

MARIA GROENWALD

Kontrowersje wokół dydaktyki geografii

Controversies around geography didactics

Słowa kluczowe: dyskursy dydaktyki geografii, interdyscyplinarność

Key words: geography didactics discourses, interdisciplinarity

Wielość opinii, dyskusji i sporów toczonych wokół dydaktyki geografii, sprzyja ujmowaniu jej jako teoretycznie niepewnej i niezdolnej do samodzielnego rozwoju naukowego, opierającej swój byt głównie na realizowaniu praktyk edukacyjnych. Tak zarysowany status podrzędności dydaktyki jest właściwy spojrzeniu na nią z perspektywy tradycyjnego podziału nauk na dyscypliny, subdyscypliny i ich dziedziny. Ten jednak współcześnie nie dyktuje jedynie słusznych kryteriów klasyfikacji, bowiem podlega przełamaniu przez badania realizowane multidyscyplinarnie, interdyscyplinarnie czy transdyscyplinarnie (Bański 2013, s. 295). Burząc schematyczne podziały, nowe podejścia uświadamiają, że właśnie dydaktyka geografii, z jej usytuowaniem między geografią a naukami społecznymi i humanistycznymi oraz innymi dyscyplinami, może być naturalnym punktem ich integracji, „soczewką” skupiającą je wokół ważnych problemów dynamicznie zmieniającej się edukacji geograficznej. Ta odwrócona perspektywa oddolnego oglądu dydaktyki geografii, po pierwsze, umożliwia dostrzeżenie tkwiącego w niej potencjału, słabo widocznego z perspektywy zobiektywizowanej; po drugie, stanowi zaproszenie – między innymi poprzez ten artykuł – do namysłu nad rolą i znaczeniem współczesnej dydaktyki geografii.

DYDAKTYKA GEOGRAFII WŚRÓD DUALIZMÓW

Dualizm w ujmowaniu aktualnych problemów dydaktyki geografii należy do zdecydowanie najczęściej pojawiających się w opracowaniach naukowych i przejawia w paradygmatycznie zopozycjonowanych stanowiskach: przyrodniczym/

pozytywistycznym *versus* humanistycznym. Jest on obecny w obrębie wszystkich dyscyplin budujących podstawy dydaktyki geografii, w tym w geografii oraz naukach społecznych i humanistycznych.

Na płaszczyźnie geografii ujęcie przyrodnicze koncentruje się na odkrywaniu niezmiennych praw rządzących rzeczywistością i przypisywanych geografii fizycznej. Zdaniem Jerzego Bańskiego (2013, s. 303) rozwija się ona bardziej dynamicznie niż geografia społeczno-ekonomiczna (nazywana też geografą człowieka), która doświadcza trudności instytucjonalno-organizacyjnych oraz teoretyczno-metodologicznych. Ponadto geografę fizyczną cechuje większa otwartość na współpracę z dyscyplinami pokrewnymi, dzięki czemu wyniki badań może publikować w czasopismach niegeograficznych, natomiast bardziej hermetyczna geografia społeczno-ekonomiczna rozpowszechnia swoje osiągnięcia przede wszystkim w czasopismach geograficznych, czym sama ogranicza swój zasięg popularyzatorski (tamże, s. 296). Choć szereg argumentów przemawia za korzystniejszą dla obu subdyscyplin współpracą, realne przesłanki zdają się wskazywać na trudności, czasem nie do pokonania, czego przykładem jest dyskusja Zbigniewa Rykiela (2011) z Jerzym Bańskim (2010) i wpisany w nią rozdzwięk między geografą fizyczną a geografą społeczno-ekonomiczną. W przeciwieństwie do nich, Wiesław Maik (2012, s. 23) dostrzega możliwość przewyciężenia trudności implikowanych dualizmem, wręcz widzi w nim siłę i czynnik rozwoju dyscypliny.

Kontrowersje w obrębie geografii nie pozostają bez wpływu na dydaktykę geografii, postrzeganą głównie przez pryzmat jej utylitarne go charakteru i wpisane go weń obowiązku przygotowania studentów (oraz nauczycieli) do pracy w szkole. Co więcej, takie pojmowanie jej sensu wydaje się powszechne. I choć na poziomie rozważań teoretycznych prowadzonych przez geografów, znaczenia dydaktyki dla dyscypliny się nie umniejsza (Bański 2013, s. 300; Wilczyński 2011a, s. 199–215), rozwiązywanie jej problemów ostatecznie pozostawia w gestii wyłącznie dydaktyków geografii.

Podobne podejście do dydaktyki geografii cechuje **nauki społeczne i humanistyczne**. O ile pedagogika kwestii dydaktycznych dotyka, pozostałe dyscypliny, jak psychologia czy filozofia, bezpośrednio nią się nie zajmują, a jedną z przyczyn tegoż wydaje się ich skupianie na własnych trudnościach, w tym na konflikcie paradygmatycznym – źródle niekończących się sporów. Skoncentrowane na poszukiwaniu dróg rozwoju, nie wyrażają zainteresowania kwestiami dydaktyki szczegółowych, w tym dydaktyki geografii, postrzeganej jako metodyka przedmiotowa – „uboga krewna” dydaktyki ogólnej. W zaistniałej sytuacji dydaktyka geografii podstaw swojego naukowego fundamentu upatruje raczej w geografii (Rodzoś 2002, s. 498), przy czym nieco po macoszemu traktuje nauki społeczno-humanistyczne, jakby nie doceniając wnoszonych doń koncepcji przez dydaktykę

ogólną, adaptowanych metod badań społecznych czy filozoficznych kontekstów. W realizacji badań własnych częściej sięga po badania ilościowe, w ciężarze gatunkowym cyfr i liczb widząc mocniejsze argumenty prowadzonych analiz i interpretacji; aczkolwiek nie sposób nie dostrzec włączania przez dydaktyków strategii jakościowych, choć wciąż jeszcze z dużą „ostrożnością”.

W efekcie, zamiast porządkowanych na drodze polaryzacji teorii i praktyk, zdaniem Doroty Klus-Stańskiej (2010, s. 51) przestrzeń dydaktyk akademickich – w tym dydaktyki geografii – wypełniają sprzeczne koncepcje i poglądy, co sprawia nieodparte wrażenie **chaosu**, w którym „siłują się myśli społeczne związane ze sposobami kształcenia i instytucjami, w który jest ono realizowane”. Jego symptomy w obrębie dydaktyki geografii przejawiają się, na przykład: (a) w przemieszaniu założeń ontologicznych, nieładzie pojęciowym i koncepcyjnym, w definicyjnych i teoretycznych nieporozumieniach (tamże, s. 46); (b) w dość pobieżnej analizie koncepcji wykorzystywanych do budowania ram teoretycznych opracowań z zakresu dydaktyki lub w ogóle pomijanie tych założeń w przygotowywanych do publikacji tekstach; (c) w formułowaniu wniosków uogólniających na podstawie wyników uzyskanych na próbach celowych; (d) w nie zawsze rzetelnym stosowaniu metodologicznych procedur w badaniach ilościowych i jakościowych. Zarazem jednak obecność chaosu może świadczyć o pojawiających się w dydaktyce: ważnych poznawczo i intelektualnie inspiracjach, nowych znaczeniach nadawanych jej problemom, zwłaszcza społecznym potencjale zaangażowania w rozumienie otaczającej rzeczywistości (tamże, s. 362). Wreszcie ów chaos uświadamia, że prócz binarnego osadzenia paradygmatycznego, prócz dopatrywania się w nim śladów dyscyplin pokrewnych, istnieje jeszcze inne spojrzenie na dydaktykę geografii. Mam tu na myśli ujęcie jej jako konstruowanej dyskursywnie teorii i praktyki edukacyjnej rozwijanej na płaszczyźnie dydaktyki geografii.

DYSKURSY DYDAKTYKI GEOGRAFII

Ujęcie dydaktyki geografii przez pryzmat dyskursów umożliwia podjęcie analizy kontrowersji wokół niej jako problemu interdyscyplinarnego (Nijakowski 2006). Rozpatrywany w kontekście zdarzeń komunikacyjnych inicjowanych w celu wspólnego negocjowania znaczeń przez wypowiadających się aktorów społecznych, zawiera konteksty: społeczny, kulturowy i historyczny (Zarycki 2008). Istotą dyskursu jest nie tyle odkrywanie, co tworzenie rzeczywistości społecznej, z której prowadzący dyskurs wybierają pewne aspekty i nadają im znaczenia, a inne pomijają jako nieistotne. Tym samym w dyskursach odzwierciedlają się: (a) osadzenie paradygmatyczne; (b) ideologie obecne w rzeczywistości społecznej i działalności instytucji; (c) „**normatywność**” **dyskursu polityki oraz wpi- sanych weń** relacji władzy kształtującej oblicze szkoły i edukacji; (d) status spo-

łeczno-ekonomiczny mówiącego, posiadana przez niego wiedza, jego uwikłanie w relacje interpersonalne itd. (Klus-Stańska 2009, s. 35). Spojrzenie na dydaktykę geografii nie przez pryzmat zantagonizowanych paradygmatów, ale poprzez dyskursy wokół niej i w jej obrębie, wiąże się z wysłuchaniem głosów o niej wyrażanych przez: przedstawicieli świata nauki (dydaktyków, geografów, pedagogów, badaczy z innych dyscyplin i subdyscyplin); nauczycieli i uczniów (rzadziej rodziców); polityków przemawiających językiem ustaw i rozporządzeń, znacząco ingerujących w dydaktyczno-geograficzne przemiany; przedstawicieli lokalnych społeczności jako rzeczników środowisk i grup społecznych. Ich wypowiedzi budują złożony – ale nie chaotyczny – wizerunek dydaktyki geografii, w którym daje się wyodrębnić nurty: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, konstruktywistyczny, a nawet emancypacyjno-krytyczny.

W krótkiej charakterystyce tych ujęć wyjdę od **dyskursu funkcjonalistyczno-behawiorystycznego**, jako dominującego od lat w teorii i praktyce dydaktyczno-geograficznej. Nadana mu nazwa wskazuje na jego filozoficzne i psychologiczne źródła, które w pedagogice przemawiają językiem pozytywnie i konserwatywnym, a w geografii – obiektywizmem przyrodniczym i wiernością tradycji. W edukacji dominuje ideologia transmisji kulturowej, stąd większe znaczenie nadaje się nauczaniu niż uczeniu się ucznia, od którego oczekiwane jest odtwarzanie wiedzy przekazywanej przez nauczyciela, program kształcenia i zgodnej z wymogami egzaminów zewnętrznych. W świetle tych założeń dydaktyce geografii przypada funkcja przygotowania studentów do zawodu nauczyciela zgodnie z opracowanymi przez ministerstwo standardami kształcenia, niestety często zmienianymi na zasadzie intuicyjności i niefrasobliwości co do możliwości ich spełnienia. Ostatecznie dydaktyka w szkole wyższej, w opinii Floriana Plita (2004, s. 109), nie może być traktowana jako nauka, ani też nawet jako sztuka (z powodu braku między akademickim nauczycielem a studentem relacji „mistrz – uczeń”), ale głównie jako rzemiosło, w ramach którego jest prowadzone praktyczne przygotowanie studentów – często przypadkowych, bo niezainteresowanych ani geografiami, ani pracą w szkole. Niemożność rozwijania we własnym zakresie teorii dydaktyczno-geograficznej, Autor tłumaczy zaangażowaniem dydaktyków geografii w „prace nad programami, oceną podręczników, standardami wymagań, nową maturą, szkoleniem nauczycieli itd.” (tamże, s. 108). Proces słabnącego statusu naukowego dydaktyki geografii dostrzega też Adam Jelonek (2004, s. 47), tezę uzasadniając sytuacją katedr i zakładów, osłabionych brakiem uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego z dydaktyki przedmiotowej, dziś walczących o przetrwanie jako pracownie dydaktyki geografii. Natomiast w akademickich dydaktykach geografii dostrzega „przede wszystkim hobbystów, którzy habilitowali się nie z dydaktyki geografii”. Wyraża też żal, że geografia nie wyciągnęła do dydaktyki pomocnej dłoni, nie zainteresowała się jej losem,

skaąd wynikałoby, że sama nie była zdolna oddolnie tych więzi nawiązać. Bardziej optymistycznie ocenia status dydaktyki Elżbieta Szkurłat (2008, s. 282–293) twierdząc, że w jej obrębie ma miejsce odradzanie teorii dydaktycznej, o czym świadczą prace doktorskie z tego zakresu oraz aktualnie prowadzone badania. W nich jednak nadal dominują zagadnienia natury praktycznej, obejmujące prace nad programami kształcenia, jego metodami, środkami dydaktycznymi, skutecznością nauczania-uczenia się, co Autorka określiła jako „udział aspektów utilitarnych, będących odpowiedzią na potrzeby społeczne, tzn. potrzeby edukacji szkolnej, a częściowo również uniwersyteckiej. Zarazem przyznała, że taki kierunek badań nie zawsze był oceniany pozytywnie, stając się podstawą odmawiania dydaktyce geografii rangi dyscypliny naukowej” (tamże, s. 293). W efekcie dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, wskazując dydaktyce geografii określone miejsce w systemie nauk, ogranicza tym samym jej zdolność naukowego samostanowienia, czyniąc dziedziną pozbawioną i samopozbawiającą się wpisaną w nią interdyscyplinarności.

Kolejny **dyskurs, konstruktywistyczny**, jest osadzony w progresywizmie, interakcjonizmie, pedagogice liberalnej, wykazując paradygmatyczną spójność z geografią humanistyczną. Zwraca się ku człowiekowi i prezentuje zaufanie do jego możliwości intelektualnych, rozumie znaczenie wiedzy osobistej w procesie uczenia się czy rolę diagnozy w przechodzeniu od strefy aktualnego do najbliższego rozwoju (Wygotski 1971), udział w tym innych osób (zwłaszcza znaczących) (Kohlberg, Mayer 1993, s. 73–76) oraz ważność kontekstu społeczno-kulturowego. Na płaszczyźnie praktyk edukacyjnych i kształcenia studentów konstruktywizm przejawia się w otwartości na: kreatywność studiujących w dochodzeniu do wiedzy i jej budowaniu, ich eksperymentowanie oraz korzystanie z technologii informacyjnych w modernizowaniu warsztatu przyszłego nauczyciela (Dylak 2013, s. 63–89). Warto też zaznaczyć, że o ile w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym w dydaktyce geografii eksponowano nie tylko jej wierność paradygmatowi pozytywistycznemu, ale też obowiązek realizacji rozporządzeń ministerstw: szkolnictwa wyższego oraz edukacji, o tyle konstruktywizm ministerialne dyrektywy traktuje jako drugorzędne. Niestety, polska szkoła nieodmiennie hołduje kształceniu tradycyjnemu, co stwierdziła Teresa Sadoń-Osowiecka (2009, s. 258) w oparciu o wieloletnie badania empiryczne, że „(...) w geografii szkolnej brakuje pluralizmu podejść, umożliwiającego uczenie się w różny sposób, (...) (a) nurt geografii humanistycznej jest nieobecny”. Jego pomijanie oznacza: rezygnację z łączenia wiedzy przyrodniczej ze społeczną, wykluczanie wiedzy prywatnej uczniów i eliminowanie ich geograficznych narracji uczniów, jak również odrzucanie pozaszkolnej wiedzy uczących się (tamże, s. 259). Niewykluczone, że problemy z konstruktywistycznym podejściem do edukacji geograficznej wykazują związek ze stosunkowo niewielkim naukowym

zainteresowaniem nim przez dydaktykę geografii, aktualnie obecnym głównie w pracach T. Sadoń-Osowieckiej.

Dyskurs **emancypacyjno-krytyczny** jest najsłabiej i jedynie fragmentarycznie obecny w dydaktyce geografii z uwagi na radykalizm zmian, za którymi się opowiada. Koncepcje teoretyczne leżące u jego podstaw zawierają się w nazwie, oraz w ideologii społecznej walki z dominacją jednych, a podporządkowaniem innych, segregacją i wykluczaniem odmienności (czerpię z prac: J. Habermasa, H. Girouxa, P. Freira, P. Bourdieu). Zwraca się w nim uwagę na polityczność i konieczność zaanażowania, co dla dydaktyki geografii ma znaczenie o tyleż istotne, że uświadamia jej (nieuchronne) powiązania z polityką, które uobecniają się pod postacią ministerialnych ustaleń formalno-prawnych, programów itd. Równocześnie jest dla tego dyskursu charakterystyczna niechęć do projektowania dydaktycznego, praktycznie niewykonalnego jeśli przyjąć, że do treści poruszanych na lekcjach włączane są bieżące wydarzenia ze świata, których przecież dydaktycznie zaplanować nie można. Omawiany dyskurs uświadamia, że lekcje geografii mogą być przepojone dynamiką współczesności i nie ma potrzeby udawania, że świat zamarł w bezruchu, by nauczyciel krok po kroku mógł realizować program kształcenia, przerabiać tematy w podręczniku i rozwiązywać testy w ramach przygotowań do egzaminów. Ponadto skłania do refleksji: czy istotnie na dydaktykach zawsze spoczywa obowiązek podporządkowania się ministerialnym strategiom kształcenia, w tym w zakresie geografii? Dlaczego nie korzystają oni z przysługującego im prawa do nieposłuszeństwa obywatelskiego (Rawls 1994, s. 500)? Odpowiedzi na te pytania, prócz sensu merytorycznego, mają także charakter samoceny dydaktyki geografii i wskazują na jej kondycję.

DYDAKTYKA GEOGRAFII JAKO PRZESTRZEŃ WZAJEMNOŚCI

W przeciwieństwie do odczytania dydaktyki geografii przez pryzmat skonfliktowanych ze sobą paradygmatów, z których każdy wyznacza jej określoną rolę, można także ująć ją w świetle dyskursów. Są one przyzwoleniem na wpisana wewnątrz różnorodność, która zamiast rywalizacji daje oddolny impuls do odwzajemnionego dzielenia się doświadczeniem, teoriami i działaniami. Owa **wzajemność** jest rozumiana jako „uniwersalna reguła kulturowa, norma społeczna nakładająca na ludzi powinność rewanżowania się za uzyskane dobra, powszechne oczekiwanie, że gdy coś się dostało, zostaje się dłużnikiem darczyńcy” (Sztompka 2002, s. 77). W codziennych relacjach przyjmuje ona formułę: „dziś ty mnie, jutro ja tobie”. Maria Ossowska (2002, s. 203–205) nadaje wzajemności wymiar moralny i postrzega ją jako dyspozycję do oddawania ludziom usług i pomocy wzajemnej, która daje im siłę i jest świadectwem solidarności, a także przynosi niewątpliwą korzyść. U podstaw tych relacji leży odwzajemnione

zaufanie, które umacnia wzajemne zobowiązanie rozumiane jako oczekiwanie, wręcz pewność, o dwustronnych relacjach (Blau 2005, s. 106–108). Głos w tej sprawie zajmuje także Jerome S. Bruner (2006), wprowadzając pojęcie **pedagogii wzajemności**; w jej ramach – jak pisze – zakłada się, że „(...) wszystkie ludzkie umysły są zdolne do posiadania przekonań i idei, które poprzez dyskusję i interakcję mogą zostać włączone w jeden wspólny układ odniesienia. Zarówno dziecko, jak i dorosły mają własne punkty widzenia, każdego z nich zachęca się do rozpoznania poglądów drugiego, choć mogą oni nie dojść do porozumienia. Muszą dostrzec, że odmienne poglądy mogą się opierać na czytelnych argumentach i że argumenty te stanowią podstawę do rozsądzania konkurencyjnych przekonań. (...) Wiedza jest tym, co zostaje uwspólnione wewnątrz dyskursu, wewnątrz wspólnoty »tekstowej«” (Bruner 2006, s. 87).

Przestrzeń dyskursywnie konstruowanej dydaktyki geografii może stać się taką przestrzenią uwspólnionego dialogu, gdy uczestniczący w nim dydaktycy geografii, nauczyciele, geografowie, badacze nauk społecznych lub innych dyscyplin wykażą się niezbędnymi kompetencjami komunikacyjnymi i motywacją do współpracy. Tropem prowadzącym ku wzajemności w geografii podejmuje, m.in. Witold Wilczyński (źródło), gdy w nawiązaniu do sporu między J. Bańskim a Z. Rykiem, zachęca do podjęcia kroków na rzecz porozumienia, zapoczątkowanego wspólnym ustaleniem znaczeń nadawanych pojęciom pojawiającym się w dyskusji twierdząc, że właśnie ich różne rozumienie staje się przyczyną niepotrzebnych utarczek (Wilczyński 2011b, s. 9).

Dydaktyka geografii, z racji swej interdyscyplinarności, wydaje się szczególnie predysponowaną przestrzenią kreowania i umacniania wzajemności, co ilustrują (i potwierdzają) przywołane przykłady opracowań¹. W ich świetle można wyróżnić:

1. wzajemność geografii (fizycznej i społeczno-gospodarczej) oraz dydaktyki geografii. Z jednej strony – edukacja odbywa się w oparciu o treści geograficzne, ale z drugiej – jest dydaktyka „centrum” przygotowania nauczycieli do pracy w szkołach i na uczelniach, by w pełni profesjonalnie mogli prowadzić edukację geograficzną;

2. wzajemność dydaktyki geografii i nauk społecznych. Polega ona na wzajemnym inspirowaniu się rozumianym jako: (a) czerpanie przez dydaktykę z koncepcji wywiedzionych z psychologii i pedagogiki (Sadoń-Osowiecka 2011), ale w zamian dostarczanie przez geografów: modeli przestrzennych (Mendel 2014) bądź wyjaśnień mechanizmów procesów endogenicznych i egzogenicznych (Groenwald 2011), do analiz prowadzonych w obrębie nauk społecznych; (b) ko-

¹ Zastosowana na analiza źródeł zastanych (Miles, Huberman, 2000) zezwala na uwzględnienie jedynie niektórych opracowań opublikowanych w ostatnich latach i potraktowanie ich jako rodzaju reprezentacji bogatego dorobku dydaktyków geografii.

rzystanie przez dydaktyków geografii z metod badań właściwych raczej naukom społecznym, jak ankieta (Hibszer, Tracz 2011) i pomiar dydaktyczny, najbardziej spektakularnie aplikowany do egzaminów zewnętrznych (Dzięcioł-Kurczoba 2011);

3. **dwustronne relacje szkoła-nauka**, w ramach których na zajęciach geografii uczniowie i nauczyciele są włączani do udziału w badaniach i innowacjach dydaktycznych, umożliwiając w ten sposób sformułowanie informacji zwrotnej o jakości tych przedsięwzięć. Trzeba też podkreślić wkład publikacyjny wnoszony przez nauczycieli do opracowań dydaktycznych, zwłaszcza do kolejnych tomów *Prac Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego* (np.: Dobosik 2012) i „Dokumentacji Geograficznej” (np.: Maj 2008; Jodłowska 2008), przy czym impulsem do tych prac zazwyczaj jest dydaktyka geografii;

4. **mniej liczne** wzajemne powiązania między: (a) dydaktyką geografii a kształceniem językowym (Piotrowska 2011); (b) dydaktyką a wychowaniem, pozwalające na kształtowanie postaw patriotycznych młodzieży i integrację wiedzy geograficznej z historyczną (Przybylska 2011); (c) dydaktyką a rynkiem pracy, który oddziałuje także na kształcenie geograficzne (Piróg 2011).

ZAKOŃCZENIE

Kontrowersje wokół dydaktyki geografii uświadamiają, że wpisana w nią interdyscyplinarność może być – z jednej strony – źródłem nierozstrzygalnych sporów paradygmatycznych, które osłabiają jej znaczenie i ukazują w roli dziedziny podrzędnej wobec wyższego statusu dyscyplin naukowych oraz traktowaniu jej wyłącznie utylitarystycznie jako metodyki przedmiotowej i „kursu” przygotowania studentów do pracy w szkole. Z drugiej strony natomiast, polemiki wokół niej odkrywają w niejednoznaczności i dyskursywności ogromny oraz wciąż niewykorzystany potencjał naukowo-badawczy i praktyczny, ujawniający się w publikacjach dydaktyków, w realizowanych projektach edukacyjnych czy nieszablonowej pracy ze studentami lub uczniami. Dla potwierdzenia przywołam zaledwie kilka, zaczynając od dydaktyczno-geograficznych prac Marii Pulinowej, przesyconych holizmem, wartościami, troską o człowieka i świat wokół niego; to niezwykle prace niezwyklego Człowieka. Równie trudne w jednoznacznej klasyfikacji dydaktycznej, gdyż po prostu piękne, ale też skłaniające do refleksji, są opracowania Joanny Angiel. Jej geograficzne fascynacje (zwłaszcza Wisłą; 2011) czy idea kształcenia przez przeżywanie (2008), zostają splecione z poezją i fotografią. Niecodzienna jest także edukacja geograficzna inspirowana dziełami sztuki, proponowana przez Iwonę Piotrowską (2014). To tylko kilka przykładów ilustrujących przelamywanie tradycyjnej dydaktyki geografii, przekraczanie jej

granic i dowód na to, że nie musi być wyłącznie odtwórcza, gdyż w transgresyjności tkwią jej możliwości fascynowania wciąż nowych pokoleń młodych ludzi.

Z racji wpisanej w nią interdyscyplinarności staje się dydaktyka geografii rodzajem zaproszenia do dialogu przedstawicieli nauki i praktyków działających w obrębie geografii, nauk społecznych i humanistycznych, sztuk pięknych i innych. I nie chodzi tu o spotkania zdominowane dbałością o rozgraniczanie celów, przedmiotów, metod właściwych tym dyscyplinom. Te spotkania mają sens wówczas, gdy uczestniczące w nich osoby zachowują: wzajemną otwartość na różnice zdań (bez których nie byłoby dialogu) oraz przytaczanych argumentów, wolę dogłębnego poznawania problemów i dążenie do ich rozwiązywania, umożliwiając tym samym odkrywanie wciąż nowych dróg „w” i „dla” edukacji geograficznej, dla dydaktyki i współpracujących ze sobą dyscyplin. W relacjach łączących te dyscypliny i zajmujących się nimi ludzi ważna jest wzajemność, a w jej zachowaniu pomocna może być porada Leszka Kołakowskiego (1990, s. 9): „(...) nie polegajmy na uczuciach bezinteresownych. Liczmy na wzajemność, a nie dobroczynność. Przyjmujemy obietnice tylko wtedy, kiedy obiecujący wie o tym, że będziemy mogli się odplacić. (...) Liczmy, że weźmiemy tyle, ile damy”.

LITERATURA

- Angiel J., 2008. *Czym jest Wisła dla licealistów w miastach nadwiślańskich*. „Dokumentacja Geograficzna” nr 38. Wyd. IG i PZ PAN, Warszawa.
- Angiel J., 2011. *Rzeka Wisła, jej wartości i percepcja. Wisła w edukacji geograficznej*. Wyd. Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa.
- Bański J., 2010. *Stan krytyczny polskiej geografii – krytyka stanu*. „Przegląd Geograficzny”, 82, 3.
- Bański J., 2013. *Jaka geografia? – uwarunkowania i spojrzenie w przyszłość*. „Przegląd Geograficzny”, 85, 2.
- Blau P., 2005. *Wymiana społeczna*, (przeł. K. Gadowska), [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Sociologia. Lektury*. Wyd. Znak, Kraków.
- Bruner J., 2006. *Kultura edukacji*, (przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz). Wyd. Universitas, Kraków.
- Dobosik B., 2012. *Wiedza i umiejętności geograficzne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w świetle wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2005–2011*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t. 2. Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Łódź–Toruń.
- Dylak S., 2013. *Architektura wiedzy w szkole*. Wyd. Difin SA, Warszawa.
- Dzięcioł-Kurczoba B., 2011. *Przyczyny zróżnicowania przestrzennego efektów kształcenia geograficznego w świetle wyników egzaminu maturalnego*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t. 1. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Groenwald M., 2011. *Wpływ procesów endogenicznych i egzogenicznych na edukację. Przypadek egzaminów szkolnych*. „Studia Pedagogiczne” LXIV. Wyd. Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.

- Hibszer A., Tracz M., 2011. *Studia geograficzne w Polsce po wprowadzeniu Deklaracji Bolońskiej*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t. 1, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Jelonek A., 2004. *Refleksje zawodowe starego nauczyciela*, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*. Wyd. Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Jodłowska M., 2008. *Percepcja treści kartograficznych na różnych etapach nauczania – wybrane obserwacje*. „Dokumentacja Geograficzna” nr 38. Wyd. IG i PZ PAN, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2009. *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2010. *Dydaktyka wobec chaosu*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kohlberg L., Mayer R., 1993. *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Wyd. IBE, Warszawa.
- Kołąkowski L., 1990. *Klucz niebieski, albo opowieści biblijne zebrane ku pouczeniu i przestrodze*. Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Maik W., 2012. *Przemiany geografii jako nauki i ich wpływ na system akademickiej edukacji geograficznej*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t. 2. Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Łódź–Toruń.
- Maj D., 2008. *Praca z uczniem zdolnym*. „Dokumentacja Geograficzna” nr 38. Wyd. IG i PZ PAN, Warszawa.
- Mendel M., 2014. *Szkola – przestrzeń, która mówi*, [w:] R. Firmhofer, A. Hildebrandt (red.), *Prze-wrót kopernikański: oddolnie zmieniamy polską edukację*. Wyd. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., 2000. *Analiza danych jakościowych*, (przeł. S. Zabielski). Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Nijakowski L. M., 2006. *Analiza dyskursu na temat mniejszości narodowych i etnicznych w polskich mediach*. „Racjonalista”. <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,4820>.
- Ossowska M., 2002. *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*. Wyd. „Książka i Wiedza”, Warszawa.
- Piotrowska I., 2011. *Efekty dydaktyczne w dwujęzycznym nauczaniu geografii*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t.1. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Piotrowska I., 2014. *Dzieła sztuki jako źródła wiedzy geograficznej*. „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” S1(51). <http://ebis.ibe.edu.pl/index.php?typ=nius&id=35>.
- Piróg D., 2011. *Rodzaje specjalności w geograficznym kształceniu akademickim w Polsce – moda czy odpowiedź na potrzeby rynku pracy*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t. 1. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Plit F., 2004. *Dydaktyka studiów geograficznych – dziedzina zapomniana*, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*. Wyd. Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Przybylska L., 2011. *Ćwiczenia terenowe zwierciadłem osiągniętych celów kształcenia akademickiego*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t. 1. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Rawls J., 1994. *Teoria sprawiedliwości* (przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A Romaniuk). Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Rodzoń J., 2002. *O badaniach naukowych w dydaktyce geografii*, [w:] J. Kitowski (red.), *Czynniki i bariery regionalnej współpracy transgranicznej – bilans dokonań*. Wyd. Fosze, Rzeszów.
- Rykiel Z., 2011. *Krytyka krytyki czyli elementy socjologii w geografii*. „Przestrzeń społeczna” nr 1. www.socjalspacejournal.eu.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009. *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*. OW Impuls, Kraków.
- Sadoń-Osowiecka T., 2011. *Inspiracje psychologiczne i pedagogiczne w dydaktyce geografii*, [w:] M. Tracz, E. Szkurłat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t.1. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Szkurłat E., 2008. *Historia dydaktyki geografii. Główne kierunki i ośrodki badań* [w:] A. Jackowski i in. (red.), *Historia geografii polskiej*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Sztompka P., 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wyd. Znak, Kraków.
- Wilczyński W., 2011a. *Ideowe źródła i tożsamość geografii*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Wilczyński W., 2011b. *Kontrowersje wokół jedności i tożsamości geografii*. „Przestrzeń Społeczna” nr 1. www.socialspacejournal.eu.
- Wygotski L.S., 1971. *Wybrane prace psychologiczne* (przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner). PWN, Warszawa.
- Zarycki T., 2008. *Wybrane kategorie analizy dyskursu w badaniu tożsamości peryferyjnej*, [w:] A. Horolets (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

SUMMARY

The multiplicity of opinions, discussions and disputes conducted around and within geography didactics encourages it being viewed as theoretically uncertain and focused on fulfilment of educational practices. In this text I intend to embed these controversies in the framework of disciplines underlying it: geography (in the classical and “modern” understanding), pedagogy (in the traditional and progressive perspectives) and psychology (with the orientations applied in education: practical and interpretative), with a view to showing that perceiving geography didactics essentially through the prism of teaching methods of a school subject means confining it within boundaries of stereotypes and departs from the current and potential directions of development. Whilst exposure of its interdisciplinarity leads to discursive construction of geography didactics being opened, taking into account also ongoing cultural, social and economic changes. Taking them into consideration renders didactics adequate to contemporary reality and thus capable of (a) interesting pupils in geography, (b) responding to their intellectual needs and possibilities.