

Sławomir Piskorz

Główne tendencje i kierunki rozwoju metod nauczania geografii w Polsce

Jak dawniej uczono geografii, wiemy bardzo mało. Istniejące opracowania mają najczęściej ogólnodydaktyczny charakter albo też metody nauczania geografii traktują mniej lub więcej fragmentarycznie.

W niniejszym artykule podjęto próbę zestawienia tych skąpych wiadomości dotyczących tendencji i kierunków rozwoju metod i form nauczania geografii w Polsce na tle nauczania tego przedmiotu w świecie, aby następnie ukazać współczesne próby modernizacji metod i organizacji procesu nauczania geografii.

Gdzie i kiedy należy szukać początków geografii szkolnej i metod jej nauczania, nie wiemy. Zapewnie uczono jej już w starożytności, ale o tym mamy tylko niejasne wzmianki. Wspomina o jej nauczaniu Propercjusz: „Zmuszają mnie do studiowania i przedstawiania świata w tablicach”¹.

W średniowiecznych szkołach klasztornych, zakrzepłych w ustroju feudalnym, nauczanie odbywało się drogą przekazywania przez nauczyciela gotowych wiadomości (czytania tekstu podręcznika) oraz mechanicznego ich przyswajania przez uczniów. W nauczaniu stosowano zatem wyłącznie metodę autorytatywną, słowno-pamięciową².

Tak samo zapewne uczono i w czasach humanizmu (XV w.), kiedy to geografia tu i ówdzie zaczęła pojawiać się jako dodatkowy przedmiot nauki szkolnej. Tak nauczano geografii i później, kiedy w połowie XVIII w. zdobyła sobie stałe miejsce jako odrębny przedmiot szkolny³.

Nie mamy dokładnych danych, kiedy i jak zaczęto uczyć geografii w szkołach polskich. Prawdopodobnie już w średniowiecznych szkołach klasztornych i katedralnych pod nazwą kosmografii i geometrii wpajano pamięciowo fragmenty wiedzy geograficznej⁴. Regularne wykłady z zakresu geografii w Polsce datują się na uniwersytecie krakowskim już w latach 1493, 1494 i następnych. Te pierwsze uniwersyteckie wykłady związane były niewątpliwie z prądami

¹ N. Kurazow, *Metodyka nauczania geografii*. Warszawa 1954, s. 21.

² J. Zborowski, *Unowocześnienie metod nauczania*. Warszawa 1966, s. 15.

³ K. Sośnicki, *Stanowisko geografii w systemach nauczania i wychowania*. „Czasopismo Geograficzne” t. VIII, 1930, z. 4.

⁴ M. Polackówna, *Dydaktyka geografii* [w:] *Encyklopedia wychowania*. T. II. Warszawa 1933—1939, s. 469.

humanistycznymi i miały charakter prelekcji, polegających na komentowaniu dzieł autorów starożytnych, a przede wszystkim Ptolemeusza⁵.

Z końcem XV w. niektórzy profesorowie wszechnicy krakowskiej stosowali na wykładzie różne rodzaje pokazów i demonstracji, czyniąc tym samym niejako próby przeciwstawienia się werbalizmowi i metodzie słowno-pamięciowej. Tak na przykład w r. 1493 Wojciech Brudzewski ilustrował swój wykład o układzie słonecznym modelami przedstawiającymi cały mechanizm świata. Sporządził on 22 modele z żelaza, drewna i nici. Także Jan z Głogowa uczył „metodą poglądową”, tzn. nie stosował dyktowania wykładu i „wbijania” w pamięć tekstu, lecz stosował opowiadanie oparte o mapy⁶. Z przełomu XV/XVI w. pochodzą również pierwsze polskie podręczniki kosmografii pisane dla młodzieży⁷, co wskazuje na dalszy rozwój tej nauki, a równocześnie dowodzi, że nauczyciel tracił monopol na dostarczanie wiedzy, podręczniki zaczęły go w pewnym stopniu wyręczać lub nawet zastępować.

Rozkwit geografii w końcu XV w. związany był z okresem Odrodzenia, powstałego pod wpływem wielkich przeobrażeń społecznych i gospodarczych, znamionujących początki stosunków kapitalistycznych. Wówczas to w bardziej rozwiniętych krajach Europy powstała potrzeba przyspieszenia tempa nauki i przekazywania jej większej liczbie uczniów. Na tym tle powstał klasowy lekcyjny system nauczania. System ten w udoskonalonej postaci przetrwał aż do czasów obecnych i zdeterminował w pewnym stopniu metody nauczania w ogólności, a tym samym i metody nauczania geografii.

Humanizm w zakresie metod nauczania niewiele więc wniósł nowego, werbalizm i metoda pamięciowa panowały nadal niepodzielnie⁸.

Dopiero wielki pedagog Jan Amos Komeński (1592—1670) propagował nowe metody — nauczanie poglądowe. „Niech to będzie — pisał w *Wielkiej dydaktyce* — złotą zasadą dla uczących, ażeby co tylko mogą, udostępniali zmysłom [...], bowiem [...] prawdziwość i pewność wiedzy od niczego nie zależą w tym stopniu, jak od świadectwa zmysłów [...], czemuż by więc i nauka nie miała się zaczynać od rzeczywistego obejrzenia rzeczy, zamiast od wyjaśnień słownych [...]. Potem dopiero do unaocznienia niech dołączy słowo, objaśniające rzecz wymowniej”⁹. Komeński zalecał uczyć nie z książek, „ale z nieba, ziemi, dębów i buków, to jest znać i badać rzeczy same, a nie wyłącznie cudze spostrzeżenia i świadectwa o rzeczach”¹⁰. Jest to najbardziej przekonujące przeciwstawienie się metodzie werbalnej i oparcie nauczania na obserwacji bezpośredniej.

Komeński w swych dziełach pedagogicznych, obok uzasadnienia wprowadzenia geografii do programu nauki szkolnej oraz krytycznej oceny ówczesnych podręczników i metod stosowanych przy jej nauczaniu, głosił zasadę poznawania ziemi od najbliższej okolicy, od własnego środowiska począwszy, kładł nacisk na poglądowość, na używanie map i obrazów, gdy nie można pokazać rzeczy odległych. Poglądy Komeńskiego są tym bardziej cenne, że były oparte na praktyce nauczyciela i kierownika szkoły. Gimnazjum w Lesznie Wielkopol-

⁵ F. Bujak, *Studia geograficzno-historyczne*. Kraków 1925.

⁶ F. Bujak, tamże, s. 76.

⁷ F. Bujak, tamże, s. 25.

⁸ J. Konopnicki, *O metodach nauczania*. Lublin 1948, s. 4.

⁹ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*. Wrocław 1956, s. 199.

¹⁰ J. A. Komeński, tamże, s. 161—162.

skim, kierowane przez Komeńskiego, było w tym czasie wyjątkiem, kształciło w tzw. realiach, do których obok matematyki, historii naturalnej i fizyki należała również geografia ¹¹.

Do koncepcji Komeńskiego wracali później w swych poglądach J. J. Rousseau, H. Pestalozzi i inni. Genialne myśli i próby Komeńskiego, zmierzające do zreformowania szkolnictwa w Polsce, nie przyjęły się. Szkolnictwo w XVII i początkach XVIII w. upadło. W tej sytuacji i geografia szkolna nie miała warunków rozwoju zarówno co do treści, jak i metod nauczania. O ile uczono jej elementów w szkołach klasztornych, to zwracano uwagę głównie na zagadnienia historyczno-polityczne, takie jak genealogia panujących czy nazwy różnych miejscowości, które podawane były pamięciowo ¹².

Dopiero w drugiej połowie XVIII stulecia, w dobie Oświecenia wielki ruch reformatorski dążący do przebudowy ustroju społecznego i politycznego zmienił sytuację. Zaczęła działać Komisja Edukacji Narodowej, pierwsze w świecie Ministerstwo Oświaty (1773—1794). KEN zreformowała szkoły: ustanowiła dla poszczególnych ich szczebli bardziej przystosowane do życia plany nauki, wydała wiele podręczników, w tym także do nauczania geografii (M. Hube, J. Śniadecki), rozpoczęła kształcenie nauczycieli i zwróciła uwagę na bardziej postępowe metody nauczania (S. Staszic).

W *Ustawach* wydanych przez KEN czytamy: „W sposobie prowadzenia nauki [...] trzymać się będzie tego prawidła, aby nigdy nie kłaść rzeczy [...] trudniejszych przed łatwiejszymi [...]. W każdej nauce profesorowie starać się i dozierać powinni, aby ich uczniowie na rozum i pojęcie niżeli na pamięć uczyli się, [...] nauczyciela usiłowaniem być powinno, aby młódz sobie poruczoną wprawiał w zastanawianie się nad rzeczami, myślenie i uważanie przez siebie samych; do tego nauki kompozycyjne i wszelkie ćwiczenia stosowane być mają” ¹³. Ustawy te podnoszą zasadę stopniowania trudności, konieczność poznania zmysłowego i myślowego oraz stosowanie ćwiczeń.

Dostrzegano już wówczas konieczność aktualizacji nauczanych wiadomości, stąd zalecano czytanie gazet takich, jak „Monitor” i „Gazeta dla Szkół Wojewódzkich” oraz prowadzenie w oparciu o nie krytycznej analizy zdarzeń ¹⁴.

W zakresie geografii, jakkolwiek nie nastąpiło jej pełne usamodzielnienie, gdyż najczęściej łączono ją z fizyką, matematyką lub historią, jednak poważnie wzrosło jej znaczenie i unowocześniono sposoby jej nauczania. W szkołach KEN żądano od nauczycieli, aby dawali jasną znajomość map, przez pokazywanie na nich wszystkich wymienianych miejscowości (praca z mapą). Prócz dyktowania wiadomości podczas lekcji, prowadzone były również ćwiczenia (pomiar, rysunki) oraz organizowano wycieczki do zakładów rzemieślniczych, gospodarstw rolnych i na place targowe ¹⁵. Można przypuszczać, że w szkołach Komisji Edukacji Narodowej w procesie nauczania geografii w dalszym ciągu

¹¹ Ł. Kurdybacha, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*. Warszawa 1957.

¹² *Materiały do metodyki nauczania geografii*. Pod red. M. Wiszniewicz i G. Wutkego. Warszawa 1954, s. 11.

¹³ Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł zebrał i opracował S. Tync. Wrocław 1954, s. 662.

¹⁴ Komisja Edukacji Narodowej, jw., s. 357.

¹⁵ M. Polackówna, *Plany nauczania geografii wedle Wielkiej Komisji Edukacyjnej — drogowskazy dla współczesnych*. „Pokłosie Geograficzne” 1925.

panowały metody słowne, ale zaczęły również dochodzić do głosu metody oglądowe i praktyczne. Pojawienie się w planach nauczania geografii wycieczek świadczy, że lekcja przestała być wyłączną formą nauczania tego przedmiotu.

Rozbiory przerwały dalszy rozwój oświaty w Polsce. Szkolnictwo zostało całkowicie uzależnione od rządów zaborców. Nie sprzyjało to rozwojowi geografii szkolnej. Treścią nauczania geografii pod zaborami był przeważnie podział polityczny ziemi oraz pobieżna charakterystyka przyrody i życia gospodarczego państwa zaborczego. Te skąpe wiadomości geograficzne podawane były w sposób mechaniczny i pamięciowy ¹⁶.

Na zachodzie Europy gruntowały się wówczas naukowe podstawy geografii jako nauki (A. Humboldt, K. Ritter) oraz powstawały różne nowe teorie i kierunki dydaktyczne (J. F. Herbart). Pod wpływem tych nowych kierunków w geografii i pedagogice obserwuje się również na ziemiach polskich przejawy walki o postęp i unowocześnienie metod nauczania geografii szkolnej.

W 1849 r. powstała na Uniwersytecie Jagiellońskim pierwsza w Polsce (czwarta na świecie) katedra geografii, której kierownictwo objął Wincenty Pol, stosujący w badaniach metodę porównawczą. W pracy dydaktycznej Pol obok wykładu posługiwał się również wycieczkami i ćwiczeniami geograficznymi. Nadto, opiewając piękno kraju ojczystego, kładł podwaliny ruchu krajoznawczego ¹⁷.

Na terenie Księstwa Poznańskiego działał nauczyciel i pedagog Ewaryst Estkowski. Za warunek powodzenia uczniów w pracy szkolnej uważał on systematyczność w nauczaniu, szczególnie ważną w nauczaniu geografii, oraz świadomy i aktywny udział uczniów w procesie nauczania. Nadal za najwłaściwszą metodę nauczania uważał Estowski wykład, ale żądał podawania go obrazowym i pięknym językiem, pobudzającym wyobraźnię i wzmacniającym uwagę ¹⁸.

Uwagi metodyczne o nauczaniu geografii opracowali H. Sereżyński ¹⁹ J. K. Plebański ²⁰ i M. Baranowski ²¹. Zalecali oni stosowanie pogładowości oraz metody poszukującej — h e u r e z y.

W praktyce szkolnej jednak przy nauczaniu geografii w dalszym ciągu panował werbalizm. W szkolnictwie elementarnym, a nierzadko i średnim, powszechnie używano metody „k a t e c h i z m o w o - d o g m a t y c z n e j”. Polegała ona na tym, że na postawione pytanie uczeń musiał dać sprecyzowaną i jednoprzmiącą odpowiedź; odpowiedź ta nie mogła w niczym odbiegać od treści zatwierdzonego przez władze szkolne podręcznika.

Na przełomie XIX i XX w. postępowe myśli i nowe koncepcje dydaktyczne wniósł dopiero Wacław Nałkowski. W licznych artykułach metodycznych występował on przeciwko werbalno-pamięciowemu nauczaniu geografii; domagał się nauczania rozumowego, opartego na obserwacjach. Dlatego Nał-

¹⁶ J. K. Plebański, Geografia [w:] Encyklopedia wychowawcza. T. IV. Warszawa 1890.

¹⁷ S. Niemcówna, Wincenty Pol jako geograf. „Prace Instytutu Geograficznego U. J.” z. 3, 1923.

¹⁸ E. Estkowski, Wybór pism pedagogicznych. Warszawa 1955.

¹⁹ H. Sereżyński, Metoda nauczania geografii tokiem syntetycznym w szkołach ludowych miejskich i wiejskich w Galicyi. Kraków 1864.

²⁰ J. K. Plebański, jak wyżej.

²¹ M. Baranowski, Specjalna metodyka nauki geografii i historii w szkołach ludowych. Lwów 1892.

kowski zalecał stosowanie różnych pomocy naukowych, używanie mapy, propagował wycieczki i przeciwstawił metodzie pamięciowej metodę dyskusyjną. Dużą uwagę przykładał Nałkowski do rozwijania aktywności i samodzielności uczniów. Do wyrabiania samodzielności ucznia służą, jego zdaniem, umieszczone w podręczniku pytania, ćwiczenia, na które uczeń musi odpowiedzieć drogą zestawienia tekstu podręcznika z różnymi mapami, przez analizę tablic statystycznych i diagramów, drogą różnych obliczeń, obserwacji itp. W ten sposób uczeń pod kierunkiem i kontrolą nauczyciela zdobywa samodzielnie wiadomości i uczy się stosować je w praktyce²².

Na metody nauczania geografii w pierwszych latach XX stulecia wywarł również wielki wpływ Eugeniusz Romer. Wydał on w r. 1904 podręcznik szkolny *Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich*²³, poszerzony w wydaniu II z 1908 r. o atlas geograficzny. Podręcznik ten był zbiorem umiejętnie dobranych pytań i ćwiczeń opartych na obserwacjach bezpośrednich i interpretacji mapy, zmuszał do myślenia zarówno nauczyciela, jak i ucznia oraz wskazywał poprawnie stosowaną metodę heurystyczną.

W końcowym okresie zaborów formy nauczania geografii wzbogaciły się jeszcze o szeroko pojęte krajoznawstwo, rozszerzające wiedzę o kraju ojczystym (Z. Gloger, A. Janowski, K. Kulwiec i inni). Nadto już w owych czasach do metodyki geografii zaczęła przenikać myśl rezygnacji z wyłącznie encyklopedycznego ujmowania materiału geograficznego na korzyść eksponowania zagadnień charakterystycznych i istotnych dla danego kraju czy regionu²⁴.

Zapoczątkowane chlubne pomysły dotyczące modernizacji metod i form nauczania geografii przerwała I wojna światowa. Programy geografii lat 1915—1917 cechuje ubóstwo treści i uwag metodycznych. Występują w nich tylko ogólnikowe uwagi, zalecające „omówienia”, „pogadanki” i „rozważania”²⁵. K. Konarski, charakteryzując dzieje szkolnictwa w okresie przejmowania administracji szkolnej przez władze polskie, stwierdza: „Nauczanie niemal wszystkich przedmiotów przybierało charakter książkowy — metody nauczania były przestarzałe”²⁶.

Dalszy postęp w dziedzinie metod nauczania geografii obserwujemy w okresie międzywojennym. Treści, metody i formy nauczania geografii w tym czasie kształtowały się pod wpływem różnych czynników, takich jak: zmienione zadania i cele nauczania, szybki rozwój nauki i techniki oraz wielki, ogólnoswiatowy ruch reformatorski, szukający nowych dróg w nauczaniu i wychowaniu.

Okres ten odznaczał się dużą różnorodnością sposobów nauczania geografii i tendencją ich unowocześnienia. Główne wysiłki szły w kierunku ulepszenia tradycyjnych metod i dostosowania ich do istoty geografii oraz w kierunku przenoszenia na grunt polski różnych nowych, obcych pomysłów dydaktycznych. W rachubę wchodziły zarówno metody i formy ogólnodydaktyczne, jak wykład, praca z książką, heureza, metoda dyskusji, wycieczki, ćwiczenia, meto-

²² W. Nałkowski: *Zarys metodyki geografii*. Warszawa 1920.

²³ E. Romer, *Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich*. Lwów 1904.

²⁴ F. Fuchs, *Kilka uwag o nauczaniu geografii* [w:] *Sprawozdanie dwudzieste siódme Dyrekcji C. K. Gimnazjum III w Krakowie za rok szkolny 1910*. Kraków 1910.

²⁵ Program tymczasowy pięciooddziałowej szkoły początkowej. Warszawa 1917.

²⁶ K. Konarski, *Dzieje szkolnictwa w byłym Królestwie Kongresowym 1915—1918*. Kraków 1923, s. 94.

da laboratoryjna, jak również metody specyficzne dla nauczania geografii, do których należy zaliczyć pracę z mapą, metodę krajoznawczą i porównawczą.

W praktyce najczęściej stosowano metodę heurystyczną. Metoda ta, pochodząca z okresu starożytnego (metoda sokratyczna), w nauczaniu geografii w Polsce została wskrzeszona w XIX w. i tak się zadomowiła, że przez całe 20-lecie międzywojenne była jedną z głównych metod nauczania tego przedmiotu²⁷. Wynikało to poniekąd z istoty geografii. Właściwy sens nadał jej Romer, który w wyżej wymienionym podręczniku oparł pytania poszukiwawcze na interpretacji mapy, wykresu, rysunku, obrazu, modelu, lektury czy też na spostrzeżeniach i obserwacjach poczynionych na wycieczce. Stosowanie tej metody ujawniło jej zalety takie, jak podnoszenie aktywności uczniów, rozwijanie zainteresowań geograficznych, kształcenie zdolności myślenia geograficznego itp., ale równocześnie wskazało jej wady w postaci trudności ze strony nauczyciela w konstrukcji lekcji i jej prowadzeniu, co często prowadziło do formalnego traktowania nauczania, duża zaś jej czasochłonność doprowadziła do podpowiadających pytań (werbalizmu).

Z metodą heurystyczną w ścisłym związku pozostawał dialog, przeciwko któremu podnoszono jeszcze cięższe zarzuty, ale i on w pewnych okolicznościach, na przykład przy składaniu sprawozdań z samodzielnie wykonanej pracy, okazał się przydatny²⁸.

Praca z mapą w okresie międzywojennym, na skutek stosunkowo dobrej sytuacji w zaopatrzeniu szkół w mapy i atlasy oraz w wyniku prób i dyskusji zmierzających do ograniczenia metod słownych, została podniesiona do rangi metody nauczania. Zwolennicy skrajnie pojętej metody pracy z mapą chcieli ograniczyć nauczanie tylko do interpretacji map atlasowych i ściennych, twierdząc, że daje ono oszczędność słowa, uczy zwięzłości wyrażania myśli. Prowadzone w tym zakresie doświadczenia potwierdziły te opinie, dając dobre wyniki nauczania. Z drugiej strony, jak każda skrajność, tak i ta, była niewykonalna w nauczaniu, gdyż nie było i nie mogło być map dostosowanych tematycznie do wszystkich haseł programu nauczania geografii²⁹.

Ćwiczenia geograficzne, aczkolwiek nie nowe, w okresie międzywojennym stały się jednym z głównych tematów dyskusji na zjazdach i konferencjach nauczycielskich. Sprawie ćwiczeń poświęcono wiele miejsca w ówczesnych programach i literaturze geograficzno-metodycznej. Zwolennicy tzw. teorii kształcenia formalnego uważali, że głównym celem szkoły jest rozwijanie zdolności poznawczych ucznia — zwracali więc głównie uwagę na metody nauczania, na drugim planie stawiając dobór treści. Zwolennicy zaś teorii kształcenia materialnego kładli nacisk na treść kształcenia, dążąc do przekazania uczniowi jak największej sumy konkretnych wiadomości. Stąd też w nauczaniu geografii wysunęły się na plan pierwszy ćwiczenia i wycieczki, którym przypisywano zasadniczą rolę w kształceniu formalnym, ale widziano w nich również sprzymierzeńca w kształceniu materialnym. W praktyce szkolnej na skutek małego wymiaru godzin przeznaczonych na realizację programu geografii, szczupłej ilości pomocy naukowych oraz dużego odsetka niekwalifikowanych nauczycieli

²⁷ J. Makosińska, Szkoła powszechna a najnowsze prądy w nauczaniu geografii. „Czasopismo Geograficzne” t. XI, 1933, z. 3.

²⁸ S. Niemcówna, Dydaktyka geografii. Lwów—Warszawa 1929, s. 32.

²⁹ S. Pawłowski, O fikcjach w nauczaniu geografii. „Czasopismo Geograficzne” t. XVI, 1938, z. 1.

sens i treść ćwiczeń często bywały wypaczane. A. Chałubińska pisze na ten temat: „Nieliczna garść profesorów i dydaktyków walczyła o wprowadzenie ulepszonych metod nauczania z pełną świadomością celu. Szerokie rzesze nauczycieli przyjęły nakaz odbywania ćwiczeń nie wnikając w sens inowacji”³⁰. Najczęściej ćwiczenia sprowadzano do rysowania, a raczej kopiowania map i wykresów podczas lekcji lub pracy domowej ucznia.

Wycieczki, znane już w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, w okresie międzywojennym zyskały duże uznanie. Wyrazem aprobaty ruchu wycieczkowego przez władze oświatowe było uwzględnienie w programach geografii odpowiednich godzin na 1—2-godzinne lekcje w terenie i dłuższe wycieczki o charakterze krajoznawczym. Opracowano wówczas metodykę ich prowadzenia i wyzyskania poczynionych w czasie wycieczki obserwacji na lekcjach geografii. Były jednak także tendencje do ograniczenia ruchu wycieczkowego. Źródła ich, zdaniem S. Niemcówny, tkwiły w konserwatywnej postawie niektórych organów kierowniczych, niefachowości nauczycieli, dużej liczebności klas i braku funduszy.

Obok tradycyjnych metod i form nauczania geografii pojawiły się w okresie międzywojennym próby przenoszenia do polskiej szkoły różnych nowych koncepcji dydaktycznych, zmierzających do reformy jej stylu pracy. Potrzeba tych reform powstała głównie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i krajach zachodniej Europy na skutek postępów przemysłu fabrycznego i związanych z tym zmian w strukturze społeczeństw oraz na skutek rozwoju nauk społecznych, biologicznych i psychologii eksperymentalnej. Tam też powstały nowe koncepcje, które aczkolwiek w różnych krajach przyjęły różne nazwy i miały różne odchylenia, jednak łączyła je wspólna cecha — dążność do przebudowy nauczania tradycyjnego.

Do najbardziej znanych prób modernizacji metod i organizacji procesu nauczania należą: w Belgii „szkoła życia”, w Szwajcarii „szkoła czynna”, w krajach skandynawskich, Niemczech i Austrii „szkoła pracy” i „szkoła społeczna”, w Związku Radzieckim „szkoła pracy produktywnej”. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Wielkiej Brytanii i koloniach brytyjskich powstały różne koncepcje szkoły aktywnej, jak np. „system daltoński”, „uczenia się pod kierunkiem”, „metoda projektów” i inne.

Przy nauczaniu geografii w Polsce stosowano tu i ówdzie głównie „szkołę pracy”, „system daltoński” i różne odmiany nauczania grupowego.

Szkoła pracy — to ruch zmierzający do zupełnej przebudowy szkoły. Zasadą dydaktyczną miało być „uczenie się przez działanie”, zasadą zaś wychowawczą — inicjatywa i samodzielność uczniów. Szkoła pracy za podstawę organizacji nauczania nie przyjmowała opracowanie kolejnych tematów lekcyjnych, lecz wykonywanie przez uczniów różnych zadań produkcyjnych i usługowych, jak uprawa roli, prace rzemieślnicze, zajęcia w gospodarstwie domowym itp. Wykonując narzędzia pracy, produkując różne towary, uczniowie mieli tym samym zdobywać pewien zasób wiadomości i umiejętności³¹.

W szkolnictwie Polski międzywojennej obowiązywały stylem klasowo-lekcyjny i programy nauczania poszczególnych przedmiotów, stąd założenia szkoły

³⁰ A. Chałubińska, *Różne drogi nauczania geografii*. Warszawa 1959, s. 220.

³¹ G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy*. Warszawa 1926; *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900—1939*. Wrocław 1963.

pracy w Polsce nie mogły być realizowane na wzór amerykański czy zachodnioeuropejski.

Próby stosowania idei szkoły pracy w nauczaniu geografii z różnymi modyfikacjami według W. Dzierzbickiej prowadzone były w Szkole Powszechnej M. Ramułtowej w Krakowie, lwowskim Żeńskim Seminarium Nauczycielskim im. J. Słowackiego, Miejskiej Szkole Pracy w Łodzi i Gimnazjum im. S. Bato-rego w Warszawie ³².

Jakkolwiek przy interpretacji założeń szkoły pracy stanowiska geografów, a także pedagogów, były silnie zróżnicowane, jednak można w nich dostrzec szereg wspólnych myśli przewodnich. Do najważniejszych spośród nich należą: zastąpienie biernego przysłuchiwania i przyglądania się lekcji świadomą i twórczą aktywnością dziecka, samodzielnym dorabianiem się wiedzy drogą obserwacji i doświadczeń, drogą wnioskowania z mapy i czytania lektury; stworzenia dzieciom możliwości uzewnętrznienia ich przeżyć i doświadczeń przy pomocy rysunku, modelowania, zakładania własnych zbiorów, słowa mówionego czy pisanego. Nadto akcentowano wiązanie nauczania geografii z życiem przez bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością, w czym największą rolę miały spełnić wycieczki; podnoszono konieczność uspołecznienia uczniów na drodze pracy zbiorowej dla wspólnego dobra oraz żądano rozumnego łączenia pracy rąk z twórczą pracą umysłową ³³.

W zakresie nauczania geografii ruch szkoły pracy wniósł duże wartości do walki z werbalizmem i formalizmem oraz przyczynił się, zwłaszcza w szkołach średnich, do zakładania pracowni geograficznych.

Okolo połowy 20-lecia międzywojennego pod wpływem szkół anglosaskich zaczęto w nauczaniu geografii w Polsce eksperymentować system daltoński, zwany też systemem pracownianym, laboratoryjnym, planem daltońskim, a nawet metodą daltońską. System daltoński likwidował ustrój klasowo-lekcyjny, a więc podział na przedmioty, klasy i lekcje, wprowadzając w to miejsce zracjonalizowany plan nauczania według zagadnień i szczebli. Każdy uczeń otrzymywał według umowy z nauczycielem przydział materiału do opracowania. Inne przydziały były dla uczniów zdolnych, inne dla przeciętnych, a jeszcze inne dla mało zdolnych. Przydziały dawane były na piśmie wraz ze szczegółową instrukcją, w której zawarte były wskazania co do organizacji pracy. Po otrzymaniu przydziału uczeń uczył się samodzielnie, korzystając przy tym z pomocy nauczyciela-specjalisty oraz zbiorów i urządzeń w pracowniach szkolnych. Po tygodniu lub miesiącu pracy każdy uczeń zdawał sprawę nauczycielowi ze stanu swoich wiadomości i umiejętności oraz przedstawiał wykonaną pracę ³⁴. System daltoński wzbudził w Polsce duże zainteresowanie, eksperymentowano go w wielu przedmiotach, w tym również w nauczaniu geografii.

³² Eksperymenty pedagogiczne, jw., s. 142—173.

³³ J. Makosińska, jak wyżej; A. Milata; O znaczeniu i sposobie nauczania geografii w szkołach powszechnych. Cieszyn 1919; Sprawozdanie z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli Geografii odbytego w Poznaniu w maju 1929 r. „Czasopismo Geograficzne” t. VIII, 1930, z. 1.

³⁴ H. Parkhurst, Wykształcenie według planu daltońskiego. Lwów—Warszawa 1938.

Wnosząc z literatury³⁵ i relacji ówczesnych nauczycieli geografii³⁶ można przyjąć, że różne próby wprowadzenia systemu daltońskiego do nauczania geografii czyniono w Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim, Liceum Krzemienieckim, Żeńskim Seminarium Nauczycielskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie, Gimnazjum im. E. Szczanieckiej w Łodzi, Gimnazjum im. Sułkowskich w Radzyminie, Szkole Powszechnej im. Narutowicza w Gnaszynie, Szkole Powszechnej „Świt” w Wilnie, Szkole Powszechnej w Lebiezewie, Szkole Powszechnej nr 29 w Warszawie oraz w szkołach Bydgoszczy, Gdańska, Wrześni, Ostroga i wielu innych.

System daltoński w nauczaniu geografii w Polsce nie był jednak stosowany w czystej postaci, najczęściej starano się godzić jego założenia z obowiązującym programem nauczania i systemem klasowo-lekcyjnym. W tym celu w ramach normalnych klas i lekcji nauczyciel przydzielał uczniom do indywidualnego opracowania różne tematy zaczerpnięte z obowiązującego programu nauczania oraz udzielał instrukcji ukierunkowującej pracę uczniów.

W praktyce jednak pogodzenie założeń systemu daltońskiego z systemem klasowo-lekcyjnym nie zawsze było osiągalne. Chcąc zachować zasadę pracy indywidualnej ucznia i warunki laboratoryjne, nauczyciele musieli otrzymywać większy wymiar godzin, a izby lekcyjne zamieniano na pracownie geograficzne.

Przeprowadzone eksperymenty wykazały, że system daltoński w zastosowaniu do geografii bardziej nadawał się dla uczniów inteligentnych i zdolnych. Lepsze efekty dawał w szkołach średnich szczególnie przy nauczaniu geografii Polski i geografii ogólnej, mniej przydatny okazał się w szkołach powszechnych i przy nauczaniu geografii regionalnej. Dawał on dobre wyniki dydaktyczne tylko wtedy, gdy prowadzony był przez utalentowanego nauczyciela w dobrze zorganizowanej i wyposażonej pracowni geograficznej³⁷.

System daltoński nie tyle kładł nacisk na zdobywanie wiedzy, ile na wyrobienie przez uczniów własnym wysiłkiem jak najsprawniejszych metod pracy.

N a u c z a n i e g r u p o w e. Dążenia do wzbogacenia tradycyjnych metod i form organizacji pracy uczniów doprowadziły w XX w. w wielu krajach do licznych i różnorodnych prób spożytkowania dla celów dydaktycznych i wychowawczych pracy uczniów w małych grupach czy zespołach. Próby te — jak pisze J. Bartecki — „polegały bądź to na całkowitym zastąpieniu systemu klasowo-lekcyjnego przez system pracy w grupach, bądź też na stosowaniu pracy zespołowej w ramach systemu klasowo-lekcyjnego”³⁸.

Również i w polskim szkolnictwie lat międzywojennych przeprowadzono szereg prób i doświadczeń nad nauczaniem w grupach (zespołach). Szczególnie

³⁵ M. Woźnowski, System daltoński a nauczanie geografii. „Czasopismo Geograficzne” t. VII, 1929, z. 2—3; K. Pyszora, O nauczaniu geografii systemem daltońskim. „Czasopismo Geograficzne” t. VII, 1929, z. 2—3; Sprawozdanie z IV Ogólnopolskiego Zjazdu, jw.; Eksperymenty pedagogiczne, jw., s. 180—222.

³⁶ Szczególnie cennych uwag na temat sposobów nauczania geografii w okresie międzywojennym udzielili mi: prof. dr R. Mochnecki, dr J. Staśko, prof. G. Wuttke, za co składam Im serdeczne podziękowanie.

³⁷ S. Niemcówna, Geografia w daltońskim systemie pracy szkolnej. „Ruch Pedagogiczny” R. XV, 1928, nr 9.; G. Filusówna, Sprawozdanie z prac selekcyjno-metodyczno-dydaktycznej na Międzynarodowym Kongresie Geograficznym w Amsterdamie w r. 1938. „Czasopismo Geograficzne” t. XVII, 1939, z. 2.

³⁸ J. Bartecki i E. Chabior, O nową organizację procesu nauczania. Warszawa 1963, s. 78.

interesujący eksperyment w zakresie posługiwania się w nauczaniu geografii grupami uczniowskimi przeprowadził w Tarnowie B. Romański³⁹. W ramach normalnych klas, godzin i obowiązującego programu uczył on geografii w oparciu o 5—8-csobowe zespoły (grupy), których celem była koleżeńska współpraca i pomoc w uczeniu się zarówno na lekcji, jak też w pracy domowej. Stworzone zespoły, o których składzie decydował zazwyczaj nauczyciel, miały swych przewodników (zespołowych). Lekcje geografii w eksperymencie tarnowskim najczęściej miały przebieg następujący: po sprawdzeniu obecności przez nauczyciela (zespołowi mieli obowiązek znać przyczyny absencji swoich podopiecznych) przewodnik grupy dyżurującej składał sprawozdanie z przebiegu ostatniej lekcji oraz informował o tym, co jego grupa przygotowała na nową lekcję (pod koniec każdej lekcji nauczyciel zapowiadał następny temat). Następnie, po zapisaniu nowego tematu i wspólnym ułożeniu planu nowej lekcji, nauczyciel polecał uczniom przygotować się w grupach do ustnego omówienia wspólnie ustalonych zagadnień. Prace uczniów w zespołach odbywały się w oparciu o podręcznik, mapę i lekturę. Po krótkiej dyskusji w grupach znów powracano do pracy zbiorowej, w czasie której odbywało się omówienie poszczególnych punktów planu. Uczniów referujących wyznaczał najczęściej przewodnik grupy, nauczyciel zaś decydował o tym, która grupa ma referować, po czym odbywała się ogólna dyskusja, kierowana przez nauczyciela.

W ocenie wyników pracy stwierdza Romański, że praca w grupach jest ułatwieniem nauki szczególnie dla uczniów słabszych. Przygotowanie grupowe podnosi poziom dyskusji, co z kolei sprzyja głębszemu i ciekawszemu ujmowaniu pewnych zagadnień. Nadto praca grupowa stwarza możliwości rozwoju twórczości i samodzielności uczniów, aktywizuje klasę, cementuje kolektywy oraz sprzyja rozwijaniu współzawodnictwa i współodpowiedzialności w pracy. Zdaniem autora tego eksperymentu praca grupowa miała również strony ujemne, do których zalicza m. in. jej dużą czasochłonność oraz objawy przemęczenia uczniów, zwłaszcza przewodników.

Odmianą pracy zespołowej z elementami systemu nauczania całościowego i szkoły pracy była eksperymentowana w Polsce międzywojennej tzw. „m e t o d a h a r c e r s k a”. Metodą harcerską prowadzono lekcje na przykład w Szkole Powszechnej nr 1 w Mikołowie na Śląsku⁴⁰. Głównym chwytem dydaktycznym i wychowawczym w próbach mikołowskich były: zabawa, praca grupowa i różne pomysły harcerskie, związane z tematyką obowiązującego programu. Zabawa stanowiła podstawową zasadę tej metody. Wykorzystując pęd dzieci do zabaw, nadawano nauczaniu tematów geograficznych charakter zabaw w górali, Mazurów czy górników. Nauczyciel podawał temat całodziennej zabawy, na przykład zabawy w górali. Na wstępie nauczyciel słownie opisywał miejsce zamieszkania, życie i zajęcia tych ludzi, po czym grupy (6-osobowe) wybierały sobie do wykonania różne prace, a więc ciupagi, kierpce, kapelusze, sanki itp. Dzieci majsterkując wykonywały zabawki będące modelami poznanych przedmiotów czy zjawisk. Czyniąc z geografii „ośrodek koncentryczny”, lekcje pozostałych przedmiotów przypadających na ten dzień również nastawiono na tematykę góralską, i tak na lekcjach rachunków zadania dotyczyły tematyki góralskiej, wychowanie fizyczne było pod znakiem zabaw góralskich (taniec, śpiew), na lekcjach

³⁹ B. Romański, Organizacja pracy zespołowej uczniów w nauczaniu geografii. Tarnów 1936.

⁴⁰ A. Kamiński, Nauczanie i wychowanie metodą harcerską. Warszawa 1948.

rysunków powstawały obrazki z życia górali, a na języku polskim zajmowano się gwara górska i pisemnie opracowywano cały temat. Dużą rolę w tym eksperymencie przy nauczaniu geografii odegrała również filatelistyka (gromadzenie zbiorów i ich analiza) oraz zdobywanie różnych sprawności, jak „turysta po Polsce”, „mierniczy” i inne.

Wybuch II wojny światowej oraz lata okupacji zahamowały dalsze doskonalenie i poszukiwanie metod nauczania i form organizacji pracy. Zarówno w namiastkowym legalnym szkolnictwie elementarnym jak też w szeroko rozwiniętym nauczaniu tajnym sprawa sposobów nauczania traktowana była drugoplanowo, najczęściej bazowano na formie lekcyjnej, posługując się pracą z książką, dyskusją lub wykładem.

W pierwszych latach po wyzwoleniu spod okupacji hitlerowskiej głównie na skutek dużych braków w wyposażeniu szkół oraz znikomej ilości kwalifikowanych nauczycieli z konieczności zapanowały metody słowno-podające. Często poprzestawano na dyktowaniu wiadomości i ich werbalno-pamięciowym przyswajaniu przez uczniów. Analogiczna sytuacja była również w nauczaniu geografii ze względu na brak map, podręczników i innych podstawowych pomocy szkolnych.

Następstwem tego werbalnego nauczania były niepokojąco niskie wyniki nauczania. Wyniki te stały się sygnałem do podjęcia długofalowych dyskusji i prac zmierzających do podniesienia poziomu nauczania i w związku z tym poszukiwania efektywniejszych metod nauczania i form organizacji pracy uczniów.

Pierwsze wysiłki zarówno dydaktyków, jak i geografów szły w kierunku weryfikacji starych metod, form i systemów nauczania. Dopiero w latach 1950—1960 zaczyna się w Polsce okres tworzenia nowej marksistowskiej teorii nauczania i wychowania. Początkowo na sposobach i formach nauczania w szkolnictwie polskim zaważyły tłumaczenia radzieckich podręczników pedagogiki (podręczniki pedagogiki I. Kairova, B. Jesipowa i N. Gonczarowa, I. Ogorodnikowa i P. Szymbiriewa) i dydaktyki geografii (podręczniki N. Kurazowa i A. Biblikowej), które zapoznały ogół nauczycielstwa z marksistowskim ujęciem procesu nauczania i dały podwaliny pod poszukiwania własne.

Dalszy rozwój metod i form nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych w tym również i geografii został ściśle uwarunkowany zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi i celami szkoły polskiej. W związku z dokonanymi w Polsce przeobrażeniami polityczno-społeczno-gospodarczymi przed szkołą polską stały złożone zadania kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Pedagogika marksistowska za główne cele wykształcenia ogólnego uważa wyposażenie uczniów w system wiadomości, umiejętności i nawyków, kształtowanie u uczniów naukowego poglądu na świat oraz rozwijanie ich zdolności poznawczych. W związku z tak szeroko pojętymi zadaniami i celami tradycyjny system nauczania i związane z nim tradycyjne metody pracy okazały się niewystarczające. Rozpoczęto poszukiwania nowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. W pierwszym etapie tych poszukiwań za wzorem innych krajów obozu socjalistycznego skoncentrowano się nad zagadnieniem *politechnizacji* w nauczaniu. Wyrazem prób i doświadczeń w tym zakresie było m. in. wypełnienie treścią politechniczną poszczególnych przedmiotów nauczania. W metodach nauczania geografii podkreślano konieczność obserwacji, w szczególności ćwiczeń, wycieczek geograficznych i prac użytecznych oraz metod kształcących samodzielność myślenia i podbudzających uczniów do działania.

W trakcie modernizacji współczesnej polskiej szkoły poddano krytycznej analizie i ocenie dotychczasowe metody, które prowadziły w praktyce szkolnej do nadmiernego akcentowania pracy pamięciowej, wykazano potrzebę silniejszego i szerszego łączenia w nauczaniu teorii z praktyką, ekonomizacji nauczania, rozwijania samodzielności myślenia i wszechstronnej aktywności uczniów. Dało to początek koncepcji „systemu nauczania przez łączenie teorii z praktyką”, nauczania problemowego, zespołowego i programowanego. Słuszność tych koncepcji została częściowo potwierdzona przez liczne badania empiryczne.

System nauczania przez łączenie teorii z praktyką. Podstawą tego systemu jest wszechstronne rozwijanie poznawczej działalności uczniów przez przechodzenie od obserwacji przedmiotów i zjawisk do praw przyrody, od nich do zasad techniki, od tych zaś praw i zasad do działania, do ich zastosowania w praktyce laboratoryjnej i produkcyjnej⁴¹.

Autor tej interesującej koncepcji, K. Lech, nie daje jednak ogólnego schematu budowy lekcji w tym systemie, wskazuje tylko na pewne etapy procesu poznawczego na lekcji:

1. przypomnienie znanego materiału jako punkt wyjścia do przyswojenia nowych treści,
2. zdobywanie, sprawdzanie w praktyce i porządkowanie nowych wiadomości i umiejętności,
3. posługiwanie się zdobytą wiedzą przy rozwiązywaniu zadań i wykonywaniu czynności praktycznych (przy używaniu w tym celu narzędzi i mechanizmów).

System ten, jakkolwiek nie wywarł na razie większego wpływu na metody nauczania geografii, jednak przyczynił się do rozluźnienia i modernizacji systemu klasowo-lekcyjnego. Ze zjawiskiem ewolucji systemu klasowo-lekcyjnego spotykamy się obecnie również w wielu innych krajach, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Związku Radzieckim, Francji i Kubie⁴².

Nauczanie programowane zostało zapoczątkowane w okresie międzywojennym na terenie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, a ostatnio zdobyło uznanie w wielu krajach, głównie w Związku Radzieckim, Japonii, Wielkiej Brytanii i Francji. W Polsce dotychczas ukazało się kilka informacji o eksperymentach zagranicznych, skonstruowano nawet prototypy maszyn uczących oraz rozpoczęto pierwsze próby zastosowania nauczania programowanego, w tym także zastosowania go w nauczaniu geografii.

Istotą tego nauczania jest organizowanie uczenia się etapami. Może się ono odbywać za pomocą maszyn uczących i specjalnych podręczników programowanych, bądź na drodze bezpośredniego „sterowania” pracą ucznia przez nauczyciela w toku lekcji, na podstawie przygotowanego programu-konspektu⁴³.

Na wyniki oceny przydatności i efektywności nauczania programowanego w szkole polskiej trzeba jeszcze trochę poczekać, gdyż do badań nad tym zagadnieniem przystąpiono na szerszą skalę dopiero pod koniec 1964 r.

Nauczanie problemowe i organizacja pracy w grupach (zespołach), jak wykazały badania W. Okonia, J. Barteckiego, C. Kupisiewicza, S. Baścika i innych, zawiera duże walory dydaktyczne i wychowawcze, stąd też

⁴¹ K. Lech, System nauczania. Warszawa 1964, s. 172.

⁴² J. S. Bruner, Proces kształcenia. Warszawa 1964; J. Zborowski, jak wyżej.

⁴³ C. Kupisiewicz, Nauczanie programowane. Warszawa 1966.

idea tego nauczania stosunkowo szybko z literatury i szkół eksperymentalnych zaczęła przenikać do masowej praktyki szkolnej.

Nauczanie problemowe polega na tym, że w strukturze lekcji występują następujące ogniwa: sytuacja problemowa, wysuwanie problemów (stopniowo wdrażają się do tego sami uczniowie), samodzielne rozwiązywanie problemów przez uczniów pod umiejętnym kierownictwem nauczyciela, sprawdzanie, podsumowywanie, uogólnianie i zastosowanie zdobytej wiedzy. Istotną cechą nauczania problemowego jest to, że za jego pomocą uczniowie nie zapoznają się z gotową wiedzą, lecz dochodzą do niej drogą samodzielnego myślenia i działania. Mają również sposobność do poznania i opanowania dróg i wzorów niezbędnych do samodzielnego poszukiwań, do rozwiązywania różnych sytuacji, do zastosowania poznanych wiadomości w praktyce oraz do oceny stopnia opanowania przez siebie wiedzy.

Nauczanie zaś grupowe (zespołowe), najogólniej rzecz biorąc, polega na wykonywaniu określonych zdań dydaktycznych i wychowawczych przez kilkusobowe grupy uczniów (zadaniem dydaktycznym może być wysuwanie i rozwiązywanie problemów oraz sprawdzanie rozwiązań).

Tak zatem w skład pojęcia „nauczanie problemowe w grupach” wchodzi dwa elementy od siebie niezależne: praca metodą problemową i forma organizacji pracy w grupach. Nie każde nauczanie w grupach jest nauczaniem problemowym i odwrotnie, nie zawsze problemowo uczymy w grupach.

Artykuły geograficzno-metodyczne na temat metody problemowej i formy organizacji pracy w grupach, drukowane w czasopiśmie przedmiotowym „Geografia w Szkole”, zwłaszcza w ostatnich czterech latach, są wymownym dowodem, że ta nowość dydaktyczna znajduje podatny grunt również i w nauczaniu geografii⁴⁴.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż zarówno w dydaktyce ogólnej, jak i metodyce nauczania geografii, jakkolwiek obserwuje się obecnie duże zainteresowanie metodą problemową i formą organizacji pracy uczniów w grupach, to równocześnie przeważa pogląd, że we współczesnej polskiej szkole należy dążyć do harmonijnego łączenia metod objaśniająco-informacyjnych z metodą problemową oraz pracy jednostkowej i zbiorowej z pracą grupową.

Sławomir Piskorz

MAIN TENDENCIES AND DEVELOPMENTAL TRENDS IN GEOGRAPHY TEACHING METHODS IN POLAND

S u m m a r y

The author has collected, compared and commented upon the scanty information available on the evolution of tendencies and developmental trends in geography teaching in Poland as set against the teaching of the subject in other countries. He has shown that almost from the very beginning of geography teaching in Poland teachers have been seeking to improve the methods and forms in which it was

⁴⁴ Zob. artykuły M. Wiszniewiczowej, F. Grygierczyka, M. Gruchałowej, A. Tabora, A. Bubienia, S. Piskorza, B. Szawłowskiej, W. Maika i S. Jędrasia, zamieszczone w „Geografii w Szkole” w latach 1963—1967.

taught. On the example of Jagiellonian University it can be shown that even as early as in the Renaissance period people were concerning themselves with this problem; then, in the seventeenth century, J. A. Komeński made an important contribution in this field. Later, the tendency to reform the organization and the teaching methods of every subject, and of geography among others, a tendency which grew in strength during the Enlightenment period, found expression in the works undertaken by the Commission of National Education. The article deals in greater detail with the new educational ideas applied to geography teaching in Poland in the final stage preceding the regaining of national independence (i. e. before World War I) and then in the inter-war period. Discussing the contemporary tendency to modernize schoolwork the author analyses the system of teaching by combining theory with practice, programmed teaching and the problem method as well as the organization of group work.

Славомир Пискож

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОГРАФИИ В ПОЛЬШЕ

Резюме

В статье собраны и интерпретированы сведения о существующих до сих пор тенденциях и направлениях развития методов преподавания географии в Польше в сравнении с методами обучения этому предмету в мире. Автор доказывает также, что усовершенствование методов и форм преподавания географии является жизненным вопросом почти от начала обучения этой отрасли знания. Пример Ягеллонского университета показывает, что вопрос этот рассматривался уже в эпоху Возрождения. В XVII в. приобрел в этой области великие заслуги знаменитый Ян Амос Коменский. Постепенно углублявшиеся стремления к реформе организации и методики преподавания всех предметов, а в том числе и географии, в эпоху Просвещения, выразились в мероприятиях Комиссии народного просвещения. В статье особенное внимание посвящено дидактически-воспитательным новшествам в преподавании географии в последний период разделов Польши и в годы между двумя мировыми войнами. Обсуждая современную модернизацию методов школьной работы, автор исследует метод обучения путем соединения теории с практикой, программное преподавание, а также методы и формы организации групповых занятий.