

Dawid Abramowicz

Edukacja geograficzna jako przestrzeń partycypacji

Streszczenie

Przedmiotem opracowania są formy partycypacji szkolnej odnoszące się do szkolnej edukacji geograficznej. Zastosowano dwie metody badań – analizę porównawczą oraz sondaż z wykorzystaniem kwestionariusza geoankiety. Wynikiem tych badań było wyróżnienie najważniejszych treści wybranych podstaw programowych oraz opracowań geograficzno-dydaktycznych odnoszących się do partycypacji szkolnej, a także rozpoznanie form tej partycypacji uczniów i nauczycieli. Wykorzystując geoankietę jako przykład Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej zaprezentowano studium przypadku z Poznania: opracowanie przez nauczycieli mapy cyfrowej wspierającej organizację zajęć terenowych. Stwierdzono, że uczniowie i nauczyciele rzadko podejmują inicjatywy o charakterze partycypacji. Istotną przesłanką do podjęcia takich działań są zarówno globalne wyzwania ekologiczne, jak i stan środowiska lokalnego. Wśród działań uczniów o charakterze partycypacji są takie, które wymagają aktywności praktyczno-technicznej oraz emocjonalno-artystycznej (kulturalnej). Ich przykładami są utworzenie pomocy dydaktycznej lub zorganizowanie wydarzenia o tematyce ekologicznej, mającego związek z zajęciami terenowymi realizowanymi poza budynkiem szkoły. Potrzebne jest zaproponowanie metod (lub strategii) kształcenia, która sprzyjałaby zwiększeniu częstości występowania inicjatyw o charakterze partycypacji w szkolnej edukacji geograficznej. Przedstawione w pracy wyniki badań oraz ustalenia stanowią część dysertacji doktorskiej D. Abramowicza pt. „Partycypacja społeczna a edukacja geograficzna – znaczenie Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej w organizowaniu zajęć terenowych (2022).

Geographical education as a space of participation

Abstract

The subject of the study are forms of school participation relating to school geographic education. Two methods of research were used – a comparative analysis and a survey method using a geo-questionnaire. As a result of the research, it was possible to identify the most important content of selected core curricula and geography-didactic studies relating to participation, as well as to identify forms of school participation – both by students and teachers. On the other hand, using the geo-questionnaire as an example of Public

Participatory Geographic Information Systems, the result of a case study from Poznań, which goal was to develop a digital map by teachers to support the organization of fieldwork. As shown, both students and teachers rarely undertake participatory initiatives. An important rationale for the occurrence of such activities are both the global environmental challenges and the quality of the local natural environment. Among students' activities of a participatory character are those that involve practical-technical and emotional-artistic, cultural activities. These activities involve the creation of teaching aids, the organization of an event with an ecological theme, but also related to fieldwork. Badly needed is a method (or educational strategy) that would promote an increase in the incidence of participatory initiatives in school geographic education. The research results presented in this paper and the conclusions formulated are parts of the doctoral dissertation by D. Abramowicz, entitled. "Social participation and geographic education – application of Public Participatory Geographic Information Systems in organizing fieldwork (2022).

Słowa kluczowe: edukacja geograficzna; inicjatywy uczniów; partycypacja; Partycypacyjne Systemy Informacji Geograficznej; zajęcia terenowe

Key words: geographical education; student's initiatives; participation; Public Participation Geographical Information Systems, fieldwork

Otrzymano: 03.10.2022

Received: 03.10.2022

Zaakceptowano: 10.10.2022

Accepted: 10.10.2022

Sugerowana cytacja / Suggested citation: Abramowicz, D. (2022). Edukacja geograficzna jako przestrzeń partycypacji. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*, 18, 3–19, doi: 10.24917/20845456.18.1

Wprowadzenie

Od wielu dekad obserwujemy pogarszanie stanu środowiska przyrodniczego Ziemi, co wynika z rozwoju społeczno-gospodarczego i technologicznego, a zwłaszcza z działalności przemysłowej i zmian w użytkowaniu ziemi. Problemy te, które mają istotny wpływ na jakość życia i zdrowie ludzi, zostały dostrzeżone przez organizacje międzynarodowe, podkreślające istotę rzetelnej edukacji geograficznej. Według Komisji Edukacji Geograficznej Międzynarodowej Unii Geograficznej (2016), geografia jako nauka jest niezbędna w kształceniu odpowiedzialnego oraz aktywnego obywatela współczesnego i przyszłego świata. Tym samym problemy globalne i ekologiczne, stanowiące przedmiot geografii, mogą wyzwać postawy zaangażowania i aktywności, czyli partycypacji w warunkach szkolnych. Szkolna edukacja geograficzna może być w tym zakresie efektywniejsza, jeśli będzie wspierała zaangażowanie uczestników procesu kształcenia geograficznego, zwłaszcza uczniów i nauczycieli, poprzez ich społeczną aktywność – partycypację (Abramowicz, 2022). Uzasadnionym zadaniem jest więc identyfikacja i doskonalenie działań, które przyczynią się do wzrostu zjawisk o charakterze partycypacyjnym.

Celem autora opracowania było przedstawienie relacji pomiędzy edukacją geograficzną a przejawami partycypacji uczniów i nauczycieli geografii, a zwłaszcza form partycypacji. Przedstawiono kluczowe wyniki badań porównawczych i sondażowych (w tym studium przypadku z Poznania) Abramowicza (2022) na temat

potencjału szkolnej edukacji geograficznej w zakresie występowania przejawów partycypacji uczniów i nauczycieli, odnosząc je do teorii partycypacji. Badania porównawcze objęły analizy podstaw programowych z Polski, Hiszpanii, Anglii i Finlandii, a badania sondażowe przeprowadzono wśród nauczycieli z Poznania, Madrytu, Londynu i Helsinek. Zaproponowano także rozwiązania metodyczne, mogące sprzyjać zwiększeniu częstotliwości inicjatyw o charakterze partycypacji.

Partycypacja i jej przejawy w społecznościach szkolnych

Wszelkie działania mające na celu przyczynianie się jednostek do rozwoju społeczeństwa i budowania poczucia wspólnoty nazywamy partycypacją (Arnstein, 1969; Kaźmierczak, 2015; Kotus, 2018). Poprawa dobrobytu danej wspólnoty, odbywająca się m.in. właśnie poprzez aktywną współpracę i konsultacje, może dotyczyć różnych sfer funkcjonowania jednostek. Tak rozumiana partycypacja najczęściej dotyczy podejmowania decyzji w zakresie polityki, zagospodarowania przestrzennego, ekologii i edukacji (Bathgate, Roimos, 2011).

W literaturze przedmiotu wyróżniono się kilka form partycypacji: społeczną, obywatelską i uczniowską. Partycypacja społeczna (wertikalna) to rodzaj zaangażowania ludzi, która polega na rozwijaniu interakcji w społecznościach lokalnych, natomiast ich przykładem są akcje i kampanie społeczne (Frączak, Skrzypiec, 2010; Leigers, 2017). W przypadku partycypacji publicznej (obywatelskiej) chodzi o wszelkie działania jednostek, związane ze strukturami demokratycznego państwa. Służą one rozwijaniu tzw. społeczeństwa obywatelskiego poprzez organizowane przez władze m.in. konsultacje społeczne, referenda, budżety partycypacyjne, a także wybory powszechne (Pestoff i in., 2006; Kaźmierczak, 2015; Naumiuk, Bron, 2017). Skalę zaangażowania obywateli w podejmowanie decyzji w zakresie władzy publicznej i jej działań wyjaśnia tzw. drabina partycypacji, zaproponowana przez Arnstein (1969, ryc. 1A). Według tej autorki, niektóre z działań podejmowanych przez ludzi niekoniecznie są przejawami partycypacji (np. manipulacja, terapia, informowanie, konsultacje), będąc wyłącznie działaniami pozornymi. Do czynienia z partycypacją mamy dopiero wówczas, gdy zaangażowane grupy mogą wykazać się partnerstwem (np. dzieląc się władzą z rządzącymi poprzez udział w komitetach), są delegowane do konkretnych zadań (np. w formie przekazania przez władzy konkretnych zadań) lub sprawują kontrolę obywatelską w określonym zakresie (np. przekazywanie przez władzę kontroli nad określoną instytucją, programem, finansami).

Dobrowolne zaangażowanie jednostek odbywające się w społecznościach szkolnych określa się partycypacją szkolną (Lindsay, 1984). Najczęstszą jej formą jest partycypacja uczniowska (Borowska, 2014), rzadziej nauczycieli. Partycypacja uczniowska polega na wpływaniu przez uczniów na struktury szkolne, zwłaszcza na wybory do samorządu uczniowskiego, a także poprzez bezpośredni w nich udział. Według Kołodziejczyk (2011), do głównych form partycypacji uczniów należą: wysłuchiwanie opinii uczniów (np. w formie ankiet), konsultacje z nimi przed podjęciem decyzji (np. w zakresie wyboru preferowanych kół zainteresowań, dodatkowych przedmiotów), a także wspólne podejmowanie decyzji (np. w zakresie wyboru miejsca wycieczki, stosowania ulubionych środków dydaktycznych).

Ten rodzaj partycypacji może zatem wiązać się z możliwościami wpływania przez uczniów na treści i sposób uczenia się w ich szkole (Abramowicz, 2022). Podobnie jak w przypadku partycypacji publicznej, partycypacja uczniowska zachodzi w określonych warunkach, jednakże czasami mylona jest z pozornymi działaniami nie stanowiącymi właściwej partycypacji (Ryc. 1). W hierarchiczny sposób działania o charakterze partycypacji uczniowskiej przedstawił Hart (1992) w formie swej drabiny partycypacji młodzieży (Ryc. 1B).

A – Drabina partycypacji wg Arnstein

Uspołecznienie władzy	8	Kontrola obywatelska
	7	Delegowanie
	6	Partnerstwo
Działania pozorne	5	Ugłaskiwanie
	4	Konsultacje
	3	Informowanie
Brak uczestnictwa	2	Terapia
	1	Manipulacja

B – Drabina partycypacji młodzieży wg Harta

8	Inicjatywa młodzieży, decyzje podejmowane w partnerstwie z dorosłymi
7	Inicjatywa i kierownictwo młodzieży
6	Inicjatywa dorosłych, decyzje podejmowane z młodzieżą
5	Decyzje dorosłych, konsultacje i informowanie młodzieży
4	Przydzielanie zadań i informowanie młodzieży
3	Uczestnictwo na pokaz
2	Dekoracja
1	Manipulacja

Ryc. 1. Drabiny partycypacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Arnstein (1969) i Harta (1992), zmienione

Działania o charakterze partycypacji, które realnie angażują młodzież, przynosząc dzięki temu pożądane efekty, wymagają właściwego zidentyfikowania. Istotny w tym przypadku jest udział uczniów w zadaniach nadających im moc sprawczą lub powstających z ich inicjatywy (Słowińska, 2021). Biorąc pod uwagę ukazane na rycinie 1 drabiny partycypacji (Arnstein, 1969; Hart, 1992) należy podkreślić, że właściwe działania partycypacyjne zachodzą wtedy, kiedy przyjmują charakter określony na poziomie 6, 7 oraz 8. Partycypacja uczniowska zachodzi wówczas, kiedy działania uczniów opierają się na aktywnym uczestnictwie oraz nie są pozorne (Ryc. 1). Młodzi ludzie stają się uczestnikami partycypacji współpracując z dorosłymi (poziom 6), kierując określonymi projektami przy pomocy dorosłych

(poziom 7) lub biorąc istotny udział w podejmowaniu decyzji w zakresie własnych inicjatyw (poziom 8) i wykazując się samodzielnością w tych działaniach. Trzeba jednak zaznaczyć, że ze względów formalno-prawnych niektóre z tych działań młodzieży muszą uwzględniać współpracę z dorosłymi (np. w sytuacjach związanych z funkcjonowaniem poza lekcjami, budynkiem szkoły, podejmowaniem decyzji finansowych, administracyjnych), dlatego formy partycypacji młodzieży zwykle uwzględniają uzasadnioną opiekę osób dorosłych – zwłaszcza nauczycieli. Jeśli formy partycypacji uczniów dotyczą działania samorządu szkolnego, wówczas jego praca nadzorowana jest przez opiekuna. Jednak częściej procesy partycypacji uczniowskiej dotyczą lokalnego środowiska przyrodniczego, a w szerszym wymiarze – zagrożeń globalnych, ekologicznych, a nawet działalności organizacji międzynarodowych (Janik, 2017). Problemy środowiska przyrodniczego mają zatem duży potencjał dla występowania inicjatyw o charakterze partycypacji w szkolnym kształceniu geograficznym.

Partycypacja i jej przejawy w społecznościach szkolnych

Partycypacja uczniowska

Przeprowadzone przez Abramowicza (2022) badania przejawów partycypacji w kształceniu geograficznym miały charakter jakościowy i ilościowy. Badania jakościowe przeprowadzone metodą analizy porównawczej polegały na identyfikacji treści podstaw programowych i opracowań geograficzno-dydaktycznych z Polski, Hiszpanii, Anglii i Finlandii, powiązanych z problematyką partycypacji. W efekcie badań porównawczych nad założeniami podstaw programowych stwierdzono, że kontekst partycypacji najczęściej dotyczył wspierania postaw obywatelskich, wspólnotowych, partycypacji, solidarności społecznej i przedsiębiorczości. Natomiast pod względem treści dokumentów programowych było to najczęściej zaangażowanie na rzecz poprawy stanu środowiska przyrodniczego Ziemi, w tym zapobieganie globalnemu ociepleniu oraz realizowanie zasad zrównoważonego rozwoju. Przedstawiono też wyniki badań porównawczych, jako efekt analizy treści opracowań dydaktyczno-geograficznych z Polski, Hiszpanii, Anglii, Finlandii. W tym przypadku kontekst partycypacji ponownie dotyczył tematyki obywatelstwa, niejednokrotnie poruszanej w powiązaniu z funkcjonowaniem obywateli w mieście, możliwości włączania się ich do działań w zakresie zagospodarowania przestrzennego oraz procesów urbanizacji. Kontekst partycypacji poruszano również w treściach odnoszących się do zajęć terenowych oraz wykorzystywania technologii cyfrowych. Wymienione treści opracowań geograficzno-dydaktycznych potwierdzają, że partycypacja może zachodzić w realizowaniu treści związanych z wyzwaniem i problemami współczesnego świata (Abramowicz, 2022).

Celem identyfikacji konkretnych form uczniowskiej partycypacji o tematyce geograficznej i częstości jej występowania, przeanalizowano sto losowo wybranych szkolnych raportów ewaluacyjnych udostępnionych na platformie elektronicznej Systemu Ewaluacji Oświaty w Polsce (www.npseo.pl). W wyniku przeglądu i analizy dokumentów określono przykłady inicjatyw uczniowskich o tematyce geograficznej (Tab. 1).

Tabela 1. Inicjatywy uczniowskie o tematyce geograficznej

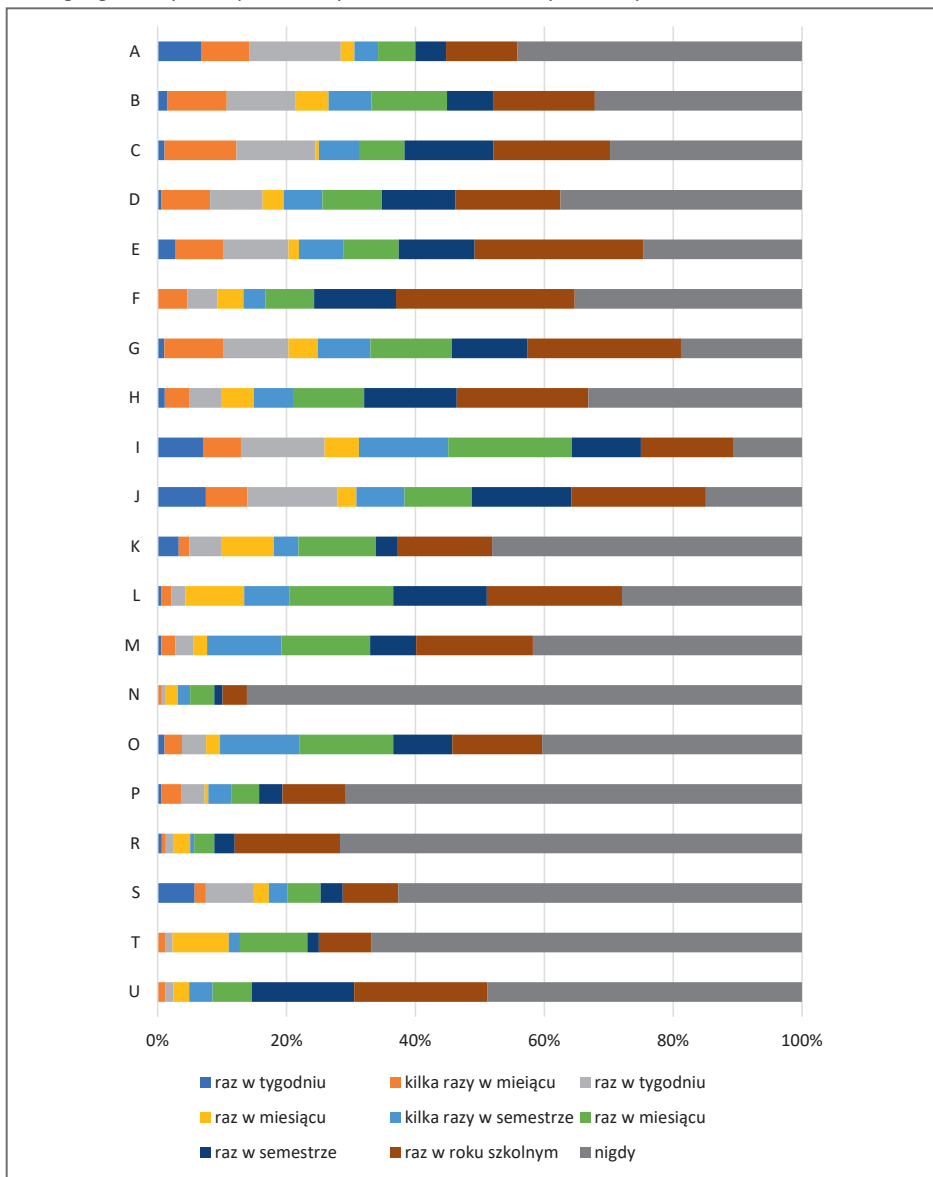
Typ aktywności	Przykłady uczniowskich inicjatyw o tematyce geograficznej
praktyczno-techniczna	<ul style="list-style-type: none"> • opracowanie książki, przewodnika lub ulotki (np. dotyczącej regionu, kraju, zagadnienia geograficznego lub problemu ekologicznego), • opracowanie scenariusza zajęć, który zostałby wykorzystany, • przeprowadzenie lekcji lub jej fragmentu na forum klasy, • zorganizowanie wycieczki lub zajęć w terenie, • utworzenie geograficznej ścieżki dydaktycznej (w formie koncepcji lub wytyczonej w terenie), • organizowanie przez uczniów zajęć dodatkowych (samopomoc).
emocjonalno-artystyczna, kulturalna	<ul style="list-style-type: none"> • nagranie filmu, który podlegałby rozpowszechnieniu, • utworzenie teledysku lub piosenki, które podlegałby rozpowszechnieniu, • odegranie sztuki teatralnej (dramy), • utworzenie audycji w radiowęźle/radio, • wygłoszenie referatu lub prezentacji na forum (np. szkoły), • przygotowanie wystawy (np. wystawa fotografii, plakatów itp.), • zorganizowanie debaty np. na temat ochrony środowiska, • zorganizowanie konkursu geograficznego lub ekologicznego, • prowadzenie strony internetowej lub bloga, • wykonanie muralu (w budynku szkoły lub poza nią), • utworzenie dzieła artystycznego na infrastrukturze miejskiej (np. malowanie wiat komunikacji miejskiej).

Źródło: opracowanie własne na podstawie Abramowicz (2022)

Inicjatywy te uporządkowano pod względem typu aktywności uczniów, determinującego wykonanie działań. Wyróżniono więc aktywności praktyczno-techniczne, polegające na bezpośrednim włączeniu się w proces kształcenia (poprzez utworzenie środka dydaktycznego lub pomoc z opanowaniu materiału innym) oraz emocjonalno-artystyczne i kulturalne, będące formami ekspresyjnymi lub impresyjnymi (Charzyński i in., 2004). Analiza częstości występowania tych inicjatyw wśród 151 respondentów z Poznania, Madrytu, Londynu i Helsinek wykazała, że zdaniem nauczycieli geografii, działania te występują rzadko, choć mają one pozytywny wpływ na proces kształcenia (Abramowicz, 2022). Najczęściej występującymi inicjatywami (raz w tygodniu) były: przeprowadzanie lekcji na forum klasy, prezentacja prac w formie wystawy i organizacja debat (Ryc. 2).

W opracowaniu Abramowicza (2022) dokonano analizy częstotliwości obserwowanych przez nauczycieli inicjatyw uczniowskich w czterech wybranych miastach. Według 12,3% nauczycieli z Poznania, przynajmniej raz w tygodniu obserwują oni przeprowadzanie lekcji na forum klasy, opracowanie scenariusza zajęć oraz zorganizowanie wycieczki lub zajęć w terenie. Natomiast nauczyciele z Madrytu w większej liczbie odnotowali inicjatywy takie jak przygotowanie wystawy swoich prac (38,7%), zorganizowanie debaty (35,9%), przeprowadzenie lekcji na forum klasy (33,9%), a także zorganizowanie kampanii ekologicznej (30,6%). Inicjatywy uczniowskie zaobserwowane przez nauczycieli z Londynu były rzadsze – na ogół raz na miesiąc. Były to: zorganizowanie wycieczki lub zajęć w terenie (29,4%) oraz opracowanie książki, przewodnika lub ulotki (11,8%). Z taką samą częstotliwością

Ryc. 2. Częstotliwość przejawów działań uczniów o charakterze partycypacyjnym w szkolnym kształceniu geograficznym w opinii nauczycieli z Poznania, Madrytu, Londynu, Helsinek



Inicjatywy uczniowskie: **A**: nagranie filmu, **B**: utworzenie teledysku lub piosenki, **C**: odegranie sztuki teatralnej, **D**: utworzenie audycji w radiowęźle/radio, **E**: wykonanie muralu (w budynku szkoły lub poza nią), **F**: opracowanie scenariusza zajęć, **G**: utworzenie dzieła artystycznego na infrastrukturze miejskiej, **H**: utworzenie geograficznej ścieżki dydaktycznej, **I**: opracowanie książki, przewodnika lub ulotki, **J**: prowadzenie strony internetowej, **K**: przygotowanie wystawy geograficznej, **L**: przeprowadzenie lekcji lub jej fragmentu na forum klasy, **M**: wygłoszenie referatu lub prezentacji na szerszym forum, **N**: zorganizowanie wycieczki lub zajęć w terenie, **O**: zorganizowanie akcji sprzątnięcia świata, **P**: zorganizowanie kampanii ekologicznej, **R**: zorganizowanie konkursu geograficznego lub ekologicznego, **S**: zorganizowanie debaty, **T**: organizacja przez uczniów zajęć dodatkowych z geografii (samopomoc), **U**: inne.

Źródło: Abramowicz (2022)

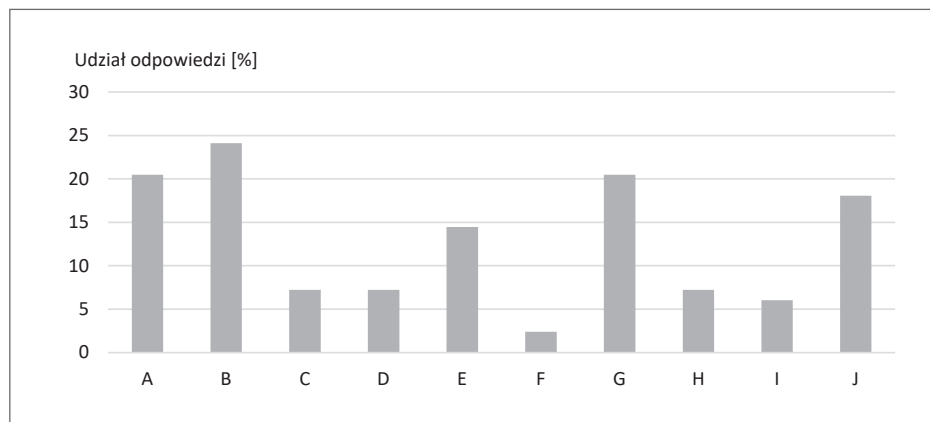
nauczyciele z Helsinek stwierdzili występowanie takich inicjatyw wśród swoich uczniów jak przeprowadzanie lekcji na forum klasy (37,5%) oraz nagranie filmu, utworzenie teledysku lub piosenki, lub odegranie sztuki teatralnej (25%). Choć wymienione inicjatywy uczniowskie występują dość rzadko, duży wpływ na nie ma organizacja pracy nauczycieli, zwłaszcza przygotowanie merytoryczne nauczycieli, stosowanie przez nich odpowiednich metod kształcenia, jak zajęcia terenowe i gry dydaktyczne, motywujące uczniów do zaangażowania i pobudzające kreatywność (Abramowicz, 2022).

Jednocześnie warto zauważyć, że część inicjatyw podejmowanych przez uczniów była rodzajem zajęć terenowych, czyli zalecanej metody kształcenia geograficznego (Pulinowa, 1996). Według Angiel i in. (2020), zajęcia terenowe polegają na bezpośrednim poznawaniu środowiska geograficznego oraz nabywaniem doświadczeń w kontakcie z rzeczywistymi zjawiskami, tworzonymi wyobrażeniami i kształtowanymi pojęciami geograficznymi. Przedstawionymi przykładami inicjatyw uczniowskich, które z powodzeniem mogą zaistnieć w formie zajęć terenowych jest zorganizowanie wycieczki szkolnej, zaprojektowanie geograficznej ścieżki dydaktycznej i przeprowadzenie (a także zorganizowanie) kampanii o tematyce ekologicznej (Abramowicz 2022).

Partycypacja nauczycieli – studium przypadku z Poznania

W Poznaniu przeprowadzono badanie wśród 83 nauczycieli geografii w zakresie ich uczestniczenia w określonych działaniach o charakterze partycypacji (Abramowicz 2022). Pomimo, że partycypacja taka jest zjawiskiem rzadkim, wyróżnić można pewne aktywności (Ryc. 3).

Ryc. 3. Formy partycypacji nauczycieli geografii ze szkół w Poznaniu

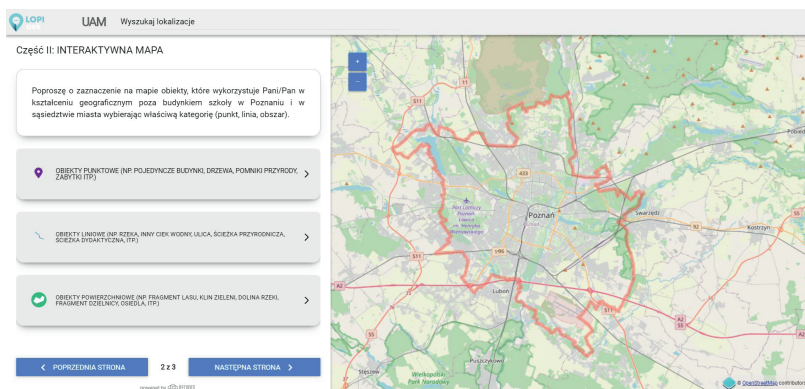


Objaśnienia: A: uczestnictwo w konsultacjach społecznych, B: aktywny udział w grupach samopomocowych (np. udostępnianie materiałów dydaktycznych), C: uczestnictwo w grupach eksperckich, bez pobierania wynagrodzenia, D: prowadzenie warsztatów i/lub wykładów, bez pobierania wynagrodzenia, E: organizacja konkursów międzyszkolnych, bez pobierania wynagrodzenia, F: pełnienie funkcji przewodnika wycieczek na terenie regionu, bez pobierania wynagrodzenia, G: organizacja wydarzeń o charakterze geograficznym lub ekologicznym poza wymiarem pracy, H: koordynacja punktu edukacyjnego np. ogródka meteorologicznego, stanowiska dokumentacyjnego, I: prowadzenie strony internetowej lub bloga o tematyce geograficznej, J: brak działań

Spośród 10 wymienionych form partycypacji, najwięcej respondentów zadeklarowało udział w grupach o charakterze wzajemnej pomocy (24,1%), natomiast co piąty z nich podał, że uczestniczył w konsultacjach społecznych lub zorganizował wydarzenie o tematyce geograficznej lub ekologicznej poza wymiarem swojej pracy (20,4%). Niewielki udział nauczycieli w działaniach o charakterze partycypacji najpewniej wynika z tego, że poza praktyką szkolną nauczyciele częściej są uczestnikami wydarzeń popularno-naukowych i edukacyjnych, nie będąc ich inicjatorami.

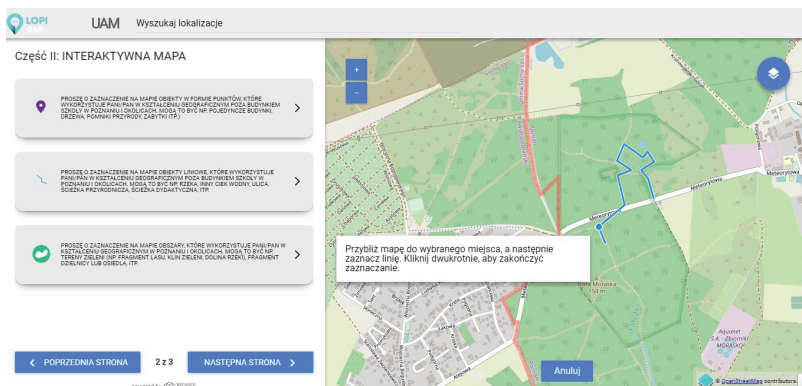
Interesującą formę partycypacji nauczycieli stwierdzono w Poznaniu, gdzie zaproszono nauczycieli do uczestnictwa w geoankiecie służącej opracowaniu cyfrowej mapy wspierającej organizację zajęć terenowych w Poznaniu, jako innowacji dydaktycznej w kształceniu geograficznym (Abramowicz, 2022). Geoankieta jako przykład Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej (ang. *Public Participatory Geographic Information*

Systems, PPGIS) stosowana bywa w konsultacjach społecznych, jak połączenie klasycznych kwestionariuszy internetowych z interaktywnymi mapami. Geoankieta umożliwia respondentom wskazywanie, charakterystykę i ocenę elementów w przestrzeni (Jankowski i in., 2015, 2017, 2018; Bąkowska i in., 2017; Wójcicki, 2018). Jednocześnie jest też ona coraz bardziej popularnym narzędziem w badaniach geograficznych, zwłaszcza w zakresie planowania przestrzennego. W trakcie badania nauczyciele zaznaczali w kwestionariuszu geoankiety obiekty w formie punktów (Ryc. 4), linii (Ryc. 5) i poligonów (Ryc. 6), najczęściej wykorzystywanych w trakcie zajęć terenowych. Przykładem obiektów punktowych były np. pomniki przyrody, zabytkowe budynki i urządzenia hydrotechniczne, natomiast obiektów liniowych – m.in. ścieżki dydaktyczne, zabytkowe aleje drzew i odcinki ulic. Spośród obiektów powierzchniowych nauczyciele zaznaczali najczęściej: parki, użytki ekologiczne, rezerваты przyrody, fragmenty lasu i zabytkowe dzielnice miasta. Uzyskane dane w postaci cyfrowej zostały następnie uporządkowane w oprogramowaniu geoinformacyjnym pod kątem położenia i geometrii, a następnie przyporządkowano im dodatkowe informacje, takie jak: nazwa, kategoria (np. obiekty wodne, parki miejskie, rzeki, itp.), fotografia, źródło wiedzy. Utworzona w ten sposób cyfrowa baza danych została przekazana do Urzędu Miasta Poznania, celem umieszczenia jej na cyfrowym planie miasta (Ryc. 7).



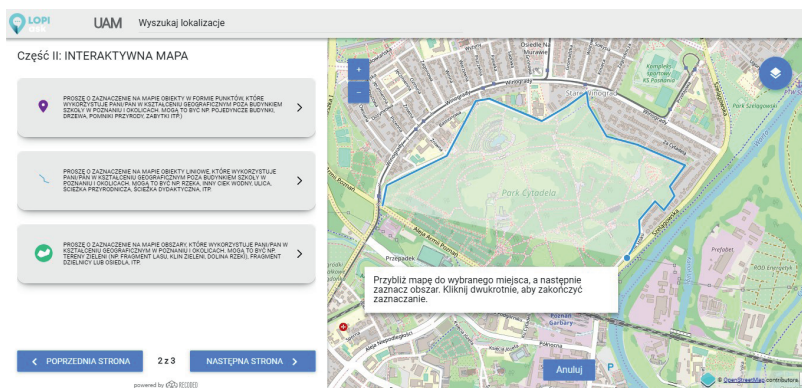
Ryc. 4. Kwestionariusz geoankiety – instrukcja zaznaczenia obiektów

Źródło: Abramowicz (2022)



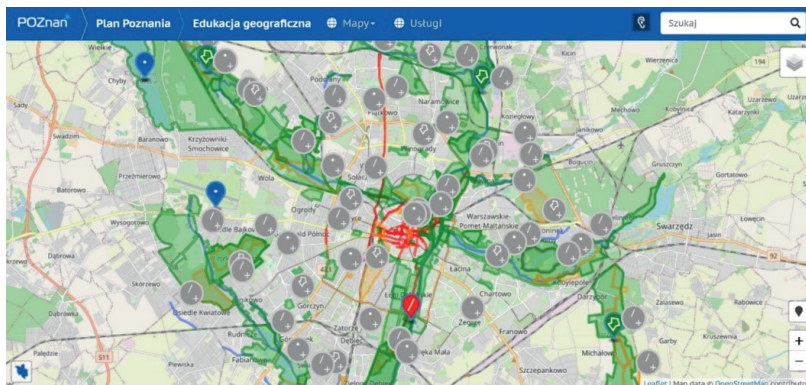
Ryc. 5. Kwestionariusz geointekty – przykład zaznaczenia obiektów liniowych

Źródło: Abramowicz (2022)



Ryc. 6. Kwestionariusz geointekty – przykład zaznaczenia obiektów powierzchniowych

Źródło: Abramowicz (2022)



Ryc. 7. Warstwa „Edukacja geograficzna” na planie miasta Poznania

Źródło: https://www.poznan.pl/mim/public/plan/plan.html?mtype=geo_education

Następnie kontynuowano badania w formie dwóch zogniskowanych badań grupowych, podczas których zebrano opinie od nauczycieli geografii pracujących w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych na temat wykorzystania wspomnianej cyfrowej mapy wspierającej organizację zajęć terenowych w Poznaniu, a także możliwych nowych jej treści i funkcji. Stworzenie możliwości, by nauczyciele decydowali o treści cyfrowej mapy dowodzi, że mają oni szansę uczestniczenia w działaniach typu partycypacji. Najpewniej motywacją do zaangażowania się ich w tą wspólną pracę była możliwość usprawnienia pracy, gdyż utworzenie cyfrowej mapy okazało się cenną innowacją dydaktyczną wspierającą prowadzenie zajęć terenowych.

Partycypacja w szkolnej edukacji geograficznej – perspektywy rozwoju

Zaprezentowane formy partycypacji szkolnej wymagają od ich uczestników wykazania się aktywnością praktyczno-techniczną lub emocjonalno-artystyczną, kulturalną i muszą być wywołane czynnikiem wyzwalamym motywację do zaangażowania się w takie działanie. Na kwestię zaangażowania zwrócił uwagę Fromm (1976), podając, że w warunkach nadmiernej kontroli i nieograniczonego postępu osoby mają potrzebę samodzielnego decydowania o sprawach uznawanych przez siebie za ważne. W świetle globalnych przemian i rozwoju społeczno-gospodarczego, zaangażowanie jednostek coraz częściej związane jest z problemami współczesnego świata i środowiska przyrodniczego, w skali globalnej i lokalnej, a jak wynika z referowanych tu badań, przejawy partycypacji w tym zakresie widoczne są w edukacji geograficznej. Potwierdzili to także Wajchman i in. (2014), podając, że to właśnie edukacja przyrodnicza (w tym geograficzna) kształtuje potrzebę współodpowiedzialności za środowisko przyrodnicze. Ważne jest zatem właściwe zidentyfikowanie działań partycypacyjnych. Jak podają Arnstein (1969) i Hart (1992), działania jednostek przyjmują charakter partycypacji wtedy, kiedy jej uczestnicy biorą rzeczywisty udział w podejmowaniu decyzji – w formie partnerstwa lub delegowania do reprezentowania danej grupy w jej podejmowaniu. W tabeli 2 zaproponowano przykłady powodów motywujących uczniów i nauczycieli do podejmowania działań o charakterze partycypacji w szkolnej edukacji geograficznej i przykłady odpowiadających im inicjatyw. Mogą one dotyczyć problemów globalnych i lokalnych.

Wśród inicjatyw uczniowskich odpowiadających na dostrzegane globalne i lokalne problemy środowiska przyrodniczego znajdują się działania polegające na zorganizowaniu debaty, kampanii ekologicznej, nagraniu filmu lub opracowaniu geograficznej ścieżki dydaktycznej, a także na podejmowaniu działań o charakterze partycypacji publicznej – w tym uczestnictwie w konsultacjach społecznych lub lokalnych budżetach partycypacyjnych. Należy zwrócić uwagę na to, że działania o charakterze partycypacji szkolnej mogą odbywać się nie tylko w przestrzeni szkoły (budynek szkoły i jego otoczenie), lecz również poza nią. Niektóre z działań takich mogą oddziaływać na większą skalę, np. kiedy polegają one na nawiązaniu współpracy z krajowymi i międzynarodowymi szkołami lub instytucjami. Konieczne jest jednak zrozumienie, że partycypacja w warunkach szkolnych odbywać się musi przy pomocy osoby dorosłych (Hart 1992). Oprócz uczniów i nauczycieli, w szkolnej edukacji geograficznej uczestniczą też inni tzw. aktorzy

partycypacji, którymi są m.in.: dyrektorzy szkół, członkowie rodzin uczniów, zapraszeni goście, przedstawiciele władz i lokalni mieszkańcy (Abramowicz, 2022). Włączenie się pozostałych aktorów partycypacji szkolnej w działania inicjowane przez uczniów nie będzie powodowało utracenia charakteru partycypacyjnego tych działań – przeciwnie, może ono wzmocnić ich skuteczność i poziom motywacji młodzieży.

Tab. 2. Powody zaangażowania się w sprawy globalne i lokalne w edukacji geograficznej i opowiadające im przykłady inicjatyw

Zasięg	Przykłady powodów	Przykłady inicjatyw
globalny	pogłębiające się zmiany klimatu wynikające z rozwoju przemysłu i konsumpcjonizmu w bogatych krajach	zorganizowanie przez uczniów debaty na temat przyczyn i skutków zmian klimatu wywołanych działalnością człowieka
	problem głodu i niedożywienia w najbiedniejszych krajach	włączenie się przez uczniów w organizowane międzynarodowe działania na rzecz ograniczenia ubóstwa i zaproponowanie sposobów na rozwiązanie problemu
	wydobywanie nieodnawialnych surowców naturalnych do produkcji energii elektrycznej	opracowanie przez uczniów anglojęzycznego filmu na temat alternatywnych źródeł energii stosowanych w miejscu zamieszkania i jego upowszechnienie
	brak rozwiązań metodycznych w zakresie partycypacji w edukacji geograficznej	opracowanie przez nauczycieli propozycji strategii kształcenia na temat pobudzania partycypacji, oraz upowszechnienie jej w międzynarodowym czasopiśmie lub podczas konferencji
lokalny	degradacja środowiska przyrodniczego w lokalnym parku	przygotowanie kampanii społecznej na temat degradacji środowiska w lokalnym parku i zorganizowanie ogólnodostępnej debaty na temat jego ochrony
	niekorzystne plany zagospodarowania przestrzennego w miejscu zamieszkania	udział uczniów i nauczycieli w konsultacjach społecznych, zainicjowanie lokalnego referendum
	brak ścieżki dydaktycznej prezentującej środowisko przyrodnicze cennego przyrodniczo obszaru	zaprojektowanie przez uczniów geograficznej ścieżki dydaktycznej i próba jej sfinansowania w ramach lokalnego budżetu partycypacyjnego
	trudności w organizowaniu zajęć terenowych w sąsiedztwie szkoły	opracowanie przez nauczycieli cyfrowej mapy wspierającej organizację zajęć terenowych z wykorzystaniem założeń Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej

Źródło: opracowanie własne

Poprawa skuteczności procesu kształcenia uzależniona jest od przygotowania merytorycznego (zwłaszcza w zakresie stosowanych metod kształcenia) oraz postawy nauczycieli (Abramowicz, 2022). Duży wpływ na tę postawę mają takie

czynnikami, jak funkcjonowanie i organizacja pracy w szkole oraz poziom wynagrodzeń nauczycieli, lecz także rozwój nowoczesnych strategii i technologii – ich dostępność, popularyzacja i innowacyjność (Piotrowska i in., 2022). Mając na uwadze zaobserwowane przez nauczycieli geografii rzadkie występowanie działań o charakterze partycypacji w edukacji szkolnej, uzasadnione jest opracowanie strategii wspierającej motywację uczniów i nauczycieli do podejmowania takich inicjatyw. W tym celu zaproponowano *partycypacyjny metaplan* (Tab. 3), jako modyfikację tradycyjnego metaplanu zaliczanego do metod aktywizujących i poszukujących (Charzyński in. 2004, Ziółkowski 2015).

Tab. 3. Partycypacyjny metaplan

1. Jak jest?	2. Jak być powinno?
3. Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?	4. Co zrobić?
5. W jaki sposób ja mogę to zrobić	6. Jaki jest mój plan działania

Źródło: opracowanie własne

Metaplan jako metoda kształcenia służy diagnozie problemu, określając możliwe sposoby jego rozwiązania. W tradycyjnym ujęciu metoda ta polega na wspólnym odszukaniu przez uczniów odpowiedzi na cztery pytania: *Jak jest?*, *Jak być powinno?*, *Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?*, *Co zrobić?* Wśród największych zalet stosowania metaplanu wymienia się m.in. uzyskanie szerokiego spojrzenia na problem, wzbudzanie zainteresowania i zaangażowania każdego członka grupy, przełamywanie wewnętrznych oporów, wzmacnianie postawy odpowiedzialności, zwiększenie efektywności pracy (Ziółkowski, 2015). W kształceniu geograficznym znane są przykłady zastosowania metaplanu. Szędzianis i in. (2017) proponują zastosowanie metody metaplanu do rozwiązania takich problemów środowiska przyrodniczego, jak ustalenie miejsca lokalizacji spalarni odpadów, rozstrzygnięcie sporu pomiędzy planami budowy zapory i rozwoju małej retencji. Szczęsna (2018) rekomenduje zastosowanie tej metody w zakresie konsekwencji rozwoju turystyki. Natomiast Angiel (2019) podaje przykład stosowania metaplanu jako części metody projektu w zakresie oceny ładu przestrzennego w miejscu życia uczniów. Metodę tę stosowano również przy ocenie możliwości wykorzystania interaktywnych, multimedialnych map i atlasów (Ławiński, 2021). Diagnoza problemów środowiska przyrodniczego występujących w różnych skalach przestrzennych może zostać zaaplikowana w celu pobudzaniu partycypacji szkolnej.

W związku z tym zaproponowano rozszerzenie metody o dwa kolejne pytania: (5) *W jaki sposób mogę to zrobić?* oraz (6) *Jaki jest mój plan działania?* (Zob. tab. 3). Odpowiedź na zaproponowane pytania powinna uwzględniać wybór przez zainteresowanych uczniów optymalnych, możliwych do podjęcia zadań, a także rozważenie, jakie dodatkowe grupy osób mogą zostać zaangażowane do podejmowanej inicjatywy. W kolejnym kroku, przygotowany plan działania powinien przyjąć formę harmonogramu czasowo-przestrzennego zadań. Jeśli inicjatywa podejmowana jest przez uczniów, harmonogram taki należy przedstawić osobom dorosłym (najczęściej nauczycielom), którzy powinni okazać wsparcie i zapewnić warunki

organizacyjne do osiągnięcia zamierzonego celu. Pomimo tego, że rozszerzenie metody metaplanu stanowi obiecujący sposób na zwiększenie efektywności w zakresie partycypacji, warto wziąć pod uwagę to, że jego zastosowanie powinno mieć miejsce tylko przy wyraźnie okazywanej motywacji i nieprzymuszonej inicjatywie uczniów, dostrzeżonych przez nauczyciela. Niestosowne byłoby przymuszanie uczniów do wykonywania zadań, których w toku metody sami dobrowolnie nie zaplanowali.

Podsumowanie

Partycypacja szkolna w edukacji geograficznej jest zjawiskiem rzadkim, jednakże jej występowanie może wpłynąć pozytywnie na proces kształcenia geograficznego. Chociaż przesłanki do występowania partycypacji w podstawach programowych i opracowaniach geograficzno-dydaktycznych są nieliczne, to w praktyce występują przykłady takich działań uczniów. Związane są one z ich praktyczno-techniczną lub emocjonalno-artystyczną aktywnością. Należy zwrócić uwagę na to, że duża część tych inicjatyw dotyczy globalnych i lokalnych problemów środowiska przyrodniczego. Nauczyciele, stosujący odpowiednio dobrane metody kształcenia, mogą wpływać na kreatywność i występowanie inicjatyw uczniowskich. Wydaje się, że opracowanie nowych metod lub strategii kształcenia może mieć w tym zakresie istotne znaczenie. Przykładem takiej metody jest m.in. zaproponowany w artykule partycypacyjny metaplan. Kolejnym przykładem jest wykorzystywanie technologii cyfrowych, a zwłaszcza Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej. Przedstawione w formie studium przypadku z Poznania wykorzystanie geoankiety jest przykładem partycypacji nauczycieli geografii, którzy sami decydowali, jakie obiekty geograficzne znajdują się na cyfrowej mapie wspierającej organizację zajęć terenowych na planie miasta Poznania.

Niewątpliwie duży jest potencjał rozwijania działań o charakterze partycypacji uczniów i nauczycieli w szkolnym kształceniu geograficznym. W związku z tym należy zadbać, aby kontekst partycypacji był uwzględniany na poziomie opracowywania: (1) międzynarodowych strategii na rzecz edukacji geograficznej, (2) krajowych podstaw programowych, (3) naukowych opracowań geograficzno-dydaktycznych, a także (4) programów kształcenia oraz (5) programów szkolno-wychowawczych. Równie ważnym jest wspieranie młodych ludzi w kierunku budowania w nich potrzeby sprawczości i współodpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego w różnych skalach przestrzennych.

Literatura

- Abramowicz, D. (2022). *Partycypacja społeczna a edukacja geograficzna – znaczenie Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej w organizowaniu zajęć terenowych*. Praca doktorska. Poznań: Archiwum Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Angiel, J. (2019). O potrzebie edukacji geograficznej na rzecz odnajdywania tożsamości miejsc i tworzenia ładu przestrzennego. „Czytanie” i „pisanie” krajobrazu. W: J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*. Poznań–Warszawa: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 33–47.

- Angiel, J., Hibszer, A., Szkurłat, E. (2020). *Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym. Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. DOI: 10.1080/01944366908977225.
- Bathgate, T., Romios, P. (2011). *Consumer participation in health: Understanding consumers as social participants*. La Trobe: La Trobe University, Institute for Social Participation and Health Issues Centre.
- Bąkowska, E., Kaczmarek, T., Mikuła, Ł. (2017). Wykorzystanie geoankiety jako narzędzia konsultacji społecznych w procesie planowania przestrzennego w aglomeracji poznańskiej. *Polskie Towarzystwo Informacji Przestrzennej, Roczniki Geomatyki*, 2(77), 147–158.
- Borowska, J. (2014). Partycypacja uczniów w procesie uczenia się a ich płeć i wiek. *Zarządzanie Publiczne*, 2(26), 163–175.
- Charzyński, P., Podgórski, Z., Zaklikiewicz, A. (2004). Próba klasyfikacji metod aktywizujących stosowanych w nauczaniu geografii. W: M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*. Kraków: Akademia Pedagogiczna, 34–44.
- Frączak, P., Skrzypiec, R. (2010). Zarządzanie społecznością lokalną – aktywność obywatelska i rozwój lokalny. Przypadek Lesznowoli. W: B. Lewenstein, J. Schindler, R. Skrzypiec (red.), *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 81–95.
- Fromm, E. (1976). *Mieć czy być?* Warszawa: Wydawnictwo Rebis.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florencja: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Janik, A. (2017). Partycypacja dzieci – wprowadzenie do zagadnienia. *Stocznia*. Pozy-skano z: https://partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2017/01/Partycypacja-dzieci_wprowadzenie_Agnieszka-Janik.pdf (dostęp: 9 listopada 2022 r.)
- Jankowski, P., Czepkiewicz, M., Młodkowski, M., Zwoliński, Z. (2015). Geo-questionnaire: A Method and Tool for Public Preference Elicitation in Land Use Planning. *Transactions in GIS*, 20(6), 903–924.
- Jankowski, P., Kaczmarek, T., Zwoliński, Z., Bąkowska-Waldmann, E., Brudka, C., Czepkiewicz, M., Mikuła, Ł., Młodkowski, M. (2018). *Zastosowanie aplikacji geoankiety i geodyskusji w partycypacyjnym planowaniu przestrzennym – dobre praktyki*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Jankowski, P., Kaczmarek, T., Zwoliński, Z., Mikuła, Ł., Wójcicki, M., Bąkowska, E., Czepkiewicz, M., Młodkowski, M., Brudka, C. (2017). *Narzędzia internetowe w konsultacjach społecznych w planowaniu przestrzennym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kaźmierczak, T. (2015). Partycypacja publiczna: pojęcie, ramy teoretyczne. W: A. Olech (red.), *Partycypacja publiczna. O uczestnictwie obywateli w życiu wspólnoty lokalnej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 83–99.
- Kołodziejczyk, J. (2011). Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym, Refleksje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 179–199.

- Komisja Edukacji Geograficznej Międzynarodowej Unii Geograficznej, (2016). Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej. Pekin, Międzynarodowa Unia Geograficzna.
- Kotus, J. (2018). Partycypacja-aktywność-podmiotowość. Krok wstecz czy postęp rozwoju społeczeństwa obywatelskiego? W: T. Markowski, P. Legutko-Kobus, E. Ryżlak (red.), *Teoretyczne i aplikacyjne wyzwania współczesnej geografii społeczno-ekonomicznej*. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Komitet Przestrzennego Zagospodarowania Kraju, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 119–131.
- Leigers, K.L. (2017). *Social Participation in schools: Developing the role of occupational therapy practitioners*. Lexington: Theses and Dissertations-Rehabilitation Sciences, 41, University of Kentucky.
- Ławiński, A. (2021). Umiejętności nauczycieli w konstruowaniu zadań z geografii opartych na mapach cyfrowych i platformach cyfrowych. W: A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 157–171.
- Naumiuk, A., Bron, M. (2017). Budżet partycypacyjny w kształtowaniu wspólnej przestrzeni lokalnej – potencjał edukacyjny i inspiracje pedagogiczne. *Pedagogika Społeczna*, 3(65), 37–54.
- Pestoff, V., Osborne, S.P., Brandsen, T. (2006). Patterns of co-production in public services: Some concluding thoughts. *Public Management Review*, 8, 591–599.
- Piotrowska, I., Abramowicz, D., Cichoń, M., Sypniewski, J. (2022). Determinants and challenges of distance geographical education in Polish schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1–17. DOI:10.1080/10382046.2022.2084269.
- Słowińska, S. (2021). Możliwości uczestnictwa w kulturze dzieci i młodzieży w projektach edukacji kulturowej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(4), 243–261. DOI: 10.17951/lrp.2021.40.4.243–261
- Szczęśna, J. (2018). Edukacja do turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej w ramach edukacji szkolnej. W: A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*. Sosnowiec: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 233–248.
- Szedzianis, E., Senddecka, Z., Nych, R., Kamińska P. (2017). *Nieeksperymentalne metody aktywizujące w ponadpodstawowej edukacji przyrodniczej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wajchman, S., Borzyszkowski, W., Matulewski, P. (2014). Rola edukacji przyrodniczo-leśnej w kształtowaniu proekologicznych postaw społeczeństwa. W: M.K. Terlecka (red.), *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy*. Krosno: Armagraf, 127–137.
- Wójcicki, M. (2018). *Formy i zakres partycypacji społecznej w procesie planowania przestrzennego w Poznaniu*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Ziółkowski, P. (2015). *Teoretyczne podstawy kształcenia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo uczelniane WSG.

Notka bibliograficzna o autorze: Biorąc pod uwagę problematykę kształcenia geograficznego, Dawid Abramowicz w ostatnich latach prowadził badania dotyczące zjawiska partycypacji, zajęć terenowych, projektowania i wykorzystywania geograficznych ścieżek dydaktycznych oraz kształcenia geograficznego w formie zdalnej. Opracował liczne prace naukowe na temat praktycznego zastosowania koncepcji georóżnorodności, świadczeń ekosystemowych, a także funkcjonowania małych zlewni rzecznych w Poznaniu.

Biographical note of author: Considering the problems of geographic education, Dawid Abramowicz in recent years has conducted research on the phenomenon of participation, fieldwork, designing and use of geographic didactic trails, and geographic education in remote form. He has developed various scientific studies on the subject and the practical application of the concept of geodiversity, ecosystem services, and the functioning of small river catchments in Poznań (Poland).

ORCID: 0000-0003-0523-8379

e-mail: dawid.abramowicz@amu.edu.pl