

JEDNOŚĆ GEOGRAFII A PROBLEM KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO*

1. WSTĘP

Współczesna geografia, albo może lepiej, zgodnie z faktycznym stanem rzeczy, nauki geograficzne, znalazły się na takim etapie rozwoju, w którym trzeba jednoznacznie odpowiedzieć na bardzo wiele pytań dotyczących dalszej egzystencji naszej dyscypliny (Liszewski 2004, Maik 2004).

Obecnie głosy geografów w ważnych dla człowieka i ludzkości problemach są bardzo słabo słyszalne, mimo znacznych osiągnięć badawczych w zakresie ujęć kompleksowo-przestrzennych i istniejącego na nie społecznego zapotrzebowania. Te geograficzne osiągnięcia są często przejmowane przez inne dziedziny oraz odpowiednio wykorzystywane w różnych pracach eksperckich oraz popularyzatorskich. Systematyczny spadek społecznego prestiżu geografii powoduje stałe osłabianie naszej tożsamości zawodowej oraz przemieszczanie się geografów do innych, bardziej uznanych społecznie zawodów. Wszystko to wpływa na społeczne postrzeganie i wyobrażenie (a właściwie jego brak), czym jest geografia, jej znaczenie w nauce oraz praktyczną użyteczność – przydatności lub zbędności w procesie społecznej edukacji, wyjaśnieniu oraz rozumieniu współczesnego świata (Chojnicki 2004).

Geografia jest jeszcze akceptowana w szkole, ale liczba godzin przeznaczonych na jej nauczanie zmniejsza się sukcesywnie. Z przedmiotu ważnego, ogólnokształcącego, w wyniku zawłaszczenia wielu treści nauczania przez inne przedmioty, takie jak np. przyroda, historia, biologia, WOS oraz tzw. ścieżki edukacyjne (np. regionalna), uczyniono z niej przedmiot uzupełniający, o eklektycznych celach oraz niespójnych programach nauczania.

Przyczyn aktualnie nie najlepszej pozycji wśród innych nauk oraz edukacyjnej niepewności naszej dyscypliny jest zapewne wiele, ale

* Praca ukazała się w 2006 r. w czasopiśmie *Czasopismo Geograficzne*, 77 (1-2), s. 3-22 (współautor S. Liszewski).

najważniejsza, jak się wydaje, tkwi w samych geografach – badaczach, którzy tę dyscyplinę tworzą, rozwijają i popularyzują.

Do tej pory pytania o sens geografii jako nauki, przedmiot i metody jej badań oraz o cele, jakie realizuje, są sporne – wyrażane niejasno i powszechnie nie akceptowane przez samych geografów. Nie wiadomo, czy geografia jest nauką o środowisku? Jeśli tak, to jak jest ono definiowane i czyje ono jest (patrz: bardzo zasadnicze dla rozumienia pojęcia środowisko rozważania Jana Szczepańskiego)? Czy może jest nauką o rozmieszczeniu różnych rzeczy na Ziemi – stosunkach przestrzennych (chorologiczną)? Czy geografia jest jedną nauką ogólną, a jej podstawą metodologiczną jest holizm poznawczy, czy też jest zbiorem nauk szczegółowych badających elementy, które same w sobie budują tzw. środowisko geograficzne? Czy wzorce badawcze ma czerpać z nauk przyrodniczych, czy humanistycznych, czy też z jednych i drugich? Czy jest wówczas możliwość porozumienia i tworzenia syntez geograficznych?

Pytań zasadniczych dla istnienia geografii, na które sami geografo- wie nie potrafią dać jasnych i wyczerpujących odpowiedzi, postawić można zapewne znacznie więcej. Wobec braku nań przekonujących lub choćby kompromisowych odpowiedzi, trudno się dziwić, że pozycja naukowa oraz edukacyjna geografii ulega stałemu obniżaniu. Fakt, że z problemem jasnej artykulacji istoty własnej dyscypliny geografo- wie nie mogą sobie poradzić co najmniej od 100 lat nie może zniechęcać do dalszych poszukiwań, bowiem rzecz dotyczy egzystencjalnych wartości geografii jako nauki i przedmiotu edukacji. Tym bardziej wydaje się to zasadne, a nawet konieczne, że we współczesnym świecie wzrasta za- potrzebowanie na naukę kompleksową i uogólniającą, w której katego- rie przestrzeni i czasu stanowią podstawę syntez. Zostało to już do- strzeżone przez inne tradycyjne nauki, zarówno przyrodnicze jak i humanistyczne, które włączyły w zakres swoich badań odniesienia przestrzenne i czasowe.

Efektom istniejącego stanu jest obniżenie prestiżu społecznego i marginalizacja znaczenia geografii wśród innych nauk jako dyscypliny odpowiadającej na ważne pytania nurtujące współczesny świat. Sytua- cja jest tym bardziej dyskomfortowa, że intuicyjnie wyczuwamy „geo- graficzność otaczającej nas rzeczywistość”, natomiast nie potrafimy jej sformułować dostatecznie ogólnie i przekonująco dla siebie i innych. Tę „geograficzność” rzeczywistości dostrzegają natomiast przedstawi- ciele innych dyscyplin naukowych oraz zwykli ludzie.

Problem ze sformułowaniem fundamentalnych dla naszej nauki py- tań i udzielenie na nie akceptowalnych odpowiedzi, a także ogromna trudność ujęć kompleksowo-przestrzennych sprawiły, że sami geogra- fowie przestali się interesować geografiami jako nauką ogólną. Sprzyjają temu następujące okoliczności: (1) występujący w całej nauce trend do

badań specjalistycznych, co jest w jawnej sprzeczności z fundamentalnymi założeniami geografii jako nauki ogólnej i chorologicznej; (2) upowszechniane od końca XIX w. przez wielu geografów przekonanie, że jest ona jedynie nauką przyrodniczą, co niesie za sobą określone konsekwencje metodologiczne, edukacyjne i organizacyjne; (3) przyjęcie branżowego modelu rozwoju geografii pogłębiającego specjalizację, która z jednej strony prowadzi do szybszego postępu poznawczego i metodologicznego naszej dyscypliny, z drugiej jednak do jej dezintegracji. Podstawowymi symptomami tej dezintegracji jest coraz bardziej ograniczona komunikowalność teoretyczno-metodologiczna prowadzonych badań w obrębie tzw. nauk geograficznych oraz ich grawitacja w kierunku pokrewnych dyscyplin szczegółowych.

Wszystko to sprawia, że niewielu dzisiaj geografów zainteresowanych jest dzisiaj budowaniem wspólnych podstaw teoretyczno-metodologicznych naszej dyscypliny. Współcześni badacze przywiązują znacznie większą wagę do uprawianych przez siebie subdyscyplin geograficznych oraz poszerzania ich pola badawczego i metodologicznego, niż podejmowania wyzwań teoretycznych, badawczych i organizacyjnych odnoszących się do całej geografii. Widowym tego przykładem jest stosunkowo słabe zainteresowanie badaczy problemami teoretycznymi dotyczącymi całej geografii oraz sytuacją panującą w geografii regionalnej, którą charakteryzuje nikły postęp teoretyczno-metodologiczny.

Wielu naukowców traktuje subdyscypliny geograficzne jako w pełni samodzielne dziedziny nauki, merytorycznie związane bardziej z innymi dziedzinami szczegółowymi, aniżeli z geografją. Manifestują one swoją odrębność zarówno nazewnictwem jak i na przykład przynależnością do innych niż geograficzne (PTG) towarzystw naukowych. Dla tych subdyscyplin geografia nie stanowi już żadnych odniesień teoretyczno-metodologicznych. Związki z geografją mają raczej charakter formalny lub w najlepszym wypadku sentymentalny, a ich podtrzymywanie wynika przede wszystkim z konieczności dydaktycznych (istnienie kierunku studiów uniwersyteckich) oraz wygody organizacyjnej (wydziały uniwersyteckie, stopnie naukowe itp.).

Ten wewnątrzgeograficzny brak zainteresowania geografją jako nauką prowadzi do coraz większej merytorycznej alienacji subdyscyplin, a w skrajnych przypadkach do ich secesji. Pisał o tym szerzej Stanisław Liszewski (1999). Prowadzona ostatnio dyskusja nad jednością geografii – jak wynika z jej podsumowania dokonanego przez Maika w referacie wygłoszonym w grudniu 2004 r. na posiedzeniu Komitetu Nauk Geograficznych PAN – nie napawa optymizmem i skłania do postawienia zasadniczego pytania: czyżby sami geografowie bardziej lub mniej świadomie ogłosili już koniec geografii? Czy geografia, wyczerpawszy już swoją dotychczasową formułę wyjaśniania rzeczywistości, nie ma już nic do powiedzenia, wobec czego nie jest już nauką potrzeb-

ną? Odpowiedź na to pytanie wymaga poważnej, może nie tylko geograficznej, debaty, zwłaszcza, że koniec geografii nie został ogłoszony przez innych, a co, być może wynika z prostego faktu, że społeczeństwo i każdy człowiek potrzebuje geografii!

2. SFORMUŁOWANIE PROBLEMU

Sytuacja, w jakiej znajduje się aktualnie geografia, wymaga od nas głębokiego namysłu i prowadzenia stałej dyskusji o istocie własnej nauki, jej sensie i społecznym znaczeniu. Wymaga to dokonania wysiłku zrozumienia się i wspólnego poszukiwania tego, co nas łączy, a nie dzieli (Suliborski 2004). Pierwszym krokiem w tym względzie może być wypracowanie akceptowanego modelu edukacji geograficznej (na różnych poziomach), który podkreślałby sens geografii oraz jej jedność jako nauki, a nie prowadził do zaprzeczenia jej znaczenia i likwidacji dyscypliny. Niniejszy artykuł należy traktować jako jeden z głosów dyskusyjnych w tej sprawie. Celem opracowania jest poszukiwanie odpowiedzi na dwa, naszym zdaniem, szczególnie ważne pytania:

- Czy istnieje potrzeba utrzymywania dyscypliny naukowej, określanej terminem geografia, czy też stanowi ona już tylko przeszłość – historyczny korzeń, z których wyrosły i rozwijają się dyscypliny samodzielne (przyrodnicze bądź humanistyczne), a ich część może już dzisiaj stanowić przedmiot oddzielnych studiów na różnych wydziałach uniwersyteckich, w tym na wydziałach nauk geograficznych?
- Jak realizować proces edukacji w sytuacji, kiedy wielu luminarzy geografów opowiada się za naukami geograficznymi, a nie za geografią jako nauką realizującą wspólne nadrzędne cele teoretyczno-poznawcze i praktyczne?

Odpowiedź na te pytania jest bardzo ważna dla samej geografii jako nauki oraz dla badaczy, którzy ją tworzą, ale również dla wielkiej rzeszy młodych ludzi rozpoczynających studia geograficzne. Młodzież, jak się wydaje, wierzy jeszcze w to, że geografia jest nauką na tyle nauką fascynującą i potrzebną, że mogą poświęcić jej pięć lat życia. Są przekonani, że wiedza i umiejętności, które uzyskają w trakcie tych studiów są użyteczne, co pozwoli im znaleźć pracę oraz spełniać wynikające z edukacji geograficznej funkcje społeczne.

Opracowując ramy studiów geograficznych, rekonstruując geograficzną jedność naszej dyscypliny, oraz organizacyjne założenia studiów wyższych w Polsce, określone kartą bolońską, trzeba odwołać się do istniejącej tradycji poznawczo-teoretycznej geografii oraz jej dorobku edukacyjnego, wyrażonego w realizowanych dotychczas koncepcjach studiów.

3. TRADYCJA POZNAWCZO-TEORETYCZNA GEOGRAFII

Dla istnienia geografii jako nauki i jej funkcji edukacyjnych koniecznym jest jednoznaczne określenie nadrzędnego sensu i celu poznania, wedle którego wiedza ta byłaby uporządkowana, uogólniona i przekazywana innym. Taki sens nadrzędny został w geografii zagubiony lub zapomniany – straciła ona swojego „ducha”, tzn. przewodni motyw opisu i wyjaśnienia, którym była kompleksowa interpretacja tego, co geografowie nazywają środowiskiem geograficznym – jego struktury krajobrazowej, regionalnej oraz lokalnej.

Geografia od swego zarania opisywała Ziemię i jej miejsce w kosmosie. Opis ten z jednej strony traktowany był jako pomiar kształtów i wielkości całości lub jej części, z drugiej jako pokazanie zróżnicowania powłoki ziemskiej lub jej fragmentów (obszarów), traktowanej później jako styk atmosfery, hydrosfery, litosfery, biosfery i antroposfery, w której żyje i działa człowiek, zmieniając ją nieustannie. Tak ujmowana powłoka została określona pojęciem środowisko geograficzne.

Wiedza geograficzna w swojej istocie jest heterogeniczna, bowiem dotyczy natury, człowieka i jego wytworów. Taki był sens i główny motyw tej dziedziny, który odróżniał ją zawsze od nauk szczegółowych. Geografia była nauką realną (konkretną), odnoszącą się do Ziemi rozumianej przede wszystkim jako jej zewnętrzna powłoka – miejsce życia człowieka oraz zachodzących procesów przyrodniczych i społecznych (Lebon 1966).

Znany geograf francuski Pinchemel (1965) pisał, że wszystkie definicje i koncepcje geografii dadzą się sprowadzić do trzech głównych typów: (1) geografia jako synteza, (2) geografia jako studium przestrzennych stosunków zjawisk, (3) geografia jako nauka użytkowania ziemi. Wszystkie one są zgodne z duchem geografii, to znaczy zawierają w sobie ujęcia uogólniające, kompleksowe i całościowe.

Pawłowski (1928) definiował geografę jako „naukę o pewnych zjawiskach fizycznych, biologicznych i ludzkich w ich rozmieszczeniu na powierzchni Ziemi oraz w ich wzajemnym związku ze sobą i z Ziemią, wreszcie w ich charakterystycznych zespołach na powierzchni Ziemi, które to zespoły zwiemy krajobrazami. Zadaniem geografii jest synteza krajobrazowa, a celem porównawcza geografia kraju i zrozumienie krajobrazów. Istotą, przeto geografii jest przyczynowo-przestrzenna synteza”.

Również i w tym przypadku geografia pojmowana jest jako nauka syntetyzująca zjawiska w postaci zespołów, całości krajobrazowych oraz ich przestrzennych zróżnicowań. Najpełniej idee jedności geografii przedstawił Nałkowski (1911), pisząc: „Jako synteza nauk szczegółowych geografia nie tylko dochodzi do wyższych uogólnień niż każda nauka poszczególna, jest wyższą instytucją umysłowo-ekonomiczną, ale

ujmuje zjawiska w całej kompilacji, jest bliższą rzeczywistości, bliższą całokształtu życia niż nauki szczegółowe, które przedstawiają tylko jej ułamki. Nałkowski uważał ją również za „(...) naukę ogniskową łączącą dwie różne grupy nauki: nauki przyrodnicze z humanistycznymi”.

Dychotomiczny podział geografii na fizyczną, silnie związaną z naukami przyrodniczymi, oraz społeczno-ekonomiczną, należącą do nauk humanistycznych, a także szybki proces ich specjalizacji spowodował, że holistyczna idea geografii, preferowana przez jej klasyków, została zastąpiona podejściem redukcjonistycznym, charakterystycznym dla pozytywistycznej koncepcji nauki (pogłębioną analizę współczesnych relacji między geografiami fizyczną i społeczno-ekonomiczną przeprowadził Maik (2004a). Zafascynowanie specjalistycznym kierunkiem rozwoju doprowadziło do rozpadu geografii na nauki szczegółowe, określające detalicznie przedmioty swoich badań. Sprzyjał temu również problem trudności w formułowaniu praw, które nie odnosiły się do całej geografii, a jedynie do zjawisk cząstkowych lub lokalnych, które nie stawały się nośnikami treści uniwersalnych.

Geografia, a zwłaszcza ta jej część, która zajmowała się przyrodniczymi aspektami Ziemi, poszła więc drogą redukcji swojego przedmiotu, typową dla nauk szczegółowych. Geografia fizyczna znalazła niszę swojego rozwoju w przyrodzie nieożywionej, do tej pory stanowiącej uboczny przedmiot zainteresowań innych nauk przyrodniczych zafascynowanych przede wszystkim życiem i strukturą materii oraz ogólnymi zasadami jej zachowania i przemianami. Podejście redukcyjne zaczęło dominować także w geografii człowieka, chociaż wolniej, ze względu na odmienny charakter samego człowieka oraz tworzonej przez niego rzeczywistości, znacznie trudniej poddających się redukcji i uogólnieniu. Ponadto przestrzeń poznania była już zajęta przez rozbudowany system nauk humanistycznych (społecznych, ekonomicznych, politycznych, technicznych, historycznych itp.), wśród których znacznie trudniej było znaleźć niszę badawczą poprzez określenie własnego przedmiotu poznania.

Istniejące w geografii powojennej próby ujęć całościowych odwoływały się wprawdzie do fundamentalnych dla naszej nauki kategorii, takich jak krajobraz i region, ale czyniły to prawie zawsze w ramach dualistycznej wizji nauk geograficznych (fizycznej i ekonomicznej) oraz z pozycji pozytywistycznych, redukując treść tych pojęć jedynie do rzeczy zewnętrznych, postrzegalnych zmysłowo i pochodzących z obserwacji lub do samego procesu obserwowania. Niezależnie od siebie, obie geografie (fizyczna i ekonomiczna) za wszelką cenę formalizowały procedury wyjaśniające, skupiając się przede wszystkim na metodach i technikach identyfikacji, a nie na geograficznej istocie tych pojęć. Pokłosiem ontologicznego redukcjonizmu przyrodniczego były zarówno prace skupiające się na metodach regionalizacji fizycznogeograficznej

(Kondracki 1969) jak i koncepcje nowych subdyscyplin geograficznych, takich jak np. kompleksowa geografia fizyczna (Richling 1992), geografia krajobrazu (Ostaszewska 2002), geoekologia (Krzymowska-Kostrowicka 1995), czy też ekologia krajobrazu (Richling, Solon 1996). Z kolei redukcjonizm ekonomiczny zaowocował teorią regionu ekonomicznego i technikami jego delimitacji (m.in. Dziewoński 1961, Wróbel 1965, Kuciński 1990). Treść i rozumienie istoty regionu zeszyły na plan drugi wobec wyrafinowanych technik jego wyznaczania (Fajerek 1966, Czyż 1996). Geografią regionalną przestano się interesować, skupiając całą uwagę na nowej i modnej dziedzinie, jaką jest gospodarka przestrzenna, której narzędziem badawczym stała się tzw. analiza przestrzenna (Domański 2002).

W 1984 r. Dramowicz napisał: „Dezintegracja geografii postępowała w okresie rozwoju scjentyzmu, zaś obecnie powodują ją te podejścia i orientacje, które odwołują się jedynie do części przestrzeni ontologicznej geografii, a więc np. podejścia behawioralne i humanistyczne, fenomenologia, egzystencjalizm itp. I na odwrót, wartości integrujące ma w geografii np. podejście chorologiczne, krajobrazowe, częściowo radykalne”. Poszukując, zatem jedności geografii powinniśmy się ponownie zwrócić ku tym ostatnim podejściom.

Nawiązując do tych koncepcji należy sięgnąć do ich podstaw i zrekonstruować je w kontekście współczesnych poglądów teoretyczno-metodologicznych nie tylko samej geografii, ale również innych nauk bliskich merytorycznie geografii. Rekonstrukcja taka wymaga badania myśli naszych antenatów i głębokiej nad nimi refleksji z pozycji aktualnych osiągnięć nauki. Współcześnie studia takie podejmują nieliczni geografowie, (np. Wilczyński 1996, Jędrzejczyk 1999, Rembowska 2002).

Upowszechnianie własnych tradycji w toku edukacji akademickiej jest dzisiaj rzadkością, stąd jest ona obca absolwentom geografii – późniejszym nauczycielom i pracownikom naukowym. Zdajemy sobie sprawę z trudności nawiązania do pierwotnych założeń geografii, oczywiście na innym już poziomie jej istotności, ponieważ, jak stwierdził Malicki (1967): „Powrót do starej koncepcji, której wyrzekła się znaczna grupa geografów, jest dość trudny, gdyż wykształciła się w minionym okresie kadra przesiąknięta nierealnymi ideami, nie konfrontująca swych poglądów z rzeczywistością”. Mimo tych stwierdzeń uważamy, że główne pojęcia geograficzne w swoich kontekstach znaczeniowych, utrwalone tradycją naszych badań, choć niekiedy mało precyzyjne i dyskusyjne, muszą stanowić podstawę rekonstrukcji geografii jako całości. One to czynią z geografii naukę bardzo ważną, zmierzającą do integracji szerokiego spektrum wiedzy o Ziemi, człowieku (społecznościach) oraz środowisku jego życia i działania. Geografia z jednej strony zajmuje się przyrodniczymi i kulturowymi elementami

powłoki ziemskiej, z drugiej – człowiekiem i społecznościami, dla których powłoka ziemska jest środowiskiem życia. Powłoka ziemska oraz człowiek (społeczeństwo) są opisywane i wyjaśniane od strony ich strukturalnego zróżnicowania oraz przyczyn, które je powoduje. Przyczyny tego zróżnicowania tkwią zarówno w samych komponentach przyrodniczych i kulturowych (antropogenicznych), w nas – człowieku i we współistnieniu społecznym, jak i we współistnieniu człowieka z tymi komponentami przyrodniczymi i kulturowymi w konkretnych miejscach i obszarach.

Geograficzność ujęcia tej powłoki i człowieka (społeczności), co stanowi o wyjątkowość oraz odrębność geografii jako nauki, oznacza jednoczesną konieczność ujmowanie ich w dwóch podstawowych kontekstach: (1) całości – co oznacza przede wszystkim branie pod uwagę wszystkich komponentów przyrodniczych wraz z człowiekiem (społeczeństwem), zarówno w odniesieniu do całej Ziemi jak i jej części; (2) zróżnicowania strukturalno-przestrzennego, w którym poszukuje się określonych porządków i ich wyjaśnień zarówno w kategoriach egzystencjalnych, przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych, jak i wartości oraz znaczeń społecznych.

Poszukiwanie i badanie zróżnicowań struktur przyrodniczo-społecznych, tworzących je relacji oraz ich wyjaśnianie stało się dla geografii jako nauki ważnym celem badań i jednym z istotnych argumentów na rzecz jej naukowości. Szukanie porządków zróżnicowania, zwłaszcza porządków przestrzennych, w tym co nazywamy środowiskiem geograficznym, jest dla geografii oryginalne i stanowi podstawę jej społecznego odbioru i zapotrzebowania. Różnorodność badanych przedmiotów i ich status ontologiczny sprawia ogromne trudności z opracowaniem syntez geograficznych, a także z ich społecznym przekazem. Bez tych syntez pozyskiwane treści przez różne subdyscypliny geograficzne pozostają w próżni, same dla siebie, nie budując żadnej ogólnej struktury wiedzy geograficznej, która staje się coraz bardziej luźnym zbiorem faktów, definicji i uogólnień cząstkowych, systematycznie powiększanym, zgodnie z nowymi osiągnięciami oraz rozszerzającym się polem zainteresowań wyspecjalizowanych dyscyplin geograficznych. Rozdrabnianie geografii, a przede wszystkim postępujący proces specjalizacji – „badania w głąb” – ma szansę doprowadzić do jej zaniku, jeśli poszczególne subdyscypliny nadal będą ignorować w swoich badaniach odniesienie się do geograficznej podstawy, jaką stanowią najważniejsze kategorie naszej dyscypliny, sformułowane w procesie jej historycznego rozwoju (Maik i in. 2005). Konsekwencją aktualnego stanu jest widomy kryzys tożsamości geografii jako nauki i przedmiotu edukacji wynikający z kryzysu geograficznej tożsamości osób, które tę dyscyplinę tworzą.

4. TRADYCJE EDUKACYJNO-ORGANIZACYJNE STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH W POLSCE

Sięgając do tradycji kształcenia geografów odwołujemy się najdalej do okresu międzywojennego oraz zmian, jakie dokonały się w organizacji studiów geograficznych po zakończeniu II wojny światowej aż do chwili obecnej.

Okres międzywojenny

Geografia okresu międzywojennego rozwijała się w zupełnie innych uwarunkowaniach społeczno-politycznych związanych z odrodzeniem się państwa polskiego, kadrowych i organizacyjnych, oraz, co najważniejsze, była ona kształtowana przez uczonych – geografów o innej świadomości teoretyczno-metodologicznej, której podstawę stanowiło przekonanie o jednolitości geografii jako nauki (Czym była i jest... 1990). Polską geografiją tamtych czasów i jej założenia edukacyjne można scharakteryzować w kilku następujących punktach:

1. Była to dyscyplina ważna z punktu widzenia potrzeb państwa, jego organizacji terytorialnej, identyfikacji zasobów środowiska przyrodniczego i potencjału społeczno-gospodarczego. Dziedzina ta była odpowiedzialna za kształtowanie świadomości geograficznej mieszkańców odrodzonego państwa polskiego, stanowiąc w ten sposób jedno z najważniejszych narzędzi patriotycznego wychowania społeczeństwa.
2. Cechowały ją słabe kontakty między krajowymi ośrodkami akademickimi, które rozwijały się w odosobnieniu, bazując na indywidualności wybitnych osób – profesorów. Ówczesna geografia był pod przemożnym wpływem geografii niemieckiej i austriackiej, natomiast znacznie słabszym anglosaskiej i francuskiej.
3. Mimo że była ona rozwijana jako nauka przyrodnicza (geografia fizyczna) wyspecjalizowana głównie w geomorfologii i hydrologii oraz kartografii, a geografia człowieka (antropogeografia) była znacznie słabiej rozwinięta, to w świadomości uczonych dominował model jednolitej geografii, w której czynnik przyrodniczy i społeczny powinny się równoważyć.
4. Studia geograficzne charakteryzowała elitarność wynikająca z małej liczby ośrodków akademickich (Kraków, Lwów, Poznań, Warszawa i Wilno), w których uczyło się niewielu studentów. Były one programowo zdecentralizowane i otwarte na możliwość studiowania innych pokrewnych dyscyplin oraz opierały się na ogromnym autorytecie moralnym i merytorycznym profesorów – geografów, którzy własnymi wykładami, seminariami i ćwiczeniami kształtowali charakter studiów i absolwentów. Wszystko to stwarzało możliwość realizacji studiów opartych na wzorcu mistrz – uczeń.

5. Geografia akademicka utrzymywała silne związki ze szkołami, które wyrażały się znacznym uczestnictwem nauczycieli w pracach naukowych i w życiu towarzystw naukowych oraz udziałem profesorów w procesie edukacji szkolnej.

Spośród cech charakteryzujących geografię okresu międzywojennego godne odwzorowania we współczesnej geografii i edukacji akademickiej są zwłaszcza: (1) przywrócenie świadomości uczonych, a w konsekwencji i ich uczniów, o jedności geografii jako nauki, w której studia specjalistyczne są jedynie narzędziem budowania geograficznych zasad funkcjonowania, organizowania i użytkowania środowiska życia człowieka oraz jedności edukacji geograficznej; (2) utrzymanie wysokiego prestiżu moralnego i merytorycznego profesorów oraz ich związanie z elitami studenckimi poprzez częściową realizację wzorca mistrz – uczeń; (3) realizacja otwartości studiów geograficznych przez możliwość studiowania określonych dziedzin innych dyscyplin naukowych; (4) odbudowanie silnych związków pomiędzy szkołą a społecznością akademicką; (5) przekonanie społeczeństwa o utylitarnym i wychowawczym charakterze wiedzy geograficznej oraz jej ogromnego znaczenia w wykształceniu ogólnym.

Okres powojenny

Organizacja studiów geograficznych w Polsce po zakończeniu II wojny światowej, podobnie jak całe szkolnictwo, przechodziła różne zmiany. Przez pewien czas kształcenie geografów na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych przebiegało w sposób zbliżony do okresu międzywojennego (mowa jest tu o przedmiotach geograficznych) z wyraźnym jednak podziałem na dwa stopnie kształcenia. Kształcenie na poziomie magisterskim było przywilejem tylko kilku uniwersytetów.

Centralizacja zarządzania, nie tylko szkołami wyższymi, ale również limitami przyjęć na studia i ich programami, powodowała, iż w pierwszym okresie powojennym, praktycznie do końca lat pięćdziesiątych, obowiązywał w przypadku geografii system dwustopniowy. Tylko nieliczne ośrodki miały uprawnienia do prowadzenia studiów drugiego stopnia, czyli magisterskich. Ten model studiów związany był, między innymi, z pilną koniecznością przygotowania kadr nauczycielskich dla odbudowywanego szkolnictwa różnych szczebli. Po ukończeniu pierwszego etapu kształcenia absolwenci otrzymywali tzw. „nakaz pracy” do konkretnej miejscowości i szkoły. Tak było również z geografami.

Rewolucję w kształceniu akademickim geografów zapoczątkował tzw. jednolity program uniwersyteckich studiów geograficznych, który systematycznie od 1949 r. był wprowadzany na uniwersytetach polskich. Program ten zakładał wyłącznie studia 5-letnie (magisterskie)

oraz ustalony przez Ministerstwo zakres tematyczny przedmiotów, z określeniem liczby godzin ich realizacji i głównymi treściami. W późniejszym okresie do tytułu magistra dodawano zapis, w zakresie jakiej specjalizacji czy specjalności geograficznej absolwent ukończył studia. Należy dodać, że specjalizacje (specjalności) w zakresie geografii nie zostały nigdy programowo określone, nie ukazały się żaden formalny dokument, który regulowałby ich nazwy i sposób zapisu na dyplomie. Ten scentralizowany program praktycznie likwidował indywidualność programów, wynikającą z wcześniejszej tradycji „wolności akademickiej” (Malicki 1969).

W odniesieniu do programu przedmiotów geograficznych istniał podział geografii na trzy części, charakteryzujące się nierównym udziałem godzin zajęć. Przedmioty zaliczone do geografii fizycznej (nie licząc ćwiczeń i praktyk terenowych) stanowiły około 58% ogólnej liczby godzin dydaktycznych, przedmioty geografii ekonomicznej – około 27% i geografii regionalnej – 15%. Program ten doprowadził do ogromnego rozdrobnienia nauczania geografii przez wprowadzenie wielu wykładów z przedmiotów specjalistycznych oraz znaczne ograniczenie przedmiotów z zakresu geografii regionalnej i ich podział na geografię regionalną fizyczną i – oddzielnie – geografię regionalną ekonomiczną.

W efekcie studia geograficzne stały się dość eklektycznym zbiorem przedmiotów specjalistycznych w ogóle lub słabo ze sobą powiązanych. Konsekwencją realizacji takiego modelu edukacji było wychowanie całego pokolenia (a może nawet dwóch) geografów wąsko wyspecjalizowanych i nie umiejących prowadzić badań kompleksowych ani, co gorsza, uczyć geografii w szkole.

Okres współczesny

Wraz z częściowym uwolnieniem uniwersytetów ze sztywnego gorsetu władzy Ministerstwa rozpoczęły się narady i dyskusje nad zmianą programu studiów geograficznych. Nie doprowadziły one do konsensusu, natomiast ujawniły daleko idącą rozbieżność interesów poszczególnych grup geografów. Dyskusja ta, przynajmniej w części, została przerwana opublikowaniem przez Ministerstwo Edukacji Narodowej tzw. standardów nauczania, które wypełniają znaczną część programu studiów geograficznych (1200 godzin na około 3000 ogółem). Nie zagłębiając się w szczegóły i różnice w programach kształcenia na różnych uniwersytetach, Państwowa Komisja Akredytacyjna wymusiła na wszystkich uczelniach doprowadzenie zgodności programów do formalnych zarządzeń Ministra. Te nowe standardy nauczania ustaliły wyrównane proporcje pomiędzy geografią fizyczną, geografią społeczno-ekonomiczną i geografią regionalną (wszystkie po 180 godzin). W wyróżnionej grupie „przedmiotów kierunkowych”, liczącej łącznie

825 godzin, wymienione dziedziny stanowią zaledwie 65% wszystkich godzin dydaktycznych. Pozostałe 35% godzin to przedmioty niegeograficzne, chociaż tradycyjnie towarzyszące studiom geograficznym takie, jak: geologia, kartografia, gleboznawstwo, teledetekcja, kształtowanie i ochrona środowiska.

Z ogólnej liczby godzin określonej w standardach (1200) mniej niż połowę (45%) stanowią przedmioty stricte geograficzne! Do grupy nazwanej „przedmioty podstawowe”, nie licząc GIS-u, zaliczono same przedmioty matematyczno-przyrodnicze (120 godz.), tak jakby do uprawiania współczesnej geografii nie potrzebna była znajomość pewnych przedmiotów społecznych i ekonomicznych. W grupie przedmiotów kształcenia ogólnego znalazło się tylko 30 godzin dla wybranego przedmiotu humanistycznego! Standardy nauczania, które opracowano dla jednolitych 5-letnich studiów magisterskich, a które dzisiaj muszą być realizowane na studiach licencjackich, ignorując geografę społeczno-ekonomiczną i jej cały powojenny dorobek, podważają tym samym fundamentalną dla naszej jedności ideę geografii jako nauki przyrodniczo-humanistycznej. Stwierdzenie dotyczące sylwetki absolwenta nie pozostawia w tym względzie żadnych złudzeń: „znajomość podstawowych dyscyplin geograficznych oparta na szerokiej podstawie nauk ścisłych i przyrodniczych”. Realizacja tych standardów kieruje geografę pod prąd współczesnym tendencjom koncyliacyjnym w nauce, propaguje redukcjonistyczny model rozwoju, który prowadzi naszą dyscyplinę do jej nieuchronnego końca. Doskonałym tego przykładem jest geografia regionalna, która wbrew swoim wielowiekowym tradycjom, została zredukowana do geografii regionalnej fizycznej i regionalnej geografii społeczno-ekonomicznej (casus geografia Polski).

Model kształcenia specjalistycznego znacznie się pogłębia, bowiem godziny pozostawione uczelniom do wolnego zagospodarowania zostają wypełnione zajęciami specjalistycznymi zarówno przyrodniczymi jak i społeczno-ekonomicznym, w zależności od specjalizacji i zainteresowań naukowych pracowników poszczególnych ośrodków.

Istniejące rozbieżności pomiędzy obowiązującymi standardami nauczania a podstawową ideą i sensem geografii jako nauki kompleksowej, w swoich pierwotnych założeniach opartej na holistycznym modelu poznania rzeczywistości geograficznej oraz pomiędzy standardami nauczania a faktycznym stanem rozwoju polskiej geografii, w której nurty przyrodniczy i społeczno-ekonomiczny są dzisiaj mniej więcej zrównoważone, prowadzą do kompletnego chaosu w społecznym postrzeganiu geografii jako dyscypliny naukowej i edukacyjnej. Chaos ten upowszechnia jeszcze sam „produkt edukacji akademickiej” – absolwent studiów geograficznych, który nie posiada jednoznacznie określonej sylwetki i do końca nie wie, co to jest geografia, jaki jest jej sens poznawczy i praktyczny oraz do wykonywania jakich zawodów jest przygotowany.

5. PODSTAWY REKONSTRUKCJI CELÓW I PRZEDMIOTU EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Wydaje się, że dobrym punktem wyjścia dla jednoczącej rekonstrukcji nadrzędnych celów edukacji geograficznej może być koncepcja środowiska geograficznego, które ze swojej istoty ma charakter całościowy. Malicki (1976) definiował środowisko geograficzne jako „(..) całość pierwotnych elementów, które zachowały się jeszcze z okresu środowiska naturalnego wraz z nowymi tworamii powstającymi dzięki pracy ludzkiej”. Współczesna definicja, sformułowana przez Degórskiego (2005), traktuje środowisko geograficzne jako megasystem (zbiór systemów i podsystemów), (...) łączący w sobie dwie podstawowe kategorie przestrzeni geograficznej jakimi są system środowiska przyrodniczego i środowiska antropogenicznego czyli społeczno-ekonomiczno-kulturowego. Należy zatem środowisko geograficzne rozumieć jako kategorię ogólną i dla geografii podstawową, odzwierciedlającą różnorodność elementów w otoczeniu ludzkim; człowiek jest warunkiem koniecznym istnienia środowiska geograficznego.

Teoretyczne podstawy całościowego ujęcia środowiska geograficznego na różnych poziomach jego agregacji i rozumienia zostały stworzone pod koniec XIX i na początku XX w. przez niemiecką i francuską szkołę geograficzną w postaci koncepcji krajobrazu, regionu i miejsca. Wszystkie z wymienionych kategorii mają szeroki kontekst antropologiczny, bez rozpatrywania którego tracą one walor podstawowych kategorii geograficznych.

Krajobraz w ujęciu Hettnerowskim, według Ostaszewskiej (2005) „(..) wydaje się najwłaściwszą podstawą do zintegrowanych badań geograficznych”. Obejmuje on przedmioty i zjawiska przyrodnicze oraz wytwory działalności człowieka i jest ich wizualną, ale także i mentalną emanacją. Z punktu widzenia edukacyjnego, krajobrazowa interpretacja przedmiotu może zachowywać wystarczający walor jedności ujęcia geograficznego.

Pojęcie regionu jest obecne we wszystkich koncepcjach geograficznych i – podobnie jak okres historyczny dla historii – stanowi jeden z fundamentów strukturyzacji wiedzy o środowisku geograficznym. Kategoria region ze swojej tradycji ma konotacje przestrzenne, stanowiąc wyodrębnioną część przestrzeni fizycznej. Dzisiaj pojęcie regionu pojmowane jest jako kategoria hierarchiczna, co umożliwia jego wykorzystanie na wielu poziomach syntezy geograficznej, i odnosi się do różnych wymiarów przestrzeni badanych przez geografii (Lisowski 2003). Opisanie przez Vidala de la Blache'a regionu przez specyficzny styl życia konstytuującej go społeczności, który powstał w wyniku swoistego dialogu jego kultury (cywilizacji) i środowiska fizycznego w określonym miejscu, stanowić może również interesującą wskazów-

kę dla syntezy geograficznej. Holistyczna natura pojęcia region nadaje się do ujęcia problemowo-kompleksowego i wykorzystania go w doborze treści edukacyjnych.

Pojęcie miejsce jest kategorią najbardziej antropologiczną, ale także przynajmniej w części odniesioną do treści przestrzeni materialnej i w niej społecznie zakotwiczone (Tuan 1987).

Wszystkie te kategorie są z natury ogólne przez swą genetyczną i rzeczową różnorodność (fizyczną), ale zarazem ogólne ze względu na ich humanistyczny sens. Pojęcia te tworzą swego rodzaju fundament geografii, strukturyzują wiedzę geograficzną, nadając jej sensowność i swoisty porządek. Stanowiły one w przeszłości i stanowią obecnie przedmiot twórczej dyskusji oraz podlegają stałej reinterpretacji zgodnej z procesem rozwoju wiedzy geograficznej i poszerzającego się jej pola zainteresowań. Poprzez te kategorie geografia realizuje intuicyjno-syntetyczny model poznania świata przez człowieka, bazujący na koncepcjach psychologii całości (człowiek może poznać całość, dzielenie całości na elementy jest sztuczne), psychologii rozumiejącej (poznanie nie jest związane z rozkładaniem na elementy, lecz ze zrozumieniem, z selekcją intuicyjną i radykalną) oraz psychologii personalistycznej (Pawelczyńska 1984).

Geografia rozwija się przez swoje subdyscypliny, będące jej integralnymi częściami. Dorobek każdej z nich stanowi twórczy wkład w stale poszerzane podstawy szczegółowej wiedzy geograficznej. Tym sposobem geografia realizuje drugi z modeli poznania świata, określany jako analityczno-logiczny, a oparty na psychologii klasycznej i behawioryzmie.

Oba modele poznawcze są i powinny być w geografii rozwijane harmonijnie, dzięki czemu jej nadrzędne cele badań jakimi są opis, wyjaśnienie i zrozumienie środowiska geograficznego Ziemi, mogą być realizowane na różnych poziomach jego organizacji (lokalnym, regionalnym i globalnym).

6. ZAŁOŻENIA KONCEPCJI ZINTEGROWANEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Edukacja geograficzna, dawno już porzucona przez elity naukowe zajęte zdobywaniem punktów KBN-owskich, przekładających się na ekwiwalent jej finansowania, ulega systematycznej redukcji na wszystkich poziomach nauczania szkolnego, zarówno w treściach merytorycznych jak i czasie ich przekazu (konsekwencją stosunku elit do geografii szkolnej jest, między innymi, słaba pozycja zakładów i pracowni dydaktyki geografii, brak profesorów i możliwości robienia stopni i tytułów naukowych z dydaktyki geografii, słabe kontakty uniwersyteckiej geografii ze szkołami, niewielkie uczestnictwo nauczycieli geografii w życiu akademickim). Natomiast transmisja wiedzy naukowej

na różne etapy tego nauczania została sprowadzona niemal wyłącznie do wzbogacania jej treści w skomplikowaną terminologię specjalistyczną (zjawisko to nie jest tylko grzechem geografii, ale stało się typowe również dla innych dyscyplin, czego widowym przykładem są treści podręczników szkolnych, a smutnym efektem stan umysłów większości młodzieży kończącej szkoły ogólnokształcącej). Należy sobie jasno powiedzieć, że wiedza specjalistyczna doskonale opisuje i wyjaśnia zjawiska jednostkowe, ale sama w sobie nie prowadzi do syntezy wiedzy o Ziemi jako systemie przyroda-człowiek (społeczeństwo).

Geografia – w wyniku rozpadu na nauki geograficzne – straciła funkcje uogólniające i stworzyła dotkliwą lukę w kształtowaniu środowiskowo-geograficznej świadomości człowieka. Zostaje ona wypełniana przez powstające, często na bazie teoretycznej i informacyjnej geografii, nowe nauki uogólniające. Dyscypliny te próbują złączyć w całość pewne większe fragmenty naszej rzeczywistości, którymi geografia z własnej, nieprzymuszonej woli przestała się zajmować, zarzucając syntezę oraz przyjmując model poznawczy przyrodniczych nauk szczegółowych [Suliborski 2003]. Obecnie należy mocno akcentować na różnych forach fakt, że geografia jest dyscypliną naukową uogólniającą, syntetyzującą, która jako jedyna bada otaczającą nas rzeczywistość równocześnie z przyrodniczego i humanistycznego punktu widzenia. Megasystem środowiska geograficznego, jakim jest Ziemia, badany jest w jego zróżnicowaniach materialnych, relacyjnych, wartościowych i znaczeniowych. Specyfika ujęcia całościowego wynika natomiast nie tylko z konstytuujących go relacji, ale także z tego, że są ono rozpatrywane z antropocentrycznego punktu widzenia.

Sugerujemy aby trwałym fundamentem koncepcji nauczania geografii uczynić dwa założenia: (1) o jedności geografii jako nauki, którą w sensie ideowym wyraża pojęcie środowiska geograficznego, interpretowane dzisiaj w znaczeniu złożonego systemu przyroda – człowiek (społeczeństwo); (2) o całościowym ujmowaniu tego systemu w edukacji geograficznej na trzech poziomach interpretacyjnych: globalnym, regionalnym i lokalnym, przez identyfikację i wyjaśnianie relacji w podsystemach geograficzno-przyrodniczych i geograficzno-społeczno-ekonomiczno-kulturowych.

Założenie pierwsze odnosi się do ontologicznych podstaw geografii jako nauki o złożonym systemie przyroda-człowiek (społeczeństwo), która bada jego różnorodne struktury relacyjne, co nadaje geografii status nauki przyrodniczo-humanistycznej. Natomiast założenie drugie ma raczej wymiar epistemologiczny, bowiem odnosi się do sposobu, metody interpretacji i przekazu dydaktycznego wiedzy geograficznej. Stoimy na stanowisku, że podstawowymi kategoriami takiego całościowego opisu są, wspomniane wcześniej, pojęcia geograficzne, takie, jak region, krajobraz i miejsce, a jednym z bardzo ważnych narzędzi ich

badania, posiadającym jednocześnie swoistą geograficzną ekspresję, jest mapa. Pojęcia te są utrwalone w naszej świadomości, co wydaje się oczywiste, a także, co ważniejsze, w świadomości przedstawicieli innych nauk jako pojęcia i metody jednoznacznie kojarzone z geografiami. Tym trzem kategoriom geograficznym (region, krajobraz, miejsce) oraz naszej fundamentalnej metodzie badań (mapie) należy nadać właściwą rangę w edukacji geograficznej oraz w społecznym odbiorze ujętych w nich treści geograficznych.

Te ogólne założenia jedności geografii i komplementarności ujęcia treści geograficznych trzeba przełożyć na operacyjny model edukacji akademickiej, który powinien uwzględnić co najmniej cztery uwarunkowania: (1) kompleksową edukację geograficzną na niższych etapach kształcenia, gdzie zostaje zrealizowany model podstawowego, ogólnego wykształcenia geograficznego, identyfikującego idee i sens geografii jako nauki oraz jej wartości aplikacyjne, który jest następnie rozwijany na etapach wyższych, przez uszczegółowienie problematyki i uzyskanie wiedzy specjalistycznej; (2) istniejący aktualnie poziomu rozwoju wiedzy o elementach tworzących system przyroda-człowiek (społeczeństwo), który jest wyrażony przede wszystkim w teoretyczno-metodologicznym zaawansowaniu różnych subdyscyplin geograficznych, z czym wiąże się konieczność opracowania nowych akademickich standardów nauczania; (3) aktualną kadrę pracowników akademickich oraz ich wolę i przygotowanie dydaktyczne do wykładania wiedzy geograficznej w duchu jej jedności i komplementarności ujęć metodycznych, a także możliwości wykorzystania istniejących podręczników akademickich do nowych funkcji lub opracowanie nowych pomocy dydaktycznych (przewodników, skryptów, podręczników); (4) przyjęty przez Polskę trójstopniowy model studiów wyższych, zgodny z „kartą bolońską”.

7. WSTĘPNE ZAŁOŻENIA STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH WYNIKAJĄCE Z APLIKACJI KARTY BOŁOŃSKIEJ

Polska, podpisując tzw. „kartę bolońską”, przyjęła na siebie obowiązek realizacji trójstopniowego modelu kształcenia na poziomie wyższym. Trójstopniowy model studiów zakłada etapowość kształcenia. Każdy etap kończy się odpowiednim dyplomem: licencjata, magistra i doktora. Czas przeznaczony na kończenie kolejnych etapów zależy od decyzji uczelni, przeważnie przyjmuje się, że studia licencjackie trwają trzy lata, magisterskie dwa lata i doktorskie cztery lata.

Idea studiów licencjackich z geografii

Trzyletnie studia licencjackie powinny mieć, naszym zdaniem, charakter ogólny, a nie specjalizacyjny. Oznacza to, że w miejsce dotychczas wykładanych wąskich przedmiotów, będących często powtórzeniem głównych kierunków badawczych, powinny powstać przedmioty (lub ich bloki), które będą miały charakter syntez w zakresie wiedzy o środowisku geograficznym Ziemi – jego podsystemach przyrodniczym i antropogenicznym na różnych poziomach jego organizacji: globalnym, regionalnym i miejscowym (lokalnym). Program tych studiów powinien również zawierać wiedzę o tożsamości geografii, której korzenie sięgają starożytności, narzędziach poznania i metodach badania geograficznego oraz ważne dla geografii przedmioty przyrodnicze i humanistyczne, a także przedmioty uzupełniające.

Celem założeń programowych nie jest w tym przypadku przyswojenie przez studentów konkretnej wiedzy szczegółowej, ale zrozumienie ogólnych relacji kształtujących działanie systemu przyroda-człowiek (społeczeństwo) i poznanie podstawowych procesów, które w nim zachodzą. Student studiów licencjackich musi poznać i zrozumieć uwarunkowania funkcjonowania tego na Ziemi (ujęcie globalne) oraz w różnych regionach i krajobrazach. Tak nakreślona wiedza ogólna może być egzemplifikowana analizą przykładowych „miejsc” prezentowanych w kontekście wzajemnych relacji człowieka z jego otoczeniem. Nie bójmy się do programu studiów licencjackich wprowadzić informacji, która przed kilkudziesięciu laty była „solą wiedzy geograficznej”, a później zostały wyparte przez treści pochodzące z wąsko prowadzonych badań naukowych. Generalnie wydaje się, że wiedza, jaką student musi posiadać w czasie studiów licencjackich, powinna mieć charakter głównie odtwórczy, oparty na poznaniu pośrednim (literaturze, Internecie i innych środkach przekazu) i bezpośrednim (obserwacji), a nie na własnych badaniach naukowych. Idzie o wiadomości na temat Ziemi (świata) oraz miejsc w różnym przestrzennym i terytorialnym rozumieniu tego słowa.

Ten etap studiów powinien kończyć się przygotowaniem pracy licencjackiej o charakterze monografii geograficznej, a nie pracy specjalistycznej oraz kompleksowym egzaminem (np. testowym) sprawdzającym opanowanie zakreślonej szczegółowymi programami studiów wiedzy geograficznej. Te podstawy geografii muszą być na tyle solidne, aby umożliwiły absolwentowi podejmować różne studia magisterskie, na których jest wymagana podstawowa znajomość relacji zachodzących w systemie przyroda-człowiek (społeczeństwo).

Wadą tak pomyślanych studiów licencjackich jest to, że nie dają one absolwentowi skodyfikowanej wiedzy zawodowej ukierunkowanej na konkretne stanowiska pracy. Jego siłą jest natomiast wiedza ogólna, umożliwiająca podjęcie pracy praktycznie wszędzie tam, gdzie potrzebny jest człowiek o szerokich horyzontach myślowych, umiejący

kojarzyć różne fakty i wydarzenia, rozumiejący swoistą jedność świata przyrody i człowieka oraz życia społecznego i gospodarczego, znający dobrze przynajmniej jeden język obcy i umiejący posługiwać się technikami GIS. Tak przygotowany absolwent geografii może również podjąć studia magisterskie, czy podyplomowe na różnych kierunkach w zależności od własnych zainteresowań oraz rynku pracy.

Studia magisterskie

W odróżnieniu od studiów licencjackich, studia magisterskie należy, naszym zdaniem, ukierunkować na analizę aktualnego dorobku naukowego geografów w różnych specjalnościach i specjalizacjach, często przy ścisłej współpracy z reprezentantami innych, pokrewnych dziedzin naukowych. W ten sposób rozumiana idea studiów magisterskich umożliwia specjalistyczne ich organizowanie, pozwala na wprowadzenie wykładów monograficznych czy kursowych, rozszerzających wiedzę geograficzną. Przyjęcie takiego założenia, przy spełnieniu określonych kryteriów kadrowych i aparaturowych, umożliwiłoby geografom prowadzenie studiów magisterskich zarówno w zakresie wąskich specjalizacji geograficznych jak również w innych dziedzinach, w których wkład wiedzy geograficznej jest znaczący, ale nie jedyny. Przykładowo można tu wymienić możliwe do podjęcia specjalizacje z zakresu geologii, urbanistyki, turystyki, ochrony środowiska, dydaktyki geografii (szkolnej), gospodarki przestrzennej, regionalistyki, europeistyki i zapewne wielu innych.

Studia magisterskie, oprócz wiedzy specjalistycznej, powinny zawierać również wiedzę ogólną na znacznie wyższym poziomie niż studia licencjackie. Dotyczy to zwłaszcza problemów teorii i metodologii nauk geograficznych, umożliwiających studentowi prowadzenie badań naukowych.

Studia magisterskie tradycyjnie muszą kończyć się przygotowaniem (pod kierunkiem pracownika naukowego) pracy magisterskiej oraz zdaniem przewidzianego prawem egzaminu. Praca magisterska, w odróżnieniu od licencjackiej, musi mieć charakter problemowy i stanowić przyczynek do rozwiązania jakiegoś zagadnienia geograficznego przy zastosowaniu metod naukowych. Praca powinna zawierać rezultaty własnych badań autora i, o ile to możliwe, wykorzystywać materiały zebrane bezpośrednio w terenie.

Ukierunkowanie specjalistyczne studiów magisterskich może sugerować przygotowanie absolwenta do podjęcia pracy na konkretnym stanowisku pracy. Wolny rynek pracy powoduje, że uczelnia nie jest w stanie zabezpieczyć oferty zatrudnienia, odpowiadającej specjalistycznemu wykształceniu. Dlatego należy dążyć, aby absolwent stu-

diów magisterskich geografii, podobnie jak po studiach licencjackich, zachował atrakcyjność swojej wiedzy ogólnej.

Prezentując ideę studiów magisterskich pragniemy zwrócić uwagę na dwie ważne sprawy. Pierwsza z nich dotyczy kształcenia (coraz bardziej dwuprzedmiotowego) nauczycieli do szkół różnych typów. Wydaje się, że dobrze zorganizowane studia magisterskie, łączące geografię z innymi przedmiotami (dość szeroka gama przedmiotów do wyboru), mogą dać bardzo dobre efekty praktyczne, a także merytoryczne. Druga sprawa dotyczy przyjmowania na uzupełniające studia magisterskie z geografii absolwentów licencjatów innych kierunków (np. ochrony środowiska, biologii, fizyki, historii, ekonomii, studiów międzynarodowych itd.). Wydaje się, że takie otwarcie studiów geograficznych, przy precyzyjnym określeniu jego zasad (np. egzamin wstępny z geografii na poziomie ogólnym, dodatkowy semestr studiów geograficznych lub inne), jest ze wszech miar potrzebne i korzystne dla samej geografii, która w sferze badawczej często odwołuje się do wiedzy z innych pokrewnych dziedzin nauki, jak również dla pozycji i atrakcyjności kształcenia na kierunku geograficznym.

Obserwując trendy panujące w niektórych krajach Europy Zachodniej, tylko niewielka część absolwentów studiów licencjackich będzie w przyszłości podejmować studia magisterskie.

Studia doktoranckie

Trzecim stopniem kształcenia są studia doktorskie (doktoranckie). Celem tych studiów jest nie tylko przygotowanie i obrona pracy doktorskiej, ale również przygotowanie absolwenta zdolnego do samodzielnego podejmowania badań naukowych oraz dydaktyki na poziomie wyższym. Tak rozumiany cel narzuca główne ramy programowe. W ramach studiów doktoranckich musi być zwrócona uwaga na podstawy filozoficzne i teoretyczno-metodologiczne geografii i jej subdyscyplin, wyrafinowane i współcześnie stosowane metody badawcze oraz najnowsze rezultaty badań naukowych ze wszystkich dziedzin geografii. Studia te powinny również pozwolić doktorantowi na zdobycie wiedzy i umiejętności w zakresie dydaktyki szkoły wyższej zakładając, że absolwenci ze stopniem doktora będą zasilać placówki naukowo-dydaktyczne nie tylko w naszym kraju.

Dotychczasowa praktyka polskiej geografii pokazuje, że studia doktoranckie powinny mieć charakter otwarty dla absolwentów również innych dyscyplin naukowych, które programowo lub problemowo współpracują z geografami. Oczywiście uzyskanie stopnia doktora nauk geograficznych poprzedzone jest zdaniem określonych ustawowo egzaminów doktorskich i przedstawienie odpowiadającej standardom pracy doktorskiej.

Śledząc trendy w zakresie karier naukowych w niektórych krajach na świecie (np. USA), a także presje niektórych środowisk w naszym kraju, dążących do likwidacji stopnia naukowego doktora habilitowanego, należy dobrze rozważyć cele, zakres i poziom studiów doktorskich na kierunku geograficznym.

Wiedza i umiejętności absolwentów geografii

Przyjęty w prezentowanej koncepcji kształcenia trójstopniowy model studiów zobowiązuje do określenia zakresu wiedzy i umiejętności, jakie absolwent poszczególnych stopni kształcenia musi opanować.

Dyskusja nad tzw. „sylwetką absolwenta geografii” ma już w Polsce długą historię, bowiem każda zmiana programów kształcenia powodowała nowe definiowanie owej „sylwetki”. Jest to również przejaw kłopotów, jakie mają geografowie ze zdefiniowaniem swojej wiedzy, a w konsekwencji i osobowości naukowej absolwentów. Również autorzy tego artykułu nie dążą do precyzyjnego określenia wiedzy i umiejętności geografa na różnym etapie jego kształcenia, ograniczając się jedynie do naszkicowania pewnej wizji.

Geograf kończąc studia licencjackie geograf powinien mieć taki zasób wiedzy z zakresu nauk o Ziemi (geografia fizyczna i nauki pokrewne) jak i nauk o człowieku i jego działalności (geografia społeczno-ekonomiczna i nauki pokrewne), aby mógł swobodnie identyfikować i interpretować zjawiska i procesy zachodzące w systemie przyroda-człowiek (społeczeństwo) w różnych skalach przestrzennych: globalnej, regionalnej i lokalnej. W zakresie konkretnych umiejętności absolwent tych studiów ma opanowaną znajomość przynajmniej jednego języka obcego w stopniu umożliwiającym porozumiewanie się, oraz umiejętność stosować praktycznie niektórych programów GIS. Oczywiście efektem studiów licencjackich powinna być również dobra znajomość świata i Polski w zakresie rozmieszczenia głównych procesów i zjawisk prezentowanych w atlasach geograficznych.

Absolwent studiów magisterskich, obok pogłębionej wiedzy dotyczącej funkcjonowania systemu przyroda-człowiek, musi dysponować konkretną wiedzą specjalistyczną w zakresie jednej z wybranych dyscyplin geograficznych, uruchomionych indywidualnie w ośrodkach w zależności od stanu i poziomu kadry oraz dorobku naukowego pracowników. W odróżnieniu od obecnie obowiązujących koncepcji studiów magisterskich geograf musi posiadać ugruntowaną wiedzę specjalistyczną, pozwalającą mu konkurować z innymi absolwentami uniwersytetu o miejsca pracy. Jedną z takich specjalności może być na przykład dydaktyka geografii, przyrody, wychowania obywatelskiego lub wiedzy o regionie.

Trzeci stopień zdobywania wiedzy, czyli studia doktoranckie, powinny być ukierunkowane na zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do samodzielnego rozwiązywania problemów badawczych przy wykorzystaniu całego warsztatu naukowego, w tym nowoczesnych metod badawczych oraz wiedzy z zakresu dydaktyki szkoły wyższej. Pozycja zawodowa geografów (poza karierą naukową czy dydaktyczną) będzie zależała również od umiejętności wykorzystania wiedzy w zakresie tzw. „marketingu terytorialnego”, który przez geografów musi być lansowany pod nazwą „marketing środowiska geograficznego”.

8. UWAGI KOŃCOWE

Ogólna filozofia studiów geograficznych powinna uwzględniać swoistą strukturyzację wiedzy oraz odpowiadający jej model organizacyjno-programowy. W zakresie strukturyzacji wiedzy geograficznej są to następujące dwa główne założenia: (1) przechodzenie od struktur koegzystencyjnych (rozmieszczenia i współwystępowania faktów przyrodniczych i antropogenicznych), poprzez struktury relacyjne, opisujące stosunki przyroda-przyroda, człowiek-człowiek i przyroda-człowiek, do opisu procesów wyjaśniających funkcjonowanie i zmiany zachodzące w megasystemie środowiska geograficznego (systemie przyroda-człowiek); (2) przechodzenie od opisu i wyjaśniania zjawisk, struktur i procesów globalnych (ogólnych), poprzez zjawiska, procesy i struktury regionalne, do zjawisk i relacji lokalnych (szczegółowych).

W płaszczyźnie organizacyjno-programowej procesu edukacji akademickiej należy realizować zasadę przechodzenia od kompleksowych (całościowych) ujęć treści geograficznych na poziomie licencjatu, przez specjalizacyjne treści subdyscyplin geograficznych na poziomie magisterskim, do ujęć specjalizacyjno-badawczych na poziomie studiów doktoranckich.

LITERATURA

- Degórski M., 2005, *Środowisko przyrodnicze a środowisko geograficzne*, [w:] W Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Podstawowe idee i koncepcje w geografii*, t. 1., *Geografia jako nauka o przestrzeni, środowisku i krajobrazie*, Zakł. Geogr. Społ. Tur. UMK, Zakł. Bad. Społ. Reg. UŁ, ŁTN, Łódź, s. 116–129.
- Domański R., 2002, *Gospodarka przestrzenna*, PWN, Warszawa, 235 s.
- Dramowicz K., 1984, *O potrzebie refleksji filozoficznej w geografii*, [w:] K. Dramowicz (red.), *Geografia a filozofia – wybrane zagadnienia metodologiczne*, PZLG, IG PAN, 3-4, s. 5–23.
- Dziewoński K., 1961, *Elementy teorii regionu ekonomicznego*, *Przegląd Geograficzny*, XXXII, 4, s. 593–613.

- Chojnicki Z. (red.), 2004, *Geografia wobec problemów teraźniejszości i przyszłości*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Chojnicki Z., 2005, *Problematyka metodologiczna przedmiotu geografii*, [w:] W Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Podstawowe idee i koncepcje w geografii*, t. 1, *Geografia jako nauka o przestrzeni, środowisku i krajobrazie*, Zakł. Geogr. Społ. Tur. UMK, Zakł. Bad. Społ. Reg. UŁ, ŁTN, Łódź, s. 11–21.
- Czym była i jest polska geografia?*, 1990, *Czasopismo Geograficzne*, 61, s. 134–187.
- Czyż T., 1996 (red.), *Podstawy teorii regionalizacji geograficznej*, Bogucki Wyd. Nauk., Poznań, ss. 140.
- Fajwerek A., 1966, *Region ekonomiczny i metody analizy regionalnej*, PWE, Warszawa, ss. 227.
- Kondracki J., 1976, *Podstawy regionalizacji fizycznogeograficznej*, PWN, Warszawa, ss. 154.
- Krzymowska-Kostrowicka A., 1995, *Zarys geoekologii rekreacji*, t. II, Wydawnictwo UW, Warszawa, ss. 133.
- Kuciński K., 1990, *Podstawy teorii regionu ekonomicznego*, PWN, Warszawa, ss. 222.
- Lebon J. H. G., 1966, *An Introduction of Human Geography*, Hutchison Univ. Libr., Londyn.
- Jędrzejczyk D., 1997, *Antropogeografia polska XIX i XX wieku*, Wyd. Geogr. Stud. Reg. UW, Warszawa, ss. 170.
- Jędrzejczyk D., 1999, *Mysł geograficzna Wacława Nałkowskiego*, Wyd. Geogr. Stud. Reg. UW, Warszawa, 137 s.
- Liszewski S., 1999, *Czy i co łączy współczesne nauki geograficzne. Refleksje osobiste nad stanem polskiej geografii*, [w:] A. Lisowski (red.), *Geografia na przełomie wieków – jedność w różnorodności*, UW, s. 82–90.
- Liszewski S., 2004, *Stan dyskusji polskich geografów na temat jedności i zakresu pojęciowego współczesnej geografii (na początku XXI wieku)*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, I Forum Geografów Polskich, Kom. Nauk Geogr. PAN, Inst. Geogr. Gosp. Przestrz. UJ, Kraków, s. 11–26.
- Lisowski A., 2003, *Koncepcja przestrzeni w geografii człowieka*, Wyd. Geogr. Stud. Reg. UW, Warszawa, ss. 193.
- Malicki A., 1976, *Wstęp do geografii*, PWN, Warszawa, ss. 214.
- Maik W., 2004, *Główne problemy i pojęcia geografii*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, I Forum Geografów Polskich, Kom. Nauk Geogr. PAN, Inst. Geogr. Gosp. Przestrz. UJ, Kraków, s. 27–45.
- Maik W., 2004a, *Główne płaszczyzny relacji między geografją fizyczną a geografją społeczno-ekonomiczną*, [w:] Z. Chojnicki (red.), *Geografia wobec problemów teraźniejszości i przyszłości*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 9–24.
- Maik W., Rembowska K., Suliborski A., (red.), *Podstawowe idee i koncepcje w geografii*, t. 1, *Geografia jako nauka o przestrzeni, środowisku i krajobrazie*, Zakł. Geogr. Społ. Tur. UMK, Zakł. Badań Społ. Reg. UŁ, ŁTN, Łódź, ss. 227.

- Nałkowski W., 1911, *Co to jest geografia*, Wyd. Arcta, Warszawa, ss. 42.
- Ostaszewska K., 2005, *Krajobraz – środowisko geograficzne – środowisko przyrodnicze*, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Podstawowe idee i koncepcje w geografii*, t. 1, *Geografia jako nauka o przestrzeni, środowisku i krajobrazie*, Zakł. Geogr. Społ. Tur. UMK, Zakł. Badań Społ. Reg. UŁ, ŁTN, Łódź, s. 162 – 170.
- Pawełczyńska A., 1984, *Czas i przestrzeń a formy poznania świata* [w:] S. Nowak (red.), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, PWN, Warszawa, s. 279 – 305.
- Pawłowski S., 1928, *O metodach geografii jako nauki i metodach nauczania geografii*, *Czasopismo Geograficzne*, s. 112 – 122.
- Pinchemel P., 1965, *O naturze i duchu nauczania geografii*, [w:] *O nauczaniu geografii*, tłum. J. Barbag, PZWS, Warszawa, s. 28–58.
- Rembowska K., 2002, *Kultura w tradycji i we współczesnych nurtach badań geograficznych*, UŁ, Łódź, ss. 197.
- Richling A., 1992, *Kompleksowa geografia fizyczna*, PWN, Warszawa, ss. 374.
- Richling A., Solon J., 1996, *Ekologia krajobrazu*, PWN, Warszawa, ss. 318.
- Suliborski A., 1991, *Istota i funkcje geografii a system edukacji*, *Geografia w Szkole* nr 5, s. 272–275.
- Suliborski A., 2003, *Region w syntezy i edukacji geograficznej*, [w:] E. Orłowska, J. Klimontowski (red.), *Kulturowy aspekt badań geograficznych. Studia teoretyczne i regionalne*, PTG, Oddział Wrocław., Inst. Geogr. Rozw. Reg. UWr., Wrocław, s. 51–63.
- Suliborski A., 2004, *Wnioski końcowe*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, I Forum Geografów Polskich, Kom. Nauk Geogr. PAN, Inst. Geogr. Gosp. Przestrz. UJ, Kraków, s. 101–105.
- Szczepański J., 1938, *O pojęciu środowiska*, [w:] T. Szczurkiewicz (red.), *Rasa, środowisko, rodzina*, s. 185–194.
- Wilczyński W., 1996, *Idea przyrody w historii myśli geograficznej*, Wyd. „Jedność”, Kielce, ss. 297.
- Wróbel A., 1965, *Pojęcie regionu ekonomicznego a teoria geografii*, *Prace Geograficzne*, 48, IG PAN, PWN, Warszawa, ss. 85.
- Tuan Yi Fu, 1987, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa, ss. 253.