



ADAM HIBSZER¹, ELŻBIETA SZKURŁAT²

¹University of Silesia in Katowice, Faculty of Earth Sciences, Sosnowiec, Poland
e-mail: adam.hibsz@us.edu.pl

²Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Institute of Geography, Poland
e-mail: ela.szurklat@gmail.com

KRAJOBRAZ W NOWEJ PODSTAWIE PROGRAMOWEJ GEOGRAFII. ZMIANA RANGI I KONCEPCJI EDUKACJI KRAJOBRAZOWEJ

LANDSCAPE IN THE NEW CORE CURRICULUM OF GEOGRAPHY. CHANGE IN THE RANK AND CONCEPT OF LANDSCAPE EDUCATION

Streszczenie

Krajobraz to jedno z podstawowych pojęć geograficznych, które obok takich pojęć jak „region”, „przestrzeń”, „miejsce” i „środowisko geograficzne”, akcentuje całościowy charakter poznania geograficznego. W literaturze poświęconej krajobrazowi można zauważyć duże zróżnicowanie poglądów na jego rozumienie, natomiast w edukacji szkolnej niezbędna jest precyzja definiowania i jednoznaczność jego rozumienia. Autorzy artykułu postanowili przyrzeć się miejscu pojęcia *krajobraz* w aktualnie obowiązujących dokumentach programowych dla różnych etapów kształcenia oraz ukazać zmianę koncepcji edukacji krajobrazowej w szkolnym kształceniu geograficznym w Polsce. Diagnoza miejsca i zmian założeń edukacji krajobrazowej w szkole została dokonana na podstawie analizy porównawczej podstaw programowych z 2008 roku i opracowanych w latach 2017-2018, oraz komentarzy do nich. Kwerenda podręczników dydaktyki geografii i innych publikacji posłużyła do ukazania kontekstu zmian kształcenia krajobrazowego we współczesnej polskiej szkole. W rezultacie prowadzonych badań stwierdzono, że dobór celów i wymagań dotyczących krajobrazu w nowej podstawie programowej odpowiada pogłębionemu rozumieniu pojęcia *krajobraz*. Podstawy programowe przyrody oraz geografii, opracowane w ostatnich latach, pod względem częstości odniesień do terminu *krajobraz*, w porównaniu z poprzednimi podstawami są zdecydowanie pełniejsze.

Abstract

Landscape is one of the basic geographical notions that, in addition to such concepts as „region”, „space”, „place” and „geographical environment”, accentuates the holistic nature of geographical cognition. In the literature devoted to landscape, one can notice a great diversity of views on its understanding, while in school education, a precise definition and an unambiguous understanding of its meaning are necessary. The authors of the article decided to look at the place of the concept of landscape in the currently binding curriculum documents for various stages of education and to show the changes in the concept of landscape education in school geographic education in Poland. The diagnosis of the rank and changes in the assumptions of landscape education in schools was made on the basis of a comparative analysis of the core curriculum from 2008 to the one elaborated in 2017-2018, and comments made on them. The query of geography didactics manuals and other publications served to show the context of changes in landscape education in a contemporary Polish school. As a result of the research, it was found that the selection of objectives and requirements for landscape in the new core curriculum corresponds to an in-depth understanding of the concept of landscape. The core curriculum of nature and geography developed in recent years, in comparison with the previous foundations, is definitely fuller in terms of the frequency of references to the term landscape.

Słowa kluczowe: krajobraz, edukacja geograficzna, edukacja krajobrazowa, podstawa programowa

Key words: landscape, geographical education, landscape education, core curriculum

WPROWADZENIE

Przegląd obszernej literatury poświęconej krajobrazowi pozwala zauważyć, że znacząca jej część dotyczy definiowania i interpretowania pojęcia *krajobraz*. Widoczna jest również ewolucja i duże zróżnicowanie poglądów geografów oraz przedstawicieli innych dziedzin nauki na jego rozumienie. W badaniach naukowych taki brak wspólnego stanowiska jest sytuacją naturalną, pomimo, że brak jednoznacznie sformułowanej i przyjętej definicji określonego pojęcia sprawia, że wbrew swej istocie, nie może ono stanowić precyzyjnego narzędzia myślenia (Flis, 1982). Na pewnym etapie rozwoju dyscypliny naukowej jest to uzasadnione i akceptowalne. Niestety inaczej rzecz się ma w przypadku edukacji szkolnej – tutaj istnieje konieczność klarownego i jednoznacznego rozumienia rozpatrywanych pojęć. Doskonale wyraził tę potrzebę J. Flis pisząc: *Im bardziej ostre, bardziej precyzyjne będą nasze pojęcia, tym większe prawdopodobieństwo, że nasze rozumowanie stanie się aktem poznawczym. Jeśli zaś mowa nasza ma być środkiem do przekazywania innym naszych myśli, musimy doprowadzić do uzgodnienia znaczenia wyrażań, do uporządkowania stosowanej terminologii* (Flis, 1982: 4). O ile nowszych publikacji dotyczących szkolnej edukacji krajobrazowej jest stosunkowo mało (Myga-Piątek, 2008; Szczęsna, 2010; Traba i in. red., 2017; Michalczyk, 2017), to w literaturze dydaktyczno-geograficznej drugiej połowy XX w. znaleźć można dość dużo istotnych wypowiedzi na ten temat (Chałubińska, 1965; Wuttke, 1965; Batorowicz, 1966; Czeakańska, 1973; Flis, 1977; Flis, 1982; Flis, 1983; Dylikowa, 1990; Piskorz, 1995).

U. Myga-Piątek (2008) w opracowaniu *Współczesne badania nad krajobrazem a praktyka szkolna* przedstawiła tezę, iż ...*kierunki obecnych badań naukowych nad krajobrazem (w tym krajobrazem kulturowym) nie są reprezentowane w geografii szkolnej, a w programach nauczania dominuje tradycyjny, wręcz popularny sposób traktowania krajobrazu wyłącznie jako fizjonomii przestrzeni* (Myga-Piątek, 2008: 233). Przedstawiła także tezę pochodną, iż pojęcie *krajobrazu*, pierwotnie fundamentalne w geografii, zostało wyparte ze szkolnej geografii przez nadużywane – jej zdaniem – pojęcie *środowisko geograficzne*.

Od czasu ukazania się tego krytycznego opracowania, polska szkoła doświadczyła dwukrotnych zmian dokumentów programowych, mających decydujący wpływ na cele i treści

INTRODUCTION

A review of the extensive literature devoted to landscape shows that a significant part of it concerns the definition and interpretation of the concept of *landscape*. There is also an evident evolution in, and a large diversity of views of geographers and representatives of other fields of science who have contributed to its understanding. In scientific research, such a lack of a common position is a natural situation, despite the fact that the lack of a clearly defined and accepted definition of a specific concept means that, contrary to its essence, it cannot be a precise tool for thinking (Flis, 1982). At a certain stage of the development of the scientific discipline it is justified and acceptable. Unfortunately, it is different in the case of school education – here there is a need for a clear and unambiguous understanding of the concepts under consideration. It was perfectly expressed by J. Flis when he wrote: *The sharper, more precise our concepts are, the more likely our reasoning becomes a cognitive act. If our speech is to be a means of transmitting our thoughts to others, we must reconcile the meaning of expressions, to organize the terminology used* (Flis, 1982: 4). While there are relatively few newer publications on school landscape education (Myga-Piątek, 2008, Szczęsna, 2010, Traba et al., 2017, Michalczyk, 2017), in the didactic and geographic literature of the second half of the 20th century, you can find quite a lot of important statements on this subject (Chałubińska, 1965; Wuttke, 1965, Batorowicz, 1966, Czeakańska, 1973; Flis, 1977; Flis, 1982; Flis, 1983; Dylikowa, 1990; Piskorz, 1995).

U. Myga-Piątek (2008), in the study „Modern landscape research and school practice”, presented the thesis that ... *the directions of current scientific research on the landscape (including cultural landscape) are not represented in school geography, and the curricula are dominated by traditional, almost a popular way of treating the landscape only as a physiognomy of space* (Myga-Piątek, 2008: 233). She also presented a derivative thesis that the concept of landscape, originally fundamental in geography, was supplanted from school geography by the abused – in her opinion – *geographical environment*.

Since the publication of this critical study, Polish schools have experienced two changes to curriculum documents that have had a decisive impact on the goals and content of school education. In 2009, the core curriculum for all stages of education was

realizowane w edukacji szkolnej. W 2009 r. została wprowadzona podstawa programowa dla wszystkich etapów kształcenia (*Rozp. MEN z dnia 23 grudnia 2008*), zaś – w związku z reformą oświaty – w 2017 r. weszła w życie nowa podstawa programowa do szkoły podstawowej (*Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017*), a w 2018 r. nowe podstawy programowe do szkół ponadpodstawowych (*Rozp. MEN z dnia 30 stycznia 2018*) i branżowych (*Rozp. MEN z dnia 26 lipca 2018*). Te ostatnie zaczną obowiązywać w liceach, technikach i szkołach branżowych od roku szkolnego 2019/2020. W przekonaniu autorów niniejszego artykułu, będących jednocześnie twórcami nowych podstaw programowych, zarówno rola jak i rozumienie krajobrazu uległy w tych dokumentach zasadniczej zmianie.

Celem opracowania jest prezentacja przyjętego w zapisach aktualnie obowiązujących podstaw programowych rozumienia pojęcia *krajobraz*, ukazanie zmiany miejsca i koncepcji edukacji krajobrazowej oraz pogłębiona refleksja nad warunkami i możliwościami jej realizacji w praktyce szkolnej. Obowiązujące ramy czasopisma pozwalają na prezentację w niniejszym artykule tylko pierwszej części postawionych celów.

Diagnoza obecnego miejsca i zmian założeń edukacji krajobrazowej w szkole, zostanie dokonana głównie na podstawie analizy porównawczej podstaw programowych i ich komentarzy z 2008 roku oraz podstaw opracowanych w latach 2017-2018. Ukazaniu szerszego kontekstu zmian warunków kształcenia krajobrazowego we współczesnej polskiej szkole służyć będzie kwerenda podręczników dydaktyki geografii i innych publikacji na ten temat, oraz przegląd dokumentów programowych geografii w wybranych krajach europejskich.

EDUKACJA KRAJOBRAZOWA W ŚWIETLE LITERATURY

Już pod koniec lat 50. XX w. A. Chałubińska nakreśliła zarys metodyki kształcenia krajobrazowego w szkolnej edukacji geograficznej. Wskazywała potrzebę kształtowania u uczniów umiejętności analizy krajobrazu, dostrzegania związków między obserwowanymi zjawiskami, jak również zmienności krajobrazu pod wpływem czynników przyrodniczych i działań człowieka. Pisała, iż młodzież, szczególnie miejska, sama

introduced (*Rozp. MEN z dnia 23 grudnia 2008*), and – in connection with the reform of education – a new core curriculum for primary schools entered into force in 2017 (*Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017*), and in 2018, new core curricula for post-elementary schools (*Rozp. MEN z dnia 30 stycznia 2018*) and industry-based schools (*Rozp. MEN z dnia 26 lipca 2018*) were introduced. The latter will come into force in high schools, technical schools and industry schools from the school year 2019/2020. In the opinion of the authors of this article, who are at the same time the creators of the new core curricula, both the role and understanding of landscape have fundamentally changed in these documents.

The aim of the study is to present the understanding of the concept of *landscape* adopted in the provisions of the currently applicable core curricula, to show the change of place and concept of landscape education and a deep reflection on the conditions and possibilities of its implementation in school practices. The current frames of the magazine allow for the presentation in this article only of the first part of the set goals.

The diagnosis of the current place of, and changes in landscape education at school will be made mainly on the basis of a comparative analysis of the core curricula and their comments from 2008, and the basics developed in 2017-2018. The presentation of the broader context of changes in the conditions of landscape education in the contemporary Polish school will be served by the query of geography didactics manuals and other publications on the subject, and a review of geography programming documents in selected European countries.

LANDSCAPE EDUCATION IN THE REVIEW OF LITERATURE

At the end of the 1950s, A. Chałubińska outlined the methodology of landscape education in geographic school education. She indicated the need to shape students' landscape analysis skills, to allow them to notice the relationship between observed phenomena, as well as landscape variability under the influence of natural factors and human activities. She wrote that the youth, especially urban, cannot see the landscape by itself, but rather feel it through innate sensitivity and classify it mainly in the following categories: nice or unattractive. *To separate certain characteristic elements of the landscape,*

z siebie krajobrazu „nie widzi”, raczej odczuwa go tylko wrodzoną wrażliwością i klasyfikuje głównie w kategoriach: ładny lub nieładny. *Aby pewne charakterystyczne elementy krajobrazowe wydzielić, trzeba umieć wyróżniać cechy ważne, a pomijać drobiazgi... (...)* Następną zdobyczą, jaką osiągnie uczeń, umiejący przeprowadzić prostą analizę krajobrazu, będzie poczucie związku, zachodzącego pomiędzy poszczególnymi zjawiskami (...). W innym miejscu napisała: *Krajobraz nie tylko przeobraża się okresowo, z miesiąca na miesiąc, w związku z porami roku, nie tylko z dnia na dzień pod wpływem stanu pogody, ale zmienia się również i trwale, zwłaszcza pod wpływem działalności ludzkiej* (Chałubińska, 1959: 61). Podobnie pisał kilka lat później Z. Batorowicz: *trzeba, aby młodzież uświadamiała sobie, że każdy element krajobrazu ma swoją długą i ciekawą nieraz historię...* (Batorowicz, 1966: 218).

Również G. Wuttke (1965), gorący zwolennik nauczania geografii w terenie, nawoływał do całościowego poznawania krajobrazu najbliższej okolicy, poprzez ukazanie związków składowych krajobrazu „morfologicznego” i „gospodarczego”: *Związek tych dwóch rodzajów krajobrazów jest ścisły, jak dwa końce tej samej liny związanej suptem w jedno nierozwalne koło, gdyż cała przyroda jest jednością wraz z człowiekiem* (Wuttke, 1965: 95).

Krajobraz był częstym przedmiotem rozważań dydaktycznych J. Flisa (1977, 1982, 1983). Flis krytycznie oceniał ograniczanie poznania krajobrazu do opisu jego fizjonomii: *W potocznej mowie ogranicza się niekiedy pojęcie krajobrazu do jego zewnętrznych, kolorystycznych cech, albo tylko do ukształtowania terenu, albo wyłącznie szaty roślinnej* (Flis, 1977: 10). Zwracał on wielokrotnie uwagę na zalety typologicznych opisów krajobrazów na niższych etapach edukacji szkolnej. Podkreślał, że powinny one dotyczyć wybranych cech, które wiążą się przyczynowo i wynikają bezpośrednio lub pośrednio z jakiejś istotnej cechy przewodniej (Flis nazywa ją dominantą). Taką cechą mogą być np. stosunki hipsometryczne, warunki klimatyczne, stopień przekształcenia przez działalność człowieka itp.

Do typologicznych i dominantowych ujęć krajobrazu preferowanych przez J. Flisa wyraźnie nawiązał S. Piskorz (1995) charakteryzując obowiązujący w latach 90. XX w. program nauczania geografii.

Na potrzebę całościowego postrzegania krajobrazu i wyjaśniania porządku przestrzennego w uczniowskich obserwacjach krajobrazu zwracała uwagę A. Dylikowa pisząc: *Obserwując z uczniami...*

one must be able to distinguish important features, and omit the trifles ... (...) The next achievement that a student will achieve, who is able to carry out a simple landscape analysis, will be the sense of relationship that occurs between particular phenomena (...). In another place she wrote: *Landscape not only changes periodically, from month to month, due to the seasons, not only from day to day under the influence of the weather, but also changes permanently, especially under the influence of human activity* (Chałubińska, 1959: 61). Similarly, Z. Batorowicz wrote a few years later: *it is necessary for the youth to realize that each element of the landscape has a long and interesting history ...* (Batorowicz, 1966: 218).

Also G. Wuttke (1965), a keen advocate of geography teaching in the field, called for a comprehensive understanding of the landscape of ones surrounding area by showing the components of the „morphological” and „economic” landscape: *The relationship between these two landscapes is as close as the two ends of the same the rope of a superweight connected with one inseparable circle, because all nature is one with man* (Wuttke, 1965: 95).

The landscape was a frequent subject of didactic considerations of J. Flis (1977, 1982, 1983). Flis critically assessed limiting the knowledge of landscape to the description of his physiognomy: *In colloquial speech, the concept of landscape is sometimes limited to its external, colorful features, or only to the terrain or plant cover only* (Flis, 1977: 10). He drew attention many times to the advantages of typological descriptions of landscapes at the lower stages of school education. He emphasized that they should concern selected features that are causally related and result directly or indirectly from some important guiding characteristic (Flis calls it a dominant). Such a feature may be, for example, hypsometric relations, climatic conditions, the degree of transformation by human activity, etc.

The typological and dominant landscape features preferred by J. Flis were clearly referred to by S. Piskorz (1995), characterizing the geography curriculum in force in the 1990s.

The need for a holistic view of the landscape and an explanation of the spatial order in student observations of landscape was pointed out by A. Dylikowa: *Observing with the students ... the landscape, we teach to notice all the elements in it, both natural and created or transformed by humans, observe their distribution and interrelations, to eventually lead to an explanation of the spatial order and understanding of its causes* (Dylikowa, 1990: 12).

krajobraz, uczymy dostrzegać wszystkie występujące w nim elementy, zarówno przyrodnicze, jak i stworzone czy przekształcone przez człowieka, obserwować ich rozmieszczenie i wzajemne powiązania, aby w końcu doprowadzić do wyjaśnienia stwierdzonego porządku przestrzennego i zrozumienia jego przyczyn (Dylikowska, 1990: 12).

W Międzynarodowej Karcie Edukacji Geograficznej (1992) jedyne odniesienie do krajobrazu znajduje się w części dotyczącej pytań i pojęć w geografii. W rozdziale *Zależności między człowiekiem i środowiskiem* czytamy: *Człowiek wykorzystuje środowisko w różnorodny sposób tworząc rozmaite krajobrazy kulturowe przez różne modele działalności. Znajduje się on z jednej strony pod wpływem naturalnego środowiska, a z drugiej strony zmienia otoczenie w różnie kulturowo przekształcone środowiska, obejmujące zarówno krajobrazy harmonii, jak i krajobrazy konfliktów. Zrozumienie tych złożonych, wzajemnych oddziaływań w przestrzeni jest ważną podstawą odpowiedzialnego planowania, organizowania i ochrony środowiska* (<http://www.igu-cge.org/1992-charter>: 14.6).

Propozycje zajęć (nie tylko lekcyjnych) z krajobrazem w tytule możemy prześledzić w artykułach zamieszczanych na łamach *Geografii w Szkole* oraz innych czasopismach. Są to prace np. K. Kardas (1995), B. Motyczyńskiej (1998), E. Lindel (1999), T. Glubowskiej (1999), A. Piegdoń (2002), M. Figa (2007), M. Cichoń (2007), oraz J. Angiel (2017). Najczęściej autorzy tych tekstów, nawiązując do haseł programu nauczania, przedstawiają cele oraz własne pomysły realizacji edukacji krajobrazowej.

Podobne – praktyczne ujęcie edukacji krajobrazowej znajdujemy u A. Hibsza (1995). Autor zachęcając nauczycieli do organizacji zajęć w terenie wskazuje na potrzebę kształtowania umiejętności postrzegania krajobrazu jako efektu oddziaływań czynników przyrodniczych i działalności człowieka. Podpowiada również, że przy zastosowaniu metody metaplanu uczniowie mają możliwość zdobywać umiejętność „kształtowania krajobrazu” na wybranym poligonie dydaktycznym geograficznych zajęć terenowych.

Wyjątkowy, humanistyczny wymiar, zbliżony do ujęć wielkich geografów i dydaktyków okresu międzywojennego, mają refleksje K. Kopczyńskiego (2009) na temat walorów edukacyjnych krajobrazu kulturowego. Stwierdził m.in., że poznawanie i przeżywanie krajobrazu rozwijać może u uczniów zainteresowania przyrodnicze i artystyczne, pozwala także na samodzielne odkrywanie wartości

In the International Charter on Geographical Education (1992), the only reference to landscape is in the part concerning questions and concepts in geography. In the chapter *Relations between man and the environment* we read: *Man uses the environment in a variety of ways creating various cultural landscapes through different models of activity. It is on the one hand under the influence of the natural environment, and on the other hand, it changes the environment in various culturally transformed environments, covering both landscapes of harmony and landscapes of conflicts. Understanding these complex interactions in space is an important basis for responsible planning, organizing and protecting the environment* (<http://www.igu-cge.org/1992-charter>: 14.6).

Suggestions for classes (not only lessons) with landscape in the title can be traced in the articles published in the pages of *Geography in School* and other magazines. These are, for example, by K. Kardas (1995), B. Motyczyńska (1998), E. Lindel (1999), T. Glubowska (1999), A. Piegdoń (2002), M. Figa (2007), M. Cichoń (2007), and J. Angiel (2017). Most often the authors of these texts, referring to the slogans of the curriculum, present goals and their own ideas for the implementation of landscape education.

Similarly – the practical approach to landscape education is found in A. Hibsza (1995). The author, encouraging teachers to organize field activities, indicates the need to shape the perception of landscape as a result of the impact of natural factors and human activity. He also suggests that, when using the metaplan method, students have the opportunity to acquire the ability to „shape the landscape” on the selected didactic field of geographic field activities.

The unique, humanistic dimension, similar to the thoughts of great geographers and didactics of the interwar period, have been reflected on by K. Kopczyński (2009) in terms of the educational values of the cultural landscape. He stated, among other things, that learning about and experiencing the landscape can develop natural and artistic interests in students, whilst also allowing for independent exploration of the natural and cultural environment and a sense of connection with the place, as well as the landscape that distinguishes it, which seems to be a fundamental condition for its protection. According to this author, the landscape is an indivisible whole, and perhaps it is in the case of landscape that this indivisibility is particularly marked. *When we teach a student to perceive every element of the surrounding world in the context of the*

środowiska przyrodniczego i kulturowego, poczucia więzi z miejscem jak również wyróżniającym go krajobrazem, a to wydaje się stanowić fundamentalny warunek jego ochrony. Według tego autora krajobraz stanowi niepodzielną całość, i może właśnie w przypadku krajobrazu ta niepodzielność zaznacza się szczególnie wyraźnie. *Gdy nauczymy ucznia postrzegać każdy element otaczającego świata w kontekście całości, każdy żywy organizm na tle środowiska, każdy gatunek jako unikatowy twór przyrody, a dzieło sztuki jako niepowtarzalny wytwór ludzkiego ducha i umysłu, widzenie świata nabierze wówczas dla niego właściwego wymiaru. Kontemplacja krajobrazu może stać się znaczącym krokiem na drodze do takiego postrzegania świata* (Kopczyński, 2009: 60).

W obszernej publikacji J. Szczęsnej (2010) można prześledzić koncepcję edukacji krajobrazowej realizowanej w szkole w odniesieniu do kierunków nauki o krajobrazie. Według J. Szczęsnej szkolna edukacja krajobrazowa opiera się na klasycznych koncepcjach i teoriach naukowych, a najnowsze osiągnięcia nauki o krajobrazie nie są czytelne w treściach szkolnych.

Tematyka edukacji krajobrazowej znalazła się także w tomie *Krajobrazy Kulturowe. Sposoby konstruowania i narracji* (2017), będącym pokłosiem 35. konferencji Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, która odbyła się w 2014 r. W opracowaniu tym blisko połowa tekstów odnosi się do zagadnień dydaktycznych. J. Plit i F. Plit (2017) dokonali tam przeglądu treści dotyczących krajobrazów kulturowych w wybranych polskich podręcznikach do geografii od czasów powojennych do reformy programowej 2008 r. Stwierdzili m.in., że wyłoniony z analizy obraz ma wydźwięk pesymistyczny – dochodzący do matury uczeń ma prawo nie znać terminu krajobraz kulturowy, bądź też odnosić go wyłącznie do przekształcenia środowiska przyrodniczego (krajobrazów naturalnych). Zdaniem autorów ten niewątpliwy niedostatek jest wyrazem triumfu podejścia analitycznego w nauczaniu geografii w Polsce. W artykule znalazła się także autorska samokrytyka inercji i konserwatyizmu przekonania, że to, co było wcześniej (a raczej czego nie było w programach i podręcznikach odnośnie krajobrazu – dopisek: Autorzy) – *było dobre i winno być zachowane w możliwie niezmiennionej postaci* (Plit, Plit, 2017: 406).

whole, every living organism against the background of the environment, every genre as a unique creation of nature, and a work of art as a unique product of the human spirit and mind, seeing the world will take its proper dimension for him. Landscape contemplation can become a significant step on the way to such a perception of the world (Kopczyński, 2009: 60).

In the extensive publication of J. Szczęsna (2010), one can trace the concept of landscape education carried out at school in relation to the directions of landscape science. According to J. Szczęsna, school landscape education is based on classical concepts and scientific theories, and the latest achievements of landscape science are not clear in school content.

The subject of landscape education was also included in the volume *Cultural Landscapes. Ways of construction and narrative* (2017), after the 35th conference of the Joint Polish-German Textbook Commission, which took place in 2014. In this study, nearly half of the texts refer to didactic issues. J. Plit and F. Plit (2017) reviewed the contents of cultural landscapes in selected Polish geography textbooks from post-war times to the 2008 program reform. They stated, inter alia, that the picture which emerged from the analysis has a pessimistic overtone – coming to the matura exam pupils have the right not to know the term cultural landscape or to refer to it only in terms of the transformation of the natural environment (natural landscapes). According to the authors, this undoubted deficiency is an expression of the triumph of the analytical approach in the teaching of geography in Poland. The article also includes the author's self-criticism of inertia and conservative beliefs: *that what was before* (or rather what was not in the landscape programs and textbooks – annotation: Authors) – *was good and should be kept as unchanged as possible* (Plit, Plit, 2017: 406).

LANDSCAPE IN THE CORE CURRICULUM FROM 2008

In the so-called „old” core curriculum from 2008, on the subject of nature, (classes IV-VI) the term *landscape* appears in the content and in the detailed program requirements. However, in the core geography curriculum for middle school up to upper secondary school, in the basic scope (implemented for all students), the term *landscape* did not appear even once. In the core geography curriculum in the extended scope, references to *landscape* are

KRAJOBRAZ W PODSTAWACH PROGRAMOWYCH Z 2008 R.

W zapisach tzw. „starej” podstawy programowej z 2008 r. do przedmiotu przyroda (klasy IV-VI) termin *krajobraz* występuje w treściach i w szczegółowych wymaganiach programowych. Natomiast w podstawie programowej geografii do gimnazjum oraz geografii do szkoły ponadgimnazjalnej w zakresie podstawowym (realizowanym przez wszystkich uczniów), termin *krajobraz* nie pojawił się ani razu. Jedynie w podstawie programowej geografii w zakresie rozszerzonym odniesienia do *krajobrazu* są zaledwie w dwóch wymaganiach programowych, zaś w przedmiocie przyroda w szkole ponadgimnazjalnej – *różnorodność krajobrazowa* – w jednym wymaganiu szczegółowym (tab. 1).

Tab. 1. Termin *krajobraz* w zapisach starej podstawy programowej oraz nowych podstaw programowych geografii i przyrody (ujęcie ilościowe)

Tab. 1. The term *landscape* in the records of the old core curriculum and new core curricula of geography and nature (quantitative approach)

The component of the core curriculum	The core curriculum of 2008	The core curriculum from 2017-2018
Goals – general requirements	0 (primary school + junior high school + high school)	5 (3 in primary school + 2 in high school and technical school)
Content – detailed requirements	12 (9 in primary school + 0 in junior high school + 3 in high school)	35 (22 in primary school + 13 in high school and technical school)
Terms of implementation	lack (primary school + junior high school + high school)	18 (10 in primary school + 8 in high school and technical school)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozp. MEN z dnia 23 grudnia 2008, Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017, oraz Rozp. MEN z dnia 30 stycznia 2018

Source: own study based on Rozp. MEN z dnia 23 grudnia 2008, Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017, and Rozp. MEN z dnia 30 stycznia 2018

Wynik szczegółowej analizy podstawy programowej geografii do gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej uzasadnia stwierdzenie, że treści odpowiadające edukacji krajobrazowej na tym etapie kształcenia są zmarginalizowane. Świadczyć o tym może brak terminu *krajobraz* zarówno w celach jak i treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych geografii w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej (zakresu podstawowego). Ten ewidentny brak został częściowo zrekomensowany w komentarzu do podstawy programowej geografii w gimnazjum. Znajduje się tam odwołanie zarówno do krajobrazu, jak też krajobrazu kulturowego, a nawet metody ewolucyjno-krajobrazowej. Nie wiadomo jednak jaka jest skuteczność takiego komentarza

made only in two program requirements, whereas, in nature in high school, a reference to *landscape diversity* is made in one specific requirement (tab. 1).

The result of a detailed analysis of the core geography curriculum in middle and upper secondary school justifies the statement that the contents corresponding to landscape education at this stage of education are marginalized. This can be proved by the lack of a landscape term both for the purposes and content of teaching in the detailed geography requirements in middle school and high school (basic scope). This evident lack was partially compensated for in the commentary on the core geography curriculum at junior high school. There is a reference to landscape as well as cultural landscape, and even evolutionary-landscape methods.

However, it is not known what the effectiveness of such a comment in school education is, given that few teachers read such supplements. Moreover, they do not form the basis of content components. The term *landscape* appears in a few places in the core geography curriculum of the extended scope. Everywhere, *landscape* is treated only as a natural landscape.

In the core curriculum of above-average nature, the reference to landscapes is in the so-called thematic threads. They are formulated in a way that differs from geographical approaches, e.g. ... 18.4. *colorful and uniform landscapes*, (...) 19.4. *seasons and landscape*; *natural and geological cycles*, (...) 22.3. (...) *do we like the open landscape atavistically?* (...) and

w edukacji szkolnej, zważywszy na to, iż niewielu nauczycieli czyta tego typu uzupełnienia, ponadto nie są to treści składowe podstawy. Termin *krajobraz* pojawia się w paru miejscach w podstawie programowej geografii zakresu rozszerzonego. Wszędzie tam *krajobraz* traktowany jest wyłącznie jako krajobraz naturalny.

W podstawie programowej ponadgimnazjalnej przyrody odwołanie do krajobrazów znajduje się w tzw. wątkach tematycznych. Są one sformułowane w sposób odbiegający od geograficznych ujęć np. ...18.4. *barwne i jednolite krajobrazy, (...)* 19.4. *pory roku a krajobraz; cykle przyrodnicze i geologiczne, (...)* 22.3. (...) *czy atawistycznie lubimy otwarty krajobraz? (...)* oraz 22.4. *krajobrazy naturalne i antropogeniczne; czy „urbanozaury” są kanonem współczesnego piękna świata* (Rozp. MEN z dnia 23 grudnia 2008: 232-233). Znamienne, że nawet te ubogie zapisy dotyczące krajobrazów nie znalazły odzwierciedlenia w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych. Zwracali na to już uwagę także J. Plit i F. Plit (2017).

EDUKACJA KRAJOBRAZOWA W NOWYCH PODSTAWACH PROGRAMOWYCH

Założenia teoretyczne edukacji krajobrazowej

W nowych podstawach programowych tematyka odpowiadająca edukacji krajobrazowej pojawia się na dwóch etapach kształcenia. Koncentruje się w szkole podstawowej na poziomie głównie klasy IV i V, a w szkole ponadpodstawowej w zakresie podstawowym w klasie II i w zakresie rozszerzonym w klasie III (tab. 2). Zgodnie z przyjętą koncepcją kształcenia geograficznego w nowej podstawie programowej założono znaczące poszerzenie zakresu edukacji krajobrazowej. W formułowaniu założeń i celów kształcenia krajobrazowego posłużono się zarówno najnowszą literaturą naukową dotyczącą krajobrazu, w tym również cytowanymi wyżej starszymi publikacjami z zakresu dydaktyki geografii (ryc. 1). Przyjęto, że dla celów edukacyjnych optymalne jest jego rozumienie odpowiadające definicji przyjętej w ekologii krajobrazu (Richling, Solon, 1998; Richling, 2002).

W doborze treści kształcenia w szkole podstawowej przyjęto, że zgodnie z dobrą, ugruntowaną przez dziesiątki lat tradycją, na etapie młodszych klas szkoły podstawowej w programach kształcenia

22.4. *natural and anthropogenic landscapes; whether “urbanozaures” are the canon of the contemporary beauty of the world* (Rozp. MEN z dnia 23 grudnia 2008: 232-233). It is significant that even these poor records regarding landscapes were not reflected in the content of teaching – specific requirements. This was also pointed out by J. Plit and F. Plit (2017).

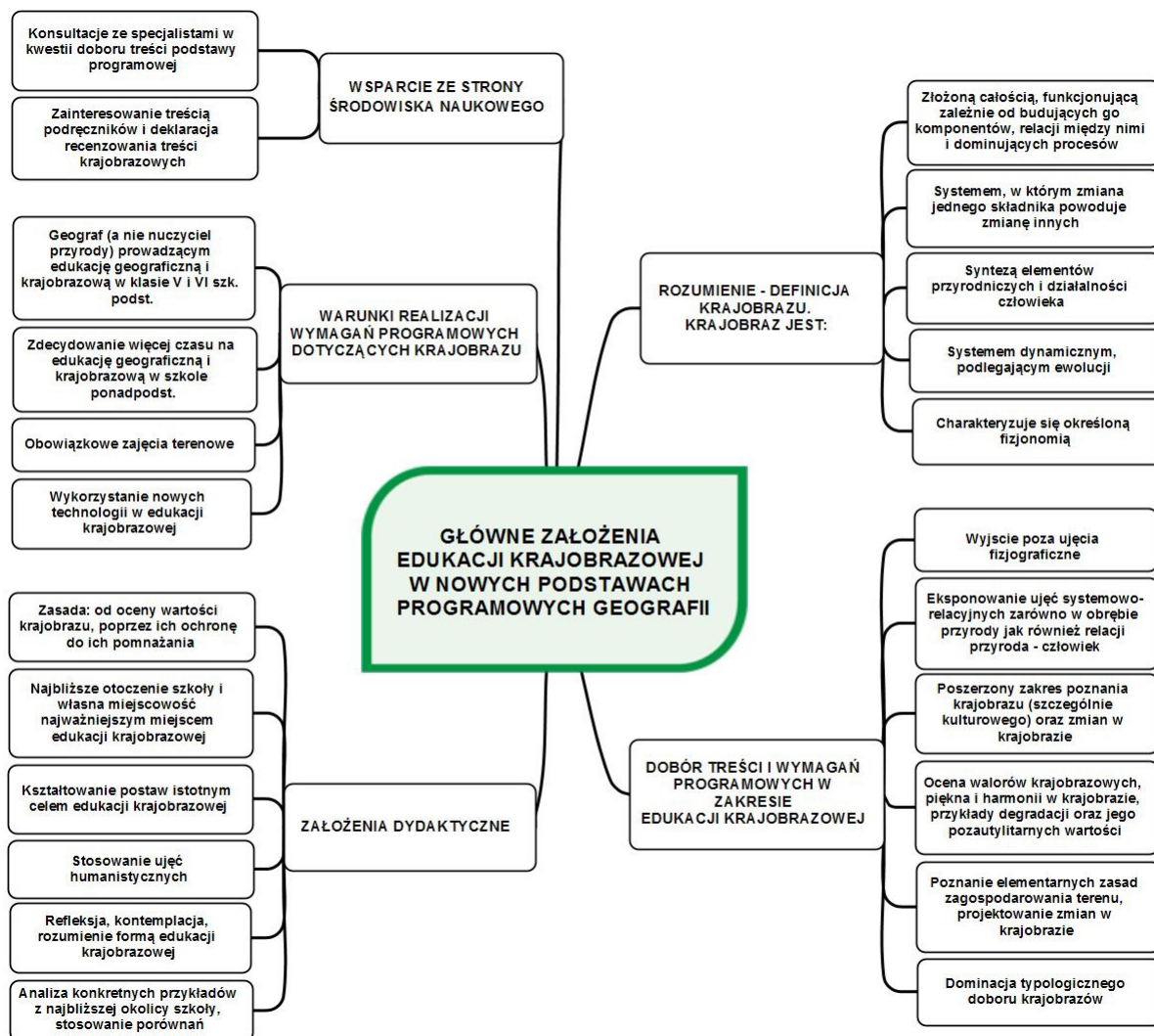
LANDSCAPE EDUCATION IN THE NEW CORE CURRICULUM

Theoretical assessments of landscape education

In the new core curricula, the theme corresponding to landscape education appears at two stages of education. It occurs in elementary school in mainly the IV and V grade, and in secondary school in the basic scope in class II and in the extended scope in class III (Table 2). In accordance with the adopted concept of geographic education, a significant extension of landscape education was assumed in the new core curriculum. In formulating the objectives and goals of landscape education, both the latest landscape science literature was used, including the above-quoted older publications in the field of didactics of geography (fig. 1). It has been assumed that for educational purposes its understanding is optimal, which is in line with the definition adopted in landscape ecology (Richling, Solon, 1998, Richling, 2002).

In the selection of the content of education in primary school, it was assumed that, in accordance with a good, well-established tradition, at the stage of junior primary school classes, educational programs use a natural, inductive way of learning about reality. It leads from learning facts and direct observation to observing images of reality through analysis, comparisons, generalization, and classification. It was assumed that elementary school pupils are not prepared to understand generalized knowledge in the field of physical or socio-economic geography containing scientific terminology, nor encyclopaedic descriptions burdening memory with the excess names of geographical objects.

Therefore, school geography at the primary school stage is based on learning the most basic issues in the exemplary and non-systematic layout. Also, in the case of landscape cognition, at the lower stage



Ryc. 1. Główne założenia edukacji krajobrazowej w nowych podstawach programowych geografii. Źródło: opracowanie własne

stosowany jest naturalny, indukcyjny sposób poznawania rzeczywistości. Wiedzie on od poznawania konkretnych i obserwacji bezpośredniej do obserwacji obrazów rzeczywistości na drodze analizy, porównań, uogólniania, klasyfikowania. Założono, że uczniowie szkoły podstawowej nie są przygotowani do rozumienia uogólnionej wiedzy z zakresu geografii fizycznej czy społeczno-ekonomicznej zawierającej naukową terminologię, ani też opisów encyklopedycznych obciążających pamięć nadmiarem nazw obiektów geograficznych.

Dlatego geografia szkolna na etapie szkoły podstawowej oparta jest na poznaniu najbardziej podstawowych zagadnień w układzie egzemplarycznym a nie systematycznym. Również w przypadku poznania krajobrazowego stosowane są na niższym etapie edukacji geograficznej opisy typologiczne,

of geographical education, typological descriptions are used in which the features deemed to be important for a given type of landscape are selected and the encyclopedic descriptions are omitted. It is not possible, at this stage of education and in the time available, to take into account a systematic, full review of landscape types (eg zonal and astreptic, natural and cultural). Due to the age of the student, the lack of abilities of abstract thinking and the dominance of specific and pictorial thinking, it is necessary to assign certain specific landscapes to their respective areas (eg in Polish geographical regions), which does not necessarily mean identifying the landscape with the land or region.

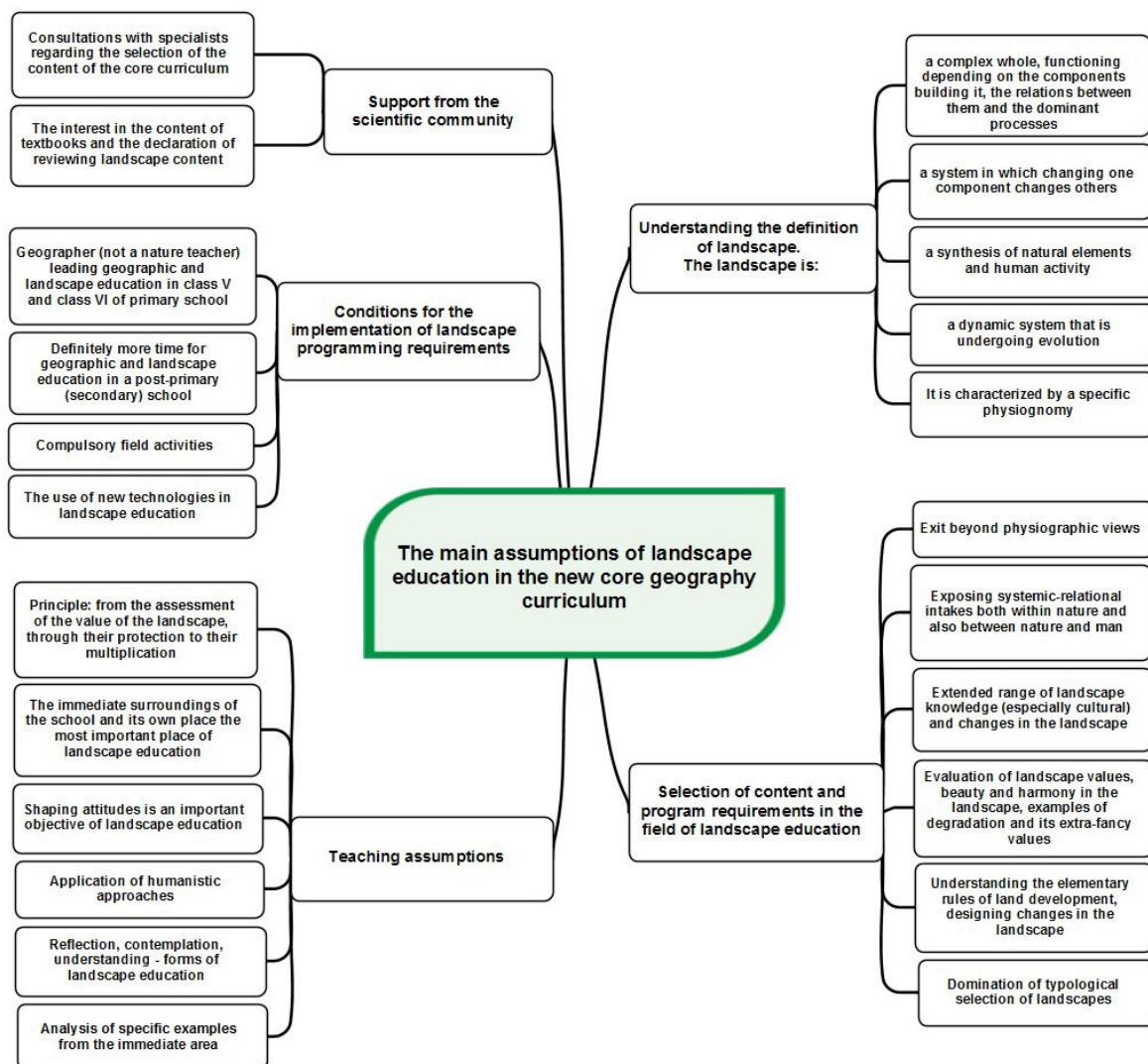


Fig. 1. The main assumptions of landscape education in the new core geography curriculum. Source: own study

w których dokonuje się wyboru cech uznanych za istotne dla danego typu krajobrazu i rezygnuje się z opisów encyklopedycznych. Nie jest możliwe, na tym etapie edukacji i w dysponowanym czasie, uwzględnienie systematycznego, pełnego przeglądu typów krajobrazów (np. strefowych i astrefowych, naturalnych i kulturowych). Ze względu na wiek ucznia, brak umiejętności abstrakcyjnego myślenia i dominację myślenia konkretno-obrazowego niezbędne jest przypisanie wybranym typom krajobrazów konkretnych, odpowiadających im obszarów (np. w Polsce krain geograficznych), co nie musi oznaczać utożsamienia krajobrazu z krainą czy regionem.

Primary school

Landscape education is started by a pupil in class IV as part of the *Nature* lesson from getting to know the landscape features of the nearest school, observing changes in this landscape, and trying to assess its aesthetics. This choice of content favors the concretization of landscape cognition through direct observation in the field and creates conditions for stressing the variability of the landscape not only in the annual cycle of its natural appearance, but also in historical landscape variability resulting from the presence of human beings. An important element of the concept of geographic education in the altered core curriculum is the use of educational values of geography, which were reduced in the provisions of the previously applicable core curriculum. Therefore, in the core curriculum

Szkoła podstawowa

Edukację krajobrazową rozpoczyna uczeń w klasie IV w ramach lekcji *Przyrody* od poznania cech krajobrazu najbliższej okolicy szkoły, obserwacji zmian w tym krajobrazie, oraz podjęcia próby oceny jego estetyki. Taki dobór treści sprzyja konkretyzacji poznania krajobrazowego poprzez bezpośrednią obserwację w terenie, oraz stwarza warunki do akcentowania zmienności krajobrazu nie tylko w rocznym cyklu pojavów przyrody, ale również historycznej zmienności krajobrazu wynikającej z obecności w nim człowieka. Istotnym elementem koncepcji kształcenia geograficznego w zmienionych podstawach programowych jest wykorzystanie walorów wychowawczych geografii, które były zredukowane w zapisach wcześniej obowiązującej podstawy programowej. Dlatego w podstawie sformułowano szereg wymagań odnoszących się do oceny przez uczniów jakości krajobrazu w miejscu zamieszkania i w Polsce, zachęcających do troski o jego estetykę, sprzyjających kształtowaniu wrażliwości uczniów na jakość krajobrazu – postrzeganie harmonii oraz ładu i nieładu w krajobrazie.

Zagadnieniom dotyczącym krajobrazów Polski i świata została poświęcona zasadnicza część podstawy programowej w klasie V (ponad 80% czasu na lekcjach geografii). W doborze krajobrazów w Polsce wprowadzona jest typologia krajobrazów, opierająca się z jednej strony na zróżnicowaniu ukształtowania powierzchni (pasów rzeźby terenu), z drugiej – na jego zagospodarowaniu (tab. 2). W *Warunkach realizacji* podstawy programowej (Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017) zwrócono uwagę na stosowanie metod umożliwiających kształtowanie umiejętności obserwacji (czytania) krajobrazu: wyróżniania jego składników, oceny wyglądu, ładu i estetyki, dostrzegania zmian. Wprowadzony został, poprzez odpowiednie zapisy, obowiązek realizacji zajęć w terenie w znacznie większym wymiarze niż dotychczas.

Jako podstawowe kryterium doboru krajobrazów na świecie przyjęto w klasie V szkoły podstawowej położenie w różnych strefach geograficznych. Takie założenie programowe uzasadnione jest dążeniem do kształtowania u uczniów rozpoczynających edukację geograficzną wyobrażenia podstawowego, najbardziej ogólnego porządku przestrzennego na Ziemi. Ten porządek przestrzenny określa jednocześnie ciąg zależności, które w tych krajobrazach są łatwe do wyeksponowania i rozpoznania przez uczniów.

a number of requirements relating to the assessment by students of the quality of the landscape in their place of residence and in Poland have been formulated, which encourage care for its aesthetics, while being conducive to shaping pupils' sensitivity to landscape quality – perception of harmony and order and disorder in the landscape.

The fundamental part of the core curriculum in class V (over 80% of the time in geography lessons) has been devoted to issues concerning the landscapes of Poland and the world. In the selection of landscapes in Poland, a typology of landscapes is introduced, based on one hand on the diversification of the shape of the surface (strips of terrain), and, on the other, on its development (tab. 2). *The conditions for the implementation* of the core curriculum (Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017) emphasize the use of methods that enable a shaping of the reading (reading) of the landscape: distinguishing its components, assessing appearance, order and aesthetics, and noticing changes. It has been introduced, through appropriate provisions, to facilitate the performance of activities in this area in a much larger dimension than before.

As the basic criterion for the selection of landscapes in the world, their location in different geographical zones was adopted in the V grade of primary school. Such a decision is justified by the aspiration to provide students who start geographic education with the basic idea, the most general spatial order of the Earth. This spatial order also defines a sequence of dependencies, which in these landscapes is easy for students to display and recognize.

Understanding the basic relationships involved in landscape creates the possibility of departing from only a physiognomic understanding of landscape and the transition to a more comprehensive understanding of landscape in terms of a system of inter-related components. According to this assumption, it was pointed out in the *Commentary* (Szkurłat et al., 2017) on the ability to analyze climate charts and climate maps to explain the relationship between the location of selected landscapes on the Earth and climate, vegetation and other major landscape features.

An important part of teaching is shaping the skill of comparing, that is, contrasting (determining differences) and giving similarities between the features of the landscapes of the world juxtaposed in pairs. Despite the fact that the main criterion for the selection of landscapes in the world is their zonal occurrence and natural components, the list of

Poznanie podstawowych zależności stwarza możliwość odejścia od tylko fizjonomicznego rozumienia krajobrazu i przejścia do bardziej całościowego jego pojmowania w kategoriach systemu wzajemnie powiązanych komponentów. Zgodnie z tym założeniem programowym, wskazano w *Komentarzu* (Szkurłat i in., 2017), na umiejętność analizy klimatogramów i map klimatycznych do wyjaśniania zależności między położeniem wybranych krajobrazów na Ziemi, a klimatem, roślinnością i innymi głównymi cechami krajobrazów.

Istotnym założeniem dydaktycznym jest kształtowanie umiejętności porównywania, to jest przeciwstawiania (określania różnic) i podawania podobieństw w cechach krajobrazów świata zestawionych parami. Pomimo, że kryterium głównym doboru krajobrazów na świecie jest ich strefowe występowanie i składniki przyrodnicze, to w wykazie wymagań dotyczących tych krajobrazów znajdują się również takie zapisy, które dotyczą składników kulturowych i obecności w nich człowieka: głównych jego zajęć, sposobów gospodarowania, budownictwa. Poznanie przykładów działalności człowieka w tych krajobrazach może być podstawą identyfikowania współzależności między składnikami naturalnymi krajobrazu a warunkami życia człowieka.

W starszych klasach szkoły podstawowej rezygnuje się w podstawie programowej z typowych ujęć krajobrazowych na rzecz dokładniejszego poznania geografii Polski oraz świata w formie ujęć regionalnych. Pomimo, że w tych ujęciach możliwa byłaby również bardziej pogłębiona edukacja krajobrazowa, założone cele kształcenia oraz dobór regionów podporządkowane są głównie poznaniu wybranych problemów środowiska geograficznego, do zilustrowania których predysponowane są wybrane regiony. Główna idea kształcenia geograficznego w egzemplarycznym ujęciu regionalnym polega na poznawaniu związków i zależności pomiędzy elementami środowiska geograficznego oraz relacji przyroda – człowiek. Mimo to, również na tym etapie zalecane jest uwzględnianie wątków krajobrazowych poprzez: ...*wprowadzanie w realizację tematyki geografii regionalnej myślenia refleksyjnego i kontemplacji (m.in. krajobrazu, znaczeń nadawanych mu przez społeczności zamieszkujące dane terytorium, odmienności doświadczeń mieszkańców obszarów o różnych warunkach przyrodniczych)*. Warto w planowaniu lekcji przewidzieć czas na analizę odpowiednio dobranych

requirements for these landscapes also contains provisions that refer to cultural components and the presence of people in them, i.e. main activities which take place there, ways of farming and construction. Understanding examples of human activity in these landscapes can be the basis for identifying interdependencies between the natural components of the landscape and the conditions of human life.

In higher grades of primary school, the core curriculum have given up typical approaches to landscape in favour of a better understanding of the geography of Poland and the world in the form of regional approaches. In spite of the fact that in these approaches it would be possible to have deeper landscape education, the assumed educational goals and the choice of regions are subordinated mainly to the knowledge of the selected problems of the geographical environment, to illustrate which are the selected regions. The main idea of geographic education in the exemplary regional approach consists of learning about relationships and dependencies between the elements of the geographical environment and the relationship between nature and man. Nevertheless, at this stage, it is also recommended to take into account landscape themes by: *introducing the subject of regional geography of reflective thinking and contemplation in the implementation of geography (including landscape, meanings given to it by communities inhabiting a given territory, differences of experience between areas with different natural conditions)*. It is worth planning the lesson for the analysis of appropriately selected illustrative materials, presenting a typical cultural landscape for a given region, expressing the relationship between nature – man and man – nature (Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017: 118).

Secondary school

At the post-primary school level, there has been a fundamental change in the possibilities of geographic education compared to the previous period. It involves an increase in the number of hours of classes in this subject (Table 3). This increase mainly concerns the scope of primary education, covering all high school students, for whom 4 hours a week is planned for the whole 4-year education cycle, whereas before it was only 1 hour (in class I).

In the basic scope, the subject of landscape concerns mainly the issue of degradation of the cultural landscape in cities and in rural areas, and the role of spatial planning in its shaping and protection. Landscape education at this level of

materiałów ilustracyjnych, prezentujących typowy dla danego regionu krajobraz kulturowy, wyrażający relację przyroda – człowiek i człowiek – przyroda (Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017: 118).

Szkoła ponadpodstawowa

Na poziomie szkoły ponadpodstawowej nastąpiła zasadnicza zmiana możliwości kształcenia geograficznego w porównaniu z okresem wcześniejszym. Polega ona na wzroście liczby godzin zajęć z tego przedmiotu (tab. 3). Wzrost ten dotyczy przede wszystkim zakresu kształcenia podstawowego, obejmującego wszystkich uczniów liceum, dla których zaplanowane są 4 godziny w tygodniu w całym 4-letnim cyklu kształcenia, podczas gdy do tej pory była to tylko 1 godzina (w klasie I).

W zakresie podstawowym tematyka krajobrazowa dotyczy głównie zagadnienia degradacji krajobrazu kulturowego w miastach i na obszarach wiejskich, roli planowania przestrzennego w jego kształtowaniu i ochronie. Edukacja krajobrazowa również na tym poziomie kształcenia powinna opierać się na analizie konkretnych przykładów, rozumieniu przez uczniów potrzeby racjonalnych rozwiązań, a nie na poznaniu teoretycznych założeń czy pamięciowym przyswojeniu zasad.

W zakresie rozszerzonym przewidziano cały dział programowy (zaplanowano na jego realizację 14 godzin lekcyjnych) poświęcony zróżnicowaniu krajobrazowemu Polski. W doborze krajobrazów przyjęto klasyfikację krajobrazów bazującą na skali aktualnego antropogenicznego przekształcenia oraz dominujących form pokrycia terenu (Solon i in., 2015). Zgodnie z wymaganiami podstawy programowej edukacja krajobrazowa obejmuje między innymi kształtowanie umiejętności rozpoznawania wybranych typów krajobrazów, wskazanie ważniejszych czynników, które je kształtują, wyróżnienie ich głównych funkcji, dokonanie oceny ich walorów. Identyfikacji cech różnych typów i form krajobrazu geograficznego towarzyszyć powinno wartościowanie krajobrazu dokonywane zarówno przy poznawaniu krajobrazów reprezentujących harmonię i ład przestrzenny, jak również różnych form jego degradacji (dewastacji), nieładu, chaosu.

Podobnie jak w szkole podstawowej, ważnym celem kształcenia uczniów na poziomie szkół ponadpodstawowych jest kształtowanie postaw. Zapisy podstawy programowej wskazują na potrzebę kształtowania postawy szacunku wobec dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego,

education should also be based on the analysis of specific examples and the pupils' understanding of the need for rational solutions, and not on the learning of theoretical assumptions or the memorization of principles.

In the extended scope, the entire program section is planned (14 hours of classes are planned for its implementation) to be devoted to the landscape diversification of Poland. In the selection of landscapes, the classification of landscapes was based on the scale of the current anthropogenic transformation and the dominant forms of land cover (Solon et al., 2015). In accordance with the requirements of the core curriculum, landscape education includes, among other things, developing the ability to recognize selected types of landscapes, identifying the most important factors that shape them, highlighting their main functions, and assessing their values. Identification of the features of different types and forms of the geographical landscape should be accompanied by the valuation of the landscape made both when learning about landscapes representing harmony and spatial order, as well as various forms of its degradation (devastation), disorder, chaos.

Similar to primary school, an important goal of educating students at the level of secondary schools is shaping attitudes. Records of the core curriculum indicate the need to shape an attitude of respect towards natural and cultural heritage, to reflect on the beauty and harmony of the natural world, natural and cultural landscapes, and to notice the various values of landscapes (Table 2). Among the requirements of the new core curriculum are also those that relate to landscape assessment in the immediate vicinity of the school, suggesting changes in development (primary school), the role of spatial planning in shaping them, and the need to harmonize the style of construction with the existing landscape (Table 2). The methodological recommendations draw attention to the fact that, in creating real-life notions of landscapes, not only may poetic and literary descriptions, and commonly available aerial and satellite photos be helpful, but also reflective terrestrial photographs reflecting their beauty and harmony..

Recognition of landscapes in the records of the new core curriculum

In the school subject "nature", the term landscape appears seven times, and in geography at primary school is mentioned 19 times. The role of landscape in geographic education is also marked many times

podejmowania refleksji nad pięknem i harmonią świata przyrody, krajobrazów przyrodniczych i kulturowych, dostrzeganie różnorodnych wartości krajobrazów (tab. 2).

Wśród wymagań nowej podstawy programowej znajdują się również takie, które odnoszą się do oceny krajobrazu w najbliższej okolicy szkoły, proponowania przez uczniów zmian w zagospodarowaniu (szkoła podstawowa), roli planowania przestrzennego w ich kształtowaniu, potrzeby harmonizowania stylu budownictwa z istniejącym krajobrazem (tab. 2). W zaleceniach metodycznych zwraca się uwagę na to, że w tworzeniu adekwatnych do rzeczywistości wyobrażeń krajobrazów bardzo pomocne mogą być nie tylko poetyckie i literackie opisy, powszechnie dostępne zdjęcia lotnicze i satelitarne, ale również skłaniające do refleksji fotografie naziemne oddające ich piękno, harmonię.

Poznanie krajobrazów w zapisach nowych podstaw programowych

W przedmiocie przyroda termin *krajobraz* pojawia się siedem razy, a w geografii do szkoły podstawowej jest przywołany aż 19 razy. Rola ujęcia krajobrazowego w edukacji geograficznej jest także zaznaczona wielokrotnie w warunkach i sposobach realizacji tej podstawy programowej (tab. 1, tab. 2).

Natomiast w podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej, termin *krajobraz* pojawia się zarówno w zapisach wymagań zakresu podstawowego, jak i rozszerzonego (tab. 1, tab. 2).

Warto w tym miejscu odnieść koncepcję edukacji krajobrazowej w Polsce do analogicznego zagadnienia w systemie edukacji geograficznej w Finlandii, który ma renomę jednego z najlepszych systemów kształcenia na świecie (Sirpa, 2014). Porównanie etapów kształcenia, na których realizowane są treści kształcenia krajobrazowego, pozwala stwierdzić duże podobieństwo w doborze celów i tematyki związanej z krajobrazami (*Education in Finland*, 2015). Edukację krajobrazową w Finlandii rozpoczyna się podobnie jak w Polsce w klasie IV szkoły podstawowej od poznania krajobrazów występujących w gminie i zamieszkiwanym regionie, a najważniejszym osiągnięciem jest umiejętność rozpoznawania krajobrazów zarówno w regionie jak i na obszarze całej Finlandii. Kolejny etap stanowi poznanie zróżnicowania warunków życia człowieka i środowiska w układzie najważniejszych stref klimatyczno-roślinnych na świecie.

in the conditions and ways of implementing the basics of this program (tab. 1, tab. 2). However, in the core geography curriculum for post-primary school, the term landscape appears both in the provisions of the basic and extended scope requirements (tab. 1, tab. 2).

It is worth comparing the concept of landscape education in Poland to the same problem in the geographic education system in Finland, which has the reputation of one of the best education systems in the world (Sirpa, 2014). Comparison of the education stages at which the contents of landscape education are implemented, allows for a large similarity in the selection of objectives and subjects related to landscapes (*Education in Finland*, 2015). Landscape education in Finland begins in the same way as in Poland, in class IV of primary school, starting from knowledge of landscapes existing in the municipality and the inhabited region, and the most important achievement is the ability to recognize landscapes both in the region and throughout Finland. The next stage is getting to know the diversity of human and environmental conditions in the layout of the most important climate and vegetation zones in the world. At the stage corresponding to class VII and VIII of primary school in Poland, pupils in Finland should understand the impact of various factors on the landscape of Finland and Europe, including the interactions between nature and human activity expressed in landscapes, both natural and anthropogenic (*Education in Finland*, 2015: 184).

Much smaller than in Poland is the range of knowledge and skills relating to landscape at high school in Finland, where geographic education includes only two courses (38 hours each) and the pupil should:

- *Understand how and why natural landscapes change and know how to interpret their structure, origin and development (using maps and photographs);*
- *Interpret natural landscapes using maps and photos;*
- *Interpret cultural landscapes using maps and photos (Education in Finland, 2015: 129).*

The lower rank of geography as a subject of education in other selected countries of Western Europe (tab. 3) and an analysis of the content of the core curriculum allows conclusions to be made about a slightly smaller scope of landscape education in geography lessons in these countries.

Tab. 2. Krajobraz w podstawie programowej z 2017 i 2018 r.

SZKOŁA PODSTAWOWA	
Edukacja przyrodnicza w klasach I-III	<p>3. Osiągnięcia w zakresie rozumienia przestrzeni geograficznej. Uczeń:</p> <p>1. Określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości oraz okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody, charakterystyczne miejsca, np. (...) parki krajobrazowe (bold – tu i poniżej – Autorzy),</p>
Przyroda w klasie IV	<p>Nadrzędnym celem przedmiotu przyroda w klasie IV jest przybliżenie uczniowi najbliższego otoczenia, stworzenie możliwości poznania składników krajobrazu i zależności zachodzących w przyrodzie. (...)</p> <p>Cele kształcenia – wymagania ogólne (20 celów):</p> <p>I. Wiedza: 6. Poznanie cech i zmian krajobrazu w najbliższej okolicy szkoły.</p>
	<p>Treści nauczania – wymagania szczegółowe (7 działów tematycznych, 63 wymagania)</p> <p>VII. Środowisko antropogeniczne i krajobraz najbliższej okolicy szkoły. Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> - charakteryzuje współczesny krajobraz najbliższej okolicy; - opisuje dawny krajobraz najbliższej okolicy, np. na podstawie opowiadań rodzinnych, starych fotografii; - ocenia zmiany zagospodarowania terenu wpływające na wygląd krajobrazu najbliższej okolicy; - ocenia krajobraz pod względem jego piękna oraz dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego „małej ojczyzny”.
Geografia w klasach V-VIII	<p>Cele kształcenia – wymagania ogólne (27 celów, 3 grupy celów)</p> <p>I. Wiedza geograficzna</p> <p>2. Poznanie wybranych krajobrazów Polski i świata, ich głównych cech i składników.</p> <p>II. Kształtowanie postaw</p> <p>Kształtowanie poczucia dumy z piękna ojczystej przyrody i dorobku narodu (różnych obiektów dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego własnego regionu i Polski, krajobrazów Polski, walorów przyrodniczych, kulturowych, turystycznych oraz sukcesów polskich przedsiębiorstw na arenie międzynarodowej.</p>
	<p>Treści nauczania – wymagania szczegółowe (18 działów treści, 139 wymagań)</p> <p>I. Mapa Polski: mapa ogólnogeograficzna, krajobrazowa, turystyczna (drukowana i cyfrowa), skala mapy, znaki na mapie, treść mapy. Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozpoznaje na mapie składniki krajobrazu Polski; (...) <p>II. Krajobrazy Polski: wysokogórski (Tatry), wyżynny (Wyżyna Krakowsko- Częstochowska), nizinny (Nizina Mazowiecka), pojezierny (Pojezierze Mazurskie), nadmorski (Pobrzeże Słowińskie), wielkomięjski (Warszawa), miejsko-przemysłowy (Wyżyna Śląska), rolniczy (Wyżyna Lubelska). Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. przedstawia główne cechy krajobrazów Polski oraz wykazuje ich zróżnicowanie; 3. rozpoznaje krajobrazy Polski w opisach oraz na filmach i ilustracjach; 4. przedstawia podstawowe zależności między składnikami poznawanych krajobrazów; 7. przedstawia pozytywne i negatywne zmiany w krajobrazach powstałe w wyniku działalności człowieka; 8. dokonuje oceny krajobrazu najbliższego otoczenia szkoły pod względem jego piękna oraz ładności i estetyki zagospodarowania podczas zajęć realizowanych w terenie oraz proponuje zmiany w jego zagospodarowaniu; <p>IV. Krajobrazy świata: wilgotnego lasu równikowego i lasu strefy umiarkowanej, sawanny i stepu, pustyni gorącej i lodowej, tajgi i tundry, śródziemnomorski, wysokogórski Himalajów; strefowość a piętrowość klimatyczno-roślinna na świecie. Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. wskazuje na mapie położenie poznawanych typów krajobrazów; 3. przedstawia główne cechy i porównuje poznawane krajobrazy świata oraz rozpoznaje je w opisach, na filmach i ilustracjach; 4. rozpoznaje rośliny i zwierzęta typowe dla poznawanych krajobrazów; 5. prezentuje niektóre przykłady budownictwa, sposobów gospodarowania, głównych zajęć mieszkańców poznawanych obszarów; 6. identyfikuje współzależności między składnikami poznawanych krajobrazów i warunkami życia człowieka; 7. ustala zależności między położeniem wybranych krajobrazów na kuli ziemskiej, warunkami klimatycznymi i głównymi cechami krajobrazów. <p>V. Ruchy Ziemi: Ziemia w Układzie Słonecznym; ruch obrotowy i obiegowy; następstwa ruchów Ziemi. Uczeń: (...)</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. wykazuje związek między ruchem obiegowym Ziemi a strefami jej oświetlenia oraz strefowym zróżnicowaniem klimatu i krajobrazów na Ziemi <p>IX. Środowisko przyrodnicze Polski na tle Europy: Uczeń: (...)</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. wymienia formy ochrony przyrody w Polsce, wskazuje na mapie parki narodowe oraz podaje przykłady rezerwatów przyrody, parków krajobrazowych i pomników przyrody występujących na obszarze własnego regionu

SZKOŁA PONADPODSTAWOWA	
Geografia (zakres podstawowy)	Cele kształcenia – wymagania ogólne (25 celów, 3 grupy celów) III. Kształtowanie postaw: 4. Podejmowanie refleksji nad pięknem i harmonią świata przyrody, krajobrazów przyrodniczych i kulturowych oraz osiągnięciami cywilizacyjnymi ludzkości.
	Treści nauczania – wymagania szczegółowe (16 działów treści, 118 wymagań) XIII. Człowiek a środowisko geograficzne – konflikty interesów: wpływ (...), zagospodarowania miast i wsi na krajobraz kulturowy , (...) Uczeń: 7. analizuje przykłady degradacji krajobrazu kulturowego miast i terenów wiejskich, wyjaśnia rolę planowania przestrzennego w jego kształtowaniu i ochronie oraz wskazuje możliwości działań własnych służących ochronie krajobrazów kulturowych Polski;
Geografia (zakres rozszerzony)	Cele kształcenia – wymagania ogólne (25 celów, 3 grupy celów) III. Kształtowanie postaw: 3. Rozumienie pozautilitarnych wartości elementów środowiska geograficznego i krajobrazów .
	Treści nauczania – wymagania szczegółowe (23 działy treści, 142 wymagania) XI. Przemiany sektora przemysłowego i budownictwa: (...) Uczeń: 5. podaje argumenty przemawiające za potrzebą zharmonizowania stylu budownictwa z istniejącym krajobrazem przyrodniczym i kulturowym . XIV. Zróżnicowanie krajobrazowe Polski: krajobraz wód powierzchniowych, bagienno-łąkowy, leśny, górski ponad granicą lasu, rolniczy – wiejski, podmiejski i rezydencjalny, małomiasteczkowy, wielkich miast, przemysłowy, górniczy, komunikacyjny . Uczeń: 1. rozpoznaje na podstawie materiałów źródłowych (map, fotografii naziemnych i lotniczych, obrazów satelitarnych) rodzaj pokrycia terenu i wyróżnia główne cechy wybranych krajobrazów w Polsce: krajobraz wód powierzchniowych (np. Wielkie Jeziora Mazurskie), leśny (np. Puszcza Białowieska), bagienno-łąkowy (np. Biebrzański Park Narodowy), górski ponad granicą lasu (np. Karkonosze), rolniczy – wiejski (np. Roztocze), podmiejski i rezydencjalny (np. miejscowości podwarszawskie), małomiasteczkowy (np. Tykocin), wielkich miast (np. Poznań), przemysłowy (np. Dąbrowa Górnicza – obszar kombinatu metalurgicznego), górniczy (np. obszar kopalni Bełchatów), komunikacyjny (np. węzeł transportowy komunikacyjny Kraków – Balice); 2. podaje ważniejsze czynniki kształtujące wybrane krajobrazy ; 3. wyróżnia główne funkcje krajobrazów ; 4. dokonuje oceny wartości przyrodniczych i kulturowych oraz stanu zachowania krajobrazu (harmonijny, przekształcony, zdegradowany); 5. przedstawia rolę turystyki i krajoznawstwa w poznawaniu zróżnicowania i piękna krajobrazów przyrodniczych i kulturowych Polski oraz ich promowaniu w kraju i za granicą; 6. podaje przykłady działań służących zachowaniu walorów krajobrazów przyrodniczych i kulturowych oraz zapobieganiu ich degradacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017 oraz Rozp. MEN z dnia 30 stycznia 2018

Na etapie odpowiadającym VII i VIII klasie szkoły podstawowej w Polsce uczniowie w Finlandii powinni rozumieć m.in. wpływ różnych czynników na krajobraz Finlandii i Europy, w tym wzajemne interakcje pomiędzy przyrodą a działalnością człowieka mające swój wyraz w krajobrazach: naturalnym i antropogenicznym (*Education in Finland*, 2015: 184).

Znacznie mniejszy niż w Polsce jest zakres wiedzy i umiejętności odnoszących się do krajobrazu w szkole licealnej w Finlandii, gdzie edukacja geograficzna obejmuje tylko dwa kursy (po 38 godzin każdy) a uczeń powinien:

- *Rozumieć jak i dlaczego krajobrazy naturalne zmieniają się i wiedzieć jak interpretować ich budowę, pochodzenie oraz rozwój (przy wykorzystaniu map i fotografii);*
- *Interpretować krajobrazy naturalne z wykorzystaniem map i zdjęć;*

In England, the study of world landscapes is limited. Interestingly, the concept of landscape is mainly related to natural or primary landscapes (Głowacz, 2014).

In the geographic education program in France, the majority of landscape issues are in the V and VI class, when students practise the skill of detailed landscape analysis by indicating, naming and describing its elements. Pupils' tasks are also to discover the relationships between elements of landscape and to look for traces of human activity and their role in landscape changes. Selected types of landscapes are shown in selected, specific examples from around the world (Głowacz, 2014).

In the German geographic education program, the theme of landscape constitutes a very significant part of the content of education in the V and VI classes.

- *Interpretować krajobrazy kulturowe z wykorzystaniem map i zdjęć (Education in Finland, 2015: 129).* It applies in class V mainly to the living conditions of people in selected landscapes, and in class VI – the landscape of nature in Europe (*Bildungsplan, 2016*).

Tab. 2. Landscape in the core curriculum from 2017 and 2018

PRIMARY SCHOOL	
Nature education in classes I-III	<p>3. Achievements in the scope of understanding geographical space. Pupil:</p> <p>1. Determines the location and natural conditions of your town and surrounding area, describes the characteristic forms of the terrain, the elements of nature, characteristic places, e.g. (...) landscape parks (bold – here and below – Authors)</p>
Nature in class IV	<p>The overriding objective of the subject in nature in class IV is to bring the pupil closest to the pupil, creating the opportunity to learn about the components of the landscape and dependencies occurring in nature. (...)</p> <p>Learning objectives – general requirements (20 goals):</p> <p>I. Knowledge: 6. Understanding the features and landscape changes in the immediate vicinity of the school.</p> <p>Teaching contents – detailed requirements (7 thematic sections, 63 requirements)</p> <p>VII. Anthropogenic environment and landscape of the nearest school area. Pupil:</p> <ul style="list-style-type: none"> – characterizes the contemporary landscape of the immediate area; – describes the former landscape of the neighborhood, e.g. based on family stories, old photographs; – evaluates land use changes affecting the landscape of the nearest neighborhood; – evaluates the landscape in terms of its beauty and the cultural and natural heritage of the „small homeland”
Geography in classes V-VIII	<p>Learning objectives – general requirements (27 goals, 3 groups of goals)</p> <p>I. Geographical knowledge</p> <p>2. Knowledge of selected landscapes of Poland and the world, their main features and components.</p> <p>II. Shaping attitudes</p> <p>Shaping the sense of pride in the beauty of native nature and the achievements of the nation (various natural and cultural heritage of its own region and Poland, Polish landscapes, natural, cultural, tourist values and successes of Polish enterprises on the international arena.</p> <p>Teaching content – detailed requirements (18 content departments, 139 requirements)</p> <p>I. Map of Poland: general geographical, landscape, tourist map (printed and digital), scale of the map, signs on the map, map content. Pupil:</p> <ul style="list-style-type: none"> – recognizes elements of the Polish landscape on the map; (...) <p>II. Landscapes of Poland: High Tatras (Tatry), uplands (Upland Krakowsko-Częstochowska), lowlands (Mazovian Lowland), lakeview (Masurian Lake District), seaside (Pobrzeże Słowińskie), metropolitan (Warsaw), urban-industrial (Silesian Upland), agricultural (Wyżyna Lublin). Pupil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. presents the main features of Polish landscapes and shows their diversity; 3. recognizes Polish landscapes in descriptions as well as films and illustrations; 4. presents the basic relationships between the components of the landscapes studied; 7. presents positive and negative changes in landscapes resulting from human activity; 8. makes an assessment of the landscape of the immediate surroundings of the school in terms of its beauty and the order and aesthetics of development during classes carried out in the field, and proposes changes in its development; <p>IV. Landscapes of the world: humid equatorial forest and temperate forest, savannah and steppe, hot and ice desert, taiga and tundra, Mediterranean, high altitude Himalayas; zonation and climatological vegetation in the world. Pupil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. indicates on the map the location of known types of landscapes; 3. presents the main features and compares the known landscapes of the world and recognizes them in descriptions, films and illustrations; 4. recognizes plants and animals typical of the landscapes; 5. presents some examples of construction, ways of farming, main activities of the inhabitants of the areas being explored; 6. identifies the interdependencies between the components of the landscapes and the conditions of human life; 7. determines the relationship between the location of selected landscapes on the globe, climatic conditions and the main features of the landscapes. <p>V. Earth Movements: Earth in the Solar System; rotational and reciprocating motion; consequences of Earth's movements. Pupil:(...)</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. demonstrates the relationship between the Earth's circulation and its lighting zones, and the zonal diversity of the climate and landscapes on Earth <p>IX. The natural environment of Poland against the background of Europe: Pupil: (...)</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. lists the forms of nature protection in Poland, indicates national parks on the map and gives examples of nature reserves, landscape parks and natural monuments occurring in the area of its own region

SECONDARY SCHOOL	
Geography (basic scope)	<p>Learning objectives – general requirements (25 goals, 3 groups of goals)</p> <p>III. Shaping attitudes:</p> <p>4. Reflecting on the beauty and harmony of the natural world, natural and cultural landscapes and the civilizational achievements of humanity.</p>
	<p>Teaching content – detailed requirements (16 content departments, 118 requirements)</p> <p>XIII. Man and the geographical environment – conflicts of interest: impact (...), urban and rural development of the cultural landscape, (...) Pupil:</p> <p>7. analyzes examples of the degradation of the cultural landscape of cities and rural areas, explains the role of spatial planning in its shaping and protection, and indicates the possibilities of its own actions to protect Poland's cultural landscapes;</p>
Geography (extended scope)	<p>Learning objectives – general requirements (25 goals, 3 groups of goals)</p> <p>III. Shaping attitudes:</p> <p>3. Understanding not only the practical values of elements of the geographical environment and landscapes.</p>
	<p>Teaching content – detailed requirements (23 content departments, 142 requirements)</p> <p>XI. Transformation of the industrial sector and construction: (...) Pupil:</p> <p>5. gives arguments for the need to harmonize the style of construction with the existing natural and cultural landscape.</p> <p>XIV. Landscape diversification of Poland: landscape of surface waters, swampy-meadow, forest, mountain above the forest border, agricultural - rural, suburban and residential, small-town, large cities, industrial, mining, communication. Pupil:</p> <p>1. recognizes on the basis of source materials (maps, terrestrial and aerial photographs, satellite images) the type of land cover, and highlights the main features of selected landscapes in Poland: landscapes of surface waters (eg Great Masurian Lakes), forest (eg Puszcza Białowieska), swampy-round (eg Biebrza National Park), mountains above the forest border (eg Karkonosze), agricultural – rural (eg Roztocze), suburban and residential (eg suburban towns), small-town (eg Tykocin), big cities (eg. Poznań), industrial (eg Dąbrowa Górnicza – the area of a metallurgical plant), mining (eg the Bełchatów mine area), communication (eg the transport hub Kraków-Balice);</p> <p>2. gives more important factors shaping selected landscapes;</p> <p>3. distinguishes the main functions of landscapes;</p> <p>4. evaluates natural and cultural values and the state of landscape preservation (harmonious, transformed, degraded);</p> <p>5. presents the role of tourism and sightseeing in learning about the diversity and beauty of Polish natural and cultural landscapes and their promotion in the country and abroad;</p> <p>6. provides examples of actions to preserve the values of natural and cultural landscapes and to prevent their degradation.</p>

Source: own study based on the Rozp. MEN z dnia 14 lutego 2017 and Rozp. MEN z dnia 30 stycznia 2018

Niższa ranga geografii jako przedmiotu edukacji w innych, wybranych krajach Europy Zachodniej (tab. 3) oraz analiza treści podstaw programowych pozwala wnioskować o nieco mniejszym zakresie edukacji krajobrazowej na lekcjach geografii w tych krajach.

W Anglii tematyka krajobrazów na świecie występuje w ograniczonym wymiarze. Co ciekawe pojęcie krajobrazu odnoszone jest głównie do krajobrazów naturalnych lub pierwotnych (Głowacz, 2014).

W programie kształcenia geograficznego we Francji najwięcej zagadnień dotyczących krajobrazu znajduje się w klasie V i VI, kiedy uczniowie mają ćwiczyć umiejętność szczegółowej analizy krajobrazu poprzez wskazywanie, nazywanie oraz opisywanie jego elementów. Zadaniem uczniów jest również odkrywanie związków pomiędzy elementami krajobrazu i szukanie śladów działalności człowieka i jego roli w zmianach

CONCLUSIONS

The considerations taken in this article allow several conclusions to be formulated regarding the concept of landscape education in the core curriculum introduced in 2017 in Poland in connection with the reform of education:

1. The selection of objectives and requirements for landscape in the new core curriculum corresponds to an in-depth understanding of the concept of landscape.

2. The core curricula of nature and geography which have been developed in recent years, in terms of the frequency of references to the term landscape compared to the previous foundations, are definitely fuller. This is especially true for cultural landscape. The rank of landscape education in the new core curriculum is definitely higher.

Tab. 3. Wymiar czasowy obowiązkowej edukacji geograficznej w wybranych krajach europejskich**Tab. 3.** *Time dimension of compulsory geographic education in selected European countries*

Country	Age of pupil	Time (years of study), type of school, class	Number of minutes per week	Total time (minutes per week x number of years)		
England	11-13	3, cl. IX-XI	75	225		
Germany	10-16	6, cl. V-X	medium 60 ¹	360		
France	11-14	3, college, cl. IV-VI ²	60	180		
	15-17	3, high school, cl. I-III	110	330		
Poland	according to the core curriculum from 2008					
	10-12	3, SP, cl. IV-VI ³	45+45+45	135	}	360
	13-15	3, G, cl. I-III	45+90+45	180		
	16	1, PG, cl. I	45	45		
	according to the core curriculum from 2017 and 2018					
	10	1, SP, cl. IV ⁴	45	45	}	450
11-14	4, SP, cl. V-VIII	45+45+90+45	225			
15-18	3, LOiT, cl. I-III	45+90+45	180			

Objaśnienia:

1 – bardzo duże różnice w poszczególnych landach; 2 – przedmioty: geografia z historią oraz edukacja obywatelska (74% nauczycieli przedmiotu posiada wykształcenie historyczne, tylko 17% geograficzne (Głowacz, 2014); 3 – przyroda w szkole podstawowej (ok. 30% treści geograficznych), większość nauczycieli to nie geografowie; 4 – przyroda w szkole podstawowej (50% treści i czasu to edukacja geograficzna). Skróty: SP – szkoła podstawowa, G – gimnazjum, PG – szkoły ponadgimnazjalne, LOiT – liceum ogólnokształcące i technikum, kl. – klasa. **Źródło:** opracowanie własne na podstawie A. Głowacz (2014), Bildungsplan (2016), Rozp. MEN z dnia 7 lutego 20012; Rozp. MEN z dnia 28 marca 2017

Explanations:

1 – very large differences in individual Länder; 2 – subjects: geography with history and civic education (74% of teachers of the subject have a historical education, with only 17% geographical (Głowacz, 2014); 3 – nature in primary school (about 30% of geographic content), most teachers are not geographers; 4 – nature in primary school (50% of content and time is geographic education).

Abbreviations: SP – primary school, G – junior high school, PG – upper secondary schools, LOiT – high school and technical school, cl. – class.

Source: own study based on A. Głowacz (2014), Bildungsplan (2016), Rozp. MEN z dnia 7 lutego 20012; Rozp. MEN z dnia 28 marca 2017

krajobrazu. Wybrane typy krajobrazów ukazywane są na wybranych, konkretnych przykładach z całego świata (Głowacz, 2014).

W niemieckim programie kształcenia geograficznego tematyka krajobrazów stanowi bardzo znaczącą część treści kształcenia w klasie V i VI. Dotyczy ona w klasie V głównie warunków życia człowieka w wybranych krajobrazach, a w klasie VI – krajobrazów przyrodniczych Europy (Bildungsplan, 2016).

PODSUMOWANIE

Rozważania podjęte w niniejszym artykule pozwalają na sformułowanie kilku wniosków, dotyczących koncepcji edukacji krajobrazowej w podstawach programowych, wprowadzonych w 2017 r. w Polsce w związku z reformą oświaty:

3. Its initial recognition and comparison with the rank of landscape education outlined in the new core curricula in Poland and in selected countries of Western Europe allows it to be defined as high.

4. More than ever before, the place of landscape in the new geography curriculum for schools of both levels of teaching, creates the hope for a more comprehensive presentation of landscape education in prepared textbooks from both levels. However, how much hope is justified can be indicated by the results of a detailed analysis of this important source of students' knowledge, and also, importantly, teachers.

Taking into account the above observations, one can hope that the implementation of landscape education in a Polish school, according to the concept included in the geography curriculum, creates the opportunity for a much larger range

1. Dobór celów i wymagań dotyczących krajobrazu w nowej podstawie programowej odpowiada pogłębionemu rozumieniu pojęcia krajobraz.

2. Podstawy programowe z przyrody i geografii, opracowane w ostatnich latach, pod względem częstości odniesień do terminu *krajobraz*, w porównaniu z poprzednimi podstawami są zdecydowanie pełniejsze. Dotyczy to szczególnie krajobrazu kulturowego. Ranga edukacji krajobrazowej w nowych podstawach programowych jest zdecydowanie wyższa. Wstępne jej rozpoznanie i porównanie z rangą edukacji krajobrazowej zarysowanej w nowych podstawach programowych w Polsce i w wybranych krajach Europy Zachodniej pozwala określić jako wysoką.

3. Szersze niż dotychczas miejsce *krajobrazu* w nowych podstawach programowych geografii dla szkół obu poziomów nauczania, stwarza nadzieję na pełniejsze ukazanie miejsca edukacji krajobrazowej w przygotowywanych podręcznikach z obu poziomów. Na ile jednak ta nadzieja jest uzasadniona mogą wskazać wyniki szczegółowej analizy tego ważnego nadal źródła wiedzy uczniów, a co istotne również nauczycieli.

Biorąc pod uwagę powyższe spostrzeżenia, można żywić nadzieję, że realizacja edukacji krajobrazowej w polskiej szkole, według koncepcji zawartej w podstawach programowych geografii, stwarza szansę na znacznie większy zakres i lepszą jakość edukacji krajobrazowej w polskiej szkole. To z kolei przyczyni się do pełniejszego ukazania relacji zachodzących w przyrodzie, oraz relacji przyroda – człowiek, nie tylko z uwzględnieniem kategorii przestrzennej, ale też ujęcia czasowego. Poszukiwanie i poznawanie związków w przyrodzie to jedno z ważniejszych zadań szkolnej edukacji geograficznej, służące całościowemu rozumieniu świata.

and better quality of landscape education in Polish schools. This, in turn, will contribute to a more complete presentation of the relationships occurring in nature, and the relationship between nature and man, not only considering the spatial category, but also the temporal approach. Searching for and learning about relationships in nature is one of the most important tasks of school geographic education, serving an overall understanding of the world.

REFERENCES

- Angiel J., 2017: Zróznicowanie nadrzecznych krajobrazów kulturowych – edukacja geograficzna nad Odrą, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego*, nr 38: 85-96.
- Batorowicz Z., 1966: Wycieczki i zajęcia w terenie, [in:] *Metodyka nauczania geografii* (ed.): J. Barbag, PZWS, Warszawa.
- Bildungsplan 2016: Allgemein bildende Schulen. Gymnasium. Endfassung. Geographie. Inhaltlicher Stand: 23. März 2016, Stuttgart.
- Chałubińska A., 1959: *Różne drogi nauczania geografii*, PZWS, Warszawa.
- Cichoń M., 2007: Jak postrzegać i rozumieć krajobraz: geograficzne ścieżki dydaktyczne, *Geografia w Szkole*, nr 4: 50-54.
- Czekańska M., 1973: *Metodyka geografii a praktyka szkolna*, PZWS, Warszawa.
- Dylikowa A. (ed.), 1990: *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.

- Education in Finland, 2015, Finnish National Board of Education, Helsinki.
- Figa M., 2007: Krajobraz i jego przeobrażenia: scenariusz lekcji geografii w terenie w klasie II gimnazjum, *Geografia w Szkole*, nr 5: 35-42.
- Flis J., 1977: Szkolny słownik geograficzny, WSiP, Warszawa.
- Flis J., 1982: Pojęcia i ich kształtowanie w toku nauczania geografii w szkole ogólnokształcącej, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Flis J., 1983: Opisy krajobrazu, *Geografia w Szkole*, nr 1: 12-20.
- Glubowska T., 1999: Konspekt lekcji geografii lub przyrody w kl. V szkoły podstawowej na temat Krajobraz wysokogórski Himalajów, *Geografia w Szkole*, nr 4: 216-218.
- Głowacz A., 2014: Rola geografii w edukacji szkolnej. Studium porównawcze wybranych krajów europejskich, Wyd. UŁ, Łódź.
- Hibszler A., 1995: Człowiek architektem krajobrazu, [in:] Człowiek bliżej Ziemi (ed.): M.Z. Pulinowa, WSiP, Warszawa: 179-187.
- Kardas K., 1995: Poznawanie krajobrazu najbliższej okolicy nie tylko na lekcjach geografii, *Geografia w Szkole*, nr 5: 275-276.
- Kopczyński K., 2009: Edukacyjne walory krajobrazu kulturowego, *Problemy Ekologii Krajobrazu*, t. 25: 53-62.
- Lindel E., 1999: Konspekt lekcji w kl. V. Krajobrazy naturalne – potrzeba ich ochrony. *Geografia w Szkole*, nr 4: 213-215.
- Michalczyk J., 2017: Anatomia krajobrazu. Krajobraz jako narzędzie poznawcze środowiska geograficznego, *Geografia w Szkole*, nr 5: 22-25.
- Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej, 1992. <http://www.igu-cge.org/1992-charter> [27 Dec. 2018].
- Motyczyńska B., 1998: Powtórzenie i utrwalenie wiadomości z działu „Krajobraz najbliższej okolicy” – lekcja w terenie, *Geografia w Szkole*, nr 2: 101-106.
- Myga-Piątek U., 2008: Współczesne badania nad krajobrazem a praktyka szkolna [in:] Polska dydaktyka geografii. Idee-tradycje-wyzwania (ed.): A. Hibszler. *Prace Wydziału Nauk o Ziemi UŚ nr 47*, Sosnowiec: 233-246.
- Piegadoń A., 2002: Atrakcyjność krajobrazu Podkarpacia dla mieszkańców innych regionów Polski, *Geografia w Szkole*, nr 4: 223-225.
- Piskorz S. (ed.), 1995: *Zarys dydaktyki geografii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Plit J., Plit F., 2017: Krajobrazy kulturowe w polskich podręcznikach szkolnych do nauki geografii [in:] *Krajobrazy Kulturowe. Sposoby konstruowania i narracji* (eds.): R. Traba, V. Julkowska, T. Stryjakiewicz. Wyd. Neriton-CBH PAN Warszawa/Berlin: 399-413.
- Richling A., 2002: Jak rozumiany jest termin krajobraz? *Geografia w Szkole*, nr 3: 131-133.
- Richling A., Solon J., 1998: *Ekologia krajobrazu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Romer E., 1968: O nauczaniu geografii. Kurs niższy, (praca napisana w 1914 r). *Geografia w Szkole*, nr 2: 81-88.
- Ordinance of Minister of National Education of December 23, 2008, on the core curriculum of pre-school education and general education in particular types of schools (Journal of Laws 2008 no. 4 item 17).*
- Ordinance of Minister of National Education of February 7, 2012, on the framework plans for teaching in public schools (Journal of Laws 2012 item 204).*
- Ordinance of Minister of National Education of February 14, 2017, on the core curriculum of pre-school education and the core curriculum of general education for primary school, including moderate or severe students with moderate intellectual disabilities, general education for the industry-level school, general education for a special school for apprentices and general education for a post-secondary school (Journal of Laws 2017 item 356).*
- Ordinance of Minister of National Education of March 28, 2017, on framework teaching plans for public schools (Journal of Laws 2017 item 703).*
- Ordinance of Minister of National Education of January 30, 2018, on the core curriculum of general education for high school general secondary school, technical secondary school and industry grade school (Journal of Laws 2018 item 467).*
- Ordinance of Minister of National Education of July 26, 2018, amending the regulation on the core curriculum of pre-school education and the core curriculum of general education for primary school, including moderate or severe moderate schoolchildren, general education for the industry level school, education general for the special school for the preparation for work and general education for the post-secondary school (Journal of Laws 2018 item 1679).*
- Sirpa T., 2014: National cases, international collaboration, *Journal of Research and Didactics in Geography*, Helsinki.
- Solon J., Chmielewski T.J., Myga-Piątek U., Kistowski M., 2015: Identyfikacja i ocena krajobrazów Polski

- etapy i metody postępowania w toku audytu krajobrazowego w województwach, *Problemy Ekologii Krajobrazu*. Tom XL: 55-76.
- Szczęsna J., 2010: Koncepcja edukacji krajobrazowej na poziomie szkolnym w odniesieniu do kierunków nauki o krajobrazie, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin, sectio B, LXV*, 1: 137-157.
- Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017: Komentarz do podstawy programowej geografia na II etapie edukacyjnym [in:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem; szkoła podstawowa, geografia*. ORE, Warszawa: 24-36.
- Traba R., Julkowska V., Strykiewicz T. (eds), 2017: *Krajobrazy Kulturowe. Sposoby konstruowania i narracji*, Wyd. Neriton-CBH PAN Warszawa/Berlin.
- Wuttke G., 1965: *O początkach nauczania geografii*, PZWS, Warszawa.