

Arkadiusz Głowacz

ROLA GEOGRAFII W EDUKACJI SZKOLNEJ

STUDIUM PORÓWNAWCZE
WYBRANYCH KRAJÓW
EUROPEJSKICH



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

ROLA GEOGRAFII W EDUKACJI SZKOLNEJ

**STUDIUM PORÓWNAWCZE
WYBRANYCH KRAJÓW
EUROPEJSKICH**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

Arkadiusz Głowacz

ROLA GEOGRAFII W EDUKACJI SZKOLNEJ

**STUDIUM PORÓWNAWCZE
WYBRANYCH KRAJÓW
EUROPEJSKICH**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

[Kup książkę](#)

Arkadiusz Głowacz – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk Geograficznych
Zakład Dydaktyki Geografii, 90-232 Łódź, ul. Kopcińskiego 31

RECENZENT
Zbigniew Podgórski

SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU
Anna Araszkiewicz

OPRACOWANIE GRAFICZNE
Arkadiusz Głowacz

PROJEKT OKŁADKI
Stämpfli Polska Sp. z o.o.
Zdjęcia wykorzystane na okładce: © Shutterstock.com

Książka sfinansowana ze środków dotacji celowej na prowadzenie badań naukowych
lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych służących
rozwojowi młodych naukowców

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ
przez Wydział Nauk Geograficznych

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06772.14.0.M

ISBN 978-83-7969-443-3 (wersja papierowa)
ISBN 978-83-7969-502-7 (wersja elektroniczna)

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

[Kup książkę](#)

Spis treści

Wprowadzenie	7
1. Przegląd literatury i założenia metodologiczne badań	9
1.1. Badania porównawcze o zasięgu międzynarodowym w dydaktyce geografii	9
1.2. Poglądy na temat roli geografii w kształceniu	15
1.3. Cele podjętych badań	23
1.4. Materiały źródłowe i metody badawcze	26
2. Pozycja przedmiotu szkolnego geografii w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech	37
3. Koncepcje kształcenia geograficznego w badanych krajach	48
3.1. Ogólna charakterystyka założeń programowych geografii	48
3.2. Wkład geografii w kształcenie określony explicite w podstawach programowych	53
3.3. Zakładane cele kształcenia geograficznego	58
4. Rola geografii wyrażona poprzez treści podręczników	74
4.1. Dobór i układ treści	74
4.2. Zasięg omawianych obszarów	90
4.3. Kontekstualizacja wybranych krajów i regionów	97
4.4. Umiejętności kształcone za pomocą podręcznika	111
4.5. Kształcenie przekonań i postaw	121
5. Wnioski końcowe oraz implikacje praktyczne	138
Literatura	150
Załącznik 1	162

Wprowadzenie

Szkolnictwo w krajach europejskich w ostatnich latach przechodzi bardzo intensywną ewolucję. Zmiany obejmują organizację oświaty, ale także sięgają głębiej – do koncepcji, założeń i celów procesu kształcenia. Można zaobserwować powszechne przyjmowanie paradygmatu personalistycznego, w którym ucznia stawia się na pierwszym miejscu, próbując zaspokoić jego aktualne i przyszłe potrzeby rozwojowe. Jednym z licznych wymiarów zachodzących zmian szkolnictwa jest reforma tradycyjnego podziału na przedmioty nauczania. Niektóre przedmioty zyskują na znaczeniu, jak choćby edukacja obywatelska czy wychowanie seksualne; inne przeżywają kryzys tożsamości w zderzeniu z wyjątkową dynamiką zmian społecznych w wymiarze kulturowym, demograficznym, ekonomicznym czy politycznym.

Należy jednak pamiętać, że konieczność redefinicji założeń kształcenia nie jest niczym nowym ani wyjątkowym w historii oświaty. Niejednokrotnie wieszczono już schyłek społeczeństwa wykształconego i wychowanego z uwagi na niewydolność systemu edukacyjnego. Wystarczy sięgnąć choćby do prac Julliena de Parisa – jednego z największych pedagogów XIX w. – by przekonać się o nieśmiertelności negatywnej diagnozy oświaty:

Każdy człowiek myślący, który obserwuje stan moralności w różnych krajach Europy, stwierdza z goryczą, iż wychowanie, jakie obecnie daje własna rodzina i szkolnictwo publiczne, jest często niekompletne, wadliwe, bez powiązania i niezbędnych przejść z jednych stopni na następne, bez harmonii pomiędzy takimi sferami wychowania, jak: fizyczna, moralna i intelektualna, których kształtowanie powinno być podporządkowane wspólnemu celowi, wreszcie, bez zgodności z rzeczywistymi potrzebami dzieci i młodzieży zarówno w stosunku do wymagań społeczności, jak i do potrzeb narodu i rządów (Jullien de Paris 1962, s. 5 za: Frątczak, 1994, s. 11–12).

Poglądy Julliena de Parisa do złudzenia przypominają aktualne głosy krytyków systemu edukacyjnego. Tym samym, można wnioskować, że już od wielu dziesięcioleci, jeśli nie setek lat, dostrzegano potrzebę reformy oświaty. Rzecz w tym, by zmian tych dokonywano świadomie i rozważnie. W podejmowaniu właściwych decyzji niewątpliwie pomaga możliwie rozległa wiedza o systemie edukacyjnym, poparta rzetelnymi badaniami naukowymi.

W kontekście niedomagań i ewolucji oświaty zasygnalizowanych powyżej, niezwykle istotny jest problem pozycji, jaką zajmuje, ale przede wszystkim roli, jaką odgrywa szkolna geografia. Pozytywny wkład tego przedmiotu w kształcenie młodego człowieka wydaje się bezsprzeczny bodaj dla wszystkich geografów. Geografia szkolna nie jest jednak w równym stopniu doceniana przez osoby niebędące geografami. Co gorsza, geografia jako dyscyplina naukowa cierpi od dawna z powodu nieprecyzyjnego określenia swojego przedmiotu badawczego, na co już na początku XX w. wskazywał m.in. W. Nałkowski (1911). Wynika z tego brak powszechnie przyjętej definicji, która jednoznacznie wyznaczałyby także rolę tej dyscypliny. Stąd coraz częstsze przypadki kontestowania statusu geografii jako obowiązkowego, niezależnego i wartościowego przedmiotu nauczania. Okazuje się, że o ile kłopoty z utrzymaniem dawnej pozycji geografii w szkołach są powszechne niemal we wszystkich krajach europejskich (i nie tylko), o tyle ścieżki ewolucji i wizje przyszłości tego przedmiotu mogą się od siebie różnić.

W przedstawionej Czytelnikowi książce podjęto próbę porównania roli geografii jako przedmiotu szkolnego w Polsce, Anglii, Francji i w Niemczech. Należy mieć nadzieję, że pojawienie się opracowań osadzonych w szerszym, międzynarodowym kontekście przyczyni się do wymiany doświadczeń i skorzystania z istniejących wzorców dobrej praktyki edukacyjnej.

Autor

1. Przegląd literatury i założenia metodologiczne badań

1.1. Badania porównawcze o zasięgu międzynarodowym w dydaktyce geografii

Z zestawień dokonanych przez S. Piskorza (2008) wynika, że porównania międzynarodowe nie są znaczącym działem tematycznym w piśmiennictwie z zakresu dydaktyki geografii w Polsce. Niemniej jednak mnogość przytoczonych dalej pozycji literatury wskazuje na wciąż rosnące zainteresowanie tą tematyką. Opracowania zbiorcze, o szerokim zakresie przestrzennym i problemowym są raczej nieliczne. Należy tu zaliczyć z całą pewnością zestawienie opisów edukacji geograficznej w 30 krajach pod redakcją H. Haubricha (1982). Fakt, że autorzy poszczególnych rozdziałów wywodzili się z krajów, których systemy edukacyjne opisywali, niesie ze sobą walor szczegółowości i wiarygodności nakreślonego obrazu. Choć cała publikacja służy raczej jako baza danych o kształceniu geograficznym w każdym kraju z osobna, i pozbawiona jest znaczących elementów syntetyzujących, to znalazło się tam ogólne podsumowanie zaprezentowanych wyników. Okazuje się, że geografia jako przedmiot szkolny w latach osiemdziesiątych XX w. cieszyła się silną, ugruntowaną pozycją w większości systemów edukacyjnych, choć już wówczas dostrzegano liczne zagrożenia, które z całą mocą ujawnić się miały w kolejnej dekadzie.

Chęć zdiagnozowania stanu geografii szkolnej w skali międzynarodowej przyniosła efekt także w późniejszych pracach Haubricha. W latach 1995 i 2005 przeprowadził kolejne badania w 30 krajach znajdujących się na różnym poziomie rozwoju ekonomicznego. Tym razem osoby biorące udział w pracach w charakterze narodowych ekspertów zostały poproszone nie o redakcję rozdziałów, a jedynie o wypełnienie ankiety na temat kształcenia geograficznego. To zapewniło większą porównywalność odpowiedzi. Dzięki przeprowadzeniu badań w latach 1995 i 2005 możliwe stało się wskazanie ogólnych tendencji zmian w obrębie nauczania-uczenia się geografii. Wyniki zaprezentowano w sposób zbiorczy, a zaledwie w kilku przypadkach można odnaleźć szczegółowe odwołania do wybranych krajów lub grup krajów. Z uwagi na zbyt małą liczbę badanych osób wyniki nie są reprezentatywne. Tym niemniej autorowi

udało się sformułować szereg istotnych konkluzji o charakterze jakościowym. Według H. Haubricha (2006) w latach 1995–2005 dało się zauważyć następujące zmiany:

1. Ekspansję układu regionalnego treści kształcenia oraz niemal równie intensywny wzrost popularności układu systematycznego. Można się domyślać, że te dwie tendencje, w dużej mierze opozycyjne, były obserwowane w różnych krajach. Jedynie nieznaczny wzrost cechował układ problemowy. Na ostatnim miejscu niezmiennie znajdował się układ systemowy, czyli oparty na systemach funkcjonujących w środowisku geograficznym.

2. W zakresie priorytetów w nauczaniu-uczeniu się geografii zarówno w 1995 r., jak i w 2005 r. pierwsze miejsce zajmowała wiedza faktograficzna. Mniej istotne było kształtowanie rozumienia pojęć geograficznych. Nadal mniejsze, choć rosnące znaczenie miało kształcenie umiejętności. Najmniejszą wagę, pomimo nieznacznego wzrostu, miało kształtowanie w ramach geografii wartości.

3. Wzrastało znaczenie edukacji środowiskowej oraz prorozwojowej.

4. Zdecydowanie ważniejsze było budowanie świadomości narodowej niż świadomości regionalnej.

5. Kształtowanie postawy solidarności międzynarodowej i globalnej miało niezmiennie niewielkie lub co najwyżej średnie znaczenie w kształceniu geograficznym. Wynikała z tego równie słaba pozycja nurtów, takich jak edukacja dla pokoju oraz edukacja międzykulturowa, choć ta ostatnia systematycznie zyskiwała na znaczeniu.

6. W związku z przemianami polityczno-ustrojowymi w wielu badanych krajach nastąpił odwrót od podejścia akcentującego kolektywizm na rzecz indywidualizmu w społeczeństwie.

W podsumowaniu autor zwrócił uwagę na zmniejszającą się liczbę krajów, w których geografia nauczana jest w sposób wysoce innowacyjny. Z drugiej strony, coraz rzadziej kształcenie geograficzne osadzone jest w podejściu konserwatywno-tradycyjnym. Wskazuje to na postępujący proces ujednolicania kształcenia geograficznego w skali międzynarodowej.

Podobnych badań do tych prowadzonych przez Haubricha w latach dziewięćdziesiątych podjął się R. Gerber (2001). Za pomocą ankiety zostały zebrane informacje dotyczące kształcenia geograficznego, w tym także przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu, w 31 krajach, takich jak: Argentyna, Australia, Belgia, Chiny, Dania, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Hong Kong, Indie, Izrael, Japonia, Kanada, Korea Południowa, Mongolia, Myanmar, Niemcy, Nowa Zelandia, Norwegia, Portugalia, RPA, Singapur, Słowenia, Stany Zjednoczone, Szwecja, Tajwan, Węgry, Włochy, Zimbabwe, Zjednoczone Królestwo. W tym przypadku również nie można mówić o repre-

zentywności wyników. Co więcej, w obu seriach badań udział brały inne osoby z poszczególnych krajów. Wynika stąd kilka rozbieżności osiągniętych rezultatów i formułowanych wniosków. Gerber postanowił dokonać analizy osobno dla poszczególnych etapów edukacyjnych, co spowodowało kolejne różnice w stosunku do konstatacji Haubricha. Gerber stwierdził m.in. że:

1. Geografia w szkole średniej jest przedmiotem nieobowiązkowym. Systematycznie spada liczba osób wybierających geografię na tym etapie kształcenia. Jest to spowodowane konkurencją ze strony innych, pojawiających się przedmiotów, np. ekonomii, zarządzania, oraz włączaniem treści geograficznych do przedmiotów interdyscyplinarnych, takich jak nauki społeczne, nauki humanistyczne.

2. Malejące zainteresowanie geografią na etapie szkoły średniej niesie za sobą wykluczenie tego przedmiotu z programów studiów na kierunkach, takich jak prawo, inżynieria, medycyna.

3. Im wyższy etap edukacyjny, tym większą wagę przykładą się do kształcenia umiejętności praktycznych, ale także umiejętności myślenia.

4. Za najmniej istotne na wszystkich etapach edukacyjnych uznawane jest kształcenie w zakresie wartości.

5. Hierarchia metod dydaktycznych stosowanych na lekcjach geografii w szkołach średnich, poczynając od tych najczęściej wykorzystywanych, rysuje się następująco: wykład, czytanie i analiza map, rysowanie map, opracowania statystyczne, mapa mentalna, praca terenowa, metoda problemowa, eksperyment, gra edukacyjna, symulacja.

6. Spośród pomocy dydaktycznych zdecydowanie na czoło wysuwa się podręcznik. Zwłaszcza na niższych etapach edukacyjnych (szkoła podstawowa, gimnazjum) dominacja podręcznika nad innymi pomocami jest znacząca. Dużym uznaniem cieszą się także atlasy geograficzne, filmy, fotografie. Rzadko lub bardzo rzadko używa się obrazów satelitarnych, programów komputerowych oraz GIS.

Gerber analizował ponadto kluczowe założenia w zakresie kształcenia nauczycieli geografii oraz metod badawczych stosowanych przez dydaktyków geografii.

Nieco mniejszym zakresem przestrzennym wyróżnia się niemalże równoległa czasowo praca J.P. Chevaliera (2000), który podjął próbę porównania miejsca i rangi geografii w szkołach w 23 krajach europejskich. W tym celu wykorzystał raporty publikowane przez Eurydice¹. Wnioski z badań Chevaliera pokrywają

¹ Zalety Eurydice jako źródła informacji o szkolnictwie podkreśliła m.in. A. Awramiuk (2005).

się z diagnozami Haubricha i Gerbera – geografia włączana jest do przedmiotów interdyscyplinarnych w szkole podstawowej. Jako samodzielny, obowiązkowy przedmiot pojawia się w szkole ponadpodstawowej. Na kolejnym etapie edukacyjnym traci status obligatoryjności, a niekiedy włączana jest do przedmiotów społecznych.

Na ustalenia Chevaliera powołuje się K. Donert (2007), sugerując, że stan geografii jako przedmiotu uniwersyteckiego bezpośrednio zależy od jej kondycji na niższych etapach edukacyjnych. Jako negatywny oceniono stan, w którym coraz więcej nauczycieli geografii w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych nie jest z wykształcenia geografami. Głównym celem pracy Donerta jest jednak określenie sytuacji geografii w szkołach wyższych w Europie. Tutaj także wykorzystano metodę ankiety skierowanej do osób zawodowo zajmujących się dydaktyką geografii. Tym razem badania objęły 27 krajów europejskich. Donert podjął bardzo wiele aktualnych problemów dotyczących kształcenia geograficznego, takich jak wykorzystanie technologii informacyjnych i GIS, współpraca i wymiana międzynarodowa, zatrudnialność absolwentów czy profesjonalizm kadry dydaktycznej. Warte przytoczenia wydają się główne wnioski, które zaprezentowano w formie postulatów dotyczących kształcenia geograficznego w szkole wyższej:

- promować wysoką jakość kształcenia geograficznego;
- traktować i wynagradzać osiągnięcia w zakresie dydaktyki na równi z tymi z zakresu badań naukowych;
- zacieśnić związki pomiędzy szkołami (podstawowymi i średnimi) oraz uczelniami;
- powierzać wyłącznie osobom z wykształceniem geograficznym nauczanie geografii w szkołach;
- rozszerzać i pogłębiać współpracę pomiędzy instytucjami zaangażowanymi w proces kształcenia geograficznego.

Szerokim zakresem przestrzennym oraz problemowym charakteryzuje się praca T. Béneker (2007), w której dokonano porównania praktyki szkolnej w Holandii, Finlandii, Anglii i Stanach Zjednoczonych pod kątem obecności i zróżnicowania zagadnień z zakresu geografii obszarów miejskich. Na podstawie jednego działu geografii wyciągnięte są tam uogólniające wnioski co do związków geografii szkolnej z nauką (lub raczej ich braku) oraz z codziennym doświadczeniem uczniów.

Podobny charakter ma artykuł T. Resnik-Planinc (2008). Tym razem jest to porównanie treści związanych z rozwojem zrównoważonym w kształceniu geograficznym w Słowenii, Polsce, Włoszech, Grecji i Czarnogórze. Zarówno Planinc, jak i Béneker za cel stawiają sobie przekazanie wniosków z badań

osobom odpowiedzialnym za kształt podstaw programowych w poszczególnych krajach w celu uruchomienia procesu pożądanych zmian. Praktyka tego typu dowodzi utylitarnego charakteru badań porównawczych w dydaktyce geografii, a także szerzej – w całej oświacie.

Na uwagę zasługuje porównanie curriculum angielskiego i francuskiego dokonane przez H. Leaha (2009). Okazuje się, że angielskie ma charakter zdecentralizowany, wywodzący się z tradycji *laissez-faire*, francuskie – scentralizowany i narzucający. Celem badań nie było określenie realnych skutków społecznych wynikających z różnic w curriculum, a jedynie wskazanie potencjalnych przyczyn tych różnic. Angielskie curriculum nie zostało znacząco zmienione pod wpływem wspólnych ustaleń krajów UE, w przeciwieństwie do curriculum francuskiego, które poważnie zmodyfikowano po 1990 r. Przyczyną ma być trwająca izolacja i poczucie odrębności Wielkiej Brytanii od reszty kontynentu (co udowadniał w swoich badaniach m.in. T. Risse 2005) przeciwstawione proeuropejskości Francji.

Typowe badania porównawcze w obrębie dydaktyki geografii prowadził także J. Birkenauer (2002). Tym razem nie miały one jednak wymiaru międzynarodowego. Mimo to okazują się bardzo przydatne dla niniejszego opracowania, ponieważ analizie poddano tam koncepcje i treści podręczników do geografii ze wszystkich krajów związkowych Niemiec. Birkenauer wykazuje zróżnicowanie kształcenia geograficznego w różnych częściach Niemiec. Podobny charakter i zastosowaną metodologię ma publikacja D. Boehna, B. Hamann (2011). W tym przypadku chodziło o porównanie obecności i zakresu treści związanych z rozwojem zrównoważonym w podręcznikach niemieckich.

Warto odnotować rozległe opracowanie osadzone na styku pedagogiki porównawczej i geografii, poddające analizie zmiany treści podręczników do geografii w Zjednoczonym Królestwie w latach 1907–1993 (Zhang, Fosskett 2003). Jeżeli mowa o porównywaniu treści podręczników do geografii, to tego typu prac, również o zakresie międzynarodowym, można odnaleźć znacznie więcej. Najważniejszym ich źródłem jest Georg Eckert Institut w Brunszwiku, działający pod egidą UNESCO. Instytut wydaje własne czasopismo „Eckert. Die Schriftenreihe. Studien zur Internationalen Bildungsmedienforschung”. Wiele prac porównujących podręczniki do geografii publikuje czasopismo „Paradigm”. Poniżej zaprezentowano przegląd jedynie kilku wybranych prac z tego nurtu.

Poza wspomnianymi powyżej Zhangiem i Fosskettiem, podręcznikami brytyjskimi zajmowali się także T. Ploszajska (1996), J. Hopkin (2001), L.D. Newton i D.P. Newton (2006). Z kolei O. Mentz (2003) skoncentrował się na zmianie udziału zagadnień europejskich w podręcznikach francuskich, B. Hamann (2007) badał wizerunek Australii w niemieckich podręcznikach do geografii,

D.R. Wright (2009) opisał problemy z zastosowaniem właściwych odwzorowań kartograficznych na mapach zamieszczanych w publikacjach dydaktyczno-geograficznych w kilkunastu krajach świata. Zespół naukowców z sześciu państw (Metallinos i in. 1990) na warsztat wziął podręczniki australijskie, greckie, szwedzkie, japońskie i amerykańskie w celu określenia różnic treści i sposobów ich prezentacji. Z kolei O. Yasar, M. Seremet (2007) badali podręczniki tureckie, S.W. Bednarz (2004), S.A. Jennings (2006) – podręczniki amerykańskie, F. Papadimitriou (2004) – podręczniki greckie i cypryjskie.

Sięgając do dorobku polskich badaczy, należy wspomnieć F. Plita (1995), który skupił się na wizerunku Polski w podręcznikach francuskich, i B. Kortusa (1999, 2001), który poświęcił uwagę problemowi wzajemnej prezentacji krajów w podręcznikach do geografii Polski i Niemiec. A. Głowacz (2010) natomiast porównał obecność zagadnień związanych z geografiami miast w podręcznikach polskich, angielskich, francuskich oraz niemieckich.

Jeśli chodzi o starsze polskie prace opisujące podręczniki z obcych krajów, to ich krótki wykaz można odnaleźć u S. Piskorza (1979). Wymienił on artykuły S. Niemcówny (1924), M. Czekańskiej (1937), M. Chechlińskiej (1961) oraz M. Wiszniewiczowej (1969) poświęcone analizie treści podręczników do geografii wydawanych głównie we Francji i Anglii. Szczególnie ten drugi kraj pozostawał w kręgu zainteresowań dydaktyków geografii z Polski.

S. Zając (1985) zaproponował, by wzorem geografii angielskiej (ale także niemieckiej) w polskiej szkole zwiększyć udział nauczania metodą studiów przykładowych. Podobnie R. Domachowski (1990) zasugerował implementację rozwiązań angielskich. Tym razem chodziło o doprecyzowanie wymagań egzaminacyjnych wzorem tych używanych przy okazji testów GCSE. Do brytyjskiej geografii szkolnej odnosił się również A. Suliborski (1991), który wskazał na wysoką pozycję tego przedmiotu w tamtejszym systemie edukacyjnym. Z kolei A. Wiszka (1991) dostarczyła opisu przebiegu oraz zadań olimpiady geograficznej w Anglii. Porównania miejsca i zadań stawianych geografii w Polsce i Wielkiej Brytanii (Anglii) podjął się M. Augustyniak (1992). Wyczerpującą charakterystykę geografii szkolnej w Anglii, ze szczególnym uwzględnieniem egzaminów końcowych, można odnaleźć w artykule D. Makowskiej (1995). A. Zaparucha (2006) postuluje przeniesienie na polski grunt metody projektów, powszechnie stosowanej na lekcjach geografii w brytyjskich szkołach ponadpodstawowych. Pozostając w kręgu anglojęzycznym, warto wymienić artykuł M. Edigera (1991) prezentujący koncepcję edukacji geograficznej w Stanach Zjednoczonych.

Spośród porównań innych niż polsko-angielskie należy wspomnieć pracę Z. Podgórskiego (1999) traktującą o roli i miejscu geografii w krajach Europy