

CARPENT TUA POMA NEPOTES

1-2 (104-105) 2021  
**Kwartalnik Edukacyjny**



**T**echnologia  
Informacyjno  
Komunikacyjna

ISSN 1230-7556



Doskonalimy z pasją!

# Kwartalnik Edukacyjny

Ukazuje się od 1993 r.



ZAPRASZAMY  
DO WSPÓŁPRACY

**Plany wydawnicze 2021**

**Wychowanie do starości...**

**Rok rocznic...**

[KWARTALNIK@PCEN.PL](mailto:KWARTALNIK@PCEN.PL)

artykuł naukowy • recenzja • sprawozdanie • szkic krytyczny • esej naukowy



## Kwartalnik Edukacyjny

czasopismo naukowe  
5 pkt.

Ukazuje się od 1993 r.

Redaguje zespół:

mgr Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN)  
dr Mariusz Kalandyk (red. naczej)  
dr Dorota Szumna (z-ca red. naczej)  
mgr Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg –  
przewodniczący  
prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres  
prof. zw. dr hab. Marek Stanisław  
prof. zw. dr hab. Kazimierz Szmyd  
dr hab. Beata Szluz, prof. UR  
dr hab. Anna Szylar  
dr Zofia Frączek  
dr hab. Urszula Gruca-Miąsik, prof. UR  
dr Wiesława Walc  
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Skład i łamanie:

Justyna Chrobak  
Andrzej Iskrzycki  
Mariusz Kalandyk

Projekt okładki:

Andrzej Iskrzycki

Wydawca:

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli  
przy PZPW w Rzeszowie  
35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2  
tel. 17 85 340 97 w. 40  
e-mail: kwartalnik@pcen.pl; ke.pcen.pl

Chociaż pandemia wciąż uparcie nas nie opuszcza a jej konsekwencje będą nas dotykać jeszcze długo, z różnych stron i środowisk napływa coraz więcej podsumowań i analiz a wraz z nimi strategiczne pytanie „co dalej?”. Dotyczy to oczywiście także edukacji, w tym popandemicznego nastawienia do technologii cyfrowych i ich dalszego wykorzystania w codziennej pracy szkoły.

Zapraszamy Państwa do postawienia sobie – razem z naszymi autorami – pytania o przyszłość TIK w polskiej szkole. To kwestia, którą musimy rozstrzygnąć, zarówno na poziomie każdego pojedynczego nauczyciela i szkolnych społeczności, jak i całego systemu. I choć zdajemy sobie sprawę, iż to tylko narzędzia, to jednak bez tych narzędzi szkoła w sytuacjach granicznych pozbawiona zostaje możliwości funkcjonowania. Tak się – na szczęście – nie stało, właśnie dzięki technologiom. Dziś zebrane w toku edukacji zdalnej doświadczenia generują wielotorowe refleksje, w tym związane z preferowanym dotychczas modelem edukacji. W te popandemiczne rozważania wpisuje się tekst Mariusza Kalandyka.

Edukacja zdalna to czas, gdy nauczyciele wszystkich poziomów edukacyjnych w przyspieszonym tempie uczyli się i testowali nowe, lub sporadycznie dotąd stosowane, komunikatory, platformy, zasoby, aplikacje, weryfikując ich przydatność i możliwości wykorzystywania w pracy z uczniami, w kontaktach z rodzicami, w doskonaleniu zawodowym, we wzajemnej współpracy... Zapewne wielu przekonało się, że trudno byłoby realizować edukację zdalną bez technologii wideo – o jej korzyściach pisze Kinga Szczęśliwa. Z kolei Monika Gryboś zachęca polonistów a Katarzyna Pluta nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do kontynuowania działań dydaktycznych z wsparciem technologii.

Zachęcamy również do zapoznania się z propozycjami naszych doradców metodycznych z nowego działu „Fakultet metodyczny”. Problematyka tekstów jest zróżnicowana, znajdują tu coś dla siebie filolodzy, nauczyciele wychowania fizycznego a także pedagodzy zainteresowani organizacją wolontariatu w szkole.

W wiosennym numerze proponujemy Państwu ponadto: artykuł o wychowaniu morskim, a tematyka ta nieczęsto jest poruszana, w ramach cyklu „Okolice sztuki” artykuł prof. Kazimierza Ożoga o polskich pieśniach religijnych, recenzję oraz sprawozdanie z działań pcorrowskiego przedsięwzięcia pn. Akademia Historii Najnowszej. I – jak zawsze – felieton: tym razem o... pandemii.

Dorota Szumna

## 25 Kwartalnik Edukacyjny

**Prezentowane materiały z działów *W kręgu nowych idei, Z warsztatu badawczego. Innowacje* oraz *Dyskusje* objęto recenzją naukową.**

Za publikację tekstu o charakterze naukowym autorzy otrzymują 5 punktów zgodnie z Rozporządzeniem MNiSW z 22 lutego 2019 r., w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

Ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie, Rzeszów 2021

# Kwartalnik Edukacyjny

1-2 (104-105) wiosna - lato 2021

## NOWE NARZĘDZIA PO PANDEMII

---

- Mariusz Kalandyk, **Praca w chmurze i w szkole** ..... 3
- Kinga Szczęśliwa, **Korzyści ze stosowania technologii wideo w edukacji** ..... 15
- Monika Gryboś, **Imperatyw zabawy? Realizacja strategii ludycznej na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej na przykładzie aplikacji Kahoot!** ..... 25
- Katarzyna Pluta, **TIK w edukacji wczesnoszkolnej, czyli rola i możliwości wykorzystania wybranych narzędzi cyfrowych w uczeniu się dzieci klas młodszych** ... 36

## FAKULTET METODYCZNY

---

- Małgorzata Baran, **Jak omawiać Pana Tadeusza w klasie 8?** ..... 51
- Sylwia Przybyło, **Efektywne rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem na lekcji języka obcego** ..... 61
- Krzysztof Warchoł, Adam Kozubal, Paweł Ostrowski, Marian Rzepko, **Lekcja wychowania fizycznego jako podstawowa forma organizacyjna szkolnej kultury fizycznej – teoria i praktyka** ..... 73
- Zbigniew Suchodolski, **Wolontariat w szkole podstawowej i ponadpodstawowej** .. 85

## OKOLICE SZTUKI

---

- Kazimierz Ożóg, **Polskie pieśni religijne – suplikacje** ..... 90

## DYSKUSJE, RECENZJE, SPRAWOZDANIA

---

- Maciej Kijowski, **O wychowaniu morskim dzieci i młodzieży w kontekście uchwały Sejmu z 30 maja 1984 r.** ..... 99
- Helena Synowiec, **„Niepodległa wobec języka polskiego” – recenzja publikacji zbiorowej** ..... 114
- Akademia Historii Najnowszej w roku szkolnym 2020/2021** ..... 121
- Nowości wydawnicze dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca** ..... 127
- To lubię!, Mariusz Kalandyk, **Świat postpandemiczny** ..... 132

Mariusz Kalandyk

## Praca w chmurze i w szkole

Ten, kto kończy właśnie trójsemestralny okres pracy *online*, jest w sensie zawodowym kimś znacząco innym niż w marcu 2020 roku. Piszę to bez emfazy. Poddany tym samym procesom, wpisany w determinizmy zdalnego nauczania/uczenia się, patrzę na przeżyty okres oczami nie tylko obserwatora, lecz także zapracowanego praktyka.

Doświadczenie „bycia w chmurze” jako podstawowego stylu pracy czy to z dziećmi, czy też z dorosłymi zmieniło – czasem w sposób zasadniczy – nie tylko nasze poglądy na uczenie się, lecz także na widzenie naszej roli zawodowej. Niektórymi z nas bardzo mocno to wstrząsnęło. Okazało się bowiem, że zarówno mechanizm nabywania sprawności dydaktycznych, jak i – najczęściej równoległa – praktyka dydaktyczna uruchomiły ogromne zasoby aktywności oraz motywacji i jednocześnie – równie szybko – wskazały słabe punkty systemu, nasz brak kompetencji w tym względzie i niedoskonałości samych technik.

Opublikowana 15.10.2020 r. książka *Edukacja zdalna – co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* oraz raport dotyczący tego samego zagadnienia<sup>1</sup> pokazują, iż doświadczenia związane z lekcjami *online* (badania przeprowadzono pomiędzy 12 maja a 12 czerwca 2020 r.) są zróżnicowane. Nauczyciele musieli więcej czasu poświęcić na przygotowanie zajęć; więcej czasu poświęcali również na „bycie w pracy *online*”<sup>2</sup>. Najczęściej w dużej większości (87,2%) sami uczyli się obsługi nowych aplikacji i nowych narzędzi komunikacyjnych. Co zwraca uwagę, około 50% uczniów oceniała lekcje zdalne jako mniej ciekawe niż te przed pandemią, a jedynie co piąty uczeń (20%) uważał je za tak samo interesujące, jak przed zamknięciem szkół<sup>3</sup>. Jednocześnie „[w]śród uczniów, rodziców oraz nauczycieli widoczne są wyraźne symptomy

---

<sup>1</sup> G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna – co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020; G. Ptaszek, M. Bigaj, M. Dębski, J. Pyżalski, G.D. Stunża, *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii* [dostęp 6 V 2021]. Dostępny w Internecie: [https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie\\_zdalnenauczanie\\_org\\_prezentacja.pdf](https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie_zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf)

<sup>2</sup> Por.: *op. cit.* (*Edukacja zdalna...*), s. 25, 26.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 27.

nadużywania mediów cyfrowych. Przemęczenie, przeładowanie informacjami, niechęć do korzystania z komputera i Internetu oraz rozdrażnienie z powodu ciągłego używania technologii informacyjno-komunikacyjnych to najczęściej występujące objawy zmęczenia cyfrowego<sup>4</sup>. Co gorsza, we wszystkich grupach badanych, zarówno uczniów, jak i rodziców oraz nauczycieli znacząco obniżył się poziom subiektywnego dobrostanu psychicznego. Twierdzi tak ponad 65% nauczycieli; aż 67,7% nauczycieli potwierdza, że czuje się również gorzej fizycznie w porównaniu z czasem sprzed pandemii<sup>5</sup>. Niespełna jedna piąta młodych czuje się równie dobrze jak przed *lockdownem*, ale aż „prawie jedna trzecia uczniów biorących udział w badaniu często lub cały czas odczuwała smutek (28,9%), samotność (27,4%) oraz przygnębienie (28,4%)”<sup>6</sup>. Pojawiły się symptomy cyfrowego przemęczenia: rozdrażnienie, poczucie przesytu informacjami, problemy z koncentracją itp.

Poczucie deprywacji towarzyszyło także relacjom społecznym<sup>7</sup>. Ponad połowa badanych uczniów twierdziła, że relacje między nauczycielami a nimi były przed pandemią dużo lub trochę lepsze. Czterdzieści procent nie zauważyło zmian, ale – co ciekawe – około 5% uznało, że relacje *offline* – były gorsze<sup>8</sup>. Pandemia ujawniła więc znany, lecz często pomijany fakt występowania w szkole różnych form przemocy rówieśniczej lub też ujawniania się niemałej liczby osób szczególnie nieśmiałych, nadwrażliwych<sup>9</sup>.

Przedstawione dokumenty są ciekawe z wielu względów. Pokazują dydaktyczne i psychologiczne skutki nagłej zmiany stylu pracy szkoły ze względu na pandemię w okresie trwania *lockdownu*. Wskazały kilka newralgicznych miejsc, które zadecydowały o jakości pracy systemu oraz słabych jego punktach. Wspomniany raport z marca 2021 r. modyfikuje i uszczegółowia wiele danych. Ważne jest np. to, że dla 76% ankietowanych nauka zdalna stanowi większe wyzwanie niż to ma miejsce w modelu stacjonarnym a dla 53% nauka stacjonarna jest bardziej optymalna. Równocześnie aż 77% uważa,

<sup>4</sup> Por.: *op. cit.* (*Zdalne nauczanie...*), s. 9.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>7</sup> Por.: W. Poleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] J. Pyżalski (red. nauk.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, s. 7-15.

<sup>8</sup> W badaniu przedstawionym w marcu 2021 r., przeprowadzonym przez ClickMeeting na grupie 616 osób, dla aż 67% ankietowanych przeniesienie nauki do domów negatywnie odbiło się na relacjach uczniów z ich rówieśnikami. Por.: *Jak oceniamy naukę po roku pandemii* [dostęp 6 V 2021]. Dostępny w Internecie: [https://knowledge.clickmeeting.com/uploads/2021/03/ClickMeeting\\_raport\\_nauka\\_zdalna\\_marzec\\_2021.pdf](https://knowledge.clickmeeting.com/uploads/2021/03/ClickMeeting_raport_nauka_zdalna_marzec_2021.pdf), s.10.

<sup>9</sup> Por.: *op. cit.* (*Zdalne nauczanie...*), s. 23.

że szkoły i uczelnie nie są odpowiednio przygotowane do prowadzenia zajęć edukacyjnych przez Internet<sup>10</sup>.

Ciekawych danych dostarcza również badanie *Samopoczucie ucznia w e-szkole*, przeprowadzone przez zespół badaczek z Katedry Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej UMCS pod kierunkiem dr hab. Izabelli M. Łukasik<sup>11</sup>. Respondentami są w tym przypadku uczniowie ostatnich dwóch klas szkoły podstawowej (w sumie 61% ogółu badanych) oraz 39% uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych.

Blisko połowa z nich (48,3%) polubiła zdalne nauczanie i dostrzega jego zalety; 57,5% badanych deklaruje, że ma dobre warunki do nauki [...]. Połowa badanych jest zdania, że nauka w domu jest bardziej komfortowa, a obowiązujący plan zajęć – zadowolający. Z uzyskanych odpowiedzi wyłania się obraz ucznia samodzielnego – blisko 60% badanych neguje konieczność korzystania w trakcie nauki z dodatkowej pomocy rodziców, rodzeństwa czy korepetytorów<sup>12</sup>.

Co ważne, uczniowie szkół ponadpodstawowych, częściej niż ich młodsi koledzy, podkreślają, że czują się przeciążeni nauką oraz faktem długiego przebywania przed komputerem. Poważnym problemem jest według nich nadszczegółowość programów nauczania, których realizacja wymaga od uczniów dodatkowego dużego wysiłku<sup>13</sup>. Uważają również, iż kształcenie stacjonarne jest skuteczniejsze, umożliwia bowiem lepsze skupienie się na nauce; jest również – zwłaszcza dla dziewcząt – mniej męczące<sup>14</sup>.

W uwagach podsumowujących autorki raportu zwracają uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt: relacje pomiędzy docenianiem przez innych a poczuciem własnej wartości. Otóż uczniowie szkół ponadpodstawowych otrzymują zdecydowanie mniej wzmocnień pozytywnych, a to warunkuje poziom pozytywnych odczuć i znacząco wpływa na samopoczucie młodych ludzi<sup>15</sup>. Ma więc także wpływ na efekty uczenia i motywację. Potwierdza to m.in. Stanislas Deheane, pokazując wyniki szczegółowych ustaleń innych badaczy: o ile dorośli potrafią uzyskać taką samą ilość informacji z nagrody i kary, o tyle nastolatki tego nie potrafią. Uczą się dużo lepiej na podstawie wskazywania sukcesów, a nie niepowodzeń<sup>16</sup>.

<sup>10</sup> Por.: *op. cit.* (*Jak oceniamy naukę po roku pandemii...*), s. 4, 5, 17.

<sup>11</sup> Por.: A. Bieganska-Skóra, D. Pankowska, *Moje s@samopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, Lublin 2020.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>13</sup> Por.: *ibidem*, s. 12.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 70, 71.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> Por.: *idem*, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków 2021, s. 300 i n. Wspomniany autor pokazuje jeszcze inne parametry dobrego uczenia się. Wróćmy do nich niebawem.

Wydaje się, że cała społeczność związana z systemami nauczania coraz mocniej zdaje sobie sprawę z tego, iż pandemia wirusa Covid-19 stała się niechcianym i bardzo dramatycznym czasem analizy i weryfikacji wielu modeli edukacyjnych oraz koncepcji nauczania, w tym również tych, które wiążą się z informatyką. Miesiące zamknięcia, konieczność przyswajania zupełnie nowych technik i aplikacji, inne style komunikowania się i kształcenia, wymuszona izolacja, subiektywne poczucie niepewności i zagrożenia, wszystko to sprawiło, iż dyskusje nad przyszłością systemów kształcenia nabrały nowej intensywności. Jesteśmy coraz bardziej świadomi tego, że dotychczasowe style działania oraz koncepcje je kształtujące z dnia na dzień stały się mniej efektywne lub po prostu – przestarzałe. Wraca więc na nowo do przedyskutowania zestaw problemów, które – że rozstrzygane doraźnie, pod wpływem niebezpiecznych faktów, a nie z przyczyn merytorycznych – pokazały swą destrukcyjną moc w czas zarazy.

Obok pytań dotyczących tego, jak uczy się człowiek, obecne badania mają charakter wyjątkowo donośny dla praktyki edukacyjnej, wrócimy doń jeszcze w tym artykule, równie istotna wydaje się odpowiedź na pytanie – Co w praktykach edukacyjnych zmieni nowy sposób komunikowania się *online* i tzw. konektywizm jako stosunkowo nowy styl pozyskiwania wiedzy i zarządzania nią<sup>17</sup>? Bardzo ciekawych uwag w tym względzie dostarcza raport

<sup>17</sup> Konektywizm jest koncepcją przedstawioną przez dwóch kanadyjskich pracowników nauki: Stephena Downesa i George'a Siemensa. W opinii autorów w procesie dochodzenia do rozumienia ważne jest łączenie emocji oraz procesów poznania, które mają różny charakter, zarówno praktyczny, jak i teoretyczny oraz psychologiczny. Ważnym elementem tak zdobywanych kompetencji jest ich uaktywnianie; zachodzi ono o wiele efektywniej, gdy uczenie odbywa się w wyspecjalizowanych węzłach z zasobami wiedzy, które znajdują się w Sieci. Wykorzystujemy wówczas bazy danych, społeczności, blogi, wirtualne encyklopedie i inne, coraz bogatsze, zasoby. Ważniejsze od *status quo* jest ciągle poszukiwanie i aktualizacja wiedzy, a więc tworzenie nowych połączeń i zdarzeń poznawczych. Wiedza najbardziej aktualna, rzetelna i potrzebna jest sednem uczenia się konektywistycznego. Uczenie się jest w istocie procesem podejmowania decyzji. Por. np.: M. Fankowski, *Czy konektywizm jest szansą polskiej edukacji?* [dostęp: 19 V 2021 r.]; dostępny w Internecie: [http://dev.cen.uni.wroc.pl/annex/01pdf\\_pdf/01pdf\\_06\\_fankanowski.pdf](http://dev.cen.uni.wroc.pl/annex/01pdf_pdf/01pdf_06_fankanowski.pdf). Por. także: M. Polak, *Jak uczymy się w sieciach?* [dostęp: 19 V 2021 r.]; dostępny w Internecie: [https://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/3959-jak-uczmy-sie-w-sieciach\(.\)](https://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/3959-jak-uczmy-sie-w-sieciach(.)) Czytamy: „Co jest sednem konektywizmu? To przekonanie, że wiedza nie jest zbiorem faktów, ale relacji pomiędzy faktami. To nie zbiór zdań oznajmujących nam prawdy na temat Wszechświata, ale sieć skojarzeń, która łączy nasze doświadczenia i działania. Wiedza jest rozproszona w sieciach połączeń pomiędzy ludźmi, przedmiotami (np. książki), wirtualnymi miejscami w Internecie (jak choćby Wikipedia), czy urządzeniami (tzw. Internet rzeczy – *Internet of things*). Nie ma tu miejsca dla jednej szkoły, jednego nauczyciela, jednego podręcznika... Żeby się uczyć, musimy się kontaktować poprzez sieć ludzi, organizacji i urządzeń, przedzierać mozolnie przez sieci znaczeń i sensów. Z takiej

*Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*<sup>18</sup>. Został opracowany po pierwszej fali epidemii, lecz propozycje, które przedstawia, mają bardzo dużą moc poznawczą, udostępniają trafne rozpoznania i diagnozy. Pandemia może być przecież szansą na to, by nie tylko zweryfikować dotychczasowe strategie działań, ale również odnieść się do przyszłości, która może odkrywać swe zaskakująco niebezpieczne oblicze. Szkoła powinna być dzisiaj w stopniu o wiele większym miejscem eksperymentu myślowego, tygłem ucierającym różne idee i koncepcje, przestrzenią nieustającego dialogu i szacowania możliwych, również tych niebezpiecznych zdarzeń, które czekać nas mogą w przyszłości a mają dziś twarz pandemii. Czytamy:

Tylko wyciągając wnioski z kryzysu, możemy przebudować szeroko rozumiany system edukacji tak, by był zdolny do elastycznego reagowania na przyszłe nadzwyczajne sytuacje i nieznanne okoliczności, których z pewnością należy się spodziewać. I w ten tylko sposób możliwe staje się, choćby częściowe, wyeliminowanie mankamentów systemu i konstruktywne wykorzystanie dobrych praktyk, które pojawiły się w czasie pandemii<sup>19</sup>.

Warto spojrzeć przy tej okazji na załączone w omawianym dokumencie sugestie szczegółowe. Autorzy podkreślają, że zakres zmian powinien mieć charakter całościowy: począwszy od szkolnej infrastruktury, poprzez zmianę myślenia o podstawach programowych, o ocenianiu, systemie kształcenia nauczycieli, na elastycznym modelu organizacji kształcenia w szkole i na uczelniach oraz efektywnym wykorzystaniu nowoczesnych technologii kończąc<sup>20</sup>.

Odpowiedź na pytanie, czy należy się bać technologii informacyjnych po kilkunastu miesiącach pracy z ich udziałem w stopniu dotąd niespotykanym, może okazać się skomplikowana. Wszyscy są z pewnością nimi zmęczeni. Nauczyciele, zmuszeni do działań doskonalących zawodowe kompetencje informatyczne i jednocześnie, niejako z marszu, używający ich na co dzień w pracy dydaktycznej, przeszli trudny i często wyczerpujący poligon doświadczalny. Nowoczesne technologie potwierdziły jednak swoją efektywność edukacyjną, w wielu przypadkach otworzyły przed uczącymi nowe możliwości w tym względzie a młodym ludziom ułatwiły zdobywanie doświadczeń często przez szkołę pomijanych lub niewłączanych w zakres możliwych uczniowskich kompetencji.

perspektywy uczenie jest nie tyle gromadzeniem i zapamiętywaniem, ile podłączaniem się do sieci wiedzy i przechodzeniem od jednego jej węzła do kolejnych – bardziej oddalonych i wymagających większego zaangażowania”.

<sup>18</sup> P. Czaplinski, K. Dynowska-Chmielewska, M. Federowicz, A. Giza-Poleszczuk, O. Gorzeńska i in., *Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, Kraków 2020.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 12.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

Autorzy cytowanego raportu wydają się potwierdzać sąd, iż TIK stać się może dla uczniów, którzy niekoniecznie posiadają wysokie umiejętności w tym obszarze, sposobem na aktywne pozyskiwanie wiedzy i umiejętności oraz konstruktywne wykorzystanie Internetu w tym zakresie. Owo przekonanie dotyczy również możliwej współpracy z rodzicami oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>21</sup>.

Ważnym aspektem myślenia o technologiach informacyjnych może być to, o czym pisze Richard E. Mayer, a mianowicie na czym powinno być skoncentrowane nasze podejście do uczenia się z wykorzystaniem technologii: na niej samej czy też na uczniu? Pierwsze każe podjąć działania, które zapewniają wykorzystanie osiągnięć techniki w edukacji, drugie zaś każe koncentrować się na tym, dzięki czemu uczeń osiąga dobre wyniki w uczeniu się. Jak się okazuje, podejście koncentrujące się na technologii jest mało elastyczne, nie bierze pod uwagę ucznia i jego możliwości adaptacyjnych; zakłada, że zarówno on, jak i nauczyciel dostosują się do nowych wymagań. Tymczasem to technologia winna być dostosowana do potrzeb nauczycieli i uczniów; jest wtedy bardziej efektywna, skuteczniejsza. Potwierdzają to doświadczenia związane z próbami wprowadzania do szkoły wielu „nowinek” technologicznych: filmu, radia, telewizji i – również komputera<sup>22</sup>. Ilustruje owo przekonanie poniższa tabela; pokazuje istotne różnice pomiędzy skoncentrowanym na technologii i skoncentrowanym na uczniu podejściem do uczenia się z wykorzystaniem technologii<sup>23</sup>:

Podejście	Główny aspekt	Rola technologii	Cel
Skoncentrowane na technologii	Co może technologia	Zapewnienie dostępu do nauczania	Wykorzystanie technologii do nauczania
Skoncentrowane na uczniu	Jak działa umysł ludzki	Wsparcie uczenia się	Zaadaptowanie technologii, by promowała uczenie się

Zwróćmy uwagę na główną różnicę. Koncentrowanie się na uczniu oznacza namysł związany z najnowszą wiedzą o tym, jak uczy się ludzki mózg. Owo

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 30.

<sup>22</sup> Por.: R. Mayer, *Uczenie się z wykorzystaniem technologii*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa 2013, s. 281 i n.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 283. Autor dodaje: „Badając nowe sposoby wykorzystania technologii komputerowych i informacyjnych w edukacji XXI wieku, warto pamiętać o obserwacji Saettlera [...], według której »futyryści najczęściej ponoszą porażkę dlatego, że przewidują przyszłość, nie biorąc pod uwagę przeszłości«. Innymi słowy, w przeszłości większość optymistycznych przewidywań na temat technologii edukacyjnych okazała się nietrafna” (*ibidem*, s. 284–284).

nachylenie pozwala efektywniej organizować sam proces wykorzystania technologii. Przestaje ona wtedy dominować, eliminujemy jednocześnie „efekt nowego gadżetu”, chwilowej atrakcji, która działa jedynie przez krótki czas i staje się metodycznie mało skuteczna. Autor podkreśla, że „choć wykorzystywane media mogą stanowić najistotniejszy aspekt uczenia się z użyciem technologii, to metoda nauczania powoduje, że uczenie się w ogóle ma miejsce<sup>24</sup>.”

Tymczasem nie uciec nam od technologii informatycznych<sup>25</sup>. Byłoby to zresztą lekkomyślne i przeciwnie skuteczne. Mając świadomość zmian oraz okoliczności im towarzyszących, nie powinniśmy mieć złudzeń. Wspomniany już Stanislas Dehaene przedstawia siedem kluczowych idei/definicji uczenia się, które odpowiadają zarówno sednu dzisiejszych algorytmów *machine learningu*, jak i temu, w jaki sposób uczy się ludzki mózg. Są to:

1. uczenie się jako regulowanie parametrów mentalnego modelu;
2. uczenie się jako wykorzystanie eksplozji kombinatorycznej;
3. uczenie się jako minimalizowanie błędów;
4. uczenie się jako eksploracja przestrzeni możliwości;
5. uczenie się jako optymalizacja funkcji nagrody;
6. uczenie się jako zawężenie przestrzeni wyszukiwania;
7. uczenie się jako rzutowanie apriorycznych hipotez<sup>26</sup>.

Wymieniam je, ponieważ w rozmowie na temat efektywnego uczenia się młodych ludzi wszystkie one mogłyby być brane pod uwagę i przepisane na język metodyk. Są na tyle nowe i jednocześnie efektywne, że równocześnie mogłyby porządkować przestrzeń dyskusji o zmianach czekających systemy edukacji w niedalekiej przyszłości. Niektóre z tych idei należałoby przeanalizować jak najszybciej. Ludzki mózg albowiem uczy się, wykorzystując cztery podstawowe mechanizmy: uwagę, aktywne zaangażowanie, informacje zwrotne o błędach oraz konsolidację poprzez różne efektywne style powtarzania, w tym poprzez sen<sup>27</sup>. Oznacza to m.in., że procesowi zdobywania wiedzy towarzyszy działanie mechanizmów o wiele bardziej wyrafinowanych niż do tej pory sądzono oraz że „w mózgu roi się od sygnałów błędu”, a jednocześnie „informacja o błędzie nie jest równoznaczna z karaniem”<sup>28</sup>, lecz – przeciwnie – z osiągnięciem coraz

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 294.

<sup>25</sup> Por.: N. Walter, *Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?*, [w:] *op.cit.* (*Edukacja w czasach pandemii wirusa...*), s. 51–58.

<sup>26</sup> Por.: *idem*, *op. cit.* (*Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery...*), rozdział *Siedem definicji uczenia się*, s. 33–60.

<sup>27</sup> *Ibidem*, cz. III książki: *Cztery filary uczenia się*, s. 219–334.

<sup>28</sup> Wyrażenia w cudzysłowach są tytułami podrozdziału 9. cz. III książki *Jak się uczymy*, s. 293–299.

większych kompetencji. O efektywności uczenia się decyduje bowiem „jakość i adekwatność otrzymywanych przez nas sygnałów zwrotnych”<sup>29</sup>. Co ważne, nauka, jak się wydaje, odbywa się nie tyle na zasadzie kojarzenia, lecz dzięki sygnałom zaskoczenia: systemom przewidywania błędów i ich eliminowania<sup>30</sup>.

Mysząc więc o uczeniu się w XXI wieku w nowoczesnej i mądrze zaprojektowanej szkole, musimy kolejny raz podjąć dyskusję o tym, czym powinno być efektywne ocenianie. Dotychczasowe style oceniania oraz wdrożone procedury, a więc i nawyki zawodowe, pokazują ich coraz mniejszą skuteczność na wielu poziomach edukacyjnych działań. Oczywiście nie uciec nam od oceniania, podobnie jak od wykorzystania nowoczesnych technik informacyjnych<sup>31</sup>. Sam proces winien jednak ulegać stopniowej, w miarę szybkiej, ale i przemyślanej – ewolucji.

Na początek powtórzmy za Johnem Hattie’em: to nauczyciele są głównymi rozgrywającymi procesu edukacyjnego<sup>32</sup>; od ich pasji, zaangażowania, entuzjazmu, wiedzy na temat nauczanego przedmiotu, poczucia własnej skuteczności – po prostu dużej siły oddziaływania, naprawdę bardzo wiele zależy. Uczniowie pracujący z pedagogiem dysponującym dużą siłą oddziaływania mogą zyskać nawet rok przewagi wobec uczniów, których nauczyciele nie posiadają tej cechy. Jej ważnym elementem okazuje się na przykład umiejętność stawiania skutecznych poznawczo celów oraz przetwarzanie posiadanej wiedzy przedmiotowej na o wiele głębszym poziomie niż oczekiwana zawodowa średnia, pozwalającym skutecznie reagować na niepowtarzalne, zindywidualizowane potrzeby uczniów<sup>33</sup>. Wiąże się również z myśleniem o tym, w jaki sposób reagować na owe potrzeby w zakresie informacji zwrotnej.

Literatura na ten właśnie temat jest bardzo obszerna, a samo pojęcie efektywnej informacji zwrotnej istnieje już od wielu lat w świadomości wielu nauczycieli. Wiąże się z koncepcją oceniania kształtującego i metodyką nauczania według tej właśnie koncepcji<sup>34</sup>. John Hattie, analizując miejsce informacji

<sup>29</sup> Por.: *ibidem*, rozdział *Informacje zwrotne o błędach*, s. 287.

<sup>30</sup> Por.: *ibidem*, podrozdział *Zaskoczenie – siła napędowa procesu nauki*, s. 287–293.

<sup>31</sup> Por. np.: K.F. Lee, *Inteligencja sztuczna, rewolucja prawdziwa. Chiny, USA i przyszłość świata*, Poznań 2019; R. Maciąg, *Transformacja cyfrowa. Opowieść o wiedzy*, Kraków 2020.

<sup>32</sup> J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa 2013; taki jest tytuł jednego z podrozdziałów części pierwszej książki, s. 51–71.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> Por. np.: P. Black i in., *Jak oceniać, aby uczyć*, Warszawa 2006; M. Budzik, *Ocenianie kształtujące. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Poznań 2019; M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Warszawa 2004; D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2006; *eadem*, *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014; *eadem*, *Uczę się uczyć. Ocenianie*

zwrotnej w przebiegu lekcji, podkreśla jednocześnie jej bardzo wysoki wpływ, gdy myślimy o efektach (0,79), dwa razy większy od innych działań edukacyjnych, choć jednocześnie podkreśla jego silne zróżnicowanie<sup>35</sup>. W związku z tym bardzo ważnym warunkiem efektywnej informacji zwrotnej jest połączenie jej z odpowiednio ambitnymi celami (wyzwaniami), które są na tyle jasne i klarowne, by mogły ułatwiać uczniom podejmowanie zobowiązań oraz sterowanie własnym uczeniem się. Co ciekawe, na wielkość efektu niewielki wpływ ma obecność pochwał, a informacja zwrotna pozbawiona pochwał ma większy wpływ na osiągnięcia niż ta, która je zawiera<sup>36</sup>. Autor podkreśla: „Chwalmy uczniów, gdyż sprawimy, że będą czuli się chciani i mile widziani w klasie i będą uważać się za dobrych uczniów, jeśli jednak chcemy wyrzucić znaczący wpływ na uczenie się, nie włączajmy pochwał do informacji zwrotnej na temat uczenia się”<sup>37</sup>. Ta zaś skupiać się powinna na czterech poziomach przekazu: dobrych cechach wykonanej pracy, odnotowaniu tego, co wymaga korekty, wskazówkach dotyczących poprawy zadania oraz wskazówkach rozszerzających, będących pokazaniem kierunku dalszej pracy<sup>38</sup>.

Pamiętajmy, że sama informacja zwrotna jako nieco inny sposób patrzenia na ocenianie funkcjonuje również w innych koncepcjach i kontekstach dydaktycznych. Stopnie bowiem są zaledwie substytutem istotnej informacji o błędach, nie są dostatecznie treściwe, a czasami nie niosą żadnych informacji, które pozwoliłyby uczniowi eliminować braki w edukacji. Powinniśmy mieć to na względzie, projektując zajęcia ze swoimi podopiecznymi. Ważne jest bowiem również to, w jakim czasie i w jaki sposób planujemy sprawdzanie wiedzy i czy jest ono sprawiedliwe. Najczęściej jest bowiem tak, że poziom kolejnych sprawdzianów z tego samego materiału rośnie z tygodnia na tydzień, a dotyczy to uczniów, którzy z reguły mają większe niż inni kłopoty z materiałem do zaliczenia<sup>39</sup>. „Nader często stopnie stosowane są w szkołach na zasadzie kary. Nie wolno nam ignorować olbrzymiego negatywnego wpły-

*kształtujące w praktyce*, Warszawa 2016; D. Wiliam, *Rola oceniania kształtującego w skutecznych środowiskach uczenia się*, [w:] *op. cit. (Istota uczenia się)*, s. 209–247.

<sup>35</sup> *Idem*, *Przebieg lekcji. Miejsce informacji zwrotnej*, [w:] *op. cit. (Widoczne uczenie się...)*, s. 210.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 213, 218. Autor w przedstawionym rozdziale omawia szczegółowo m.in. trzy pytania, na które pozwala odpowiedzieć informacja zwrotna („Dokąd zmierzam”, „W jaki sposób do tego dochodzę”, „Jakie są następne kroki”) oraz cztery poziomy informacji zwrotnej (poziom zadania i jego efektu, poziom procesu, poziom samoregulacji lub tworzenia warunków oraz poziom „ja”).

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 219.

<sup>38</sup> Por.: D. Sterna, *op. cit. (Ocenianie kształtujące w praktyce)*, s. 96.

<sup>39</sup> Por.: J. Hattie, *op. cit.*, s. 300 i n.

wu, jaki złe oceny wywierają na emocjonalne układy mózgu: zniechęcenia, stygmatyzacji, poczucia bezradności...”<sup>40</sup>.

Jak to wszystko się ma do głównego problemu, to jest informatyzacji i technicyzacji procesu nauczania nie tylko w Polsce? Wydaje się, że wątek, który zarysowałem powyżej, spleta się ściśle z problemem funkcjonalności wykorzystywanych przez nas technik informatyczno-komunikacyjnych. Dziśejsza szkoła wymaga zmian, ale ostatnie miesiące potwierdziły również to wszystko, czego się obawiano, zamykając szkoły. Raport przygotowywany przez poznańską szkołę wyższą Collegium Da Vinci we współpracy z analityczką trendów Natalią Hatałską z instytutu badań nad przyszłością infuture.institute pt. *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046* wydaje się potwierdzać wiele obaw<sup>41</sup>. Chociaż uczniowie korzystają z wielu aplikacji i programów, to sam system niewiele się zmienił; jest przemocowy, brakuje w nim empatii i otwartości, kultywuje kulturę błędu jako szykany, a nie szansy na rozwój; narzuca i zastrasza. Treści serwowane uczniom nie są dobrane do rzeczywistych potrzeb poznawczych młodych ludzi, są za to mało elastyczne i skostniałe: powielają od wielu lat te same schematy i stereotypy. Budzi to poczucie zniechęcenia<sup>42</sup>. Podobne opinie zebrało Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego we współpracy z centrum edukacji ekologicznej Hydropolis. Na pytanie: „Jakie skojarzenia budzi w Tobie pandemia w kontekście Internetu?” bardzo często padały odpowiedzi o poczuciu izolacji oraz obawach związanych z przyszłością i tym, w jaki sposób skończy się pandemia i jak w związku z tym będzie wyglądało życie w przyszłości<sup>43</sup>.

Jak widzimy, okres nauczania zdalnego wywołuje wiele obaw, przynosi także negatywne skutki zdrowotne. Młodzież po wielu miesiącach pracy *online* znajduje się również w gorszej kondycji fizycznej. Obserwuje się liczebny przyrost otyłości (60% badanych dzieci) i wad postawy; pogłębia kifozę piersiową (wygięcie kręgosłupa w taki sposób, że zamyka klatkę piersiową i uniemożliwia efektywną wentylację) obserwuje się u 90% zbadanych osób w wieku od 7 do 14 lat; pogłębia się również psychiczna niezdolność młodych do podejmowania większego wysiłku fizycznego<sup>44</sup>.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 301.

<sup>41</sup> Por. *eadem*, *op. cit.*, Gdańsk-Poznań 2021; K. Słowik, *Scenariusz dla szkoły przyszłości. Czy nauczycieli zastąpią roboty?* [dostęp 26.05.2021 r.]. Dostępny w Internecie: <https://wyborcza.pl/7,75398,27095624,scenariusz-dla-szkoly-przyszlosci-czy-nauczycieli-zastapia.html>

<sup>42</sup> Por.: *ibidem*.

<sup>43</sup> Por.: K. Kozakiewicz, *Stracony rok. Uczniowie woleliby powtarzać klasę, naukę zdalną kojarzą z traumą*, [dostęp 26.05.2021 r.]. Dostępny w Internecie: <https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,27119604,stracony-rok-uczniowie-woleliby-powtarzac-klase-nauke-zdalna.html>

<sup>44</sup> Por.: A. Puculek, *Pokolenie młodych inwalidów. Sprawność fizyczna uczniów po pandemii*, [w:]

Czy widać wobec tego bardziej optymistyczne perspektywy? Przy wszystkich zastrzeżeniach dotyczących perspektyw rozwoju technologii cyfrowych<sup>45</sup> możemy redagować analizy pokazujące cywilizacyjne i kulturowe skutki obserwowanych zmian w ich ujęciu bardziej optymistycznym. Powinniśmy o nich pamiętać oraz współuczestniczyć w kreowaniu ich pozytywnych przejawów. Szkoła przyszłości będzie instytucją biorącą udział w transformacji cyfrowej; na pewno nie powinna być tylko biernym przedmiotem zdarzeń. Ich ogrom i totalny charakter sprawiają, że młodzież spędzająca ogromną część swojego życia w placówkach edukacyjnych powinna mieć dostęp do technik najnowocześniejszych i metod możliwie najbardziej skutecznych, by je efektywnie wykorzystywać, a gdy trzeba – bronić się przed nimi. Reaktywne działania instytucji odpowiedzialnych za edukację nie wystarczą, by uniknąć kryzysów podobnych do tego, wywołanego przez pandemię. Udziałem szkoły będzie za chwilę partycypacja zdarzeń związanych nie tylko z przemysłem 4.0, lecz także z mediami 4.0 oraz komunikacją 4.0<sup>46</sup>. Edukacja w czasach nie tyle cyfrowej, ile prawdziwej zarazy powinna mieć charakter ładotwórczy i formacyjny tak, by młody człowiek w epoce kultury 4.0 po prostu się nie zagubił; przeciwnie, potrafił odnajdować istotne wartości oraz style wartościowego życia<sup>47</sup>. Dalekie od zasad utowarowienia i konsumpcji.

Czy nowe media są wobec tego wrogiem szkoły? Pandemia udowodniła, że wrogiem szkoły może być co najwyżej złe wykorzystanie szeroko rozumianych technik informatycznych i strategii informacyjnych. Bez nich proces kształcenia młodzieży w owych wyjątkowo ekstremalnych warunkach w wielu przypadkach po prostu by ustał. Ważne jest co innego: świadomość, że charakter niektórych zapóźnień mentalnych szkoły hamuje rozwój, opóźnia dojrzewanie młodych ludzi we wciąż dynamicznie zmieniających się realiach współczesnej cywilizacji.

„Gazeta Wyborcza” 2021, nr 121, s. 4–5.

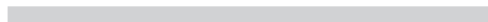
<sup>45</sup> Por. np.: J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019, S. Zuboff, *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*, Poznań 2020, M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Słupsk 2013. Kwintesencją owych obaw mogą być słowa prof. Rafała Maciąga, który pokazuje meandry cyfrowej transformacji w obszarze praktycznych zastosowań badań naukowych. Autora niepokoi postępujący oportunistyczny proces instrumentalizacji wszystkich zjawisk cywilizacyjnych z wiedzą na czele oraz paradoksalność sytuacji, w której rosnąca liczba badań naukowych rodzi tym większą niepewność. Dodatkowo „prostacka pragmatyka” ekonomii odwołuje się do chciwości i egoizmu, i liczy na doraźne korzyści; „może wywoływać młdości” (por.: R. Maciąg, *Transformacja cyfrowa. Opowieść o wiedzy*, Kraków 2020, s. 164).

<sup>46</sup> Por.: D. Płuchowska, *Media jak z „Matrixa”*. *Niewidoczne maszyny w komunikacji społecznej w ujęciu teorii systemów*, „Dziennikarstwo i Media” 2020, nr 13, s. 16 i n.

<sup>47</sup> Por.: P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, A. Regiewicz, *Przestrzenie koniecznego namysłu*, [w:] *idem*, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016, s. 31 i n.

Warto na zakończenie przypomnieć nieco już zapomniany raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Czytamy tu m.in.: „Aby spełnić w całości swoją misję, edukacja powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy: uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie, uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim. Oczywiście, te cztery drogi wiedzy tworzą całość, albowiem mają one wiele punktów zbieżnych, przecinających się i uzupełniających”<sup>48</sup>. Obecność „chmury” w zakreślonych w ten sposób obszarach wydaje się być oczywista<sup>49</sup>.

**dr Mariusz Kalandyk** jest polonistą, nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie



<sup>48</sup> Por.: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, [dostęp: 27.05.2021 r.]. Dostępny w Internecie: [https://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf)

<sup>49</sup> Warto posłuchać w związku z tym głosu przestrogi: „Spójrzmy chociażby na kwestię edukacji zdalnej podczas pandemii – nie podjęliśmy w Polsce żadnego wysiłku, by zastanowić się, czy mamy polskie rozwiązania technologiczne mogące być wykorzystywane przez nauczycieli i uczniów do zdalnego nauczania. Nie szukaliśmy np. jakichś *start-upów*, posiadających ciekawe oprogramowanie, na które mógłby się nagle znaleźć ogromny popyt, lecz od razu poszliśmy po gotowe rozwiązania do big techów” (K. Śledziewska, *Dojrzałość cyfrowa w erze datafikacji i platformizacji*, [w:] *Idee dla Polski. Obywatelski thinkletter* [dostęp 31.05.2021 r.]. Dostępny w Internecie: [https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2021/05/ko-katarzyna\\_sledziewska\\_dojrzalosc\\_cyfrowa\\_w\\_erze\\_datafikacji\\_i\\_platformizacji.pdf](https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2021/05/ko-katarzyna_sledziewska_dojrzalosc_cyfrowa_w_erze_datafikacji_i_platformizacji.pdf)(.))

# Korzyści ze stosowania technologii wideo w edukacji

Pandemia przyczyniła się do zmian w systemie edukacji. Konieczne było wprowadzenie edukacji zdalnej, nauczania hybrydowego z zastosowaniem nowoczesnych technologii. W obliczu tych zmian nie sposób pominąć faktu, że edukacja zdalna nie mogłaby istnieć bez technologii wideo, która obecnie jest powszechnym narzędziem komunikacji, dokumentowania rzeczywistości, sposobem nauczania i uczenia się, a nawet strategią promocji marketingowej.

Edukacja zdalna i sposoby nauczania na odległość opierają się w różny sposób na nauczaniu poprzez wykorzystywanie technologii i materiałów wideo. Techniki uczenia oparte na wideo są elementem nowoczesnego modelu edukacji. Jednym z nich jest uczenie w modelu odwróconej klasy, w którym w centrum uwagi jest uczeń a nauczyciel pełni rolę tutora, przewodnika i mentora<sup>1</sup>.

Edukacyjne wykorzystywanie filmu do niedawna było ograniczone przez koszty produkcji i trudności z montażem. Z uwagi na wprowadzenie edukacji zdalnej koszty produkcji wideo zmniejszyły się, a Internet stał się głównym medium dystrybucji edukacyjnej i publikacji treści edukacyjnych, zaś urządzenia mobilne – narzędziem łatwej produkcji wideo, nawet dla osób początkujących. Tworzenie i rozpowszechnianie materiałów jest dostępne dla każdego, kto posiada komputer, laptop czy smartfon.

W związku z tym uważam za istotne omówienie korzyści ze stosowania technologii wideo w edukacji oraz przybliżenie strategii nauczania interaktywnego, w myśl której uzasadnione jest włączanie materiałów wideo do zajęć lekcyjnych.

## Wyniki badań nad wykorzystywaniem technologii wideo w edukacji

Firma Kultura od siedmiu lat prowadzi badania na temat wykorzystania wideo w edukacji. Ostatnie badania zostały przeprowadzone na przełomie

<sup>1</sup> J. Juszczyk-Rygałło, *Edukacja wyprzedzająca w procesie upodmiotowienia ucznia*. „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Pedagogika”, 2014, t. XXIII, dostęp: 2 V 2021, dostępny w Internecie: <https://polona.pl/item/edukacja-wyprzedzajaca-w-procesie-upodmiotowienia-ucznia,NDI1NTYyNTU/0/#info:metadata>

sierpnia i września 2020 roku. Ich celem było zrozumienie, w jaki sposób placówki oświatowe wykorzystują technologię wideo, jaki wpływ na edukację ma takie nauczanie oraz jakie strategie edukacyjne z wykorzystaniem wideo przyjmowały szkoły na początku września 2020 roku. W ankiecie badawczej firmy Kultura<sup>2</sup> wzięło udział 537 pedagogów z całego świata. Pytano w niej:

- w jakim sektorze znajduje się instytucja edukacyjna,
- ilu uczniów korzysta z zajęć zdalnych i w jaki sposób są one prowadzone,
- jaką rolę/ funkcję zawodową pełnili w instytucji edukacyjnej ankietowani nauczyciele,
- jaki procent nauczycieli tworzy samodzielnie filmy, oprócz korzystania z transmitowania na żywo zajęć zdalnych.

Badano także, czy ankietowani:

- mają dostęp do łatwych w użyciu narzędzi do tworzenia wideo,
- potrafią nagrywać i publikować filmy,
- mają dostęp do szkolenia i wsparcia w zakresie wykorzystania w praktyce narzędzi do tworzenia filmów,
- mają dostęp do sprzętu umożliwiającego tworzenie filmów,
- posiadają wsparcie wśród pracowników instytucji w zakresie pomocy w prowadzeniu zajęć zdalnych i tworzenia materiałów edukacyjnych wideo,
- posiadają dostęp do studia nagraniowego, w którym mogą nagrać materiały edukacyjne,
- chcieliby mieć dostęp do sprzętu do nagrywania wideo,
- chcieliby otrzymać wsparcie w zakresie tworzenia materiałów edukacyjnych wideo,
- chcieliby wykorzystać doświadczenia z edukacji zdalnej z wykorzystaniem technologii wideo po powrocie do nauczania w trybie stacjonarnym.

Z raportu firmy Kultura na temat wykorzystania wideo przez instytucje edukacyjne wynika, że:

- 82% placówek i instytucji edukacyjnych w 2020 roku zdecydowało się włączyć treści wideo do nauczania poprzez ich udostępnianie jako pomoce dydaktyczne do zajęć,
- 83% badanych reprezentantów instytucji edukacyjnych wskazało, że w 2020 roku zdecydowało się na prowadzenie zajęć edukacyjnych i wykładów na żywo w czasie rzeczywistym poprzez wideokonferencje,
- 49% instytucji edukacyjnych deklaruje stosowanie nauczania w trybie stacjonarnym,

<sup>2</sup> Kultura, *The State of video in Education*, dostęp: 23 IV 2021, dostępny w Internecie: <https://corp.kultura.com/resources/the-state-of-video-in-education-2020/>.

- 56% badanych deklaruje prowadzenie zajęć w trybie asynchronicznym, czyli hybrydowym,
- 69% instytucji zdecydowało się na nauczanie w trybie hybrydowym z możliwością wideokonferencji lub nagrania zajęć dla nieobecnych stacjonarnie uczniów,
- 54% instytucji edukacyjnych zdecydowało się na udostępnianie nagrań wykładów i zajęć,
- 92% badanych zadeklarowało użycie wideo do komunikacji pomiędzy współpracownikami danej instytucji edukacyjnej, udzielania opinii nauczycielom i trenerom na temat prowadzonych przez nich zajęć w trybie zdalnym lub zdalnej pomocy w ich prowadzeniu,
- 58% badanych nauczycieli odpowiedziało, że zaczęło nagrywać własne materiały edukacyjne do zajęć,
- 31% instytucji wykazało ogromny wkład uczniów w tworzenie wideo, z badań wynika również, że około 44% uczniów/studentów posiada kompetencje w zakresie nagrywania i montowania filmów,
- 94% nauczycieli zadeklarowało, że posiada dostęp do łatwych w użyciu narzędzi do tworzenia wideo edukacyjnego,
- 87% nauczycieli zadeklarowało dostęp do szkoleń i wsparcia w zakresie nagrywania wideo,
- 85% nauczycieli potwierdziło posiadanie kompetencji informatyczno-medialnych w zakresie publikowania nagranych filmów edukacyjnych,
- 28% nauczycieli zadeklarowało, że potrzebuje pomocy w nabyciu kompetencji potrzebnych do tworzenia wideo,
- 31% badanych zadeklarowało potrzebę posiadania dedykowanego studia nagrań,
- 27% wskazało również potrzebę posiadania interaktywnych narzędzi do tworzenia wideo,
- 84% nauczycieli zauważa pozytywny wpływ stosowania wideo na satysfakcję uczniów z nauki zdalnej,
- 73% nauczycieli potwierdza, że zauważa postęp w osiągnięciach uczniów, którzy uczyli się z wykorzystaniem materiałów wideo,
- 76% nauczycieli deklaruje satysfakcję z pracy zawodowej,
- 56% pracowników instytucji edukacyjnych potwierdza łatwiejszą adaptację nowych uczniów w środowisku szkolnym,
- 76% pedagogów zadeklarowało wzrost współpracy wewnątrzinstytucjonalnej pomiędzy nauczycielami oraz szybki rozwój zawodowy,
- 78% badanych nauczycieli potwierdza również inne korzyści ze stosowania wideo, wśród których wymienia stosowanie wideo do rekrutowania uczniów,
- 68% deklaruje stosowanie nauczania z wykorzystaniem technologii wideo po ustaniu pandemii,

- 27% nauczycieli stwierdziło, że sytuację związaną z wprowadzeniem nauki zdalnej postrzega jako szansę na trwałe zmiany w edukacji i zmianę sposobu nauczania w ogóle<sup>3</sup>.

## Korzyści ze stosowania technologii wideo w edukacji

Z analizy przytoczonych badań wynika, że ankietowani uczniowie i nauczyciele, chętnie korzystali z materiałów wideo. Pewna grupa nauczycieli i uczniów samodzielnie tworzyła własne filmy wideo, pozostali nauczyciele deklarowali potrzebę wsparcia w zakresie szkoleń z wykorzystywania nowoczesnych technologii: tworzenia materiałów wideo, w tym obsługi narzędzi do nagrywania filmów.

Większość ankietowanych nauczycieli wyraziło chęć korzystania z doświadczeń płynących z nauczania zdalnego, a ankietowani uczniowie deklarowali chęć uczenia się z wykorzystaniem materiałów wideo oraz wykorzystywania publikacji wideo znalezionych w Internecie do samodzielnej nauki.

Wyniki badań potwierdzają, że stosowanie materiałów wideo wpływa pozytywnie na: satysfakcję uczniów z uczestnictwa w zajęciach zdalnych, zwiększenie poczucia przynależności uczniów do szkoły czy instytucji edukacyjnej, wyższe wyniki uczniów w nauce, wpływ na adaptację nowych uczniów w środowisku edukacyjnym oraz satysfakcję nauczycieli z prowadzonych zajęć edukacyjnych. Inną korzyścią jest skuteczność stosowania wideo w rekrutacji uczniów przez instytucję edukacyjną<sup>4</sup>. Nauczanie z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych w postaci edukacyjnych materiałów wideo pozytywnie wpływa również na samopoczucie uczniów.

Pozytywny wpływ wykorzystania materiałów wideo na samopoczucie potwierdzają wyniki, które przedstawiono w raporcie z badań przeprowadzonych w Polsce, Czechach, Niemczech, Węgrzech i Rumunii w dniach 12–18 października 2020 na zlecenie Warner Media w ramach kampanii Cartoon Network „Bądź kumplem, nie dokuczaj”. Do udziału w ankietach zaproszono 4026 osób: rodziców i ich dzieci w wieku 6–12 lat. W polskim badaniu wzięły udział 802 rodziny. W badaniu wykorzystano internetową ankietę wielokrotnego wyboru przeprowadzoną przez Warner Media / Quantilope<sup>5</sup>. Z raportu

<sup>3</sup> Kultura, *The State of video in Education. Insights and trends*, dostęp: 23 IV 2021, dostępny w Internecie: [https://corp.kultura.com/wp-content/uploads/2020/11/The\\_State\\_of\\_Video\\_in\\_Education\\_2020-2.pdf](https://corp.kultura.com/wp-content/uploads/2020/11/The_State_of_Video_in_Education_2020-2.pdf), s. 1–28.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Warner Media, *Co wpływało pozytywnie na dzieci podczas izolacji*, dostęp: 23 IV 2021,

wynika, że 66% dzieci w czasie izolacji oglądało filmy, zwłaszcza kreskówki oraz seriale, aby poczuć się lepiej w trakcie pandemii i uporać się z negatywnymi odczuciami wywołanymi izolacją.

## Wideo jako skuteczny sposób przekazywania wiedzy

Za korzyściami z nauczania opartego na wykorzystaniu wideo przemawia kognitywna koncepcja multimedialnego uczenia się. Powstała ona w oparciu o teorię obciążenia poznawczego i zintegrowanego modelu rozumienia tekstu i obrazu. Autor teorii obciążenia poznawczego John Swaller<sup>6</sup> zwrócił uwagę na trzy elementy, które istotnie wpływają na proces uczenia: obciążenie wewnętrzne (zasoby wiedzy wstępnej<sup>7</sup>, które umożliwiają zrozumienie informacji), poziom aktywności poznawczej i obciążenie zewnętrzne (wysiłek poznawczy).

Teoria o zintegrowanym modelu rozumienia tekstu i obrazu sprowadza się do stwierdzenia, że istnieją dwa kanały przetwarzania informacji: werbalno-obrazowy i audytywno-werbalny. Prościej ujmując, werbalny (słowny) i niewerbalny (obrazowy, wyobrażeniowy). Omawiając tę teorię zwraca się uwagę na to, że człowiek aktywnie przyswaja docierające do mózgu informacje, co oznacza tyle, że podczas odbierania bodźców czy to w postaci komunikatów werbalnych, czy niewerbalnych przetwarza je poprzez generalizowanie, porównywanie, klasyfikowanie i zestawianie.

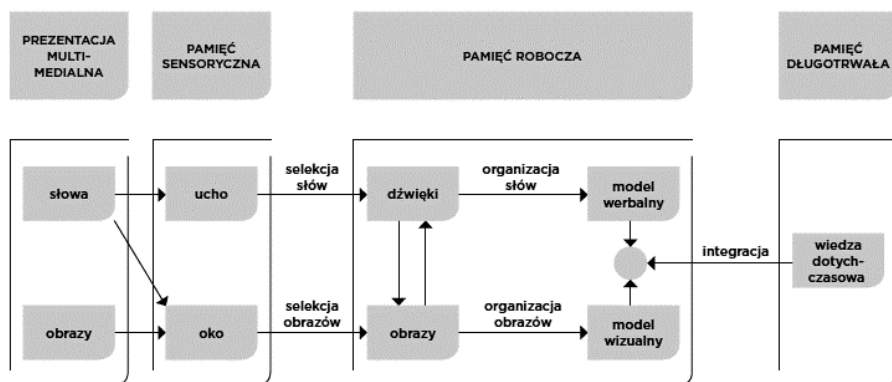
W omawianiu tej teorii istotny jest fakt, że posiadamy kilka rodzajów pamięci. Przetworzone informacje są magazynowane w trzy-stopniowym procesie za pomocą pamięci sensorycznej (ultrakrótkiej), operacyjnej (krótkotrwałej, roboczej) a następnie długotrwałej. W pamięci długotrwałej odbywa się proces przechowywania starych i nowych informacji za pomocą reprezentacji. Połączenie obrazu i dźwięku ułatwia ten proces i zmniejsza obciążenie poznawcze, wynikające ze zrozumienia informacji podanej osobno w formie tekstowej narracji czy reprezentacji wizualnej (obrazu)<sup>8</sup>. Zależności między tymi trzema rodzajami pamięci obrazuje schemat 1.

dostępny w Internecie: [https://badzkumplem.cartoonnetwork.pl/downloads/CN\\_raport.pdf](https://badzkumplem.cartoonnetwork.pl/downloads/CN_raport.pdf), s. 1–10.

<sup>6</sup> C.J. Brame, *Effective educational videos*, dostęp: 3 V 2021, dostępny w Internecie: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/>.

<sup>7</sup> Z. Meger, *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstrukttywizmu*, „E-mentor” 2006, nr 4, dostęp: 3 V 2021, dostępny w Internecie: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/16/id/325/>.

<sup>8</sup> F. Paas, J. Sweller, *Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning*, [w:] R.E. Mayer (red.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press,



Schemat 1. Schemat korelacji pomiędzy trzema rodzajami pamięci i przetwarzanej informacji multimedialnej według kognitywnej teorii multimedialnego uczenia się<sup>9</sup>.

Główną przesłanką jaka wynika z teorii obciążenia poznawczego jest to, że multimedialne materiały edukacyjne powinny być projektowane w taki sposób, aby zminimalizować ryzyko przeładowania systemu poznawczego ucznia.

Zgodnie z teorią kogniwnistycznego uczenia się multimediiów wykorzystywanie wideo jako pomocy dydaktycznych, czyli dostarczenie wrażeń wizualnych i słuchowych sprzyja aktywnemu uczeniu się i zapamiętywaniu. Gdy nauczanie odbywa się z pomocą materiałów wideo, które charakteryzuje zintegrowanie obrazu z dźwiękiem, informacje uzupełniają się wzajemnie i są przechowywane dłużej niż informacje uzyskiwane osobno z materiałów dźwiękowych i wizualnych<sup>10</sup>.

Przytoczone wyniki badań, jak również założenia poznawczej teorii uczenia się multimedialnego przemawiają za wykorzystywaniem w edukacji materiałów wideo. Dzięki ich zastosowaniu nauczyciele mogą szybciej, łatwiej i skuteczniej docierać z przekazem do młodego odbiorcy.

## Wideo jako niezbędny element procesu nauczania

Powyższe rozważania prowadzą do stwierdzenia, że stosowanie wideo w edukacji ze względu na liczne korzyści nie powinno być traktowane jako odrębny środek dydaktyczny w nauczaniu, ale niezbędny element tego procesu.

Cambridge MA 2014, 27–42.

<sup>9</sup> H. Mazepa, *Zastosowanie animacji komputerowej w dydaktyce języka obcego zawodowego*, „Języki Obce” 2016, nr 3, dostęp: 3 V 2021, dostępny w Internecie: <http://jows.pl/artykuly/zastosowanie-animacji-komputerowej-w-dydaktyce-jezyka-obcego-zawodowego>.

<sup>10</sup> R.E. Mayer, R. Moreno, *Aids to computer-based multimedia learning*, „Learning and Instruction”, 2002, nr 12, s. 107–119.

Zastosowanie technologii wideo umożliwia nauczanie na odległość, komunikację pomiędzy nauczycielami a uczniami w trybie nauki zdalnej, ale też wpływa na skuteczniejsze przyswajanie wiedzy, dlatego warto uwzględnić je w planowaniu długofalowej strategii nauczania. Warto jednak podkreślić, że proces ten jest możliwy przy uwzględnieniu trzech sposobów przekazywania wiedzy zaproponowanych przez Shannona:

1. nauczanie kierowane – poprzez wykonywanie instrukcji,
2. samodzielnie kierowane uczenie się – poprzez działanie,
3. uczenie kooperatywne – poprzez refleksję i dyskusję<sup>11</sup>.

Zaletą wizualnych materiałów dydaktycznych jest możliwość dotarcia do długotrwałej pamięci ucznia. Istnieje bowiem możliwość ich korygowania, uzupełniania lub całkowitego zmieniania w celu dopasowania przekazu do preferencji i możliwości poznawczych odbiorcy. Kolejną zaletą jest możliwość ich wielokrotnego odtwarzania.

Pomoce audiowizualne mają znaczną przewagę nad przekazem słownym o czym świadczy fakt, że na przyswojenie informacji przedstawionej w formie wizualnej potrzebujemy zaledwie kilku sekund, a przetworzenie informacji z tekstu zawierającego się od 200 do 250 słów zajmuje aż 60 sekund<sup>12</sup>.

Wideo wpływa na skuteczność przyswojenia wiedzy ze względu na szybkość odbierania bodźców wzrokowych oraz długotrwały charakter zapamiętywania treści przekazywanych za pomocą obrazu skorelowanego z dźwiękiem. Aby przeczytać tekst, mózg musi najpierw zamienić go w pamięci sensorycznej na symbole (litery, znaki) czy obrazy, potem w pamięci operacyjnej zakodować je ponownie jako informacje przetworzone i dopiero taka informacja trafia do pamięci długotrwałej.

Szybkość przyswajania informacji z materiałów wideo wynika z tego, że tekst jest przyswajany linearnie, w przeciwieństwie do obrazu czy animacji, którą przyswajamy automatycznie. Litery, będące składowymi zdań a zdania składowymi akapitów, muszą zostać odszukane w naszej pamięci jako symbole i kształty. To powoduje dłuższy proces odkodowywania informacji i ich przetwarzania. Wideo jako obraz zintegrowany z dźwiękiem jest identyfikowany automatycznie za pomocą wizualizacji i przesyłany do naszej pamięci roboczej, co znacznie skraca proces zrozumienia przekazu.

W związku z tym jako nadrzędny cel nauczania z wykorzystaniem wideo należy skupić się na przekazywaniu wiedzy w sposób multisensoryczny<sup>13</sup>, czyli

<sup>11</sup> Za: Z. Meger, *op. cit.* (*Podstawy e-learningu...*).

<sup>12</sup> A. Andrychowicz-Trojanowska, *Uwaga wzrokowa ucznia szybko czytającego*, „Lingwistyka stosowana”, red. A. Bonek, Warszawa 2016, tom 20, 5/2016, s. 1–17.

<sup>13</sup> Multisensoryczność to zaangażowanie kilku zmysłów podczas nauki sprzyjające

zakładający wykorzystanie w procesie dydaktycznym różnych preferencji odbiorcy w zakresie przyswajania wiedzy i przetwarzania informacji. Warunkiem multisensoryczności jest zatem interaktywny i interdyscyplinarny przekaz. W skład przekazu multisensorycznego wchodzi sensory, czyli zmysły, za pomocą których odbieramy informacje.

Multisensoryczność można uzyskać poprzez ukierunkowanie procesu dydaktycznego na uczącego się. Nauczyciel powinien dobrze znać ucznia, jego preferencje uczenia się i dostosowywać edukacyjne materiały wideo do indywidualnych potrzeb uczniów wynikających z różnych preferencji w zakresie przyswajania wiedzy, uwzględniając różne modele uczenia: wzrokowy, słuchowy, pisemny, kinestetyczny. Wynika to z założeń sensorycznego modelu nauczania (VARK)<sup>14</sup>.

Stosowanie nowoczesnych metod opartych na nauczaniu z wykorzystaniem technologii wideo pozwoli uczniom o specyficznych i różniących się od siebie preferencjach uczenia odnaleźć się w otoczeniu dydaktycznym i przyswajając informacje w najlepszej dla siebie formie.

Aby skutecznie uczyć za pomocą materiałów wideo i uniknąć przeciążenia poznawczego, należy łączyć materiały wizualne z słownym omówieniem. Zabieg ten pozwala uniknąć efektu podzielonej uwagi, która wydłuża proces zrozumienia przekazu i wymusza osobne przyswojenie informacji przekazywanej za pomocą treści wizualnych (animacji) i tekstowych, jak również powoduje pominięcie części omawianego słownie materiału<sup>15</sup>.

## Wykorzystanie technologii wideo jako strategii nauczania interaktywnego

Wykorzystanie filmu jako narzędzia edukacyjnego otwiera przed nauczycielem szeroki wachlarz możliwości, od stosowania go jako odrębnej pomocy dydaktycznej w edukacji formalnej, narzędzie samodzielnej nauki, po wykorzystanie jako element edukacji nieformalnej, jeśli weźmiemy pod uwagę nauczanie przy pomocy materiałów wideo powszechnie dostępnych w Internecie na różnych platformach hostingowych.

Uwzględniając różne sposoby wykorzystania wideo jako medium edukacyjnego proponuję wyróżnić kilka rodzajów filmów ze względu na cele edukacyjne, jakie realizuje konkretny format:

---

efektywniejszemu przyswajaniu informacji.

<sup>14</sup> M. Dombina, *SKILLS, Several Keys In Learning to Learn Skills*, dostęp: 3 V 2021, dostępny w Internecie: [http://www.sp54.katowice.pl/podstrony/pliki/comenius2/Learning\\_Styles\\_and\\_strategies\\_PL.pdf](http://www.sp54.katowice.pl/podstrony/pliki/comenius2/Learning_Styles_and_strategies_PL.pdf).

<sup>15</sup> R.E. Mayer, R. Moreno, *op. cit. (Aids to computer-based...)*, s. 115.

- informacyjne (samouczki, tzw. pigułki wiedzy, wywiad z ekspertem, filmy instruktażowe, tutoriale „krok po kroku”, nagrania warsztatów, *screencasty*, filmy z tzw. „gadającą głową” opatrzone komentarzem i oceną),
- refleksyjne (filmy sytuacyjne, scenariusze),
- aktywizujące, angażujące (symulacje, wideo interaktywne, filmy animowane, wirtualne wycieczki)<sup>16</sup>.

Warto wspomnieć również o tym, że samo włączenie materiału wideo do nauczania nie jest wystarczające, aby wpłynąć na skuteczność uczenia się. Można osiągnąć ten cel, wprowadzając do filmów elementy interaktywności, które pozwalają zmienić uczniów z pasywnych obserwatorów w aktywne uczestników. Taki zabieg jest charakterystyczny dla nauczania w modelu konstruktywistycznym, który głosi, że uczniowie uczą się lepiej, gdy są aktywnie zaangażowani w działania, interakcje i mają realny wpływ na proces uczenia się<sup>17</sup>.

Film interaktywny to wideo z elementami lub obszarami, które skłaniają ucznia do interakcji. Interaktywne wideo wymaga od odbiorcy zaangażowania, aktywności poprzedzonej jakąś czynnością w trakcie oglądania. Może to być multimedialna wideoprezentacja, bogata w objaśnienia tekstowe, dźwięki, wizualizacje, animacje, ankiety lub sondaże w czasie rzeczywistym, testy, quizy, zadania, linki, przyciski nawigacyjne czy zagadki. Dzięki interaktywnym materiałom wideo uczniowie mogą przełączać się pomiędzy sekcjami wideo za pomocą odpowiednich zakładek, wyodrębniać odpowiednie informacje, podkreślać ważne treści, wielokrotnie odtwarzać materiał wideo w celu ponownego zapoznania się z jego treścią. Interaktywność jako element strategii nauczania pozwala na zdobywanie nowego doświadczenia, uczenie się przez odkrywanie, przy jednoczesnym zaangażowaniu emocjonalnym ucznia<sup>18</sup>.

## Wnioski końcowe

Podsumowując rozważania na temat korzyści z wykorzystania w edukacji technologii wideo, warto podkreślić, że stosowanie materiałów audiowizualnych ma pozytywny wpływ na:

<sup>16</sup> A. Papadopoulou, *Educational video types*, [w:] *Video Based Learning: A Complete Guide*, dostęp: 3 V 2021, dostępny w Internecie: <https://academy.learnworlds.com/>.

<sup>17</sup> A. Papadopoulou, *Evaluating traditional video*, [w:] *Learn How Interactive Videos Benefit Online Courses*, dostęp: 3 V 2021, dostępny w Internecie: <https://academy.learnworlds.com/>.

<sup>18</sup> Itad Group, *The Ultimate Guide on Video-Based Learning*, dostęp: 3 V 2021, dostępny w Internecie: <http://www.itadlearning.com/wp-content/uploads/2016/09/The-Ultimate-Guide-on-Video-PDF.pdf>.

- efekty kształcenia,
- motywację, zaangażowanie i aktywizację w proces edukacyjny,
- satysfakcję z uczenia się,
- skuteczność przekazywania wiedzy i jej utrwalenia,
- zmniejszenie obciążenia poznawczego.

Wymienione w artykule korzyści przemawiają za uwzględnieniem w procesie nauczania materiałów audiowizualnych, szczególnie filmów interaktywnych. W kontekście nauczania w trybie zdalnym lub hybrydowym uzasadnione będzie sformułowanie, iż stosowanie edukacyjnych materiałów wideo staje się niezbędnym elementem procesu dydaktycznego.

**Kinga Szczęśliwa** jest absolwentką studiów magisterskich na kierunku filologia polska, specjalność nauczycielska z edukacją kulturową, oraz studiów podyplomowych: terapia pedagogiczna z oligofrenopedagogiką (Uniwersytet Opolski); jest również autorką kursów dla nauczycieli z zakresu „TiK w edukacji”, twórcą projektu „Uczę medialnie”, pasjonatką nowoczesnych technologii.

---

Monika Gryboś

# Imperatyw zabawy? Realizacja strategii ludycznej na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej na przykładzie aplikacji Kahoot!

*Jeszcze w zielone gramy, jeszcze nie umieramy.  
Jeszcze któregoś rana odbijemy się od ściany.  
Jeszcze wiosenne deszcze obudzą ruń zieloną.  
Jeszcze zimowe śmieci na ogniskach wiosny splaną.  
Jeszcze w zielone gramy, jeszcze wzrok nam się pali.  
Jeszcze się nam pokłonią ci, co palcem wygrażali.  
My możemy być w kłopotcie, ale na rozpaczy dnie  
Jeszcze nie, długo nie (...).*

Wojciech Młynarski

Tymi słowami opatrzyłam życzenia świąteczno-noworoczne, skierowane do rodziców uczniów i wychowanków, wysłane w grudniu 2020 r. za pomocą dziennika elektronicznego Librus. Zawierzywszy krzepiącym zapewnieniom poety, miałam nadzieję, że adresaci życzeń – podobnie jak ja – potraktują cytaty jako metaforyczne wsparcie i duchowe ukojenie w tak trudnym, pod wieloma względami, czasie pandemii. Bo kiedy – pomyślałam – jak nie teraz, wywoływać należy do tablicy poezję, aby odrobiła lekcję autentyczności, współodpowiedzialności, współodczuwania i sprawczości (zgodnie z teorią funkcji języka).

Dziś ponownie wracam do tekstu Wojciecha Młynarskiego, tym razem traktując go jako motto do rozważań na temat edukacji. Słowa: „Jeszcze w zielone gramy” są nadal nośnym źródłem nadziei, ale wybrzmiewają tu wokół problematyki zabawy i jej symbiotycznej relacji z dydaktyką (polonistyczną).

Można w słowach poety odnaleźć echo poglądów Johana Huizingi, który traktuje ludyczne poczynania człowieka jako źródło rozmaitych zjawisk kulturowych<sup>1</sup>. J. Huizinga jest autorem dwudzielnej klasyfikacji, która obejmuje za-

<sup>1</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 2007.

bawy oparte na pozorowaniu rzeczywistości i mimetyzmie i zabawy zakładające współzawodnictwo. Podział został rozszerzony o nowe propozycje nazewnicze i typy zabaw<sup>2</sup>. Ludyczną proweniencję – zdaniem autora *Homo ludens* – ma również wiedza. J. Huizinga, odwołując się do starożytnych kultur, omawia ich zakorzenie w tendencji do wykazania pierwszeństwa<sup>3</sup>. Człowiek starożytny zdobywał i tworzył wiedzę, rywalizując z innymi w zakresie zasobu wiadomości i kwalifikacji. Wiedza zrodziła się zatem z ludycznego współzawodnictwa.

Pytania postawione przez J. Huizingę w 1938 roku są nadal aktualne. *Jak dalece kultura, w której żyjemy, rozwija się w formach ludycznych? Jak dalece duch ludzkości opanowuje człowieka, który tę kulturę przeżywa?*<sup>4</sup> – zastanawiał się autor, sięgając w swych rozważaniach do historii XIX wieku. Jako że niniejsze obserwacje są usytuowane wokół dydaktyki (polonistycznej), to warto ukierunkować pytania postawione przez J. Huizingę w stronę sytuacji, w której znajduje się polska szkoła w 2021 roku, i zapytać np.: *W jakim stopniu edukacja, w której uczestniczą uczniowie, rozwija się w formach ludycznych? W jakim stopniu duch ludzkości opanowuje uczniów i nauczycieli?*

Rzetelne odpowiedzi na te pytania wymagałyby pogłębionych badań naukowych, analiz podłużnych i wieloaspektowego oglądu. Bazując na analizie wątku ludycznego w literaturze przedmiotu, przeglądzie materiałów dotyczących zabawy w nauczaniu, zamieszczonych w Internecie oraz korzystając z własnych i inspirując się cudzymi działaniami, sądzę, że edukacja w bardzo dużym

<sup>2</sup> Przeglądu stanowisk – antropologicznego, psychologicznego i pedagogicznego – na temat statusu zabawy i omówienia podziałów zabaw dokonała Zofia Pomirska. I tak, Roger Caillois jest autorem podziału zabaw na cztery kategorie: *agon* (współzawodnictwo), *mimicra* (naśladownictwo), *alea* (los), *ilinx* (oszołomienie). Jerzy Cieślowski odwołuje się do XIX-wiecznej typologii, a ze względu na cel dydaktyczny i rodzaj aktywności wymienia zabawy i gry ruchowe, kształtujące zmysły, artystyczne, rozwijające inteligencję; zabawy przyczyniające się do rozwoju myślenia abstrakcyjnego, służące utrwalaniu wiedzy i pomocy w odtwarzaniu wrażeń i pojęć; rozwijające zmysły, sprawność ruchową i wyższe zdolności duchowe; zabawy wyuczone (zbiorowe), kształtujące pierwiastki o charakterze społecznym, zabawy swobodne (przeważnie fizyczne) oraz zabawy-zajęcia, rozwijające spostrzegawczość i wytwórczość; zabawy przygotowawcze oraz naśladowcze; zabawy, których podstawą jest działanie i takie, których podstawą jest urojenie. J. Piaget wydzielił trzy kategorie zabaw: zabawę – ćwiczenie, zabawę symboliczną i zabawę z regułami. P. A. Rudik wyodrębnił cztery rodzaje zabaw: konstrukcyjne, twórcze, dydaktyczne i ruchowe. W. Hemmerling wyróżniła zaś zabawy rozwijające procesy percepcji; zabawy rozwijające recepcję i zapamiętywanie; zabawy rozwijające mowę i myślenie; zabawy rozwijające sferę poznawczą i uczuciowo-wolicjonalną. Zob. Z. Pomirska, *Ludyczne aspekty polonistyki szkolnej*, [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury polisensorycznej*, U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), Rzeszów 2010, s. 63–64.

<sup>3</sup> J. Huizinga, *op. cit.* 167.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 301.

stopniu rozwija się w formach ludycznych, a *duch ludyzmu* współorganizuje kształcenie (polonistyczne) na różne sposoby. Zabawa implikuje w polskiej szkole naukę, a nauka – zabawę.

## Uporządkowanie terminologiczne

Za Teresą Siek-Piskozub przyjmuję, że zastosowanie w procesie uczenia – nauczania działań zabawowych nosi miano *strategii ludyznej*<sup>5</sup>. Polega ona – zdaniem autorki – na

wykorzystaniu do celów nauczania technik nawiązujących do sfery ludycznej działalności człowieka. Za szczególnie przydatne uważa się wszelkiego rodzaju gry umysłowe i interakcyjne. W odróżnieniu od konwencjonalnych metod nauczania, odnoszących się przede wszystkim do intelektualnego zrozumienia, gry interakcyjne uwzględniają całego uczącego się, jego myśli i uczucia, oddziałują na jego wiedzę, a szczególnie stymulują chęć do zabawy. W trakcie zabawy uczniowie poznają prawa rządzące światem fizycznym i społecznym. Zabawa wywołuje emocje i przybliża świat szkolny do zajęć pozaszkolnych<sup>6</sup>.

T. Siek-Piskozub zwraca uwagę na to, że zabawa włączona w proces dydaktyczny zakłada odmienną celów realizowanych przez nauczyciela i ucznia. Głównym zamiarem uczącego, który angażuje ucznia technikami ludycznymi, jest przyrost wiedzy i/lub umiejętności. Dążenie ucznia stanowi osiągnięcie korzyści związanych z sytuacją zabawy – przeżycie przyjemnych emocji, śmiech, satysfakcja z działania jednostkowego lub zespołowego, wykazanie się na tle grupy rówieśniczej, wygrana w rywalizacji<sup>7</sup>. Cele założone przez nauczyciela i ucznia nie wykluczają się. W przypadku ucznia cel *stricte* poznawczy może być ukryty.

Język polski jako przedmiot nauki szkolnej stwarza wiele możliwości zastosowania *strategii ludyznej* w kształceniu językowo-kulturowo-literackim. Poniżej wymieniam przykładowe propozycje, pogrupowane według wybranych aspektów związanych z pracą nauczyciela:

- a. sytuacja dydaktyczna (czynności uczniów i nauczycieli oraz warunki procesu dydaktycznego)/metody waloryzacyjne:
  - organizacja teleturnieju wiedzy (inspiracja programami telewizyjnymi, np.:

<sup>5</sup> Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na etymologię zestawienia i jego pojemność znaczeniową. Słowo *strategia* implikuje bowiem ludyzność. Na przykład gra w szachy była w starożytności używana jako typowa gra symulacyjna, podczas której żołnierze przygotowali się do taktyki bitewnej. Również w teorii gier (planszowych i komputerowych) mówi się o *strategii gracza*, czyli o planie działania.

<sup>6</sup> T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc*, Warszawa 2001, cytata za: Z. Pomirska, *op. cit.*, s. 66.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 66.

- „Awantura o kasę”, „Jeden z dziesięciu”, „Miliard w rozumie”, „Milionerzy”, „Wielka gra”, „Va Banque”);
- udział w warsztatach tematycznych, np. Filmoteki Szkolnej;
  - spotkanie z gościem, np.: rodzicem ucznia, autorytetem, idolem, humanistą, podróżnikiem, pisarzem, dziennikarzem, artystą;
  - wycieczka do instytucji kultury (z przygotowanym przez uczniów, pod kierunkiem nauczyciela, planem wyprawy);
  - *escape room* (pokój zagadek);
  - lekcja prowadzona przez dzieci dla dzieci (pod kierunkiem nauczyciela);
  - tworzenie lapbooków i domków dla słów w myśl podejścia DIY, czyli Zrób To Sama/Sam – uczeń jako twórca materiałów dydaktycznych<sup>8</sup>.
- b. metody rozwijające uczniowską kompetencję tekstotwórczą:
- metoda praktyki pisarskiej Anny Dyduchowej, zainspirowana technikami Celestyna Freineta: „Prawo do wolności pisania oznacza w tym wypadku prawo wyrażania samego siebie, prezentowania własnych, niewymuszonych opinii, poglądów, przemyśleń. To także poczucie bezpieczeństwa rodzące się z pewności, że wypowiedź nie będzie oceniana za prezentowanie własnej oceny, wnioski interpretacyjne uzasadnione odwołaniami do tekstu. Inaczej mówiąc, uczeń poprzez tworzony tekst ma prawo przedstawiać siebie i swój obraz świata”<sup>9</sup>.
- c. cele dydaktyczne:
- integracja kształcenia literackiego i językowego, np. tworzenie kart literackich<sup>10</sup>;
- d. środki dydaktyczne, np.:
- aplikacje, np. Kahoot!;

<sup>8</sup> *Lapbook* jest teczką tematyczną, która powstaje z materiałów papierniczych. Zadaniem ucznia jest opracowanie zagadnienia na podstawie dostępnych materiałów i nadanie mu formy wizualnej notatki przestrzennej, pełnej wartościowych informacji, umiejscowionych w kopertach, pudełkach od zapalek itp. „Domkami dla słów” nazwałam papierowe pudełka, w których „mieszkają” słowa, np. z trudnościami ortograficznymi. Zadaniem uczniów było zagospodarować przestrzeń „domku” ortogramami, aby była spójna semantycznie.

<sup>9</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014, s. 161.

<sup>10</sup> Rodzaj przekładu intersemiotycznego, upowszechnionego przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA. Awers karty tworzy jedenaście pól. Pole środkowe ma kształt prostokąta, jest większe od pozostałych. Pola górne, dolne i boczne mają kształty kwadratów i są równej wielkości. W centralnym polu umieszczony jest obrazek odwołujący się do kluczowego motywu tekstu. Pozostałe pola to małe fragmenty odnoszące się do utworu, rekwizyty literackie reprezentatywne dla tekstu literackiego i cytaty. Jedno pole zajmuje imię i nazwisko autora wraz z tytułem. Karta literacka składa się z rysunków wykonanych dowolną techniką.

- gry narracyjne, tzw. RPG<sup>11</sup>;
- krzyżówki<sup>12</sup>.

Przedstawione przykłady pokazują potencjał ludyczności w nauczaniu języka polskiego. „Strategia ludyczna” zakłada, że włączanie do działań dydaktycznych elementów zabawy i rywalizacji ma znamiona celowości. Zabawy i gry ugruntowują bowiem wiedzę, kształcą u ucznia zdolności poznawcze oraz kształtują kompetencje społeczne. Ich liczne i wielopłaszczyznowe walory są nie do przecenienia.

Warto zwrócić uwagę, że przymiotnik ludyczny jest również komponentem pojęcia „metody ludyczne”<sup>13</sup>. Metoda jest „sposobem działania nastawionego na osiągnięcie konkretnych, nierozzerwalnie z tym sposobem postępowania związanych celów”<sup>14</sup>. Przez metody ludyczne rozumie się grupę metod nauczania przez zabawę, opierających się na przeżyciu i działaniu uczniów. [...] Wykorzystując metody ludyczne, nauczyciel dąży do wyzwolenia spontanicznej ekspresji, samodzielnej twórczości i wyobraźni, projektując zadania, odwołuje się do czynności dziecka, które są dla niego samoistne i spontaniczne”<sup>15</sup>. Metody ludyczne są zatem sposobami realizacji „strategii ludycznej”, czyli strategii nauczania, w której wykorzystuje się zabawę jako wartość. Naturalnym w drugiej dekadzie XXI wieku sposobem wdrażania omawianej strategii w uczeniu – nauczaniu jest spożytkowanie możliwości, jakie dają technologie cyfrowe, w tym gamifikacja, czyli kształcenie z wykorzystaniem gier.

## Naprzód Kahoot!

„Zagadka czy też, mówiąc bardziej ogólnie, zadane pytanie stanowi niezależnie od swego magicznego działania ważny element agonalny w stosunkach

<sup>11</sup> Propozycję scenariusza lekcji, w której do interpretacji wiersza *Nienawiść* Wisławy Szymborskiej wykorzystano grę *Empatio* zawiera artykuł B. Kapeli-Bagińskiej. Zob.: B. Kapela-Bagińska, *Dynamika lekcji – dynamika gry. O wartościach gier dydaktycznych na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, M. Marzec-Jóźwicka, A. Karczewska, S. J. Żurek (red.), Lublin 2019, s. 375–384.

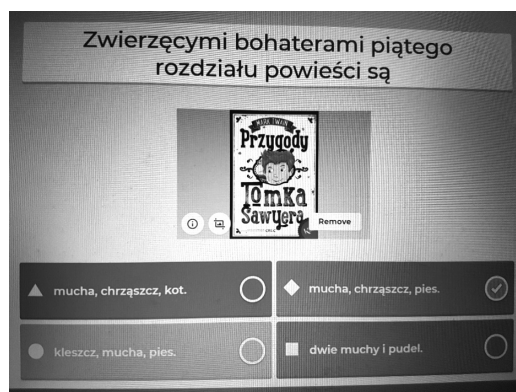
<sup>12</sup> Polonista może zaproponować uczniom również nietypowe krzyżówki, np. deklinatki, w których wyrazy należy odpowiednio odmienić przez przypadek i liczbę czy jąkałki, których rozwiązaniem są wyrazy złożone z dwóch identycznych członów. Zob. B. Nowowiejski, *O nazwach rozrywek umysłowych w polszczyźnie*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2013, nr 13, s. 227–252.

<sup>13</sup> J. Fiszbak (red.), *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, Łódź 2019, s. 247–248.

<sup>14</sup> E. Nowak, *op. cit.*, s. 130.

<sup>15</sup> J. Fiszbak (red.), *op. cit.*, s. 247.

towarzyskich<sup>16</sup> – pisze J. Huizinga, wskazując na pierwotny charakter zagadek. Narzędziem do ich tworzenia jest aplikacja *Kahoot!*, która działa od 2013 r. Etymologia nazwy nie jest jednoznaczna. Może się wywodzić od francuskiego *cabute*, czyli wskazywać na co najmniej dwóch współników pracujących w ukryciu lub angielskiego idiomu tłumaczonego jako: „wejść z kimś w spółkę, czyli współpracować”. Obie motywacje znaczeniowe wskazują na współpracę, która stanowi podstawę generowania i udostępniania quizów przez użytkowników Internetu. Przyciski, przedmioty i wiadomości są w języku angielskim. Aplikacja jest intuicyjna w obsłudze i umożliwia bezpłatne tworzenie zagadek, również osobom nieznającym języka angielskiego.



Kahoot dotyczący *Przygód Tomka Sawyera* Marka Twaina. Źr.: Materiały własne

Wymyślanie i generowanie „kahootów”<sup>17</sup> ma stałe, typowe dla zabawy cechy<sup>18</sup>. Należą do nich:

- dobrowolność działania: decyzja o dołączeniu do gry nie jest skutkiem przymusu, zarówno w przypadku ucznia, jak i nauczyciela. Nauczyciel bierze pod uwagę, że w wyniku problemów technicznych nie każdy może mieć możliwość wzięcia udziału w rozgrywce. Uczący ma do wyboru darmową i płatną wersję platformy. Ta pierwsza umożliwia bezpłatne tworzenie zagadek z pytaniami zamkniętymi. Dzięki wersji rozszerzonej można tworzyć m.in. pytania otwarte i formularze;

<sup>16</sup> J. Huizinga, *op. cit.*, s. 176.

<sup>17</sup> Quizy tworzone przy pomocy aplikacji nazywa się „kahootami” ze względu na motywację znaczeniową. Słowa „kahoot”, oznaczającego wytwór aplikacji, używa się jako nazwy pospolitej i zapisuje małą literą.

<sup>18</sup> E. Nowak, *Zabawa jako wprowadzenie do rozumienia tekstu literackiego*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2004, s. 159–172. Por.: Z. Pomirska, *op. cit.*, s. 62.

- fikcyjność: gracze przyjmują wybrane przez siebie nazwy, które ich identyfikują. Mogą posługiwać się w trakcie rozgrywki nickami, które będą widoczne na tablicy wyników wraz z wartościami liczbowymi. Świat gry przenika się ze światem rzeczywistym;
- granice czasowe i przestrzenne: uczniowie mają limit czasu na udzielenie odpowiedzi na pytanie, np. 20 sekund. Nauczyciel może stworzyć quiz i przesłać go uczniom jako pracę domową. Kahoota można też rozwiązywać w formie synchronicznej, wtedy pytania są wyświetlane na ekranie nauczyciela, a uczniowie udzielają odpowiedzi na swoich urządzeniach;
- reguły: nauczyciel oczekuje na graczy, którzy dołączają do spotkania w czasie rzeczywistym, wpisując kod pin i podając swój identyfikator (nick). Uczniowie rozwiązują kahoota (przygotowanego przez nauczyciela lub zaimportowanego spośród dostępnych). Liczy się nie tylko poprawność odpowiedzi, ale szybkość jej udzielenia;
- bezinteresowność i bezproduktywność: celem jest satysfakcja z udziału i z osiągniętej lokaty. Osoby, które zdobyły najwyższą liczbę punktów, widnieją na liście zwycięzców i ma to na forum klasy znamiona prestiżu;
- niezwykłość: przebieg i wynik gry są nie do przewidzenia. W kahooce pierwsi bywają ostatnimi.

W ankiecie przeprowadzonej w grudniu 2020 r. wśród 100 uczniów klas 6–8 Zespołu Szkolno-Przedszkolnego im. Legionów Polskich 1914–1918 w Legionowie zadałam pytanie: *W jakim celu – Twoim zdaniem – można wykorzystać aplikację Kahoot! na języku polskim?* Uczniowie korzystali już z tego narzędzia w trakcie lekcji w szkole. W kahoota grali również w warunkach edukacji zdalnej. Oto wyniki ankiety:

- nauka części mowy: 78%;
- sprawdzian wiedzy o lekturze: 75%;
- nauka części zdania: 72%;
- nauka środków stylistycznych: 69%;
- nauka ortografii: 64%;
- przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty: 56%;
- nauka interpunkcji: 55%;
- nauka o sztuce, kulturze: 37%;
- omawianie tekstów, np. opowiadań: 29%;
- nauka pisania krótkich form: 14%;
- nauka czytania: 14%;
- nauka pisania dłuższych form: 10%.

Z odpowiedzi uczniów wynika, że widzą realne zastosowanie dla aplikacji *Kahoot!* na lekcjach języka polskiego. Na podstawie własnych doświadczeń i intuicyjnie wskazują możliwości jej zastosowania w nauce języka polskiego, szczególnie w kształceniu językowym. Zdaniem ankietowanych – kahooty są najmniej użyteczne w kształceniu i rozwijaniu kompetencji tekstotwórczej. Dzieci nie widzą również przydatności narzędzia w nauce czytania, co wydaje się uzasadnione koniecznością pracy pod presją czasu. Ankietowani uczniowie w większości lubią korzystać z aplikacji *Kahoot!* Inne pytanie w ankiecie dotyczyło korzyści wynikających z obecności aplikacji na lekcji języka polskiego. Jako plusy zastosowania narzędzia uczniowie wymieniają m.in.: naukę w formie zabawy, łatwiejsze i przyjemniejsze zapamiętywanie informacji, szybkie powtórzenie, zwrócenie uwagi na błędy, „mały nakład pracy podczas tworzenia i rozwiązywania”, łut szczęścia („strzelanie i się trafi”) oraz możliwość porównania stanu własnej wiedzy z wiedzą pozostałych uczestników gry. Wśród walorów aplikacji podano aspekty techniczne (przejrzystość, praktyczność, ładną grafikę, możliwość włączenia muzyki, działanie na każdym urządzeniu), emocjonalne („przyjazna konkurencja”, „rywalizacja dla zabawy”, adrenalina) i społeczne (możliwość wspólnego rozwiązywania quizu z rówieśnikami). Ankietowani zauważają – choć rzadko – również minusy gry. Należą do nich problemy techniczne (np. słabe łącze komputerowe) i czynniki stresogenne (perspektywa, że inny uczestnik może wyprzedzić w rankingu, presja czasu). Według niektórych ankietowanych aplikacja *Kahoot!* nie pełni funkcji edukacyjnej i jest wyłącznie „pośrednikiem w dostarczaniu rozrywki”.

Aplikację *Kahoot!* można wykorzystać w każdej fazie lekcji. Quiz sprawdzi się w części przygotowawczej jako powtórzenie wiadomości oraz w zasadniczym ogniwie jako atrakcyjny sposób wprowadzenia nowego materiału. Można go również spożytkować w fazie końcowej i potraktować jako podsumowanie tego, czego uczniowie się nauczyli. *Kahooty* są atrakcyjną formą utrwalania wiadomości z zakresu wiedzy o języku oraz kształcenia literacko-kulturowego. Quizy świetnie sprawdzą się na lekcjach poświęconych różnym podsystemom języka, m.in.: fonetyce, składni, słowotwórstwu i semantyce. Aplikacja jest także przydatna w omawiania lektur. Można jej użyć, przygotowując dla uczniów sprawdzian czytelnictwa. Oto propozycje pytań z zakresu powieści *Przygody Tomka Sawyer*a Marka Twaina. Celem kahoota zawierającego poniższe pytania jest sprawdzenie, w jakim stopniu uczniowie znają treść książki.

1. Co Becky Thatcher rzucił Tomkowi na znak sympatii?
  - a. brzoskwinie;

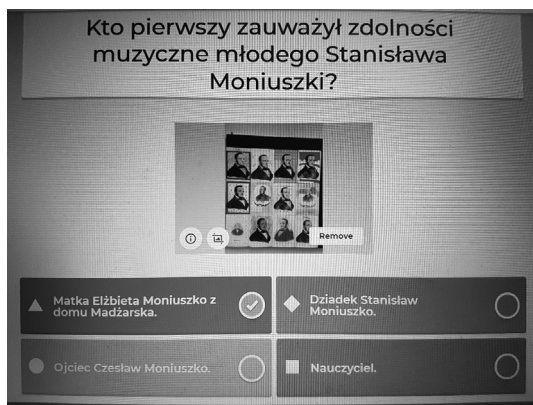
- b. jabłko;
  - c. stokrotkę;
  - d. różyczkę.
2. Akcja *Przygód Tomka Sawyera* rozpoczyna się w:
- a. niedzielę;
  - b. poniedziałek;
  - c. środę;
  - d. piątek.
3. Zdaniem Tomka Sawyera pierwszymi apostołami byli:
- a. Adam i Ewa;
  - b. Szymon i Andrzej;
  - c. Dawid i Mateusz;
  - d. Dawid i Goliat.
4. Co rośnie w ogrodzie ciotki Polly?
- a. orzech laskowy;
  - b. bób;
  - c. pomidory;
  - d. maliny.
5. Pasją ciotki Polly jest:
- a. gra w palanta;
  - b. gra w szachy;
  - c. czytanie czasopism medycznych;
  - d. plotkowanie.
6. Jednostki miary, którymi posłużono się w powieści to:
- a. cale, mile, łokcie;
  - b. decymetry, pikometry;
  - c. milimetry, lata świetlne;
  - d. morgi i łuty.
7. Sędzia Thatcher pod koniec powieści:
- a. znienawidził Tomka;
  - b. adoptował Tomka;
  - c. pobił Tomka;
  - d. zaczął szanować Tomka.

Ciekawym sposobem zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej w edukacji polonistycznej jest również organizacja konkursu czytelniczego prowadzonego synchronicznie w aplikacji *Kahoot!*, którego celem będzie upowszechnianie czytelnictwa. Konkurs czytelniczy realizowany przy pomocy

aplikacji *Kahoot!* wspomaga wszechstronny rozwój ucznia i ma za zadanie zachęcać dzieci i młodzież do rywalizacji na polu wiedzy.

Atrakcyjnym dydaktycznie pomysłem może być powierzenie uczniom wykonania kahootów na temat realizujący założenia podstawy programowej. Taka inicjatywa jest zgodna z podejściem konstruktywistycznym do ucznia jako twórcy materiałów dydaktycznych – DIY, czyli Zrób To Sam/a. Uczniowie, tworząc quizy, będą mieli poczucie sprawstwa i współodpowiedzialności za proces uczenia się. Kahooty można wykorzystać na lekcjach jako autentyczną pomoc dydaktyczną w cyfrowym środowisku kształcenia. Przygotowane przez uczniów pytania można potraktować jako materiał służący wychowaniu językowemu, to znaczy doskonaleniu wiedzy o ortografii, interpunkcji, poprawności językowej, np. o odmianie wyrazów, i edycji tekstu.

Wydaje się, że z punktu widzenia nauczyciela polonisty kahooty mogą stanowić wartościowe narzędzie, pomocne szczególnie w poznawaniu i utrwalaniu zasad ortograficznych, interpunkcyjnych oraz w edukacji językowej. Cenne jest to, że aplikacja daje możliwość wstawienia zdjęć i linków, dzięki czemu można udostępnić uczniom różne teksty kultury. Kahoot przydatny będzie w trakcie działań, których celem jest powtórzenie wiadomości przed sprawdzaniem osiągnięć uczniów. To, czy wybór kahoota jako narzędzia pracy na lekcji języka polskiego okaże się trafny, zależy jest od wielu czynników. Warto, aby korzystać z tego narzędzia z zamierzeniem realizacji nadrzędnego, szerszego edukacyjno-wychowawczego celu i z myślą o tym, że pojedyncze działania powinny być wpisane w głębszą ideę, w tym wypadku strategię ludyczną.



Kahoot dotyczący życia i twórczości Stanisława Moniuszki. Źr.: Materiały własne

## Uwagi końcowe

W trakcie edukacji zdalnej naturalny, a zarazem przełomowy, okazał się nagły zwrot ku narzędziom elektronicznym. Technologia informacyjno-komunikacyjna, która do tej pory pełniła na lekcjach stacjonarnych funkcję pomocniczą – wyłączając informatykę i zajęcia komputerowe – stała się głównym źródłem kontaktu między uczniem a nauczycielem. Warunkiem stworzenia optymalnej sytuacji dydaktycznej jest sprawne zastosowanie aplikacji umożliwiających prowadzenie lekcji on-line. Korzystanie z popularnej aplikacji *Kahoot!* to *duch ludyzmu*, o którym pisał J. Huizinga<sup>19</sup>, dziś nowoczesnego, choć być może – w obliczu błyskawicznego rozwoju nowych technologii – za niedługo archaicznego.

Konkretyzacja strategii ludycznej i metod ludycznych, czyli pomysły dydaktyczne, składają się na wielowymiarową układankę, złożoną z różnorodnych puzzli, które wzajemnie się dopełniają. Posługując się mnogością zasobów zarówno metodycznych, jak i technicznych trzeba pamiętać, że w edukacji liczy się jakość, a nie przekonanie, że jakoś to będzie<sup>20</sup>. Bardzo ważne jest, aby korzystając z potencjału ludycznego, nie postawić znaku równości między metodycznym działaniem nastawionym na cel a blichtrzem płytkich ozdobników (w tym nowinek technicznych), które nie wymagają od uczniów konstruowania wiedzy i myślenia krytycznego<sup>21</sup>. Te ostatnie kompetencje kluczowe można kształtować u uczniów, zachęcając ich do samodzielnego tworzenia quizów. Dzięki temu będą mogli doskonalić umiejętności tworzenia tekstu, praktykować zasady ortografii i interpunkcji, a także przejąć odpowiedzialność za swoje uczenie. *Kahoot!* jest dobrym narzędziem do realizowania strategii ludycznej i korzystania z metod ludycznych, ale nie zastąpi warsztatu polonisty-metodyka. Nie wyręczy nauczyciela w kluczowej kwestii – rozpoznaniu potrzeb uczniów i adekwatnym zareagowaniu na nie. I to właśnie nauczyciel polonista ma szansę nadać działaniom ludycznym odpowiednią rangę.

**mgr Monika Gryboś** uczy języka polskiego w szkole podstawowej. Jest egzaminatorem OKE w Warszawie a także prelegentką na konferencjach naukowych. Autorka artykułów opublikowanych w „Polonistyce”, „Kwartalniku Edukacyjnym”, „Kwartalniku Językoznawczym” i tomach pokonferencyjnych. Odbiła przygotowanie w zawodzie: metodyk edukacji na odległość. W trakcie studiów polonistycznych była stypendystką Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>19</sup> J. Huizinga, *op. cit.*, s. 301.

<sup>20</sup> Z. A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.

<sup>21</sup> Zob. Z. Pomirska, *Wiwat polonista konstruktywista!*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, K. Maciejak, M. Trysińska (red.), Warszawa 2019, s. 69–81.

Katarzyna Pluta

# TIK w edukacji wczesnoszkolnej, czyli rola i możliwości wykorzystania wybranych narzędzi cyfrowych w uczeniu się dzieci klas młodszych

*Zanim staniesz się zbyt oczarowany słicznymi gadżetami i hipnotyzującymi obrazami wideo, pozwól, że przypomnę Ci, że informacja to nie wiedza, wiedza to nie mądrość a mądrość to nie przewidywanie. Każda wyrasta z kolejnej a potrzebujemy ich wszystkich.*

Arthur C. Clark

Dynamiczne zmiany technologiczne wprowadzają od wielu lat edukację w nowy, cyfrowy wymiar. Dziś nie wyobrażamy sobie szkoły bez nowoczesnych narzędzi cyfrowych. Sytuacja edukacji zdalnej wywołana pandemią spowodowała, że proces ten nabrał szybszego tempa i usytuował nauczycieli oraz uczniów w zupełnie innej niż dotychczas rzeczywistości edukacyjnej. Tradycyjny proces dydaktyczny realizowany w murach szkoły został „naruszony” sytuacją wywołaną pandemią COVID-19, co w konsekwencji może mieć wpływ na zmiany w sposobie nauczania i pracy z uczniami na wszystkich etapach kształcenia, w tym z dziećmi w młodszym wieku szkolnym.

W raporcie *Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości* czytamy, że „kompetencje przyszłości w większości nie są znane i nie mogą być znane, a podstawową »kompetencją przyszłości« jest umiejętność nabywania nowych kompetencji, które okażą się niezbędne w przyszłości. To oznacza, że młodych ludzi od najmłodszych lat należy przygotować do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się przez całe życie i rozwijania przydatnych do tego umiejętności”<sup>1</sup>. Uczniowie od początku edukacji powinni być przyzwyczajani do aktywnego zdobywania wiedzy, umiejętności, samodzielnego i kreatywnego działania oraz konstruktywnego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych na potrzeby uczenia się<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> J. Hausner (red.), *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, Kraków 2020.

<sup>2</sup> Na podstawie raportu: P. Czapliński (i in.), *Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, Kraków 2020.

Niniejszy artykuł przygotowany został z myślą o nauczycielach edukacji wczesnoszkolnej, którzy poszukują rozwiązań oraz inspiracji opartych na TIK do pracy z dziećmi. Mając na uwadze aktualne zmiany i trendy w edukacji, chciałabym zachęcić nauczycieli klas I–III do stosowania wybranych nowoczesnych rozwiązań wspierających uczenie się najmłodszych uczniów.

## Dlaczego TIK jest ważny w edukacji dzieci młodszych?

Technologie informacyjno-komunikacyjne uwzględniają takie sposoby pracy z uczniami, w których wykorzystujemy technologie informatyczne oraz telekomunikacyjne do pracy z informacją w celu jej przetwarzania i dzielenia się nią w formach tekstowych, graficznych, dźwiękowych lub filmowych<sup>3</sup>.

Rola nowoczesnych technologii w edukacji sprowadza się do następujących kwestii:

- wzmocnienie funkcji kształcenia (poznanie rzeczywistości, rozwijanie umiejętności jej przekształcania);
- wspomaganie procesu uczenia się (działają na wiele zmysłów);
- zapewnienie szybkiego dostępu do informacji;
- stwarzanie możliwości korzystania z nieograniczonych zasobów na całym świecie;
- uatrakcyjnianie procesu nauczania poprzez wzbogacenie go o nowe metody i formy pracy;
- zapewnianie ciekawości prezentacji treści oraz elastyczności form przekazu i komunikacji;
- stwarzanie możliwości dostosowania treści nauczania do poziomu uczniów;
- wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom i zainteresowaniom.

Technologie informacyjno-komunikacyjne wspomagają rozwój szeregu kompetencji kluczowych, szczególnie rozwijają kompetencje cyfrowe, w których zakres wchodzi<sup>4</sup>:

- krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie;
- rozumienie, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w porozumiewaniu się, kreatywności i innowacjach oraz budzenie świadomości związanych z nimi możliwości, ograniczeń, skutków i zagrożeń;

<sup>3</sup> Zob.: M.M. Sysło, W. Jochemczyk, *Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej*, s. 5, dostęp: 20 V 2021, dostępny w Internecie: <https://tiny.pl/rz7c4>

<sup>4</sup> Zob.: Dziennik Urzędowy Rady Europejskiej, *Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), dostęp: 20 V 2021, dostępny w Internecie: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)

- rozumienie ogólnych zasad, mechanizmów i logiki leżących u podstaw technologii informatycznych oraz znajomość ich podstawowych funkcji;
- korzystanie z różnych urządzeń, oprogramowania i sieci;
- korzystanie z technologii cyfrowych w celu wsparcia aktywnej postawy obywatelskiej, współpracy z innymi osobami oraz kreatywności w realizacji celów osobistych, społecznych i biznesowych.

Mysząc o zastosowaniu TIK na poziomie klas młodszych, należy przypomnieć, że podstawa programowa dla klas I–III zawiera szereg umiejętności szczegółowych opisanych w różnych obszarach edukacyjnych, których rozwijanie u najmłodszych uczniów może być wspierane nowoczesnymi technologiami. Warto zwrócić uwagę, że w obszarze edukacji informatycznej uwzględniono takie wymagania w zakresie programowania i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputera i prostych urządzeń cyfrowych, jak:

- „programowanie wizualne, czyli projektowanie prostych sytuacji lub historyjek według pomysłów własnych i pomysłów opracowanych wspólnie z innymi uczniami, tworzenie pojedynczych poleceń, a także ich sekwencji sterujących obiektem na ekranie komputera bądź innego urządzenia cyfrowego,
- tworzenie prostych rysunków, dokumentów tekstowych, łączenie tekstu z grafiką, np. zaproszenia, dyplomy, ulotki, ogłoszenia; (...) doskonalenie przy tym umiejętności pisania, czytania, rachowania i prezentowania swoich pomysłów”<sup>5</sup>.

Głównym założeniem edukacji informatycznej jest to, iż zajęcia komputerowe w klasach I–III powinny służyć poznawaniu i wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych do wspomaganie nauczania wczesnoszkolnego w zakresie innych obszarów edukacyjnych (tj. języka polskiego, języka obcego, matematyki, edukacji społecznej i przyrodniczej). „Natomiast należy unikać czynienia z tych zajęć wyodrębnionego przedmiotu informatycznego, poświęconego posługiwaniu się komputerem i jego oprogramowaniem w oderwaniu od innych zajęć”<sup>6</sup>.

Wykorzystanie TIK na zajęciach zintegrowanych powinno wynikać z ich celów, tematyki czy planowanej aktywności uczniów. Zastosowanie wybranej technologii podczas pracy z dziećmi może wzbogacać treści zajęć, ułatwiać wizualizację wybranych informacji i wspierać proces uczenia się uczniów oraz motywować ich do

<sup>5</sup> Na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

<sup>6</sup> M.M. Sysło, W. Jochemczyk, *Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej*, s. 14; dostęp: 20 V 2021, dostępny w Internecie: <https://tiny.pl/rz7c4>.

podjmowania określonych działań, dostosowując je do możliwości najmłodszych uczniów. Celowe stosowanie TIK na zajęciach powinno aktywizować uczniów pod wieloma względami. Mam tu na myśli sytuacje, w których wykorzystane technologie informacyjno-komunikacyjne prowokują praktyczne działania dzieci oraz zmuszają uczniów do wysiłku intelektualnego. Nie stanowią jedynie źródła kolejnych informacji do przyswojenia lub odtworzenia przez uczniów. Zastosowane technologie nie powinny skupiać uwagi na nich samych, lecz na treści zadania. Ważna jest w tej kwestii krytyczna refleksja nauczycieli, czy stosowany TIK aktywizuje moich uczniów, czy może stawia ich w roli biernych odbiorców?

W przypadku pracy z małymi dziećmi mogą pojawiać się sytuacje, kiedy uczniowie entuzjastycznie wyrażają swoje zainteresowanie i zachwyt nowym urządzeniem lub aplikacją. Taka sytuacja w uczeniu się najmłodszych jest zupełnie naturalna. Nauczyciel powinien wówczas zaplanować czas na zaspokojenie ciekawości poznawczej dzieci, aby w dalszej kolejności wykorzystać narzędzie do realizacji zaplanowanych celów dydaktycznych.

Edukacja wczesnoszkolna w czasie pandemii to czas trudnych, ale jednocześnie ciekawych doświadczeń, który spowodował, że nauczyciele dzieci młodszych zostali zobligowani do weryfikacji własnego warsztatu pracy pod kątem wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Mieli okazję do poznania nowych rozwiązań, narzędzi oraz wdrożenia własnych, innowacyjnych sposobów pracy. Należy podkreślić, że efektywne wykorzystanie TIK na zajęciach z uczniami wiąże się z dużym wysiłkiem ze strony nauczyciela i wymaga nie tylko znajomości wybranych aplikacji i rozwiązań, ale również zaplanowania ich w procesie edukacyjnym. Ważną kwestią jest stopniowe wprowadzanie uczniów w kompetencje cyfrowe tak, aby sami mogli wykorzystywać wybrane programy do pracy samodzielnej lub grupowej.

## **Organizacja środowiska uczenia się w klasach młodszych z wykorzystaniem TIK**

Specyfika pracy z uczniami klas młodszych wynika m.in. z faktu, że na tym etapie kształcenia zaleca się zintegrowaną formę zajęć. Możliwości poznawcze dzieci i poziom rozwoju intelektualnego, na którym są uczniowie, sprawia, że nauczyciele klas I–III powinni podczas zajęć umiejętnie łączyć różne metody i formy organizacyjne. Aktywność uczniów oparta na metodach działań praktycznych, ćwiczeniowych może być umiejętnie wzbogacana nowoczesnymi technologiami. Należy jednak pamiętać, że nie zawsze i wszystkiego nauczymy,

stosując TIK. W nauce pisania najlepsze aplikacje nie zastąpią ćwiczeń grafomotorycznych i kreślenia liter oraz elementów literopodobnych na kartce papieru. Nauka liczenia może być wspomagana ciekawymi aplikacjami, ale nie mogą być one stosowane w zamian za manipulacje liczmanami. Umiar i dostosowanie do możliwości dzieci powinno być nadrzędną zasadą. Należy pamiętać, że w klasie szkolnej mamy dzieci, które nie tylko uczą się w różnym tempie, ale także mają różny poziom percepcji. Nadmierna liczba bodźców w postaci multimediów może niekiedy zakłócać proces uczenia się i powodować rozproszenie uwagi dzieci.

Proces edukacyjny w klasach I–III wsparty poprzez TIK obejmuje różne formy, tj.:

- ćwiczenia wspomagające technologiami,
- symulacje z modelami sytuacyjnymi,
- gry dydaktyczne indywidualne i grupowe.

Zastosowane technologie informacyjno-komunikacyjne mogą w procesie uczenia się spełniać następujące funkcje:

- sprawdzać poziom wiedzy i umiejętności uczniów;
- przekazywać treści ujęte w programie i wspierać je materiałami graficznymi i filmowymi;
- eksponować ćwiczenia do pracy samodzielnej i zespołowej;
- symulować procesy i sytuacje problemowe;
- przechowywać w pamięci osiągnięcia i uzyskiwane efekty pracy<sup>7</sup>.

Tworząc zasoby cyfrowe do wykorzystania w pracy z dziećmi, należy pamiętać o kilku zasadach:

- Dobrze treści i ich selekcji pod kątem możliwości uczniów. Udostępnianie materiałów z Internetu nie może być jedynie kopiowaniem linku. Nauczyciel powinien poznać treść i wybrać ten fragment, który jest istotny z punktu widzenia celu zajęć. Dokonanie wyboru materiału z sieci wiąże się z ich dostosowaniem do potrzeb uczniów tak, aby korzystanie z tych zasobów ułatwiało uczniom poznanie treści i skupiało uwagę na tym, co istotne.
- Weryfikacji przygotowanego materiału wiąże się z tym, że nauczyciel powinien sprawdzić, czy zaplanowany materiał jest dostępny, czy uczniowie bez problemu będą mogli z niego korzystać za pośrednictwem posiadanego sprzętu i dostępnego oprogramowania.
- Wykorzystaniu zdjęć, filmów i grafiki powinno uwzględniać zasady związane z prawami autorskimi. Nauczyciel, jak również uczniowie, powinni wyrabiać w sobie nawyk korzystania z bezpłatnych zasobów opartych na licencji *Creative Commons* (CC) lub korzystać z własnych materiałów.

<sup>7</sup> Zob.: I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997, s. 107.

- Otrzymywaniu informacji zwrotnej od uczniów na temat wykorzystanych narzędzi i przygotowanych materiałów, dzięki której nauczyciel może doskonalić swój warsztat pracy pod kątem wykorzystania nowoczesnych technologii.

Wykorzystanie nowoczesnych technologii oraz zasobów internetowych staje się szansą na stworzenie przyjaznego i nowoczesnego środowiska uczenia się dla uczniów klas I–III i jednocześnie stwarza możliwości uwzględniania ich zainteresowań oraz potrzeb poznawczych w znacznie szerszym zakresie niż dotychczas. Technologie informacyjno-komunikacyjne stanowią nieograniczone możliwości rozwijania szeregu kompetencji, kreatywności uczniów, przekazywania informacji w formie interesujących wizualizacji, doskonalenia umiejętności pod kątem indywidualnych potrzeb, komunikacji i współpracy. Aplikacje komputerowe, zasoby internetowe oraz platformy do uczenia się i nauczania umożliwiają indywidualizowanie procesu dydaktycznego. Dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii uczeń może rozwiązywać zadania w swoim tempie, dobierając materiał o odpowiednim dla siebie stopniu trudności, dokonując jednocześnie samokontroli i samooceny wykonanej pracy.

## Jakie doświadczenia w edukacji zdalnej zdobyli nauczyciele klas młodszych?

Powrót uczniów w mury szkoły był momentem bardzo wyczekiwany przez najmłodszych, ich nauczycieli oraz rodziców. Entuzjastycznie więc została przyjęta informacja o powrocie do edukacji stacjonarnej klas I–III. Wiele osób, w tym rodzice i nauczyciele, twierdzi, że czas pracy zdalnej to czas stracony. Niewątpliwie pod wieloma względami tak. Biorąc pod uwagę m.in. takie aspekty życia szkolnego jak funkcjonowanie dzieci w grupie, tworzenie relacji koleżeńskich i współpracę między uczniami, z dużą pewnością możemy stwierdzić, że forma edukacji na odległość nie sprzyjała rozwojowi w tym obszarze. Nie ośmielam się oceniać, ani nawet przypuszczać, jakie mogą być efekty dydaktyczne z okresu pandemii, choć przesłanki pod tym względem nie są zadowalające. Czas i badania zewnątrz w stosownym czasie rozwieją nasze wątpliwości.

Sądzę jednak, że edukacja zdalna to czas ogromnej lekcji pokory dla nas wszystkich. W obszarze dydaktycznym ta forma edukacji, poddana w początkowej fazie licznym eksperymentom, może mieć również pozytywny wymiar. Patrzę na te doświadczenia przez pryzmat wzrostu kompetencji cyfrowych nauczycieli oraz ich uczniów, ale większą szansę widzę w tym, że nauczyciele doświadczeni pracą zdalną

będą mieli więcej odwagi do podjęcia innowacyjnych rozwiązań metodycznych w pracy z uczniami.

Powiedzenie mówi, że „potrzeba jest matką wynalazku” i tak też się stało w ostatnim czasie. Nauczyciele, którzy z dnia na dzień zmuszeni zostali do poprowadzenia zajęć w zupełnie nowej formule, zaczęli szukać rozwiązań, które umożliwiłyby komunikację z uczniami i prowadzenie efektywnego procesu dydaktycznego.

Doświadczenie trwającej ponad rok edukacji zdalnej pozwoliło sprawdzić różne rozwiązania organizacyjno-metodyczne. Ten wyjątkowy czas łączenia edukacji stacjonarnej ze zdalną oraz organizowania uczenia się uczniów na odległość sprawił, że wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w przyszłości może być łatwiejsze.

Na co dzień zajmuję się współpracą z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej poprzez organizację i prowadzenie różnych form doskonalenia. Obserwując obecną sytuację, mam świadomość faktu, że w nadchodzącym roku szkolnym konieczne będzie sięganie po nowatorskie metody pracy i innowacyjne rozwiązania organizacyjno-metodyczne, których część będzie związana z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Na przełomie kwietnia i maja skierowałam ankietę sondażową do grupy ponad 30 nauczycieli klas I–III. Jej celem było rozpoznanie, z jakimi doświadczeniami po edukacji zdalnej nauczyciele wrócą do szkół w nowym roku szkolnym. Ankieta nie ma charakteru badania naukowego, lecz sondażowego, związanego z diagnozowaniem potrzeb nauczycieli uczestniczących w formach doskonalenia. Posłużą one do przygotowania nowej oferty doskonalenia uwzględniającej TIK w edukacji wczesnoszkolnej. Na pytania ankietowe, przeprowadzone *online*, odpowiedziało 20 osób, ponad połowa to osoby z ponad trzydziestoletnim stażem pracy. W badanej grupie prawie 85% to nauczyciele szkół wiejskich.

Poniżej przedstawiam niektóre wypowiedzi uzyskane we wspomnianej ankiecie. Liczba respondentów nie stanowi grupy reprezentatywnej, niemniej jednak zaskakująca jest tendencja, która wyłania się z przeprowadzonej diagnozy.

Jedno z pytań w ankiecie brzmiało następująco: *Jakie umiejętności cyfrowe w czasie pandemii nabyli nauczyciele klas I–III?* W odpowiedzi respondenci wymieniali m.in. *umiejętności związane z posługiwaniem się takimi narzędziami jak wirtualne tablice (Padlet, Wakelet, Trello) oraz aplikacjami do projektowania ćwiczeń interaktywnych (głównie Learning Apps oraz Wordwall)*. Nauczyciele zwrócili szczególną uwagę na poznanie bardzo wielu platform (wymieniają *Zoom, Teams*), aplikacji oraz na możliwość swobodnego i kreatywnego wykorzystania ich w czasie nauki zdalnej oraz stacjonarnej. W jednej z wypowiedzi

czytamy: *nabyłam umiejętność pracy zdalnej w aplikacji Teams oraz wykorzystanie różnych komunikatorów i narzędzi wspomagających pracę zdalną. Z kolei w innej: Nauczyłam się w wystarczającym stopniu korzystać z aplikacji Teams, tworzyć materiały w LearningApps i Wordwall, wyszukiwać i korzystać z materiałów Genially oraz nauczyłam się tworzenia zespołów i dodawania członków na platformie Teams, szukania linków do stron godnych polecenia, przydatnych w pracy zdalnej.* Ponadto nauczyciele wymieniają inne platformy edukacyjne oraz zwracają uwagę, że poznali nowe formy przekazu wiedzy.

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli, którzy brali udział w ankiecie, można powiedzieć, że dla nich był to czas wzrostu kompetencji cyfrowych. Każdy z ankietowanych wymienił co najmniej jedną nabytą umiejętność. Różnorodność wypowiedzi świadczyć może o tym, że nauczyciele poszukiwali wielu rozwiązań i dzięki temu rozwijali swoje kompetencje cyfrowe. Doskonalenie nauczycieli w tym zakresie jest punktem wyjścia do stosowania TIK na zajęciach zintegrowanych z uczniami.

Na pytanie: *Które doświadczenia z edukacji zdalnej wykorzysta Pan/Pani w nowym roku szkolnym?*, tylko 7 osób wskazało konkretne rozwiązania, tj.: *wideokonferencje, aplikacja Zoom, aplikacje interaktywne, wykorzystanie różnych aplikacji w pracy dydaktycznej i realizacji wybranych projektów, LearningApps oraz dostępne platformy.* Dwie osoby zwróciły uwagę, że wykorzystają TIK na zajęciach stacjonarnych z uczniami, pozostałe osoby nie wiedzą jeszcze, co mogą wykorzystać. Warto w tym miejscu podkreślić, że posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi jest jedną z kluczowych kompetencji i jednym z celów ogólnych kształcenia na poziomie szkoły podstawowej. Ich realizacja powinna być uwzględniona we wszystkich programach i być realizowana od klasy pierwszej. Pożądane jest więc, aby począwszy od klasy pierwszej szkoły podstawowej rozwijane były takie umiejętności jak wyszukiwanie i przetwarzanie informacji oraz ich krytyczna analiza, a także kreatywne rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem różnych metod i narzędzi, w tym wywodzących się z obszaru informatyki. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że w grupie ankietowanych nauczycieli większość z nich nie widzi możliwości wykorzystania doświadczeń z pracy zdalnej na zajęciach stacjonarnych.

## **Najnowsze trendy edukacji i wybrane narzędzia TIK wspierające prace z uczniami klas młodszych**

Praca z najmłodszymi uczniami ma szczególny charakter i wymaga odpowiedniego doboru metod i form pracy oraz właściwych środków i narzędzi

informatycznych. Wykorzystując TIK do realizacji określonych celów kształcenia, należy również kierować się nowoczesnymi trendami w edukacji, jak również możliwościami poznawczymi uczniów klas I–III. Najnowsze trendy w nauczaniu, wykorzystujące nowoczesne technologie, to m.in. lekcje odwrócone, programowanie i kodowanie oraz grywalizacja.

**Lekcje odwrócone.** Praca tą metodą rozpoczyna się od przygotowania materiałów dla uczniów w postaci prezentacji, filmów lub innych plików udostępnionych uczniom. Po samodzielnym zapoznaniu się z treścią materiałów uczniowie powinni przygotować odpowiedzi na postawione pytania, dokonać podsumowania i zebrania informacji w postaci notatki lub np. mapy mentalnej, lub przygotować inną pisemną, graficzną, lub filmową formę podsumowania poznanych treści. W dalszej kolejności powinno być zaplanowanie w klasie szkolnej okazji odnoszących się do wcześniej zdobytej przez uczniów wiedzy i znanych pojęć. W klasie pod kierunkiem nauczyciela zdobyte informacje są przetwarzane, systematyzowane i utrwalane. Każdy z uczniów tworzy i porządkuje własny system wiedzy, w którym nowe wiadomości zmieniają i dopełniają te przywołane na początku procesu. W klasach młodszych praca metodą lekcji odwróconej powinna być dostosowana do umiejętności uczniów. Przygotowany materiał nie może być zbyt obszerny i przygotowany w formie dostępnej dla dzieci. Do realizacji zajęć z wykorzystaniem metody lekcji odwróconej konieczny jest dostęp do różnych zasobów, które nauczyciele powinni gromadzić w znany sposób. Ja korzystam z aplikacji *One Note* (usługa *Office 365*), w której gromadzę materiały do prowadzonych zajęć. Warto również sięgnąć po inne narzędzia, takie jak: tablice *Padlet*, kolekcje *Wakelet*, *Mentimeter*, *Genially* oraz *Canva* (do tworzenia prezentacji i infografiki), edytory wideo (*Lumen*, *Flipgrid*), narzędzia do tworzenia map mentalnych, tj. *XMind*/ *Free Mind*/ *Canva*.

Jednym ze sposobów, który może wspierać nauczycieli i uczniów klas młodszych w pracy metodą lekcji odwróconej jest wykorzystanie możliwości tablicy *Padlet* do gromadzenia i prezentowania informacji i materiałów dla uczniów.

*Padlet* [www.padlet.com] jest wirtualną tablicą, którą można zastosować do tworzenia tematycznie uporządkowanych zasobów dla uczniów. Tablica jest miejscem, w którym nauczyciel oraz uczniowie mogą zbierać i porządkować niezbędne materiały w postaci tekstu, grafiki, plików multimedialnych. Narzędzie jest intuicyjne w obsłudze i może służyć jako obszar roboczy do współpracy, gro-

madzenia zbiorów, ćwiczeń interaktywnych, prowadzenia prostych konkursów, wspólnych opowieści, otrzymywania informacji zwrotnej czy składania życzeń. Zastosowań może być bardzo dużo. Na tablicy można umieszczać tekst, zdjęcia oraz linki, filmy i tworzyć wiele innych powiązań z ćwiczeniami i materiałami utworzonymi w innych aplikacjach. Wiadomości dodajemy poprzez dwukrotne kliknięcie w puste miejsce na ścianie tablicy i uzupełniamy go pożądaną treścią. Tematyczne *Padlety* są często wykorzystywane w klasach I–III do organizowania zajęć zintegrowanych, na których są przygotowane i kolejno uporządkowane materiały do pracy z dziećmi. Przygotowany materiał (kod QR) dotyczy zajęć w klasie trzeciej na temat powstania miasta Kielce oraz jego charakterystycznych miejsc. Przedstawiony przykład może być źródłem informacji dla uczniów, wprowadzeniem do zajęć lub propozycją do pracy metodą lekcji odwróconej.



**Kodowanie** polega na przetwarzaniu informacji jawnej na ukrytą za pomocą ustalonego szyfru (kodu). Utworzony kod pozwala podjąć działania i osiągnąć zamierzony efekt. W pracy z dziećmi kodowanie wykracza poza obszar związany z wykorzystaniem nowoczesnych technologii choć wprowadza dzieci w myślenie algorytmiczne i przygotowuje do programowania. Systemy kodów towarzyszą nam w wielu codziennych sytuacjach i również dzieci wdrażane są do posługiwania się nimi. Kodowanie bez komputerów i innych urządzeń cyfrowych to wspólne zabawy ruchowe i stolikowe oparte na grach, łamigłówkach i zagadkach, które są uwielbiane przez dzieci.

**Programowanie** polega na sterowaniu obiektem na ekranie komputera lub przygotowanym do tego celu urządzeniem cyfrowym. Oparte jest na tworzeniu algorytmów (systemu algorytmów) opisanych określonym językiem programowania tak, aby obiekt bądź urządzenie wykonało określone zadanie. Programowanie uczy logicznego myślenia, analizowania, wnioskowania, przewidywania konsekwencji, otwartości na rozwiązywanie problemów, cierpliwości w pokonywaniu trudności, uważności i kreatywności.

Naukę programowania w przedszkolu i klasach młodszych można oprzeć na pracy z aplikacją *Scratch Jr* (dla dzieci w wieku przedszkolnym) oraz *Scratch*

(dla uczniów klas I– III). Aplikacja jest dostępna w serwisie *Scratch* [www.scratch.mit.edu] lub może być pobrana i zainstalowana na dysku komputera.

*Scratch* to program do projektowania wizualnego. Pozwala na tworzenie interaktywnych historii, animacji, muzyki oraz gier. Programowanie odbywa się za pomocą bloczków przypominających puzzle, które można łączyć i układać w ustalonej, logicznej przez siebie kolejności, tworząc skrypty. W ten sposób tworzony jest algorytm przypisany określönemu obiektowi, który za jego pomocą wykonuje zaplanowane czynności.

*Scratch* to także społecznościowy serwis, pozwalający każdemu na umieszczanie stworzonych w tym języku programów, dyskusowanie o nich oraz oglądanie i pobieranie prac stworzonych przez innych użytkowników tego serwisu. Strona oraz aplikacja są dostępne w języku polskim po zarejestrowaniu się i utworzeniu własnego konta.

Innym serwisem oferującym wsparcie na dzieci młodszych i nauczycieli w zakresie kodowania i programowania jest strona *Godzina kodowania* [www.code.org]. Dostępne serie lekcji, aplikacja oraz projekty są doskonałym wprowadzeniem w tajniki programowania. Zasoby tego serwisu są dostępne dla każdego bez konieczności logowania. Jednak po zarejestrowaniu na stronie *Godzina Kodowania* nauczyciel ma możliwość tworzenia własnych klas, którym przypisuje określone zadania. Dzięki temu ma również możliwość monitorowania postępów uczniów.

**Grywalizacja (gamifikacja)** jako strategia działań edukacyjnych polega na wdrożeniu do procesu nauki elementów gry tak, by zwiększyć zaangażowanie uczniów w procesie uczenia się oraz poprawić jej efektywność. Grywalizacja wykorzystuje w procesie uczenia się mechanizmy i elementy występujące w grach, które zwiększają zainteresowanie uczniów i motywację do działania<sup>8</sup>. Umożliwia również indywidualne wsparcie uczniów oraz jest okazją do wzmacniania i rozwijania współpracy pomiędzy nimi.

Stosowanie gier w edukacji wczesnoszkolnej jest dosyć powszechne, choć czasami utożsamia się je ze sposobem nagradzania uczniów i wykorzystania ich w sposób okazjonalny. Gry rozwijają szereg umiejętności i wspomagają proces uczenia się, a wykorzystanie ich zasad i elementów w planowaniu procesu uczenia się sprawi, że dzieci jeszcze chętniej będą chciały zmierzyć się z kolejnymi zadaniami.

Edukację wykorzystującą grywalizację wspiera szereg narzędzi m.in. platforma *Learning Apps*, *Kahoot*, *Quizizz*, *Jigsaw Planet*, *Actionbound*, *Thinklink*.

<sup>8</sup> J. Mytnik, W. Glac, *Zostań mistrzem gry! Grywalizacja w edukacji. Moduł 1. Podstawowe założenia grywalizacji w edukacji*, Kurs OPERON [online]

W ostatnim czasie jednym z najbardziej popularnych stają się również narzędzia na platformie *Genially*, na której nauczyciele znajdują dostęp do licznych szablonów ułatwiających tworzenie materiałów dla uczniów.

*Genially* jest platformą, która służy do tworzenia różnorodnych, interaktywnych zasobów. Zajęcia zintegrowane wzbogacone materiałami wygenerowanymi za pośrednictwem *Genially* uatrakcyjniają zajęcia i zmotywują uczniów. W wersji darmowej platforma oferuje duży wybór interaktywnych wzorów i rozwiązań. Sposób poruszania się po niej jest na tyle intuicyjny, że nie powinien stanowić problemu z przygotowaniem wybranych zadań. W pracy z małymi dziećmi najlepiej sprawdzą się interaktywne gry oraz gry, które można przygotować, wykorzystując propozycje zawarte na platformie. Jednym z takich rozwiązań może być przygotowanie interaktywnego obrazu, który zawiera dowolną liczbę punktów dostępu (znaczniki), skupiających uwagę dzieci. Pod nimi kryją się łącza do zadań, brązów, filmów lub innych materiałów uzupełniających. To, co stanowi zawartość interaktywnego obrazu, powinno nawiązywać do tematyki zajęć oraz być podporządkowane ich celom.

W przedstawionym przykładzie (kod QR) znajduje się dostęp do interaktywnego obrazu, który został przygotowany z myślą o uczniach klas trzecich. Treść materiału nawiązuje do książki Łukasza Wierzbickiego *Afryka Kazika*. Celem zadania jest przybliżenie uczniom wybranych osobliwości Afryki na podstawie wspomnianej książki oraz informacji zaczerpniętych z innych źródeł. Dla wyjaśnienia dodam, że bohaterem książki jest Kazimierz Nowak, polski reporter i podróżnik, który w latach trzydziestych XX wieku odbył samotną podróż po Afryce. W czasie tej podróży z północy na południe kontynentu i z powrotem przeżył mnóstwo interesujących spotkań i przygód, o których pisał w swoich reportażach. Na ich podstawie powstała książka dla dzieci. Lektura tej książki jest na tyle fascynująca dla ucznia, że warto zachęcić dzieci do zgłębiania tajemnic Czarnego Łądu. Wędrując po mapie, uczniowie wykonują zadania a efektami swojej pracy dzielą się z innymi uczniami.



Przykład 1. Interaktywna grafika dotycząca książki Ł. Wierzbickiego *Afryka Kazika*.

Na platformie *Genially* można przygotować szereg różnych gier, korzystając z zamieszczonych tam podpowiedzi, szablonów lub stworzyć własną grę od podstaw. W podanym przykładzie (kod QR – *Escape game*) znajduje się gra, której celem jest poszerzanie wiedzy i budzenie zainteresowań poznawczych uczniów klas młodszych dotyczących wybranych miast Polski (Warszawa, Kraków). Gra nosi nazwę „Warszawa i Kraków” – *quiz* dla uczniów klas trzecich. Uczniowie mają tu do wyboru trzy gry, których treść dotyczy ciekawostek związanych z Krakowem i Warszawą. Przechodząc przez poszczególne etapy, uczniowie wykonują zadania, czytają informacje lub zapoznają się z treścią filmów.



Przykład 2. „Warszawa i Kraków” – quiz dla uczniów klas trzecich

*Jigsaw Planet* [[www.jigsawplanet.com](http://www.jigsawplanet.com)] jest platformą, dzięki której można stosunkowo łatwo i szybko utworzyć interaktywne puzzle. Puzzle ćwiczą spostrzegawczość, pamięć, koncentrację uwagi i rozwijają w dzieciach wytrwałość w dążeniu do celu. Tematyczne, związane z zajęciami, są rodzajem wprowadzenia lub podsumowania omawianych treści. Puzzle mogą stanowić rodzaj zagadek lub być wykorzystywane w formie gry indywidualnej lub zespołowej. Dostęp do platformy jest bezpłatny i można na niej tworzyć zasoby w postaci układanek *online*. Po zalogowaniu się do serwisu wystarczy pobrać dowolne zdjęcie (z zasobów własnych lub z sieci), wskazać liczbę elementów oraz kształt puzzla, aby program wygenerował prostą układankę. W ten sposób otrzymujemy interaktywne puzzle do natychmiastowego użytku. Układanki mogą być gromadzone na własnym koncie, dostępne dla innych graczy poprzez adres URL albo osadzone na stronie internetowej lub blogu. Po założeniu bezpłatnego konta puzzle mogą tworzyć również same dzieci. Algorytm tworzenia puzzli jest na tyle łatwy, że dzieci wieku 8-9 lat bez problemu poradzą sobie z jego zastosowaniem<sup>9</sup>.

Poniżej zamieszczam kody QR do wybranych puzzli utworzonych w aplikacji *Jigsaw Planet*. Wszystkie układanki zostały utworzone z własnych zdjęć.

<sup>9</sup> Przykład tworzenia puzzli przez uczniów klasy drugiej: Joanna Apanasiewicz, dostęp: 20 V 2021, dostępny w Internecie: <https://youtu.be/AhuuWab5Zh0>.

Tworząc puzzle, można również korzystać z zasobów udostępnionych na stronach oferujących darmową grafikę, np. [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)



Puzzle „Gołoborze (Góry Świętokrzyskie)”



Puzzle „Puszcza Jodłowa (Świętokrzyski Park Narodowy)”



Puzzle „W Tatrach”



Puzzle „Nad Bałtykiem”

## Podsumowanie

Edukacja zdalna, będąc konsekwencją przymusowej kwarantanny, jest dla wszystkich sytuacją nową i zaskakującą. W tych warunkach nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne stały się koniecznością, chociaż od wielu lat powinny być codziennością w procesie nauczania i uczenia się. W chwili obecnej kompetencje cyfrowe nabierają zupełnie innego znaczenia. Mamy świadomość, że bez ich udziału trudno będzie sprawić, aby uczenie się uczniów było nie tylko efektywne, ale również atrakcyjne. Trudniej będzie również zmotywować dzieci do tego, aby podejmowały szereg aktywności bez korzystania z nowoczesnych narzędzi. Zwracam jednak uwagę, że okres edukacji wczesnoszkolnej jest szczególnym etapem kształcenia, gdzie równowaga w stosowaniu metod i środków powinna być obiektem szczególnej uwagi nauczycieli. Przesada w żadną stronę nie jest wskazana. Nadmierne wykorzystywanie podręczników i kart pracy nie będzie sprzyjało uzyskiwaniu coraz lepszych efektów. Z drugiej strony wykorzystanie nowoczesnych narzędzi jako cel sam w sobie też nie wpływa na lepszy rozwój i uczenie się uczniów.

Celowe, świadome i umiarkowane wykorzystanie odpowiednich możliwości, funkcji dostępnych narzędzi cyfrowych zapewni skuteczne wsparcie uczniów w procesie uczenia się.

Sprawdzając, czy i w jaki sposób zastosowane technologie przynoszą zakładany efekt, warto odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

- Czy obiektem zainteresowań był poruszany temat, czy samo narzędzie?
- Czy dzięki zastosowanym rozwiązaniom uczniowie osiągnęli lepsze rezultaty niż w przypadku tradycyjnych metod pracy?
- Czy uczniowie byli bardziej zaangażowani w proces uczenia się<sup>10</sup>.

Różnorodność oprogramowania zachęca do poszukiwania, odkrywania i wdrażania innowacyjnych rozwiązań, umożliwiając hybrydowy model edukacji. Internet jest narzędziem pomagającym w organizacji pracy. Stanowi nowoczesny, mobilny warsztat pracy nauczyciela, który można nieustannie modyfikować, szybko i łatwo aktualizować i dostosowywać do potrzeb uczniów. W społeczeństwie uczącym się, w nowoczesnym modelu edukacyjnym TIK jest rodzajem wsparcia w ciągłym doskonaleniu się i rozwoju.

**Katarzyna Pluta** jest nauczycielem konsultantem w ŚCDN w Kielcach w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, edukatorem współpracującym z dyrektorami przedszkoli i szkół podstawowych oraz z nauczycielami, autorką programów projektów i programów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli klas I-III, trenerką myślenia krytycznego.

<sup>10</sup> E. Ostarek, *TIK w szkole*, „Życie Szkoły” nr 43 (styczeń 2019), dostęp: 20 V 2021, dostępny w Internecie: <https://www.zycieszkoły.com.pl/arttykul/tik-w-szkole>.

Małgorzata Baran

## Jak omawiać *Pana Tadeusza* w klasie 8?

*Pan Tadeusz* to bardzo trudna lektura dla ósmoklasistów, zwłaszcza gdy uczniowie są rocznikowo młodszy. Tak naprawdę książka ta nadaje się do omawiania dopiero w liceum. Barrierami dla ucznia klasy 8 są: jej obszerność, język poetycki, wiele opisów przyrody, dużo wątków i historyczna tematyka.

Przystąpienie do omawiania tej lektury wymaga wytłumaczenia uczniom kontekstu historycznego, genezy utworu, biografii autora oraz dokładnego omówienia treści całej lektury. Podkreślam, że uczeń nie jest w stanie przeczytać całości książki i od razu przystępować do jej omówienia. Proponuję, aby uczniowie czytali epopeję po jednej księdze, którą od razu należy na jednej lub dwóch jednostkach omówić. W ten sposób dziecko nie będzie przeciążone nadmiarem informacji. Zadaniem nauczyciela jest wyjaśnienie wszystkich zawiłości wierszowanej epopei.

Przy omawianiu każdej z ksiąg wykorzystuję różne karty pracy, w których pojawiają się ćwiczenia i odpowiedzi na trudne pytania, dotyczące treści lektury. Wykorzystując metodę *sketchnotingu*, czyli podejście myślograficzne, wyjaśniam role i relacje bohaterów w wydarzeniach. W tym przypadku przydają się karty pracy wykonane w formie sketchnotek oraz map myśli. Uczeń musi po prostu wiedzieć, o czym autor napisał w każdej części lektury. Przystąpienie do kartkówki sprawdzających znajomość treści jest bez sensu, ponieważ wsparcie polonisty w zrozumieniu treści jest fundamentem w przyswojeniu tego, co jest istotne w lekturze. Równocześnie z omówieniem tematyki każdej księgi stosuję ćwiczenia gramatyczne, ćwiczenia z poetyki oraz krótkie formy wypowiedzi, typu dedykacja, zaproszenie, ogłoszenie, wyjaśnienie znaczenia tekstów ikonograficznych oraz budowanie krótkich wypowiedzi argumentacyjnych oraz dialogów. Należy pamiętać, aby ściśle trzymać się podstawy programowej, która wyznacza nauczycielowi zagadnienia egzaminacyjne. Nie trzeba się obawiać, że taki sposób omówienia tej lektury wydłuży się w czasie do nawet jednego miesiąca nauki. Uczący realizuje podstawę programową, a nie podręcznik, i tak

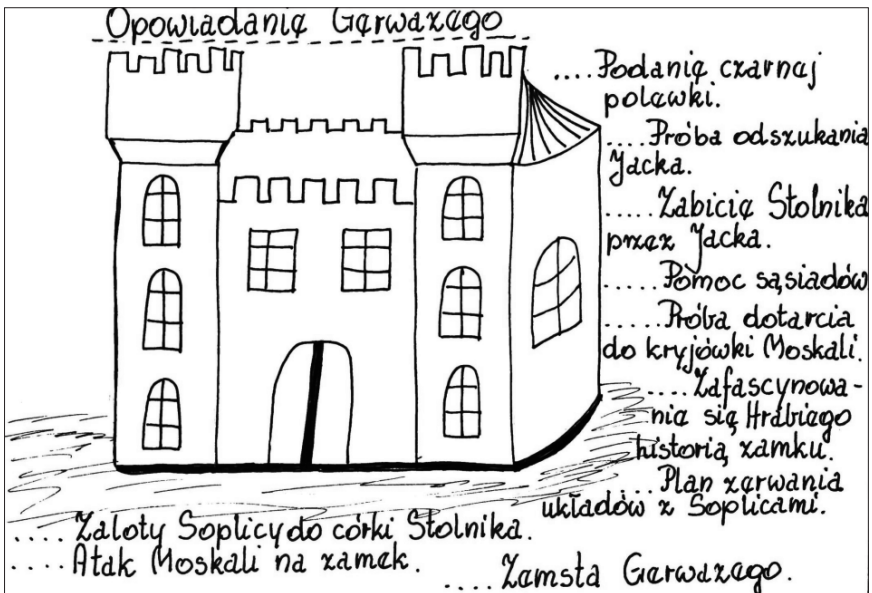
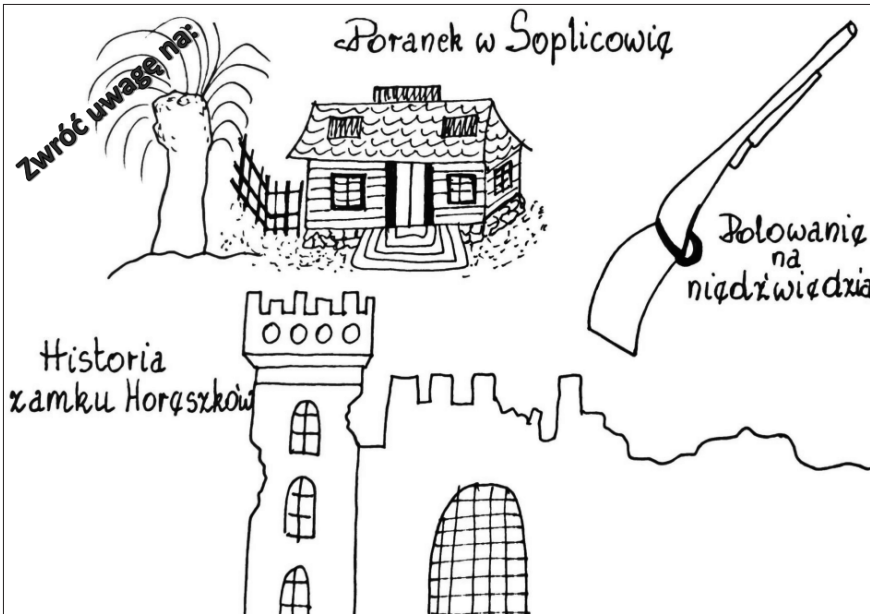
naprawdę wiele tekstów można pominąć na rzecz dokładnego omówienia tej trudnej pozycji obowiązkowej. Zaletą omawiania *Pana Tadeusza* po „kawałku” jest gwarancja zapoznania się z lekturą w całości. Praca na oryginalnym tekście, a nie wyłącznie na kiepskim streszczeniu, wyszukany przez ucznia w Internecie, daje duże możliwości w przyswojeniu problematyki, a nawet sprawia, że po lekturze kilku pierwszych ksiąg uczeń staje się zainteresowany tym, jak rozwiną się i zakończą poszczególne wątki akcji.

Do każdej z ksiąg przygotowałam odpowiedni zestaw ćwiczeń, fragment filmu *Pan Tadeusz* z 1928 roku (jest najlepszy, mimo że czarno-biały i niemy) oraz filmiki zgromadzone na stronie <https://muzeumpanatadeusza.ossolineum.pl>. Są one doskonałym uzupełnieniem do treści lektury, tym bardziej że forma elektroniczna jest bardziej przyjazna dla ucznia niż papierowa. Doskonałym rozwiązaniem dla nauczyciela są zestawy w formie kart pracy, ćwiczeń, filmów, fragmentów tekstu, zamieszczonych w prezentacji pptx lub *Genially*. Swój zestaw materiałów gromadzę na blogu: [egzaminpolski.blogspot.com](http://egzaminpolski.blogspot.com), do którego uczniowie mają w każdej chwili dostęp, aby coś powtórzyć.

Po omówieniu całości lektury proponuję uczniom ćwiczenia redakcyjne – rozprawkę, opowiadanie twórcze, przemówienie. W tym przypadku podsuwam uczniom szablony wypracowania z lukami. Jest gotowy wstęp, zakończenie a w treść rozwinięcia uczeń ma wpisać brakujące fragmenty. Jest to dla ucznia pewien wzór, który daje okazję do uzmysłowienia sobie, jak obszernie ma być wypracowanie, ile akapitów tekstu zastosować, jak gromadzić argumenty a do nich przykłady, co powinno znaleźć się w opowiadaniu – dialog, monolog, zwrot akcji, punkt kulminacyjny, jak stosować narrację, kiedy umieścić puentę, itd. Taka forma wyrabia u ucznia nawyk poprawnego konstruowania wypowiedzi twórczej i argumentacyjnej. Warto później sprawdzić każdą pracę i udzielić uczniowi wskazówek, aby kolejne wypracowanie było napisane przez niego w całości. Poniżej prezentuję przykładowy zestaw ćwiczeń do II i III księgi *Pana Tadeusza*, wykonanych w formie *sketchnotek*.

Życzę państwu dużo cierpliwości i wyrozumiałości przy omawianiu z uczniami tej lektury, tym bardziej że jest to arcydzieło literatury polskiej, któremu warto poświęcić więcej uwagi.

## Przykładowe ćwiczenia do lektury





Uzupełnij opis zamku wyrazami zamieszczonymi poniżej.

Zamek Horeszków stał o dwa tysiące kroków od dworu Sopliców. Według Hrabiego była to budowla..... Okazały gmach z ..... i blaszonym .....znajdował się w zupełnej ruinie: miał powybijane....., mury pełne rozpadlin i..... Zachowała się wielka ..... z wypukłym sklepieniem podtrzymywanym przez ..... i kamienną..... Solidny mur pozbawiony był ozdób poza ..... myśliwskimi i herbem Horeszków „Półkozic”. Na ..... stały organy, bo niegdyś występowała tam kapela. .... w dawnych czasach wypełnione były beczkami wina. Na górze mieściła się wielka ....., niegdyś zwierciadlana – teraz stały w niej puste ramy, a okna były pozbawione szyb.

Piwnice, szczerb, szyby, trofeami, podłoga, wieża, gotycka, sala, dachem, sień, filary, chórze

Spotkania w ogrodzie



1. Kogo spotkał Hrabia?

2. Kto przegonił z ogrodu Hrabiego?

Czy rozstrzygnął się spór o Kusęgo i Sokola?



.....

.....

## Grzybobrazię ~ piękny szlachecki zwyczaj

- » są godłem pamiętności, bo ciemni ich nie zjadają».....
- » pułkownik grzybów».....
- » chróstem skromniejszy (...) niż to najsmaczniejszy».....
- » jak przewrócone kurka dno wypukłe».....
- » szampańskie kieliszki wysmukłe».....
- » kulista, czarniawym pyłkiem napęczniona!.. / jak pieprznica



Jakie środki stylistyczne  
posłużyły poecie do opisu  
grzybów?

Odpowiedz na pytania,  
stosując zdania złożone  
podmiejnie lub współmiejnie.

1. Gdzie i w jakim celu zakradł się Hrabia?

2. Kim ostatecznie okazała się  
dla Hrabiego dziewczyna?



HRABIA


piękny, pociągła twarz, blada,  
oczy niewieście, włosy długie,  
białe.

Zapamiętaj!

kobieta - wychodzi za mąż  
mężczyzna - żeni się

zawrzeć związek małżeński  
pobrać się  
poślubić  
stać na ślubnym kobiercu  
wziąć kogoś za żonę  
wydać się  
wziąć ślub  
wejść w związek małżeński

W imieniu  
Sędziego  
Kredaży zaproszeni  
dla Hrabiego  
na ślub Tadeusza  
i Zosi.



Pozne punkty widzenia, czyli dyskusja  
o przyrodzie

Co o przyrodzie mówią: Tadeusz, Hrabia  
i Telimena?

TADEUSZ

HRABIA I TELIMENA

Jakie plany wobec Tadeusza mieli?

Jacek Soplica -

Sędzia Soplica -

Telimana -

Zabierz głos w dyskusji na jeden z tematów:

1. Czy polska przyroda jest mniej ciekawa niż zagraniczna?
2. Czy warto pielęgnować dawne tradycje, czy lepiej iść z postępem i tworzyć nowe wzorce?

Sformułuj pisemnie jeden argument. Skorzystaj ze słownictwa: „moim zdaniem”, „sądzę że”, „według mnie”, „w mojej ocenie”, „przypuszczam”, „wydaje mi się”, „stanowczo”, „niewątpliwie”.




 Jak opisać sytuację?

Elementy statyczne (opis)	Elementy dynamiczne (opowiadanie)
Sceneria, miejsce zdarzenia  na wprost, obok, w pobliżu, niedaleko, z dala, tu, tam  Opis postaci  znaczniki, przymiotniki	Zdarzenia, czyli to, co się działo  nagle, znienacka, raptam, naraż, w pewnej chwili, wówczas, wtądy, jednocześnie  czasowniki

Opisz sytuację – zbiór grzybów w litewskim lesie.

Litewskie lasy obfitowały w różne gatunki grzybów. Jest wczesny ranek. Soplicowicze przygotowują się do wyjścia w las. Tradycja stara jak świat. Mieszkańcy wioski specjalnie się do tego przygotowują.

Na skraju lasu widać Hrabiego. Obserwuje tajemnicze cienie, które przemykają się między drzewami. Konkurs na pełny kosz grzybów rozpoczął się. Może ktoś znajdzie największego borowika – pułkownika grzybów. Niektórzy dybią na rydza. Hrabia wyciąga ołówek i papier. Coś rysuje. Dziwią go przesuwające się białe płócienne opony. Gdzieniedzie widać czarne postacie, które pochylały się. Jakiś elizejski cień spostrzegłszy pomyłkę kopie trującego grzyba. Owe postacie, niczym duchy snują się, każdy wpatrzony w dół, czasami spogląda na boki. Jedni w kapeluszach słomianych na głowie inni z odkrytą czupryną. Wtem Hrabia zauważył, że kobieca postać oddala się. Tak, to Telimena szuka ustronnego miejsca. Postanowił, że spotka się z nią, ale w pewnej chwili zobaczył, że drogę przecina mu Sędzia. Nagle wszyscy usłyszeli dźwięk dzwonów.

Grzybów Soplicowie nanieśli w bród. Najdziwniejsze, że Wojski nazbierał muchomorów.

**Małgorzata Baran** jest doradcą metodycznym w PCEN przy PZPW, Oddział w Krośnie.

---

# Efektywne rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem na lekcji języka obcego

Słuchanie jest podstawowym elementem komunikacji człowieka i jego pierwszą umiejętnością językową. Nowonarodzone dziecko najpierw tylko słucha, a następnie, po uzyskaniu gotowości, reaguje i podejmuje kolejne produktywnie aktywności. Według badaczy samo słuchanie zajmuje aż 45% procesu komunikowania się. Słuchanie jest łatwe i naturalne w języku natywnym, nie wymaga specjalnych przygotowań. Być może z tego powodu zaniedbujemy słuchanie ze zrozumieniem na lekcjach języka obcego, skupiając się na produkcie (wykonaniu ćwiczenia) i testowaniu, a nie na procesie (przygotowaniu i przejściu do innych aktywności). Umiejętność słuchania ze zrozumieniem występuje jako niezależna sprawność językowa (np. oglądanie telewizji, słuchanie radia, wykładu, instrukcji) lub jest częścią składową szerszego zestawu kompetencji (np. rozmowa, codzienne kontakty, negocjacje)<sup>1</sup>.

Umiejętność słuchania ze zrozumieniem jest również testowana podczas egzaminów językowych. Wyniki egzaminu ósmoklasisty z 2020 r. uzyskane w obszarze rozumienia ze słuchu pokazują, że uczniowie lepiej poradzili sobie z rozumieniem tekstu jako całości (średni wynik – 62%) niż ze znajdowaniem w tekście określonych informacji (średni wynik – 50%). Podobnie było w 2019 roku – analogicznie na poziomie 63% i 56%. Wyniki podstawowego egzaminu maturalnego – choć wyższe w obrębie rozumienia tekstu mówionego – były niższe w porównaniu do innych sprawności. W obszarze rozumienia ze słuchu zdający dobrze poradzili sobie z zadaniami wymagającymi określania intencji autora tekstu. W pozostałych zadaniach sprawdzających ogólne rozumienie tekstu wyniki były zwykle niższe. Na poziomie rozszerzonym zdający osiągnęli najwyższe wyniki za zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2015, s. 175.

<sup>2</sup> *Sprawozdanie za rok 2020. Języki obce nowożytnie*, CKE 2020, dostęp: 12 XI 2021, dostępny

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi nauczycieli języków obcych wszystkich etapów edukacyjnych na znaczenie nauki umiejętności słuchania ze zrozumieniem, odbywającej się przed wykonaniem planowanego ćwiczenia i trwającej po ukończeniu ćwiczenia. Oczywistym jest, że rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem powinno obejmować etapy przed, w trakcie i po słuchaniu, jednak zastanówmy się czy rutyna i ciągły brak czasu nie sprawiają, że traktujemy fazę „przed” i „po” po macoszemu.

Rozważania warto rozpocząć od poznania przyczyn trudności rozumienia w języku obcym. Penny Ur podaje sześć głównych powodów, jednak to nie oznacza, że nie ma ich więcej. Różni uczniowie zmagają się z różnymi problemami. Wśród nich mogą być:

- trudności z rozpoznaniem dźwięków,
- usilne starania zrozumienia każdego jednego słowa – a w następstwie uczucie porażki,
- problemy w rozumieniu szybkiej, płynnej, naturalnej wypowiedzi natywnego użytkownika języka,
- potrzeba wielokrotnego odtworzenia tekstu,
- skupienie na odbiorze tekstu bez możliwości zastanowienia się nad jego treścią,
- zmęczenie i znudzenie zbyt długim tekstem<sup>3</sup>.

W przeciwieństwie do tekstu pisanego tekst mówiony wymaga od ucznia znajomości większej ilości zwrotów – zbitek językowych i automatycznego przywołania znaczenia usłyszanych słów, co wiąże się z aspektem słyszenia języka<sup>4</sup>.

## Planowanie lekcji

Przystępując do planowania lekcji, należałoby przeanalizować treść nagrania pod kątem słownictwa i struktur gramatycznych. Różnice w poziomie językowym uczniów mogą występować między grupami, ale także w obrębie jednej klasy, dlatego nauczyciel powinien przeanalizować transkrypcję nagrania pod kątem biegłości językowej danej grupy uczniów. Jeśli poziom językowy danej grupy jest niższy niż oczekiwany lub gdy zawiera słownictwo, które jeszcze nie było wprowadzane należałoby wprowadzić kluczowe dla zrozumienia słowa. Kluczowe, gdyż nie powinniśmy przyzwyczajać uczniów

online: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informacje\\_o\\_wynikach/2020/sprawozdania/E8\\_J%C4%99zyki\\_obce\\_sprawozdanie\\_.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2020/sprawozdania/E8_J%C4%99zyki_obce_sprawozdanie_.pdf)

<sup>3</sup> P. Ur, *Course in Language Teaching Trainee Book*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.

<sup>4</sup> H. Dellar, A. Walkley, *Teaching Lexically. Principles and practice*, Stuttgart 2016, s. 100.

do rozumienia każdego jednego słowa. Wszak w życiu codziennym też występują szумы komunikacyjne i korzystamy wtedy z domysłu językowego. Przesadne koncentrowanie się na pewnych słowach skutkuje utratą pewności siebie i uniemożliwia zrozumienie nawet kilku zdań<sup>5</sup>.

W życiu codziennym uczeń odbiera różnorodne komunikaty mówione, uczestniczy w rozmowie, dokonuje zakupu, dopytuje się, słucha muzyki dla przyjemności, uczy się, być może recytuje, ogląda telewizję. Przygotowując materiały do słuchania, nauczyciel powinien mieć pewność, że materiały, którymi dysponuje zapewnią rozwój umiejętności słuchania w różnych i codziennych sytuacjach, dlatego warto uzupełniać materiały podręcznikowe o materiały autentyczne, takie jak programy telewizyjne, podcasty, piosenki, filmy, wywiady. Przygotowanie ćwiczeń do materiału jest początkowo czasochłonne, jednak będzie dla ucznia spotkaniem z prawdziwym językiem i wprowadzi urozmaicenie na lekcji, a na dłuższą metę przyniesie wymierne korzyści w postaci rozwiniętej umiejętności słuchania ze zrozumieniem, co będzie widoczne podczas testów i egzaminów.

## Faza przed słuchaniem

Wychodząc z założenia, że słuchanie ze zrozumieniem to umiejętność, którą należy rozwijać, faza lekcji tuż przed słuchaniem jest najważniejszą z faz. Penny Ur, autorka wielu książek metodycznych dla nauczycieli języków obcych, podkreśla, że kierowane do uczniów prośby typu: posłuchaj i zrozum (zrób ćw. X) są złym pomysłem, gdyż próby zrozumienia czegoś wyrwanego z kontekstu są dla uczniów frustrujące<sup>6</sup>. Poprawnie przeprowadzone ćwiczenia przed słuchaniem zwiększają szansę ucznia na odniesienie czy też poczucie sukcesu. Ćwiczenia sprawdzające rozumienie ze słuchu w większości stanowią sztuczną dla ucznia sytuację, w której nie widzi rozmówców, ich mimiki (a przecież komunikacja niewerbalna również ma wpływ na zrozumienie) ani miejsca, w którym rozgrywa się sytuacja komunikacyjna.

W fazie przed słuchaniem warto skorzystać z technik, których głównym celem jest skupienie uwagi uczniów wokół tematyki tekstu, przypomnienie i zaktywizowanie znanych uczniom elementów języka związanych z tematyką tekstu oraz wprowadzenie nowych elementów leksykalnych i gramatycznych

<sup>5</sup> K. Al-Nafisah, *Issues and Strategies in Improving Listening Comprehension in a Classroom*, „International Journal of Linguistics”, 2019, Vol. 11, nr 3, s. 93–106.

<sup>6</sup> P. Ur, *Penny Ur's 100 Teaching Tips*, Cambridge University Press, Cambridge 2016, s. 67.

koniecznych do jego zrozumienia<sup>7</sup>. Tych zalet jest więcej, jako że naświetlają uczniom kontekst sytuacyjny, motywują do podjęcia działania – zadania, obniżają negatywne emocje związane ze słuchaniem w języku obcym oraz eliminują ryzyko porażki. Stwarzają ponadto okazję do wspólnej dyskusji<sup>8</sup>. Poniżej przedstawiono wybrane techniki<sup>9</sup>.

**Wykorzystanie obrazka w celu odgadnięcia tematyki tekstu mówionego.** Nauczyciel wyświetla uczniom obrazek przykuwający uwagę. Może to być również mapa lub diagram. Na podstawie zaprezentowanego materiału uczniowie odgadują tematykę tekstu. W dalszej części nauczyciel prosi uczniów, aby ułożyli pytania związane z obrazem i nawiązujące do tekstu. W końcu uczniowie słuchają tekstu i sprawdzają, czy padły odpowiedzi na pytania przez nich postawione.

**Wykorzystanie obrazka na temat związany z nieznanym jeszcze tekstem w celu ukierunkowania uwagi uczniów.** Nauczyciel prezentuje obrazek związany z ogólną tematyką tekstu słuchanego. Uczniowie opisują obrazek wspólnie z nauczycielem lub w parach. Jeśli uczniowie znają czas przeszły wyrażają także przypuszczenia dotyczące wydarzeń przed ukazaną sceną. W końcu nauczyciel odwołuje się do doświadczeń uczniów związanych z daną sytuacją.

**Przewidywanie wyrazów, które mogą pojawić się w tekście w celu przypomnienia wyrazów i struktur związanych z tematyką.** Nauczyciel jednym zdaniem wyjaśnia tematykę tekstu i prosi uczniów o wymienienie słów, które według nich mogą pojawić się w tekście. Uczniowie mogą wypisywać wyrazy na tablicy lub podawać ustnie, jednak forma pisemna ma większy potencjał ćwiczeniowy, gdyż taka lista może być tworzona w parze/ grupie i może ewoluować. Po tym jak pierwsza para wpisze swoje słowa na listę, lista przechodzi do kolejnej pary, która dopisuje kolejne słowa, itd.

**Zastosowanie burzy mózgów w celu odgadnięcia tematyki tekstu.** Nauczyciel prosi uczniów, aby posłuchali nagrania i notowali słowa, frazy, które pomogą im w odgadnięciu tematyki tekstu. Po wysłuchaniu nagrania uczniowie konsultują się w parach lub grupach i wspólnie decydują, jaka jest tematyka nagrania.

**Wykorzystanie techniki „wyraz niepasujący do pozostałych” w celu powtórki słów dawno już wprowadzonych.** Nauczyciel prezentuje cztery, pięć

<sup>7</sup> H. Komorowska, *op. cit.* (*Metodyka nauczania języków...*), s. 177.

<sup>8</sup> J. Manuel, *19 Types of Pre-Listening Activities*, dostęp: 05 V 2021, dostępny online: <https://englishpost.org/pre-listening-activities/>.

<sup>9</sup> Na podstawie: H. Komorowska, *op. cit.* (*Metodyka nauczania języków...*); H. Dellar, A. Walkley, *op. cit.* (*Teaching Lexiacally...*), s. 103; EnglishPost.org – blog metodyczny dla nauczycieli języka angielskiego prowadzony przez José Manuela.

wyrazów, z których jeden nie mieści się w tej samej grupie tematycznej, np. bagaż, bilet, śniadanie, samolot, lotnisko. Uczniowie wskazują wyraz, który nie pasuje do pozostałych. Tę formę ćwiczenia możemy zastosować również do struktur gramatycznych, np. *slept – played – went – ate*. W tym przypadku uczniowie powinni wskazać na słowo *played*, które nie pasuje do tego zestawu, gdyż jest czasownikiem regularnym.

**Generowanie języka właściwego tekstom konwersacyjnym w celu nauki zwrotów komunikacyjnych występujących w nagraniu.** W przeciwieństwie do tekstów pisanych teksty mówione odbierane i przetwarzane są tu i teraz, bez możliwości zatrzymania się na danym fragmencie, dlatego należałoby w pierwszym kroku nauczyć zwrotów/fraz komunikacyjnych kluczowych dla zrozumienia tekstu. Frazy te mogą posłużyć również jako baza do ćwiczeń komunikacyjnych, odbywających się po zakończonym treningu słuchania. W tym celu podajemy uczniom pytania wyjęte z nagrania. Zadaniem uczniów będzie ułożenie pytań we właściwej kolejności, w jakiej spodziewają się je usłyszeć. Następnie próbują udzielić odpowiedzi na podane pytania. Zaawansowane grupy mogą zaproponować po dwa sposoby odpowiedzi. W ostatnim etapie ćwiczenia podajemy uczniom kluczowe słowa wyjęte z nagrania i prosimy o podanie propozycji wypowiedzi z tymi słowami. Zadaniem uczniów jest przewidywanie tego, co może zostać powiedziane.

**Układanie polecenia w celu obniżenia stresu związanego ze słuchaniem w języku obcym.** Nauczyciel wyświetla uczniom polecenie do zadania sprawdzającego rozumienie tekstu mówionego, jednak instrukcje podane są w niewłaściwej kolejności. Zadaniem uczniów będzie ułożenie instrukcji we właściwej kolejności. Powyższe ćwiczenie sprawdzi się wśród uczniów zakłopotanych słuchaniem w języku obcym. Doda im pewności i pozwoli skupić się na poszczególnych poleceniach.

**Ustalanie tożsamości rozmówców w celu naświetlenia kontekstu sytuacyjnego.** Dla części uczniów słuchanie tekstu mówionego w języku obcym przez wielu rozmówców bywa skomplikowane. O ile celem zadania sprawdzającego rozumienie tekstu mówionego nie jest odgadnięcie imion rozmówców, nauczyciel może zastosować tę technikę w fazie przygotowawczej. Zadaniem nauczyciela będzie scharakteryzowanie rozmówców. Podczas słuchania uczniowie identyfikują rozmówców, np. po płci, tonie głosu, wieku, nastroju.

**Weryfikowanie zdań w celu postawienia przed uczniem konkretnego zadania.** W życiu codziennym słuchamy, gdy mamy ku temu konkretny powód, jednak w warunkach szkolnych nauczyciel musi stworzyć powód, dla którego

uczniowie mieliby uważnie słuchać. Nauczyciel prezentuje uczniom kilka zdań wyjętych z nagrania i prosi uczniów, aby zastanowili się czy są one prawdziwe czy fałszywe. Uczniowie czytają zdania, dzielą się opinią, zaznaczają swoje odpowiedzi. Na tym etapie nauczyciel nie weryfikuje odpowiedzi. Następnie podczas słuchania nagrania sprawdzają czy ich przypuszczenia się potwierdziły.

**Podkreślanie strumienia mowy w celu ułatwienia rozpoznawania dźwięków.** Jedną z trudności związaną z rozumieniem tekstu mówionego jest mowa łączona (*connected speech*), która sprawia, że uczeń ma trudności z określeniem początku i końca poszczególnych wyrazów. Kiedy słowa pomocnicze (spójniki, zaimki, przyimki, wyrazy posiłkowe i partykuły) są wymawiane pojedynczo – są akcentowane, mają mocną formę, jednak kiedy występują w zdaniu – ich forma jest słaba, tzn. część sylaby jest pomijana i to powoduje problemy ze zrozumieniem<sup>10</sup>. W tej sytuacji nauczyciel może wyłowić z tekstu kilka takich fraz i zachęcić uczniów do powtórzenia, najpierw wolno, potem szybciej i najszybciej jak uczeń potrafi. Nauczyciel może również wykorzystać technikę „*backchaining*” polegającą na powtarzaniu od końca, np.:

*now*

*doinow*

*chadoinow*

*wotchadoinow*

## Faza w trakcie słuchania

Ponieważ podręczniki zapewniają ćwiczenia przeznaczone do wykonania podczas słuchania nagrania, autorka nie będzie skupiać się na tej fazie szczególnie, ale zasugeruje rozwiązania, które nauczyciel może zastosować podczas problemów ze zrozumieniem.

Podczas egzaminu ósmoklasisty czy też maturalnego uczniowie słuchają nagrania dwukrotnie, tak są formułowane polecenia w podręcznikach. Jednak w sytuacji, gdy część uczniów nie ma części odpowiedzi warto odtworzyć nagranie po raz kolejny, i być może po raz kolejny, zatrzymując po każdym pytaniu. W odczuciu autorki uczniowie w klasach 4–6 rozwijają umiejętność słuchania ze zrozumieniem, która będzie doskonalona w klasach 7–8. Nauczycielowi powinno zależeć na zrozumieniu tekstu przez uczniów, nie na wykonaniu ćwiczenia zgodnie z poleceniem w podręczniku, a to oznacza, że kiedy wystąpią

<sup>10</sup> V. Steele, *Connected Speech*, dostęp: 11 V 2021, dostępny online: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/connected-speech>.

trudności nauczyciel zmodyfikuje polecenie, odtworzy nagranie po raz kolejny lub podzieli je na krótsze fragmenty lub nawet bardzo krótkie. Dobrą praktyką powinno być omówienie ćwiczenia, które sprawiło trudność. Nauczyciel może zacytować fragment i wyjaśnić prawidłowe rozwiązanie. W tym czasie uczeń przetwarza słowa, dla którego nie zrozumiał.

Wskazane jest stosowanie strategii egzaminacyjnych – już od 4 klasy, i nie chodzi o tzw. „uczenie pod egzamin”, ale o prawidłowe nastawienie ucznia do słuchania. Jednym z typów zadania egzaminacyjnego jest wybór właściwej reakcji do wypowiedzi rozmówcy. Przeprowadzenie tego typu zadania z pominięciem krótkiego, ale jakże istotnego przygotowania obniża szanse na sukces ucznia. Spójrzmy na przykładowe zadanie egzaminacyjne:

**Zadanie 4. (0–4)**

Usłyszysz dwukrotnie cztery wypowiedzi dotyczące kontaktów towarzyskich (4.1.–4.4.).

Do każdej z nich dobierz właściwą reakcję (A–E). Wpisz rozwiązania do tabeli.

**Uwaga!** Jedna reakcja została podana dodatkowo i nie pasuje do żadnej wypowiedzi.

- A. That's true. I really like her.
- B. I think she had to babysit her little sister.
- C. I am. My name is Alice, nice to meet you.
- D. Yes, my brother is going to a party tonight.
- E. Sure, but don't invite more than 10 people.

4.1.	4.2.	4.3.	4.4.

Arkusze egzaminacyjny z języka angielskiego (2020).

Źródło: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/języki/OJAP-100-2004.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/języki/OJAP-100-2004.pdf)

Zadanie wymaga szybkiego zrozumienia czterech różnych kontekstów sytuacyjnych i szybkiego reagowania. Jeśli nauczyciel będzie uczył strategii egzaminacyjnych już od klasy 4, jest duża szansa na sukces. W warunkach lekcyjnych uczniowie powinni zapoznać się z podanymi reakcjami, nauczyciel może zapytać, czy wszystko jest zrozumiałe lub podać tłumaczenie trudniejszych / nowych słów. Następnie nauczyciel pyta uczniów o to, co mogłoby zostać powiedziane, aby uzyskać podaną reakcję. W tym czasie uczniowie generują słownictwo i frazy komunikacyjne, które mogą pojawić się w nagraniu, jak również wyobrażają sobie kontekst sytuacyjny. Wszystkie składowe zwiększają szanse ucznia na jego sukces.

Zadanie typu prawda/fałsz może być przeprowadzone techniką nieujawniania prawidłowych odpowiedzi. Nauczyciel podaje ogólne informacje o nagraniu, uczniowie rysują poniższą tabelę w zeszytach.

completely sure	not completely sure

Uczniowie słuchają nagrania, podczas którego robią notatki. Informacje, których są pewni zapisują w rubryce *completely sure*, natomiast informacje, co do których mają wątpliwości, umieszczają w rubryce *not completely sure*. Po wysłuchaniu nagrania uczniowie konsultują się w parach lub grupach. Jeżeli zdania co do pewnych informacji są podzielone, zapisywane są w rubryce *not completely sure*. Podczas drugiego słuchania tekstu uczniowie weryfikują informacje w tabeli i dopisują więcej szczegółów. Następnie znów konsultują się w grupach. W razie potrzeby nauczyciel powinien odtworzyć nagranie po raz kolejny. W sytuacji gdy zdania nadal są podzielone, nauczyciel odtwarza kluczowy fragment, aby rozwiązać wątpliwości.

Godną uwagę techniką jest *dictogloss*. Polega ona na odtworzeniu krótkiego tekstu poprzez słuchanie i notowanie kluczowych słów, które są następnie wykorzystywane jako podstawy do rekonstrukcji. W przeciwieństwie do tradycyjnego dyktanda, nauczyciel nie dyktuje w wolnym tempie, ale odtwarza krótki (50-60 wyrazowy) fragment nagrania kilka razy, dając uczniom możliwość konsultacji po każdorazowym odsłuchaniu. Zaczynamy od podyktowania pierwszych dwóch linijek tekstu. Jeśli w tekście występują specyficzne struktury można je podyktować w ramach rozgrzewki, np.:

*How long have you been doing that?*

*How long have you been waiting?*

Uczniowie mogą ćwiczyć wypowiedzianie zdań w wolnym i szybkim tempie. W końcu przechodzimy do słuchania nagrania. Po każdorazowym odsłuchaniu tekstu uczniowie konsultują się i weryfikują poprawność swojego zapisu z innymi.

Edukacja zdalna stworzyła nowe możliwości przeprowadzania ćwiczeń online i synchronicznego nadzorowania pracy uczniów w czasie lekcji. Na podstawie technik sprawdzających rozumienie ze słuchu opartych na obrazie (np. wskazywanie, szeregowanie, dobieranie, dorysowywanie brakujących fragmentów) autorka proponuje zaprojektowanie ćwiczenia z wykorzystaniem

tablicy Jamboard. Nauczyciel tworzy zadanie, które może być udostępnione w formie kopii każdemu uczniowi. Słuchając nagrania, uczniowie manipulują obrazem zgodnie z poleceniem. Przedstawiona forma zadania sprawia, że uczeń pozostaje aktywny, gdyż stoi przed nim zadanie, a nauczyciel ma możliwość zweryfikowania pracy poszczególnych uczniów.

## Faza po słuchaniu

Faza po wysłuchaniu nagrania sprawdza nie tylko globalne i szczegółowe zrozumienie tekstu, ale daje również okazję do integracji z innymi umiejętnościami. Płynne przejście od sprawności słuchania do sprawności mówienia lub pisania możemy osiągnąć w zależności od rodzaju słuchanego tekstu, poprzez redagowanie streszczenia, opowiadania, odgrywania ról czy też wspólną dyskusję.

### Przykładowy scenariusz lekcji doskonalącej umiejętność słuchania ze zrozumieniem

Tematyka: prace i obowiązki domowe

Grupa wiekowa: klasa 7

Materiał dydaktyczny: podcast dostępny na: [www.podcastsinenglish.com](http://www.podcastsinenglish.com)  
oraz <https://www.youtube.com/watch?v=uypw2Tf2v5A>

## Faza przed słuchaniem

### Ćwiczenie 1.

Nauczyciel wyświetla wybrany obraz związany z obowiązkami domowymi,



Rysunek 1. Źródło: Pixabay.com

pyta uczniów: *What's this?*

*What do you use it for?*

*Do you like vacuuming?*

*How often do you vacuum the floor?*

*Who is responsible for vacuuming in your house?*

Celem ćwiczenia jest nakreślenie kontekstu nagrania, które będzie odtwarzane i wzbudzenie zainteresowania tematem

### Ćwiczenie 2.

Nauczyciel przeprowadza z uczniami burzę mózgów. Prosi o podanie z pamięci nazw obowiązków domowych. W warunkach stacjonarnych uczniowie mogą podawać na głos, zapisywać na

tablicy, sporządzić w grupie listę. W warunkach *online* nauczyciel może poprosić uczniów o wpisanie słów na czacie lub wykorzystać narzędzie *mentimeter.com*, które z podanych odpowiedzi ułoży estetyczną chmurę wyrazową. Celem ćwiczenia jest wygenerowanie słownictwa, które może pojawić się w nagraniu.

### Ćwiczenie 3.

Nauczyciel prezentuje sekwencje słów, prosi uczniów o wskazanie słowa, które nie pasuje do pozostałych, np.: *make your bed – take a shower – vacuum the floor – do the washing*

Zadanie ma na celu przypomnienie sobie dawno wprowadzanego słownictwa.

### Ćwiczenie 4.

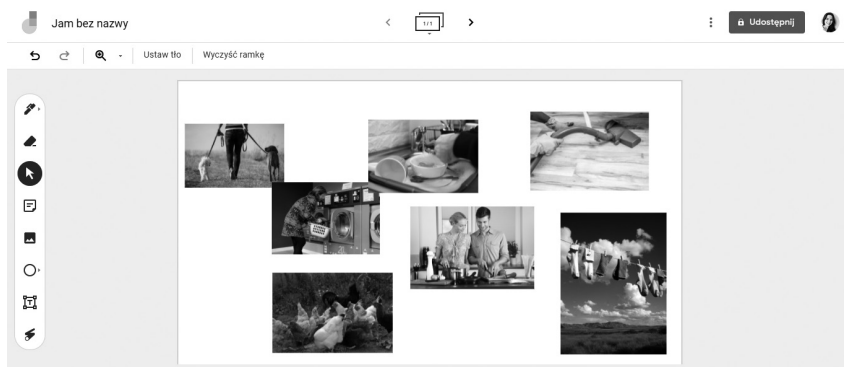
Nauczyciel zaznaja uczniów z tematyką nagrania. Prosi o przewidzenie struktur gramatycznych, jakie mogą zostać użyte, np. *Usłyszysz pewne małżeństwo opowiadające o swoich codziennych obowiązkach domowych. Jak myślisz jakie struktury gramatyczne zostaną użyte?*

Uczniowie powinni odpowiedzieć: czas Present Simple, gdyż służy do opisywania czynności powtarzających się. W tym miejscu nauczyciel może zapytać o charakterystyczne określenia czasu. Celem ćwiczenia jest zwrócenie uwagi na przysłowki częstotliwości czasu, które mogą mieć kluczowe znaczenie dla zrozumienia tekstu i poprawnego wykonania zadania w trakcie słuchania.

### Faza w trakcie słuchania

### Ćwiczenie 5.

W klasie nauczyciel przygotowuje zestaw obrazków dla każdego ucznia lub pary. W warunkach *online* przygotowuje tablicę *Jamboard* z kilkoma obrazkami przedstawiającymi obowiązki domowe wymienione w nagraniu.



Zadaniem uczniów jest ułożyć obrazki we właściwej kolejności.

Ćwiczenie 6.

Uczniowie słuchają nagrania jeszcze raz. Tym razem kategoryzują obowiązki na te, które wykonuje żona, mąż i obydwójce.

Ćwiczenie 7.

Uczniowie wykonują ćwiczenie typu prawda / fałsz. Robią notatki z podziałem na kategorie „completely sure” oraz „not sure”, konsultują odpowiedzi w parach.

1. Some chores are nice.
2. Washing clothes is easy.
3. They have got a tumble dryer.
4. They don't have a dishwasher.
5. The man feeds the chickens every day.

Ćwiczenie 8.

Ponieważ uczniowie mają już wstępną wiedzę dotyczącą tekstu nagrania i podziału obowiązków, mogą przejść do techniki *dictogloss*. Nauczyciel odtwarza fragment nagrania, uczniowie notują, konsultują się w parach. Nauczyciel monitoruje proces rekonstrukcji tekstu, odtwarza nagranie jeszcze raz. Ćwiczenie kończy się w momencie pełnego odtworzenia tekstu. Uwaga! Jeśli nagranie jest długie, realizujemy tylko jeden fragment, aby nie zmęczyć uczniów i nie doprowadzić do znudzenia.

### Faza po słuchaniu

Ćwiczenie 9.

Nauczyciel prosi o ustny opis podziału obowiązków domowych pomiędzy męża i żonę, a także o odniesienie się do podziału obowiązków domowych w rodzinie ucznia. Celem ćwiczenia jest integracja umiejętności słuchania ze zrozumieniem z umiejętnością mówienia.

### Podsumowanie

Umiejętność słuchania ze zrozumieniem jest umiejętnością, którą należy rozwijać z pełnym zrozumieniem jej istoty. Wymaga to uważnego planowania fazy przed słuchaniem tekstu. Warto od czasu do czasu poświęcić całą jednostkę lekcyjną na doskonalenie tej umiejętności, co zaowocuje na dłuższą metę. Bywają lekcje, w których ćwiczenie słuchania ze zrozumieniem jest jednym z elementów.

W tej sytuacji ograniczamy liczbę ćwiczeń przed słuchaniem, ale nie pomijamy tej fazy całkowicie.

Gdy widzimy duże trudności w zrozumieniu, odtworzymy nagranie po raz kolejny, podzielmy na fragmenty, zapytajmy ucznia o to, co usłyszał. To nauczyciel, nie podręcznik, decyduje o tym, jak powinno przebiegać zadanie.

Zwróćmy również uwagę na dobór materiałów dydaktycznych. Nauczyciel powinien czasem korzystać z materiałów autentycznych, filmowych lub po prostu różniących się nieco od zadań w podręczniku. Takie zadania wzbudzą zainteresowanie na lekcji i rozbudzą motywację uczniów.

**Sylwia Przybyło** (ORCID: 0000-0001-7936-0444) jest doktorem nauk społecznych, dyplomowanym nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej w Weryni, doradcą metodycznym z zakresu języka angielskiego w tarnobrzesckim oddziale Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie, pasjonatką nauczania.

---

Krzysztof Warchoń, Adam Kozubal,  
Paweł Ostrowski, Marian Rzepko

# Lekcja wychowania fizycznego jako podstawowa forma organizacyjna szkolnej kultury fizycznej – teoria i praktyka

## Wprowadzenie

Zasadniczym elementem systemu klasowo-lekcyjnego jest lekcja. Jak pisze Franciszek Bereźnicki, lekcja to „podstawowa jednostka zinstytucjonalizowanej formy organizacyjnej procesu dydaktycznego, podczas której nauczyciel w ściśle określonych ramach czasowych prowadzi zajęcia ze względnie stałą grupą uczniów, to jest klasą, zgodnie z planem zajęć, stosując różne metody i środki dydaktyczne, celem osiągnięcia założonych celów kształcenia”<sup>1</sup>. W dotychczasowej literaturze dydaktycznej pojęcie lekcji doczekało się wielu interpretacji i określeń. Według Wincentego Okonia istotą lekcji jest proces nauczania – uczenia się, przebiegający w pewnych ramach czasowych, obejmujący uporządkowaną całość kolejnych czynności nauczycieli i uczniów, które są ukierunkowane na osiągnięcie zamierzonych celów<sup>2</sup>. Czesław Kupisiewicz, podając definicję lekcji, zwraca też uwagę na wpływ lekcji na cały tok kształcenia, czyli na rozkład w czasie poszczególnych działów programu i związanych z nimi zadań dydaktycznych<sup>3</sup>. Dla Józefa Półturzyckiego lekcja jest swoistym aktem nauczania – uczenia się, który stanowi całą i zamkniętą oraz właściwie zbudowaną i celową jednostkę metodyczną, uwieńczoną określonym i pożądanym wynikiem kształcząco-poznawczym<sup>4</sup>. Przedstawione wybrane definicje lekcji podkreślają jej strukturę wewnętrzną, ramy czasowe, występowanie w procesie

<sup>1</sup> F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 314–315.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 150–151.

<sup>3</sup> C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Kraków 2013.

<sup>4</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997, s. 206.

kształcenia szeregu czynności nauczyciela i uczniów oraz nastawienie na realizację określonych celów poznawczych, kształcących i wychowawczych.

Lekcja – jej struktura, czynności, przebieg, realizacja celów operacyjnych – jest w dużym stopniu uwarunkowana istotą procesu kształcenia. Odmiennosc wewnętrznej struktury dydaktycznej lekcji może również zależeć od rodzaju przedmiotu nauczania, specyfiki zajęć, miejsca prowadzenia, wykorzystywanych środków dydaktycznych, jak również stosowanych określonych strategii nauczania – uczenia się. Takim specyficznym przykładem lekcji, której istota znacznie wykracza poza przyjęte dotychczas w dydaktyce ogólnej definicje jest lekcja wychowania fizycznego. Zamiarem autorów – w dalszej części opracowania – jest przedstawienie nowoczesnej struktury lekcji wychowania fizycznego w aspekcie realizacji podstawowych zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Wewnętrzna budowa lekcji wychowania fizycznego – na przestrzeni kilkudziesięciu lat – doczekała się wielu opracowań zarówno pod względem teoretycznym, jak i metodycznym. Można powiedzieć, że tylko w odniesieniu do trójczłonowej koncepcji budowy jednostki lekcyjnej (część wstępna, główna i końcowa) była pełna zgodność teoretyków, metodyków i praktyków szkolnego wychowania fizycznego. Natomiast samo ujęcie toku lekcji czy zadań dydaktycznych oraz wychowawczych nie było już tak jednoznacznie definiowane i określane w literaturze merytorycznej i metodycznej. Występują w tej materii różnorodne ujęcia, przykładowe konstrukcje lekcji, specyficzne toki zajęć oraz autorskie propozycje realizacji zadań lekcji wychowania fizycznego. W tym miejscu warto przytoczyć wybrane definicje toku lekcji wychowania fizycznego.

Dla Adama Kalinowskiego tok lekcji wychowania fizycznego orientacyjnie wskazuje sposób doboru materiału ćwiczebnego w celu zapewnienia możliwie jak najwszechstronniejszego oddziaływania na ustrój ćwiczącego. Z kolei Janina Kutzner uważa, że tok lekcji wychowania fizycznego służy przestrzeganiu zasad budowy lekcji. W ten sposób można określić pewne ramy lekcji, a ma to znaczenie dla prawidłowej budowy jednostki metodycznej. Rozumienie toku lekcyjnego jako pewnych ogólnych wytycznych, podanych w formie przejrzystego schematu składającego się z trzech części, proponuje Ludwik Denisiuk. Stanisław Strzyżewski definiuje tok lekcji wychowania fizycznego jako ciąg określonych zadań pedagogicznych<sup>5</sup>. W ujęciu Michała Bronikowskiego tok „jest zbiorem

<sup>5</sup> S. Strzyżewski, *Proces wychowania w kulturze fizycznej wydanie drugie*, Warszawa 1990, s. 79.

następujących po sobie czynności nauczyciela i uczniów obejmujących ćwiczenia, zabawy, gry oraz elementy organizacyjno-metodyczne lekcji uwarunkowane przez dydaktyczno-wychowawcze treści i pedagogiczne zadania lekcji”<sup>6</sup>. Tok lekcji wychowania fizycznego można również rozumieć jako pewien schemat rozwiązania różnego rodzaju lekcji<sup>7</sup>. Józef Tatarczuk, pisząc o lekcji wychowania fizycznego, określa ją pewną logiczną całością, mającą określony porządek. Taki układ nazywa tokiem lekcyjnym. Stanowi on zatem pewien rodzaj schematu, szkieletu, w którym jest ustalona kolejność w jakiej ćwiczenia winny występować w trakcie zajęć. Tok spełnia więc rolę „busoli”, która wskazuje, jak wszechstronnie dobrać ćwiczenia, a także informuje o kolejności grup ćwiczeń, aby zapewnić racjonalny przebieg tzw. krzywej natężenia wysiłku podczas lekcji<sup>8</sup>. Zdaniem Lesława Lachowicza, każda lekcja wychowania fizycznego ma „określoną budowę i strukturę wewnętrzną oraz przebiega według pewnych ogólnych prawideł. Do podstaw wiedzy nauczyciela o lekcji i umiejętności praktycznego jej stworzenia należy rozumienie, które z tych czynników są stałe i niezmiennie, a które się różnią w setkach i tysiącach prowadzonych lekcji. Zrozumienie powyższego prowadzi bezpośrednio do uświadomienia sobie, co w każdej lekcji musi być zachowane i uwzględnione, a co można i należy zmieniać, rozwijać twórczo”<sup>9</sup>.

Z praktycznego punktu widzenia można przyjąć, że „tok lekcji wychowania fizycznego to przemyślany dobór określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych, podporządkowanych celom jednostki metodycznej, uwzględniających zasady budowy lekcji wychowania fizycznego i zapewniających możliwie optymalne warunki dla rozwoju osobowościowego, fizycznego i motorycznego ćwiczących”<sup>10</sup>.

W metodyce wychowania fizycznego przyjęto trójczłonową strukturę lekcji. Dlatego w budowie jednostki lekcyjnej wyróżniamy część wstępną, główną i końcową. Poszczególne części lekcji różnią się od siebie szczegółowymi zadaniami, treścią, organizacją oraz czasem trwania. Należy jednak podkreślić, że struktura lekcji jest podrzędna wobec zadań lekcji<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> M. Bronikowski (red.), *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole*, Poznań 2002, s. 40.

<sup>7</sup> M. Janikowska-Siatka, *Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metodyki wychowania fizycznego*, Kraków 2006, s. 10.

<sup>8</sup> J. Tatarczuk, *Metodyka wychowania fizycznego. Zagadnienia wybrane*, Zielona Góra 2004, s. 124.

<sup>9</sup> L. Lachowicz, *Metodyka wychowania fizycznego. Część I*, Gdańsk 1995, s. 59.

<sup>10</sup> W. Pańczyk, K. Warchoła, *W kręgu teorii, metodyki i praktyki współczesnego wychowania fizycznego*, Rzeszów 2008, s. 113.

<sup>11</sup> L. Lachowicz, *op. cit.* (*Metodyka...*), s. 77.

## Zadania dydaktyczno-wychowawcze części wstępnej lekcji wychowania fizycznego

Część wstępna lekcji wychowania fizycznego trwa od 10 do 15 minut. Jej zadaniem jest zorganizowanie grupy do zajęć, przedstawienie podstawowych informacji dotyczących lekcji, wywołanie odpowiedniej atmosfery i nastroju do ćwiczeń oraz wszechstronne przygotowanie psychofizyczne do głównych zadań lekcji. Podstawowe zadania pedagogiczne części wstępnej obejmują:

1. Przeprowadzenie zbiórki.
2. Kontrolę stanu zdrowia i samopoczucia oraz przygotowania do lekcji.
3. Podanie tematu lekcji (zadań wiodących – głównych).
4. Omówienie pozostałych celów lekcji dotyczących: motoryczności, umiejętności, wiadomości, postaw i zdrowia (np. zagadnień edukacji zdrowotnej).
5. Motywację do aktywnego i świadomego uczestnictwa w lekcji.
6. Rozgrzewkę – psychomotoryczne przygotowanie do lekcji.

Ad. 1. Niemal 99% nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce rozpoczyna każde spotkanie lekcyjne z dziećmi i młodzieżą od przeprowadzenia zbiórki – niezależnie od etapu edukacji. Jest to bardzo ważny moment organizacyjny, który często decyduje o dalszym przebiegu lekcji. Mamy tu na uwadze np. nieodpowiednie zachowanie się grupy ćwiczebnej, które może spowodować niepotrzebną frustrację prowadzącego zajęcia i tym samym warunkować realizację kolejnych zadań lekcji. Do zorganizowania zbiórki wykorzystujemy najczęściej formy porządkowe – ustawienia podstawowe (por. formy organizacyjne procesu wychowania fizycznego). Chcemy jednak w tym miejscu zaznaczyć, że lekcję wychowania fizycznego można rozpocząć także od zbiórki w siadzie na ławeczce, w luźnym ustawieniu czy w marszu. Wszystko to zależy od kreatywności i innowacyjności nauczyciela. Z kolei niekonwencjonalne rozwiązania są dobrze odbierane przez ćwiczących. Wynika to m.in. z wieloletnich doświadczeń pedagogicznych autorów niniejszego opracowania. Realizacja pierwszego zadania wstępnej części lekcji może obejmować również:

- właściwe powitanie grupy ćwiczebnej,
- wstępną analizę stanu emocjonalnego oraz psychofizycznego grupy czy poszczególnych osób,
- wprowadzenie pozytywnego nastroju,
- krótką rozmowę z klasą na tematy nie zawsze związane z samą lekcją wychowania fizycznego,
- komentarz nauczyciela do bieżących wydarzeń sportowych o zasięgu świa-

towym, kontynentalnym, narodowym, regionalnym, lokalnym, a nawet szkolnym,

- poinformowanie grupy o ważnych wydarzeniach rekreacyjno-sportowych związanych ze szkolną kulturą fizyczną.

Ad. 2. Kontrola stanu zdrowia, samopoczucia i przygotowania do lekcji mieszczą się w szerokim ujęciu funkcji zdrowotnej lekcji wychowania fizycznego. Jest to bardzo ważna czynność pedagogiczna nauczyciela, ponieważ ma bezpośredni lub pośredni związek ze zdrowiem ćwiczących oraz ich bezpiecznym uczestnictwem w lekcji. Jeżeli zadania lekcji są nadrzędne w odniesieniu do jej struktury, to zdrowie dzieci czy ich bezpieczny udział w zajęciach jest ponad inne elementy organizacji lekcji. Uważamy, że brak tejże świadomości u niektórych nauczycieli wychowania fizycznego doprowadził już do wielu niebezpiecznych wypadków, kontuzji, urazów, a nawet utraty życia ćwiczących. Stąd też właściwa kontrola stanu zdrowia, samopoczucia i przygotowania do lekcji musi być realizowana, np. poprzez:

- sprawdzenie zaświadczeń lekarskich,
- wywiad z higienistką szkolną,
- rozmowę z rodzicami lub prawnymi opiekunami nt. stanu zdrowia ich dziecka,
- weryfikację zwolnień od rodziców i prawnych opiekunów,
- samodzielne zwolnienie ucznia przez nauczyciela z zajęć w przypadku wizualnego stwierdzenia jego złego samopoczucia,
- zwolnienie ćwiczącego z zajęć na jego prośbę ze względu na stan zdrowia,
- zwolnienie ucznia z części zadań lekcji, które byłyby niebezpieczne dla jego zdrowia lub życia (po wcześniejszej konsultacji z lekarzem, rodzicem lub prawnym opiekunem),
- zwrócenie uwagi na strój ćwiczących w kontekście ich bezpiecznego udziału w zajęciach,
- niedopuszczanie do sytuacji, w której uczniowie ćwiczą w zegarkach, niewłaściwym obuwiu, niesportowym stroju, pierścionkach, bransoletkach, kolczykach, bez spiętych włosów itd.

Ad. 3. Temat lekcji wychowania fizycznego dotyczy najczęściej wiodących – głównych zadań lekcji (celów operacyjnych zajęć). Dlatego przy formułowaniu tematu lekcji wskazać trzeba na konkretny aspekt kształtowania instrumentalnych dyspozycji osobowościowych (fizycznego kształcenia) lub kierunkowych dyspozycji osobowościowych, czyli wychowania. Z tego też powodu poprawnie formułowane tematy lekcji wychowania fizycznego będą dotyczyć następujących zagadnień:

- kształtowania zdolności kondycyjnych (np. „Rozwijanie szybkości poprzez gry i zabawy ruchowe”),
- kształtowania zdolności koordynacyjnych (np. „Doskonalenie kozłowania w koszykówce z wykorzystaniem dwóch piłek”),
- rozwijania gibkości (np. „Poznajemy zestaw ćwiczeń kształtujących gibkość”),
- wprowadzania nowych elementów technicznych (np. „Nauka rzutu z biegu w piłce ręcznej”, „Doskonalenie skoku kucznego przez skrzynię ustawioną wszerek”),
- nauczania lub doskonalenia taktyki gry (np. „Nauka ataku szybkiego w piłce nożnej”, „Nauka obrony strefowej w piłce ręcznej”),
- wprowadzania nowych form zabaw ruchowych (np. „Nauka zabawy powódz”),
- kształtowania sprawności i wydolności fizycznej poprzez różnorodne formy aktywności ruchowej (np. „Rozwijanie wytrzymałości i wydolności fizycznej poprzez marszobiegi w terenie”),
- występowania specyficznych funkcji wychowania fizycznego (np. „Hartowanie organizmu poprzez gry i zabawy ruchowe na śniegu”),
- nauki specyficznych metod wychowania fizycznego (np. „Poznajemy metodę obwodowo-stacijną w treningu siłowym”),
- wykorzystania przyborów i urządzeń do kształtowania sprawności fizycznej (np. „Ćwiczenia z piłką lekarską jako środek wspomagający w kształtowaniu siły ramion”),
- zdrowia, higieny, bezpieczeństwa (np. „Zapoznanie z regulaminem krytej pływalni”, „Uczymy się sposobów pomocy i asekuracji przy ćwiczeniach gimnastycznych”),
- samokontroli i samooceny (np. „Samokontrola i samoocena sprawności fizycznej z zastosowaniem Indeksu Sprawności Fizycznej K. Zuchory”),
- organizacji i prowadzenia zajęć (np. „Sami przygotowujemy i prowadzimy rozgrzewkę do lekcji”).

Ad. 4. Zdecydowana większość nauczycieli wychowania fizycznego na podaniu tematu lekcji kończy w zasadzie realizację czynności informujących w części wstępnej lekcji. Naszym zdaniem jest to błąd w sztuce dydaktycznego postępowania, ponieważ pozostałe cele, odnoszące się na przykład do kształtowania sprawności fizycznej, postaw, wiadomości, są tak samo ważne jak temat obejmujący nauczanie lub doskonalenie określonych umiejętności ruchowych. Dlatego w części wstępnej należy omówić wszystkie szczegółowe zadania dydaktyczne i wychowawcze, tak aby ćwiczący mieli pełny obraz tego, czego będą się uczyli, w jakim celu, przy zastosowaniu jakich metod, form i środków oraz w jaki sposób ta konkretna lekcja może mieć wpływ

na ich wszechstronny rozwój. Inaczej mówiąc, jeżeli tematem lekcji będzie sprawdzian biegu na 1000 m, to uczeń powinien wiedzieć: czy zaliczenie tego dystansu jest podyktowane kolejną eliminacją do reprezentacji szkoły w celu jej reprezentowania na zawodach szkolnych różnych szczebli, czy ma to być sprawdzian dla porównania swojego poprzedniego wyniku, czy ma to służyć tylko poprawie wytrzymałości i wydolności fizycznej, a może chodzi o rozbudzenie zamiłowania do biegania jako jednej z najprostszych, ale najbardziej efektywnych form aktywności fizycznej. Stąd prawidłowo przeprowadzone czynności informujące mogą mieć następującą postać: *Tematem dzisiejszej lekcji będzie nauka skoku wzwyż techniką „flop”. W tym celu poznacie ćwiczenia metodyczne, które pozwolą Wam opanować prawidłowe odbicie z jednej nogi i przerzut ciała tyłem do poprzeczki, poznacie także sposób wykonania prawidłowego rozbiegu. Ważnym zadaniem lekcji będą także ćwiczenia kształtujące skoczność. Z ostatnich lekcji przypomnimy sobie również technikę startu niskiego i przeprowadzimy konkurs na najszybszego sprintera w klasie. Po tych ćwiczeniach każdy z Was – dla utrwalenia techniki – wykona po trzy rzuty oszczepem z marszu. Z przepisów lekkoatletycznych zapamiętajcie sobie, że zawody w skoku wzwyż dla konkretnego zawodnika trwają do momentu, aż trzykrotnie w próbach następujących po sobie strąci poprzeczkę. Natomiast drugą i trzecią próbę można przenieść na wyższą wysokość. Pierwszym i na razie jedynym polskim mistrzem olimpijskim w skoku wzwyż był Jacek Wszola na IO w Montrealu. Proszę wszystkich o kulturalny doping w trakcie wykonywania skoku przez kolejnych ćwiczących. Najlepsi z Was na dzisiejszych i kolejnych zajęciach będą powołani do reprezentacji szkoły na indywidualne mistrzostwa powiatowe w lekkoatletyce, natomiast wszyscy pozostali otrzymają pozytywne oceny za aktywny udział i osiągnięty własny wynik.*

Ad. 5. Niewątpliwie bardzo ważnym zadaniem wstępnej części lekcji jest motywacja do aktywnego i świadomego udziału w zajęciach. Niektóre treści programu wychowania fizycznego, jak np. gimnastyka czy lekkoatletyka, powodują u ćwiczących niechęć i brak motywacji do jakiegokolwiek zaangażowania, co w konsekwencji może prowadzić do trudności wychowawczych i dydaktycznych. Z tego też względu, realizując jedną z podstawowych zasad nauczania – uczenia się, czyli zasadę świadomości i aktywności, powinnością pedagogiczną każdego nauczyciela jest właściwa motywacja do świadomego

i aktywnego udziału w realizowanych zajęciach. Można to osiągnąć poprzez:

- dobór atrakcyjnych form, metod i środków prowadzenia zajęć,
- wykorzystanie interesujących przyborów i przyrządów,
- ukazanie utylitarnych wartości celów operacyjnych lekcji,
- motywujący sposób nagradzania, kontrolowania i oceniania uczniów,
- realizację trudnych i mniej interesujących ćwiczeń na przemian z ćwiczeniami atrakcyjnymi,
- stawianie przed uczniami zadań problemowych,
- podkreślanie w czasie zajęć nawet najmniejszych osiągnięć i postępów ćwiczącego,
- ukazywanie pewnych związków pomiędzy praktycznym działaniem a teorią wychowania fizycznego,
- uczenie metod kształtowania sprawności fizycznej,
- przydzielanie ćwiczącym dodatkowych ról i funkcji itp.

Ad. 6. Psychomotoryczne przygotowanie do realizacji zadań głównych lekcji rozpoczyna aktywność fizyczną dzieci i młodzieży w trakcie zajęć. Ta część lekcji przez nauczycieli i uczniów nazywana jest rozgrzewką, a w przypadku prowadzenia zajęć z gimnastyki podstawowej – ćwiczeniami kształującymi. Głównym zadaniem rozgrzewki jest harmonijne i stopniowe przygotowanie organizmu, jego poszczególnych układów, narządów i organów, do wysiłku. Forma =i treść rozgrzewki, czyli objętość, intensywność, zasób ćwiczeń czy czas ich trwania zależą m.in. od wieku, płci, typu budowy, indywidualnych upodobań, a także od temperatury otoczenia, stanu pogody, rodzaju wysiłku, warunków materialnych itd. Stąd trudno mówić o recepcie na uniwersalny model rozgrzewki. Ważne są natomiast jej podstawowe zasady, w oparciu o które można realizować konkretny zasób ćwiczeń. Poniżej prezentujemy własny układ rozgrzewki, która sprawdza się doskonale w perspektywie kilkunastoletnich doświadczeń praktycznych autorów opracowania:

- zabawa o charakterze ożywiającym lub trucht,
- ćwiczenia RR w biegu lub marszu,
- ćwiczenia NN w biegu lub w marszu,
- ćwiczenia szyi w miejscu w płaszczyźnie strzałkowej, czołowej, poprzecznej i złożonej,
- ćwiczenia T w miejscu w płaszczyźnie strzałkowej, czołowej, poprzecznej i złożonej,
- ćwiczenia w podporach,

- ćwiczenia w leżeniu przodem i tyłem,
- ćwiczenia w podskokach i skokach,
- indywidualna aktywność ucznia.

Ze względu na ich charakter ćwiczenia w rozgrzewce możemy podzielić na:

- ćwiczenia ogólnorozwojowe,
- ćwiczenia ukierunkowane,
- ćwiczenia specjalistyczne.

Zadaniem ćwiczeń ogólnorozwojowych, jak sama nazwa wskazuje, jest wszechstronne przygotowanie organizmu do wysiłku. Natomiast ćwiczenia ukierunkowane są wykonywane ze względu na rodzaj zadania głównego, są one w pewnym sensie ćwiczeniami pośrednio przygotowującymi do wykonania zadania głównego, np. wyrzuty obunóż w tył z przysiadu podpartego do podporu, leżąc przodem i z powrotem do przysiadu podpartego – przygotowują do nauki skoku kucznego przez skrzynię lub kozła. Z kolei ćwiczenia specjalistyczne można zaliczyć do ćwiczeń bezpośrednio wykorzystywanych w metodyce nauczania określonej umiejętności ruchowej, np. leżenie przewrotne – w metodyce nauczania przewrotu w przód i w tył. Dla podniesienia atrakcyjności rozgrzewki warto także wykorzystywać przybory lub prowadzić ćwiczenia rozgrzewające na różnego rodzaju przyrządach. Czas rozgrzewki zawiera się najczęściej w przedziale od 10 do 15 minut i zależy głównie od charakteru ćwiczeń, które będą realizowane w części głównej. Należy również pamiętać, że dobrze przeprowadzona rozgrzewka chroni ćwiczących przed kontuzjami i urazami<sup>12</sup>.

## **Zadania dydaktyczno-wychowawcze głównej części lekcji wychowania fizycznego**

W części głównej lekcji wychowania fizycznego realizujemy zadania wiodące i dodatkowe, które są wynikiem przyjęcia określonych celów. Aktualnie są to wymagania szczegółowe zawarte w podstawie programowej wychowania fizycznego. Zadania te kształtują rozwój fizyczny i motoryczny, prawidłową postawę ciała ćwiczących, rozwijają inwencję twórczą, przygotowują do kreatywnych postaw w odniesieniu do zdrowia i sprawności. Inne ważne zadania głównej części lekcji to kontrola i ocena realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych, samokontrola i samoocena sprawności fizycznej oraz umiejętności ruchowych, kształtowanie osobowości ćwiczących, jak również ukierunkowany i intencjonalny przekaz podstawowej wiedzy związanej z kulturą fizyczną.

<sup>12</sup> K. Warchoła, *Podstawy metodyki współczesnego wychowania fizycznego*, Rzeszów 2015, s. 73–78.

Część główna lekcji trwa na ogół od 20 do 25 minut. Mając na względzie istotę reformy programowej (wprowadzonej od 2017 roku), nauczyciele wychowania fizycznego w części głównej powinni także realizować treści z edukacji zdrowotnej. Występuje zatem potrzeba wykorzystywania wielu metod dydaktycznych, wykraczających znacznie poza obszar metod służących nauczaniu lub kształtowaniu samych tylko nawyków ruchowych. Jest to pewne *novum* w szkolnej edukacji fizycznej, co do którego wielu nauczycieli wychowania fizycznego nie do końca ma pełne przekonanie. Zadania części głównej to:

- nauczanie i doskonalenie umiejętności ruchowych (użytecznych, sportowych i rekreacyjnych),
- podnoszenie poziomu zdolności motorycznych,
- realizacja zadań problemowych i kreatywnych,
- diagnozowanie i ocena rozwoju fizycznego, motorycznego oraz wiadomości uczniów,
- samokontrola i samoocena,
- kształtowanie prawidłowej postawy ciała (ćwiczenia korekcyjne),
- rozwijanie właściwych nawyków higienicznych i postaw prozdrowotnych,
- zapoznanie uczniów ze sposobami asekuracji współwzajemnych i samoasekuracji,
- ukazywanie dzieciom i młodzieży zasad dobrej współpracy, samodzielności i wartościowania,
- realizowanie treści z edukacji zdrowotnej,
- nauczanie zasad fair play,
- wdrażanie ćwiczących do szlachetnej rywalizacji sportowej,
- organizowanie klasowych lub międzyklasowych zawodów i rozgrywek sportowych,
- prowadzenie form turystyki aktywnej,
- uczestniczenie w ważnych dla środowiska wydarzeniach związanych ze sportem lub z rekreacją,
- promowanie aktywności fizycznej, sportu i rekreacji w środowisku szkolnym, np. poprzez przygotowanie gazetek, artykułów, prowadzenie wywiadów,
- kontrola stanu zdrowia lub postawy ciała uczniów, np. przesiewowe badania w kierunku utworzenia grup korekcyjnych oraz kompensacyjnych.

Należy podkreślić, że główna część lekcji ze względu na ćwiczenia o największym obciążeniu fizycznym i psychicznym uważana jest za najtrudniejszą. Występuje w niej duża różnorodność działania, która jest specyficzna dla poszczególnych typów lekcji. Przebieg zadań ruchowych w części głównej będzie w dużym stopniu zależał od rodzaju formy aktywności fizycznej<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> K. Warchoł, *op. cit.* (*Podstawy metodyki...*), s. 79–80.

## Zadania dydaktyczno-wychowawcze końcowej części lekcji wychowania fizycznego

Część końcowa lekcji trwa od 3 do 5 minut. Jej podstawowym zadaniem jest doprowadzenie organizmu ćwiczącego do względnego uspokojenia. Należy w tej części stosować ćwiczenia w marszu i miejscu, w pozycjach, które mają pozytywny wpływ na wypoczynek lub korektę postawy ciała. Mogą to być również ćwiczenia i zabawy o charakterze rozluźniającym, relaksującym czy relaksacyjnym. Zadaniem części końcowej jest także podsumowanie zajęć, uporządkowanie obiektu, zachęcanie do aktywności fizycznej w czasie pozalekcyjnym i pozaszkolnym. Szczegółowe zadania realizowane w części końcowej to:

- uporządkowanie obiektu (miejsca lekcji),
- zorganizowanie zbiórki,
- omówienie stopnia realizacji celów i zadań lekcji,
- ustosunkowanie się do zachowania uczniów,
- wyróżnienie najlepiej ćwiczących,
- wskazówki dydaktyczne dotyczące metod, form i środków pracy nad umiejętnościami ruchowymi i sprawnością fizyczną dla ćwiczących, którzy mają określone trudności i problemy w opanowaniu podstawowych treści programowych,
- dostrzeganie postępu w zakresie indywidualnego usprawniania u wszystkich uczniów – szczególnie u tych z obniżonym poziomem sprawności i aktywności fizycznej,
- przekaz wiadomości,
- edukacja zdrowotna,
- kontrola wiedzy teoretycznej – przekazywanej w trakcie zajęć,
- ewaluacja lekcji,
- zachęcanie do ćwiczeń w czasie pozalekcyjnym i pozaszkolnym (np. ruchowe zadania domowe)<sup>14</sup>.

### Podsumowanie

Zaprezentowane zadania poszczególnych części lekcji wychowania fizycznego zostały przedstawione w taki sposób, aby zapewnić właściwą realizację celów kierunkowych, instrumentalnych, etapowych oraz operacyjnych procesu kształcenia i wychowania fizycznego.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 80–81.

Omówiona w artykule nowoczesna struktura lekcji wychowania fizycznego w ujęciu realizacji specyficznych zadań dydaktyczno-wychowawczych podkreśla specyfikę oraz odmienność tego rodzaju zajęć od innych przedmiotów szkolnych czy typów edukacji. Autorzy mają nadzieję, że zaprezentowana w opracowaniu tematyka pozwoli nauczycielom wychowania fizycznego w jeszcze większym stopniu wykorzystywać potencjał metodyczny, merytoryczny i organizacyjny każdej lekcji wychowania fizycznego.

**dr Krzysztof Warchoł** jest profesorem oświaty, doradcą metodycznym z wychowania fizycznego w PCEN przy PZPW, Oddział w Przemyślu

**dr Adam Kozubal** jest doradcą metodycznym z wychowania fizycznego w PCEN przy PZPW, Oddział w Tarnobrzegu

**dr Paweł Ostrowski** jest doradcą metodycznym z wychowania fizycznego w PCEN przy PZPW w Rzeszowie

**dr Marian Rzepko** jest doradcą metodycznym z wychowania fizycznego w PCEN przy PZPW, Oddział w Przemyślu

Zbigniew Suchodolski

# Wolontariat w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

## Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach coraz więcej osób potrzebuje bezinteresownej pomocy. Dla wielu służba ludziom chorym i potrzebującym jest dotykem wielkiej tajemnicy, wobec której należy zamilknąć i wsłuchać się w szept osoby cierpiącej. Każde spotkanie z człowiekiem dotkniętym cierpieniem jest nauką pokory, cierpliwości i wrażliwości. Przychodząc do szpitala, hospicjum, Domu Opieki Społecznej itp., uświadamiamy sobie sens życia i jego wartość, a wychodząc, zabieramy nowe doświadczenia.

Dzięki wolontariatowi młodzi ludzie a nawet dzieci przekonują się, że można spędzić wolny czas, czyniąc wiele dobrego. Wolontariat dowartościowuje młodych ludzi, którzy niejednokrotnie nie odnoszą sukcesów w nauce, mają trudne relacje rodzinne a praca w charakterze wolontariusza daje im wiele satysfakcji i pokazuje inny wymiar aktywności człowieka. Praca w charakterze wolontariusza jest szkołą odpowiedzialności, uczy wrażliwości na potrzeby innych oraz pomaga dostrzec cierpienie<sup>1</sup>. Dla nauczycieli jest to wielka satysfakcja z pomagania innym, poczucie spełnienia dobrego uczynku, udzielenia konkretnej pomocy a w stosunku do uczniów kształtowanie właściwych postaw i zachowań poprzez danie dobrego przykładu – jak mówili starożytni Rzymianie: *Słowa pouczają a czyny pociągają*. Przebywanie z chorymi pozwala lepiej zrozumieć sens cierpienia i uświadamia wszystkim, ile kosztuje ludzkie życie i jaka jest jego wartość. Wolontariat uczy współpracy w zespole, empatii, odpowiedzialności, rozwiązywania konfliktów, poszanowania pracy swojej i innych oraz łączenia teorii z praktyką<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Gdańsk 2009, s. 123.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 145.

## Czym jest zatem wolontariat?

Wolontariat (łac. *volontarius* oznacza dobrowolny), jest to działalność dobrowolna, ochotnicza i bezpłatna, podejmowana na rzecz drugiego człowieka<sup>3</sup>, np. osoby chorej, bezdomnej, ubogiej, niepełnosprawnej, w sędziwym wieku itd. Rozszerzając tę definicję, można powiedzieć, że wolontariusz to osoba, która wykonuje świadczenia na rzecz organizacji, różnych instytucji i osób indywidualnych, wykraczając poza więzi rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie. Wyróżniamy wolontariat jednorazowy, krótkoterminowy, okresowy i bezterminowy oraz indywidualny i grupowy<sup>4</sup>. Laikowi wydaje się, że wolontariusz to wspaniały człowiek, który działa w sposób bezinteresowny i oddany, ale należy zaznaczyć, że wolontariusz również ma korzyści<sup>5</sup>, np. nabywa nowych doświadczeń, umiejętności, poznaje nowych ludzi i przede wszystkim uczy się szacunku do życia. Otrzymuje więc wartości bezcenne i ponadczasowe, których za pieniądze nigdzie nie można kupić.



fot. Z. Suchodolski

Dzisiejsze czasy sprawiają, że żyjemy w epoce, w której ceni się przede wszystkim młodość, sprawność, piękno, zdrowie, sukces zawodowy, pieniądze, ponieważ to prowadzi do sukcesu, pojmowanego wieloznacznie. Nieuleczalna choroba, cierpienie czy śmierć są to zjawiska często nieakceptowane społecznie. Ludzie starają się żyć, tak jakby tych zjawisk nie było – co jest oczywiście wielkim zakłamaniem. Kiedyś cierpienie czy śmierć były czymś ważnym dla członków rodziny i wszystkich znajomych, którzy stanowili dla siebie wsparcie

<sup>3</sup> B. Matyjas (red.), *Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Kielce 2009, s. 9.

<sup>4</sup> J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *op. cit.*, Gdańsk 2009, s. 88.

<sup>5</sup> M. Świtłała, P. Kławsuś, *Podróż za horyzont*, Gdańsk 2009, s. 130.

i źródło pocieszenia. Jednak w miarę rozwoju cywilizacji zapomniano o tradycji, zmieniły się obyczaje i ludzkie postawy<sup>6</sup>. Jednak śmierć jest nieuchronnym i nieuniknionym procesem, i dotyczy każdego, czy tego chce, czy nie. Ludzka wrażliwość na ból i cierpienie nie zmienia się tak szybko jak postęp techniczny, którego jesteśmy świadkami. Praca w wolontariacie ma więc ogromne znaczenie we współczesnym świecie, szczególnie w kontekście starzejącego się społeczeństwa<sup>7</sup>. To właśnie rodzice coraz więcej czasu poświęcają pracy, a nie rodzinie czy dzieciom. Dodatkowo szerząca się przemoc, bezrobocie, różnego typu uzależnienia, tzw. „wyścig szczurów” w szkole powodują, że współczesny człowiek przestaje sobie radzić ze swoimi problemami i poszukuje pomocy u innych. Wiele jest więc do zrobienia a jeszcze więcej do przemyślenia.

## Wolontariat w szkole

Ustawa z 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i wolontariacie reguluje warunki zatrudniania oraz wykonywania świadczeń i korzystania z nich, a także definiuje termin „wolontariusz”<sup>8</sup>. Ustawa ta m.in. reguluje prawa wolontariuszy i organizacji pożytku publicznego (OPP).

Z kolei Ustawa z 14 grudnia 2016 r. „Prawo oświatowe”<sup>9</sup> wprowadza szczegółowe regulacje w zakresie działań szkoły lub placówki w obszarze wolontariatu. W art. 1 pkt. 12 określono zasady kształtowania postaw prospołecznych. W związku z tym, zgodnie z art. 98 ust.1 pkt. 21 ustawy „Prawo oświatowe”, obowiązkiem szkoły jest zawarcie w statucie regulacji dotyczących działań w zakresie wolontariatu<sup>10</sup>.

Jako nauczyciel II LO im. Konstytucji 3-Maja w Krośnie, od kilkunastu lat zajmuję się wolontariatem w szkole, środowisku lokalnym i poza nim. W porozumieniu z dyrekcją szkoły opracowałem regulamin Szkolnego Klubu Wolontariusza (SKW) i deklarację przynależności do SKW oraz zgody rodziców. Na początku roku szkolnego organizuję spotkanie dla chętnych do pracy w szkolnym wolontariacie. Wszystkich chętnych dzielę na dwie grupy. Pierwszą grupę tworzą wolontariusze niemedyczni, czyli akcyjni, którzy biorą udział w różnych akcjach wolontariackich a drugą grupę stanowią wolontariusze medyczni, czyli hospicyjni, którzy chodzą systematycznie, np. jeden raz w tygodniu, do krośnieńskiego hospicjum lub Domu Opieki Społecznej.

<sup>6</sup> B. Matyjas (red.), *op. cit.*, s. 237.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 129.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 93.

<sup>9</sup> Dz. U. 2017, poz. 59.

<sup>10</sup> „Nauczyciel i Szkoła”, miesięcznik PCEN w Rzeszowie, nr 1 (74) styczeń-luty 2017.

W ramach wolontariatu akcyjnego bierzemy udział w:

- zbiórce pieniędzy na renowację zabytków starego cmentarza,
- zbiórce pieniędzy na Towarzystwo św. Brata Alberta,
- organizacji Balu Dobroczynnego oraz akcji „Pola Nadziei” z którego dochód przeznaczony jest na krośnieńskie hospicjum,
- organizacji wigilii dla osób mieszkających w hospicjum i dla bezdomnych,
- WOŚP.



fot. Z. Suchodolski

Uczniowie na zajęciach z plastyki wykonują kartki świąteczne i noworoczne, które następnie są rozdawane w hospicjum i w Szpitalu na Oddziale Paliatywnym, zarówno dla chorych, jak i dla personelu. W trakcie roku szkolnego wolontariusze pełnią dyżury w szatni Domu Kultury, biorą udział w różnych kwestach, akcji „Góra grosza”, „Szlachetnej paczce”, adopcji serca itd. Są też uczniowie, którzy udzielają się w schronisku dla zwierząt bądź odwiedzają chorych w ich domach. Zakres pomocy wolontariackiej jest bardzo duży i zależy od szkoły oraz środowiska lokalnego. Nauczyciel opiekun (koordynator) SKW, oprócz osobistej satysfakcji, może odnotować w awansie zawodowym swoją działalność społeczną – co jest jednym z wymogów. W różnych placówkach oświatowych uczniowie angażują się najczęściej w akcje „Góra grosza”, „Szlachetna paczka”, „Pola nadziei”, WOŚP czy „Tornister pełen uśmiechu”. W szkole działają lub mogą być powołane Koła, Kluby, Centra wolontariatu<sup>11</sup>. Najczęściej działają przy PCK, szkolnym Caritas lub grupie św. Łazarza. Z doświadczenia wiem, że dzieci i młodzież są bardzo chętni do pomocy, tylko

<sup>11</sup> J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *op. cit.*, s. 91.

należy ich odpowiednio zmotywować. Niestety, trudniej jest zaangażować do działań charytatywnych nauczycieli i pedagogów<sup>12</sup>.

## Zakończenie

Młody człowiek poprzez działania charytatywne zaczyna inaczej postrzegać otaczającą go rzeczywistość. Oprócz młodości widzi starość, oprócz piękna i zdrowia widzi ból i cierpienie. Dochodzi często do wniosku, że dobra tego świata, pogoń za pieniądzem i sukcesem nie są tak naprawdę najważniejsze. Podsumowując, stwierdzam, że praca w Szkolnym Wolontariacie daje bardzo wiele, zarówno mnie, jak i moim uczniom. Przede wszystkim uwalnia nas od egoizmu i otwiera na drugiego człowieka. Na koniec zacytuję słowa ks. J. Twardowskiego „Śpieszmy się kochać ludzi, tak szybko odchodzą ...”<sup>13</sup>.

**Zbigniew Suchodolski** jest doradcą metodycznym w PCEN w Rzeszowie, Oddział w Krośnie, nauczycielem dyplomowanym w ZS w Iwoniczu i II LO im. Konstytucji 3-Maja w Krośnie, egzaminatorem OKE w Krakowie, członkiem Zarządu Koła Hospicyjno-Charytatywnego w Krośnie oraz współorganizatorem budowy Centrum Hospicyjno-Opiekuńczego w Przemyślu.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 117.

<sup>13</sup> B. Matyjas (red.), *Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Kielce 2009, s. 245, 237.

Kazimierz Ożóg

## Polskie pieśni religijne – suplikacje

### Uwagi wstępne – polskie pieśni religijne

Ważny fenomen kulturowy i językowy, jakim są polskie pieśni religijne, trwa w polskim uniwersum językowo-kulturowym od co najmniej ośmiuset lat. Właśnie w XIII wieku w całkowicie łacińskiej przestrzeni liturgicznej i komunikacyjnej Kościoła katolickiego rytu rzymskiego pojawiły się pierwsze polskie teksty. Monopol łaciny w Kościele był – przez odmawianie, a później śpiewanie tekstów polskich – stopniowo przełamany. Proces ten zachodził bardzo wolno, ale od czasów renesansu, kiedy języki narodowe pod wpływem reformacji zaczęły być doceniane, coraz mocniej<sup>1</sup>. Stało się to możliwe dzięki systematycznemu wzrostowi znaczenia języka polskiego, który wprowadzony przez łacinę do wysokiej kultury literackiej Europy, był już w XIII wieku zdolny do wyrażania najbardziej nawet skomplikowanych treści teologicznych i literackich, o czym dobitnie świadczy *Bogurodzica*, najsłynniejsza i najdłu-

żej śpiewana polska pieśń religijna. Tworzenie w języku polskim pieśni religijnych, śpiewanych najpierw poza liturgią łacińską, ale od XIV wieku także w czasie Mszy św. systematycznie wzrastało przez stulecia, aby obecnie dać imponujący co do liczny utworów rezultat. Polskie uniwersum językowo-kulturowe zawiera wiele setek pieśni i – co ciekawe – wiele z nich to teksty żywe, śpiewane w polskich kościołach czy innych miejscach po dziś dzień. Przeciętny Polak, nawet ten niepodzielający przekonań religijnych, zna co najmniej kilka takich utworów, bo stały się one kulturowymi znakami polskości i należą do kanonu najsłynniejszych polskich utworów literackich, by wymienić tylko takie teksty, jak *Boże, coś Polskę*, *Bóg się rodzi*, *Lulajże Jezuniu*, *Kiedy ranne wstają zorze*, *Wszystkie nasze dzienne sprawy*, *Serdeczna Matko*, *Wieczny odpoczynek racz mu dać*, *Panie, Godzinki*, *Gorzkie żale*.

Wszystkie pieśni religijne to działania modlitewne, traktując je jako wielkie akty mowy. Ich intencją jest zwrócenie się śpiewającej wspólnoty

<sup>1</sup> A.W. Mikołajczak, *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław 1998.

(także pojedynczej osoby) do Boga lub świętych Pańskich w aktach uwielbienia, dziękczynienia, prośby, przeproszenia za grzechy, czyli skruchy<sup>2</sup>.

Jeśli w ciągu wieków powstawały w Polsce tak liczne pieśni religijne, to starano się je upowszechniać najpierw przepisywano ręcznie, a po wynaleźni i upowszechnieniu druku wydawano książeczki z tekstami, niekiedy z nutami, zwane kancjonałami (najsłynniejszy staniątecki) śpiewnikami bądź kantykami. Spośród wielu śpiewników szczególnie jeden odgrywa w kulturze polskiej rolę trudną do przecenienia. Jest to *Śpiewnik kościelny* ks. Jana Siedleckiego. Od pierwszego wydania z roku 1876 do chwili obecnej mamy aż 41 wydań tego bardzo popularnego wśród rodaków zbioru pieśni religijnych. Jest to niezwykle zjawisko w skali całego kraju. W ciągu tych 145 lat trafił ten śpiewnik do każdej polskiej parafii rzymskokatolickiej, gdzie był wykorzystywany przez organistów, co wywarło ogromny wpływ na polską świadomość religijną i narodową. Kapitalnie upowszechniano za jego pośrednictwem polskie pieśni religijne, wraz z ich rozlicznym działaniem zarówno w warstwie religijnej, jak i narodowej. Znaczenie tych utworów dla narodu polskiego jest ogromne. Po pierwsze, były one i są nadal wielkim wykładem prawd wiary Kościoła katolickiego. Naród miał przez wieki prostą, przystępną wykładnię historii zbawienia, działalności Jezusa, jego wcielenia (pieśni o Zwiastowaniu), narodzenia (kolędy i pastorałki), męki i śmierci na krzyżu (pieśni pasyjne), zmartwychwstania (pieśni wielkanocne), wniebowstąpienia, zesłania Ducha Świętego, dogmatu o Trójcy świętej. Przez wieki narosły też utwory o świętych Pańskich, szczególnie o Maryi, Matce Jezusa – tu treści eksponują trzy dogmaty: o Jej wyłączeniu spod grzechu pierworodnego, a więc o Niepokalanym Poczęciu, Jej dziewiczym Bożym macierzyństwie, wreszcie o Jej wniebowzięciu. Rzecz jasna, że pieśni religijne jako utwory literackie dodawały swoje treści do nauki Kościoła, ale w ogólnych zarysach były z tą nauką zgodne. Po wtóre, omawiane utwory upowszechniały zasady moralne głoszone przez chrześcijaństwo. W warstwie aksjologicznej były przystępnym katechizmem etycznym. Po trzecie, pieśni religijne spełniały wielką rolę kulturotwórczą. Dzięki nim Polacy zapoznawali się z kulturą wysoką, najpierw w literackim językiem polskim, z pewnością innym aniżeli gwary, którymi posługiwała się przytłaczająca większość mieszkańców Polski. Kolejno, teksty te, wyuczone przez lud na pamięć, były wielką lekcją mowy pięknej, wiązanej, poetyckiej. Pieśni były jedynym spotkaniem ludu polskiego z literaturą. Po czwarte, utwory te były czynnikiem integrującym społeczność

<sup>2</sup> M. Makuchowka, *Modlitwa jako gatunek języka religijnego*, Opole 1998.

polską, wydobywały z niej postawy patriotyczne, dawały poczucie wspólnoty połączonej wyznawaną wiarą i wartościami.

Od kilku lat prowadzę badania nad pieśniami, które gromadzi *Śpiewnik kościelny* ks. Jana Siedleckiego. Wybrałem dwa wydania tego zbioru polskich pieśni religijnych, wydanie z roku 1958 i wydanie z roku 2013. Uczyniłem tak z powodu Soboru Watykańskiego II (1963–1965). Przed Soborem sprawowano przez setki lat liturgię po łacinie, po Soborze wprowadzono języki narodowe, także język polski, była to ogromna rewolucja komunikacyjna. Sobór Watykański II przeprowadził wielką reformę Kościoła i ukazał nowe zasady jego działania w świecie współczesnym. Wpłynęło to także na zestaw pieśni i w ogóle na śpiew kościelny. Zawarte w obu śpiewnikach teksty pieśni są doskonałym materiałem do badań językoznawczych i kulturowych – tekstologicznych, aksjologicznych, pragmatyczno-językowych, wreszcie antropologicznych. Także przedstawiciele teologii mają tu wiele do powiedzenia. Przedstawiana w nich wizja Boga i człowieka jest nie tylko funkcją dogmatów, kondycji Kościoła, jego reformy po Soborze (*nota bene* różnie ocenianej), ale także stanu kulturowego społeczności polskiej w danym okresie historycznym.

## Pieśni błagalne – suplikacje

W tym szkicu do krótkiej analizy wybrałem suplikacje. Jest to utwierdzony w religijności polskiej gatunek pieśni błagalnych, wyrażających prośby do Boga o oddalenie niebezpieczeństwa, jakie zagraża wspólnocie wierzących. Zgodnie z tytułem tych tekstów na pierwszy plan wielkiego aktu mowy wysuwa się tu błaganie do Boga o pomoc człowiekowi, więcej, o pomoc całej wspólnotie, która jest w jakiś sposób zagrożona. Suplikacje były zatem śpiewane przy specjalnych, trudnych dla społeczności wierzącej chwilach. Dawniej tych niebezpieczeństw było więcej, ale i teraz – jak pokazują współczesne katastrofy naturalne, wojny, epidemie – świat ciągle jest na nie narażony.

Prośba należy do podstawowych aktów mowy w komunikacji interpersonalnej<sup>3</sup>. Sama natura życia społecznego i kontaktów międzyludzkich wymaga, aby komunikujące się osoby wykonywały wzajemnie dla siebie (dla grupy) pożyteczne, dobre działania. Aby taka akcja nastąpiła, trzeba o nią poprosić, czyli zasygnalizować w słowach potrzebę jej wykonania. Jest to w grupach ludzkich zjawisko powszechne, obsługiwane przez specjalny tryb czasownika zwany nieco myląco rozkazującym (powinien się nazywać trybem życzącym).

<sup>3</sup> J. Labocha, *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie*, Polonica XI, 1985, s. 119–148.

Modlitewny akt prośby jest częstym składnikiem polskich pieśni religijnych, gdyż w samym centrum modlitewnego zdarzenia w dyskursie religijnym znajdujemy treści o niewystarczalności człowieka, jego ograniczoności i całkowitej zależności od Boga, który – według założeń Kościoła katolickiego i innych wyznań chrześcijańskich – jest Miłością, Dobrem Absolutnym i może zaradzić jako Bóg Wszechmocny, różnym potrzebom człowieka<sup>4</sup>.

*Śpiewnik kościelny* z roku 1958 pod hasłem *Suplikacje* (prośby) daje cztery teksty, 1. *Przed oczy Twoje, Panie*, opatrując tę pieśń komentarzem (*Pieśń w każdym utrapieniu*), 2. *Święty Boże, Święty Mocny*, 3. *Królu Boże Abrahama*, 4. *Daj nam miły pokój, Panie* (*Modlitwa o pokój*) (S 403-404), *Śpiewnik* współczesny z roku 2013 daje dwie pieśni bez żadnego komentarza: 1. *Święty Boże, Święty Mocny*, 2. *Królu Boże Abrahama*. Nie umieszczono pieśni *Przed oczy Twoje, Panie* i modlitwy o pokój.

Pamiętam ze wczesnej młodości, kiedy modliliśmy się jeszcze w Kościele przedsoborowym, wielki rygoryzm katolicyzmu, z eksponowanym obrazem Boga karzącego człowieka za jego grzechy. Sobór Watykański II podkreślił Boże miłosierdzie, które na wyżyny głoszenia światu wyniósł Jan Paweł II, kanonizując Faustynę Kowalską, ogłaszając specjalną encyklikę, o Bożym Miłosierdziu, wprowadzając Koronkę do Bożego Miłosierdzia. Wydaje się, że jednym z powodów wycofania pierwszej pieśni suplikacyjnej były właśnie te zmiany w nauczaniu Kościoła.

Pieśń *Przed oczy Twoje, Panie* akcentuje grzeszną naturę człowieka, popełniającego liczne grzechy, które są przyczyną Bożego gniewu i kary, dotykającej całe społeczeństwo. Perswazyjność, siła prośby zawartej w tej pieśni, aby Bóg oddalił nieszczęścia, zasadza się głównie na wielkiej skruszce, na ukorzeniu się przed Bogiem człowieka grzesznego, na wyznaniu grzechów i dopiero po tym wszystkim następuje prośba o przychyłność Boga. Motyw przełamywania pychy człowieka, pierwszego i najważniejszego grzechu głównego, jest częsty w polskich pieśniach religijnych. Pycha jest przełamywana na rzecz pokory, bo Bóg wysłuchuje pokornych, por. *Zbliżam się w pokorze i niskości swej* (S 150). W omawianej suplikacji mamy ten sam zabieg treściowy. Uniżona wspólnota błaga Boga o zmiłowanie. Już sam początek mówi o grzechach, które są przyczyną kary Bożej:

Przed oczy Twoje, Panie, winy nasze składamy

A karanie, które za nie otrzymujemy, przyrównujemy. (S 401)<sup>5</sup>

<sup>4</sup> K. Ożóg, *Polskie pieśni religijne jako akty mowy*, „Słowo. Studia językoznawcze” 2016, nr 7, s. 75–80.

<sup>5</sup> Przykłady numeruję. Po przykładzie podaję jego lokalizację, S znaczy wydanie „Śpiewnika” z roku 1958, potem podaję stronę.

Kłęska żywiołowa czy inne nieszczęście – według tej pieśni – to kara za grzechy. Strofa druga świadczy o wielkiej pokorze proszących. To mocny argument, aby Bóg przychylił się do spełnienia błagań ludzi. Kara za grzechy jest o wiele mniejsza niż ciężar naszych win.

Jeżeli uważamy złości, któreśmy popełnili,  
Mniej daleko cierpimy, aniżeliśmy zasłużyli. (S 401)

Kolejne strofy to świetne obserwacje papieża Urbana VIII, autora tej pieśni, odnoszące się do natury człowieka, który, gdy widzi nadchodzącą karę, gniew Boży, solennie obiecuje się poprawić, ale skoro tylko Bóg odsunie niebezpieczeństwo, wraca szybko do dawnych grzechów i nałogów, za nic mając wcześniej składane obietnice.

Karę za grzechy dobrze czujemy,  
A przecież grzeszyć poprzestać nie chcemy  
Pośród plag Twoich niedołężność nasza wielce truchleje  
Wszakże w nieprawościach żadna się odmiana nie dzieje. (S 401)  
Jeżeli nawrócenia łaskawie czekasz, my się nie poprawujemy,  
Jeżeli sprawiedliwie karzesz, wytrwać nie chcemy.  
Wyznajemy z płaczem w karaniu, czegośmy się dopuszczali  
A po nawiedzeniu zapominamy czegośmy dopiero płakali.  
Gdy miecz Twój na nas podniesiony trzymasz, wielec obiecujemy  
A skoro go opuścisz obietnic wykonać nie chcemy. (S 401)

Przekaz pieśni jest jasny; człowiek jest z natury grzeszny i często – mimo okresowej poprawy – ciągle wraca do grzechów. Jednak Bóg jest łaskawy i miłosierny i niezmordowany w przebaczeniu. Po tych wszystkich stwierdzeniach o grzesznej naturze człowieka i winach wspólnoty pieśń kończą najważniejsze dwie strofy, 12 i 13. Koniec pieśni jest najważniejszy. Tutaj znajdujemy właściwe suplikacje i widzimy jak długa była do nich tekstowa droga przez wyznanie win, stwierdzenie grzeszności człowieka i przypomnienie trwania w złych przyzwyczajeniach. Bezpośrednie przygotowanie do prośby stanowi dystych 12. Jest to przywołanie miłosierdzia Bożego i zaakcentowanie przewagi tego miłosierdzia nad sprawiedliwością. I znów stwierdzenie własnej pokory, bo Bóg wysłuchuje skruszonych w sercu:

Oto nas masz korzących się Tobie, Wszchemogący Boże!  
Wiemy, iż jeżeli miłosierdzie nie odpuści, sprawiedliwość słusznie nas zagubić może. (S 401)

Wreszcie koniec pieśni, punkt docelowy – akt prośby, finał modlitwy. Czasownik performatywny stanowiący ten akt prośby to metaforyczne *żebrać* „usilnie prosić z pozycji żebraka”. Żebremy o odpuszczenie grzechów i odsunięcie kary. To wszystko wynika z treści 12 strof. Rzeczywiście, grzeszny człowiek

proszący nieskończone Dobro, Boga może tylko z takiej pozycji przemawiać do Absolutu. Ciekawa jest końcowa perswazja: *Boże, jesteśmy Twoim stworzeniem, a stworzyłeś nas z prochu ziemi, i wobec Ciebie jesteśmy prochem. Musisz więc nas wysłuchać.*

Racz nam tedy dać, o co zebierzemy, lubośmy nie zasłużyli  
Któryś nas z niczego stworzył, abyśmy Cię prosili. (S 401)

Autorem pieśni *Przed oczy Twoje, Panie*, co także odnotowuje wydanie *Śpiewnika* z roku 1958, był papież Urban VIII. Rządził on Kościołem w latach nasilonej kontrreformacji (1629-1644). Ukończył budowę bazyliki św. Piotra w Rzymie. Jako poeta był przedstawicielem baroku, co widać nawet w polskim, pochodzącym z wieku XVIII tłumaczeniu. Tłumacz wybrał dystych, proste dwuwiersowe układy zdań bądź ich części. Nie mamy tu rygoru równej liczby sylab w wersie, fraza niekiedy barokowo się rozszerza. Motyw grzeszności, unżenia człowieka (wspólnoty), skruchy, pokory przed Bogiem jest ukazany w sposób charakterystyczny dla modlitw barokowych.

Pieśń o pokój jest krótka, składa się bowiem z czterech wersów:

Daj nam miły pokój, Panie,  
Oddal wojenne karanie,  
Bo któż nas obronić może?  
Jedno Ty, Wszchemocny Boże.

Regularne wersy ósmiozłóskowe nadają tej pieśni zwartość. Dwa pierwsze wersy zawierają czasowniki wyrażające prośbę i główny sens suplikacji *daj, oddal*. Należy zwrócić uwagę na przydawki *miły pokój* i *wojenne karanie*. Pokój to błogosławieństwo Boże, a wojna to kara za grzechy. W czasie wojny człowieka (wspólnotę) obronić może tylko *Bóg*, nazwa ta ma przydawkę przymiotną, a więc wskazującą na atrybut Boga – *Wszchemocny*. Może zatem Bóg dać pokój. Dwa końcowe wersy są uwiarygodnieniem prośby, Bóg jest Wszchemocny, a więc może spełnić naszą prośbę.

Najciekawsza pieśń z omawianych *Suplikacji*, wielki akt prośby, który jest po dziś dzień często śpiewany w polskich kościołach to *Święty Boże, Święty Mocny*. Mocno ten utwór tkwi w świadomości religijnej i narodowej Polaków, gdyż przez stulecia był śpiewany w chwilach szczególnych, kiedy naród przeżywał niebezpieczeństwa, katastrofy, wojny, epidemie. Czas, kiedy często śpiewano tę pieśń naznaczony był silnymi emocjami zbiorowymi bojaźnią, lękiem, obawą o życie. Sprzyjało to zapamiętywaniu i powtarzaniu. Także obecnie – mimo tak ogromnego rozwoju techniki, myśli naukowej, zwłaszcza w medycynie, ludzkość przeżywa niespotykaną w ciągu ostatnich stu lat epidemię, następuje renesans tej modlitwy.

Kunsztowny utwór literacki zarówno w warstwie teologicznej, jak i poetyckiej organizacji jest dziełem myśli chrześcijaństwa Wschodu. Powstał on prawdopodobnie w czwartym wieku, napisany w języku greckim upowszechnił się szybko na cały ówczesny Kościół i stał się – prócz doksológii *Chwała Ojcu i Synowi i Duchowi Świętemu* – jedną z najbardziej uroczystych, dostojnych modlitw wielbiących Tróję Świętą i wyrażającą równocześnie akt prośby.

Pieśń ta należy do najbardziej utwierdzonych w Kościele modlitw i nazywa się po grecku *trisagion*, co znaczy „potrójnie święty”. Nazwa odnosi się do Absolutu, do Boga, który – według prawd wiary Kościoła – jest obecny w trzech Osobach i jest potrójnie Święty. Świętość Boga – jak uznaje Kościół i potwierdzają to liczni teologowie – jest jego cechą immanentną, por.:

Zacznijmy od sceny powołania. Bóg, który objawił się prorokowi, jest trzykrotnie „Świętym”. Nie jest to użycie przymiotnikowe lub kwalifikacyjne, lecz istotowe, które oczywiście nie wyklucza etycznego. Bóg jest *kabod*, tj. pełnym światłem promieniującym, olśniewającym swoim blaskiem. Przed Świętym Izraela nie mogła się ostać Judea<sup>6</sup>.

Początek jest oparty na modlitwie aniołów, o której pisze św. Jan w *Apokalipsie*.  
Święty Boże! Święty Mocny!  
Święty a Nieśmiertelny!  
Zmiłuj się nad nami! (S 402)

Oto pierwsza strofa, klasyczna, retorycznie znakomicie ukształtowana, składająca się z trzech wersów, dwa pierwsze to zwroty do Boga, zawierające Jego wywyższenie i uwielbienie. Zwróćmy uwagę, że jest to uwielbienie starotestamentowe, gdyż powtarzamy trzy razy przymiotnik *Święty*. W Starym Testamencie była to najwyższa forma językowa – *superlativum* – wyrażająca najwyższą cześć. Mamy tu także nawiązanie do hymnu uwielbienia Boga przez zastępy anielskie, zawartego w *Apokalipsie* św. Jana. Kluczowe są następane wyrazy, najpierw *Mocny*, w dawnej polszczyźnie znaczyło „taki, który ma moc, może pomóc”, *Nieśmiertelny* „wieczny, taki, który nie umiera”. To także istotowe określenie Najwyższej Istoty. Przed słowem *Nieśmiertelny* znajduje się spójnik **a**. Jest to staropolski spójnik łączny, dzisiaj byłoby **i**. Powinniśmy jednak śpiewać – przez wzgląd na dostojność tekstu – właśnie **a**. Z moich badań wynika, że spójnik ten wywołuje obecnie swoisty niepokój, gdyż jest odczuwalny jako przeciwstawny. Często nawet jest pominięty, w śpiewie nie powinniśmy opuszczać tego spójnika **a**. Spójnik ten dodaje następną cechę Boga – właśnie Jego panowanie nad czasem. Bóg jako Istota Doskonała Nieśmiertelna może więc spełnić nasze prośby. Po tych określeniach Boga, po Jego uwielbieniu

<sup>6</sup> H. Langkammer, *Życie po śmierci*, Lublin 2004, s. 55.

następuje litanijne zawołanie, wielka prośba, właśnie suplikacja *zmiłuj się nad nami*. Dzisiaj to zdanie znaczy *okaż nam litość*, dawniej, w XVIII wieku, kiedy powstawało polskie tłumaczenie tej pieśni, znaczyło więcej: *okaż nam miłość*, forma *zmiłuj* to imperatyw od *miłować*. W pierwszej strofie zauważyć można aż cztery wykrzykniki, co oznacza wielkie napięcie emocjonalne śpiewanej frazy.

Strofa druga, już dwuwersowa, aby łatwiej było przekazać treść i zapamiętać, jest bardzo nośna i wyraża nasz ogromny, egzystencjalny lęk, wielki strach wspólnoty przed groźącymi niebezpieczeństwami. Człowiek jest istotą bardzo kruchą i grożą mu wielkie katastrofy, klęski, od których może nas uwolnić, wybawić – o co prosimy – tylko Bóg:

Od powietrza, głodu, ognia i wojny  
Wybaw nas, Panie! (S 402)

Strofa ta mówi o niebezpieczeństwach groźących wspólnocie: powietrze, to nazwa zarazy, symbol wszelkich epidemii, potem mamy głód, ogień i wojnę, są to straszliwe zagrożenia dla człowieka. Od tych wszystkich niebezpieczeństw wybawić może tylko Bóg, dlatego następuje fraza *wybaw nas, Panie!* Ta wielka prośba ciągle jest aktualna, mimo postępu cywilizacyjnego.

Strofa trzecia, także dwuwersowa, przechodzi na poziom indywidualny. Każdy z nas umiera, mimo obecności bliskich, w najgłębszej samotności, ale może się do tej śmierci przygotować. Tu prosimy, aby Bóg nas uchronił, zachował od śmierci gwałtownej, tragicznej, niespodziewanej, która nas zaskakuje nieprzygotowanych na ten najważniejszy moment w życiu. W podtekście jest troska o zbawienie wieczne.

Od nagłej i niespodzianej śmierci  
Zachowaj nas, Panie!

I wreszcie strofa ostatnia to wielka prośba, aby Bóg wysłuchał – mimo naszej grzeszności – tych wszystkich błagań. Jest to celna meta prośba.

My grzeszni Ciebie, Boga prosimy  
Wysłuchaj nas, Panie! (S 402)

Oto wspaniała pieśń suplikacyjna. Kościół wie, czego potrzeba człowiekowi, dlatego powtarza słowa tej modlitwy od stuleci. Ten niezwykle utwór śpiewany jest także na zakończenie roku. Wyraża nasze zawierzenie Bogu i wiarę w Jego Opatrzność. Przy tym jest to pieśń mądra i piękna.

Charakterystyczne, że na cześć Trójcy Świętej pieśnią tą rządzi liczba trzy. Trzy razy powtórzone jest uwielbienie *Święty*, a każdą strofę śpiewa się trzy razy.

Wreszcie czwarta suplikacja zatytułowana *Królu Boże, Abrahama*. Starsze wydanie *Śpiewnika* podaje, że jest to *Prośba o pogodę, deszcz lub urodzaj*.

Królu, Boże Abrahama,  
w Tobie moc i dobroć sama!  
Wejrzyj na to ludzkie plemię,  
a pogodę daj na ziemię.  
Niechaj zna lud prawowierny,  
żeś jest Pan Bóg miłosierny.  
A my Cię za ten dar wielki  
chwalić będziemy na czas wszelki. (S 402)

Pieśń rozpoczyna się, podobnie jak i *Święty Boże, Święty Mocny* od uroczystej, dostojnej inwokacji do Boga, adresata modlitwy. Jest to wielki akt uwielbienia, bowiem śpiewający najpierw wyznają wiarę w Boga i kolejno, wielce Go honoryfikują, nazywając Królem i Bogiem Abrahama, uznając, że jest On czystą (samą) dobrocią i mocą. Treści zawarte w słowach *Król, Bóg Abrahama, dobroć i moc* znacząco wzmacniają perswazyjność tej prośby. Ta inwokacja jest mocnym perswazyjnym przygotowaniem na wypowiedzenie prośby, która jako najważniejsza część pieśni znajduje się w środku utworu. Dwa czasowniki performatywne *wejrzyj* i *daj* konstytuują ten akt prośby. Najpierw Bóg musi łaskawie wejrzeć na ludzi, zobaczyć ich potrzebę i jej zaradzić, czyli dać to, o co proszą modlący się – deszcz, pogodę, urodzaje.

Interesujące z pragmatycznego punktu widzenia są cztery ostatnie wersy. Jest to znów konsekwentna perswazja, niejako przekonywanie Pana Boga, aby spełnił naszą prośbę. Najpierw przymuszamy Boga do udzielenia tego, o co prosimy, powołując się na jego miłosierdzie, potem obiecujemy akty wdzięczności. Wspólnota śpiewająca nazwana jest *ludem prawowiernym*.

Niechaj zna lud prawowierny  
Żeś jest Pan Bóg miłosierny. :  
A my Cię za ten dar wielki  
Chwalić będziemy na czas wszelki. (S 402)

**Kazimierz Ożóg** jest profesorem w Instytucie Polonistyki i Dziennikarstwa Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jego badania naukowe dotyczą relacji między językiem a kulturą. Znany w Polsce popularyzator wiedzy humanistycznej.

Maciej Kijowski

## O wychowaniu morskim dzieci i młodzieży w kontekście uchwały Sejmu z 30 maja 1984 r.

### Wstęp

Jako uczeń Szkoły Podstawowej nr 3 im. Henryka Sienkiewicza w Rzeszowie w latach 1977–1984 dobrze pamiętam patronat roztoczony nad tą zasłużoną placówką przez m/s „Rzeszów” i jego załogę<sup>1</sup>. Modelowy przykład takiej współpracy stanowiły Szkoła Podstawowa nr 8 im. Bojowników o Wolność i Demokrację w Bolesławcu (jej statkiem patronackim był m/s „Generał Fr. Kleeberg”)<sup>2</sup> i Szkoła Podstawowa nr 1 im. Jana Kilińskiego w Trzemesznie (współpracująca z s/s „Kiliński”)<sup>3</sup>. Znajomość spraw morza oraz wspomnienia z lat, w których szkoły blisko współpracowały z armatorami i załogami statków, zainspirowały mnie do sięgnięcia po akt prawny podnoszący wychowanie morskie dzieci i młodzieży do bardzo wysokiej rangi. Jako marynista zajmujący się tyleż prawem morskim, co polityką morską i kulturą morską, czuję się w obowiązku podzielenia się wiedzą o zauważonej w 1984 r. na forum Sejmu szczególnie istotnej potrzebie przybliżenia morza najmłodszym obywatelom. Potrzebie niezmiennie aktualnej.

### Problemy z terminologią

O polityce morskiej mówić można i trzeba także w kontekście dalszej przeszłości: *Morska polityka Zygmunta Augusta* to tytuł rozdziału świetnej książki J. Wójcickiego<sup>4</sup> a G. Piwnicki i A. Klein dogłębnie ją przeanalizowali

<sup>1</sup> Zob.: J. Nowak, *Statek m.s. „Rzeszów”*, „Głos Rzeszowa” 1996, nr 12 – 1997, nr 1, s. 12.

<sup>2</sup> Szerzej: *Bolesławiecki model wychowania morskiego Szkoły Podstawowej nr 8 im. Bojowników o Wolność i Demokrację wyróżnionej Złotą Odznaką „Zasłużony Pracownik Morza”*, Bolesławiec 1982, passim; P. Śliwko, *Tryptyk o morskiej edukacji*, „Oświata i Wychowanie” 1983, nr 18, s. A-12-A-18.

<sup>3</sup> Szerzej: Z. Urbanyi, *Od „Daru Pomorza” do „Ziemi Bydgoskiej”*, Gdańsk 1973, s. 190-192.

<sup>4</sup> J. Wójcicki, *Dzieje Polski nad Bałtykiem*, Warszawa 1989, s. 145.

w odniesieniu do wspomnianego monarchy i jego poprzednika<sup>5</sup>, W. Odyniec przybliżył morską politykę Jana III Sobieskiego<sup>6</sup> a B. Dopierała niedościgle przeanalizował w tym aspekcie okres międzywojenny<sup>7</sup>. Z kolei J. Majczyno doszukuje się jądra polityki morskiej w polityce rozwoju morskiej żeglugi<sup>8</sup>, zaś M. Krzyżanowski i H. Ćwikliński wyodrębniają *expressis verbis* politykę żeglugową<sup>9</sup> i politykę portową<sup>10</sup>. Można też wskazywać na rolę nie tylko miast i portów morskich<sup>11</sup> oraz regionów nadmorskich<sup>12</sup>, ale też poszczególnych miast i regionów położonych w głębi kraju w kształtowaniu i realizacji polityki morskiej, co M. R. Bombicki nie najgorzej uczynił wobec Poznania i Wielkopolski<sup>13</sup>. Zdarza się, że politykę morską analizuje się selektywnie, z punktu widzenia problematyki np. prawnej<sup>14</sup>, gospodarczej<sup>15</sup>, infrastrukturalnej<sup>16</sup>, przestrzennej<sup>17</sup>, rekreacyjno-turystycznej<sup>18</sup> bądź militarnej<sup>19</sup>, dla uwypuklenia jednak

<sup>5</sup> G. Piwnicki, A. Klein, *Polska polityka morska za panowania ostatnich dwóch Jagiellonów i jej pokłosie*, „Studia Gdańskie” t. XXXI: 2012, s. 225–244.

<sup>6</sup> W. Odyniec, *Polityka bałtycka Jana III Sobieskiego*, „Kalendarz Gdański” 1984, s. 47–51.

<sup>7</sup> B. Dopierała, *Wokół polityki morskiej Drugiej Rzeczypospolitej. Studia historyczne*, Poznań 1978.

<sup>8</sup> Por.: J. Majczyno, *Polityka rozwoju żeglugi morskiej*, Gdańsk 1970, *passim*.

<sup>9</sup> Por.: M. Krzyżanowski, *Polityka żeglugowa PRL*, „Technika i Gospodarka Morska” (dalej: „TGM”) 1983, nr 11, s. 545–547.

<sup>10</sup> Por.: H. Ćwikliński, *Przyszłość polskiej polityki portowej*, „TGM” 1981, nr 5, s. 234–236.

<sup>11</sup> Jak A. Hutnikiewicz, *Szczecin w polskiej polityce morskiej w latach 1945-1950*, Szczecin 1991, *passim*; Z. Gracz, *Działalność Zarządu Portu Szczecin-Swinoujście w świetle rozwiniętych założeń polityki morskiej PRL*, „TGM” 1984, nr 3, s. 116–118.

<sup>12</sup> Jak M. Kochanowski, A. Hass, T. Parteka, J. Zatorska-Sadurska, *Regionalne uwarunkowania i cele morskiej polityki państwa*, „TGM” 1983, nr 7–8, s. 337–341

<sup>13</sup> M. R. Bombicki, *Poznań i Wielkopolska w polskiej polityce morskiej. Od PeWuKi do Polskiej Żeglugi Bałtyckiej*, Poznań 1996, *passim*.

<sup>14</sup> Jak Z. Godecki, *Polityka prawa morskiego i polityka morska Unii Europejskiej*, [w:] *Pamięci śp. dr. hab. prof. WSAiB Zbigniewa Godeckiego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. E. Kwiatkowskiego w Gdyni” 2016, z. 23, Prawo 6, s. 93-101. Czytelnikom „Kwartalnika Edukacyjnego” szczególnie mocno polecam zapoznanie się z osobą i dziełem Zbigniewa Godeckiego, urodzonego 9 października 1936 r. w Sędziszowie Małopolskim – o nim J. Nawrot, *In memoriam. Profesor Zbigniew Godecki (1936-2015)*, „Prawo Morskie” t. XXXI: 2015, s. 193–194.

<sup>15</sup> Jak E. Bohdan, *Morska polityka gospodarcza Polski*, Warszawa 1928, *passim*.

<sup>16</sup> Jak T. Parteka, *Uwarunkowania infrastrukturalne polityki morskiej państwa*, „TGM” 1982, nr 7, s. 340–342.

<sup>17</sup> Jak J. Kołodziejski, *Przestrzenne uwarunkowania polityki morskiej państwa*, „TGM” 1983, nr 2, s. 64–67.

<sup>18</sup> Jak J. Zaleski, *Uwagi o polityce państwa w sferze wykorzystania rekreacyjnych i turystycznych walorów morza i wybrzeża*, „TGM” 1983, nr 2, s. 67–70.

<sup>19</sup> Jak G. Piwnicki, B. Zalewski, *Polska wojskowa polityka morska od X do końca XX wieku*, Gdynia 2002, *passim*; J. Przybylski, *Marynarka Wojenna PRL w latach 1945-1980 i jej udział w tworzeniu polityki morskiej Polski Ludowej*, [w:] *Sesja na temat: Polityka morska państwa w 40-leciu PRL*, Gdańsk 1986, s. 1-26.

treści edukacyjnych oraz wychowawczych należy politykę morską potraktować holistycznie, np. jako sztukę zintegrowanego rządzenia morzem<sup>20</sup>. Oczywiście, polityka morską (tak jak np. rolną czy kulturalną) jest, tylko i aż, częścią polityki państwa *in toto* (zarówno wewnętrznej, jak i zagranicznej), ponadto jest wyrazem i rozwinięciem najszerzej rozumianej myśli morskiej, która może mieć też swój węższy wymiar, zwłaszcza gospodarczy<sup>21</sup> i polityczny<sup>22</sup>; *sub specie educationis* wskazane jest jednak podkreślenie jej głębszego, humanistycznego kontekstu<sup>23</sup>. Dla docenienia roli wychowania morskiego w polityce morskiej niezbędne jest ponadto podkreślenie ich związków z kulturą morską (nie mylić z akwakulturą!) jako częścią kultury ogólnonarodowej<sup>24</sup>. Zadania samego wychowania morskiego postrzegał przed ponad półwieczem K. Wojciechowski jako sprzyjanie rozwojowi gospodarki morskiej i innym postaciom obcowania z morzem oraz umożliwianie dopływu najwłaściwszych kandydatów do pracy na morzu<sup>25</sup>, natomiast S. Ludwig zdawał się stawiać znak równości między pojęciami „wychowanie morskie” a „krzewienie ogólnej kultury morskiej”<sup>26</sup>, podczas gdy Z. Sójka i Z. Kasprzyk uznali „wychowanie morskie” i „edukację

<sup>20</sup> Jak D. Pyć, *Polityka morską Unii Europejskiej jako sztuka zintegrowanego rządzenia morzem*, [w:] *Współczesne problemy prawa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Jerzemu Młynarczykowi*, U. Jackowiak, I. Nakielska, P. Lewandowski (red.), Gdynia 2011, s. 178.

<sup>21</sup> Zob.: T. Ocioszyński, *Rozwój żeglugi i myśli morskiej*, Gdynia 1968, *passim*; Z. Machaliński, *Gospodarcza myśl morską II Rzeczypospolitej (1919–1939)*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975, *passim*.

<sup>22</sup> Zob.: Z. Machaliński, *Polska myśl morską w okresie niewoli*, „Nautologia” 1999, nr 2, s. 13–17.

<sup>23</sup> Jak T. Skutnik, *Morze i myśl*, Gdańsk 1982, *passim*; także P. Semków, *Maryniści polscy i ich wkład w rozwój myśli morskiej po 1918 r. (próba analizy problemu)*, [w:] *Morze nasze i nie nasze. Zbiór studiów*, P. Kurpiewski, T. Stegner (red.), Gdańsk 2011, s. 483–496; zob. również: *Polska myśl morską*, Gdańsk 1971, w tym znamienity tytuł zamieszczonego w tym cennym zbiorze artykułu – S. Potocki, *Kierunki myśli morskiej Polski Ludowej* (s. 103–113).

<sup>24</sup> Tak właśnie potraktowano ją w dyskusji *Rola kultury morskiej w rozwoju kultury ogólnonarodowej*, „Życie i Myśl” 1971, nr 11, s. 110–129; wśród wypowiedzi dyskutantów warto zacytować Z. Sójkę, dla którego kultura morską „powinna stać się trwałą siłą pobudzającą wyobraźnię polskiego społeczeństwa w kierunku pełnego wykorzystania tej wielkiej dziejowej szansy narodowego bogactwa, jaką stwarza dostęp do morza i jego uprawa” (s. 125) oraz ujmującą kulturę morską „w sensie sztuki o tej tematyce” (s. 126) S. Fleszarową-Muskat, *nota bene* urodzoną na Rzeszowszczyźnie, ściślej w Siennowie 21 stycznia 1919 r. – zob.: K. Świerkosz, *Na fali. Portret biograficzny Stanisławy Fleszarowej-Muskat*, Gdańsk 2014, s. 38.

<sup>25</sup> Por.: K. Wojciechowski, *O potrzebie wychowania morskiego*, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 6, s. 281.

<sup>26</sup> S. Ludwig, *Pojęcie wychowania morskiego*, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 6, s. 288. Numer „Oświata Dorosłych”, z którego pochodzą przytaczane teksty S. Ludwiga i K. Wojciechowskiego poświęcony jest w całości wychowaniu morskemu.

morską” za synonimy<sup>27</sup>. Niestęchanie ważna jest postawiona przez E. Mazurkiewicza hipoteza o istnieniu sprzężenia zwrotnego między rozwojem gospodarki morskiej a rozwojem kultury morskiej: „dzięki rozbudzaniu powszechnego zainteresowania morzem zapewnia się dopływ wartościowych kadr do pracy na morzu, garnących się do niej z autentycznego zainteresowania i zamiłowania, a sprawy gospodarki morskiej wnikaące we głąb ładu – tym głębiej, im się ona bardziej rozwija – znajdując tam pełne zrozumienie i poparcie”<sup>28</sup>. Wypowiedziane w 1978 r. słowa dyrektora Wydawnictwa Morskiego byłyby nadal w całości aktualne, gdyby nie transformacja polskiej gospodarki morskiej (rozumiana głównie jako upadek rybołówstwa, regres przemysłu stoczniowego i minimalizacja liczby statków pod polską banderą); są aktualne w stosunku do portowców i wobec marynarzy zatrudnionych u obcych armatorów.

Wedle R. Woźniaka wychowanie morskie *sensu stricto* „to proces dydaktyczno-wychowawczy, odbywający się głównie w szkołach (...) ukierunkowany (...) na rozwój świadomości społecznej warunkującej formowanie się cech osobowości niezbędnych do działalności zawodowej lub społecznej” w „gospodarczych i pozagospodarczych” dziedzinach „eksploatacji morza”; edukacja morska mieści w sobie wychowanie, kształcenie, uczenie się i samowychowanie (z uwzględnieniem „formowania pożądanych osobowości” jako ultimatywnego celu „przedsięwzięć zmierzających do kształtowania świadomości morskiej społeczeństwa oraz wykorzystania form styczności człowieka z morzem”); autor ten twierdzi wreszcie, że „wychowanie w polityce morskiej stanowi świadome i celowe oddziaływanie na regulowanie użytkowania i kierowania sprawami morza oraz przygotowanie społeczności do jego ochrony i swobodnego żeglowania”<sup>29</sup>. Dla K. Kubika na wychowanie morskie składają się wychowanie moralno-społeczne, fizyczne i estetyczne szerokich kręgów społeczeństwa, wychowanie morskie w znaczeniu węższym oznacza dlań bowiem wychowanie zawodowe, preorientację zawodową, czyli działalność dydaktyczno-wychowawczą szkolnictwa typowo morskiego<sup>30</sup>. Niezależnie od tego, której koncepcji przyznać

<sup>27</sup> Por.: Z. Sójka, Z. Kasprzyk, *Polska polityka morska*, Gdańsk 1986, s. 223.

<sup>28</sup> E. Mazurkiewicz, głos w dyskusji, [w:] *Materiały z plenarnego posiedzenia Komitetu Wojewódzkiego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej [w Gdańsku] w dniu 19 czerwca 1978r.*, [Gdańsk 1978], s. 69.

<sup>29</sup> R. Woźniak, *Socjologiczne problemy edukacji morskiej w Polsce*, „Nautologia” 1987, nr 4, s. 77–78, 79.

<sup>30</sup> Por.: K. Kubik, *Wychowanie morskie*, „Kalendarz Gdański” 1984, s. 278–279. Czytelnikom z Rzeszowszczyzny radzę zainteresować się postacią urodzonego 20 czerwca 1910 r. w Ropczycach prof. Kazimierza Kubika – zob.: J. Żerko, *Kazimierz Kubik 1910-1986*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1987, nr 3, s. 301–304. O szkolnictwie morskim m.in.

słuszność, aktualne pozostają dywagacje o potrzebie procesu marynizacji społeczeństwa, którą L. Janiszewski rozpatruje m.in. w aspekcie kulturalnym (w tym upowszechnienie wiedzy o morzu, rozwój tradycji morskich i oświaty morskiej) oraz aspekcie psychospołecznym (w tym kształtowanie treści i form życia duchowego, czyli świadomości morskiej)<sup>31</sup>. Mijamy jednak cały czas świadomość, że przytaczając autorów polskich, poznajemy, owszem, różne punkty widzenia; wspólne jest dla nich to, że popularyzacja morza w społeczeństwie (innymi słowy wychowanie morskie w rozumieniu K. Kubika) stanowi w Polsce instrument polityki morskiej, podczas gdy „w państwach morskich jak Wielka Brytania, czy Norwegia (...) [wychowanie morskie – przyp. M.K.] ma charakter raczej ułatwiania uprawiania hobby”<sup>32</sup>. Ta konstatacja K. Luksa i S. Szwankowskiego jest kontrowersyjna, z jednej bowiem strony nobilituje polskie wychowanie morskie jako element polityki morskiej, z drugiej jednak wskazuje przykładowo na dwie europejskie monarchie, w których nie jest to potrzebne, gdyż tam „morze jest wszechobecne w codziennym życiu jednostek i społeczności”<sup>33</sup>. Inne jeszcze sformułowanie cytowanych autorów mnie zastanawia: to, że „[w] Polsce większość narodu styka się z morzem na plaży”<sup>34</sup>. Otóż tylko ci (w tym dzieci i młodzież), których (lub ich bliskich) na to stać; zgoda, wśród tych, którzy postrzegają morze z perspektywy opalania się i kąpieli, zdecydowana większość ogranicza wiedzę marynistyczną jedynie do tych powierzchniowych elementów. Jest to znamienne, negatywne zjawisko, nie mniej groźne niż „postrzeganie morza wyłącznie jako obszaru prowadzenia różnorodnej działalności gospodarczej”<sup>35</sup>, na co wskazuje B. Bury, dla której jednym z celów polityki morskiej jest bezdyskusyjnie „szerzenie wychowania morskiego społeczeństwa, a przez to rozbudzenie zainteresowania sprawami

H. Spigarski, E. Gill, J. Brodowski, *Liceum Morskie w Gdyni. Pływająca szkoła na ms. „Edward Dembowski”*, Gdynia-Gdańsk 2005, *passim*; R. Jankowski, *Szkolnictwo morskie w województwie szczecińskim w okresie powojennym*, [w:] *Regiony w dziejach Polski. Pomorze Zachodnie. 50 lat w granicach Polski*, K. Kozłowski (red.), Szczecin 1996, s. 65–75.

<sup>31</sup> Por.: L. Janiszewski, *Gospodarka morska i jej wpływ na społeczeństwo*, „Nasze Morze” 1984, s. 106–111.

<sup>32</sup> K. Luks, S. Szwankowski, *Transport morski w polityce transportowej państwa*, Płock-Iława 2001, s. 135; niemal literalnie słowa te powtórzył po 10 latach K. Luks, *Czy Polska ma politykę morską?*, [w:] *Polskie drogi polityki morskiej. Od wizji do działania*, J. Zaucha (red.), Gdańsk 2011, s. 114.

<sup>33</sup> K. Luks, S. Szwankowski, *op. cit.*, s. 135; K. Luks, *op. cit.*, s. 114.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> B. Bury, *Czy polityka morska państwa jest nam potrzebna, a jeśli tak to dlaczego?*, „Elektryk Okrętowy” 2001, nr 10, s. 9.

morza, kształtowanie świadomości morskiej i rozwijanie kultury morskiej”<sup>36</sup>. Co więcej, R. Pospieszyński kładzie szczególny nacisk na edukację morską młodzieży jako element polityki morskiej<sup>37</sup>, co oprócz można i należy także na argumentacji historycznej. Przecież lechickie pradawne sąsiedowanie z Bałtykiem i orientacja nań<sup>38</sup> kłama zadają przeciwstawianiu kultury morskiej kulturze „alpejskiej”<sup>39</sup>, a problematyka morska stanowiła przedmiot zainteresowania jeszcze oświaty dawnego, przedrozbiorowego Gdańska<sup>40</sup>. Również w tym duchu Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego organizował onegdaj kursy z zakresu wychowania patriotycznego poświęcone także wychowaniu morskemu („[p]roblemy związane ze znaczeniem gospodarczym morza, (...) [z]naczenie społeczno-kulturalne Wybrzeża i morza, (...) [c]ele, treści i metody wychowania morskiego”)<sup>41</sup>; problematyka morska stanowiła również obszar zainteresowania Towarzystwa Wiedzy Powszechnej<sup>42</sup>.

## Geneza i istota uchwały Sejmu w aspekcie społeczno-wychowawczym

Uchwałą IX Nadzwyczajnego Zjazdu PZPR z 20 lipca 1981 r. – *Program rozwoju socjalistycznej demokracji, umacniania przewodniej roli PZPR w budownictwie socjalistycznym i stabilizacji społeczno-gospodarczej kraju* zobowiązano Komitet Centralny do rozpatrzenia na plenarnym posiedzeniu w I półroczu 1982 r. całokształtu zagadnień gospodarki morskiej<sup>43</sup>. W re-

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 8; podobnie Z. Sójka, Z. Kasprzyk, *op. cit.*, s. 192.

<sup>37</sup> Por.: R. Pospieszyński [tu: Pośpieszyński], *Polityka morska PRL*, „Kalendarz Gdański” 1984, s. 127–129.

<sup>38</sup> Szerzej G. Labuda, *Morze w kulturze plemion słowiańskich*, [w:] *Morze w kulturach świata*, A. Piskozub (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 238–258.

<sup>39</sup> Por.: Z. Brodecki, *Kultura morska versus kultura „alpejska” (refleksja z prawa prywatnego)*, [w:] *Polskie prawo prywatne w dobie przemian. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Jerzemu Młynarczykowi*, Gdańsk 2005, s. 200–210.

<sup>40</sup> Szerzej L. Mokrzejcki, *Zainteresowanie morzem w oświacie i nauce dawnego Gdańska*, [w:] *Badania w historii oświaty i wychowania. Historia oświaty i wychowania w życiu badacza. Księga jubileuszowa z okazji 70-lecia prof. Józefa Żerko*, R. Grzybowski, K. Jakubiak, W. Tłokiński (red.), Gdańsk 2012, s. 41–51.

<sup>41</sup> (L.T.), *Wychowanie morskie w planach ZNP*, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 6, s. 317.

<sup>42</sup> Zob.: B. Polkowski, *Popularyzowanie zagadnień morskich przez TWP w Gdańsku*, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 8, s. 426–428.

<sup>43</sup> *Program rozwoju socjalistycznej demokracji, umacniania przewodniej roli PZPR w budownictwie socjalistycznym i stabilizacji społeczno-gospodarczej kraju*. Uchwała IX Nadzwyczajnego Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, [w:] *IX Nadzwyczajny Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej 14–20 lipca 1981 r. Podstawowe dokumenty i materiały*, Warszawa 1981, s. 129.

zultacie tej dyspozycji, w uchwale X Plenum Komitetu Centralnego PZPR z 28 października 1982 r. w sprawie polityki morskiej państwa i zadań w tej dziedzinie stwierdzono z widocznym czteromiesięcznym opóźnieniem m.in.: „Ważnym zadaniem powinna być edukacja morska społeczeństwa. Realizować to należy w wychowaniu młodzieży, w rekreacji, turystyce, sporcie. Szczególna rola w tym zakresie przypada szkolnictwu, organizacjom młodzieżowym i społecznym (...). Kulturę narodową szerzej wzbogacać trzeba treściami związanymi z morzem i pracą ludzi morza”<sup>44</sup>. Na X Plenum KC zabrzmiały takie m.in. słowa zastępcy członka Biura Politycznego KC, I sekretarza KW w Gdańsku Stanisława Bejgera: „Myszę, że musimy zadbać o to, aby morze i gospodarka morska stały się w praktyce wspólną sprawą wszystkich Polaków. W tym celu winny być podjęte kompleksowe działania dla poszerzenia świadomości morskiej naszego społeczeństwa i dla pogłębienia jego wiedzy o warunkach »uprawy morza«. Między innymi należałoby wprowadzić na szeroką skalę, postulowane od lat, wychowanie morskie w szkołach, uwzględnianie wiedzy o morzu w programach uniwersyteckich, szczególnie w programach studiów dla nauczycieli”<sup>45</sup>. Na forum obradującego w ramach tego plenum Zespołu VI minister – kierownik Urzędu Gospodarki Morskiej dr Jerzy Korzonek stwierdził, że świadomość morska społeczeństwa, „obciążona tradycyjnie silną orientacją lądową”, jest wciąż niska, przeto należy aktywnie kształtować tę świadomość, traktując to jako „ważn[e] zad[anie] wychowania obywatelskiego i wykształcenia Polaków. (...) W tym celu należy upowszechniać i intensyfikować wychowanie morskie młodzieży, traktując morze jako wspańiałe tworzywo. Umożliwia ono kształtowanie postaw walki z niebezpieczeństwem, szacunku dla natury i wiedzy wiodącej do harmonijnego z nią współżycia”<sup>46</sup>. Podobnie brzmią słowa kontradm. H. Pietraszkiewicza, zasłużonego człowieka morza: „Wychowanie morskie ma, wyzyskując wiedzę i umiejętności, jakie wnosi wykształcenie, rozwijać związki emocjonalne z morzem, wpajać etykę zawodu, sprzyjać tworzeniu i umacnianiu jedności narodu wokół realizacji polityki morskiej, wykorzystać morze do kształtowania charakteru”, zaś wśród realizatorów celów wychowa-

<sup>44</sup> *Uchwała X Plenum KC PZPR w sprawie polityki morskiej państwa i z zadań w tej dziedzinie*, „TGM” 1982, nr 6, s. 283. Na ten passus uchwały jako przejaw sformułowania o nowym charakterze, wybiegającego „poza wyłączenie gospodarcze uwarunkowania”, zwraca uwagę M. Jefremienko, *Po X Plenum KC PZPR. Lepiej gospodarzyć morzem*, „Trybuna Ludu” nr 261 (11885) z 4 listopada 1982 r., s. 1. O znaczeniu uchwały S. Bejger, *Zespalenie sił społecznych. Z doświadczeń gdańskiej organizacji partyjnej*, „Nowe Drogi” 1983, nr 5, s. 71–72.

<sup>45</sup> S. Bejger, *Morze i gospodarka morska sprawą wszystkich Polaków*, „TGM” 1982, nr 6, s. 282.

<sup>46</sup> J. Korzonek, *Polityka morska a rozwój gospodarki morskiej*, „TGM” 1982, nr 8, s. 295.

nia morskiego wskazał m.in. „szkoły podstawowe, ponadpodstawowe, koła szkolne LM, drużyny szkolne ZHP, kluby PZŻ”<sup>47</sup>.

Przewodnia rola PZPR, skutkująca możliwością faktycznie władczego oddziaływania na organy władzy i administracji państwowej<sup>48</sup>, zaowocowała szeregiem enuncjacji i przedsięwzięć z ich strony jako pokłosia uchwały X Plenum KC. Przygotowane przez UGM „Podstawowe założenia polityki morskiej PRL” oraz „Raport o stanie, perspektywach i warunkach rozwoju gospodarki morskiej” były 24 lutego 1983 r. przedmiotem obrad sejmowej Komisji Gospodarki Morskiej i Żeglugi: jej przewodniczący poseł prof. dr hab. Tadeusz Łodykowski zwrócił wtedy uwagę m.in. na te istotne „sfery działalności niematerialnej, bez której niepełne, ograniczone i uboższe byłyby związki państwa i narodów z morzem”, a wśród nich „problemy świadomości morskiej, wychowania morskiego”, przyznając, że „[z]byt ubogo te pierwiastki morskie były wykorzystywane jako tworzywo w procesie wychowywania młodego pokolenia z częstym ograniczaniem do problematyki przede wszystkim gospodarczej”<sup>49</sup>.

Rada Ministrów zaakceptowała 8 listopada 1982 r. wspomniane „Podstawowe założenia polityki morskiej PRL”<sup>50</sup> (mowa w nich, że w sferze społecznej należy m.in. „w ramach działalności oświatowo-wychowawczej wśród młodzieży szkolnej propagować i wykorzystywać problematykę morską”<sup>51</sup>), zatwierdziła „Rządowy harmonogram realizacji uchwały X Plenum KC PZPR w zakresie polityki morskiej państwa”<sup>52</sup>; przyjęła też do wiadomości „Elementy polityki morskiej PRL w zakresie zagospodarowania przestrzennego Makroregionu Północnego”<sup>53</sup> oraz „Raport o stanie, perspektywach i warunkach rozwoju gospodarki morskiej”<sup>54</sup>. W „Rządowym harmonogramie...” zawarto m.in. zobowiązanie dla Ministra ds. Młodzieży (wraz z Ministrami Oświaty i Wy-

<sup>47</sup> H. Pietraszkiewicz, *Polityka morska a świadomość morska*, „TGM” 1983, nr 2, s. 60.

<sup>48</sup> Szerzej W. Skrzydło, *Przewodnia rola PZPR i jej wyraz w Konstytucji PRL*, „Państwo i Prawo” 1976, z. 4, s. 7–17.

<sup>49</sup> T. Łodykowski, *O właściwą polską politykę morską*, „TGM” 1983, nr 5, s. 226.

<sup>50</sup> Archiwum Rady Ministrów (dalej: ARM), sygn. 107/126, Protokół ustaleń nr 19/82, posiedzenie Rady Ministrów w dniu 8 listopada 1982 r., k. 171.

<sup>51</sup> *Ibidem*, Urząd Gospodarki Morskiej, Podstawowe założenia polityki morskiej PRL. Materiał na posiedzenie Rady Ministrów, Warszawa, lipiec 1982 r., k. 452.

<sup>52</sup> *Ibidem*, Protokół..., k. 171–172; zob. również *Zadania rządu wynikające z uchwały X Plenum KC PZPR w sprawie polityki morskiej państwa*, „TGM” 1983, nr 1, s. 48; A. Krzysztoporski, *Realizacja polityki morskiej państwa*, „TGM” 1984, nr 6, s. 283; J. Lisiecki, *Realizacja polityki morskiej państwa*, [w:] *I Sejmik Morski. Szpask 29-30 maja 1985*, Warszawa 1986, s. 81–82.

<sup>53</sup> ARM, sygn. 107/126, Elementy polityki morskiej PRL w zakresie zagospodarowania przestrzennego Makroregionu Północnego, k. 488–494.

<sup>54</sup> *Ibidem*, UGM, „Raport o stanie, perspektywach i warunkach rozwoju gospodarki morskiej. Materiał informacyjny”, Warszawa, wrzesień 1982 r., k. 456–487.

chowania, Kultury i Sztuki oraz Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Przewodniczącym Komitetu ds. Radia i Telewizji „Polskie Radio i Telewizja”, Rzecznikiem Prasowym Rządu, wreszcie Ministrem – Kierownikiem UGM) do opracowania programu edukacji morskiej społeczeństwa „ze szczególnym uwzględnieniem wychowania młodzieży, roli szkolnictwa, środków masowego przekazu oraz wzbogacenia kultury narodowej treściami związanymi z morzem i pracą ludzi morza”<sup>55</sup>. Z kolei 19 grudnia 1983 r. Prezydium Rządu rozpatrzyło „Rozwinięte założenia polityki morskiej państwa”, by przyjąć je następnie jako dokument rządowy oraz zlecić do wykonania wskazanym naczelnym, centralnym i terenowym organom administracji państwowej<sup>56</sup>. Po 8 posiedzeniach powołanej przez X Plenum Komisji Morskiej KC (w tym na temat edukacji morskiej społeczeństwa) obradował 17 marca 1984 r. Zespół ds. Morskich Krajowej Konferencji Delegatów PZPR<sup>57</sup>. 58 zadań doraźnych wytyczonych postanowieniem nr 14/84 Prezydium Rządu z 19 marca 1984 r. w sprawie realizacji polityki morskiej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej<sup>58</sup> służyło realizacji przyjętego przez Prezydium Rządu programu „Polityka morska Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (Synteza rozwiniętych założeń)”, przedstawionego przez rząd Sejmowi i stanowiącego przesłankę przywołanej niżej uchwały izby<sup>59</sup>. W ust. 8 pkt 3 i ust. 11 postanowienia nr 14/84 Prezydium Rządu zobowiązało kolejno Ministra Oświaty i Wychowania (wspólnie z Ministrem – Kierownikiem UGM oraz Ministrem – Członkiem RM ds. Młodzieży) do przygotowania programu pobytu dzieci i młodzieży na koloniach nadmorskich i wycieczkach, wzbogaconego o problematykę morską, a także właściwych ministrów do zabezpieczenia realizacji „Założeń programowych edukacji morskiej społeczeństwa ze szczególnym uwzględnieniem wychowania morskiego młodzieży”, zatwierdzonych przez Komitet RM ds. Młodzieży<sup>60</sup>. Przyjęty przez Prezydium Rządu program „Polityka morska PRL...” zawierał cele polityki morskiej, wśród nich zaś cel dziewiąty – „rozszerzanie i pogłębianie zainteresowania polskiego społeczeństwa sprawami morskimi oraz stałe pobu-

<sup>55</sup> *Ibidem*, Rządowy harmonogram realizacji uchwały X Plenum KC PZPR w zakresie polityki morskiej państwa, k. 496, 500.

<sup>56</sup> Zob.: A. Krzysztoporski, *op. cit.*, s. 283.

<sup>57</sup> Zob.: S. Bejger, *Gospodarka morska ważnym instrumentem harmonijnego rozwoju kraju*, „TGM” 1984, nr 6, s. 281–283.

<sup>58</sup> Niepublikowane; ARM, sygn. 2220/11, postanowienie nr 14/84 Prezydium Rządu z dnia 19 marca 1984 r., b.p.

<sup>59</sup> Zob.: J. Lisiecki, *op. cit.*, s. 82–83, 99. Postanowienie nr 14/84 komentuje S. J. Cieślinski, *Polityka morska – początek realizacji*, „Nasze Morze” 1984, s. 33–37.

<sup>60</sup> Zob.: ARM, sygn. 2220/11, postanowienie nr 14/84, b.p.

dzanie w nim świadomości morskiej”: stwierdzając, że „dominacja »łądowej«, »kontynentalnej« orientacji w świadomości szerokich rzesz polskiego społeczeństwa, stanowiącej historycznie ukształtowaną barierę psychologiczną na drodze kształtowania w nim społecznie korzystnej tzw. świadomości morskiej, stwarzającej klimat społecznego zrozumienia i poparcia dla polityki morskiej państwa”, wyeksplikowano pięć sposobów realizacji celu dziewiątego, w tym „zapewnienie edukacji morskiej właściwego miejsca w ogólnym systemie oświaty i wychowania przez dobór odpowiednich treści, metod, form organizacyjnych i środków” oraz „opracowanie programu edukacji morskiej dla młodzieży i szkół od stopnia podstawowego do średniego”<sup>61</sup>.

Nad informacją rządu o polityce morskiej państwa Sejm debatował 30 maja 1984 r.<sup>62</sup>; z punktu widzenia edukacji morskiej najwięcej wniósł do dyskusji głos posła Zdzisława Pukorskiego<sup>63</sup> – wcale krytyczny, mówca stwierdził bowiem, że „[o]ficyjnie wszyscy są za morską edukacją”, w rzeczywistości natomiast „o wychowaniu morskim naszego społeczeństwa nadal rozważa się jedynie od czasu do czasu, okazjonalnie”, a przecież edukacja morska „powinna (...) mieć charakter ciągły i ustawiczny, a nie doraźny i akcyjny”<sup>64</sup>. W uchwale Sejmu z 30 maja 1984 r. w sprawie polityki morskiej Państwa<sup>65</sup> stwierdzono, że „[s]zczególnej koncentracji wysiłków i środków będzie wymagać” m.in. „pogłębienie wiedzy i zainteresowania polskiego społeczeństwa, w tym szczególnie młodzieży, sprawami morskimi oraz stałe rozwijanie świadomości morskiej ogółu Polaków”. Uchwała, projekt której wniosło Prezydium Sejmu, podjęta została jednogłośnie<sup>66</sup>. Sejm był władny przyjąć ją jako wyraz określania podstawowych kierunków działalności państwa<sup>67</sup>.

Myli się R. Toczek, twierdząc, że uchwała „straciła ważność” 6 listopada 1985 r.<sup>68</sup>, ma natomiast rację postrzegając znaczenie tego aktu w dokonaniu „po

<sup>61</sup> *Ibidem*, „Polityka morska Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (Synteza rozwiniętych założeń)”, Załącznik nr 1 do postanowienia nr 14/84 Prezydium Rządu z dnia 19 marca 1984 r., b.p.

<sup>62</sup> Część wystąpień, pod wspólnym tytułem *Debata sejmowa nad polityką morską*, zamieszcza „TGM” 1984 nr 10, s. 489–493.

<sup>63</sup> Sprawozdanie Stenograficzne z 50 posiedzenia Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w dniu 30 maja 1984 r., Warszawa 1984, ł. 58–61.

<sup>64</sup> *Ibidem*, ł. 58, 59.

<sup>65</sup> M. P. z 1984 r. nr 13, poz. 88.

<sup>66</sup> Zob.: Sprawozdanie..., ł. 67–69.

<sup>67</sup> Por.: A. Gwiżdż, *Uchwały Sejmu określające podstawowe kierunki działalności państwa*, „Państwo i Prawo” 1976, z. 11, s. 11–22; I. Wojciechowska-Maruszak, *Uchwały problemowe – nowoczesna forma oddziaływania Sejmu PRL na aparat państwowy*, „Organizacja – Metody – Technika” 1984, nr 2, s. 24–28.

<sup>68</sup> Por.: R. Toczek, *Refleksje o polityce morskiej*, „Nautologia” 2016, nr 153, s. 67.

raz pierwszy w okresie PRL, ocen[ya] dotychczasowej polityki morskiej”<sup>69</sup>. Bez potrzeby marginalizują rolę i rangę uchwały R. Pietraszek i R. Pospieszynski, nie tylko przypisując jej „tylko wartość »papierową«”, ale też określając ją jako „dokument nieobligatoryjny i nieumocowany w strukturze gospodarczej”<sup>70</sup>. Stwierdzenie o utracie ważności (bardziej kojarzy mi się z konserwą czy lekarstwem) tyleż ma wspólnego z prawdą, co przeświadczenie, że posiedzenie Sejmu 30 maja 1984 r. było w całości poświęcone sprawom morskim<sup>71</sup>.

## Cele, zadania i formy wychowania morskiego dzieci i młodzieży

Edukację morską należy rozpoczynać od szczebla dyrektorów szkół<sup>72</sup>, by poprzez wychowanie przedszkolne<sup>73</sup> i nauczanie początkowe<sup>74</sup> przejść do poszczególnych przedmiotów nauczania<sup>75</sup> oraz wychowania morskiego w internatach, domach dziecka<sup>76</sup> i szkołach specjalnych<sup>77</sup>. Mimo upływu lat warto sięgnąć do opracowanego w 1964 r. przez Okręgowy Ośrodek Metodyczny w Koszalinie programu wychowania morskiego<sup>78</sup>, aktualizując i uwspółcześniając jego założenia. Wskazane jest odnotowanie przez koszaliński OOM wagi harcerstwa<sup>79</sup>, którego rola w wychowaniu morskim aktualna była i istotna również później<sup>80</sup>, w tym przez pryzmat cennych doświadczeń harcerzy Rzeszowszczyzny<sup>81</sup>. W programie edukacji morskiej dzieci i młodzieży, opracowanym przez Ministra Oświaty i Wychowania w następstwie uchwały Sejmu, przewidziano „dokonanie oceny treści służących edukacji morskiej w programach nauczania i działalności

<sup>69</sup> *Ibidem*.

<sup>70</sup> R. Pietraszek, R. Pospieszynski, *Morskie sprawy Polaków*, Gdynia 2010, s. 155.

<sup>71</sup> Jak S. J. Cieśliński, *Polityka morska – minęło pięć lat...*, „Nasze Morze” 1989, s. 71.

<sup>72</sup> Szerzej: W. Szulc, *Zadania dyrektora, kierownika szkoły w zakresie wychowania morskiego*, [w:] *Morze w wychowaniu młodzieży*, J. Hryckowian (red.), Koszalin 1965, s. 57–60.

<sup>73</sup> Szerzej: E. Mikołajczyk, *Wychowanie przedszkolne*, [w:] *ibidem*, s. 61–65.

<sup>74</sup> Szerzej: Z. Linke, *Nauczanie początkowe*, [w:] *ibidem*, s. 66–67.

<sup>75</sup> Szerzej: m.in. K. Słowik, *Język polski*, [w:] *ibidem*, s. 71–80; S. Ochocki, *Biologia*, [w:] *ibidem*, s. 127–132; W. Puczyński, *Wychowanie fizyczne*, [w:] *ibidem*, s. 186–191.

<sup>76</sup> Szerzej: W. Poliszuk, *Wychowanie morskie w internatach i Domach Dziecka*, [w:] *ibidem*, s. 209–210.

<sup>77</sup> Szerzej: J. Konieczna, *Wychowanie morskie w szkołach specjalnych*, [w:] *ibidem*, s. 211–214.

<sup>78</sup> Zob.: J. Hryckowian, *Przedmowa*, [w:] *ibidem*, s. 8.

<sup>79</sup> Zob.: W. Szulc, *op. cit.*, s. 58, 60; S. Szarmach, *Wychowanie morskie w toku zajęć pozalekcyjnych*, [w:] *Morze w wychowaniu młodzieży*, s. 198–204.

<sup>80</sup> Zob.: *Seminarium: wychowanie wodne i morskie młodzieży harcerskiej*, hm. PL B. Olszewski, hm. T. Rybicki (opr.), Warszawa 1977, *passim*.

<sup>81</sup> Zob.: W. Podleśny, *Z lilijką w kotwicę wpisana. Przyczynki do dziejów harcerstwa wodnego na terenach południowo-wschodniej Polski do roku 1990*, Rzeszów 2013, *passim*.

pozalekcyjnej, upowszechnianie uprawiania żeglarstwa (w tym szkoły pod żaglami), wzbogacenie programów pobytu dzieci i młodzieży na koloniach i obozach letnich o problematykę morską, opracowanie programu turystycznego zagospodarowania terenów nadmorskich szkół i placówek oświatowych, doskonalenie kadry nauczycielskiej<sup>82</sup>. Ta ostatnia kwestia znalazła oddźwięk w opracowaniu J. Nowakowskiej, która zaproponowała koncepcję wychowania morskiego w 92 *illo tempore* studiach nauczycielskich na przykładzie doświadczeń SN im. Cypriana Kamila Norwida w Radzyminie, w tym poprzez organizację kursów i obozów szkoleniowych<sup>83</sup>. Czytelnictwo książek i czasopism marynistycznych, organizowanie rejsów (śródlądowych, zatokowych i pełnomorskich), wpływów kajakowych, obozów żeglarskich (szkoleniowo-turystycznych i wędrownych), konkursów wiedzy o morzu oraz spotkań z ludźmi morza, poznawanie ekologicznych zagadnień akwenów, zwiedzanie miast nadmorskich, portów i stoczni, eksponowanie gazetek szkolnych o aktualnych wydarzeniach morskich wskazuje Z. Borowski jako formy popularyzacji współstanowiące wychowanie morskie dzieci i młodzieży<sup>84</sup>. K. Żytowiecka dodaje do tego sesję popularnonaukowe, obchody Dni Morza, zajęcia świetlicowe podczas ferii zimowych, korespondencję z załogami statków czy nasycenie treściami morskimi zajęć dydaktycznych z poszczególnych przedmiotów nauczania<sup>85</sup>. Trudno nie zauważyć, że postulaty koszalińskiego środowiska metodycznego nadal znajdują naśladowców, także w odniesieniu do szkolnictwa specjalnego<sup>86</sup>, ważne jest jednak przede wszystkim to, by działania edukacyjne miały charakter nie akcyjny, lecz ustawiczny, *eo ipso* by świadomość morska społeczeństwa była przez nie pobudzana stale<sup>87</sup>. Ale kto pamięta, że rok 1986 ogłoszono Rokiem Morskim w Oświacie<sup>88</sup>, kto pamięta sesję popularnonaukową poświęconą gospodarce morskiej, przygotowaną przez

<sup>82</sup> J. Lisiecki, *op. cit.*, s. 98.

<sup>83</sup> Szerzej: J. Nowakowska, *Próba koncepcji i realizacja wychowania morskiego w Studium kształcącym nauczycieli*, [w:] *Seminarium: Polska krajem morskim. Materiały. Gdynia 17-18 maja 1986*, [Warszawa 1988], s. 60–65.

<sup>84</sup> Por.: Z. Borowski, *Cel wychowania morskiego*, [w:] *Edukacja morska w systemie oświaty szkolnej*, nr 3, T. Górski (red.), Gdańsk 1993, s. 89-90. Jedną z sugerowanych form uszczegóławia K. Łukasiak, *Organizacja wędrownego obozu żeglarskiego ze stałą bazą*, [w:] *ibidem*, s. 118–126.

<sup>85</sup> Por.: K. Żytowiecka, *Formy pracy szkoły w zakresie wychowania morskiego*, [w:] *ibidem*, s. 108–111. Jako przykład propozycji marynizacji dydaktyki na wybranym przedmiocie – M. Hyziak, *Wybrane tematy morskie w nauczaniu historii w szkole podstawowej*, [w:] *ibidem*, s. 112–117.

<sup>86</sup> Por.: J. Żarnowski, *Projekt programu dla grupy wychowawczej w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym*, [w:] *ibidem*, s. 102–107.

<sup>87</sup> Por.: Z. Sójka, Z. Kasprzyk, *op. cit.*, s. 192, 223.

<sup>88</sup> Zob.: S. J. Ciesliński, *Polityce morskiej rządowe „tak”*, „Nasze Morze” 1987, s. 51.

dyrekcję i pedagogów LO im. mjr. Henryka Sucharskiego w Sierpcu<sup>89</sup>? „Sesję, którą prowadziło w sposób bardzo sprawny dwoje uczniów, rozpoczęły strofy wierszy o morzu z pasją i z wielką swadą zinterpretowane przez grupę uczniów z klas starszych. Następnie wygłoszonych zostało kilka referatów dotyczących PMH [Polskiej Marynarki Handlowej – przyp. M.K.], bałtyckich portów morskich, przemysłu okrętowego oraz rybołówstwa morskiego (...). Część merytoryczną sesji zakończył referat, w którym zajęto się międzynarodową pozycją Polski wśród państw basenu Morza Bałtyckiego”<sup>90</sup>.

Dla J. Stremlaua uchwała Sejmu jest dla polskiej gospodarki morskiej fundamentalna<sup>91</sup>; Z. Kowalewski, E. Marszałek i R. Toczek, przypisujący uchwale Sejmu z 1984 r. rangę ważnego wydarzenia dla edukacji morskiej dzieci i młodzieży, zdają się doszukiwać jej celu w znajdowaniu w społeczeństwie zrozumienia dla przedsięwzięć gospodarczych stojących przed Polską jako państwem z dostępem do morza i rozbudzeniu w młodych pokoleniach przekonania o uzależnieniu znaczenia gospodarczego Polski od mądrego wykorzystania jej nadmorskiej lokalizacji<sup>92</sup>. Niestety, w zorganizowanym raptem w niemal 10 lat po podjęciu uchwały Sejmu ciekawym skądinąd seminarium poświęconym polityce morskiej zajęto się wychowaniem morskim dzieci i młodzieży jedynie sygnalnie<sup>93</sup>.

Inspirowany uchwałą Sejmu i postanowieniem Prezydium Rządu UGM był mocno zaangażowany w dzieło edukacji morskiej społeczeństwa<sup>94</sup>. Departament Edukacji Morskiej Ministerstwa Infrastruktury w ogóle nie zajmuje się wychowaniem morskim, o ile nie uznać za takowe promocji zawodów morskich wskazanej w § 24 ust. 2 pkt 1 lit. d Regulaminu organizacyjnego Ministerstwa Infrastruktury, ustalonego zarządzeniem nr 1 Ministra Infrastruktury z 8 stycznia 2021 r.<sup>95</sup> Wiele czasu minęło od wydania zarządzenia Ministra Żeglugi i Handlu Zagranicznego z 28 lutego 1946 r. o utworzeniu Państwowego Centrum Wychowania Morskiego (P.C.W.M.)<sup>96</sup>, którego sta-

<sup>89</sup> Szerzej: J. Stremlau, *Na rzecz edukacji morskiej społeczeństwa*, [w:] *Krajowy Komitet Dni Morza. Materiały informacyjne*, Warszawa 1985, s. 4–6.

<sup>90</sup> *Ibidem*.

<sup>91</sup> Por.: *ibidem*, s. 1.

<sup>92</sup> Por.: Z. Kowalewski, E. Marszałek, R. Toczek, *Edukacja morska dzieci i młodzieży jako ważny element wychowania dla przyszłości*, „Nautologia” 1999, nr 2, s. 54.

<sup>93</sup> Zob.: *Wnioski z seminarium*, R. Rybiński (opr.), [w:] *Polityka morska Rzeczypospolitej Polskiej. Materiały z seminarium odbytego w dniu 27 kwietnia 1994 roku*, R. Rybiński (red.), Gdańsk 1994, s. 137.

<sup>94</sup> Zob.: J. Stremlau, *op. cit.*, s. 1–10.

<sup>95</sup> Dz. Urz. Ml z 2021 r. poz. 1.

<sup>96</sup> Dz. Urz. MŻiHZ z 1946 r. nr 1, poz. 9.

tus wyeksponowano tak wysoko<sup>97</sup>. W tymże roku B. Miazgowski napisał, że „[u]trzymać szeroką granicę morską potrafi jedynie naród morski i państwo morskie”, że „miłość morza” pojęta jako „odświętno-wycieczkowa i plażowa” jest „nieporadna”, że „wychowanie morskie młodzieży” należy skoordynować i kompetencyjnie ściśle rozgranicyć; „Przekształcić Polaków w naród morski drogą wychowania morskiego, to cel i konieczność, które prócz wielu innych, ale jako jedna z najważniejszych po minionej wojnie stoją przed nami. Spełnienie tego celu warunkuje nasz byt, naszą pomysłność gospodarczą, naszą wolność i niepodległość, naszą narodową i państwową przyszłość”<sup>98</sup>.

Zacytuję tytuł zajmującej książki (*Niespełnione marzenia o Polsce morskiej*)<sup>99</sup>, by przyznać, że z marzeń tych „pozosta[ły] (...) smętne resztki”<sup>100</sup>. Niestety, z uchwały nr 33/2015 Rady Ministrów z 17 marca 2015 r. w sprawie „Polityki morskiej Rzeczypospolitej Polskiej do roku 2020 (z perspektywą do 2030 roku)”<sup>101</sup> nie sposób dowiedzieć się – *mirabile dictu* – czegokolwiek o wychowaniu morskim dzieci i młodzieży; w porównaniu z uchwałą Sejmu z 1984 r. wszelkie cele edukacyjne czy wychowawcze (poza szkolnictwem morskim) nie są uważane przez rząd za kierunek polskiej polityki morskiej. Komu i jak wytłumaczyć, że to błąd o dalekosiężnych konsekwencjach?

## Zakończenie

Stając przed zadaniem uwieńczenia tekstu finalną konkluzją, mam nieodparte wrażenie trudności postawionego przed samym sobą zadania. Nie mam wątpliwości co do tego, że lata 1982-1984 były wyjątkowo ważnym okresem dla ukształtowania polityki morskiej i jej społeczno-wychowawczego kontekstu, w tym nadania im wyrazistej formy prawnej, formy normatywnej. Była to w istocie ostatnia, w znacznej części udana, próba uczynienia z Polaków narodu morskiego (by raz jeszcze przywołać celne spostrzeżenia B. Miazgowskiego),

<sup>97</sup> Adres promulgacyjny zarządzenia przytoczonego w poprzednim przypisie jest przytoczony błędnie w zarządzeniu Ministra Żeglugi z 17 czerwca 1949 r. w sprawie nadania statutu Państwowemu Centrum Wychowania Morskiego (Dz. Urz. MŻ z 1949 r. nr 2, poz. 17 ze zm.), w którego pierwszym zdaniu, jak i w § 1 nadanego tym aktem statutu PCWM znajduje się odwołanie do Dz. Urz. MŻiHZ z 1946 r. nr 1, poz. 10, podczas gdy w tym miejscu widnieje inny dokument, nie zaś zarządzenie z 28 lutego 1946 r.

<sup>98</sup> B. Miazgowski, *Konieczność wielkiej przemiany*, „Młodzież Morska” 1946, nr 6, s. 3, 4.

<sup>99</sup> Z. Teplicki, *Niespełnione marzenia o Polsce morskiej*, Gdynia 2003.

<sup>100</sup> *Ibidem*, s. 8.

<sup>101</sup> Niepublikowana; [https://www.gov.pl/documents/528248/541918/Polityka\\_Morska\\_RP.pdf/be2520f9-38b9-6e5a-6c65-b49e2f3e6b4d](https://www.gov.pl/documents/528248/541918/Polityka_Morska_RP.pdf/be2520f9-38b9-6e5a-6c65-b49e2f3e6b4d) (dostęp: 3 marca 2021 r.).

zaprzepaszczonej degrengoladą, degradacją gospodarki morskiej, zapoczątkowaną u progu ostatniej dekady ubiegłego tysiąclecia. Dobrych opinii o polskich marynarzach pływających pod obcymi banderami czy zadowalające wyniki przeładunkowe polskich portów to zbyt mało, by mówić o przyszłości wychowania morskiego dzieci i młodzieży z optymizmem, warto jednak wziąć pod uwagę szanse mozolnej rekonstrukcji sponiewieranego potencjału żeglugi, mogącej skutkować wzrostem zainteresowania morzem wśród najmłodszych pokoleń, inspirowanych do tego przez szkołę i instytucje z nią współpracujące. Można reorientować edukację morską, zmieniając jej kontekst (z ideologicznego ku ekologicznemu czy związanego z budową tożsamości regionalnej), najważniejsze jest natomiast, by z niej nie rezygnować, by przejmować od poprzednich pokoleń to, co najcenniejsze w formowaniu morskiego wychowania uczniów. *Contra spem spero.*

**dr Maciej Kijowski**, urodzony, zamieszkały i w znacznej części  
wykształcony w Rzeszowie, jest nauczycielem akademickim  
Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach

---

Helena Synowiec

## „Niepodległa wobec języka polskiego” – recenzja publikacji zbiorowej

Przedłożona mi do zaopiniowania publikacja zbiorowa, *Niepodległa wobec języka polskiego* pod redakcją Renaty Przybylskiej, Barbary Batko-Tokarz, Sylwii Przęczek-Kisielak<sup>1</sup>, wpisuje się w przedsięwzięcia środowisk naukowych związane z obchodzoną w 2018 roku setną rocznicą odzyskania przez Polskę niepodległości. Nawiązuje do tego faktu tytuł książki, który stanowi ramę dla podejmowania przez autorów artykułów wielu kwestii dotyczących z jednej strony funkcjonowania języka polskiego (i różnych jego odmian) w nowej sytuacji politycznej i uwarunkowań społeczno-kulturowych po roku 1918, a z drugiej – dla zadań, jakie stanęły wówczas przed językoznawcami. Już sam zamysł przygotowania tego typu publikacji oraz zaangażowania się w nią liczne grono autorów, reprezentujących kilkanaście ośrodków akademickich w Polsce, zasługuje na uznanie. Autorzy koncentrują uwagę wokół relacji między językiem a polityką Drugiej Rzeczypospolitej, kontekstów społeczno-kulturowych (też religijnych) funkcjonowania polszczyzny, jej szczególnej roli w procesie integrowania społeczeństwa polskiego po długim okresie zaborów.

Kompozycja książki została dobrze przemyślana. Otwierający monografię zbiorową artykuł teoretyczny (rozprawa Stanisława Gajdy) przekrojowo przedstawia polską politykę językową w przedziale czasowym 1918–2018; autor rozpatruje pierwszorzędne kwestie (np. relacje między ideologią polityczną a polityką językową, patriotyzmem i nacjonalizmem a językiem, typy dyskursu polityczno-językowego). Właśnie te rozważania teoretyczne mają stanowić punkt odniesienia dla przyszłych szczegółowych badań, gdyż – zdaniem autora – dyskurs polityczno-językowy omawianego okresu wymaga wyczerpującego opracowania. Równie istotne dla rozważanych w tomie problemów jest ukazanie prestiżu polszczyzny po odzyskaniu przez Polskę niepodległości – identyfikująco-integrującej funkcji języka w obrębie wspólnoty państwowej, jako wyznacznika przynależności do

<sup>1</sup> *Niepodległa wobec języka polskiego* pod redakcją Renaty Przybylskiej, Barbary Batko-Tokarz, Sylwii Przęczek-Kisielak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020, ss. 376.

etnicznej i wyznaniowej wspólnoty (artykuł Ewy Woźniak), a także docenianie statusu gwar oraz nie tylko ich komunikacyjnej i estetycznej wartości, ale też funkcji, jaką odegrały gwary śląskie w podtrzymywaniu polskości przez ok. 600 lat odłączenia Śląska od Macierzy i w kształtowaniu świadomości narodowej po przyłączeniu go do Polski w 1922 r. (por. artykuł Iwony Nowakowskiej-Kempny i Bożeny Cząstki-Szymon).

Kolejne artykuły traktują o ważnych kwestiach przemian polityczno-społeczno-kulturowych odzwierciedlających się w języku, roli języka w kształtowaniu zrębów państwowości (odmiany administracyjno-prawnicze), w sporach politycznych, edukacji, życiu religijnym oraz codziennych kontaktach. Takie panoramiczne spojrzenie na polszczyznę i jej wielorakie funkcje w przełomowym momencie życia narodu uważam za szczególną wartość publikacji.

Lektura poszczególnych tekstów zamieszczonych w tomie pozwala zauważyć: po pierwsze, ich rzetelną podbudowę teoretyczno-metodologiczną (doprecyzowanie pojęć i podstaw badawczych, odwołania do literatury przedmiotu), po drugie, solidną bazę materiałową, upoważniającą do formułowania spostrzeżeń i uogólnień, po trzecie – omawianie zagadnień w szerokim kontekście uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, politycznych, kulturowych, ujmowania ich w perspektywie historycznej, wreszcie – wytyczanie obszarów i kierunków dalszych badań.

Uwagę przykuwa wykorzystane przez autorów bogactwo materiałów źródłowych, przynależnych do różnych odmian polszczyzny i gatunków wypowiedzi (np. ustaw, konstytucji, dekretów, stenogramów obrad sejmowych, korespondencji z archiwów rodzinnych, pierwszych polskich nagrań przemówień naukowców i dyplomatów, tekstów prasowych ze zbiorów muzealnych, dawnych zbiorów leksyki uczniowskiej z kilku regionów czy monumentalnej księgi jubileuszowej *Dziesięciolecie Polski Odrodzonej*). Już samo odkrycie niektórych z tych źródeł jest wartością dla badań historycznojęzykowych.

Zastosowane przez autorów w opisie i analizie materiału różne metodologie i teorie językoznawcze, podporządkowane celom badawczym, sprawiają, że obraz polszczyzny Drugiej Rzeczypospolitej w opiniowanej książce jawi się jako różnorodny i dynamiczny. Refleksji badawczej poddano odmiany funkcjonalne i charakterystyczne dla nich gatunki wypowiedzi: urzędowo-administracyjne i prawodawcze, naukowe, dydaktyczne, religijne, prasowe, socjolektalne (gwara uczniowska), perswazyjne (reklama).

Badania nad gatunkami związanymi z dziedziną prawa i prawodawstwa Drugiej Rzeczypospolitej (konstytucją, dekretem) oraz ich tworzywem leksykal-

nym (np. rzeczownikami w konstytucji marcowej z 1921 r.) i wyznacznikami genologicznymi (por. artykuły Władysława Śliwińskiego i Małgorzaty Dawdziak-Kładoczej) prowadzą do ogólniejszych ustaleń, m.in. o zależnościach między gatunkiem prawnym a stylem tekstu, osiaganiu przez ustrojodawców precyzji lub standaryzacji przekazów, ewolucji struktury dekretu w latach międzywojennych, przeobrażeń stylistycznych tego gatunku (m.in. odpersonalizowania wypowiedzi). Mamy ponadto możliwość poznać – przedstawiony w zarysie – stan terminologii administracyjnej i prawniczej Polski przedrozbiorowej oraz kształtowanie się tej terminologii po odzyskaniu niepodległości, a także docenić znaczenie leksyki terminologicznej dla sprawnego funkcjonowania administracji państwowej i sądownictwa (artykuł Aleksandra Zajdy).

Badacze przybliżają zagadnienia związane z kształtowaniem się modelu komunikacji politycznej oraz odmian języka polityki, obserwowanych w toku sporów o ustrój Niepodległej Rzeczypospolitej: jak spory te odzwierciedlały się w języku i jak język oddziaływał na sferę polityki. Solidne analizy tekstów – odezw, programów i publicystyki, pozwalają odtworzyć wpisane w nie cele ideologiczne, hierarchię wartości, formy dotarcia do masowego odbiorcy czy przejawy demokratyzacji oraz leksykalne środki ekspresji wypowiedzi, a ponadto – wpływ XIX-wiecznych koncepcji nacjonalizmu i socjalizmu na kształtowanie się dwóch odmian ideologicznych języka sporów politycznych: języka lewicy socjalistycznej i języka prawicy w Drugiej Rzeczypospolitej (artykuł Ireny Kamińskiej-Szmaj).

Spostrzeżenia autorów dotyczą też złożonej sytuacji narodowościowej, która odzwierciedlała się w stosunku państwa polskiego do mniejszości narodowej, tabuizacji niektórych nazw, istnienia stereotypów językowych niektórych mniejszości narodowych oraz innych czynników utrudniających proces integracji narodowej (artykuł Agaty Kwaśnickiej-Janowicz). Ponadto przedmiotem opisu jest parlamentarna grzeczność językowa w związku ze zmianami po I wojnie światowej, zacieranie się granicy między grzecznością i niegrzecznością w debatach, kształtowanie się demokratycznego (ponaddzielnicowego) modelu grzeczności. W przemówieniach z lat 1919–1922 ujawniają się różne wyznaczniki etykiety językowej: formy adresatywne i formy inicjujące wypowiedzi, sposoby zwracania się do uczestników dyskusji, a także uwarunkowania, które wpływały na kształtowanie się sejmowej etykiety (m.in. demokratyzacji życia publicznego, doświadczenia publicznych wystąpień niektórych posłów, np. z Galicji; por. artykuł Mirosławy Sagan-Bielawy).

Interesującym polem badawczym okazało się nazewnictwo – tzw. faleonimy (nazwy odznaczeń, orderów, medali) – ich tworzywo leksykalno-se-

mantyczne i strukturalne oraz wpisany w nie system wartości. Porównawcze ukierunkowanie analizy ujawniło różnice w propagandowym wydźwięku faleronimów okresu Drugiej Rzeczypospolitej i PRL-u, skłoniło też do refleksji nad przyczyną niewytworzenia się w Polsce tradycji orderowej (artykuł Renaty Przybylskiej). Cenne źródło do badań interdyscyplinarnych stanowi słownictwo i frazeologia wojskowa w ujęciu historycznym: proces kształtowania się nazewnictwa wojskowego, nazwy formacji od XVIII do początków XX wieku oraz w Drugiej Rzeczypospolitej; nazwy stopni, mundurów, odznaczeń, broni i komend władania bronią – z uwzględnieniem zmian leksykalnych spowodowanych zmianami technologii (por. wyróżniający się dogłębną analizą artykuł Leszka Bednarczuka, z zapowiedzią przygotowania historyczno-etymologicznego słownika terminologii wojskowej).

Teksty o różnych funkcjach i utrzymane w różnej konwencji gatunkowej służą autorom do rekonstruowania utrwalonego w nich obrazu rzeczywistości okresu Drugiej Rzeczypospolitej, czasem zestawionego z obrazami w kolejnych okresach. I tak, analiza kalendarzy z lat 1918–1989 posłużyła do ustalenia katalogu przywołanych tam wydarzeń historycznych i do wykazania, że poza funkcją informacyjną pełnią one też funkcję ideologiczną – budowania wizerunku Polski jako ojczyzny oraz poczucia tożsamości narodowej (por. art. Jolanty Klimek-Grądzkiej). Teksty wybranych przemówień Ignacego Jana Paderewskiego z lat 1910–1919 stanowią podstawę do odtworzenia wpisanych w nie obrazów ojczyzny z różnych okresów dziejów (przed rozbiorem, w czasie niewoli i po odzyskaniu niepodległości), a ponadto do omówienia wpływu czynników pragmatycznych (adresata, intencji wypowiedzi, czasu i miejsca wygłaszania przemówienia) na treść i formę wystąpień (artykuł Krystyny Dąty).

Na szczególną uwagę zasługują w tomie te artykuły, których autorzy przedstawiają wkład językoznawców (i szerzej – naukowców) w rozwój terminologii różnych dyscyplin wiedzy oraz zaangażowanie się przez nich w dyskusje związane z odrodzeniem państwa i w pracę nad świadomością językową Polaków. W okresie międzywojennym bowiem prace nad językiem ojczystym przyjęły po raz pierwszy w dziejach Rzeczypospolitej charakter instytucjonalny (przejawem polityki językowej państwa była ustawa o języku państwowym z 1924 r.).

O osiągnięciach naukowo-badawczych i wydawniczych językoznawców oraz o znaczeniu ich dokonań dla rozwoju różnych sfer życia w niepodległej Polsce piszą w artykule – odwołując się do unikatowej książki pamiątkowej *Dziesięciolecie Polski Odrodzonej (1918–1928)* – Joanna Duska i Dorota Mika, a Marek Łukasik charakteryzuje stan leksykografii specjalistycznej w Drugiej Rzeczypospolitej na tle

polskiego słownictwa przed rokiem 1918. Wskazuje na rezultaty prac komisji terminologicznych z udziałem lingwistów: ujednoczenie słownictwa fachowego, opracowanie polskich systemów terminologicznych dla nowych dziedzin nauki i techniki, wprowadzenie leksyki specjalistycznej do szkół.

Opisem funkcjonowania terminologii gramatycznej w tekstach dydaktycznych (podręcznikach, opracowanych w okresie międzywojennym przez językoznawców; m.in. S. Szobera, Z. Klemensiewicz) zajmuje się Małgorzata Pachowicz. Uchwyciła ona cechy „szkolnej” terminologii, będące wyrazem troski autorów o przyswojenie i zrozumienie przez uczniów pojęć, np. posługiwanie się wyrażeniami synonimicznymi terminów gramatycznych (odmienna zamiast fleksja; spółgłoski ciche i głośne, zamiast: bezdźwięczne i dźwięczne) oraz wyznacznikiem stylu dydaktycznego (np. opisowe objaśnianie znaczenia terminów, ograniczenie dubletów terminologicznych).

Refleksji badawczej poddana została odmiana religijna polszczyzny w dwudziestoleciu międzywojennym w kontekście ówczesnej rzeczywistości wyznaniowej. Dzięki dwóm artykułom (Stanisławy Koziary i Agnieszki Sieradzkiej-Mruk) poznajemy tendencje do odnowienia polskiego języka religijnego, przejawiające się w inicjatywie modernizowania tekstu przekładu *Biblii* ks. Jana Wujka i modyfikacji wzorców gatunkowych (kompozycji, stylu) nabożeństwa drogi krzyżowej (1919 i 1921), prekursorskich wobec posoborowego wzorca alternacyjnego. Nadal jednak polszczyzna biblijna postrzegana była jako renesansowe dziedzictwo, a tekst Wujkowego przekładu (choć archaiczny i odległy od codziennej polszczyzny) nadal stanowił płaszczyznę spotkania z transcendencją.

W panoramicznym obrazie polszczyzny Drugiej Rzeczypospolitej uwzględnione zostały również odmiany dialektalne i regionalne – dogłębnie i wieloaspektowo scharakteryzowano polszczyznę śląską (m.in. współfunkcjonowanie w niej różnych warstw językowych, por. artykuł Ireny Nowakowskiej-Kempnej i Bożeny Cząstki-Szymon), a ponadto właściwości socjolektu uczniowskiego ze zwróceniem uwagi na obecność w nim elementów trwałych i zmiennych oraz na zróżnicowanie regionalne. Porównawcze sprofilowanie badań – wykorzystanie w nich materiału z przełomu XIX i XX w. ze zbioru Henryka Ułaszyńskiego (1938 r.) oraz słowników gwary współczesnej młodzieży, zaowocowało ciekawymi spostrzeżeniami co do tradycyjnych (w tym regionalnych) i innowacyjnych elementów w socjolekcie młodzieżowym, próbą weryfikowania niektórych opinii o słownictwie socjolektalnym oraz nakreśleniem dalszych celów badawczych (por. artykuł Donaty Ochmann).

Przyczynkiem do studium nad polskojęzyczną prasą na terenie Grodzieńszczyzny w okresie Drugiej Rzeczypospolitej jest przegląd materiału prasowego zgromadzonego w Muzeum Historyczno-Archeologicznym w Grodnie – pierwszej placówce muzealnej Drugiej Rzeczypospolitej. Katarzyna Konczewska poświęca uwagę tym wątkom grodzieńskiej prasy, które skupiają się wokół codziennego życia miasta, należącego w okresie Drugiej Rzeczypospolitej do woj. białostockiego, dotyczą też dyskusji o przyszłości niepodległego państwa, a ponadto autorka zwraca uwagę na publikowane w prasie relacje uczestników walk niepodległościowych w Wilnie i Nowogródku oraz świadków bolszewickiego terroru.

O docenieniu materiałów z archiwów rodzinnych w badaniach nad polszczyzną familijną i regionalną świadczy artykuł opracowany przez Błażeja Osowskiego na podstawie analizy tekstów pocztówek z lat 1913–1919 wysyłanych z frontów wojennych przez mieszkańców Pleszewa. Odzwierciedlają się w tych tekstach cechy żywej mowy, regionalizmy, dialektyzmy oraz interferencje polsko-niemieckie, gdyż nadawcy wychowywali się w „mieszanym” pod względem języka środowisku Wielkopolski Środkowej, a wariant literacki polszczyzny poznawali za pośrednictwem słowa pisanego.

Ponadto uwadze autorów artykułów nie uszły ani gatunki wypowiedzi o charakterze perswazyjnym (analizowano wykładniki perswazji w tekstach reklam w prasie – por. artykuł Patrycji Pałki), ani teksty prasowe o charakterze sensacyjnym adresowane do masowego odbiorcy, ukazujące mroczne strony życia codziennego (artykuł Kingi Tutak i Marka Stróżyka). Skoncentrowano się na tworzywie językowo-stylistycznym tych tekstów oraz zasygnalizowano przemiany w komunikacji medialnej dwudziestolecia międzywojennego.

Reasumując, stwierdzam, że wszystkie zamieszczone w tomie artykuły zasługują na wysoką ocenę zarówno ze względu na podejmowaną problematykę skupioną wokół tematu/tytułu ramowego książki *Niepodległa wobec języka polskiego*, jak i na sposób opracowania zagadnień. Jedni autorzy nadają swoim wypowiedziom teoretyczno-dyskursywną formę, inni szeroko i dogłębnie traktują podjętą tematykę (ich teksty są bliskie rozprawom monograficznym, por. m.in. artykuły L. Bednarczuka, S. Koziały, W. Śliwińskiego, I. Kamińskiej-Szmaj, M. Dawidziak-Kładocznej, I. Nowakowskiej-Kempny i B. Cząstki-Szymon), jeszcze inni zawężają zakres badań do jednej grupy tekstów, a ich analiza – podporządkowana wybranemu tematowi i sytuowana na szerszym tle historycznym – odznacza się rzetelnością, prowadzi do trafnych konstatacji lub zarysowania dalszych obszarów badawczych (m.in. artykuły K. Konczewskiej, M. Sagan-Bielawy, K. Dąty).

Podstawę wielu artykułów stanowią badania empiryczne, czasami bardzo specjalistyczne, np. próba zrekonstruowania charakterystyki fonetycznej (artykulacyjnej i audytywnej) spółgłoski postpalatalnej na podstawie materiału uzyskanego z nagrań wypowiedzi mówców znaczących w życiu naukowym i dyplomatycznym międzywojnia oraz skonfrontowanie go z opisem wymowy współczesnych Polaków w celu ustalenia zmian normy wymawianiowej.

Opiniowana książka przynosi bogatą wiedzę o języku i jego odmianach w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, o istotnej roli polszczyzny w procesie integrowania społeczności i umacniania poczucia przynależności narodowej, a zarazem o komunikacyjnej, wspólnototwórczej i estetycznej funkcji odmian dialektalnych i regionalnych, o dokonaniach językoznawców – ich wkładzie nie tylko w rozwój swojej dyscypliny, ale także w prace nad terminologią specjalistyczną i jej upowszechnianiem w dydaktyce szkolnej, a ponadto – w rozwijanie świadomości językowej i kultury języka Polaków. Do każdego artykułu dołączono obszerną (czasem wręcz imponującą) bibliografię oraz wykaz źródeł. Publikacja – oprócz wysokich walorów poznawczych – ma dużą wartość edukacyjną.

Docenić należy bardzo staranne opracowanie redakcyjne i edytorskie publikacji oraz ciekawą i adekwatną do podjętej tematyki szatę graficzną.

**prof. dr hab. Helena Synowiec** *jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*

---

# Akademia Historii Najnowszej w roku szkolnym 2020/2021

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli i Instytut Pamięci Narodowej Oddział w Rzeszowie, we współpracy z Regionalnym Stowarzyszeniem Pamięci Historycznej „ŚLAD”, realizują cykliczne spotkania dla nauczycieli w ramach Akademii Historii Najnowszej od 2011 roku. Akademia Historii Najnowszej to ciekawa propozycja serii zajęć dla nauczycieli (niekoniecznie historii) i wychowawców. Zajęcia składają się z dwóch części: teoretycznej, z udziałem cenionych specjalistów z historii najnowszej, oraz warsztatowej, metodycznej, która pomaga nauczycielom wykorzystać nabytą wiedzę. Na zajęciach stosowane są materiały źródłowe i edukacyjne przygotowane przez IPN i bezpłatnie przekazywane nauczycielom.

Ze względu na pandemiczne warunki w tym roku szkolnym musieliśmy zmienić formułę i wszystkie spotkania odbywają się online na platformie ZOOM, zaś materiały dla uczestników wysyłane są pocztą. Zaplanowane zostały cztery spotkania: „Wojna polska-bolszewicka”, „Zbrodnia Wołyńsko-Małopolska”, „Jan Karski – kurier i emisariusz” oraz „Rotmistrz Pilecki – żołnierz i bohater”. Jesteśmy na półmetku, dwa z zaplanowanych spotkań za nami oraz jedno „gratis”. W bieżącym roku w organizację AHN włączyli się doradcy metodyczni: Ewa Bereś, Agata Lorens, Joanna Kordzikowska, Małgorzata Kutrzeba i Zbigniew Suchodolski oraz Roman Zych – nauczyciel konsultant, który był pomysłodawcą „gratisowego” spotkania nt. Powstania Styczniowego. Całość od samego początku koordynuje i organizuje pomysłodawca projektu Urszula Szymańska-Kujawa.

Projekt cieszy się dużym zainteresowaniem nauczycieli z całego województwa podkarpackiego, ponieważ uzupełnia i porządkuje wiedzę historyczną w oparciu o nowe badania, proponuje nowoczesne metody nauczania historii, daje możliwość rozmowy i wymiany doświadczeń pedagogicznych oraz jednoczy środowisko nauczycielskie w wypracowywaniu wspólnego stanowiska w kwestiach historycznych i patriotycznych. Za przykład niech posłuży artykuł napisany przez zespół nauczycieli historii do „Wiadomości Historycznych” nt. *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu historii przez podkarpackich nauczycieli.*

Pierwszym spotkaniem w nowej formule na platformie ZOOM było seminarium nt. Powstania Styczniowego. Odbyło się ono 21 października 2020 r. Na wstępie głos zabrał Jakub Izdebski, Naczelnik Oddziałowego Biura Edukacji Narodowej IPN w Rzeszowie, i przedstawił ofertę edukacyjną na rok szkolny 2020/2021. Ze względu na okres pandemii i zdalne nauczanie większość z tych propozycji realizowanych jest online, ale i tak oferta jest bardzo bogata. Zachowane zostały działania cykliczne jak konkursy, ale na zmienionych zasadach. Katarzyna Kyc zaprezentowała z kolei pakiet edukacyjny IPN pn. „Polski Gen Wolności”, który uczestnicy otrzymali pocztą, ale jest on również dostępny pod adresem <https://ipn.gov.pl/pl/historia-z-ipn/96912,Pakiet-edukacyjny-Polski-gen-wolnosci.html>.

Pakiet zawiera materiał interdyscyplinarny, który może służyć nauczycielom w realizacji wielu tematów oraz pozwoli na zrozumienie Powstania Styczniowego jako efektu rozbiorów. Pakiet ten został przygotowany jako uzupełnienie wystawy o tym samym tytule, autorzy napisali o nim tak: „Pakiet edukacyjny »Polski Gen Wolności« stanowi dydaktyczne dopełnienie oraz merytoryczne rozwinięcie treści zawartych w wystawie o tym samym tytule i załączonym katalogu. Jego adresatami są nauczyciele różnych poziomów edukacji, ze wskazaniem na ostatnie klasy szkół podstawowych i szkoły średnie. Ufamy, że materiał ten – dzięki swojemu interdyscyplinarnemu charakterowi – pozwoli zgłębić i maksymalnie wykorzystać zawarty w wystawie potencjał, a także nieszablonowo spojrzeć na polską historię okresu rozbiorowego. Dziewiętnaste stulecie wydaje się wciąż pełne tajemnic, niuansów i paradoksów. Zaproponowane ćwiczenia, w intencji ich autorów, pomogą z większym zrozumieniem opowiedzieć o tej skomplikowanej epoce – z całym jej trudem i heroizmem, a także z uwzględnieniem ważnych kwestii społecznych, gospodarczych i – co istotne – kulturowych. Był to wszak okres kluczowy dla kształtowania się polskiej świadomości narodowej, a niejedno z postawionych wówczas pytań do dziś pozostaje aktualne. Pakiet składa się z pięciu odrębnych bloków ćwiczeń, przygotowanych przez różnych autorów. Części te różnią się od siebie rodzajem wybranych źródeł oraz metod edukacyjnych. Każda z nich zawiera krótkie wprowadzenie oraz własną logikę, jednak ćwiczenia te często wzajemnie się uzupełniają i możliwe jest ich wymienne zastosowanie. Materiał ma charakter eklektyczny i nadaje się do wykorzystania zarówno na lekcjach historii, jak i języka polskiego oraz przy zagadnieniach poświęconych kulturze. Podstawą i punktem wyjścia do przeprowadzenia większości zaproponowanych ćwiczeń jest treść wystawy i katalogu, jednak niejednokrotnie odbiorca zachęcany będzie do sięgnięcia po informacje z innych źródeł”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> <https://ipn.gov.pl/pl/historia-z-ipn/96912,Pakiet-edukacyjny-Polski-gen-wolnosci.html>



Kolejnym punktem spotkania był wykład Józefa Waczyńskiego, Prezesa Stowarzyszenia Przyjaciół Choroszczy, nt. *Powstanie Styczniowe na Podlasiu* - bardzo rzeczowe i merytoryczne wystąpienie, przybliżające działania zbrojne na Podlasiu i postacie regionu z nim związane. Uzupełnieniem tego wykładu było wystąpienie Zbigniewa Suchodolskiego, którego pradziadek, choć pochodził z ziem polskich zaboru austriackiego, brał czynny udział w walkach zbrojnych Powstania Styczniowego. Prelegent wykorzystał w tym celu pamiątkę swojego przodka, w którym ten opisuje swoje losy. Przez pryzmat przeżyć jednostki wczuliśmy się w atmosferę tamtych wydarzeń, których echa słychać jeszcze dziś.

Kolejnym tematem, nad którym pochylił się w ramach spotkań AHN była wojna polsko-bolszewicka 1920 r. Spotkanie odbyło się 8 grudnia 2020 r. na platformie ZOOM. Inicjatorkami tego spotkania były E. Bereś i A. Lorens – metodyczki z historii i WOS. Jak zwykle na spotkaniach AHN w tym roku wspierała nas Pani Katarzyna Kyc z rzeszowskiego oddziału IPN. Głównym atutem była gra planszowa *Bitwa Warszawska 1920*, którą uczestnicy otrzymali pocztą. Co o grze napisali autorzy?

„*Bitwa Warszawska* to szybka gra wojenna dla dwóch graczy, przedstawiająca wydarzenia z sierpnia 1920 r. Trwa wojna polsko-bolszewicka. Na Warszawę naciera Armia Czerwona. Czy polskim żołnierzom uda się rozbić armię napastnika? Czy Wojsko Polskie zdoła obronić Warszawę? Jeśli zawiedzie, bolszewickie armie przejdą na Zachód i po całej Europie rozleje się komunistyczna pożoga”<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> <https://ipn.gov.pl/pl/bitwa-warszawska-1920/129727,Bitwa-Warszawska.html?search=63259305770>

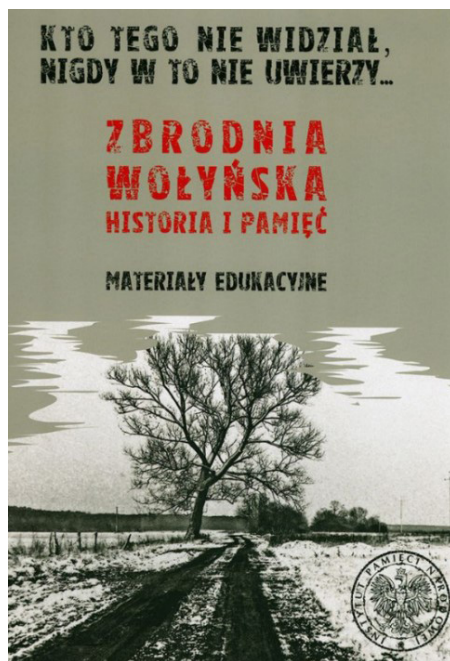


Warto pobrać sobie broszurę informacyjną<sup>3</sup>, która zawiera dużo treści merytorycznych, dotyczących bitwy warszawskiej zwanej też „Cudem nad Wisłą”.

„Zbrodnia Wołyńsko-Małopolska” była tematem spotkania zorganizowanego 23 lutego 2021 r. Zagadnienie to pojawiło się już na spotkaniu Akademii Historii Najnowszej w Czudcu, uznaliśmy jednak, że temat jest stosunkowo mało znany i ogromnie trudny dla uczniów oraz nauczycieli, ponieważ w parze z faktami idzie tu bestialstwo, przemoc, cierpienie i nienawiść przekazywana kolejnym pokoleniom po obu stronach konfliktu. Głównym pytaniem zatem było, jak uczyć o tych wydarzeniach? Pytanie to kierują przede wszystkim nauczyciele szkół podstawowych, gdzie wiek uczniów wymaga zastosowania specjalnych metod i wybiórczości treści. Spotkanie rozpoczął wykład tematyczny dr. Artura Brożniaka, specjalizującego się w tym zagadnieniu, a następnie dr Joanna Kordzikowska przedstawiła zestaw ćwiczeń do materiałów przygotowanych przez IPN do zastosowania na lekcjach w klasach ponadpodstawowych. Uczestnicy otrzymali jak zawsze materiały dydaktyczne w postaci drukowanej publikacji *Kto tego nie widział, nigdy w to nie uwierzy. Zbrodnia wołyńska. Historia i pamięć*. Po krótkim wstępie dr. Andrzeja Zawistowskiego znajduje się w nich rys historyczny stosunków polsko-ukraińskich, wyjaśniający genezę wydarzeń. W dalszej części znajdziemy scenariusze zajęć oraz bogaty materiał dydaktyczny, jak: zdjęcia, mapy i fragmenty debaty „Wołyń 1943: jak o tym uczyć”, która odbyła się w studiu koncertowym im. A. Osieckiej Programu 3 Polskiego Radia 14 czerwca 2012 r. Wśród uczestników są znawcy tematu: Ewa Siemaszko, Tomasz Bereza (IPN Rzeszów). Zachęcam do przeczytania. Bardzo przydatny dla nauczycieli jest artykuł A. Pisuli nt. *Rzeź wołyńska. Ekspertyza psychologiczna dotycząca kwestii prezentacji tematu młodzieży i dzieciom*. Do publikacji dołączona jest płyta z filmem dokumentalnym *Wołyń w pożodze* oraz relacje świadków tamtych wydarzeń; niestety wstrząsające, o czym należy pamiętać w pracy z uczniami, szczególnie szkoły podstawowej.

<sup>3</sup> Broszura informacyjna <https://ipn.gov.pl/pl/bitwa-warszawska-1920/129727>, Bitwa Warszawska.html?search=63259305770. Zwiastun filmowy <https://youtu.be/eTjIhEM6C5o>; instrukcja filmik <https://youtu.be/9SNxQLGvqo4>

23 marca br. na platformie ZOOM odbyło się kolejne spotkanie nt. „Jan Karski – kurier i emisariusz”. Uczestnicy wysłuchali wykładu dr. Marcina Chorążkiego z krakowskiego oddziału IPN nt. *Jan Karski – człowiek, który pierwszy ogłosił światu prawdę o Holocauście*. Następnie dr Ewa Bereś, doradca metodyczny w PZPW w Rzeszowie, zaprezentowała materiały dydaktyczne, które nauczyciele mogą wykorzystywać w pracy z uczniami oraz pomysły na ich zastosowanie – istna uczta metodyczna. Na koniec uczestnicy obejrżeli film dokumentalny *Paszporty Paragwaju* w reżyserii Roberta Kaczmarka, wyprodukowany przez IPN<sup>4</sup>.



„Film »Paszporty Paragwaju« w reżyserii Roberta Kaczmarka opowiada mało znaną historię współpracy polsko-żydowskiej, której celem nadrzędnym było życie drugiego człowieka. W latach 1942–1943 w poselstwie RP w Bernie funkcjonowała nieformalna grupa złożona z polskich dyplomatów oraz działaczy organizacji żydowskich. Wspólnie działali na rzecz uzyskiwania paszportów państw Ameryki Południowej. Falszywe dokumenty trafiały do Żydów w okupowanej Europie, którzy dzięki nim uniknęli w większości wywózek do niemieckich obozów zagłady. Posiadacze tych paszportów trafiali do obozów dla internowanych w Niemczech (Tittmoning, Liebenau, Bölsenberg) oraz do okupowanej Francji (Vittel). Część z nich doczekała końca wojny. Rodziny wielu ocalonych dopiero dziś dowiadują się, komu tak naprawdę zawdzięczają życie. Do grupy działającej przy polskim poselstwie w Bernie należeli: Aleksander Ładoś, od kwietnia 1940 r. poseł pełnomocny w Bernie, jego współpracownik Konstanty Rokicki, konsul w Bernie, Stefan Jan Ryniewicz, sekretarz i kierownik Wydziału Konsularnego w Bernie, Juliusz Kühl – sekretarz poselstwa. Ze strony organizacji żydowskich ogromną rolę odegrali: Adolf H. Silberschein – działacz syjonistyczny, poseł na

<sup>4</sup> Link do filmu oraz jego opis [https://www.youtube.com/watch?v=Eabp42ISN\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=Eabp42ISN_4)

Sejm RP oraz Chaim Eiss – rabin, działacz Agudat Israel”<sup>5</sup>. Film jest bardzo ciekawy, porusza mało znane wydarzenia, o których należy uczyć. Jest to jeden z tych faktów naszej wspólnej polsko-żydowskiej historii, która jednoczy. Na jego bazie można prowadzić dialog, może stanowić kanwę różnych działań edukacyjnych a w szczególności dyskusji i debat.

Ostatnim naszym spotkaniem, kończącym tegoroczną Akademię Historii Najnowszej będzie przypomnienie postaci Rotmistrza Witolda Pileckiego w 120 rocznicę jego urodzin. Polecam do obejrzenia rozmowę z synem rotmistrza, Andrzejem Pileckim, który mówi: „Pytam samego siebie, czy zdecydowałbym się na takie poświęcenia jak ojciec”. Świetny materiał dla uczniów, zwłaszcza do dyskusji o patriotyzmie, moralności i postawach<sup>6</sup>. Gościem spotkania będzie Jacek Pawłowski, dyrektor Muzeum Żołnierzy Wyklętych i Więźniów Politycznych w Warszawie oraz Agnieszka Gościńska, nauczycielka Zespołu Szkół w Iwoniczu im. Witolda Pileckiego, ale o tym w następnym sprawozdaniu.

**oprac. Urszula Szymańska-Kujawa  
PZPW O. Krosno**

<sup>5</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Eabp42ISN\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=Eabp42ISN_4)

<sup>6</sup> Link do rozmowy: <https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/reportaz-multimedialny-pilecki-syn-rotmistrza-andrzej-pilecki-o-ojcu/kpndb1w>

# Nowości wydawnicze dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

## Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, Wyd. Difin, Warszawa 2020.

S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Copernicus Center Press, Kraków 2021.

S. Iwasiów (red.), *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015–2020)*, W.N. US, Szczecin 2021.

E. Pasterniak-Kobyłecka, A. Famuła-Jurczak (red.), *Nauczyciel czas – przestrzeń szkoła. Podnoszenie efektywności procesu edukacji*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

S. Plebański, *Belfry w przyciasnych reformach. Pół wieku rozciągania*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

G. Cęcelek, *Nierówności ekonomiczne a szanse edukacyjne i bezpieczeństwo społeczne dzieci i młodzieży*, Wyd. Difin, Warszawa 2020.

M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.), *Spółeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*, W.N. UAM, Poznań 2020.

B. Bobik, *Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego*, Wyd. UŚ, Katowice 2020.

M. Czarnocka, *Udzielanie i dokumentowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole i przedszkolu*, Wiedza i Praktyka, Warszawa 2020.

L. Gawrecki, *Zarządzanie w oświacie. Podręcznikowy zarys problematyki*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

A. Piszko, *Dotacje dla szkół i placówek prowadzonych przez osoby fizyczne lub osoby prawne. Zagadnienia praktyczne*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021.

P. Gąsiorek, *Kompetencje rady pedagogicznej. Komentarz praktyczny. Wzory uchwał*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2020.

D. Dwojewski, M. Kowalski, W. Pakulniewicz, A. Trochimiuk, L. Zaleśny, *Awans zawodowy od września 2020. Poradnik dyrektora*, Wiedza i Praktyka, Warszawa 2020.

### **Nauczyciele, uczniowie, rodzice**

M. Piorunek, *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*, W.N. UAM, Poznań 2020.

J. Skibska, A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus, *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

A. Cybal-Michalska, H. Kubiak, A. Gulczyńska (red.), *Zaburzenia okresu adolescencji. Wybrane zagadnienia*, WN UAM, Poznań 2021.

M. Chęć, *Zachowania ryzykowne i problemowe młodzieży. Uwarunkowania psychospołeczne i rola aktywności wolnoczasowej*, Wyd. Difin, Warszawa 2020.

A. Cybal-Michalska, K. Segiet, K. Węc (red.), *Aktywizacja młodzieży w warunkach zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej*, W.N. UAM, Poznań 2021.

A. Hrehorowicz, *Postawy pokolenia Z wobec obywatelskości*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2021.

M. Kędzia, *Orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia*, W.N. UAM, Poznań 2020.

M. Adamowicz, A. Ostrowska, *Orientacje życiowe twórczych i odtwórczych 13-16-latków*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

I. Banach, E. Bartkowiak, *Rodzicielstwo i dzieciństwo w rozwoju dziejowym*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

### **Edukacja w szkole podstawowej i ponadpodstawowej**

M. Ciechomski, *Wychowanie do empatii. Koncepcje teoretyczne, metody i programy wspierania empatii u dzieci w wieku szkolnym*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

A. Trzcionka-Wieczorek, *Edukacja do starości młodzieży szkolnej*, Wyd. UŚ, Katowice 2020.

D. Siemieniecka, M. Skibińska, K. Majewska, *Cyberagresja – zjawisko, skutki, zapobieganie*, W.N. UMK, Toruń 2020.

M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Otwarte zasoby edukacyjne w perspektywie pedagogicznej*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

- Z. Okraj, *Design thinking. Inspiracje dla dydaktyki*, Wyd. Difin, Warszawa 2020.
- U. Osza, *Lęk przed matematyką. Poglądy, badania, rozwiązania*, Wyd. UMCS, Lublin 2020.
- J. Węglarz, *Rzecz o wychowaniu w wychowaniu fizycznym*, O.W. Impuls, Kraków 2020.
- M. Chojak, *Nauczycielska diagnoza pedagogiczna w przedszkolu i w szkole*, Wyd. Difin, Warszawa 2021.
- J. Stojanowski, *Doradztwo zawodowe. Materiały edukacyjne dla klas 7–8 szkoły podstawowej*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2020.
- L. Grochowska, *101 zadań na dowodzenie. Zbiór zadań z matematyki dla klas VII–VIII*, Wyd. Nowik, Opole 2020.

### **Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna**

- K. Sadowska, *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju. Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości edukacyjnej*, W.N. UAM, Poznań 2020.
- M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drag, *Pedagogika wczesnoszkolna. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2021
- I. Nowosad, K. Tomasik-Abdelsamie, *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniem przyszłości*, O.W. Impuls, Kraków 2020.
- J. Shapiro, *Nowe cyfrowe dzieciństwo. Jak wychowywać dzieci, by radziły sobie w usieciowionym świecie*, Mamania, Warszawa 2020.
- A. Iwanicka, *Cyfrowy świat dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Uwarunkowania korzystania z nowych technologii przez dzieci*, W.N. UAM, Poznań 2020.
- J. Dziekońska, *Kultura dziecięca w Internecie. Studium netnograficzne*, Wyd. UWM, Olsztyn 2020.
- M. Wiśniewska M. Plandowska A. Mikler-Chwastek, *Biomedyczne podstawy rozwoju dziecka dla studentów pedagogiki, opiekunów w żłobku i nauczycieli wychowania przedszkolnego*, Wyd. Difin, Warszawa 2021.
- U. Szuścik, E. Ogrodzka-Mazur, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Edukacja małego dziecka. Pedagogika zmiany w edukacji dziecka. Teoria – badania – praktyka*, O.W. Impuls, Kraków 2020.
- B. Oelszlaeger-Kosturek, U. Szuścik, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja małego dziecka. Pedagogika zmiany w edukacji dziecka. Teoria – badania – praktyka w działaniach międzyedukacyjnych*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

- M. Cywińska (red.), *Dziecko w sytuacjach stresowych*, W.N. UAM, Poznań 2020.
- J.M. Garbula, K.D. Kamińska, *Mikroświaty dziecięcych niepowodzeń szkolnych – studium socjopedagogiczne*, Wyd. UWM, Olsztyn 2020.
- K. Bidziński (red.), *Dziecko jako badacz. Nauczanie oparte na metodzie odkrywania przez dociekanie*, Wyd. UJK, Kielce 2020.
- I. Kopaczyńska, *Pedagogiczna kategoria błędu. Teoretyczne konteksty – praktyczne inspiracje dla edukacji wczesnoszkolnej*, O.W. Impuls, Kraków 2020.
- B. Skałbania, M. Babiarz, K. Bidziński, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Aspekty organizacyjne i realizacyjne*, Wyd. UJK, Kielce 2020.
- M. Wójtowicz-Szeffler, *Diagnozowanie rozwoju małego dziecka. Część 2*, Wyd. Difin, Warszawa 2020.
- A. Busz, *Emocjonalne SOS. Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2020.
- R. Pasymowska, *KLASA I. Moi przyjaciele z Literkowa w domu. Podręcznik do ortografii*, O.W. Impuls, Kraków 2021.
- R. Pasymowska, *KLASA II. Moi przyjaciele z Literkowa w domu. Podręcznik do ortografii*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

### Pedagogika specjalna

- K. Parys, P. Stefański, *W poszukiwaniu rozwiązań wspierających w rozwoju osoby z niepełnosprawnością wzroku. Dialog refleksji i doświadczeń*, O.W. Impuls, Kraków 2020.
- T. Wejner-Jaworska, *Szkoła na miarę ucznia z dysleksją*, Wyd. Difin, Warszawa 2020.
- K. Ordetx, *Nauczanie teorii umysłu. Program nauczania dla dzieci z wysoko funkcjonującym autyzmem, zespołem Aspergera i pokrewnymi zaburzeniami społecznymi*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2020.
- J. Kruk-Lasocka, *Psychomotoryka w rozpoznawaniu stanów ze spektrum autyzmu u dzieci*, O.W. Impuls, Kraków 2021.
- A. Budzińska, *Skuteczna terapia dziecka z autyzmem. Praktyczny poradnik dla terapeutów i rodziców*, GWP, Gdańsk 2020.
- I. Konieczna, B. Kosewska, K. Smolińska, *Pewny start. Zajęcia rewalidacyjne. Funkcjonowanie społeczne. Karty pracy. Poziom 1*, PWN WS, Warszawa 2020.

- I. Konieczna, K. Smolińska, *Pewny start. Zajęcia rewalidacyjne. Funkcjonowanie społeczne Poziom 2*, PWN WS, Warszawa 2020.
- I. Konieczna, E. Młynarczyk-Karabin, K. Smolińska, *Pewny start. Zajęcia rewalidacyjne. Wypowiedzi ustne i pisemne. Poziom 2*, PWN WS, Warszawa 2020.
- R. Piotrowicz, E. Pisarek, *Pewny start. Zajęcia rewalidacyjne. Grafomotoryka. Karty pracy*, PWN WS, Warszawa 2020.
- A. Lubowiedzka, *Pewny start. Zajęcia rewalidacyjne. Koncentracja uwagi. Poziom 2*, PWN WS, Warszawa 2020.
- K. Kuprowska-Stępień, *Pewny start. Zajęcia rewalidacyjne. Percepcja słuchowa. Poziom 2*, PWN WS, Warszawa 2020.
- B.B. Kaczmarek, *Makaton – system wspomagania komunikacji gestem i obrazem*, O.W. Impuls, Kraków 2021.

**opr. Dorota Szumna**

To lubię!

Mariusz Kalandyk

## Świat postpandemiczny

Będzie lepszy. Łaski nie robi. Będzie lepszy, ponieważ stanęliśmy pod ścianą. A ona jeńców nie bierze. Tą ścianą są granice zmęczenia, podatności na stres, odporność organizmu na zakażenie, świadomość tego, że znów – jak dawniej – zakażenie wirusem może zabić. Będzie lepszy, ponieważ mamy świadomość tego, ilu znajomych pożegnaliśmy na zawsze, ilu umierało w samotności, w ogromnym cierpieniu i lęku... Zaraza każdego z nas odmieniła przecież, przeorała naszą wrażliwość, pokazała naszą podatność na chorobę i śmierć.

Świat po pandemii musi być lepszy, ponieważ stawką jest życie najmłodszych zawodników, biorących udział w sztafecie. Obserwujemy, jaką muszą płacić cenę za błędy przez nas popełnione. Bo przecież są przyczyny i skutki. Suma niedopatrzeń i niespodziewany wynik owych zdarzeń, średnio ucieśnych.

Wirus jest jednym z owych skutków: niespodziewanych, a przecież zapowiadanych przez co bardziej przenikliwych i uważniejszych. A liczba ich będzie coraz większa i w swej więk-

szości bolesna. Uczniowie wracają do szkół porozbijani psychicznie i fizycznie, pełni obaw o własną przyszłość i o to, co tu i teraz również. Niezbyt długie życie nastolatka sprawia, że kilkunastomiesięczny okres izolacji staje się dlań epoką; okresem nabywania niespodziewanie traumatycznych doświadczeń i przekonań. Psychologowie nie tyle biją na alarm, ile pokazują zakres spustoszeń; ich najbardziej tragicznym znacznikiem jest liczba prób samobójczych, podejmowanych przez coraz młodsze roczniki.

Nigdy bym nie przypuszczał, że wyeksploatowane do cna klisze świata zombies staną się możliwą do przyjęcia metaforą naszego obecnego życia. Będą również mało ironiczną przestrogą przed skutkami cywilizacyjnej pychy, bezmyślności i chciwej żądzy użycia. Konsumeryzm stracił bowiem już dawno możliwość do krytycznego przyjęcia formę marzenia o stabilizacji społecznej bez groźby biedy, wyzysku i rażących nierówności w dostępie do praw obywatelskich oraz dóbr. Stał się pozbawioną mądrych reguł jatką dla świata Natury i bezprzykładnym

pokazem chciwości oraz obżarstwa jednych kosztem przeważającej liczby innych ludzkich istot. Niektórzy optymiści przekonują nas, że świat zmienia się na lepsze, a nasz pesymizm jest wyćwiczonym i zinterioryzowanym fałszywym obrazem stanu zdarzeń. Wszak krzywa rośnie, a fala podnosi wszystkie łodzie, nie tylko ekskluzywne jachty...

Epidemia zweryfikowała również i ten opis podniosły. Fala podnosi przede wszystkim ekskluzywne jednostki, a te przypominające dłubanki – po prostu niszczy. Jakkolwiek demokratyczny, wirus też potrafi wybierać. Decydują o tym społeczne potrzeby, a więc i style zatrudnienia wielu osób. Ci od usług elementarnych o wiele szybciej przecież się uodpornią od tych pozamykanych i skazanych na zamianę domu w biuro. Prawda? Ci z salonów fryzjerskich, barów i restauracji. No, chyba że przeszli na obsługę kurierską...

Epidemia weryfikuje nasze belferskie podejście do zdarzeń informatycznych. Wiemy, że technologie informatyczne, które modyfikują działanie gospodarek krajów rozwiniętych, będą miały również wpływ na to, co dzieje się w szkole. Miesiące pracy zdalnej pokazały oszałamiające możliwości platform w zarządzaniu procesem nauczania i jego organizowania. Ujawniły również to wszystko, co wymaga zmiany, ponieważ budzi

siły destrukcyjne oraz demotywiące. Sprawily również, że jako nauczyciele zaczynamy myśleć o swoich obowiązkach co najmniej dwutorowo. Jednym torem podąża nasza myśl związana z efektywnością dotyczącą wiedzy merytoryczno-przedmiotowej. Drugim – myślenie metodyczne, które bardzo intensywnie weszło w interakcje technologiczno-informatyczne. Nie udawajmy Greka! Wiemy dobrze, że owe interakcje miały bardzo często charakter co najmniej mentalnej stłuczki, a w cięższych przypadkach – myślowego karambolu. Wywołały ogromny stres a czasem wręcz panikę. Nie trwało to długo, z nagłą sytuacją w jej odmianie ekstremalnej trzeba było szybko sobie poradzić. I poradzono sobie... Z jakim skutkiem? Owego skutku trochę się obawiam. Uraz tego rodzaju zwykł się bowiem mocno zapisywać w podświadomości i manipulować naszymi późniejszymi reakcjami w postaci kompleksu.

\*\*\*

Będzie lepszy. Będzie przyjazny. Będzie tworzył rozsądne ramy dla ludzkiej cywilizacji, będzie projektowany tak, by żadne pandemiczne nie wymykały się spod kontroli i nie zamykały całych narodów w okowach strachu. Czekają nas rewolucje i zmiany, innowacje i eksperymenty, współpraca ze Sztuczną Inteligencją i prawdziwymi programami znają-

cymi nas lepiej niż my sami. Mamy przed sobą perspektywę kształcenia tak młodych ludzi, że aż traktujących opowieści sprzed epoki smartfona jak historie zmyślane. Wszystko to stawia nas w obliczu zbliżającej się nieuchronnie osobliwości, której mieszkańcami nasi uczniowie staną się wcześniej lub później.

Doświadczenie pandemii może być z tego względu wyzwalające. Pisze to wracający uparcie do dawnej formy *redivivus*, który zna egzystencjalne i psychiczne skutki bycia przedmiotem zdarzeń smutnych i niebezpiecznych. Może być takie z wielu powodów; tym najważniejszym z naszej

perspektywy jest świadomość celów naszych belferskich i poczucie odpowiedzialności. „Świat się zmienia i my wraz z nim” – mówili starożytni. Dziś gnoma owa zmienia swój istotny sens: to nie świat ma wymuszać na nas konieczność odmiany zachowań oraz myślenia, to my musimy przewidywać możliwe drogi ewoluowania rzeczywistości, mieć w pamięci różnorodne zagrożenia, szanse też, i dawać młodym narzędzia do tego, by sprościli idącej wprost na nich fali zmian i (pozytywnych – a jakże!) oczekiwać.

**Mariusz Kalandyk**

# Webinaria

**Akademia TIK** – warsztaty z narzędziownikiem / instrumentarium TIK w ramach XVII edycji Akademii Technologii Informatycznej i Komunikacyjnej PCEN w Rzeszowie.

## Seria cyklicznych tematycznych webinarów

(m.in. Narzędziownik nowoczesnego nauczyciela, Być ekspertem w Teams), realizowanych w formie online za pomocą transmisji na YouTube.

Każde spotkanie będzie poświęcone przedstawieniu możliwości jednej lub dwóch aplikacji poprzez realizację przykładowego scenariusza zajęć.

Kontynuacją webinarów będą warsztaty o tematyce poszerzającej materiał z webinarów.



 [www.pcen.pl](http://www.pcen.pl)

 /pcenrzeszow

 17 854 91 03

# XVII edycja Akademii TIK

- cykl 6 spotkań dedykowany nauczycielom informatyki oraz wszystkim zainteresowanym przedstawianą tematyką
- październik 2021- maj 2022
- certyfikat potwierdzający uczestnictwo



 [www.pcen.pl](http://www.pcen.pl)

 /pcenrzeszow

 17 854 91 03

# Zdalny nauczyciel = Zdalna szkoła



## ADRESACI I CELE

Pracownicy publicznych placówek doskonalenia nauczycieli oraz bibliotek pedagogicznych, a docelowo nauczyciele przedszkoli i szkół (ogólnodostępnych, integracyjnych, specjalnych i zawodowych) na wszystkich poziomach kształcenia.



12

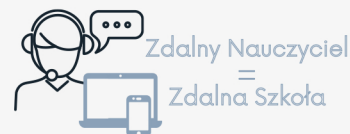
nauczycieli konsultantów

151

nauczycieli ze szkół i przedszkoli

- ✓ wsparcie kadr PDN i BP w zakresie przygotowania nauczycieli szkół i przedszkoli do prowadzenia edukacji zdalnej
- ✓ wsparcie nauczycieli szkół i przedszkoli w zakresie prowadzenia edukacji w formie zdalnej z dziećmi/uczniami
- ✓ przygotowanie kadr systemu oświaty do pracy w systemie zdalnym z wykorzystaniem Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej.

Ramowy program szkolenia ma charakter modułowy i uwzględnia najważniejsze aspekty edukacji zdalnej (2 obowiązkowe, 3 do wyboru, ok. 25 godz. szkolenia)



1

Psychospołeczne aspekty edukacji zdalnej

2

Organizacja procesu kształcenia i wychowania

3

Metodyka edukacji zdalnej

4

Monitorowanie i ocenianie postępów uczniów w zdalnej edukacji

5

Przegląd wybranych narzędzi edukacji zdalnej

6

Zintegrowana Platforma Edukacyjna

7

Zoom

8

Microsoft Teams

9

Google Meet

10

Multimedialne zasoby edukacyjne

11

Zapewnianie bezpieczeństwa cyfrowego w edukacji zdalnej

12

Prawne aspekty edukacji zdalnej