



Uniwersytet
Wrocławski



UCZELNIA
BADAWCZA
INICJATYWA DOSKONAŁOŚCI

EDUKACJA KULTURA SPOŁECZEŃSTWO

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI
INSTYTUT HISTORYCZNY
ZAKŁAD DYDAKTYKI HISTORII I WOS

UNIwersytet Wrocławski
Instytut Historyczny
Zakład Dydaktyki Historii i WOS

EDUKACJA KULTURA SPOŁECZEŃSTWO

ROCZNIK III (2022)

REDAKCJA / Editorial Board
Małgorzata Skotnicka-Palka (redaktor naczelny), Barbara Techmańska

KOMITET NAUKOWY / Scientific Committee
dr hab. Marek Białokur (Uniwersytet Opolski)
dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)
dr hab. Maciej Fic (Uniwersytet Śląski)
prof. Idesbald Goddeeris (Katholieke Universiteit Leuven)
prof. Blažena Gracová (Uniwersytet w Ostrawie)
dr hab. Wojciech Kucharski (Centrum Historii Zajeżdźnia)
dr Anna Połapska-Adamek (Muzeum Ingenium, Ottawa)
dr Małgorzata Rymśza-Pawłowska (American University, Washington)
dr hab. Karol Sanojca (Uniwersytet Wrocławski)
dr hab. Jarosław Syrnyk (Uniwersytet Wrocławski)
dr Marcin Wiatr (Georg-Eckert Institut – Instytut Badań nad Podręcznikiem im. Georga Eckerta w Brunśzwiku)
dr hab. Joanna Wojdon (Uniwersytet Wrocławski, przewodnicząca)

ADRES REDAKCJI / Editorial Office
ul. Szewska 49, 50-139 Wrocław, Polska / Poland

Prace publikowane w czasopiśmie są recenzowane /
EKS is a peer reviewed journal

Czasopismo jest wydawane przez Instytut Historyczny

Czasopismo opublikowane na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-ND 4.0).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.pl>

Tłumaczenie na język angielski i korekta językowa /
English translation and proofreading: Marek Misiak

Opracowanie redakcyjne / Editorial development: Redakcja

Korekta / Proofreading: Marek Misiak

Skład / Typesetting: Aleksandra Kumasčka, eBooki.com.pl

Czasopismo w wersji elektronicznej

ISSN 2956-4654

DOI: [10.34616/eks.2022.3.1.11.244](https://doi.org/10.34616/eks.2022.3.1.11.244)

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	7
ARTYKUŁY I STUDIA MATERIAŁOWE	
Miriam Viršinská, History education according to the 1849 Entwurf and history teaching at the first Slovak grammar school in Vel'ká Revúca in the 1860s in the Kingdom of Hungary	11
Piotr Podemski, Spór o Muzeum Faszyzmu w Predappio. Public history <i>in situ</i> po włosku	31
Mariola Olejniczak, „O wiele rzeczy za dużo, by zmieścić w tak małym pudełku” – muzeum w ciągłym procesie zmian	55
Joanna Bugajska-Więclawska, Strategie nauczania w dysfunkcjach na lekcjach historii i WoS. Wybrane zagadnienia	63
Agnieszka Konik, Joanna Szady, Animacja filmowa a edukacja. „Podwójnie wolne. Prawa polityczne kobiet 1918” jako źródło wiedzy o ruchu emancypacji kobiet na przełomie XIX i XX wieku	81
Dorota Wiśniewska, Papierowy i elektroniczny. O potencjale dwóch typów podręczników do nauki historii	95
Anita Młynarczyk-Tomczyk, Portfolio i e-portfolio jako wsparcie osobistego rozwoju studentów specjalności nauczycielskiej	115
Jacek Szymala, Letspleje: edurozrywka i historia w działaniu. W stronę performatycznego modelu dydaktyki	135
Tetiana Melnychuk, Oleksandr Nepriytskyi, Gra dydaktyczna Travel-Quest „Kraj-U” – z doświadczeń działalności laboratorium dydaktyczno-metodologicznego „Inspiration Club” Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Kociubińskiego w Winnicy (Ukraina)	161
Aleksandra Baran, Marcin Gnat, Mariusz Ausz, Uczeń w wirtualnej rzeczywistości	179
Artur Bilski, Technologia informacyjna jako narzędzie osiągania celów – kilka refleksji nauczyciela-praktyka	193
Grzegorz Mroczek, Kilka propozycji nieszablonowych działań na lekcjach historii – refleksje praktyka	197
Joanna Nowosielska-Sobel, Barbara Techmańska, Karol Sanojca, Pracownicy Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego wobec wyzwań nauczania zdalnego	207
Moja dydaktyka, moje fascynacje, mój Wrocław – rozmowa z prof. Grażyną Pańko przeprowadzona przez Małgorzatę Skotnicką-Palkę	221

ARTYKUŁY RECENZYJNE I RECENZJE

Marek Białokur, Recenzja książki: „ <i>Szmaragd Europy</i> ” – <i>historycznie i metodycznie</i> : Maciej Fic, <i>Śladami przeszłości Górnego Śląska</i> , Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice 2021	231
AUTORZY	245

OD REDAKCJI

Kolejny rocznik czasopisma „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, zgodnie z zapowiedzią z numeru poprzedniego, zawiera drugą część tekstów wygłoszonych podczas konferencji zorganizowanej w czerwcu 2021 roku przez Zakład Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Uniwersytetu Wrocławskiego („Nie tylko edukacja szkolna – spory o dydaktykę historii”). Tematyka artykułów jest zróżnicowana i obejmuje elementy historii edukacji, zagadnienia muzealne, a także kwestie dydaktyczne – środków i metod nauczania. Całość rozpoczynają rozważania Miriam Viršinskij z Uniwersytetu w Bratysławie poświęcone edukacji historycznej w pierwszym słowackim gimnazjum w Revúcy (*History education according to 1849 Entwurf and history teaching at the first Slovak grammar school in Vel'ká Revúca in the 1860s in the Kingdom of Hungary*). Szkoła ta, mimo zaledwie dwunastu lat funkcjonowania, odegrała istotną rolę w rozwoju słowackiego ruchu narodowego w XIX wieku. W dwóch tekstach podjęta została tematyka muzealna, a właściwie problem współczesnych funkcji, jakie powinny pełnić tego typu placówki. Piotr Podemski (*Spór o Muzeum Faszyzmu Predappio. Public history in situ po włosku*) przybliżył historię muzeum, które ostatecznie nie powstało, ale w toczonym w drugiej dekadzie XXI wieku sporze wypowiadali się włoscy historycy, publicyści, politycy i dyskusja ta dobrze oddawała skomplikowaną materię, jaką jest *public history* i kwestia pamięci historycznej. Z kolei Mariola Olejniczak („O wiele rzeczy za dużo by zmieścić w tak małym pudełku” – muzeum w ciągłym procesie zmian) na przykładzie dwóch programów edukacyjnych starała się ukazać, w jaki sposób pracownicy Muzeum Pierwszych Piastów na Lednicy, realizując projekty „Muzeum mojego podwórka” i „(Nie)sprawni w kulturze”, przyczyniali się do pobudzania obywatelskiej aktywności i współuczestnictwa w kulturze. Ważne zagadnienie problemów uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych poruszyła Joanna Bugajska-Więclawska (*Strategie nauczania w dysfunkcjach na lekcjach historii i WoS. Wybrane zagadnienia*), opisując tę kwestię na podstawie własnych badań i obserwacji.

Dalsze dwa teksty poświęcone zostały środkom dydaktycznym – filmowi i podręcznikowi szkolnemu. Agnieszka Konik i Joanna Szady (*Animacja filmowa a edukacja. „Podwójnie wolne. Prawa polityczne kobiet 1918” jako źródło wiedzy o ruchu emancypacji kobiet na przełomie XIX i XX wieku*) bazując na tytułowym

animowanym filmie z 2020 roku, wskazały, w jaki sposób korzystając z opracowanych scenariuszy, materiałów pomocniczych i uzupełniających można wspomóc odbiór filmu przez uczniów. Natomiast Dorota Wiśniewska (*Papierowy i elektroniczny. O potencjale dwóch typów podręczników do nauki historii*) podjęła się porównania podręczników papierowych i cyfrowych pod kątem ich funkcjonalności podczas zajęć szkolnych oraz w ramach samokształcenia, zwracając uwagę na ich potencjał edukacyjny. Anita Młynarczyk-Tomczyk (*Portfolio i e-portfolio jako wsparcie osobistego rozwoju studentów specjalności nauczycielskiej*), bazując na osobistych refleksjach, omówiła korzyści płynące z zastosowania tej popularnej metody kształcenia podczas pracy ze studentami specjalności nauczycielskiej.

We współczesnej edukacji szkolnej (i pozaszkolnej) coraz większą rolę odgrywają niekonwencjonalne formy nauczania. Jacek Szymala zwrócił uwagę na możliwości dydaktycznego wykorzystania krótkich filmów z gier komputerowych, zarówno w formie biernej – tylko oglądanie, jak też czynnej, gdy uczniowie sami tworzą własne historie wykorzystujące grafikę z gier komputerowych (*Letspleje. Edurozrywka i historia w działaniu. W stronę performatywnego modelu dydaktyki*). Dwoje wykładowców z Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Kościubińskiego w Winnicy na Ukrainie, Tetiana Melnychuk i Oleksandr Neprytskyi, zaprezentowało grę planszową opracowaną przez studentów tej uczelni i wykorzystującą wielkoformatową mapę Ukrainy (3 × 4 metry!). Jej celem jest pogłębianie wiedzy na temat Ukrainy, jej historii, kultury i dnia dzisiejszego (*Gra dydaktyczna Travel-Quest „Kraj-U”. Z doświadczenia działalności laboratorium dydaktyczno-metodologicznego „Inspiration Club”*). W Polsce rozgrywkę przeprowadzono na zajęciach ze studentami historii specjalności nauczycielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Odrębny blok stanowią artykuły, w których problemy nauczania zdalnego zostały ujęte w formie praktycznych refleksji i uwag. Aleksandra Baran i Marcin Gnat, dwójka studentów UMCS wspierana przez wytrawnego dydaktyka Mariusza Ausza (*Uczeń w wirtualnej rzeczywistości*), przedstawiła diagnozę negatywnych aspektów użytkowania internetu przez uczniów (co było szczególnie istotne w okresie przejścia na formę nauczania zdalnego) oraz zaproponowała sposoby przezwyciężenia tych problemów. Dwa spojrzenia na prowadzenie działań edukacyjnych w trudnym okresie pandemii zaprezentowali też nauczyciele historii (z Wrocławia i Krakowa), dzieląc się swoimi doświadczeniami i pomysłami. Artur Bilski skoncentrował się na możliwościach sprzętowych (*Technologia informacyjna jako*

narzędzie osiągania celów – kilka refleksji nauczyciela-praktyka), a Grzegorz Mroczek skupił się na innowacyjnych sposobach prowadzenia lekcji (*Kilka propozycji nieszablonowych działań na lekcjach historii – refleksje praktyka*).

Dwa ostatnie teksty mają nieco odmienny charakter. Nie zostały wygłoszone na wspomnianej konferencji, jednak za ich publikacją przemawia aktualność podjętych zagadnień. Artykuł autorstwa Joanny Nowosielskiej-Sobel, Barbary Techmańskiej i Karola Sanojcy bezpośrednio dotyczy problemu nauczania zdalnego na poziomie szkoły wyższej i zawiera omówienie ankiety przeprowadzonej w lutym 2022 roku wśród pracowników Instytutu Historycznego UWr (*Pracownicy Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego wobec wyzwań nauczania zdalnego*). Natomiast powodem zamieszczenia wywiadu przeprowadzonego przez Małgorzatę Skotnicką-Palkę z prof. Grażyną Pańko, wieloletnią kierowniczką Zakładu Dydaktyki i WoS Uniwersytetu Wrocławskiego, jest chęć podkreślenia przypadającej w bieżącym roku okrągłej pięćdziesiątej rocznicy jego powstania.

Niejako tradycyjnie już zestaw zamieszczonych w tomie prac kończy materiał recenzyjny. Starając się, by w czasopiśmie dzielić się wartymi odnotowania pozycjami z literatury historyczno-dydaktycznej, tym razem zamieszczono tekst Marka Białokura będący omówieniem wydanej ostatnio książki Macieja Fica (*Śladami przeszłości Górnego Śląska*).

Zaprezentowany zestaw kilkunastu artykułów ma wyraźnie dydaktyczno-praktyczny charakter, jednak równocześnie cechuje się znaczną różnorodnością podejmowanej tematyki. Z nadzieją, że Czytelnicy znajdą wśród nich rzeczy dla siebie interesujące, pożyteczne i warte przemyślenia – zapraszam do lektury.

Karol Sanojca

MIRIAM VIRŠINSKÁ

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie

HISTORY EDUCATION ACCORDING TO THE 1849 ENTWURF AND HISTORY TEACHING AT THE FIRST SLOVAK GRAMMAR SCHOOL IN VEĽKÁ REVÚCA IN THE 1860S IN THE KINGDOM OF HUNGARY¹

ABSTRAKT: Niniejszy tekst dotyczy nauczania historii według Entwurfu z 1849 roku i jego zastosowania w nauczaniu historii w pierwszym słowackim gimnazjum, które zostało założone w 1862 roku w Veľkej Revúcej (obecnie Revúcej). Autorka już we wstępie swojego tekstu podkreśla, że badanie i analiza edukacji historycznej na Słowacji w zmieniających się czasach stanowi, paradoksalnie, jeden z najbardziej zaniedbanych obszarów badawczych w słowackiej historiografii. Niniejsze opracowanie ma przyczynić się do wypełnienia tej pustej przestrzeni. Entwurf był ustawą wydaną przez ówczesnego Ministra Edukacji i Religii Leo Thuna krótko po rewolucji 1848/1849 i przyniósł ważną zmianę w edukacji historycznej w Królestwie Węgier. Wprowadził on nieznaną wcześniej przedmiot w węgierskim szkolnictwie średnim, integrując dwa dotychczas odrębne przedmioty: geografii i historię, co było sprzeczne ze zwyczajami i tradycjami węgierskiego szkolnictwa. Przyniósł on słowackim ewangelikom w Królestwie Węgier możliwość założenia po raz pierwszy gimnazjum ze słowackim językiem wykładowym. W drugiej części pracy autor zajmuje się powstaniem pierwszego słowackiego gimnazjum i nauczaniem historii.

SŁOWA KLUCZOWE: Entwurf, nauczanie historii, węgierskie szkolnictwo, pierwsze słowackie gimnazjum

ABSTRACT: The present text deals with history education according to the 1849 Entwurf and its application in history teaching at the first Slovak grammar school that was established in 1862 in Veľká Revúca (now Revúca). By way of introduction, the author emphasizes that, paradoxically, researching and analyzing history education in Slovakia throughout Slovak history remains one of the most neglected areas of Slovak historiography. The study aims to contribute to clarify this hitherto empty area. The Entwurf was a law passed by the Minister of Education and Religion, Leo Thun, shortly after the revolution of 1848/1849, that brought about an important change in the way history was taught in the

¹ This study was created within the grant task VEGA 1/0711/19 *Historical Science and the Modern School System in Slovakia – Theory of Historical Cognition in the Transformations of Slovak History Education in the 19th–20th century*.

Kingdom of Hungary. In fact, it introduced into the secondary education system of the kingdom a subject previously unseen, which integrated 2 hitherto separate subjects: geography and history, thus going against the customs and traditions of education in the Kingdom of Hungary. On the other hand, it was also the first time Slovak Evangelicals of the Augsburg Confession had the opportunity to establish a grammar school within the kingdom, at which Slovak was the language of instruction. In the 2nd part of this study, the author describes the origins of the first Slovak grammar school and discusses history teaching model in this establishment.

KEYWORDS: Entwurf, history teaching, Hungarian education, first Slovak grammar school

Research and analysis of history education in Slovakia and its changes across time is paradoxically one of the most neglected areas in Slovak history. So far, only one academic article within Slovak historiography presenting history education in the Slovak settings in the 19th century has been published.² In Slovakia, there is no factual research on the reality of a purely “history” educational environment through detailed mapping of traditions and investigating the development of history teaching. According to the statement of D. Kodajová, a Slovak historian, research on education in the 19th century in Slovak historiography focused mainly on the development of education in the context of the Slovak national movement in the circumstances of the multinational Hungarian state, without any analysis of curricula or comparing the level of textbooks.³ This means that history of history education seen from the point of view of the theory of historical cognition and practice is virtually unknown in Slovak research. So far, several monographs with a school theme have been published, but these have focused mainly on individual educational institutions and figures operating in the field of education.⁴ The studies analyzing the development of the domestic education system have so far focused mainly on the institutional or political basis for its construction, especially for the

² K. Wolfová, *Výučba dejepisu na Prvom slovenskom ev. a. v. gymnázium v Revúcej*. [Teaching history at the First Slovak Grammar School of the Evangelical Augsburg Confession in Revúca.] In: “Obzor Gemera-Malohontu” 1994, vol. 25, No. 4, pp. 170–175.

³ D. Kodajová, *Ľvyššie vzdelávanie dievčat na Slovensku v 19. storočí* [Higher education of girls in Slovakia in the 19th century], In: “Človek a spoločnosť” 2006, vol. 9, No. 4, pp. 28.

⁴ Curricula of grammar schools in the Slovak milieu after 1850 are covered by the study: Žbirková V, *Slovenské stredoškolské vzdelávanie v 2. polovici 19. storočia* [Slovak secondary education in the second half of the 19th century.]; In: “Literánomúzejný letopis” 1998, vol. 28, pp. 92–117.

period after the establishment of the Czechoslovak Republic in 1918.⁵ In these papers, only partial information on the issue can be found. However, detailed research that would reflect the history and history education in the school education system before 1918 is missing in Slovak historiography. In its first part, the study aims to approach history education according to the 1849 school reform in the Habsburg Monarchy known as the Entwurf, and to discuss the impact it had on the way history was taught at the first Slovak grammar school in Veľká Revúca (now Revúca).

The first Slovak grammar schools, established in the period of Matica slovenská of Slovak history, occupy a special place in the In historical research on the 19th century.⁶ The constitution of grammar schools, where Slovak students had the opportunity to study in Slovak language for the first time in the history of Slovaks as a nation, was the result of a change in political circumstances at the turn of the 1850s and 1860s in the Habsburg Monarchy. After the abolition of neo-absolutism in 1859, Slovaks also took advantage of this new situation and intensified political efforts on a national level, the result of which was the establishment of the first Slovak grammar schools and Matica slovenská, the nationwide Slovak cultural institution. For the Slovak cultural and social elite, the need to teach Slovak youth in their mother tongue remained a priority because only in this way could a new national elite be formed, which was to become a supporting factor in the Slovak struggle against increasing Magyarization.

⁵ Of these, I want to mention studies such as: L. Kázmerová (ed.), *Výchova a vzdelávanie v siločiarach času* [Education in the force of time], Bratislava 2020; M. Bóbová, M. Danková (eds.), *Veda, školstvo a kultúra na Slovensku v rokoch 1918–1928* [Science, education and culture in Slovakia in the years 1918–1928], Banská Bystrica, 2020; L. Kázmerová, *Pribeh učiteľa: Jozef Sivák v školských službách 1918–1944* [Teacher's story: Jozef Sivák in school services 1918–1944], Bratislava 2019; B. Kudláčová (ed.), *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918–1945* [Pedagogical thinking, school system and education in Slovakia in the years 1918–1945] Trnava, 2016; B. Kudláčová (ed.), *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989* [Pedagogical thinking, school system and education in Slovakia in the years 1918–1945], Trnava, 2019.

⁶ On the issue of education at the first Slovak grammar schools, see e.g.: Z. Baďuriková, *Koncepcia vzdelávania na samostatnom kresťanskokatolíckom reálnom gymnáziu v Kláštore pod Znievom* [The concept of education at an independent Christian Catholic real grammar school in Kláštor pod Znievom], In: *Formy a obsahy vzdelanosti v historickom procese. Zborník materiálov z vedeckej konferencie v Smoleniciach 17.–19. novembra 1997* [Forms and contents of education in the historical process. Proceedings of the scientific conference in Smolenice on November 17–19, 1997], Bratislava 1999, pp. 166–172; D. Dubovský, *Svätyňa osvety a vzdelanosti* [Sanctuary of enlightenment and education], Revúca 2012; D. Dubovský, *Prvé slovenské gymnázium* [The first Slovak grammar school], Revúca 2001.

In this period, history became an important tool in the process of forming the historical awareness of nations, leading to the creation of collective memory and identity, which in the 19th century could significantly help in the national emancipation efforts of Slovak intellectuals to gain equality for Slovaks in a multinational Kingdom of Hungary. In the 2nd half of the 19th century, the issue of education, including history teaching, became an important part of political struggle and a tool of government policy for building a unified centralized state. This fact is attested by the steps taken by the government in the period of neo-absolutism, the provisional period and the period after the Austro-Hungarian settlement after 1867.

In the 1st half of the 19th century, the education system in the Kingdom of Hungary followed 2 basic *Ratio educationis* documents (from 1777 and 1806), which comprehensively and uniformly regulated basic and secondary education. The aim of those documents was to strengthen the role of the state in the field of education. Those documents also redefined the way history was to be taught at grammar schools. History became one of the subjects considered to be of “general benefit” to contribute to achieving the goals defined in the *Ratio*. It was emphasized that schools were not only supposed to educate good and obedient citizens, but also humble Christians the state and society as a whole could profit from. History education focused mainly on teaching the history of the Kingdom of Hungary.⁷

After the defeat of the 1848/1849 revolution, the main goal of the Austrian government was to restore the unity of the Habsburg Empire, which the ruling circles in Vienna wanted to achieve by strengthening centralism and introducing Germanization in the state administration. In line with the centralizing efforts of Habsburg policy, the idea of state supervision over education and upbringing was promoted. The organization of the school system in the Habsburg Monarchy was governed by the Law on Secondary Schools issued by Count Leo Thun, Minister of Education and Religion, in September 1849, entitled *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*⁸ and by Government Decree of

⁷ For more details on this issue, see: Z. Gözsy, A. Dévényi, *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai: Történetirői irányzatok és hatásuk a történelemtanításra című kurzushoz*. Pécs; Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Történettudományi Intézet [online]. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html; *Ratio educationis 1777–1806*. Bratislava: SPN, 1988.

⁸ *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*. Wien 1849.

October 9, 1849, published under the title *Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn*.⁹

Both documents also dealt with the teaching of history, while in times after the revolution this issue became extremely topical and frequently discussed, even controversial.¹⁰ Geography and history were presented in the proposal as inseparable fields of knowledge. In the context of history teaching at secondary and grammar schools according to the Entwurf, the biggest change was that history did not become a separate subject, but was associated with geography and thus included in curricula together with the latter. This integration was inspired by the system used in Prussian schools. The Prussian influence in the Entwurf was conditioned on the one hand by the work of the Prussian geographer Ernst Kapp, who promoted the idea that "*historical knowledge goes hand in hand with geographical and complementary ones*".¹¹ On the other hand, the Prussian influence in the Entwurf was also clear because its authors were Franz Exner, a German philosopher and pedagogue, professor at the University of Prague, member of the Austrian Study Commission and Ministerial Adviser of the Austrian Ministry of Education, and Hermann Bonitz, Prussian professor of classical philology, who commenced his function at the University of Vienna in 1849.

The Entwurf included a new structure of grammar schools, according to which the existing 6-year grammar schools were to be extended to 8-year schools by adding 2 compulsory philosophical subjects, and these new grammar schools were subsequently divided into lower 4-year or higher 8-year (4 + 4) grammar schools.¹² The methodology for teaching the combined subject of geography and history is then presented separately in the Entwurf for both levels of the grammar school. In lower grammar schools, the main goal of this integrated subject was to acquire a general knowledge of the Earth's surface according to its natural and

⁹ *Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn*. Published in e.g.: *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien*, vol. 1, 1850, pp. 119–123.

¹⁰ Gözsy Z., Dévényi A., *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai: Történetírói irányzatok és hatásuk a történelemtanításra című kurzushoz*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Történettudományi Intézet [online]. http://janus.ttk.pte.hu/tanop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html.

¹¹ „Die geschichtliche Unterricht geht mit den geographischen Hand in Hand, und beide ergänzen einander.“ Ernst Kapp published a work on the connection between geography and history in 1845: *Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie*. Cited by: Z. Gözsy, A. Dévényi, *A történelem tanításának*.

¹² *Entwurf*, p. 2.

political divisions, gain an overview of figures and events from national history, specifically Austrian history, and their role in the chronological context of world history.¹³ The combined geography-history subject was to be taught from the 1st to the 4th grade, while the curriculum for this subject provided 3 hours per week in the schedule in all grades.

During the 1st grade of lower grammar school, the study focused on geography within the combined subject geography-history. Students were to acquire knowledge about the natural division of the Earth's surface, to be knowledgeable in geographical nomenclature, which meant concepts such as sea and land, mountains and river basins, highlands, lowlands, etc. In addition to knowledge of geography, students had to gain an overview of the most important historical figures and events, especially from the history of the Habsburg Monarchy, through biographical sketches, as well as to learn about the political division of the world into states and nations and their history in chronological contexts; all of the above was to form the basis for history teaching in the subsequent grades of grammar school.¹⁴

Separate history teaching began in the 2nd grade by studying the oldest history up to 476 AD. The history of the Jewish people and the geographical context of Palestine remained the exclusive competence of the religion teacher. The history of each nation was preceded by knowledge of the geography of the country in which the nation lived, and this information was to be known to the students from the 1st grade.

In the 3rd grade, the teaching of history continued with more recent history from 476 AD until 1648, i.e., to the end of the Thirty Years' War. As in the 2nd grade, the history curriculum was associated with the geography one, when the history of each state or nation was lectured in relation to its geographical environment. In the 1st semester of the 3rd grade, the curriculum covered European medieval history; in the 2nd semester, it focused on the history of the union system of the Habsburg Monarchy, with an emphasis on events specific to the students' home country in the context of the most important events in world history. In the 1st semester of the last (4th grade) of the lower grammar school, history course focused on the latest/modern events in Austrian history¹⁵; in the 2nd semester, the study of history included the so-called „Popular patriotic studies“,¹⁶ which meant bringing together the

¹³ *Ibidem*, p. 30.

¹⁴ „... als Vorbereitung des historischen Unterrichtes“. *Ibidem*, p. 31.

¹⁵ Schluss der österreichischen Geschichte. *Entwurf*, p. 31.

¹⁶ Populäre Vaterlandskunde. *Ibidem*, p. 31.

main aspects of the present-day Habsburg Empire, so we can also talk about some kind of patriotism. The conclusion of the 4-year study was intended for a comprehensive summary and repetition of knowledge on the geography and history of other nations and states.¹⁷ From the curriculum presented in this way, it is clear that recent history at the lower secondary school level focused mainly on the history of the Habsburg Monarchy, whilst students could learn about the history of other states and nations only if it was related to the history of the Habsburg state.

Lower grammar school	I.	II.	III.	IV.
Hours per week	3	3	3	3
Theme	geography – general overview history – the main events and personalities in the history of the Habsburg Monarchy	ancient history up to 476 AD	The Middle Ages and modern history in Europe 476 – 1648 history of the Austrian Empire until 1648	the latest history of the Austrian Empire

The aim of history as a subject in higher grammar schools according to the Entwurf was to provide an overview of the most important events and contexts of world history, and to explain the historical development of ancient Greece and Rome, and the Habsburgs, i.e., the Habsburg Empire including its geographical context, of which students already had “some knowledge” from previous grades.¹⁸ Compared to the curriculum of the lower grammar school, there was a slight increase in the number of teaching hours of the combined geography-history subject at a higher level; in the 1st grade this number increased from 3 hours to 4 hours per week. There were no changes in other grades, so 3 hours a week were still stipulated for teaching geography-history from the 2nd to the 4th grade. Although history education at higher grammar schools covered the same topics as curricula at lower grammar schools, the Entwurf emphasized that history education should not only be a repetition of what was taught at lower levels of education, but that knowledge from lower grades should form a basis for building, i.e. expanding the knowledge of history.¹⁹

¹⁷ *Ibidem*, p. 31.

¹⁸ *Ibidem*, p. 31.

¹⁹ „Der Geschichtunterricht im Obergymnasium darf nichts weniger sein, als eine Wiederholung des im Untergymnasium Vorgetragenen und Gelernten, vielmehr hat er das Gebäude der Geschichte auf den dort gelegten Grundlagen weiter auf- und auszubauen.“ *Entwurf*, p. 158.

History teaching in the 1st grade explained history from the earliest times – from antiquity to the Migration Period. In the 1st semester, the curriculum included Greek history, and Roman history in the 2nd semester. The political history of the 2 ancient nations – Greeks and Romans – was not the sole direction of teaching; special emphasis was also placed on the development of their religion, art and literature. The 2nd grade was to deepen the knowledge of the European Middle Ages from the Migration Period to the end of the 15th century; the curriculum of the 3rd grade brought about topics from more recent history to contemporary history at that time. In the last (4th) grade students were to get acquainted with the history of the Austrian Empire with regard to the history of its individual areas, especially with an emphasis on their own Austrian territories (Vaterlandes). In addition, statistics became a part of the combined subject of geography-history in this grade, when the most important information from the statistics for the states that were part of the Habsburg Monarchy was to be covered during classes.²⁰

Higher grammar school	I.	II.	III.	IV.
Hours per week	4	3	3	3
Theme	ancient history – up to the migration period	The Middle Ages in Europe	modern history in Europe	history of the Austrian Empire statistics for the countries forming the Austrian Empire

The combined subject of geography-history was not the only course covering historical topics. As mentioned above, according to the Entwurf, the history of the Jewish people and the geography of Palestine were to be taught by the religion teacher, so church history became part of the subject of religion. Particular attention was also paid to the period of antiquity. Not only was the ancient history of Greece and Rome taught separately throughout the 2nd or the 1st grade of lower and higher grammar school studies within the subject of geography-history, but students also encountered historical ancient texts during classical languages lessons – Latin and Greek. In the 1st and 2nd grade of higher grammar school, the history of the Roman Empire was followed chronologically as a part of teaching Latin; in the following grades, 3 hours a week were reserved for reading ancient texts. Based

²⁰ *Ibidem*, p. 32.

on these classes, students had the opportunity to learn more thoroughly about the period of antiquity until the fall of the Western Roman Empire.²¹

The Entwurf included separate instructions (methodologies in modern terms) for teaching specific subjects; the new proposal emphasized interdisciplinary teaching and interdisciplinary relations, as it stressed the importance of different topics taught within more than one subject, with an appropriate teaching methodology taking into account the age and level of education of each student.²² In the instructions for history teaching, the reasons that led the authors of the Entwurf to combine the subjects of history and geography into one subject were specified in more detail. History teaching at the lower level of grammar school education was to be preceded by a presentation of the geographical environment because the students had to be sufficiently familiar with the main outlines of the “scene” against which historical events take place to make history easier for them to understand. This theory was based on the assumption that a student of the 1st grade of lower grammar school education already had a certain knowledge and natural interest in the geographical and natural environment. Therefore, for a given age category, information from geography was seen as much easier to understand than the history curriculum.²³ History becomes more complicated when it ceases to be just an isolated story about events and figures, because in upper grades it is necessary to place them chronologically in a certain historical context, often abstract for most students. Perception of history is therefore much more complex than the description of the real geographical space in which students live and where historical events also took place.

According to the Entwurf, the geographical division of the country into river basins, mountains, highlands and lowlands had its place in the history of teaching, because these natural formations often, in the past and present, created the natural borders of states inhabited by different nations. Therefore, wall maps providing a sufficiently “vivid and sharply drawn” image of the Earth’s surface, became an essential tool during the first classes of geography and history.²⁴ For further history teaching, which, according to the Entwurf, was to take place in the upper grades of higher grammar school education, it was necessary to bring history and geography into a close relationship. In geography, man’s relationship to the Earth becomes

²¹ *Entwurf*, pp. 27–28.

²² *Ibidem*, p. 152.

²³ *Ibidem*, p. 153.

²⁴ *Entwurf*, p. 153.

the main starting point for a better understanding of the relationship between people and the Earth, but this relationship cannot be better understood without a closer examination of history. On the other hand, history requires a more specific picture of individual countries than what the first sketch of the Earth's surface description can provide during geography classes in the 1st grade.²⁵ This means that knowledge of geography will form a basis for further teaching of history. Geography provides a description of the Earth's surface – the landscape – but history teaching is used to capture the story of human society taking place in this area at various times. The authors of the Entwurf assumed that history cannot be understood without knowing the geographical area in which historical events took place.

Compared to the situation before 1850 in the Kingdom of Hungary, the Entwurf, and especially its design of new curricula for history, was a radical change. Until the middle of the 19th century, In Hungarian schools, almost exclusively Hungarian history was taught. The new proposal pushed it out and focused on the history of the entire Austrian Empire, with an emphasis on the history of the Austrian crown lands. This was the main reason why the ethnic groups inhabiting the Hungarian state took a different position on the new school proposal. The Hungarians rejected its implementation. Despite the fact that the new school plan brought several significant conceptual changes in secondary education positively perceived by the teachers themselves, most Hungarian teachers opposed the proposal. The subject of their criticism was mainly the disrespect of the well-established traditions in Hungarian education, especially in regards to religion and history teaching; predominantly, the connection of history with geography described above was disputed. The Hungarian teachers saw the proposal as a political tool of Germanization, as a manifestation of absolutism and a document with an “imperial spirit” designed to eliminate any anti-Austrian ideas and suppressing any Hungarian independence ideas.²⁶

The Entwurf introduced also important changes in the field of language teaching. For Slovaks, the new document, accepting the mother tongue as the main language of secondary education, for the first time brought the possibility of achieving education in the Slovak language at secondary schools. According to the

²⁵ *Ibidem*, p. 154.

²⁶ Horánsky N., *150 éves az Organisationsentwurf – A dokumentum és hatása gimnáziumi oktatásunkra*. In: “Új Pedagógiai Szemle” 1999, vol. 49, No. 9. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00030/1999-09-mk-Horanszky-150.html>.

Entwurf, there was no need to justify why the students should be educated in their mother tongue and have knowledge of the literature written therein. In addition to their mother tongue, each grammar school had to include in its program German classes, as it was the main language of the Habsburg Empire. The Entwurf also enabled the study of the so-called country or national languages²⁷ spoken in the given part of the Habsburg Monarchy in addition to the mother tongue. The teaching of other languages of minorities living within the Monarchy was depended on the free choice of students and their parents, as well as on the needs and financial means of each particular grammar school. As such, it was upon the administrators of grammar schools to decide about additional language teaching. It is clear from the above that German was supposed to become an integral part of the curriculum and a *de facto* compulsory official language, especially as a language of all the inhabitants of Habsburg Monarchy. The Entwurf justified this move because it was in the very interest of the Habsburg Empire that „at least educated people from all parts of it would be able to communicate with each other“ and that all officials could speak the most widespread language used in the Empire.²⁸ Ultimately, although the Entwurf provided education in the mother tongue – the living (modern) language of the region, its use as a language of instruction was linked to the nationality composition of the students' body in a particular school or the decision of the school's founder or sponsor which languages would be taught in a particular establishment. The Entwurf specifically mentioned the curriculum for Slavic languages as mother tongues,²⁹ which provides basic instructions for teaching the Slovak language. Schools with Slovak as the language of instruction in the Kingdom of Hungary were to be governed by the provisions applicable to the Czech language. Peculiarities resulting from the difference between Slovak and Czech were to be addressed later.³⁰

Although this new regulation in the Kingdom of Hungary applied only to Catholic education, Slovak Evangelicals of the Augsburg Confession also placed great hopes in the new school rules, as the Entwurf aimed to eliminate Magyar hegemony in Hungarian secondary education. Hungarian Evangelicals of the

²⁷ „Landessprachen, welche im Kronlande des Gymnasiums neben der Muttersprache gangbar sind“, *Entwurf*, p. 20.

²⁸ *Ibidem*, pp. 6–7.

²⁹ Lehrplan für die slavischen Sprachen als Muttersprachen, *Ibidem*, p. 145 et seq.

³⁰ *Entwurf*, p. 152.

Augsburg Confession were allowed by existing Hungarian religious laws³¹ to establish schools autonomously, according to their ecclesiastical administration. They had the capacity to employ their own priests and teachers in their schools; in religious and educational matters, those teachers depended only on their own superiors, and the language of instruction was to be decided exclusively by the founders of educational institutions. According to the above, it may seem that Slovak Evangelicals were allowed to establish their own schools in the Kingdom of Hungary. However, the opposite was true. Although most Evangelicals of Augsburg Confession living in the Kingdom of Hungary in the middle of the 19th century were of Slovak mother tongue,³² the church leadership was in the hands of the most radical supporters of Magyarization, who strived to create a unified, indivisible Hungarian state with a single indivisible Hungarian nation. The escalating Magyarization already manifested itself in the pre-revolutionary period in the Hungarian Evangelical Church of the Augsburg Confession, mainly through the introduction of the Hungarian language as the main worship, church, official and instruction language, making it difficult for Slovak Evangelicals to have any schools in their administration and to teach in Slovak. Changes were brought about only by the post-revolutionary neo-absolutist period and Thun's abovementioned regulations, which allowed private school founders to decide on the language of instruction. However, it took more than 10 years from the publication of the Entwurf and related regulations concerning Hungarian education for Slovak Evangelicals to be able to establish exclusively Slovak grammar schools with Slovak as the language of instruction.

The culmination of several years of efforts undertaken in the middle of the 19th century by the activists of the Slovak national movement to establish Slovak secondary schools was the founding of the first Slovak grammar schools, where Slovak became the main language of instruction. The first Slovak grammar school, with the Evangelical Church of Augsburg Confession patronage, was established

³¹ It was a legal article 26 of 1791, which regulated the relationship between the state and the Evangelical Church of the Augsburg Confession by confirming its autonomy and religious freedom, statutory Article 3 of 1843/1844 and statutory Article 20 of 1848 guaranteeing full equality to all religions recognized by the state.

³² According to then-actual statistics, there were about 830,000 Evangelicals of the Augsburg Confession in the Kingdom of Hungary in the middle of the 19th century, of whom approx. 180,000 were Hungarians, 200,000 were Germans and 450,000 were Slovaks. See more: M. Viršínská, *Evangelická cirkev a. v. v Uhorsku a Slováci v druhej polovici 19. storočia* [Evangelical Church of the Augsburg Confession in Hungarian Kingdom and Slovaks in the second half of the 19th century] Martin: Matica slovenská, 2011, p. 27.

in 1862 in Veľká Revúca, becoming a higher grammar school in 1868; another lower grammar school, also with the Evangelical Church of Augsburg Confession patronage, was established in 1867 in Turčianske Svätý Martin, and the last one opened in 1869 as a lower grammar school with Catholic patronage in Kláštor pod Znievom. In the following paragraphs, we will focus on history teaching at the first Slovak grammar school in Revúca, where the curriculum was based on the Entwurf.

The already mentioned decree of minister Leo Thun played an important role in the establishment of the Revúca grammar school, as it allowed private school founders to determine the language of instruction and to independently manage their own funds. This law „due to the doctrinal language immediately caused considerable disturbance even among Evangelical Slovaks“.³³ The issuance of this law was the impetus on the basis of which the first preparations for the establishment of the first secondary school in Revúca with the Slovak language of instruction began.³⁴

Schedule of subjects – the curricula of the Revúca grammar school – were published annually in the school reports for the relevant school year. In the schedule, we find brief information about the content of individual subjects, including the names of teachers who taught those subjects. Based those documents, we can create a basic picture of the content of history education at the first Slovak grammar school, and complete it based on notes and memories of students who studied in Revúca.

The concept and structure of history teaching was based on the Entwurf, which is evident from the curriculum. History was not taught at the Revúca grammar school as a separate subject, but as a part of the combined geography-history subject. It was divided into 2 learning cycles; geography-history teaching in lower grammar schools from the 1st to the 4th grade, and geography-history teaching from the 5th to the 8th grade of higher grammar schools. In each grade, from the lowest to the highest, a subsidy of 3 hours per week was allotted for this geography-history subject, but the exact number of teaching hours often changed – decreased and increased during the existence of the grammar school, which was mainly related to the school's staffing capabilities.³⁵

³³ A.H. Škultéty, *Pamäti slov. ev. a. v. gymnasia a s nim spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci*. Ružomberok: Tlačou Karola Salvu, 1889, p. 11.

³⁴ For the first attempts to establish a Slovak secondary school in Revúca, see: M. Viršínská, *Snahy o založenie slovenskej strednej školy v Revúcej v polovici 19. Storočia* [Efforts to establish a Slovak secondary school in Revúca in the middle of the 19th century], In: “Verbum historiae” 2017, vol. 5, No. 1, pp. 46–58.

³⁵ Information on the number of hours is based on individual school reports for the relevant school years.

In the 1st grade, according to the Entwurf structure of teaching, geography was included in the curricula only separately, and the geography curriculum focused on the interpretation of geographical terms and the general topography of the Earth's surface. In the 2nd grade, where the emphasis was put on geography teaching and the “drawing of the history of ancient, more educated nations with regard to the geography of countries“, this subject was taught by Gustáv Schmidt and the students used his manuscript instead of a textbook.³⁶ Due to the fact that it was the first grammar school teaching in Slovak, most subjects were taught according to manuscripts, as there were no textbooks in Slovak for several subjects during this period. Therefore, history teachers were also forced to write manuscripts instead of textbooks. Part of the geography teaching was also the creation of the so-called “zemevids“, i.e. maps or globes,³⁷ which was probably related to the lack of educational aids that the grammar school has been struggling with since its establishment. Teacher G. Schmidt developed the “zemevid of the old age“, which became part of the grammar school library.³⁸ As a teacher, Schmidt was extremely popular among students. He came to Revúca from Hodruša as a “mining school drop-out“,³⁹ who quit school after the first year at the Mining and Forestry Academy in Banská Štiavnica. He was an excellent map maker; he taught his students how to make maps and they learned about geography mainly through these maps; so that “we had geography in our heads“.⁴⁰ In the 3rd grade of grammar school, the combined geography-history subject with an emphasis on history began to be taught by the grammar school administrator August Horislav Škultéty himself. In his history teaching, he focused on the general Middle Ages and the modern age, and taught according to his own manuscript.⁴¹ In the 4th grade, history classes were taught again by G. Schmidt. The study of history was devoted to the oldest Hungarian history according to the textbook⁴² of J.L. Štěpán, with a focus mainly

³⁶ A.H. Škultéty, *Zpráva o slovenskom evanjelickom a. v. gymnasiu veľko-revúckom na rok školský 1864/5*. Rožnava: Tiskom Michala Kováč, 1865, p. 20.

³⁷ *Ibidem*, p. 19.

³⁸ A.H. Škultéty, *Pamäti* [Recollections], p. 137.

³⁹ M. Bodický, *Rozpomienky a pamäti* [Thoughts and memories], Turčiansky Sv. Martin, 1933, p. 20.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ A.H. Škultéty, *Zpráva o slovenskom evanjelickom*, p. 20.

⁴² An analysis of the history textbooks and a discussion on history education in line with the Entwurf law can be found in the monograph: M. Tonková, M. Viršínská, *Slovenské dejiny moderného dejepisu: Formovanie a vývoj dejepisného vzdelávania na Slovensku* [The history of modern

on the geographical context of the Kingdom of Hungary⁴³ and according to the manuscript on „the History of the Kingdom of Hungary“.⁴⁴ From the school year 1866/1867, the history curriculum of the 4th grade was extended with a geographical overview of the Austrian Empire. Gustáv H. Lojko was appointed to teach the new subject.⁴⁵ Most teachers at the Revúca grammar school had very little teaching experience and many even lacked the necessary education.⁴⁶ History teachers were no exception to this rule. From 1839 to 1841, August Horislav Škultéty studied theology at the Evangelical Lyceum in Bratislava and was a pastor in Rozložná before joining the Revúcka grammar school in 1862. Besides his pedagogical activities, Škultéty also worked as a folklorist and his activities in this field significantly contributed to developing the Slovak national movement and to shaping the national awareness of Slovaks. As already mentioned, Gustáv Schmidt came to Revúca to teach after studying for one year at the Mining and Forestry Academy. Since he did not have the necessary qualifications, he could only work as an assistant professor. Gustáv H. Lojko became a teacher at the Revúca grammar school following theology and philology studies at the University of Vienna.

History teaching continued with various variations into the next, higher level of grammar school education, from the 5th to 8th grade. In the 5th grade, students expanded their knowledge of “the history of the old age”, which was re-taught by A.H. Škultéty according to his own manuscript. However, we find it peculiar that history was not a part of the curriculum of the 6th as well as the 7th grade in 1866/1867. Students of this grade became acquainted with history at the religion classes, where the ecclesiastical history was taught from “the beginning of the Christian church until the new age, with a special attention to the history of the Evangelical Church in the Kingdom of Hungary“.⁴⁷ More detailed information on the content

Slovak history teaching: The formation and development of history education in Slovakia], Bratislava: Publishing House UK, 2022 (in press).

⁴³ J.L. Štěpán, *Zemepis královstva Uhorského, veľkokniežatstva Sedmohradského, kráľovstva Chorvatského, Slavosnkého, Dalmatského a Vojanskej hranice* [Geography of the Kingdom of Hungary, the Grand Duchy of Transylvania, the Kingdom of Croatia, Slavonia and Dalmatian and Vojany border], Pešť: Tiskom Gustáva Emicha, 1864.

⁴⁴ A.H. Škultéty, *Zpráva o slovenskom evanjelickom*, p. 21.

⁴⁵ R. Homla, *Zpráva o slovenskom evanjelickom a. v. gymnásium Veľko-revúckom na rok školský 1865/66*. Rožnava: Tiskom Michala Kovács, 1867, p. 14.

⁴⁶ The biographical data of the different teachers have been taken from: J. Gallo, *Pedagogické portréty profesorov revúckeho gymnázia* [Pedagogical portraits of professors of the Revúca grammar school]. Bratislava: CVTI, 2018.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 16.

of the history curriculum is provided in the report for the school year 1868/1869. In the 4th grade during that school year, history was taught by a new teacher, Mieroslav Kovalevský. The History of Kingdom of Hungary dominated the history teaching, covering the earliest times up to the last rulers of the Habsburg-Lorraine family. Students were to gain knowledge of all the kings of the Kingdom of Hungary since its foundation.⁴⁸ During that school year, history teaching continued in the 5th grade, focusing on expanding knowledge about antiquity. History was also taught in the 6th grade, unlike in previous school years. A.H. Škultéty lectured on the general history of the Middle Ages, based on his manuscript. Although independent history teaching was absent in the 7th grade, religion classes were devoted to religious history from the founding of the Church to the Reformation development in the Kingdom of Hungary.⁴⁹ The history teaching continued into the 8th grade with the history and statistics for the Kingdom of Hungary classes.⁵⁰

The curtailment of history teaching at the higher level of the grammar school probably also resulted from the fact that history at the Revúca grammar school did not stand as a separate school-leaving subject.⁵¹ However, this does not mean that students did not need to prove their knowledge of history at the school-leaving examination. The students used their history knowledge, especially in written graduation theses from the Hungarian language, when in the school year 1868/1869 the topic were: 1) The Battle of Mohács and its influence on the spiritual development of the Kingdom of Hungary⁵²; and 2) An overview of national economic ideas that were relevant in the time of Charles V, Louis XIV and George Washington.⁵³

With the following school years and the growing number of students at the Revúca grammar school, the number of teachers who taught history gradually increased, and the number of history lessons in the schedule for individual classes

⁴⁸ A.H. Škultéty, *Zpráva o slovenskom evanj. A. v. vyššom gymnasiu Veľko-revúckom a s ním dočasne spojenom semenisku učiteľskom na rok školský 1868/69*. Rožnava: Tiskom Michala Kovács, 1869, p. 17.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 19.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 20.

⁵¹ For more on the first school-leaving examination at the Revúca grammar school, see: M. Viršínská, *Maturitná skúška v slovenskom jazyku na 1. slovenskom evanjelickom a. v. gymnázii vo Veľkej Revúcej* [The Slovak school-leaving exam at the first Slovak Evangelical grammar school of the Augsburg Confession in Veľká Revúca]; In: "Verbum historiae" 2013, vol. 1, No. 1, pp. 91–98.

⁵² A mohácsi vész hatása Magyarországon szellemi fejlődésére. A.H. Škultéty, *Pamäti* [Recollections], p. 82.

⁵³ A.H. Škultéty, *Zpráva o slovenskom evanj. A. v. vyššom gymnasiu Veľko-revúckom a s ním dočasne spojenom semenisku učiteľskom na rok školský 1868/69*, p. 25.

also increased. According to the school report from the school year 1872/1873, among history teachers were Slovaks Samuel Ormis, Mieroslav Kovalevský, Július Botto, and Ľudovít Čulík; and in this school year, history was taught as part of the subject of geography in every grade of lower and upper grammar school, from the 1st to the 8th grade. In the 1st grade of the lower grammar school, 2 hours were reserved for teaching history; in the 2nd and 3rd grade, the number increased to 4 hours, and from the 4th to the 8th grade, history was a permanent part of the schedule at 3 hours per week.⁵⁴ Among the history teachers in this period are both unexperienced and experienced educators who also engaged in public, social and cultural life. One of the most seasoned teachers at the Revúca Grammar School was Samuel Ormis, who taught Hungarian, German, Latin, mathematics, natural history, geography, and history. Ormis studied theology and was a professor at the grammar school in Rožňava from 1853 to 1855. In addition to his pedagogical work, he held several positions in the Evangelical-Lutheran Church in the Kingdom of Hungary. Another history teacher was Evangelical priest and writer Mieroslav Kovalevský. He studied theology and philosophy at the Bratislava Evangelical Lyceum and began working in Revúca in 1867. As part of his teaching activities, he wrote several textbooks on history, church history and history of Hungarian literature. Another important personality teaching history at the Revúca Grammar School was Július Botto. He became an assistant professor at this school already as a law student. Later on, Botto would become one of the leading representatives of Revúca's national and cultural life, as well as an important official of the Evangelical-Lutheran Church in the Kingdom of Hungary. In 1871, after studying theology in Vienna, Ľudovít V. Čulík also worked briefly at the grammar school as a history teacher.

After Latin and physical education, history became the subject with the 3rd-highest hourly allotment during the entire study, and was one of the most important subjects at the first Slovak grammar school in the 2nd half of the 19th century and a fixed part of the Slovak secondary grammar school education of that period. The first Slovak grammar school in Veľká Revúca existed only for 13 years – it was closed by the Hungarian government in 1875. Nevertheless, the vision of administrators and teachers to form a new generation of Slovak intellectual elite

⁵⁴ S. Ormis, *Zpráva o slovenskom ev. a. v. vyššom gymnásiume Veľko-Revúckom a s ním dočasne spojenom Semenisku učiteľskom na školský rok 1872/73*. Turč. Sv. Martin: Knihtlačiarstvo-účastinársky spolok, p. 15.

at the grammar school in Revúca and also to contribute to improving the position of the Slovak nation in the Kingdom of Hungary through knowledge from history has been fulfilled; best described by words of pastor Samuel Tomášik from Chyžné on the event of the dedication of the new grammar school building on February 4, 1873: “After all, history teaches us that art and science have lifted ancient nations to the level of glory and power. – And in history, we see as in a mirror the life of the nations that were here long before us and lived, acted and passed away from the scene of this world. – We know from history that relatively small, insignificant nations, through art and science, rose to a high degree of glory and overshadowed those larger in numbers, yet also in ignorance, as if in dreams and the sleep of death buried nations...”⁵⁵.

The revolutionary years of 1848/1849 in the Kingdom of Hungary brought revolutionary changes in several areas. One of them was the school reform, which significantly affected the way history was taught at secondary schools throughout the state. While in the 1st half of the 19th century, history was a separate subject focused on teaching the history of the Kingdom of Hungary, the Education Act or Entwurf Law from 1849 reformed the school curriculum, resulting in history losing its status of a separate subject. It became a part of a new subject integrating geography and history, with a new thematic plan. In history, emphasis was placed on teaching the history of the Austrian Empire from the earliest times to the present, as well as on teaching general history. The study plan according to the new school reform was also implemented at the first Slovak Grammar School in Veľká Revúca, established in 1862. At his grammar school, history was taught together with geography within a common subject and became one of the most important subjects at this school.

BIBLIOGRAPHY

Sources

Bodický M., *Rozpomienky a pamäti* [Thoughts and memories], Turčiansky Sv. Martin, 1933.

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, Wien 1849.

⁵⁵ S. Ormis, *Zpráva o slovenskom ev. a. v. vyššom gymnásiume Veľko-Revúckom a s ním dočasne spojenom Semenisku učiteľskom na školský rok 1872/73*. Turč. Sv. Martin: Kníhtlačiar-sko-účastinársky spolok, p. 23.

- Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn.* Published in e.g. *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien*, vol. 1, 1850, p. 119–123.
- Homla R., *Zpráva o slovenskom evanjelickom a. v. gymnásium Veľko-revúckom na rok školský 1865/66.* Rožnava: Tiskom Michala Kovács, 1867.
- Örmis S., *Zpráva o slovenskom ev. a. v. vyššom gymnásiume Veľko-Revúckom a s ním dočasne spojenom Semenisku učiteľskom na rok školský 1872/73.* Turč. Sv. Martin: Kníhtlačiarско-účastinársky spolk.
- Ratio educationis 1777–1806.* Bratislava: SPN, 1988.
- Škultéty A.H., *Pamäti slov. ev. a. v. gymnasia a s ním spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci.* Ružomberok: Tlačou Karola Salvu, 1889.
- Škultéty A.H., *Zpráva o slovenskom evanj. A. v. vyššom gymnásiume Veľko-revúckom a s ním dočasne spojenom semenisku učiteľskom na rok školský 1868/69.* Rožnava: Tiskom Michala Kovács, 1869.
- Štěpán J.L., *Zemepis královstva Uhorského, velkokniežatstva Sedmohradského, kráľovstva Chorvatského, Slavosnkého, Dalmatského a Vojanskej hranice* [Geography of the Kingdom of Hungary, the Grand Duchy of Transylvania, the Kingdom of Croatia, Slavonia and Dalmatian and Vojany border], Pešť: Tiskom Gustáva Emicha, 1864.

Literature

- Baďuriková Z., *Koncepcia vzdelávania na samostatnom kresťanskokatolíckom reálnom gymnáziu v Kláštore pod Znievom* [The concept of education at an independent Christian Catholic real grammar school in Kláštor pod Znievom], In: *Formy a obsahy vzdelanosti v historickom procese. Zborník materiálov z vedeckej konferencie v Smoleniciach 17.–19. novembra 1997* [Forms and contents of education in the historical process. Proceedings of the scientific conference in Smolenice on November 17–19, 1997] Bratislava 1999, pp. 166–172.
- Dubovský D., *Prvé slovenské gymnázium* [The first Slovak grammar school], Revúca 2001.
- Dubovský D., *Svätyňa osvety a vzdelanosti* [Sanctuary of enlightenment and education], Revúca 2012.
- Gallo J., *Pedagogické portréty profesorov revúckeho gymnázia* [Pedagogical portraits of professors of the Revúca grammar school], Bratislava: CVTI, 2018.
- Gózszy Z., Dévényi A., *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai: Történetírói irányzatok és hatásuk a történelemtanításra című kurzushoz.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Történettudományi Intézet [online]. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html.
- Horánský N., 150 éves az Organisationsentwurf – A dokumentum és hatása gimnáziumi oktatásunkra. In: “Új Pedagógiai Szemle”, 1999, vol. 49, No. 9. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00030/1999-09-mk-Horanszky-150.html>

- Kázmerová L. (ed.), *Výchova a vzdelávanie v siločiarach času* [Education in the force of time], Bratislava 2020.
- Kázmerová L., *Pribeh učiteľa: Jozef Sivák v školských službách 1918–1944* [Teacher's story: Jozef Sivák in school services 1918–1944], Bratislava 2019.
- Kodajová D., *Vyššie vzdelávanie dievčat na Slovensku v 19. storočí* [Higher education of girls in Slovakia in the 19th century], In: "Človek a spoločnosť", 2006, vol. 9, No. 4, pp. 27–36.
- Kudláčová B. (ed.), *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918–1945* [Pedagogical thinking, school system and education in Slovakia in the years 1918–1945], Trnava, 2016.
- Kudláčová B. (ed.), *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989* [Pedagogical thinking, school system and education in Slovakia in the years 1918–1945], Trnava, 2019.
- Tonková M., Viršínská M., *Slovenské dejiny moderného dejepisu: Formovanie a vývoj dejepisného vzdelávania na Slovensku* [The history of modern Slovak history teaching: The formation and development of history education in Slovakia], Bratislava: Publishing house UK, 2022 [in press].
- Böbová M., Danková M (eds.), *Veda, školstvo a kultúra na Slovensku v rokoch 1918–1928* [Science, education and culture in Slovakia in the years 1918–1928], Banská Bystrica, 2020.
- Viršínská M., *Evanjelická cirkev a. v. v Uhorsku a Slováci v druhej polovici 19. storočia* [Evangelical Church of the Augsburg Confession in the Kingdom of Hungary and Slovaks in the 2nd half of the 19th century], Martin: Matica slovenská, 2011.
- Viršínská M., *Maturitná skúška v slovenskom jazyku na 1. slovenskom evanjelickom a. v. gymnáziu vo Veľkej Revúcej* [The Slovak school-leaving exam at the first Slovak evangelical grammar school of the Augsburg Confession in Veľká Revúca], In: "Verbum historiae" 2013, vol. 1, No. 1, pp. 91–98.
- Viršínská M., *Snahy o založenie slovenskej strednej školy v Revúcej v polovici 19. Storočia* [Efforts to establish a Slovak secondary school in Revúca in the middle of the 19th century], In: "Verbum historiae" 2017, vol. 5, No. 1, pp. 46–58.
- Wolfová K., *Výučba dejepisu na Prvom slovenskom ev. a. v. gymnáziu v Revúcej* [Teaching history at the First Slovak Grammar School of the Evangelical Augsburg Confession in Revúca], In: "Obzor Gemera-Malohontu" 1994, vol. 25, No. 4, pp. 170–175.
- Žbirková V., *Slovenské stredoškolské vzdelávanie v 2. polovici 19. storočia* [Slovak secondary education in the second half of the 19th century], In: *Literánomúzejný letopis*, vol. 28, 1998, pp. 92–117.

PIOTR PODEMSKI
Uniwersytet Warszawski
ORCID [0000-0002-1525-7867](https://orcid.org/0000-0002-1525-7867)

SPÓR O MUZEUM FASZYZMU W PREDAPPPIO. PUBLIC HISTORY *IN SITU* PO WŁOSKU

THE PREDAPPPIO MUSEUM OF FASCISM DEBATE. PUBLIC HISTORY *IN SITU* ALL'ITALIANA

ABSTRAKT: Muzeum Faszyzmu w Predappio nigdy nie powstało, a jednak ożywiona debata na temat jego projektu stanowi istotny materiał źródłowy dla badaczy public history, nie tylko w odniesieniu do Włoch. Autor omawia status rodzinnego miasteczka Benita Mussoliniego jako tolerowanego przez państwo „faszystowskiego rezerwatu” we współczesnych Włoszech. Następnie zarysowuje projekt tytułowego muzeum oraz argumentację obu stron narodowej debaty na jego temat. Tłumacząc przyczyny, dla których projekt Predappio ostatecznie nie został zrealizowany, autor ocenia, że omawiany spór stanowi wymowny przykład tego, co John Foot określił jako „podzielona pamięć Włoch”.

SŁOWA KLUCZOWE: faszyzm, Włochy, Predappio, public history, muzeum, pamięć

ABSTRACT: The Museum of Fascism in Predappio was never inaugurated, and yet an animated debate around its project constitutes a prime source material for public history scholars, not only in relation to Italy. The author discusses the status of Benito Mussolini's home town as a “sanctuary of fascism” in contemporary Italy, tolerated by the state. He subsequently outlines the project of the museum in question as well as the lines of argumentation by both sides of the national debate on the topic. While explaining the reasons why the Predappio project was finally abandoned, the author argues that this debate is a remarkable example of what John Foot has defined as “Italy's divided memory”.

KEYWORDS: fascism, Italy, Predappio, public history, museum, memory

Niniejszy tekst stanowi analizę publicznej debaty wokół projektu powstania Muzeum Faszyzmu w miejscowości Predappio, rodzinnym miasteczku Benita Mussoliniego, postrzeganym jako „miejsce emblematyczne dla podzielonej

pamięci o faszyzmie we włoskiej historii i kulturze”. Tytułowy spór toczył się od roku 2014 do 2019, ze szczególnym natężeniem przypadającym na lata 2014–2016, kiedy zaangażowali się w niego czołowi włoscy historycy, publicyści i politycy, czyniąc zeń oś ogólnokrajowej debaty wokół narodowej historii i pamięci historycznej. Wszystkie te elementy – projekt muzeum, polemiki prasowe, wymiar lokalny (in situ), spór o właściwy wzorzec narodowej pamięci i stosunek do spuścizny faszyzmu – w opinii autora dobrze uzasadniają podjęcie tego tematu w obrębie pola badawczego, jakim jest public history.

Bazę źródłową dla zaprezentowanego badania stanowi oficjalna dokumentacja Projektu Predappio (wł. Progetto Predappio) oraz wspomniane już głosy w publicznej debacie na jego temat na łamach ogólnokrajowej i lokalnej prasy włoskiej, zaś literaturę przedmiotu – opracowania na temat public history oraz włoskiej „wojny o pamięć historyczną”. Z przeprowadzonego badania wynika, że o ile w pierwszej fazie sporu przeciwnikami stworzenia Muzeum Faszyzmu byli przeważnie historycy i publicyści o orientacji lewicowej, o tyle ostatecznie – jak można dziś sądzić – projekt został storpedowany paradoksalnie przez prawicowego burmistrza Predappio, formalnie jako kreujący nazbyt ostre podziały w łonie lokalnej społeczności. W konkluzji autor proponuje szersze wnioski dotyczące włoskiej debaty na temat postulowanego przez różne środowiska kształtu narodowej pamięci.

Predappio jako „faszystowski rezerwat” we współczesnych Włoszech

Benito Mussolini urodził się 29 lipca 1883 r. w Dovia di Predappio, w regionie znanym we Włoszech jako „czerwona Emilia” – bastion wywrotowego socjalizmu i słabej identyfikacji z ideałami włoskiej państwowości¹. Gdy dawny socjalistyczny agitator przedzierzgnął się w Duce faszyzmu, również jego rodzinnej miejscowości przypisano w ramach reżimowej propagandy nową rolę – jak pisze Massimo Baioni „Betlejem nowej religii”: „Członkowie rodziny królewskiej, władze państwowe i rządowe, przedstawiciele kleru, uczniowie i nauczyciele wszelkiego rodzaju szkół, oddziały wojskowe, studenci, wczasowicze, karawany obywateli, fotografów i reżyserów przybywają do miejsc związanych z Mussolinim w duchu wychowania politycznego ku faszystowskiej wierze”². Po 1945 r.

¹ E. Galli della Loggia, *L'identità italiana*, Bologna 1998, s. 131.

² M. Baioni, *Predappio*, [w:] M. Isnenghi (red.), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Roma 1996, s. 566.

Predappio – celowo zapomniane i wstydliwie przemilczane w oficjalnym dyskursie historycznym – stało się swoistym „Czarnobylem historii”, poddanym nieudanej próbie *damnatio memoriae*³. Dopiero sprowadzenie w 1957 r. do rodzinnej kaplicy cmentarnej, znajdującej się na miejscowej nekropolii, ciała Benita Mussoliniego, dało nowy impuls do kolejnych „pielgrzymek” (wł. *pelegrinaggi*) sympatyków i pogrobowców (wł. *nostalgici*) faszyzmu, zwłaszcza w dniach konkretnych rocznic – 29 lipca i 28 kwietnia (urodziny i śmierć Duce) czy 28 października (marsz na Rzym)⁴. Pierwotnie owa powojenna turystyka nostalgiczna ogniskowała się wokół samego cmentarza i krypty Mussolinich, zaś tradycyjnie silna w regionie lewica, w tym ta najbardziej radykalna, usiłowała temu zjawisku przeszkodzić, np. urządzając we właściwych terminach blokady lokalnych dróg dojazdowych. W 1971 r. przed grobowcem Duce miała nawet wybuchnąć niewielka bomba⁵.



Fot. nr 1 – Kaplica grobowa Mussolinich w 2017 r. – fotografia ze zbiorów autora

³ S. Storch, *op. cit.*, s. 141.

⁴ S. Serenelli, 'It was like something that you have at home which becomes so familiar that you don't even pay attention to it': *Memories of Mussolini and Fascism in Predappio, 1922–2010*, „Modern Italy” 2013, vol. 18, No. 2, s. 157–175; M. Baioni, *Le patrie degli italiani. Percorsi del Novecento*, Pisa 2017, s. 137.

⁵ S. Serenelli, *op. cit.*, s. 166.

Tymczasem jednak zainteresowanie „pielgrzymkami” do Predappio (ich skalę w latach 90. szacowano na 80–100 tysięcy osób rocznie⁶) oraz pamiątkowymi gadżetami rosło, począwszy od wielkiej neofaszystowskiej manifestacji z 1983 r., w setną rocznicę urodzin Mussoliniego (podobnie liczna demonstracja odbyła się też 28 października 1994 r.)⁷. Zjawisko to miało związek z kresem zimnej wojny, nasilającym się historycznym rewizjonizmem wobec dawnego konsensusu w sprawie programowego potępienia reżimu Duce oraz powstaniem w 1994 r. prawicowej koalicji rządowej z udziałem postfaszystowskiego Sojuszu Narodowego (który formalnie odzęgał się jednak wówczas od dziedzictwa Mussoliniego)⁸. W tych warunkach nawet lewicowe władze Predappio (nieprzerwane rządy lewicowych burmistrzów w latach 1946–2020) podjęły polityczną decyzję o nadaniu miejscom związanym z dawnym Duce oficjalnego statusu. Na ulicach miasteczka pojawiły się zatem standardowo stosowane we Włoszech tablice informujące o zabytkach (koloru brązowego z białymi napisami) wskazujące drogę np. do udostępnionego dla zwiedzających w 1999 r. „Domu narodzin Benita Mussoliniego” (wł. *Casa Natale Benito Mussolini*)⁹. Jak czytamy współcześnie na portalu internetowym gminy Predappio, „wyremontowany i otwarty dla publiczności budynek jest obecnie wykorzystywany jako przestrzeń ekspozycyjna na wystawy o charakterze historyczno-artystycznym”¹⁰. Tytułem ilustracji owej działalności warto może przytoczyć, że np. w okresie od 18 września 2020 do 29 sierpnia 2021 roku prezentowano tam wystawę pod tytułem „Miasteczko Mussolinich. Luigi, Alessandro i Benito”¹¹. Jak ocenia M. Baioni, „wynika to zapewne ze świadomości, że obalenie stereotypu [Predappio jako miasteczka Mussoliniego – PP] jest przedsięwzięciem właściwie nierealnym. Za cel przyjmuje się zatem zmniejszenie ładunku ideologicznego tego obrazu miejscowości poprzez projekty mające osadzić przestrzeń miasta w kontekście historycznym, by przyciągnąć turystów mniej zaangażowanych politycznie”¹².

⁶ M. Baioni, *Le patrie...*, s. 139.

⁷ S. Storchi, *op. cit.*, s. 146.

⁸ H. Malone, *Legacies of Fascism: architecture, heritage and memory in contemporary Italy*, „Modern Italy” 2017, vol. 22, No. 4, s. 446.

⁹ S. Serenelli, *op. cit.*, s. 167.

¹⁰ <http://www.comune.predappio.fc.it/servizi/Menu/dinamica.aspx?idSezione=19291&idArea=18994&idCat=19316&ID=19509&TipoElemento=pagina> [dostęp 20.07.2021].

¹¹ http://www.comune.predappio.fc.it/upload/predappio_ecm10/gestionedocumentale/locandina_ultimo_13306.jpg [dostęp 20.07.2021].

¹² M. Baioni, *Le patrie...*, s. 140.



Comune di Predappio

Associazione Culturale
Erasmo del 1500

Comune di Forlì

Fondazione
Casa dei Mussolini di Forlì

Fot. nr 2 – Plakat informacyjny o wystawie pt. „Miasteczko Mussolinich” urządzonej w domu narodzin B. Mussoliniego; Źródło: http://www.comune.predappio.fc.it/upload/predappio_ecm10/gestionedocumentale/locandina_ultimo_13306.jpg [dostęp 20.07.2021].

Współczesne Predappio stanowi „faszystowski rezerwat” również dlatego, że już w okresie trwania reżimu, na przełomie lat 20. i 30., stało się laboratorium ideologiczno-architektonicznej manipulacji zbiorową pamięcią. W efekcie oceny, że prowincjonalna i uboga rzeczywistość ówczesnego miasteczka jako „miejsca pamięci” nie koresponduje z monumentalizmem faszystowskiego mitu, reżim i sam Mussolini postanowili wybudować wokół wspomnianego już „domu narodzin” nowe centrum Predappio (Predappio Nuova), spełniające propagandowe wyobrażenie o miejscu pochodzenia Duce¹³. Ośrodkiem owej wioski potiomkinowskiej

¹³ S. Serenelli, *op. cit.*, s. 159.

all'italiana stał się główny plac z pseudorenesansowym kościołem parafialnym św. Antoniego. Z pobliskiego wzniesienia nad całym założeniem do dziś dominuje pałacyk (*Palazzo Varano*), przebudowany przez faszystów z wiejskiego domu, w którym mieściła się szkoła oraz służbowe mieszkanie nauczycielskie matki Mussoliniego i całej rodziny. Co najistotniejsze, wśród grupy nadających ton całości potężnych faszystowskich gmachów utrzymanych w typowym dla architektury reżimu stylu modernistycznym, na pierwszy plan wybija się ulokowany przy głównym placu Dom Partii Faszystowskiej i Gościnności (wł. *Casa del Fascio e dell'Ospitalità*), w swym założeniu mający służyć miejscowym faszystom oraz liczny faszystowski „pielgrzymom”. Jest to jedyny gmach, który zasadniczo pozostał nieużytkowany przez cały okres powojenny (na początku incydentalnie wynajmowano tylko niewielkie części budynku), i to właśnie ów „martwy zabytek”¹⁴ stał się inspiracją dla projektu organizacji *in situ* Muzeum Faszyzmu.

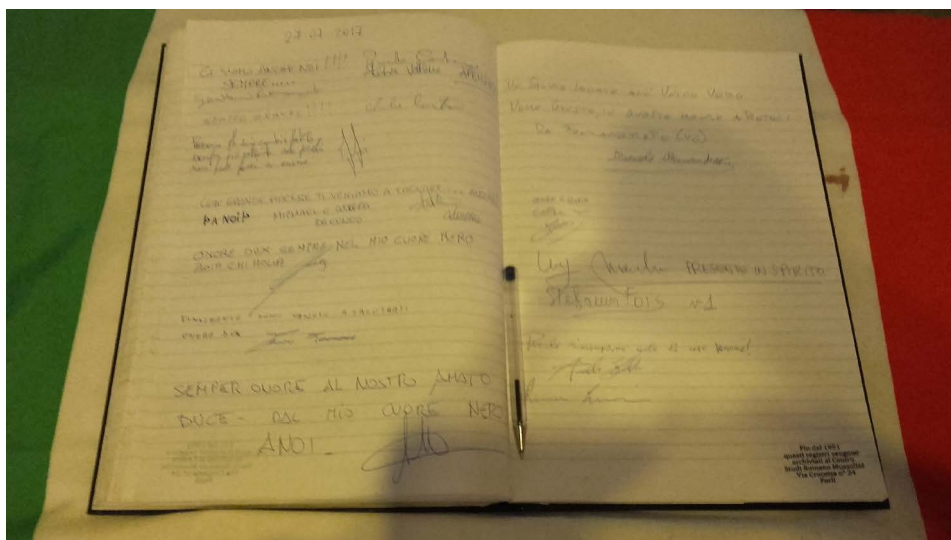


Fot. nr 3 – Gmach dawnego Domu Partii Faszystowskiej i Gościnności w Predappio (wł. *Casa del Fascio e dell'Ospitalità*), widok z 2017 r. – fotografia ze zbiorów autora

Jeśli jednak w szerszych kręgach, również międzynarodowych, o Predappio mówi się jako o „faszystowskim rezerwacie” we współczesnych Włoszech, powodem jest najczęściej tolerowana przez lokalne władze od 1998 r. działalność handlowa nakierowana na gusta klientów o jednoznacznie faszystowskim profilu ideologicznym. Najślynniejszy bodaj ze sklepów tej branży, *Predappio Tricolore*

¹⁴ S. Storchi, *op. cit.*, s. 141.

(mieszczący się – jak na ironię – przy ulicy Giacomina Matteottiego, czyli najsłynniejszej ofiary faszystowskiego terroru politycznego), na swej stronie internetowej (pod zapadającą w pamięć nazwą [mussolini.net/it/](https://www.mussolini.net/it/)) reklamuje się przedwojenną fotografią właściciela (ukazującą go w wieku lat 15 w partyjnej czarnej koszuli, z ręką wzniesioną w geście salutu rzymskiego), a także certyfikatem udziału jego ojca w marszu na Rzym w 1922 r. (wydanym przez Narodową Partię Faszystowską i podpisanym przez Benita Mussoliniego)¹⁵. Asortyment tego i kilku podobnych sklepów, również w sprzedaży internetowej, obejmuje nie tylko koszulki, kalendarze, breloczki, magnesy, bransolety, poduszki, butelki wina itd. z wizerunkami Duce oraz jego słynnymi cytataми, ale także analogiczne artykuły z odniesieniami do Hitlera, III Rzeszy i SS¹⁶.



Fot. nr 4 – Księga pamiątkowa dla odwiedzających Predappio. Najlepiej widoczny wpis w lewym dolnym rogu brzmi: „Wieczna chwała naszemu ukochanemu Duce z głębi mego czarnego [faszystowskiego – PP] serca. [Przyszłość należy] do nas!” – fotografia ze zbiorów autora z 2017 r.

„To niewiarygodne, że takie miejsce w ogóle istnieje!” – zauważył cytowany przez brytyjskiego „Guardiana” holenderski turysta¹⁷. Włoskie prawo nie jest w tym względzie jednoznaczne. Co prawda w artykule XII „Postanowień przejściowych

¹⁵ <https://www.mussolini.net/it/> [dostęp 20.07.2021].

¹⁶ <https://www.ferlandia.it/it/shop> [dostęp 20.07.2021].

¹⁷ A. Giuffrida, *Mussolini's birthplace cashes in on the surge of far-right tourism*, „The Guardian” z 27.07.2019 r., <https://www.theguardian.com/world/2019/jul/27/mussolini-birthplace-cashes-in-on-rise-far-right-tourism> [dostęp 20.07.2021].

i końcowych” napisanej przez niewątpliwych antyfaszystów Konstytucji Republiki Włoskiej znajdujemy zapis o tym, że „zabronione jest ponowne organizowanie, w jakiegokolwiek formie, rozwiązanej partii faszystowskiej”¹⁸, zaś tzw. Ustawa Scelby z 1952 r. przewiduje surowe kary dla „każdego, kto prowadzi propagandę na rzecz utworzenia stowarzyszenia, ruchu czy grupy” faszystowskiej¹⁹. Jednakże opisana działalność handlowa nie spełnia przytoczonych tu znamion czynów zabronionych (brak aspektu organizacyjnego), skutkiem czego narodowa debata na temat sposobów jej ukrócenia w postaci projektu ustawy o zakazie apologii i propagandy faszyzmu (m.in. projekty ustaw Fiano²⁰ i Stazzema²¹) nadal trwa, wpisując się w szerszą dyskusję na temat dziejów faszyzmu i ich znaczenia dla współczesnych Włoch.

Projekt Muzeum Faszyzmu *in situ*

Punktem wyjścia dla planów centrum badawczego i Muzeum Faszyzmu w Predappio był – jak już wspomniano – stojący od czasu wojny bezużytecznie przy głównym placu miasteczka monumentalny, modernistyczny, opustoszały gmach dawnego Domu Partii Faszystowskiej²². Projekt architektoniczny owego – jak nazywała go reżimowa propaganda – „Domu Ludu” (wł. *Casa del Popolo*) czy „Domu wszystkich Włochów” (wł. *Casa di tutti gli italiani*) – autorstwa inżyniera Arnalda Fuzziego, został wyłoniony w specjalnym konkursie i zrealizowany w latach 1934–1937. Na łącznej powierzchni 16 370 metrów kwadratowych na trzech kondygnacjach pomieszczono sale wykładowo-ćwiczeniowe i widowiskowe, restaurację i bufet, magazyny itp. Oficjalne otwarcie nieukończonego jeszcze Domu Partii, z osobistym udziałem Mussoliniego, odbyło się 21 kwietnia 1937 r., a więc symbolicznie w święto „założenia Rzymu” (wł. *Natale di Roma*)²³. W lokalnym przewodniku z 1937 r.

¹⁸ Konstytucja Republiki Włoskiej, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/wlochy.html> [dostęp 20.07.2021].

¹⁹ Legge n. 645 del 1952 (legge Scelba), <http://www.fvg-solidale.regione.fvg.it/infocms/repositPubbl/table12/6/allegati/3-1952-L645.pdf> [dostęp 20.07.2021].

²⁰ <https://www.camera.it/leg17/126?pd1=3343-A> [dostęp 20.07.2021].

²¹ P. Pucciarelli, *Raccolta firme per una legge che punisce la propaganda di fascismo e nazismo*, „La Repubblica” z 21.01.2021 r., https://firenze.repubblica.it/cronaca/2021/01/21/news/raccolta_firme_per_una_legge_che_punisce_chi_fa_propaganda_di_fascismo_e_nazismo_anche_online_-283583690/ [dostęp 20.07.2021].

²² S. Storchi, *op. cit.*, s. 142.

²³ U. Tramonti, *Progetto di recupero, rifunzionalizzazione e valorizzazione dell'architettura razionalista a Predappio. Ex Casa del Fascio e dell'Ospitalità*, s. 52. <http://online.progettoredappio.it/ricerca-storica/files/assets/basic-html/page-52.html> [dostęp 20.07.2021].

następująco podsumowano uzyskany efekt architektoniczny: „Gmach znakomicie wypełnia swoje generalne zadanie – stanowił będzie dla [wielu kolejnych – PP] pokoleń świadectwo rozmachu i siły twórczej naszej epopei, która tu właśnie miała swe chwalebne początki”²⁴. Nietknięty w swej bryle, choć zdewastowany wewnątrz budynek został 30 maja 1947 r. oficjalnie przejęty przez Skarb Państwa, po czym przez pół wieku niszczał i popadał w coraz większą ruinę, co stwierdzał specjalny raport Ministerstwa Robót Publicznych z 1990 r.²⁵

Pierwsze pomysły związane z wykorzystaniem istniejącego gmachu celem powołania ośrodka badań nad faszyzmem pojawiły się w lokalnej społeczności w latach 80., na fali ówczesnego rozwoju ruchu „pielgrzymkowego” i rewizjonistycznej historiografii. Próby przejęcia dawnego Domu Partii Faszystowskiej przez władze miejskie poprzez jego zakup lub wynajem od Skarbu Państwa wielokrotnie kończyły się niepowodzeniem, głównie z przyczyn finansowo-prawnych²⁶. Skutecznym inicjatorem działań w tej sprawie okazał się Giorgio Frassinetti, burmistrz Predappio w latach 2009–2019, pochodzący z centrolewicowej Partii Demokratycznej. Po zleceniu wstępnych studiów przygotowawczych (Projekt kulturalny rewitalizacji i użytkowania z 2010 r.²⁷) w swym programie wyborczym z 2014 r., przewidzianym do realizacji na kolejną kadencję, burmistrz wystąpił z kompleksowym projektem powołania Muzeum Faszyzmu w oparciu o autentyczną architekturę i *genius loci* miasta rodzinnego Mussoliniego, a więc *in situ*. Dzięki jego staraniom już rok wcześniej Predappio stało się partnerem w międzynarodowym konsorcjum ATRIUM (*Architecture of Totalitarian Regimes of the 20th Century in Europe's Urban Memory*) pod egidą Rady Europy, które jasno deklarowało, że: „opiera się na zasadzie promowania wartości demokratycznych [...], w żadnym razie i w żadnej formie nie popiera treści ani formy historycznego rewizjonizmu, rozgrzeszania reżimów autorytarnych, dyktatorskich czy totalitarnych”²⁸.

Jesienią 2015 r. rada miejska Predappio zaakceptowała projekt zakupu gmachu Domu Partii Faszystowskiej oraz stworzenia w nim Muzeum Faszyzmu. Transakcja została sfinalizowana 2 marca 2016 r. W październiku odbyło się pierwsze

²⁴ *Ibidem*, s. 23.

²⁵ *Ibidem*, s. 30.

²⁶ S. Storchi, *op. cit.*, s. 147.

²⁷ *Ex Casa del Fascio e dell'Ospitalità di Predappio. Progetto culturale di utilizzo e gestione*, <https://progettoredappio.it/programma-di-riutilizzo-e-gestione/> [dostęp 20.07.2021].

²⁸ <http://www.atriumroute.eu/about-us/chi-siamo/39-atrium-european-cultural-route> [dostęp 20.07.2021].

zebranie międzynarodowego komitetu naukowego w składzie zaproponowanym przez Istituto Nazionale Ferruccio Parri, prestiżowy ośrodek badań nad włoską historią najnowszą, noszący imię jednego z przywódców antyfaszystowskiego ruchu oporu. Prace komitetu koordynował profesor Marcello Flores, a wśród szesnastu jego członków – oprócz znanych historyków włoskich (np. Alberto De Bernardi, Maurizio Ridolfi) – znalazło się czworo prominentnych badaczy zagranicznych specjalizujących się w zakresie dziejów faszyzmu (np. Ruth Ben Ghiat) i *public history* (np. Serge Noiret)²⁹. W listopadzie gmina Predappio otrzymała w ramach konkursu od regionu Emilia-Romania kwotę miliona euro z przeznaczeniem na prace przygotowawcze. Ich owocem stała się koncepcja wystawy stałej muzeum pod tytułem „Włochy totalitarne. Państwo i społeczeństwo w czasach faszyzmu” (wł. *L'Italia totalitaria. Stato e società in epoca fascista*), która w kwietniu 2017 roku została zaprezentowana władzom miejskim Predappio i pozostałym interesariuszom – przedstawicielom regionu, Ministerstwa Dóbr i Działalności Kulturalnej oraz Turystyki, a także parlamentarnej komisji kultury³⁰.

W słowie wstępnym do tego 28-stronicowego dokumentu członkowie komitetu naukowego deklarowali, że – zwłaszcza w odniesieniu do najmłodszych pokoleń – „trzeba opowiadać o totalitaryzmie przede wszystkim po to, by obalić rozpowszechnione przekonanie, że jedynie *damnatio memoriae* wobec reżimu opartego na przemocy politycznej i «rasowej» [...] może nie tylko zadośćuczynić ofiarom, ale również uniemożliwić odrodzenie takiego reżimu. [...] Taka postawa [...] nie przyniosła efektów: raczej sprzyjała zapomnieniu, opartym na nieporozumieniach i stereotypach, a także żywiła nostalgię sfanatyzowanych i zideologizowanych większości”. Argumentowano dalej, że z perspektywy niespełna wieku „można dziś opowiadać o faszyzmie, gdyż rozumiemy go lepiej niż w przeszłości”, bez popadania w „apologię, negację [wł. *afascismo* – dosł. „afaszyzm”], popularyzatorską powierzchowność czy retorykę” (dawnych antyfaszystów lub współczesnych rewizjonistów), aby „stabilne społeczeństwo demokratyczne” wytworzyło „kulturowe przeciwciała” niezbędne do zapobieżenia powtórce z przeszłości „nawet w jakiejś w nowej formie”³¹. Bazę źródłową dla projektu stanowić miały zasoby Centralnego

²⁹ <https://progettopredappio.it/ricerca-e-ricerche/> [dostęp 20.07.2021].

³⁰ <https://progettopredappio.it/#1528300386844-abc068e6-4c1c>, [dostęp 20. 07.2021]; por. S. Storch, *op. cit.*, s. 148–149.

³¹ *Progetto scientifico e museografico dell'Esposizione permanente intitolata «L'Italia totalitaria. Stato e società in epoca fascista»*, s. 3, <https://progettopredappio.it/progetto-scientifico/> [dostęp 20.07.2021].

Archiwum Państwowego w Rzymie (wł. *Archivio Centrale dello Stato*) oraz sieci archiwów regionalnych, Instytutu Luce (kroniki filmowe), Archiwum RAI (audycje radiowe), Cinecittà (filmy fabularne), Archiwów Watykańskich, Sieci Instytutów Historii Ruchu Oporu i Dziejów Najnowszych (*Istituti per la storia della Resistenza e dell'Età contemporanea*), a także wybranych archiwów zagranicznych (m.in. niemieckich, francuskich, brytyjskich i amerykańskich)³².

Wystawę stałą zaplanowano na trzech poziomach gmachu (oraz półpiętrze pomiędzy nimi), przy czym zwiedzający rozpoczynałby trasę na najwyższej kondygnacji, a następnie symbolicznie zstępował – „po imponujących schodach paradywnych o wielkich walorach scenograficznych i teatralnych”³³ – w otchłań totalitaryzmu i jego ostatecznej katastrofy. Na pierwszym piętrze przewidziano jedną salę główną i cztery mniejsze, które dotyczyłyby genezy i wczesnych stadiów reżimu faszystowskiego – odpowiednio: 1) I wojny światowej; 2) przejścia władzy; 3) budowy państwa totalitarnego, polityki gospodarczej i kolonialnej (wielka sala); 4) społeczeństwa włoskiego w latach 20.; 5) reakcji świata na triumf faszyzmu we Włoszech. Na półpiętrze miała znaleźć się wyodrębniona część ekspozycji poświęcona szeroko pojętej kulturze: literaturze, nauce, uniwersytetom, teatrowi, architekturze, malarstwu i kinematografii. Również na parterze (drugi z trzech poziomów) przewidziano pięć pomieszczeń: 1) ekspansja faszyzmu na świecie; 2) represje; 3) indoktrynacja młodzieży; 4) polityka społeczna; 5) „imperium i rasa” (wielka sala). Zaledwie trzy sale, dopełniające całości założenia muzealnego, miały zostać urządzone w suterenie, by zilustrować: 1) II wojnę światową; 2) życie codzienne; 3) upadek reżimu i transformację Włoch ku demokratycznej republice. Koncepcja wystawiennicza każdej z sal została w dokumencie scharakteryzowana w postaci zwykle półstronicowego opisu, odnoszącego się do konkretnych pojęć, wydarzeń, postaci, organizacji i zjawisk mających stanowić oś narracji.

Autorzy dokumentu przyznawali, że – jak można wywnioskować już z samych powyższych założeń – ich celem jest „wykreowanie mocnego doświadczenia fizycznego, poznawczego i emocjonalnego ufundowanego na solidnym przedstawieniu faktów i dokumentacji historycznej”. W tym celu postanowiono „ograniczyć liczbę eksponatów na wystawie celem oparcia jej na przedstawieniu faktów i realiów historycznych poprzez filmy, obrazy, oryginalne słowa i dokumenty”, co implikowało szerokie wykorzystanie multimedii i najnowocześniejszej technologii (m.in.

³² *Ibidem*, s. 8.

³³ *Ibidem*, s. 18.

wielojęzyczne przewodniki audio, projekcje na wielkich ekranach HD, kioski z ekranami dotykowymi itd.)³⁴. Zgodnie z najwcześniejszymi wizjami zagospodarowania gmachu dawnego Domu Partii Faszystowskiej, po rewitalizacji miał on mieścić również centrum dokumentacji i badań działające „w harmonii i synergii z działem muzealnym”³⁵. Także i w tym zakresie autorzy cytowanej koncepcji pokładali wielkie nadzieje w nowoczesnej technologii, pozwalającej „zgromadzić w formie cyfrowej cały materiał dokumentacyjny, pamiątnikarski i historiograficzny na temat faszyzmu”³⁶ oraz – przynajmniej częściowo – zjawiska totalitaryzmu w skali światowej, z czym wiązano szerokie plany działalności m.in. edukacyjnej (uczniowie i nauczyciele), międzynarodowej (konferencje i projekty) czy eksperckiej (filmy, media, Internet).

Przedkładając w kwietniu 2017 r. właściwym władzom i opinii publicznej cytowane opracowanie, jego autorzy byli już świadomi ogólnokrajowej, a chwilami wręcz międzynarodowej, debaty toczącej się nie tyle nawet wokół ich szczegółowej koncepcji, co raczej wobec samych planów urządzenia w dawnym Domu Partii Faszystowskiej w Predappio Muzeum Faszyzmu. Wysoką temperaturę tego sporu interpretowali jako kolejny dowód na żywotność i „aktualność” tematyki faszyzmu w kulturze europejskiej, a zwłaszcza włoskiej. Proponując uwzględnienie trwającej polemiki jako elementu wystawy stałej w formie osobnej sali („poglądy i przekonania nieraz sprzeczne, ale zawsze wnoszące coś do kulturowej refleksji, jaka towarzyszyła pracom nad projektem”)³⁷, konkludowali jednak, że w ich ocenie „mówienie o faszyzmie jest zatem koniecznością”³⁸.

Debata wokół muzeum i pamięci włoskiego faszyzmu

Ogólnonarodowa debata prasowa na temat Muzeum Faszyzmu rozpoczęła się na dobre wiosną 2014 r., kiedy burmistrz Giorgio Frassinetti uczynił z tego projektu element własnego programu wyborczego, i toczyła do roku 2019, czyli wybuchu pandemii koronawirusa oraz kolejnych wyborów lokalnych, skutkiem których Frassinetti utracił fotel burmistrza. Naturalnie w ramach niniejszego artykułu trudno zrelacjonować ową debatę w sposób pełny i wyczerpujący, dlatego

³⁴ *Progetto scientifico...*, s. 24.

³⁵ *Ibidem*, s. 28.

³⁶ *Ibidem*, s. 27.

³⁷ *Ibidem*, s. 20.

³⁸ *Ibidem*, s. 3.

też autor ograniczy się zaledwie do przedstawienia reprezentatywnych stanowisk jej wpływowych uczestników z obu stron. Korpus źródłowy stanowić będzie przy tym bogaty zasób materiałów prasowych na temat Projektu Predappio zgromadzony przez samych jego twórców. Można powiedzieć, że impulsem do debaty stały się pierwsze informacje prasowe na temat projektu oraz poświęcone mu wywiady z burmistrzem Frassinetim. I tak w rozmowie z centroprawicowym dziennikiem „Il Giornale”, 19 kwietnia 2014 r. inicjator projektu przekonywał, że „te faszystowskie zjazdy i maskarady to wróg Predappio. Nie pozwalają nam myśleć o przyszłości, zamykają nas w przeszłości, i to poza historią. Trzeba tu dokonać całkowitego przewrotu: zamiast fetować włoskiego Duce, zrozumieć faszyzm i Mussoliniego. [...] To był błąd, że pozwolono Mussoliniego zawłaszczyć garstce sklepikarzy zamiast stawić temu czoła jako wspólnota”³⁹.

Nazajutrz ten sam dziennik, należący do koncernu medialnego Silvia Berlusconi, opublikował tekst mediolańskiego historyka specjalizującego się w dziejach nazifaszystowskiej Republiki Salò, Roberta Chiariniego, z jednoznacznym poparciem dla projektu burmistrza Predappio: „Nie da się uciec od własnej przeszłości. Można usiłować ją wypierać, ale wówczas wraca ona zwykle pod postacią koszmaru. Można też zdecydować stawić jej otwarcie czoła, jak to się mówi: przepracować ją. To jedyny sposób, by nie pozostać jej więźniem, a może nawet – stać się jej panem. [...] [Dla jednostek – PP] ciężar, rany, trauma pamięci mogą okazać się nie do zniesienia. Wyparcie staje się koniecznością. [...] Natomiast dla wspólnoty przemilczanie lub wyciszanie przeszłości, jest nie tylko niemożliwe, ale też przeciwnie skuteczne. [...] Wybór nie dotyczy tego «czy», ale «jak» pamiętać. Pamięć nigdy nie jest neutralna. Może, a w tym przypadku nawet musi, być krytyczna”⁴⁰.

O kulturze debaty we Włoszech świadczy fakt, że te same łamy „Il Giornale” zostały udostępnione kilka dni później rzecznikowi przeciwnego poglądu, czyli badaczowi sceptycznemu wobec projektu Muzeum Faszyzmu w Predappio. Francesco Perfetti, profesor historii najnowszej na prestiżowej uczelni prywatnej LUISS w Rzymie i uczeń patrona rewizjonistów, Renza De Felice, wyraził przekonanie, że „muzeum poświęcone faszyzmowi [...] nie może mieć funkcji, jaką mają studia historyczne, tj. rozumienia i badania. Z samej swej natury każde muzeum, jakiegokolwiek by nie było,

³⁹ L. Mascheroni, *Un museo del fascismo nella città del Duce*, „Il Giornale” 19/04/2014 – cyt. za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

⁴⁰ R. Chiarini, *Perché ricordare il fascismo aiuta la democrazia*, „Il Giornale” 20/04/2014 – cyt. za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

ma wymiar celebracyjny, wymiar odzyskiwania i zachowywania pamięci, jednostkowej i zbiorowej, osób i czasów. A zatem proponuje lekturę, która w gruncie rzeczy krąży wokół tego, co poddano muzealizacji: lekturę – niezależnie od intencji – polityczną, a nie historyczną⁴¹. Perfetti sugerował, że prawdziwym motorem działań burmistrza Predappio jest chęć pobudzenia lokalnego ruchu turystycznego, nie odmawiał natomiast projektowi muzeum zalety w postaci możliwości zgromadzenia i ocalenia przed zapomnieniem rozproszonych po kraju materiałów źródłowych. Ostro przeciwstawiał się jednak przekonaniu, że Muzeum Faszyzmu mogłoby pomóc „stworzyć wspólną i możliwą do przyjęcia dla wszystkich historię”. Taki cel – jego zdaniem – mogłoby osiągnąć jedynie „muzeum «tożsamości narodowej», w ramach którego faszyzm mógłby znaleźć swe miejsce w kontekście rekonstrukcji historyczno-politycznej i kulturalnej ewolucji kraju. Ale nie miałyby sensu lokalizacja takiego muzeum akurat w Predappio”⁴².

Argumenty zwolenników Muzeum Faszyzmu podsumował w październiku 2015 r. na łamach najważniejszego włoskiego tygodnika opinii (o orientacji centrolewicowej) „L'Espresso” znany publicysta Roberto di Caro. Artykuł pod tytułem „Benito Mussolini wart jest muzeum” (nawiązanie do aforyzmu przypisywanego Henrykowi IV) zaczynał się od retorycznego pytania: „Ileż dekad musi upłynąć, ile pokoleń obrócić się w proch, żeby kraj był w stanie dokonać rozrachunku z własną historią najnowszą, bez mitów i nienawiści, manii wielkości i kompleksu winy?”⁴³. Odnotowywał sprzeciw wobec Projektu Predappio ze strony tak wybitnych historyków i znawców faszyzmu, jak Guido Crainz, Emilio Gentile czy Giovanni Sabbatucci, którzy obawiali się, że Muzeum Faszyzmu zawierałoby w sobie, nawet wbrew intencjom jego twórców, element celebracyjny. Di Caro kontrargumentował jednak, że podobne muzea powstają w innych krajach europejskich (za przykład brał Niemcy z ich Centrum Dokumentacji Nazizmu w Monachium oraz Muzeum NRD w Berlinie), a zatem brak gotowości do podjęcia Projektu Predappio świadczyłby w jego opinii o niedojrzałości obywatelskiej Włochów. „To, co wyparte, pozostawia jednak pustkę, wzbudza zainteresowanie, a co najmniej ciekawość” – ostrzegał publicysta, przywołując argument o tym, że spośród programów historycznych we włoskiej telewizji największą oglądalnością

⁴¹ F. Perfetti, *Il fascismo in vetrina ha senso solo nel museo dell'Identità nazionale*, „Il Giornale” z 23.04.2014 – cytat za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

⁴² *Ibidem*.

⁴³ R. di Caro, *Benito Mussolini val bene un museo*, „L'Espresso” 29/10/2015 – cyt. za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

cieszą się te poświęcone właśnie dziejom faszyzmu. Natomiast rodzinne miasto Mussoliniego stało się – jak celnie zauważał sam burmistrz Frassinetti – „symbolem i zwierciadłem kraju, który nie potrafi dojść ze sobą do ładu”. Artykuł w „L'Espresso” kończył się stwierdzeniem, że „dziś czas już może podjąć trud jak najwierniejszej i jak najbardziej obiektywnej rekonstrukcji przeszłości. Temu właśnie w intencji autorów miałyby służyć Muzeum Faszyzmu”⁴⁴.

Wiele wątpliwości w sprawie Projektu Predappio wyraził największy autor-rytet w dziedzinie miejsc pamięci – współautor i redaktor pionierskich wieloautorskich opracowań tematu we Włoszech, Mario Isnenghi. W wywiadzie dla lewicowego miesięcznika „La Città”, ukazującego się w Forli (nieopodal Predappio), oceniał, że o ile dobrym pomysłem jest organizacja *in situ* ośrodka badań naukowych nad faszyzmem, o tyle lokalizowanie tam muzeum niesie ze sobą liczne kłopoty: „Czy akurat w najtrudniejszym miejscu, przesyconym pamięcią pewnego typu [„pielgrzymki” neofaszystów – PP] trzeba podejmować systematyczną refleksję nad naszą zbiorową przeszłością?”⁴⁵. Isnenghi opowiadał się za pozostawieniem Predappio ze statusem miejsca pamięci, zaś zorganizowaniem wielkiego muzeum faszyzmu w Rzymie lub Mediolanie. Za taką lokalizacją przemawiała – jego zdaniem – poza większą dostępnością dla masowego odbiorcy, również istotna racja naukowa: unikanie kojarzenia faszyzmu tylko z osobą Benita Mussoliniego: „Brać faszyzm na poważnie to znaczy widzieć go w kontekście historii Włoch, on nie powstaje z niczego. Tylko najwcześniejsza historiografia antyfaszystowska wyobrażała sobie, że [ruch faszystowski – PP] powstał z niczego dzięki woli, karierze i zdolnościom jednego człowieka lub kilku osób”⁴⁶. Isnenghi konkludował, że ewentualne powstanie Muzeum Faszyzmu w Predappio stanowiłoby akt politycznego triumfalizmu antyfaszystów, którzy zatknęliby swój zwycięski sztandar w miejscu narodzin Duce, co w żadnym razie nie przyniosłoby wspólnej wizji historii: „Tyle się mówi o zgodzie. Dobrze, pogódźmy się zatem z prawdziwym stanem rzeczy, a więc pogódźmy się z istnieniem konfliktu”⁴⁷.

Na początku 2016 roku można było odnieść wrażenie, że w ogólnonarodowej debacie na temat Projektu Predappio szala zwycięstwa przesuwa się na stronę jego prominentnych przeciwników, których głosy mocno wybrzmiały w poczynnych

⁴⁴ R. di Caro, *Benito Mussolini...*

⁴⁵ M. Isnenghi, *Luoghi della memoria*, „Una città” 3/2016 – cytat za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*.

i wpływowych tytułach prasowych. Próbę zmiany tego stanu rzeczy stanowił list otwarty 50 historyków z 28 włoskich i zagranicznych uniwersytetów z poparciem dla inicjatywy burmistrza Predappio, przedrukowany m.in. w rzymskim dzienniku „Il Messaggero”. Pozytywna ocena projektu wynikała – jak pisali autorzy listu – z gwarancji powagi i naukowości oraz bogactwa potencjału narracyjnego i dydaktycznego całego przedsięwzięcia, jakich udzielał burmistrz Frassinetti. Podstawowy zarzut sceptyków odpierano następująco: „Kto twierdzi, że muzeum nie może być niczym innym niż rodzajem celebracji, i obawia się, że mogłoby ono sprzyjać wzrostowi fali nostalgii, nie zna licznych przykładów muzeów w Europie i na całym świecie, których twórcy zdołali stawić czoła dramatycznym i tragicznym momentom historycznym, nawet mniej oddalonym od nas w czasie niż faszyzm, utrzymując prymat wiedzy, historycznej kontekstualizacji, szacunku dla faktów i dokumentów, co sprzyjało krytycznym interpretacjom przeszłości zdolnym zaangażować zwiedzających do aktywnego udziału i podejścia problemowego”⁴⁸. Autorzy cytowanego listu apelowali do włoskiego rządu, by wspomógł moralnie i finansowo Projekt Predappio. Wagę tej inicjatywy znacznie osłabiał jednak fakt, że wśród sygnatariuszy znalazły się osoby zaangażowane bezpośrednio w prace nad projektem Muzeum Faszyzmu w składzie jego komitetu naukowego (np. Marcello Flores, Alberto De Bernardi, Maurizio Ridolfi), co mogło prowokować oskarżenie o zabieranie głosu we własnej sprawie i w imię własnej korzyści (zawodowej i materialnej).

Jeden z ostatnich wielkich ataków na Projekt Predappio podjął w kwietniu 2016 roku na łamach „Il Manifesto” (pisma określającego się w podtytule jako „Dziennik komunistyczny”) wytrwany historyk specjalizujący się w dziejach faszyzmu i niemieckiego nazizmu, Enzo Collotti. Sędziwy badacz wychodził w swym wywodzie od obserwacji, że „muzea historyczne nigdy nie stanowiły wielkiego osiągnięcia polityki kulturalnej naszego państwa”, natomiast plany utworzenia w Predappio Muzeum Faszyzmu określał wprost jako „haniebną inicjatywę”⁴⁹. Collotti nie odmawiał burmistrzowi Predappio prawa do podjęcia niezbędnych kroków, by położyć kres neofaszystowskim „pielgrzymkom” i zdjąć z miasta odium „faszystowskiego rezerwatu”. Uważał natomiast, że umieszczanie tam muzeum

⁴⁸ M. Evangelisti, *Museo del Fascismo, 50 storici difendono il progetto*: «Il governo aiuti Predappio», „Il Messaggero” 18/02/2016 - https://www.ilmessaggero.it/primopiano/cronaca/museo_fascismo_cinquantastorici_difendono_progetto_governo_aiuti_predappio_non_operazione_nostalgica-1559914.html [dostęp 20.07.2021].

⁴⁹ E. Collotti, *L'inglorioso museo di Predappio*, „Il Manifesto. Quotidiano comunista” 5/4/2016 – cyt. za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

o zasięgu ogólnokrajowym miałyby się z celem ze względu na prowincjonalność i słabą dostępność miejsca oraz jego walory symboliczne, łatwe do interpretacji w duchu celebracji faszyzmu jako „ruchu Mussoliniego”. Collotti odrzucał analogie niemieckie, tłumacząc, że powstanie tam wielkich muzeów historycznych poprzedzone było latami dyskusji na temat pamięci publicznej, co jest nie do powtórzenia we Włoszech jako „kraju z niejasnych przyczyn zapóźnionym w często bezsensownych debatach o podzielonej lub wspólnej przeszłości”⁵⁰. Autor postulował zatem, by zamiast pochopnie podejmować projekt Muzeum Faszyzmu, dla którego impulsem stał się czynnik jego zdaniem tak błahy jak dostępność dawnego Domu Partii w Predappio, raczej rozpocząć – wzorem niemieckim – ogólnonarodową debatę nad przeszłością, czego owocem mogłoby się stać w swoim czasie wielkie muzeum w Rzymie lub Mediolanie, „by uczynić z niego prawdziwe narzędzie krytycznego poznania oraz świadomości historycznej i obywatelskiej”⁵¹.

Tymczasem burmistrz Predappio uzyskał istotne wsparcie międzynarodowe. W imieniu społeczności *public historians* zdecydowanego poparcia udzielił projektowi Muzeum Faszyzmu Serge Noiret (odnotujmy, że również osobiście zaangażowany w projekt), wpisując go w szerszy, globalny kontekst rozwoju *public history*. Postulował konieczność wyjścia w badaniach nad faszyzmem „poza książki akademickie”, a zatem popularyzacji tych badań, zwłaszcza w kontekście faktu, że „historycy, a zwłaszcza historycy akademicy, nie mają monopolu na kształtowanie publicznego obrazu przeszłości, a tym bardziej – na różne poziomy pamięci społecznej”⁵². Przekonywał dalej: „Zresztą historia stosowana, czy *public history*, zwraca się do wielorakiej publiczności, która nie sięga po książki akademickie, a przede wszystkim – dociera tam, gdzie potrzeba historii okazuje się najsilniejsza. [...] I to jest może najważniejsza racja stojąca za urządzeniem muzeum w Predappio i w Emilii-Romanii: lokalne społeczności chcą odnaleźć własną historię w swojej okolicy [...]. Stworzenie muzeum [...] stanowi nie tylko dobro dla zawodowych historyków, ale konieczność dla lokalnych społeczności, a przy tym – jedyny sposób, by nie pozwolić, by Mr. Everyman – w tym przypadku pogrobowcy faszyzmu – narzucił swój monopol pamięci, czy raczej swoich ahistorycznych bajek, na terenie Predappio. [...] W miejscach, w których ścierają się różne

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ E. Collotti, *L'inglorioso museo...*

⁵² S. Noiret, *La public history italiana si fa strada: un museo a Predappio per narrare la storia del ventennio fascista*, 09/05/2016, <https://dph.hypotheses.org/906> [dostęp 20.07.2021].

pamięci i interpretacje przeszłości, niezwykle ważne jest, by otworzyć się na *public history*: historia faszyzmu musi być, może jeszcze bardziej niż gdzie indziej, opowiadana tam, gdzie narodził się jego założyciel i gdzie historia musi przeważać nad partykularną pamięcią i publicznym wykorzystywaniem przeszłości do politycznych i ideologicznych instrumentalizacji”⁵³.

Formą wsparcia burmistrza Predappio na arenie międzynarodowej było przyznanie mu w sierpniu 2016 r. Austrian Holocaust Memorial Award (AHMA) w dowód uznania za zaangażowanie na rzecz utrwalania pamięci o Zagładzie właśnie poprzez promowanie Projektu Predappio⁵⁴. Zainteresowanie opinii publicznej, tak włoskiej jak i międzynarodowej, sporem wokół miasteczka spowodowało znaczący wzrost (pomiędzy rokiem 2014 a 2015) liczby odwiedzających je turystów: jak wyliczała lokalna prasa – dwukrotny wśród Włochów, zaś aż dziesięciokrotny wśród cudzoziemców⁵⁵.

To w tym kontekście należy rozumieć optymizm burmistrza Frassinietiego, przebijający z wywiadu dla lewicowego dziennika „Il Tempo” z lipca 2016 roku pod tytułem „Do 2020 r. wystawa skierowana ku przyszłości”⁵⁶. Pod wpływem krytyki burmistrz postanowił zmienić tylko jeden, choć fundamentalny, element swego przekazu: „Przede wszystkim nie nazywajmy [tej inicjatywy] «muzeum»! [...] «Wystawa», «centrum studiów i dokumentacji». Słowo «muzeum» tu we Włoszech łatwo rodzi nieporozumienia, ryzyko traktowania tego jako czegoś celebrującego. W Europie tak nie jest”⁵⁷. Nawiasem mówiąc, można dodać, że przykładem na poparcie tego rozumowania miało być – zdaniem burmistrza – „Muzeum II Wojny Światowej” w Warszawie (sic!), które „wcale nie celebruje wojny”⁵⁸. Jak się jednak wkrótce okazało, wizja burmistrza Predappio bynajmniej nie miała się spełnić, przynajmniej w przewidywalnej przyszłości.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Al sindaco di Predappio il premio per la difesa della memoria della Shoah*, „Il Corriere di Bologna” z 02.08.2016 r. – cyt. za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

⁵⁵ *Mussolini, boom di visitatori a Predappio*, 22/08/2015, https://www.adnkronos.com/mussolini-boom-di-visitatori-a-predappio-il-sindaco-lavoriamo-a-museo-del-ventennio_4elqr2z7O7ftz42vtEMuIA [dostęp 20.07.2021].

⁵⁶ P. Di Leo, *Intervista a Giorgio Frassinetti. Entro il 2020 esposizione proiettata verso il futuro*, „Il Tempo” z 21.07.2016 r. – cyt. za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Ibidem*.

Zakończenie – Muzeum Faszyzmu, które nigdy nie powstało

Giorgio Frassinetti zakończył drugą, i z mocy prawa ostatnią, kadencję swego urzędowania jako burmistrz Predappio wiosną 2019 r. Do tego czasu prace nad jego sztandarowym projektem utknęły w martwym punkcie, głównie z powodu sprzeciwu inspektoratu ochrony zabytków (wł. *Soprintendenza Archeologia, Belle Arti e Paesaggio*) wobec włączonych do projektu architektonicznego muzeum planów ingerencji w strukturę gmachu (opracowanych przez rzymską pracownię architektoniczną Valle Progettazioni), który – zdaniem urzędników – jako cenny zabytek powinien pozostać w stanie nienaruszonym jako „muzeum samego siebie”⁵⁹. Wynikłe stąd opóźnienia okazały się na tyle poważne, że – po koniecznych studiach i przygotowaniach – właściwe prace budowlane planowano wznowić dopiero w 2021 r. To jednak już nie nastąpiło. W wyborach z 26 maja 2019 r. mieszkańcy miasta powierzyli godność pierwszego obywatela miasta po raz pierwszy w jego powojennej historii przedstawicielowi prawicy – Robertowi Canaliemu⁶⁰. Ów triumf prawicy – choć znaczący również w interesującym nas tu kontekście lokalnym – należy tłumaczyć lawinowym w tym okresie wzrostem dla niej poparcia (zwłaszcza dla Ligi pod przywództwem Mattea Salvini) na ogólnokrajowej scenie politycznej⁶¹.

W swych pierwszych wystąpieniach Canali głosił (krytykując nieudolność poprzednich, lewicowych władz), że zdołał „ruszyć projekt z martwego punktu”, jednak w styczniu 2020 r. oświadczył niespodziewanie, że projekt Muzeum Faszyzmu zostanie wstrzymany, ponieważ historia tamtych lat „to zbyt złożony temat”⁶². W zamian nowy burmistrz proponował urządzić w dawnym Domu Partii Faszystowskiej „muzeum historii lokalnej”. Wobec protestów swego poprzednika, Frassinetti, i jego oskarżeń o uleganie wpływom potomków Duce i neofaszystów (Canali spotykał się publicznie m.in. z Alessandrą Mussolini), nowy burmistrz odpowiadał: „Projekt rewitalizacji został przygotowany niedbale, przez co

⁵⁹ F. Campanella, *Ex Casa del Fascio, il punto sui lavori: „Fondi per 3,5 milioni confermati. Abbiamo tolto il progetto da un binario morto”*, „Forlìtoday” z 12.12.2019 r. – cyt. za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

⁶⁰ http://www.comune.predappio.fc.it/upload/predappio_ecm10/gestionedocumentale/COMUNALI2019_784_7599.pdf [dostęp 20.07.2021].

⁶¹ <https://www.politico.eu/europe-poll-of-polls/italy/> [dostęp 20.07.2021].

⁶² F. Giubilei, *Predappio cancella il museo sul fascismo: “Sarà un centro dedicato alla storia locale”*, „La Stampa” z 16.01.2020 r., <https://www.lastampa.it/topnews/primopiano/2020/01/16/news/predappio-cancella-il-museo-sul-fascismo-sara-un-centro-dedicato-alla-storia-locale-1.38334210> [dostęp 20.07.2021].

inspektorat wyraził swoje wątpliwości. Woleliśmy wstrzymać wszystko, tu chodzi o publiczne pieniądze i chcemy wiedzieć, jak są wydawane. [...] Muzeum Faszyzmu to sprawa niezwykle trudna do podjęcia. Powinno opierać się na wizji podzielanej przez wszystkich, bo i tak jesteśmy już zbyt skłóconym krajem”⁶³.

Jak zatem widzimy, Projekt Predappio mający na celu wykorzystanie dawnego gmachu Domu Partii Faszystowskiej w rodzinnym mieście Benita Mussoliniego na potrzeby urządzenia ogólnokrajowego Muzeum Faszyzmu, zakończył się fiaskiem. Zainicjowany przez lewicowego burmistrza, Giorgia Frassinietiego, ujawnił podziały w środowisku akademickich historyków włoskich, z których część – przy poparciu międzynarodowego kręgu badaczy *public history* – z entuzjazmem zaangażowała się w projekt, lecz bodaj większość (w tym osobistości wybitne, zwłaszcza o poglądach lewicowych) wyraziła swój daleko idący sceptycyzm, obawiając się, że projekt przyczyni się raczej do wzmocnienia faszystowskich mitów celebracyjnych, niż realnie doprowadzi do pogłębionej refleksji nad tą złożoną problematyką. Co ciekawe, ostateczny cios zadał Muzeum Faszyzmu nie spodziewanie prawicowy burmistrz, który uznał je formalnie za projekt pogłębiający społeczne podziały, a w rzeczywistości – zapewne za zbyt jednoznacznie antyfaszystowski. Warto zauważyć, że streszczona powyżej ogólnowłoska debata nie odnosiła się właściwie do meritum i szczegółowej koncepcji Muzeum Faszyzmu w Predappio, lecz raczej do jego ogólnej, niejako „platońskiej”, idei, w którą każdy krytyk wpisywał arbitralnie oczekiwane i prawdopodobne treści.

Spór o Projekt Predappio raz jeszcze potwierdził zatem klasyczną tezę Johna Foota o „podzielonej pamięci Włoch”, również w kontekście dziejów faszyzmu⁶⁴. Znacznie dalej w swej ocenie poszła Hannah Malone, twierdząc, że „od 1945 roku do dziś, okres faszystowski rzuca długi, lecz nieokreślony, cień na włoską kulturę i politykę. Chociaż faszyzm jest fundamentalny dla tożsamości republikańskich Włoch jako państwa antyfaszystowskiego, [...] nie istnieje wspólna narodowa narracja o faszyzmie ani konsensus w sprawie tego, co faszyzm oznacza dla dzisiejszych Włoch”⁶⁵. Brzemień faszystowskiej przeszłości i pamięć o niej stanowi zatem istotny problem dla Włochów, o czym świadczy również sama ożywiona dyskusja, jaka wywiązała się od samego początku wokół Projektu Predappio. I dlatego nawet jeśli aktualna

⁶³ F. Bernasconi, *Neo sindaco di Predappio blocca il Museo del Fascio*, „Il Giornale” z 16.01.2020 r., <https://www.ilgiornale.it/news/cronache/neo-sindaco-predappio-blocca-museo-fascio-1812311.html> [dostęp 20.07.2021].

⁶⁴ J. Foot, *Italy's Divided Memory*, New York 2009, s. 70.

⁶⁵ S. Malone, *op. cit.*, s. 445.

decyzja o porzuceniu całego projektu okaże się definitywna, warto było przytoczyć najważniejsze głosy owej debaty. Jak bowiem słusznie napisał na łamach najważniejszego włoskiego dziennika ekonomicznego „Il Sole 24 Ore” turyński historyk Sergio Luzzatto: „Pierwszą zasługą projektu podjętego przez burmistrza Predappio [...] będzie wybudzenie społeczności historyków ze zwyczajnego im odrętwienia. Włoscy historycy współczesności angażują się dziś w znaczącą dyskusję nie tyle nad zaletami projektu z Romanii, co nad złożonymi związkami między historią i pamięcią”⁶⁶.

Ostateczny wynik debaty i fiasko projektu nie wystawia szczególnie pozytywnego świadectwa dojrzałości obywatelskiej Włochów ani ich zdolności do uczciwego mierzenia się – wzorem innych narodów zachodnioeuropejskich – z trudnymi i bolesnymi elementami własnej przeszłości. Można tu się jednak łatwo narazić na zarzut, że nieco niezręcznie jest wygłaszać tego rodzaju krytyczne uwagi akurat z kraju nad Wisłą. Natomiast z całą pewnością zgrzeszył nadmiernym optymizmem komunistyczny burmistrz Predappio, który w 1957 roku sprowadzenie ciała Benita Mussoliniego do rodzinnej kaplicy na cmentarzu w Predappio miał skomentować słowami: „Nie baliśmy się go za życia, więc nie będziemy się bali i po śmierci”⁶⁷. Wygląda na to, że pomylił się nie tylko względem własnej wspólnoty lokalnej, ale i tej większej – ogólnonarodowej.

BIBLIOGRAFIA

Opracownia

Baioni M., *Le patrie degli italiani. Percorsi del Novecento*, Pisa 2017.

Baioni M., *Predappio*, [w:] *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, ed. M. Isnenghi, Roma 1996, s. 565–572.

Foot J., *Italy's Divided Memory*, New York 2009.

Galli della Loggia E., *L'identità italiana*, Bologna 1998.

Serenelli S., *'It was like something that you have at home which becomes so familiar that you don't even pay attention to it': Memories of Mussolini and Fascism in Predappio, 1922–2010*, „Modern Italy” 2013, Vol. 18, No. 2, s. 157–175.

Storchi S., *The ex-Casa del Fascio in Predappio and the question of the 'difficult heritage' of Fascism in contemporary Italy*, „Modern Italy” 2019, Vol. 24, No. 2, s. 139–157.

Wojdon J., *Public history, czyli historia w przestrzeni publicznej*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2015, t. 34 (3), s. 25–41.

⁶⁶ S. Luzzatto, *Per capire il Ventennio disastroso*, „Il Sole 24 Ore” z 06.03.2016 – cyt. za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].

⁶⁷ S. Serenelli, op. cit., s. 166.

Strony internetowe

- Al sindaco di Predappio il premio per la difesa della memoria della Shoah*, “Il Corriere di Bologna” 2/8/2016 – cytat za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- Bernasconi F., *Neo sindaco di Predappio blocca il Museo del Fasci*, “Il Giornale” 16/01/2020, <https://www.ilgiornale.it/news/cronache/neo-sindaco-predappio-blocca-museo-fascio-1812311.html> [dostęp 20.07.2021].
- Campanella F., *Ex Casa del Fascio, il punto sui lavori: „Fondi per 3,5 milioni confermati. Abbiamo tolto il progetto da un binario morto”*, “Forlìtoday” 12/12/2019 – cytat za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- Chiarini R., *Perché ricordare il fascismo aiuta la democrazia*, “Il Giornale” 20/04/2014 – cytat za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- Collotti E., *L'inglorioso museo di Predappio*, “Il Manifesto. Quotidiano comunista” 5/4/2016 – cytat za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- di Caro R., *Benito Mussolini val bene un museo*, “L'Espresso”, 29/10/2015 – cytat za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- Di Leo P., *Intervista a Giorgio Frassinetti. Entro il 2020 esposizione proiettata verso il futuro*, “Il Tempo”, 21/7/2016 – cytat za: <https://progettopredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- Evangelisti M., *Museo del Fascismo, 50 storici difendono il progetto: «Il governo aiuti Predappio»*, “Il Messaggero”, 18/02/2016 - https://www.ilmessaggero.it/primopiano/cronaca/museo_fascismo_cinquanta_storici_difendono_progetto_governo_aiuti_predappio_non_operazione_nostalgica-1559914.html [dostęp 20.07.2021].
- Ex Casa del Fascio e dell'Ospitalità di Predappio. Progetto culturale di utilizzo e gestione*, <https://progettopredappio.it/programma-di-riutilizzo-e-gestione/> [dostęp 20.07.2021].
- Giubilei F., *Predappio cancella il museo sul fascismo: “Sarà un centro dedicato alla storia locale”*, “La Stampa” 16/01/2020, <https://www.lastampa.it/topnews/primopiano/2020/01/16/news/predappio-cancella-il-museo-sul-fascismo-sara-un-centro-dedicato-alla-storia-locale-1.38334210> [dostęp 20.07.2021].
- Giuffrida A., *Mussolini's birthplace cashes in on the surge of far-right tourism*, “The Guardian”, 27/07/2019, <https://www.theguardian.com/world/2019/jul/27/mussolini-birthplace-cashes-in-on-rise-far-right-tourism> [dostęp 20.07.2021].
- <http://www.atriumroute.eu/about-us/chi-siamo/39-atrium-european-cultural-route> [dostęp 20.07.2021].
- <http://www.comune.predappio.fc.it/servizi/Menu/dinamica.aspx?idSezione=19291&idArea=18994&idCat=19316&ID=19509&TipoElemento=pagina> [dostęp 20.07.2021].
- http://www.comune.predappio.fc.it/upload/predappio_ecm10/gestionedocumentale/locandina_ultimo_13306.jpg [dostęp 20.07.2021].
- http://www.comune.predappio.fc.it/upload/predappio_ecm10/gestionedocumentale/COMUNALI2019_784_7599.pdf [dostęp 20.07.2021].
- <https://progettopredappio.it/#1528300386844-abc068e6-4c1c> [dostęp 20.07.2021].

- <https://progettoredappio.it/ricerca-e-ricerche/> [dostęp 20.07.2021].
- <https://www.camera.it/leg17/126?pd1=3343-A> [dostęp 20.07.2021].
- <https://www.ferlandia.it/it/shop> [dostęp 20.07.2021].
- <https://www.mussolini.net/it/> [dostęp 20.07.2021].
- <https://www.politico.eu/europe-poll-of-polls/italy/> [dostęp 20.07.2021].
- Isnenghi M., *Luoghi della memoria*, “Una città” 3/2016 – cytat za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- Konstytucja Republiki Włoskiej, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/wlochy.html> [dostęp 20.07.2021].
- Legge n. 645 del 1952 (legge Scelba), <http://www.fvgssolidale.regione.fvg.it/infocms/repositPubbl/table12/6/allegati/3-1952-L645.pdf> [dostęp 20.07.2021].
- Luzzatto S., *Per capire il Ventennio disastroso*, “Il Sole 24 ore”, 6/3/2016 – cytat za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- Malone H., *Legacies of Fascism: architecture, heritage and memory in contemporary Italy*, “Modern Italy” 2017, Vol. 22, No. 4, s. 445–470
- Mascheroni L., *Un museo del fascismo nella città del Duce*, “Il Giornale” 19/04/2014 – cytat za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- Mussolini, *boom di visitatori a Predappio*, 22/08/2015, https://www.adnkronos.com/mussolini-boom-di-visitatori-a-predappio-il-sindaco-lavoriamo-a-museo-del-ventennio_4elqr2z7O7ftz42vtEMuIA [dostęp 20.07.2021].
- Noiret S., *La public history italiana si fa strada: un museo a Predappio per narrare la storia del ventennio fascista*, 09/05/2016, <https://dph.hypotheses.org/906> [dostęp 20.07.2021].
- Perfetti F., *Il fascismo in vetrina ha senso solo nel museo dell'Identità nazionale*, “Il Giornale” 23/04/2014 – cytat za: <https://progettoredappio.it/rassegna-stampa-2014-2016/> [dostęp 20.07.2021].
- Progetto scientifico e museografico dell'Esposizione permanente intitolata «L'Italia totalitaria. Stato e società in epoca fascista»*, <https://progettoredappio.it/progetto-scientifico/> [dostęp 20.07.2021].
- Pucciarelli P., *Raccolta firme per una legge che punisce la propaganda di fascismo e nazismo*, “La Repubblica” 21/01/2021, https://firenze.repubblica.it/cronaca/2021/01/21/news/raccolta_firme_per_una_legge_che_punisce_chi_fa_propaganda_di_fascismo_e_nazismo_anche_online_-283583690/ [dostęp 20.07.2021].
- Tramonti U., *Progetto di recupero, rifunzionalizzazione e valorizzazione dell'architettura razionalista a Predappio. Ex Casa del Fascio e dell'Ospitalità*, s. 52. <http://online.progettoredappio.it/ricerca-storica/files/assets/basic-html/page-52.html> [dostęp 20.07.2021].

MARIOŁA OLEJNICZAK
Uniwersytet Adama Mickiewicza

„O WIELE RZECZY ZA DUŻO, BY ZMIEŚCIĆ W TAK MAŁYM PUDEŁKU” – MUZEUM W CIĄGŁYM PROCESIE ZMIAN

„TOO MANY THINGS TO HOLD IN SUCH A SMALL BOX” – MUSEUM IN A CONSTANT PROCESS OF CHANGE

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia pokrótce, jak wiele zmian pojawia się w funkcjonowaniu instytucji kultury, jakimi są muzea. Zwraca uwagę na zmianę paradygmatu „obiekto-centralnego” na wyróżniający rolę odbiorcy. Omawia przykład dwóch programów edukacyjnych ukazujących odejście od działań tworzonych w atmosferze „świątyni”, skierowanych tylko do wykształconych przedstawicieli klasy średniej i wyższej, i zmierzających w stronę działalności pobudzającej do twórczej aktywności i współuczestnictwa w tworzeniu kultury.

SŁOWA KLUCZOWE: muzeum, edukacja, przestrzeń edukacyjna, odbiorca, obiekt

ABSTRACT: An article briefly presents how deep changes occur in the functioning of institutions of culture like museums. It pays particular attention to a paradigm shift from object-centered to one valuing a customer experience. It discusses two educational programs as an example of abandoning the “temple model” in favor of a new direction focused on inspiring creative activity and participation in creating culture rather than designing activities only for the educated middle and upper class.

KEYWORDS: museum, education, educational space, spectator, object

¹ Napis „O wiele rzeczy za dużo, by zmieścić w tak małym pudełku”, autorstwa amerykańskiego artysty Lawrence’a Weinera – pojawiła się w 1996 roku na frontальной i północnej fasadzie budynku Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski. Praca ta miała dwie wersje językowe polską i angielską. Jej kuratorką była Miłada Śliżińska. Dzieło miało charakter tymczasowy, konserwator udzielił zezwolenia na umieszczenie napisu tylko do czasu planowanego wówczas remontu. Ponieważ jego termin się przesunął, hasło pozostało na dłużej, aż z czasem stało się nieformalnym mottem instytucji. Zob. <https://u-jazdowski.pl/wydarzenia/napis-na-fasadzie> [dostęp 24.05.2021].

Czy obecna w naszym życiu codziennym *public history* to pewnego rodzaju „moda”? Czy coraz częściej dostrzegalne zmiany, jakie obserwujemy w muzeach, dotyczące zarówno charakteru miejsca, jak i działań tradycyjnych odnoszących się do promowania wiedzy o przeszłości, są również wynikiem pewnego trendu? Pewne jest to, że wszystkim tym zjawiskom towarzyszy refleksja dotycząca ich roli muzeów życiu społecznym i debacie publicznej. Definicja muzeum zaproponowana przez George’a Henriego Rivière’a mówiąca o tym, że „muzeum jest instytucją trwałą, o charakterze niedochodowym, służącą społeczeństwu i jego rozwojowi, dostępną publicznie, która prowadzi badania nad świadectwem ludzkiej działalności i otoczenia człowieka, gromadzi zbiory, konserwuje je i zabezpiecza, udostępnia je i wystawia, prowadzi działalność edukacyjną i służy rozrywce”², zaczyna być postrzegana jako zbyt powierzchowna, nie do końca określająca emocjonalny potencjał, jakie drzemie w tych instytucjach i jest z nich wydobywany poprzez nowe formy ich funkcjonowania. Dziś bowiem, jak określili to Nigiel Cox i Kenneth Gorbey na konferencji Muzeum 2000, „[m]uzeum to magiczny teatr, który wywołuje głębokie uczucia”³.

W ostatnich latach obserwuje się systematyczną zmianę dotyczącą równocześnie zarówno charakteru miejsc, jak i działań mających na celu upowszechnianie wiedzy o przeszłości wśród szerokiej masy odbiorców – dotyczy to zarówno muzeów, miejsc pamięci, bibliotek, jak i archiwów czy studiów uniwersyteckich⁴. Dlatego też, coraz częściej w instytucjach muzealnych stawia się pytania nie tylko o potrzebę zmiany definicji muzeum, ale również o takie aspekty jak to, kto ma prawo do przestrzeni, jaką one zajmują. Czy są to tylko muzealnicy, kuratorzy, artyści (względnie politycy), czy jednak powoli muzeum staje się przestrzenią otwartą, którą swoją aktywnością mogą wypełniać ludzie z zewnątrz „małego pudełka”⁵? Muzea podążające za współczesnym światem, są w ciągłym procesie zmian i poszukiwań. Na przebieg tego procesu wpływać mają (jak nigdy wcześniej) odbiorcy – zarówno ich refleksje teoretyczne, jak i osobiste przeżycia, które wzajemnie się przeplatają. Współczesny świat stawia szczególne i trudne wyzwania wielu tradycyjnym instytucjom – jedną z nich

² Cyt. wg *La muséologie selon George Henri Rivière*, Paris 1989.

³ M. Parczewska, J. Byszewski, *Biały sześcian*, Warszawa 2008.

⁴ Zob. E. Domańska, R. Stobiecki, T. Wiślicz (red.), *Historia dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, Kraków 2014.

⁵ Zob. J. Byszewski, *Muzeum jako rzeźba społeczna*, [w:] J. Byszewski, M. Parczewska, *Muzeum jako rzeźba społeczna*, Warszawa 2012, s. 8.

są właśnie muzea. Wolny rynek mediów, a co za tym idzie, swobodny przepływ informacji, konkurencyjność kultury wysokiej i kultury masowej, globalizacja, narastający konsumpcjonizm i postępująca wirtualizacja życia społecznego – to wszystko określa w najogólniejszym zarysie aktualną sytuację muzeum jako instytucji, której podstawową rolą staje się komunikacja społeczna. Wszystkie te aspekty wskazują, że przed instytucjami muzealnymi pojawiają się duże wyzwania, które wymuszają zmiany. Muzeum coraz mocniej przekształca one ze świątyni wiedzy w rzeźbę społeczną⁶ – a więc „coś” w rodzaju pracy twórczej, co jest w ciągłym, nieustającym procesie zmian. W efekcie instytucje te coraz mocniej i intensywniej otwierają się na odbiorców. Pracownicy muzeów opuszczają bezpieczne przestrzenie muzealne i wychodzą w przestrzeń publiczną. Tym samym wskazują, że ciężar ich uwagi zostaje przesunięty z obiektu na odbiorcę. Bywa, że działania te nie mieszczą się w sztywnych strukturach instytucji, zwłaszcza że w czasie ich realizacji często w pierwszej kolejności uwzględnia się potrzeby, możliwości i oczekiwania uczestników. Często wprowadza się elementy rozrywkowe, które pobudzają do aktywności, oddziałując na emocje. Zmiany zachodzące w instytucjach muzealnych najmocniej widoczne są w działaniach edukacyjnych i popularyzatorskich. Podczas gdy jeszcze na początku lat dziewięćdziesiątych pracownicy oświatowi muzeów zajmowali się po prostu upowszechnianiem i ułatwianiem kontaktu odbiorcy z obiektem i ekspozycją, tak obecnie edukatorzy i animatorzy muzealni projektują sytuacje twórcze i aranżują warunki zachęcające odbiorców do nowych rodzajów aktywności, których wcześniej nie próbowali⁷. Warto jednak dodać, że koncentracja na odbiorcach nie oznacza, że nie dbają o rzetelność przekazu historycznego. Istotą ich pracy jest – tak jak u historyków „publicznych”⁸ – zrozumienie ludzi poprzez nawiązanie z nimi kontaktu oraz przekonanie ich poprzez swoją aktywność do pełnego zaangażowania.

⁶ Autorem koncepcji rzeźby społecznej jest Joseph Beuys (1921–1983) niemiecki artysta, wielki teoretyk sztuki, pedagog, działacz, reformator społeczny i polityczny – bez wątpienia można zaliczyć go do grona jednego z bardziej interesujących osobowości europejskiej sztuki neoawangardowej. Analizując sytuację sztuki w drugiej połowie XX wieku zajął się rzeźbą – w szerszym, aniżeli jej podstawowe znaczenie, czyniąc jej pewne przeniesienie z teorii artystycznej na grunt społeczny, używając ją do tworzenia nowego ładu. Istota koncepcji rzeźby społecznej polega na tym, że każdy ma prawo do kształtowania, modelowania, rzeźbienia świata, w którym żyje. Co oznaczało, ciągły proces zmian, ponieważ tak zdefiniowane dzieło nigdy nie jest ukończone. W moim krótkim artykule chcę spojrzeć na instytucje muzealne jak na rzeźbę społeczną będącą w ciągłym procesie zmian. Zob. J. Beuys, *Teksty, komentarze, wywiady*, oprac. J. Jedliński, Warszawa 1990.

⁷ Zob. J. Byszewski, *Muzeum...*, *op. cit.*, s. 8.

⁸ Zob. J. Wojdon, *Public history, czyli historia w przestrzeni publicznej*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2015, t. 34 (3), s. 25–41.

Tę dokonującą się zmianę paradygmatu „obiekto-centralnego” na ten podkreślający rolę odbiorcy można już znaleźć nie tylko w literaturze przedmiotu, ale i głównych dokumentach najważniejszych stowarzyszeń muzealnych na świecie, jak np. International Council of Museums (ICOM). Aktualnie bowiem niemal powszechnie przyjęto, że zasadniczą funkcją muzeum jest służba społeczeństwu, podczas gdy priorytetem wcześniejszej polityki była kolekcja i jej ochrona⁹. Można, więc śmiało powiedzieć za Januszem Byszewskim, że dziś „punktem ciężkości staje się nie tyle kolekcja sztuki, ile kolekcja indywidualnych doświadczeń widzów. Dlatego tak ważne w dzisiejszej praktyce animacyjnej jest tworzenie warunków sprzyjających własnej twórczości tych, którzy do muzeów przychodzą [...]. [Warto dodać, że] bycie twórczym to przede wszystkim gotowość do przełamywania stereotypów w myśleniu i działaniu, otwartość na zmiany, ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań, eksperymentowanie i błędzenie¹⁰. Dzisiejsza *public history*, jaką uprawiają muzea, opiera się jednoznacznie na aktywnym uczestnictwie, odbywającym się poprzez partycypację, której granice wyznaczają zarówno zbiory, jak i obawy pracowników wobec ewentualnych zmian filozofii działania instytucji muzealnych. Zmian, które wiążą się z przebudową dokonywaną na drodze otwarcia się przeciwstawianego wyłącznej transmisji wiedzy. Taka zmiana w działaniu może również przynosić, powoli konieczną zmianę w funkcjonowaniu całego muzeum, bowiem „dzisiaj ludzie już nie zgadzają się na bycie pasywnymi odbiorcami wszystkiego, co oferują rządy, kampanie lub instytucje kulturalne jak muzea”¹¹.

Na zakończenie chciałabym przedstawić dwa programy edukacyjne. Oba zakładają aktywny udział odbiorców, a u ich źródła leżało przekonanie, że poprzez tego typu działania wpływamy zarówno na budowanie, jak i przebudowywanie relacji społecznych. Pierwszy to akcja społeczna pt. „Muzeum mojego podwórka”¹². Program ten był realizowany w roku 2014 przez pracowników Muzeum Pierwszych

⁹ E. Nieroba, *Muzeum empatyczne. O zmieniającej się roli odbiorcy kultury we współczesnym świecie w opinii muzealników*, [w:] *Muzea w kulturze współczesnej*, red. A. Ziębińska-Witek, G. Żuk, Lublin 2015, s. 162.

¹⁰ J. Byszewski, *Muzeum...*, *op. cit.*, s. 12.

¹¹ K. Jagodzińska, *Granice partycypacji w muzeum*, „Muzealnictwo” 2016, nr 57, s. 90.

¹² Akcja ta w zdobyła dwie najważniejsze nagrody: Izabelle – Konkurs na Wydarzenie Muzealne Roku w Wielkopolsce (rok 2014) w kategorii działalność edukacja, promocyjna, marketingowa, oraz w konkursie ogólnopolskim Sybilla – konkurs na Wydarzenie Muzealne Roku (rok 2014) kategoria edukacja. Na kanale YouTube można zobaczyć film z akcji: <https://www.youtube.com/watch?v=MoRcoHHsIYw>

Piastów na Lednicy, a więc, co istotne, odbywał się poza murami instytucji, w oddalonym o niecałe 20 kilometrów Gnieźnie. Jego pierwszym celem było wytłumaczenie, czym jest muzeum i jakie są jego podstawowe założenia. W tym celu wspólne z dziećmi w wieku 7–14 lat postanowiono powołać do życia nowe muzeum – Muzeum Podwórka. Co istotne, udało nam się zmobilizować do przygotowania akcji nie tylko dzieci, ale okoliczną społeczność. Pierwszym zadaniem przyszłych kuratorów – dzieci – była wycieczka do Muzeum Pierwszych Piastów na Lednicy. Tam dowiedzieli się, czym jest muzeum i jakie pełni funkcje. Następnie odwiedzili archiwum, gdzie poszukiwali dokumentów dotyczących ich podwórka. Kolejnym krokiem było wyposażenie dzieci w dyktafony i aparaty fotograficzne oraz poinstruowanie, jak przeprowadzać wywiady i robić zdjęcia. Dzieci wraz z wolontariuszami zebrały pamiątki i materiały. Dzięki przychylności władz miejskich muzeum otrzymało na kilka tygodni do dyspozycji stare mieszkanie, gdzie umieszczone zostały „sale ekspozycyjne”. Jedna z nich, nazwana „Słomianka wczoraj i dziś”, prezentowała powiększenia starych fotografii skonfrontowane z nowymi, wykonanymi w tych samych miejscach; czasami te same postaci zostały ponownie sportretowane po latach. Sala druga zaaranżowana została na mieszkanie dawnego właściciela Słomianki, producenta kafli Ottona Knaacka. Stare meble i sprzęt odnaleziony na strychu posesji, manekin z postacią niemieckiego producenta oraz mapy, plany i dokumenty wypełniły przestrzeń, a z atrapy starego radia płynęły opowieści urodzonych przed wojną mieszkańców. Przez trzy tygodnie Muzeum zwiedziły 502 osoby z całego miasta oraz turyści spoza Gniezna. Akcja budowy muzeum pozwoliła na przywrócenie wydawało się zatraconego poczucia sąsiedzkiej, a tworzonej „wokół podwórka” solidarności, co było naszym drugim celem. Podwórko stało się dla uczestników, tak jak dawniej, „ich małą ojczyzną”, a doświadczenie, jakie przyniosło dzieciom poznawanie historii „swojego miejsca”, stanowiło dla nich być może pierwszą niewymuszoną lekcję patriotyzmu.

Drugim z prezentowanych przeze mnie działań jest edukacyjny program społeczny „(Nie)sprawni w kulturze”. Porusza on kwestię inności i odmienności każdego człowieka, ukazując ją jako atut i prawdziwą wartość. Jest pewnego rodzaju treningiem wybranych kompetencji społecznych. Odbiorcy rozwiązują różne problemy, stając przed sytuacjami, w których znajdują się ludzie żyjący z niepełnosprawnością, dzięki czemu bardziej poznają ich świat i dowiadują się, jak należy w nim postępować. Program wyposaża uczestników w nowe kompetencje, bowiem to dzięki nim można integrować poszczególne sfery doświadczeń człowieka

i wpływać na zmianę stosunku do samego siebie, innych ludzi czy środowiska. Mowa o takich kompetencjach jak: komunikowanie się z innymi, współpraca w grupie, dawanie i przyjmowanie wsparcia, empatia, rozwiązywanie konfliktów, czy przewidywanie zachowań innych ludzi. Program poprzez fakt, że jego uczestnicy znajdują się w różnych sytuacjach i mierzą z niecodziennymi zadaniami, pozwala na chwilę refleksji, zadumy, a tym samym weryfikacji własnego wyobrażenia i postępowania dotyczącego wielu kwestii związanych z niepełnosprawnościami. Daje zrozumienie, że jeśli nie będziemy bali się niepełnosprawności, jeśli będziemy traktowali ją, jako naturalny element naszego świata, to będziemy żyli w społeczeństwie otwartym na potrzeby innych. Osoby z niepełnosprawnością często stykają się z wieloma barierami, i to od najmłodszych lat. Odczuwają nie tylko ograniczenia swego ciała, ale nierzadko również niechęć ze strony społeczeństwa. Niechęć ta przybiera postać bolesnych stereotypów, które niestety wciąż funkcjonują w naszym świecie. Dlatego też poprzez ten program „oswajamy” z niepełnosprawnością – ucząc wrażliwości na potrzeby osób z różnymi dysfunkcjami, pokazujemy jednocześnie, że każdy człowiek (bez względu na stan zdrowia) pragnie być akceptowany i lubiany, że każdy z nas bez względu na stopień sprawności ma często takie same lub bardzo podobne pragnienia i marzenia.

Przedstawione przeze mnie programy wskazują, że współczesne działania muzealne pozwalają odbiorcom poznać różne sposoby patrzenia. Spojrzenie nie tylko uważne i wrażliwe, ale i krytyczne pozwala nie tylko poznać sposoby życia ludzi dawniej i dziś, ale skłania do refleksji na przyszłość, wskazuje jednocześnie, że muzea są instytucjami w ciągłym procesie zmian. W coraz mniejszym stopniu tworzą wokół siebie atmosferę „świątyni”, skierowanej tylko do wykształconych przedstawicieli klasy średniej i wyższej, i przekształcają w miejsca pobudzające do twórczej aktywności i współuczestnictwa w tworzeniu kultury.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Byszewski J., *Muzeum jako rzeźba społeczna*, [w:] J. Byszewski, M. Parczewska, *Muzeum jako rzeźba społeczna*, Warszawa 2012.
- Domańska E., Stobiecki R., Wiślicz T., *Historia dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości* Kraków 2014.
- Jagodzińska K., *Granice partycypacji w muzeum*, „Muzealnictwo” 2016, nr 57.

Beuys J., *Teksty, komentarze, wywiady*, oprac. J. Jedliński, Warszawa 1990.

Nieroba E., *Muzeum empatyczne. O zmieniającej się roli odbiorcy kultury we współczesnym świecie w opinii muzealników*, [w:] Ziębińska-Witek A., Żuk G. (red.), *Muzea w kulturze współczesnej*, Lublin 2015.

Parczewska M., Byszewski J., *Biały sześcian*, Warszawa 2008.

Rivière G.H., *La muséologie slon*, Paris 1989.

Wojdon J., *Public history, czyli historia w przestrzeni publicznej*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2015, t. 34 (3), s. 25–41.

JOANNA BUGAJSKA-WIECŁAWSKA
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID [0000-0001-9648-0587](https://orcid.org/0000-0001-9648-0587)

STRATEGIE NAUCZANIA W DYSFUNKCJACH NA LEKCJACH HISTORII I WOS. WYBRANE ZAGADNIENIA

TEACHING STRATEGIES OF CHILDREN WITH DYSFUNCTIONS IN HISTORY AND SOCIAL STUDIES. SELECTED ISSUES

ABSTRAKT: W artykule przedstawiono trudności, jakie napotykają dzieci z dysfunkcjami na lekcjach historii i wychowania obywatelskiego. Za główną metodę ustalania możliwości poznawczych i umiejętności dzieci z dysfunkcjami na lekcjach historii i WoS oraz ustalenia dedykowanych im strategii uczenia się i nauczania przyjęto analizę kompetencji narracyjnych i logiczno-abstrakcyjnych dzieci, w tym umiejętności porządkowania materiału. Poniższy tekst przygotowany na podstawie literatury, badań, obserwacji i materiałów opracowanych dla przedmiotu „Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcjach historii i WoS” prowadzonego przez autorkę.

SŁOWA KLUCZOWE: strategie nauczania, dysfunkcje, kompetencje narracyjne, kompetencje logiczno-abstrakcyjne, historia, wiedza o społeczeństwie

ABSTRACT: The problem of difficulties encountered by pupils with dysfunctions during their history and social studies lessons is discussed in this article. The principal method of assessing the cognitive capabilities and competences of those children which was employed in this paper is the analysis of narrative and logical-abstract competences of those children, including the ability to order the studied material. The text is based on research and observations made by the author as well as materials on the problem prepared for the course „A pupil with special educational needs in history and social studies lessons” conducted by the author.

KEYWORDS: teaching strategy, dysfunctions, narrative, logical and abstract competences, history, social studies

„Dysfunkcje, a tym samym potrzeby edukacyjne uczniów [z dysfunkcjami] nie są takie same. Różne zatem będą strategie, którymi poprowadzimy ich do sukcesu. Ów sukces nie musi też być tym samym, co sukces dziecka bez dysfunkcji – ale może też być takim samym sukcesem!”¹.

We współczesnej praktyce szkoły publicznej obserwujemy coraz więcej dzieci zdiagnozowanych w kierunku wielu dysfunkcji. Ich obecność w grupach klasowych nie jest już postrzegana jako coś wyjątkowego, ale wręcz jako norma. Pedagogika i psychologia wypracowały odpowiednie procedury orzekania o problemach funkcjonowania uczniów w placówkach oświatowych, a młodzież ma zagwarantowane pedagogiczne wsparcie rewalidacyjne. Problem jest zatem zauważany przez system oświatowy, a procedury stosowane i udoskonalane. Spotykamy również materiały do pracy z takimi dziećmi. Czy jednak opisana wyżej rzeczywistość jest odzwierciedlana w uniwersyteckich systemach kształcenia nauczycieli na poziomie dydaktyki przedmiotowych? Czy dydaktycy historii i WoS mogą sobie dziś pozwolić na kształcenie studentów nieprzygotowanych do pracy z dziećmi/młodzieżą z dysfunkcjami? Odpowiedź jest tylko jedna: nie. Wydaje się jednak, że kształcenie nauczycieli poszczególnych przedmiotów, z modulem dydaktycznym na temat wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie jest szeroką praktyką, lecz ma ono raczej charakter pionierski, czy pilotażowy. Na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie realizowany jest program „Nauczyciel na miarę XXI wieku”². W jego ramach w Instytucie Historii realizowany jest przedmiot „Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcjach historii i WoS”, opracowany i prowadzony przez autorkę niniejszego artykułu. Poniższe uwagi są pokłosem pracy i materiałów wykorzystywanych podczas owego laboratorium. Tekst zawiera także spostrzeżenia o wybranych trudnościach, z którymi borykają się uczniowie z dysfunkcjami. Artykuł jest próbą analizy owych trudności, które obserwujemy w nauczaniu dzieci z dysfunkcjami, z perspektywy teorii dydaktyki historii i WoS. Zasygnalizowano tu determinanty, które wpływają na deficyty poznawcze. Analizy te mają posłużyć refleksji o wyborze strategii nauczania. Nieodzowne jest również w tych przypadkach przemodelowanie matryc oceniania

¹ Parafraza i cytata za: J. Bugajska-Więclawska, *Materiały dydaktyczne. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach historii i woś*, s. 2, <https://kampus.umcs.pl/mod/assign/view.php?id=298155> [dostęp 05.05.2021].

² <https://www.umcs.pl/pl/nauczyciel-na-miare-xxi-wieku.htm> [dostęp 05.05.2021].

prac uczniów wykazujących sygnalizowane deficyty. Standardy oceniania muszą zostać zachowane, ale dochodzenie do nich wymaga opracowania zindywidualizowanych procedur, w których uwzględnione zostaną bariery uczenia się i nauczania dzieci i młodzieży z deficytami.

Za główną metodę ustalania możliwości poznawczych i umiejętności dzieci z wybranymi dysfunkcjami na lekcjach historii i WoS, a tym samym analitycznego ustalenia dedykowanych im strategii uczenia się i nauczania przyjęto analizę kompetencji narracyjnych i logiczno-abstrakcyjnych, w tym umiejętności porządkowania materiału, zapamiętywania dat oraz orientacji zdarzeń na mapie. Poniższy tekst opracowano na podstawie literatury fachowej operującej danymi z badań, obserwacji, a także wywiadów z dziećmi i dorosłymi dotkniętymi dysfunkcjami.³ Bardzo pomocne okazały się również być materiały ze strony-bazy www.tyflomapy.pl⁴. Celem pracy nie jest szczegółowa charakterystyka poszczególnych dysfunkcji. Zadanie to spełnia bogata literatura fachowa, np. z obszaru psychologii i pedagogiki⁵.

Kim jest człowiek/dziecko z dysfunkcjami? Przede wszystkim nie jest to osoba „nienormalna”, „niedorozwinięta” czy „chora psychicznie”, lecz osoba, której poszczególne organy lub cały organizm nie są przystosowane do pełnienia określonych funkcji⁶. W niniejszym tekście opisano strategie nauczania, które są wykorzystywane w pracy z uczniem: dyslektycznym, autystycznym, w tym z zespołem Aspergera, dzieckiem niedowidzącym i niedosłyszącym, a także dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w kontekście problemów, które mogą wystąpić na lekcjach historii i WoS. Za wyborem tych dysfunkcji przemawia fakt, że powodują one podobne trudności w obszarze poznawczo-pamięciowym.

³ Por.: <http://www.okc.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> [dostęp 18.05.2021].

⁴ <https://www.tyflomapy.pl/> [dostęp 18.05.2021].

⁵ Por.: B. Winczura, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008, http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/117558/PDF/Specialne_potrzeby_educacyjne_2018.pdf [dostęp 01.03.2022]; <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/7893/Funkcje%20wykonawcze%20u%20dzieci%20z%20zaburzeniami%20ze%20spektrum%20autyzmu%20w%20C5%9Bwietle%20wybranych%20bada%C5%84.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 01.03.2022]; https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18-s223-230/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18-s223-230.pdf [dostęp 01.03.2022]; <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,165/Uczen-z-niepełnosprawnościami-intelektualna-w-stopniu-lekkim-w-szkole-ponadpodstawowej,1442.html> [dostęp 01.03.2022].

⁶ Por.: <https://sjp.pwn.pl/sjp/dysfunkcja;2555725> [dostęp 18.05.2021].

W praktyce szkolnej to zespoły orzekające poradni pedagogiczno-psychologicznych przygotowują opinię dla psychologów i pedagogów szkolnych. Ci ostatni we współpracy z nauczycielami przedmiotów opracowują programy pracy dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zadaniem nauczyciela przedmiotu jest analiza deficytów, przygotowanie metod i środków dydaktycznych, które usprawnią uczenie się, oraz określenie standardów oceniania, które będą odpowiadać deficytom poznawczo-kompetencyjnym towarzyszącym dysfunkcjom. Niniejsza praca jest próbą analizy dydaktycznej dla przedmiotów: historia i wiedza o społeczeństwie.

Praca z dziećmi z dysfunkcjami będzie polegała na skrajnie indywidualnym doborze strategii spośród dostępnych metod nauczania. Natomiast na potrzeby dydaktyki konieczne będzie posłużenie się pewnym kluczem, który pozwoli na generalizację obserwowanych trudności, co z kolei pozwoli dobrać metodę dostosowaną właśnie do owych trudności. Sama praca z poszczególnymi uczniami z wykorzystaniem uniwersalnych metod musi pozostać zindywidualizowana. Celem artykułu jest zasygnalizowanie – za pomocą metody analizy – trudności i deficytów, które mogą się pojawić podczas stosowania następujących strategii w procesie dydaktycznym: pracy z narracją, w tym pracy z pojęciami historycznymi i polityczno-społecznymi, datami oraz pracy z mapą.

Strategie nauczania bardzo ogólnie możemy podzielić na wzrokowe i słuchowe. W praktyce szkolnej wykorzystywane są one w podobnym zakresie. Szczególnym przypadkiem jest praca z dziećmi niewidomymi i niedowidzącymi w stopniu głębokim oraz z dziećmi niedosłyszającymi, dla których odpowiednie będą tylko jedno z nich. Podobnie jak w przypadku dzieci bez dysfunkcji, dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczą się efektywniej, słuchając albo czytając teksty, lub przy pomocy technik łączonych, w tym multimedialnych. Pamiętać należy, że w początkowej fazie nauki historii przez dzieci dyslektyczne, niedosłyszające i niedowidzące nauczyciel zetknie się z brakami w pisaniu i czytaniu. „Należy uświadomić sobie, że te trudności w prosty sposób generują braki wiedzy. Jeśli dodamy do tego wysoki poziom stresu, towarzyszący zwykle świadomym swych możliwości dzieciom, uzyskujemy obraz kryzysowej sytuacji dydaktycznej, z którą muszą sobie poradzić tak uczeń jak i nauczyciel”⁷.

⁷ J. Bugajska-Więclawska, *op. cit.*, s. 3.

Podstawowe problemy: zapamiętanie narracji i deficyty w myśleniu abstrakcyjnym

Podczas realizacji treści z historii oraz wiedzy i społeczeństwa stosowane są narracje, na których opiera się gros procesu dydaktycznego. W praktyce szkolnej sytuacja, którą moglibyśmy nazwać kryzysową, pojawia się zwykle w momencie trudności z przypominaniem sobie przez uczniów materiału faktograficznego. Właśnie „zapominanie” zwykliśmy oceniać negatywnie – z reguły negatywnie oceniamy wtedy również pracę ucznia, obarczając go winą za „nie nauczenie się”. Co jednak, jeśli dysfunkcja ujawnia się już na etapie zapamiętywania? Niektóre z dysfunkcji objawiają się właśnie na tym etapie przetwarzania informacji – dziecko nie zapamiętuje lub zapamiętuje informacje w wersji zaburzonej. Badania nad umiejętnościami semantycznymi wykazały, że uczniowie dyslektyczni, ale również uczniowie niedosłyszający i niedowidzący, mają trudności z budowaniem złożonych struktur narracyjnych. Ich wypowiedzi są krótsze i o prostej budowie w porównaniu z wypowiedziami w grupie rówieśniczej. Z podobnym obrazem wypowiedzi spotkamy się również na lekcjach historii i WoS. Nauczyciel pracujący np. z dzieckiem dyslektycznym, ale również z dzieckiem niedowidzącym, niewidomym lub z niedosłuchem, musi spodziewać się wypowiedzi krótszych, o prostszej strukturze narracyjnej, pozbawionej szczegółowych opisów i charakterystyk, oszczędniejszej jeśli chodzi o same wydarzenia, daty i postaci historyczne lub współczesne (na lekcjach WoS)⁸.

W dysleksji występują również problemy z zapamiętywaniem obiektów w ustalonym porządku – pojawia się przestawianie czy odwracanie elementów⁹. Z tego powodu możemy prognozować problemy w pracy ze schematami na każdym etapie ćwiczeń: oglądu, porównań i interpretacji danych czy lokowaniu zdarzeń w konkretnym czasie i przestrzeni. Dzieci dyslektyczne raczej nie będą potrafiły odtworzyć z pamięci schematów (np. map, a także innych odwzorowanych modeli) – nie dlatego, że je zapomniały ale dlatego, że nie potrafią ich zapamiętać bez zakłóceń (przemieszczeń i pomijania poszczególnych elementów)¹⁰. Wszystkie

⁸ Natomiast, dla przykładu, dzieci z ADHD w warunkach skoncentrowanej uwagi, wraz z dodatkowym wysłuchaniem lub przeczytaniem tekstu, poprawiają swoje wypowiedzi i potrafią odtworzyć więcej szczegółów.

⁹ Podobne trudności występują również u dzieci z ADHD. M. Lipowska, *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytu pamięci*, Warszawa 2011, *passim*.

¹⁰ J. Bugajska-Więclawska, *op. cit.*, s. 10.

powyższe podstruktury narracyjne będą zatem podlegały w warunkach wspominanych wyżej dysfunkcji zniekształceniom lub redukcji.

Innym ważnym elementem narracji na lekcjach historii i WoS jest towarzysząca jej logika przyczynowo-skutkowa. Na tym polu w wymienionych dysfunkcjach również zaobserwujemy kłopoty, które będą dotyczyć interpretacji informacji i zaburzeń ciągów przyczynowo-skutkowych. Mogą tu występować trudności w zapamiętywaniu relacji/powiązania między postaciami historycznymi, faktami i datami.

Podobnie rzecz się ma z dziećmi z niedosłuchem i dziećmi niedowidzącymi. Mają one upośledzone myślenie abstrakcyjne. Docierające do nich informacje pozwalają jedynie na tworzenie fragmentarycznego i bardzo podstawowego modelu świata wyobrażonego¹¹. Mogą się również pojawiać błędy i niezrozumienie. Pamiętamy, że nie jest tak, że dziecko niedosłyszające przeczyta tekst i zrozumie go w takim samym stopniu, jak słyszający rówieśnik. Jeszcze bardziej fragmentaryczny, a wręcz domniemany świat, budowany w oparciu o znane dziecku analogie, tworzy wyobrażenia dzieci głęboko niedowidzących i niewidomych. W największym stopniu dotyczy to dzieci z wadą wrodzoną lub nabytą we wczesnym okresie życia, kiedy system wyobrażeń nie został jeszcze zbudowany. Przygotowując dla nich zajęcia i ćwiczenia, musimy rozbudować dostępne narracje o słowne lub graficzne (w tym z użyciem alfabetu Braille'a) elementy opisowe, w przypadku dzieci z niedosłuchem – o opis graficzny lub migowy, w tym odpowiednio przygotowane multimedia.

Jako ćwiczenia usprawniające logikę przyczynowo-skutkową można proponować „dobieranki” tworzone według zasad analizy SWOT¹². W zależności od trudności poznawczych wybieramy od jednej do trzech najważniejszych przesłanek (przyczyna–skutek), które zapisujemy na karteczkach lub posiłkujemy się edytorami tekstu. Dziecko pracuje pod kierunkiem nauczyciela.

Warto również zwrócić uwagę na specyfikę mechanizmu poznawczo-pamięciowego u dzieci ze spektrum autyzmu. Obserwujemy tu mianowicie zaburzenie umiejętności syntetyzowania informacji. Bardzo obrazowo opisali to zjawisko U. Frith i F. Hope a przywołała ów opis Barbara Winczura¹³. Porównano owo

¹¹ Por.: https://www.researchgate.net/profile/Izabella-Kucharczyk/publication/316088832_Specyfika_funkcjonowania_poznawczego_osob_niewidomych/links/5bf3eb624585150b2bc3d2da/Specyfika-funkcjonowania-poznawczego-osob-niewidomych.pdf [dostęp: 01.03.2022].

¹² <https://www.storyboardthat.com/pl/articles/b/szablony-analizy-szablon%c3%b3w> [dostęp 05.03.2022].

¹³ B. Winczura, *op. cit.* s. 47.

zjawisko syntezy informacji do rzeki, która łączy i przekształca pojedyncze strumyki informacji, zauważając, że w umyśle dziecka autystycznego rzeka nie jest rzeką, a nadal pojedynczymi strumykami, które płyną razem. W kontekście dydaktyki pomocna może tu się okazać metoda mapy mentalnej¹⁴, gdzie poszczególne ramiona tworzą rodzaj zbioru wspólnych/podobnych zjawisk. Prosty model zakładałby dwa zbiory: przyczyny i skutki. Trudniejszym stopniem byłby model zawierający dodatkowo przebieg wydarzeń. W zależności od możliwości dziecka model zawierałby od jednej do trzech zmiennych. Mapa mentalna również może być tworzona w formie „dobieranek” w wersji papierowej i cyfrowej.

Kolejna trudność – pojęcia

Częścią struktury narracji historycznej i WoS są pojęcia. Ich nauka również może przysporzyć trudności uczniom z dysfunkcjami. Dla przykładu dyslektycy często nie zapamiętują nazwy pojęcia, ale pamiętają jego zakres¹⁵. Osobom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu trudność sprawia dostrzeżenie uogólnień (brak syntetyzacji podobieństw i różnic), co powoduje, że konieczne jest posiłkowanie się przykładem pojęcia. Na etapie wprowadzania pojęć warto w wspomagać wyobraźnię dziecka obrazem lub pokazem multimedialnym. Szczególnym wyzwaniem jest praca z pojęciami z dziećmi niedowidzącymi i niewidomymi. W tym przypadku opis pojęcia musi być bardzo rozbudowany i opatrzony wieloma odwołaniami czy porównaniami, przy czym zabiegi te nie zawsze kończą się sukcesem.

W pracy z takimi dziećmi ważne są: podział materiału na małe części oraz jego planowanie/wypunktowanie, prosta analiza tekstu przez nauczyciela i hierarchizacja faktów¹⁶ oraz wyodrębnienie postaci historycznych oraz kolejności zdarzeń.

¹⁴ https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=I22dDeA2&id=BA26FEC245E1B06281C8E01FC7942A3AAF5F1978&thid=OIP:I22dDeA2wMP91oJqPqQMSQHaIB&mediaurl=https%3a%2f%2fh.bing.com%2fh%2fid%2fr.976d9d0de036c0c3fdd6826a3e8a8c49%3frik%3deBlfrzoqlMcf4A%26riu%3dhttp%253a%252f%252fwww.profesor.pl%252fmat%252fna9%252fna9_p_gozdowski_1.gif%26ehk%3dtHjNKHUkv08Zu4JJTKgVF%252fh3ZIJfuw0TH9dxyb3rdOg%253d%26risl%3d%26pid%3dImgRaw%26r%3d0%26sres%3d1%26sresct%3d1%26srh%3d799%26srw%3d737&exph=399&expw=368&q=jak+wygl%c4%85da+mapa+mentalna&simid=608001811240210980&FORM=IRPRST&ck=DFE6009C27EC4672EA5E4F8D6D395E2B&selectedIndex=48&ajaxhist=0&ajaxserp=0 [dostęp 05.03.2022].

¹⁵ Por.: Wejner-Jaworska T., *Tak, mam dysleksję: doświadczenia edukacyjne dorosłych osób z dysleksją w oparciu o wywiady narracyjne*, Łódź, 2013, *passim*.

¹⁶ Problemy z hierarchizacją faktów mają wszystkie dzieci z klas 4–5. Jest to związane z trudnościami ze zrozumieniem tekstu.

Zadania takie można realizować z dzieckiem na zajęcia indywidualnych albo dodatkowych. Korzystne jest odwoływanie się do przykładów bliskich dziecku. Strategie powtarzania i ilustrowania narracji przykładami (ikonografia, opis porównawczy, pokaz multimedialny) poprawiają możliwości zapamiętywania faktów przez dzieci z dysfunkcjami, a w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim są wręcz fundamentalne.

Inne trudności to posługiwanie się pojęciami i nazwami postaci, orientacja przestrzenna omawianych wydarzeń czy prawidłowa datacja. Najgorsze wyniki osiągają tu dzieci ze sprzężonymi deficytami (np. dysleksja i ADHD) ze względu na trudności z koncentracją uwagi¹⁷. Dzieci dyslektyczne słabiej zapamiętują różnice i podobieństwa. Z kolei dzieci z ADHD potrafią wymienić więcej szczegółów (najczęściej po powtórnym wysłuchaniu lub przeczytaniu tekstu), a mają trudności w zapamiętywaniu ze słuchu. W autyzmie, w tym w zespole Aspergera, zauważa się zjawisko koncentracji na szczegółach przy jednoczesnym upośledzeniu umiejętności syntetyzujących wątki/elementy narracji. Pomoc nauczyciela polegać więc będzie na wsparciu ucznia optymalnie dobranymi środkami – tekstowymi, ikonicznymi czy multimedialnymi – w zależności od preferowanej przez dziecko formy przekazu wiedzy. Naukę podstawowych elementów narracji – dat i nazw (pojęć, postaci i miejsc) – można wspomóc ćwiczeniami „na dobieranie”, nawet bez dodatkowego, wolnego dystraktora¹⁸.

Bardzo specyficzną grupą uczniów są dzieci z niedosłuchem. W potocznym rozumieniu ich problemy bywają generalizowane. Tymczasem w grupie tej występuje wyraźny podział na dzieci z niedosłuchem obustronnym, prawostronnym i lewostronnym. Wszystkie te dysfunkcje charakteryzują się skrajnymi odmiennościami jeśli chodzi o problemy w uczeniu się i nauczaniu. Zjawisko to ma swoje źródło w uwarunkowaniach biomedycznych. Niedosłuch prawostronny upośledza lewą półkulę mózgu, lewostronny – prawą. W tych trzech grupach upośledzone zostają inne obszary mózgu odpowiadające za inne procesy logiczne.

Na podstawie badań Grażyny Gwizdy ustalono, że dzieci z niedosłuchem obustronnym uzyskały niższe wyniki na skali słownej¹⁹ w porównaniu z dziećmi słyszącymi, zaś dzieci z niedosłuchem lewostronnym uzyskały niższe wyniki na

¹⁷ M. Lipowska, ..., *op. cit.*, *passim*.

¹⁸ J. Bugajska-Więclawska, *op. cit.*, s. 8.

¹⁹ Skala słowna odpowiada zasobowi słów i wiadomości, rozumowaniu na materiale werbalnym, rozumieniu pojęć, zauważaniu podobieństw i różnic oraz rozpoznawaniu sytuacji społecznych; por.: https://pl.wikipedia.org/wiki/David_Wechsler [dostęp 18.05.2021].

skali bezsłownej²⁰ w porównaniu z grupą kontrolną (dziećmi słyszącymi). Na skalach słownych wyniki są zbliżone, co wskazuje na podobny poziom procesów poznawczych związanych ze zdolnościami językowymi w grupie dzieci słyszących i dzieci z niedosłuchem lewostronnym. Na skali bezsłownej zauważono ograniczenie możliwości myślenia przyczynowo-skutkowego w oparciu o materiał ikonograficzny – dzieci miały trudności z uporządkowaniem historii przedstawionej na obrazkach. Pojawiały się też trudności analityczno-syntetyczne w pracy z układankami (orientacja wzrokowo-przestrzenna). Można spekulować, czy trudności te wystąpią na lekcjach historii i WoS podczas pracy z infografiką, mapą i schematami. W porównaniu z grupą dzieci z niedosłuchem prawostronnym dzieci z niedosłuchem lewostronnym osiągnęły wyższe wyniki na skali słownej, natomiast niższe na skali bezsłownej.

Dzieci z niedosłuchem prawostronnym uzyskiwały niższe wyniki na skali słownej w porównaniu z dziećmi słyszącymi. W porównaniu z grupą dzieci słyszących osiągnęły wyższe wyniki w zakresie analizy i syntezy wzrokowo-przestrzennej. Z kolei w porównaniu z grupą dzieci z niedosłuchem lewostronnym, dzieci z niedosłuchem prawostronnym uzyskały wyższe wyniki na skalach bezsłownych, zaś niższe na skalach słownych.

Na podstawie powyższych badań wysnuto następujące wnioski:

1. „Niedosłuch wpływa na poziom inteligencji, organizację oraz strukturę procesów poznawczych.
2. Osoby z niedosłuchem obustronnym charakteryzują się niższym poziomem inteligencji w porównaniu z osobami słyszącymi.
3. Osoby z niedosłuchem jednostronnym posiadają zbliżony poziom inteligencji do osób słyszących.
4. Osoby z niedosłuchem lewostronnym charakteryzują się wyższym poziomem inteligencji werbalnej w stosunku do osób z niedosłuchem prawostronnym oraz niższym poziomem inteligencji niewerbalnej w porównaniu z osobami słyszącymi.
5. Osoby z niedosłuchem prawostronnym charakteryzują się niższym poziomem inteligencji werbalnej.

²⁰ Skala bezsłowna to myślenie przyczynowo-skutkowe i analiza wzrokowo-przestrzenna; por.: *ibidem*.

6. Niedosłuch jednostronny wpływa na strukturę procesów poznawczych poprzez zmianę w symetrii ich funkcjonowania w zależności od strony uszkodzenia narządu słuchu.
7. Niedosłuch lewostronny wpływa ujemnie na takie procesy poznawcze jak: myślenie przyczynowo-skutkowe na materiale obrazkowym oraz analizę i syntezę wzrokowoprzestrzenną. Świadczy to o słabszym funkcjonowaniu prawej półkuli.
8. Niedosłuch prawostronny wpływa negatywnie na takie procesy poznawcze jak: ujmowanie podobieństw i różnic na materiale werbalnym, rozumienie pojęć werbalnych, rozumowanie matematyczne, zasób słów. Świadczy to o słabszym funkcjonowaniu lewej półkuli.
9. Niedosłuch prawostronny wzmacniania procesy analizy i syntezy wzrokowej oraz rozumowanie na materiale obrazkowym. Świadczy to o zdolnościach kompensacyjnych prawej półkuli, która jest odpowiedzialna za procesy pozawerbalne²¹.

Powyższe wyniki badań jasno pokazują, że dzieci z niedosłuchem prawostronnym i lewostronnym (ale także obustronnym) będą się borykać z odmiennymi problemami w analizie i syntezie materiału czy określaniu przyczyn i skutków, ale także z rozumieniem pojęć, orientacją na mapie, etc. Praca z dzieckiem z niedosłuchem lewostronnym lub prawostronnym będzie zatem polegała na treningu i wzmacnianiu innych obszarów wiedzy i umiejętności przez nauczyciela historii i WoS.

Szczególnym wyzwaniem są dzieci autystyczne, w tym dzieci z zespołem Aspergera. Często korzystają one z zajęć w formie indywidualnej ze względu na niski poziom inteligencji społecznej. Uczniowie tacy potrafią koncentrować się na pewnych tematach i są wtedy absolutnymi ekspertami w wybranej dziedzinie. W pracy z nimi dobrze jest nawiązywać i wprzęgać owe indywidualne zainteresowania w omawianie tematów z obszaru historii i WoS. Dzieci te wykazują bardzo wysoki stopień koncentracji na interesującym je temacie, charakteryzują się też doskonałą pamięcią i logicznym myśleniem. Bywa również tak, że z dnia na dzień porzucają dotychczasowe zainteresowania. Ich problemem jest natomiast dostosowanie się do otoczenia i grupy rówieśniczej.

²¹ G. Gwizda, *Asymetria funkcjonalna mózgu w badaniach inteligencji i procesów poznawczych dzieci i młodzieży z niedosłuchem. Streszczenie rozprawy na stopień rozprawy nauk doktora o zdrowiu*, Lublin, 2017.

Chronologia i datacja na lekcjach historii i WoS

Historia jest nauką, w której liczby odgrywają szczególną rolę. Dzieci z dysfunkcjami – w największym stopniu dyslektycy, ale także uczniowie z dyskalkulią – miewają problemy z zapamiętaniem dat i stosowaniem chronologii. U dzieci dyslektycznych problemy z chronologią wynikają z zakłóceń pozycjonowania cyfr względem siebie. Z kolei dzieci z zespołem ADHD, zwłaszcza te młodsze, mają kłopoty z samym zapamiętaniem cyfr²².

Na lekcjach historii i na zajęciach z WoS prócz pojedynczych cyfr pojawiają się czterocyfrowe ciągi dat, a ich zapamiętanie w określonym porządku staje się w warunkach dysfunkcji wyzwaniem. Kolejnym jest dopasowanie daty do wydarzenia, a dalej – do wyobrażenia rzeczywistości historycznej (bliższej lub dalszej) i do współczesności. Na podstawie wywiadów z dyslektykami wiadomo, że w zapamiętaniu daty pomocnymi okazywały się specjalnie wymyślane zasady, ważny szczegół lub rymowanki²³. Dla przykładu podajmy tu datę wybuchu rewolucji francuskiej – 1789 r., którą tworzy ciąg cyfr wyrażających jednocyfrowe liczby rosnące o 1. Dyslektycy sygnalizowali również trudności z rozróżnianiem dat starej i nowej ery, a zwłaszcza orientowaniem się w datach wydarzeń antycznych²⁴. W tym wypadku uprawnioną wydaje się być spekulacja zakładająca zaburzenie percepcji płynności i następstwa czasu liczonego od najmniejszych wartości dat ku ich wzrostowi poprzez metodę odwróconego liczenia²⁵. Potwierdzają to również badania kliniczne, które ujawniły trudności dyslektyków z zapamiętywaniem ciągów liczbowych wstecz²⁶.

Inną możliwością jest ćwiczenie, gdzie w formy narracyjne bazujące na historiach indywidualnych (rzeczywistych lub hipotetycznych) wpleciemy daty z historii Polski lub powszechnej, a następnie wspólnie stworzymy taśmę chronologiczną następstwa zdarzeń. Takie ćwiczenie może okazać się przystępniejsze dla uczniów. Należy jednak pamiętać o selekcji faktów i dat, aby nie przeładować taśmy informacjami.²⁷

²² *Ibidem*.

²³ T. Wejner-Jaworska, *op. cit.*, Por. także: https://www.youtube.com/watch?v=031cplUI7_gPOR [dostęp 16.0062021].

²⁴ Na podstawie relacji ustnych zebranych przez autorkę.

²⁵ J. Bugajska-Więclawska, *op. cit.*, s. 7.

²⁶ Por.: A. Lipowska, *op. cit.*, *passim*.

²⁷ Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, Toruń 2013, s. 54.

Mapy

Mapy, a zwłaszcza mapy historyczne, są wyzwaniem nie tylko dla uczniów z dysfunkcjami, ponieważ oparte są na symbolice abstrakcyjno-graficznej. Nie odwzorowują rzeczywistości, do której dziecko mogłoby się odnieść przez osobiste doświadczenie, a nawet proste skojarzenia (rzeki i morza niebieskie, doliny zielone itd.). Trudności piętrzą się wraz ze zmianami granic w różnych okresach historycznych. Przestrzeń pokazywana na mapach nie istnieje w rzeczywistości, a w dodatku nigdy nie jest stała. Wszystko to może powodować chaos poznawczy i trudności w rozpoznawaniu obszarów państw czy wyszukiwaniu wybranych punktów na mapie.

Dla uczniów z dysfunkcjami problemem mogą okazać się mapy indukcyjne, które w ich przypadku nie tylko nie wpływają na lepsze poznanie, ale je zakłócają. Najbardziej wrażliwą grupą są tu dyslektycy i dysgraficy oraz dzieci niedowidzące i niewidome. Dyslektycy mają problemy z orientowaniem siebie i obiektów w terenie. Praca z mapą powinna w ich przypadku zawierać bogaty komentarz słowny. Z kolei możliwości rozpoznawania konturów przez dzieci z ADHD zwiększają się wraz z powtarzaniem w warunkach wzmożonej koncentracji. Warto zwrócić ich uwagę na strategiczne szczegóły i ciekawostki.

W przypadku dzieci niedowidzących i niewidomych korzystamy z tyflomap, które są w warunkach pracy na lekcjach historii i WoS trójwymiarowym odwzorowaniem rzeczywistości historycznej lub współczesnej (mapy braille'owskie)²⁸. Mapy te zawierają najważniejsze dane, a terytoria wyróżniane są odpowiednio skonstrastowanymi trójwymiarowymi fakturami: kropkami, kratkami o różnej gęstości itp. Ze względu na specyfikę czytania przez osoby niewidome i niedowidzące nie można na nich umieścić wielu informacji, ponieważ stałyby się nieczytelne. Przyjmuje się, że gwarancję czytelności daje zachowanie odległości 2–4 mm między poszczególnymi elementami mapy²⁹. Oczywiście mapy te operują alfabetem Braille'a. Z racji wielkości znaków poszczególne symbole zajmują dużo miejsca, a na mapach często

²⁸ Mowa o mapach dostępnych fizycznie, por.: https://www.tyflomapy.pl/8__II_wojna_swiatowa_na_Atlantyku.html [dostęp 18.05.2021].

²⁹ Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych zostały ustalone przez tyflopedagogów obecnych dnia 27 listopada 2010 r. na Konferencji „Dotykam świat – tyflografika” w Bydgoszczy na podstawie projektu s. Elżbiety Więckowskiej z korektami wprowadzonymi 7 stycznia 2011 r. na Ogólnopolskich Warsztatach Nauczycieli Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Łodzi.

występują też skróty nazw państw, np. NRD czy RFN. Odczytanie ich, a następnie rozpoznania konkretnego państwa nie przebiega w takich samych warunkach, jak w przypadku pracy z uczniami widzącymi – cały proces trwa dłużej. Musimy również uzmysłowić sobie, w jaki sposób dziecko niewidome i głęboko niedowidzące rozpoznaje, czy „widzi” obiekty. Dostępne są mu jedynie te z nich, które zostaną obwiedzione palcami i rozpoznane. Tymczasem uczniowie widzący opisując np. mapę prezentującą przebieg strefy wpływów po zawarciu układu Ribbentrop–Mołotow, mimowolnie widzą nie tylko linię graniczną i terytoria podzielonej II RP, ale również wielkości terytoriów III Rzeszy i ZSRR. Mogą zatem uzyskać z mapy o wiele więcej dodatkowych informacji. Pracując zatem z dzieckiem niewidomym i niedowidzącym, musimy sami określić, które informacje są niezbędne, na co jeszcze należy zwrócić uwagę dziecka, co powinno ono porównać. Z tych samych powodów musimy przygotować strategie opisowego pozycjonowania tych elementów, które ma rozpoznać dziecko. Dla przykładu – przy omawianiu bitwy nad Bzurą z kampanii wrześniowej 1939 r. koniecznym jest odnalezienie i obwiedzenie palcami granic polsko-niemieckich i odnalezienie Warszawy, a nie tylko samego miejsca bitwy. Pomoże to dziecku zrozumieć, dlaczego bitwa odbyła się właśnie w tym miejscu (między zachodnią granicą polsko-niemiecką a Warszawą), a nie np. na Wileńszczyźnie. Tak, jak napisano wyżej – musimy pamiętać, że świat dziecka niewidomego jest domniemany i budowany na podstawie bardzo ograniczonych danych. Dzieci niedowidzące korzystają z kontrastowych tyflomap³⁰, które operują najczęściej kolorami czarnym i żółtym. Podobnie jak trójwymiarowe mapy braille’owskie, one również zaopatrzone są w bardzo podstawową reprezentację infograficzną.

Odłąbną i najliczniejszą grupą o specyficznych potrzebach w szkołach publicznych są dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stopniu lekkim. Najogólniej mówiąc, uczniowie ci osiągają maksymalny poziom poznawczy na poziomie 10–12- letnich dzieci bez dysfunkcji³¹. Wszystkie procedury w pracy z nimi będą zatem polegały na przemyślanej selekcji materiału, odwoływaniu się do przykładów, w tym z ich własnego doświadczenia, ponieważ dzieci te operują myśleniem konkretno-obrazowym. Pomocne może okazać się etapowanie planu pracy z materiałem. Musimy również pamiętać o bogatej obudowie multimedialnej wspieranej komentarzami. Hierarchizacja faktów oraz praca z chronologią czy źródłami

³⁰ Por.: https://www.tyflomapy.pl/KOMPLET_TYFLOMAP_b93 [dostęp 18.06.2021].

³¹ <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> [dostęp 18.06.2021].

musi opierać się na przemyślanej i podstawowej reprezentacji, a narracje przyczynowo-skutkowe w dużym stopniu powinny być wspierane i kontrolowane przez nauczyciela.

Podsumowanie

Na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, a w jeszcze większym stopniu na lekcjach historii, dominuje narracja. Problematyka omawiana przez nauczyciela powinna zostać zapamiętana przez uczniów, a następnie odtworzona. Tymczasem cechą charakterystyczną przy wielu dysfunkcjach jest upośledzenie obszaru abstrakcyjnego myślenia, które gwarantuje procesy analityczne i syntetyczne. W efekcie dziecko podlegające takim dysfunkcjom tworzy obraz fragmentaryczny, niepełny, pozbawiony logiki przyczynowo-skutkowej, z zaburzoną hierarchią faktów, a w przypadku dzieci niedowidzących – wręcz domniemany. W niniejszym artykule przedstawiono charakterystykę wybranych deficytów poznawczych wywołanych dysfunkcjami, które mogą prowadzić do problemów w pracy ucznia na lekcjach historii i WoS. Wytypowano tu kilka pól, w których mogą pojawić się trudności: narracje, stosowanie pojęć, datacja oraz praca z mapą. Zasygnalizowane trudności są jednoznaczne z wyzwaniem edukacyjnym. W artykule podano zasady wyboru metod, które mogą usprawnić pracę dzieci obciążonych dysfunkcjami. Kluczem do sukcesu jest indywidualny program pracy opracowany i stosowany przez nauczycieli przedmiotu, strategie techniczne polegające na zastępowaniu wypowiedzi ustnych pracami pisemnymi, w tym przy użyciu edytorów tekstów (dyslektycy), lub też prac pisemnych odpowiedziami ustnymi (dzieci niedowidzące). Pracę z datami i pojęciami mogą wspierać ćwiczenia na dobieranie, a myślenie przyczynowo-skutkowe „dobieranki” oparte o schemat analizy SWOT czy mapy mentalnej. Jednak nawet gdy w doborze metod, środków i strategii nauczania uwzględnimy niedostatki, należy założyć, że trudności nie muszą zostać zlikwidowane, zaś standardy wymagań będą osiągnięte tylko częściowo. Sukces i porażkę warunkuje wiele indywidualnych czynników determinowanych samą dysfunkcją (lub ich zespołem) oraz warunkami zewnętrznymi, które wpływają na zakłócenia koncentracji i procesów poznawczych. Nie można zapominać również o stresie, który w przypadkach dzieci z dysfunkcjami ulega wzmocnieniu poprzez ich samoświadomość i konfrontację z resztą klasy.

Opisane wyżej warunki muszą zostać uwzględnione przy określaniu wymagań/celów i oceny szkolnej. Przy przemodelowaniu standardów oceniania należy uwzględnić specyfikę pracy i funkcjonowania ucznia z dysfunkcją. Ważne są tu: etapowanie wymagań, oszczędność i generalizacja celów nauczania. Należy przy tym zwrócić uwagę, że schemat kontroli i oceniania musi być w warunkach dysfunkcji standardem zrozumiałym również przez zespół klasowy. Warto poinformować ów zespół o zasadności stosowania odmiennych uwarunkowań kontroli i oceny pracy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

O podstawowych zasadach, których należy przestrzegać, pisali Janice Wearmouth i Gavin Reid. Warto je zapamiętać:

„Na etapie wprowadzania informacji należy:

- zaakceptować preferowany przez ucznia styl uczenia się;
- przedstawić informacje w małych jednostkach;
- upewnić się, czy występuje przeuczenie [...];
- na początku [...] [wprowadzania] materiału przedstawić najważniejsze punkty.

Na etapie poznania informacji należy:

- zachęcać do stosowania strategii organizacyjnych (nowy materiał powinien być organizowany w segmenty lub kategorie znaczące na każdym z etapów cyklu przetwarzania informacji);
- odnieść informacje do wcześniejszej wiedzy, by upewnić się, że pojęcia są zrozumiałe, a uczeń będzie potrafił umieścić je w strukturze lub schemacie programu kształcenia;
- używać specyficznych strategii pamięciowych, takich jak mapa myśli i zabiegi mnemotechniczne.

Na etapie wprowadzania informacji należy:

- w pracy pisemnej używać tytułów i podtytułów [...];
- zachęcać do używania podsumowań zawierających najistotniejsze informacje³².

Nie bez znaczenia są też ogólne warunki stworzone w klasie lub podczas indywidualnego nauczania – tak techniczne, jak i psycho społeczne, w tym postawa samego nauczyciela³³.

³² J. Wearmouth, G. Reid, *Ocena i planowanie nauczania oraz nauki*, [w:] G. Reid, J. Wearmouth, *Dysleksja. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2008, s. 221.

³³ Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, *op. cit.*, s. 136.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Borkowska A., *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Lublin, 1998.
- Lipowska M., *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytu pamięci*, Warszawa 2011.
- Wearmouth J., Reid G., *Ocena i planowanie nauczania oraz nauki*, [w:] Reid G., Wearmouth J., *Dysleksja. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2008.
- Wejner-Jaworska T., *Tak, mam dysleksję, doświadczenia edukacyjne dorosłych osób z dysleksją w oparciu o wywiady narracyjne*, Łódź, 2013.
- Winczura B., *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka*, Toruń 2013.

Strony internetowe

- Bugajska-Więclawska J., *Materiały dydaktyczne. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach historii i wos*, <https://kampus.umcs.pl/mod/assign/view.php?id=298155> [dostęp 05.05.2021].
- <https://www.umcs.pl/pl/nauczyciel-na-miare-xxi-wieku.htm> [dostęp 05.05.2021].
- <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> [dostęp 18.05.2021].
- <https://www.tyflomapy.pl/> [dostęp 18.05.2021].
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/dysfunkcja;2555725> [dostęp 18.05.2021].
- <https://docplayer.pl/113724587-Asymetria-funkcjonalna-mozgu-w-badaniach-inteligencji-i-procesow-poznawczych-dzieci-i-mlodziezy-z-niedosluchem.html> [dostęp 20.06.2021].
- https://www.youtube.com/watch?v=031cplUI7_gPOr [dostęp 16.06.2021].
- https://www.tyflomapy.pl/KOMPLET_TYFLOMAP_b93
- <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> [dostęp 18.06.2021].
- <https://www.storyboardthat.com/pl/articles/b/szablony-analizy-szablon%c3%b3w> [dostęp 05.03.2022].
- https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=l22dDeA2&id=BA26FEC245E1B06281C8E01FC7942A3AAF5F1978&thid=OIP.l22dDeA2wMP91oJqPoqMSQHAIb&mediaurl=https%3a%2f%2fth.bing.com%2fth%2fid%2fR.976d9d0de036c0c3fdd6826a3e8a8c49%3frik%3deBlfrzoqlMcf4A%26riu%3dhttp%253a%252f%252fwwww.profesor.pl%252fmat%252fna9%252fna9_p_gozdowski_1.gif%26ehk%3dtHjNKHUkv08Zu4JJTKgVF%252fh3ZIJfuw0TH9dxyb3rdOg%253d%26risl%3d%26pid%3dImgRaw%26r%3d0%26sres%3d1%26sresct%3d1%26srh%3d799%26srw%3d737&exph=399&expw=368&q=jak+wygl%c4%85da

+mapa+mentalna&simid=608001811240210980&FORM=IRPRST&ck=DFE6009C27EC4672EA5E4F8D6D395E2B&selectedIndex=48&ajaxhist=0&ajaxserp=0 [dostęp 05.03.2022].

http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/117558/PDF/Specjalne_potrzeby_edukacyjne_2018.pdf [dostęp 01.03.2022]

<https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/7893/Funkcje%20wykonawcze%20u%20dzieci%20z%20zaburzeniami%20ze%20spektrum%20autyzmu%20w%20%C5%9Bwietle%20wybranych%20bada%C5%84.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 01.03.2022].

https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18-s223-230/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18-s223-230.pdf [dostęp 01.03.2022].

<http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,165/Uczen-z-niepelnosprawnoscia-intelektualna-w-stopniu-lekkim-w-szkole-ponadpodstawowej,1442.html> [dostęp 01.03.2022].

<https://sjp.pwn.pl/sjp/dysfunkcja;2555725> [dostęp 18.05.2021].

AGNIESZKA KONIK

Instytut Pileckiego

ORCID [0000-0001-9624-5341](https://orcid.org/0000-0001-9624-5341)

JOANNA SZADY

Katolicki Uniwersytet Lubelski

ORCID [0000-0002-6871-5315](https://orcid.org/0000-0002-6871-5315)

ANIMACJA FILMOWA A EDUKACJA. „PODWÓJNIE WOLNE. PRAWA POLITYCZNE KOBIET 1918” JAKO ŹRÓDŁO WIEDZY O RUCHU EMANCYPACJI KOBIET NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU

ANIMATION FILM AND EDUCATION “LIBERATED TWICE. THE POLITICAL RIGHTS OF WOMEN 1918” AS A SOURCE OF KNOWLEDGE ABOUT THE WOMEN’S EMANCIPATION MOVEMENT AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURY

ABSTRAKT: Artykuł prezentuje specyfikę animowanej produkcji filmowej „Podwójnie wolne. Prawa polityczne kobiet 1918” (2020) poświęconej problematyce ruchu emancypacyjnego kobiet w XIX i początkach XX wieku. Walory edukacyjne filmu opierają się na nośnym wątku i ciekawym pomysle jego wizualizacji. Tematyka i forma artystyczna filmu rozpatrywana jest w kontekście zapotrzebowania na motywy kobiece w szkolnej edukacji historycznej. Odpowiedzią na tę potrzebę jest opracowany zestaw pomocy dydaktycznych, które mają za zadanie usprawnić odbiór filmu przez uczniów. W jego skład weszły m.in.: scenariusze, materiały pomocnicze i uzupełniające przeznaczone dla odbiorców zróżnicowanych pod względem wieku. Biorąc pod uwagę niejednorodny poziom edukacyjny użytkowników, zaproponowano odpowiednio dobraną pulę metod i strategii dydaktycznych służących osiągnięciu zamierzonych w scenariuszach celów. Film wraz z zestawem pomocy dydaktycznych stanowi wartościową ofertę przeznaczoną do użytku przez środowiska szkolne i pozaszkolne.

SŁOWA KLUCZOWE: prawa polityczne kobiet, emancypacja, edukacja filmowa

ABSTRACT: The article presents the specificity of animated film production “Liberated Twice. The Political Rights of Women 1918” dedicated to the issues of the women’s emancipation

movement in the 19th and early 20th century. The educational merits of the film rely on a catchy content and an interesting idea of visualization. The subject matter and artistic form of the film are considered in the present study in the context of the demand for female themes in school history education. The answer to this need is a developed set of teaching aids, which are designed to improve the reception of the film by the students. The teaching aids include lesson scenarios as well as support and supplementary materials intended for students of different age. Taking into account the heterogeneous educational level of users, an appropriately selected pool of didactic methods and strategies was proposed to achieve the goals set in the scenarios. The film, together with the kit of teaching aids, is a valuable offer intended for use in school and non-school environments.

KEYWORDS: women's political rights, emancipation, film education

Okoliczności powstania filmu

Film „Podwójnie wolne. Prawa polityczne kobiet 1918”¹ stanowi zwieńczenie szerszego projektu kulturalno-edukacyjnego zrealizowanego w Instytucie Pileckiego. Składają się na niego dwie wystawy plenerowe, wystawa online, aminowany film dokumentalny oraz (omawiane w tekście) materiały edukacyjne do filmu dla szkół podstawowych i średnich. Wernisaż wystawy plenerowej (w wersji językowej polsko-angielskiej) odbył się na Krakowskim Przedmieściu w Warszawie dokładnie w dniu setnej rocznicy przyznania Polkom praw wyborczych, czyli 28 listopada 2018 roku². Następnie wystawa podróżowała po wielu miastach w Polsce – odwiedziła m.in. Kraków, Katowice, Wrocław, Cieszyń, Białystok czy Środę Wielkopolską. We współpracy z Muzeum Śląskim w Katowicach została rozbudowana o moduł prezentujący aktywność kobiet na rzecz równouprawnienia na Śląsku. Zagraniczna wersja wystawy, w języku angielskim oraz kraju odwiedzającego, odbyła tournée po Europie, odwiedzając Luksemburg, dwukrotnie Francję i Litwę, gdzie eksponowano również moduł przybliżający drogę Litwinek do równouprawnienia. Wystawy cieszyły się ogromnym zainteresowaniem zarówno w Polsce, jak i za granicą. Projekt „Podwójnie wolne. Prawa polityczne kobiet 1918” został wyróżniony w kategorii „Projekt Roku 2019/2020” w Polskim Konkursie Graficznym organizowanym przez Stowarzyszenie Twórców Grafiki

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=bEha5IeqIQY> [dostęp 30.07.2021].

² <https://instytutpileckiego.pl/pl/wystawy> [dostęp 30.07.2021].

Użytkowej. Wystawa plenerowa została także wyróżniona w konkursie „Polish Graphic Design Awards” w kategorii „Wayfinding”.

Treść i forma przekazu filmowego

Film „Podwójnie wolne. Prawa polityczne kobiet 1918” wyprodukowany w 2020 roku na kanwie wspomnianej wystawy przedstawia genezę i specyfikę ruchu emancypacyjnego w Polsce. W porównaniu do scenariusza wystawy rozbudowany został jednak o kontekst historyczny oraz o reminiscencje ruchu emancypacyjnego Polek, aż do współczesności. Tytuł filmu – *Podwójnie wolne* – to słowa jednej z sufrażystek komentujące ukazanie się Dekretu z dnia 28 listopada 1918 r., na mocy którego przyznano Polkom pełnię praw wyborczych³. Zwracając uwagę na szczególny rodzaj splatania się walki Polek o równouprawnienie z walką o niepodległość kraju. Film opowiada o Polkach w dwojaki sposób – jako o obywatelkach, które po 123 latach odzyskały swoje państwo, i jako o kobietach, które w odzyskanym państwie otrzymały pełnię praw wyborczych. Film przybliża przełom XIX i XX wieku – czas przemian gospodarczych, politycznych i społecznych, kiedy ziemie polskie znajdowały się pod władzą trzech państw zaborczych i podlegały różnym systemom prawnym i różnym monarchom. Polki w trzech zaborach w odmienny sposób walczyły o niepodległość i dążyły do uzyskania dla siebie praw. „Kwestia kobieca” z całą siłą została podniesiona po klęsce powstania styczniowego, kiedy społeczeństwo polskie dotknęły represje (zsyłki, więzienie, konfiskata majątków), a kobiety znalazły się w trudnej sytuacji materialnej. Ich problemy dostrzegali pozytywiści, którzy nagłaśniali hasło emancypacji kobiet. W latach 90. XIX wieku zaczęły kształtować się środowiska sufrażystek, działające we wszystkich trzech zaborach. Najważniejsze z nich zostały szerzej zaprezentowane w filmie: Zjednoczone Koło Ziemianek (ZKZ), postępowy Związek Równouprawnienia Kobiet Polskich (ZRKP) oraz grupa socjalistycznych działaczek niepodległościowych nazywanych *Dromaderkami*⁴, które działały w Organizacji

³ Dekret Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego z dnia 28 listopada 1918 r. o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego; <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19180180046/O/D19180046.pdf> [dostęp 29.07.2021].

⁴ Por.: A. Żarnowska, A. Szware (red.), *Kobieta i (...). Zbiór studiów*, (t. I–VIII: 1990–2004); A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szware (red.), *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki*, t. 1, Warszawa 2008 i t. 2 Warszawa 2009; M. Gawin, *Spór o równouprawnienie kobiet (1864–1919)*, Warszawa 2015.

Bojowej Polskiej Partii Socjalistycznej (OB PPS) na początku XX wieku w otoczeniu Józefa Piłsudskiego. Środowiska te pomimo różnic światopoglądowych potrafiły działać razem dla osiągnięcia wspólnego celu, jakim była zmiana sytuacji społecznej i ekonomicznej kobiet. Wszystkie trzy środowiska spotkały się później na frontach I wojny światowej i wojny polsko-bolszewickiej, a w II RP pierwsze posłanki ponad partyjnymi podziałami stworzyły podstawy opieki społecznej. Podczas II wojny światowej kobiety walczyły w Armii Krajowej oraz pełniły ważne funkcje w Polskim Państwie Podziemnym. Narracja filmu sięga współczesności, podsumowując reminiscencje ruchu emancypacyjnego w Polsce odczuwalne do dzisiaj. Wspomina ważną rolę, jaką odegrały kobiety w ruchu Solidarności, przyczyniając się do obalenia komunizmu w 1989 roku, oraz Koła Włościańskie zakładane przez Zjednoczone Koło Ziemianek, które zostały przemianowane w późniejszym okresie na Koła Gospodyń Wiejskich, stanowiące do dziś najważniejsze organizacje aktywizujące kobiety z małych miejscowości i wsi. Feminizm z początku XX wieku, który zwrócił uwagę na potrzebę równości płci, jest ważnym filarem współczesnych społeczeństw demokratycznych. Hasło solidaryzmu społecznego promowane przez chrześcijańskie demokratki zachowuje aktualność także dzisiaj.

W filmie odnajdziemy znane, mniej znane oraz zupełnie zapomniane kobiety, których dorobek i życiorysy stanowią integralną część historii Polski. Do przybliżenia postaci i wydarzeń sprzed lat wykorzystano zdjęcia archiwalne pochodzące ze zbiorów Polony, Narodowego Archiwum Cyfrowego, Muzeum Niepodległości oraz Studium Polski Podziemnej w Londynie. Materiały te zostały pokolorowane i zaanimowane. W filmie wykorzystano techniki animacji 2D, a ruch przemawiających postaci powstał w oparciu o rzeczywisty ruch aktora. Celem zabiegów technicznych była animacja postaci w filmie, by po latach znów usłyszeć ich głosy i przywrócić pamięć o Polkach.

Potencjał edukacyjny filmu

Szczególnie istotne wydają się walory edukacyjne filmu, który prezentuje jednak szerokie spektrum postaci oraz środowisk kobiecych (z konieczności w sposób bardzo skondensowany). Jak już wspomniano, są to w dużej mierze postaci mało znane, zaś fakty podawane w filmie są często pomijane w głównych nurtach historiografii, zwłaszcza w kontekście edukacyjnym. Wieloaspektowość zagadnień

związanych z działalnością kobiet walczących o prawa polityczne z uwagi na wymogi autorskiego dzieła, a także na konieczność dotarcia do różnych grup odbiorców, musiała zostać zaprezentowana w sposób wymuszający wybór jedynie najważniejszych wątków. Dodatkowym czynnikiem, który twórcy brali pod uwagę na etapie tworzenia scenariusza, była chęć dotarcia do różnych wiekowo grup odbiorców. W tym kontekście należy podkreślić, że film nie był pomyślany jako przeznaczony bezpośrednio do użytku szkolnego; niemniej forma przekazu oraz sposób prezentacji treści pozwalają na takie właśnie jego wykorzystanie. Pomimo rocznicowego kontekstu powstania dzieła, związanego z rocznicą uzyskania przez Polki praw wyborczych, udało się uniknąć redukcji tematyki walki kobiet o swoje prawa wyłącznie do kwestii praw wyborczych. Punktem wyjścia w narracji jest zaprezentowanie trudnej sytuacji kobiet w okresie zaborów poprzez ukazanie bardzo konkretnych, a przez to mocno przemawiających przykładów niesprawiedliwości społecznej, jaka dotykała kobiety. W filmie zasygnalizowano tak oczywiste dla dzisiejszej młodzieży szkolnej prawa, jak prawo do edukacji, decydowania o sobie czy rozporządzania własnym majątkiem, które to prawa były zupełnie nieoczywiste u początków walki kobiet o równouprawnienie. Na bazie opowieści o walce o prawa wyborcze zaprezentowano szerokie spektrum działalności organizacji kobiecych, w tym m.in. ich działania na rzecz uświadomienia kobiet i podniesienia jakości ich życia – szczególnie tych, które jako najbardziej bezbronne, bo pozbawione wykształcenia, narażone były na różne formy wykorzystywania, w tym ekonomicznego, a także seksualnego. Dla współczesnej młodzieży szokujące mogą być fragmenty filmu mówiące o sytuacji kobiet pracujących w charakterze służących czy kobiet wiejskich, pozbawionych opieki medycznej czy podstawowej nawet ochrony prawnej.

Dzięki prezentacji wybranych postaci i ruchów kobiecych (z konieczności wybór ten jest ograniczony) film może być pomocny młodzieży nie tylko w zapoznaniu się z różnymi wątkami działalności kobiet i ruchów kobiecych, ale także w zrozumieniu, jak osiągnięcia polskich sufrażystek wpływają na życie dzisiejszych kobiet. Istotnym edukacyjnym walorem dzieła jest wskazanie na pewną ciągłość historyczną, ciągłość dziedziczenia wartości narodowych oraz idei patriotyzmu – od walki pod zaborami, poprzez udział kobiet w pierwszej wojnie światowej, uzyskanie praw wyborczych w wolnej Polsce, udział w drugiej wojnie światowej i działalność konspiracyjną, aż do zrywu wolnościowego „Solidarności”. Walka o prawa polityczne połączona z ideą niepodległości ukształtowała w kobietach

etos odpowiedzialności za państwo. Istotne w tym kontekście jest zwrócenie uwagi nie tylko na szeroko dyskutowaną kwestię równości płci, ale także na mniej oczywiste, a także istotne osiągnięcia ruchów kobiecych, jak np. istniejące do dziś Koła Gospodyń Wiejskich, które w lokalnych społecznościach pełnią niejednokrotnie rolę głównych organizacji zrzeszających i aktywizujących kobiety.

Warto zwrócić uwagę, że film, jakkolwiek oczywiście nie wyczerpuje całości zagadnienia, stanowi propozycję artystyczną, która może zostać potraktowana zarówno jako zamknięta całość, jak i jako forma bardziej otwarta, zachęcająca do dalszych poszukiwań. Właśnie ten drugi sposób odbioru wydaje się szczególnie istotny w kontekście edukacyjnym, bowiem zjawiska zasygnalizowane w filmie stanowić mogą pewne wskazówki dla nauczycieli (ale i dla samych uczniów) do dokładniejszego zapoznania się z bardzo różnorodnym i bogatym dziedzictwem ruchów kobiecych.

Badacze od lat interesują się problematyką obecności kobiet w życiu publicznym i społecznym⁵. Należy jednak stwierdzić, że w ostatnim czasie popyt na historię kobiet diametralnie wzrósł. „Herstorie”⁶, czyli historie opowiadane z perspektywy kobiet, ze szczególnym uwzględnieniem ich dziejowej roli, są atrakcyjnym tematem nie tylko podejmowanym przez naukowców, ale także dyskutowanym przez osoby pochodzące z różnych środowisk, w różnym wieku, o różnym wykształceniu i niezależnie od płci. Wydaje się, że same kobiety – aktywistki czy badaczki historii kobiet – nie spodziewały się takiej obfitości wydarzeń naukowych, popularnonaukowych i artystycznych, jakie pojawiły się ostatnio w związku z setną rocznicą przyznania Polkom praw politycznych, a także w związku z bieżącymi wydarzeniami na arenie politycznej w Polsce i na świecie dotyczącymi kobiet. Co więcej, toczący się dyskurs publicystyczny⁷ odnośnie obserwowalnej marginalizacji tematyki kobiet w historii akademickiej⁸, a przede

⁵ Na gruncie polskim wybitną badaczkę roli kobiet w społeczeństwie była wspominana już w przypisie nr 4 prof. Anna Żarnowska z Uniwersytetu Warszawskiego.

⁶ Termin wprowadzony do dyskursu naukowego w ramach tzw. drugiej fali feminizmu w latach 70. XX w.

⁷ Por.: Dr Janiak-Jasińska: w podręcznikach do historii musi się znaleźć miejsce dla połowy społeczeństwa, <https://dzieje.pl/aktualnosci/dr-janiak-jasinska-w-podrecznikach-do-historii-musi-sie-znalezc-miejsce-dla-polowy-spole> [dostęp 29.07.2021]; *Historia bez Polki: co podręczniki mówią o kobietach*; <https://historiabezpolki.pl/> [dostęp 29.07.2021].

⁸ M. Hoszowska, *Siła tradycji, presja życia. Kobiety w dawnych podręcznikach dziejów Polski (1795–1918)*, Rzeszów 2005; J. Durka, *Rola postaci historycznej w edukacji – dotychczasowe doświadczenia a „nowa podstawa programowa z historii”*, [w:] A.P. Bieś, M. Chrost, B. Topij-Stępińska (red.), *Pamięć – Edukacja – Kultura*, Kraków 2011, s. 130; A. Radomski, *Edukacja historyczna*

wszystkim w nauczaniu szkolnym, staje się coraz bardziej burzliwy. Różne środowiska społeczne postulują wprowadzenie zmiany w zakresie nauczania historii w szkołach, uzupełnienie podręczników o „drugą połowę społeczeństwa” czy odejście od przedstawiania kobiet tylko w stereotypowych rolach. Brak edukacji społeczeństwa w zakresie tzw. „kwestii kobiecej” zagospodarowany został przez nurt *public history*⁹. Zjawisko to można nawet nazwać swoistym *public herstory*¹⁰, czego najlepszym przykładem jest tegoroczny, XI Piknik Archiwalny Polskiej Akademii Nauk, który odbył się pod hasłem „Bez kobiet nie ma historii”¹¹.

Film „Podwójnie wolne. Prawa polityczne kobiet 1918” wpisuje się w zapotrzebowanie społeczne na poruszanie problemu emancypacji kobiet i podejmuje polemikę w tym zakresie. Konstrukcja filmu jest wielowątkowa, co daje możliwości wykorzystania go w całości lub fragmentach, przy czym wybór może być dokonywany według kryterium np. chronologicznego, tematycznego czy biograficznego (sekwencje zdynamizowane lub planszowe). Narracja filmu zdecydowanie nie wyczerpuje zagadnienia. Zgodnie z zamysłem twórców oraz ich wizją artystyczną film stanowi zestaw danych tematycznych, które mogą być zarówno formą zamkniętą (tylko zapoznanie się), jak i otwartą (jako punkt wyjścia do uzupełnień, weryfikacji danych z zasobu sieci i publikacji, własnych poszukiwań, interpretacji, czy refleksji). Na ten drugi aspekt szczególnie akcent został położony w materiałach edukacyjnych przygotowanych do filmu.

Opracowanie koncepcji materiałów dydaktycznych

Wartość edukacyjna filmu, wynikająca zarówno z aktualnego społecznego zapotrzebowania na treści poznawcze dotyczące tematyki kobiecej, jak i forma ich prezentacji za pomocą animacyjnego materiału audiowizualnego, stały u podstaw

a ponowoczesna rzeczywistość, „Kultura i Historia” 2005, nr 8, s. 75; M. Szymczak, *Kobiety w polskich programach i podręcznikach do nauczania historii dla szkoły średniej po II wojnie światowej*, Zielona Góra 2011; I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „Niegodne historii?”. O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum, Poznań 2015; Z. Osiński, *Jakiej edukacji historycznej potrzebuje współczesny Polak i nowoczesna Polka?*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2017, nr 3 (90), s. 12–13.

⁹ J. Wojdon, „Public history”, czyli historia w przestrzeni publicznej, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2015, t. 34 (3), s. 28–29.

¹⁰ Pojęcie analityczne zaproponowane przez autorki tekstu.

¹¹ Program wydarzenia w całości został poświęcony, w różnych aspektach, tematyce kobiet, <https://biuletynpolonistyczny.pl/pl/events/xi-warszawski-piknik-archiwalny-bez-kobiet-nie-ma-historii,2434/details> [dostęp 29.07.2021].

przygotowania projektu obudowy dydaktycznej omawianego obrazu. Wstępna diagnoza, która objęła zakres jego emisji (ok. 20 min.) oraz analiza ogólnej kompozycji materiału audiowizualnego, skłoniła do wniosku o potrzebie przyjęcia właściwego schematu postępowania, aby odpowiednio rozplanować czas potrzebny na pracę z filmem. Ostatecznie przyjęto ogólną ramę obudowy dydaktycznej filmu ukierunkowanej na dwie jednostki lekcyjne, niezbędne do przeprowadzenia zarówno projekcji filmu, jak i opracowania jego problematyki.

W praktyce edukacyjnej film może być stosowany zarówno w kształceniu szkolnym (np. lekcje przedmiotowe, koła historyczne, lekcje wychowawcze, projekty edukacyjne, zajęcia oświatowe przy okazji rocznic okolicznościowych), jak i pozaszkolnym (m.in. warsztaty, różnorodne działania popularyzatorskie, elementy turystyki kulturowej). Jego ocena pod kątem odniesień do treści programowych prowadziła, do obecnych już w dyskursie publicznym wniosków, o wadach w konstrukcji programów i zawartości podręczników szkolnych w kontekście obecności problematyki kobiecej w edukacji historycznej. Biorąc pod uwagę tematykę filmu, łatwo zauważyć, że treści programowe w zakresie szkoły podstawowej tylko pośrednio odnoszą się do kwestii emancypacyjnych¹², a w przypadku III etapu edukacyjnego (na poziomie podstawowym) są już wyraźniej sformułowane (jednak wyłącznie dla II połowy XIX wieku)¹³. Ponadto scenariusz filmu dotyczy długiego przedziału czasowego (XIX–XX wiek), co powoduje w praktyce konieczność wyboru odpowiednich epizodów filmowych dostosowanych do danej jednostki lekcyjnej¹⁴. Przyjęto więc koncepcję przygotowania obudowy dydaktycznej filmu traktowanego jako całość, pozostawiając jego ewentualne sekwencyjne wykorzystywanie w przedmiotowej edukacji historycznej inwencji zainteresowanych nauczycieli. Jednocześnie przyjęto założenie opracowania materiałów wspomagających ukierunkowany odbiór filmu przez widzów zróżnicowanych pod względem

¹² Por. XXIII (punkt 4) oraz XXVII (punkt 1). Tematyczne treści nauczania dla klasy VII planowane są tylko w wymiarze powszechnym (II połowa XIX wieku oraz czasy po I wojnie światowej); *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia*; s. 17–18; T. Maćkowski, *Program nauczania historii w klasach 4–8 szkoły podstawowej. „Wczoraj i dziś”*, Warszawa 2017, s. 45, 50.

¹³ Por. XXXIV (punkt 2) oraz XXXIX (punkt 1). Treści tematyczne odnoszą się szczegółowo jedynie do przełomu XIX/XX w.; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia*, s. 25, 27; R. Śniegocki, *Poznać przeszłość. Program nauczania historii w zakresie podstawowym dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Warszawa 2019; s. 48, 51–52.

¹⁴ Utrudnieniem przy opracowaniu scenariuszy lekcji był brak kompletu podręczników do nowej podstawy programowej w momencie powstawania materiałów dydaktycznych.

wiekowym (zwłaszcza uczniów klasy VII szkoły podstawowej oraz klasy III szkoły średniej)¹⁵. W przygotowaniu zestawu pomocy dydaktycznych uwzględniono tym samym zróżnicowane metody i formy pracy edukacyjnej, umożliwiające osiągnięcie zamierzonych celów i jednocześnie dostosowane do poziomu odbiorców.

Przygotowanie zestawu pomocy dydaktycznych

Materiały dydaktyczne przyjęły formę kompletu narzędzi edukacyjnych pozwalających na całościowe przeprowadzenie wybranej formy lekcji. W skład zestawu weszły scenariusze zajęć i materiały pomocnicze oraz uzupełniające (dla szkoły podstawowej oraz w dwóch wersjach dla szkoły średniej)¹⁶. Moderatorzy i uczestnicy zajęć mają do dyspozycji schematy, instrukcje, karty pracy, wskazówki merytoryczne i wzory wypełniania zadań (ćwiczeń), jak również odpowiedzi kryteriów oceny prac uczniów. Scenariusze lekcji zawierają wszystkie elementy niezbędne do organizacji procesu dydaktycznego, w tym cele, metody i formy pracy, środki dydaktyczne oraz dwuetapowy plan przebiegu zajęć (2 x 45 min.), a także propozycje pracy domowej (samodzielnej). Model pracy z omawianym obrazem filmowym odpowiada założeniom metodycznym przyjętym dla tego typu źródła dydaktycznego, które obejmują: wprowadzenie do pokazu, projekcję filmu, zebranie wrażeń oraz uzupełnienie przekazu filmowego o różne formy interpretacji i analizy, pozwalające na wypracowanie krytycznej i twórczej postawy wobec zjawisk kultury¹⁷. Ze względu na czas trwania filmu jego wmontowanie w pierwszą jednostkę lekcyjną zaprojektowano wśród etapów pozwalających na zapoznanie z filmem, a następnie jego recepcję (odbior). Zaproponowano przy tym zastosowanie form werbalnych (np. pogadanka) i graficznych (np. karty pracy, schematy) wspomagających stopień przyswojenia i zrozumienia treści filmowych. Jest to niezbędne do uporządkowania zgromadzonych informacji i powiązania ich z wiedzą z innych źródeł, a w efekcie do formułowania wniosków podsumowujących

¹⁵ Część końcowa oraz treści zawarte w epilogu obrazu filmowego „Podwójnie wolne. Prawa polityczne kobiet 1918” stwarzają dodatkowo możliwości ich zastosowania również dla okresu dziejów po 1939 r.

¹⁶ <https://instytutpileckiego.pl/pl/projekty/edukacja/projekty-i-warsztaty-dla-nauczycieli/podwojnie-wolne-prawa-polityczne-kobiet-1918-film-i> [dostęp 27.07.2021].

¹⁷ A. Mirska-Czerwińska, *Jak pracować z filmem na zajęciach szkolnych – wybór metod*, [w:] M. Hajdukiewicz, S. Żmijewska-Kwiręg (red.), *Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Warszawa 2010, s. 14.

lub problemowych. Te ostatnie stanowią z kolei podstawę do drugiej części zajęć, w której następuje opracowanie i wzbogacenie pozyskanych z materiału filmowego danych o własne lub zespołowo wypracowane strategie wytwarzające nowe zakresy treści i umiejętności (wizje artystyczne, dramowe techniki prezentacji, pula argumentów i postulatów do dyskusji). W tym punkcie działań edukacyjnych możliwe jest też zastosowanie uzupełniających środków dydaktycznych, dzięki którym w pełni zrealizowane zostanie założenie kształcenia multimedialnego, tj. potrzeba uzupełnienia, skorygowania, wyjaśnienia czy też wzbudzenia zainteresowania daną problematyką. Powinno to nadać procesowi nauczania i uczenia się charakter wielozmysłowy i wielostronnie aktywizujący, a tym samym w pełni efektywny¹⁸. Funkcję wspomagającą proces edukacyjny pełnią w omawianym pakiecie dydaktycznym treści wzbogacające merytorycznie tematykę filmu (np. opis filmu, słownik pojęć, kalendarium), służące jako wsparcie dla zaprojektowanych w scenariuszach sytuacji umożliwiających interakcję w grupie.

Wielowątkowość narracyjna filmu przemawiała za potraktowaniem tego materiału jako informacji na temat „kwestii kobiecej” w wybranym zakresie chronologicznym, na bazie której może być kształtowany zestaw umiejętności u uczniów w różnym wieku. Tym samym przyjęto sposób wykorzystania tego środka audio-wizualnego w toku tzw. lekcji właściwej (jako główne źródło wiedzy)¹⁹. Zgodnie z ogólnymi kierunkami szkolnej edukacji historycznej zawartymi w podstawach programowych, oraz potrzebami współczesnego ucznia²⁰ sformułowane zostały ogólne i szczegółowe cele lekcji tematycznych. Jako jedno z głównych zadań zajęć przyjęto samodzielne pozyskiwanie informacji za pośrednictwem obrazu filmowego w sposób ukierunkowany. Zgodnie z przyjętymi w scenariuszach zamierzeniami, wychodząc z poziomu merytorycznego, uczestnicy zajęć mogą w dalszej kolejności dokonywać operacji na pozyskanej wiedzy (np. analizowania, syntetyzowania, porównywania, zestawiania, hierarchizowania, oceniania) i ćwiczyć przy

¹⁸ M. Kujawska, *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001, s. 176; D. Konieczka-Śliwińska, *Multimedia w dydaktyce historii. Definicje, typologie, zastosowania*, [w:] M. Ausz, M. Szabaciuk (red.), *Multimedia a źródła historyczne w nauczaniu i badaniach*, Lublin 2015, s. 15.

¹⁹ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009, s. 186.

²⁰ Por.: Z. Osiński, *Nowe wyzwania edukacyjne – nowe metody kształcenia w edukacji humanistycznej*; https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2381/Nowe_wyzwania_edukacyjne%20%E2%80%93%20nowe_metody_ksztalcenia_w_edukacji_humanistycznej.pdf?sequence=1 [dostęp 30.07.2021].

okazji umiejętności społeczne (praca w grupach) oraz umiejętność dyskusji. Scenariusze zakładają również działanie praktyczne uczniów – twórcze (odgrywanie ról, wizje plastyczne) i środowiskowe (inspiracja do aktywizacji lokalnej czy obywatelskiej). W założeniach tych zawarta jest intencja osiągnięcia jak największej sprawności kształcenia za pomocą obrazu filmowego; obraz ten może podlegać formule przedyskutowania treści lub też aktywności medialnych uczniów, rozwijających krytyczny odbiór przekazu audiowizualnego²¹. Czynności te mogą być wzbogacone o czynnik emocjonalno-motywacyjny, wynikający z zainteresowania osobowościowym zakresem problematyki filmu (postacie kobiet-działaczek), czy też służyć systematyce i utrwaleniu prezentowanej wiedzy, co podnosi jakość kształcenia historycznego wspieranego wykorzystaniem filmu jako narzędzia dydaktycznego²².

W opracowanych scenariuszach zajęć zastosowano zróżnicowanie metodyczne, ukierunkowane na osiągnięcie zamierzonych celów edukacyjnych. W puli zaproponowanych metod znalazły się propozycje sposobów aktywizacji uczestników, pozwalających rozwinąć pracę w grupie, a także służących kształtowaniu myślenia twórczego czy rozwiązywania problemów. W przypadku zajęć dedykowanych uczniom młodszemu położono nacisk przede wszystkim na własne interpretacje artystyczne i teatralne. Młodzież starsza ma z kolei możliwość ćwiczenia wymiany poglądów wokół tematyki filmu za pośrednictwem zaplanowanych dwóch form dyskusyjnych: debaty „za i przeciw”²³ oraz dyskusji wielokrotnej²⁴. Weryfikację stopnia przyswojenia tematyki filmu oraz działania interpretacyjne na jego treściach merytorycznych mogą odbywać się w oparciu o proponowane karty pracy dla uczniów (uczestników), które dynamizują proces kształcenia wokół wybranej tematyki. W wyniku tak zaprojektowanych celów i dobranych pod kontekst ich realizacji metod pozyskane z treści filmu informacje powinny stać się

²¹ Z. Korsak, *Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania edukacji medialnej*, [w:] J. Rulka, B. Tarnowska (red.), *Multimedia w edukacji historycznej i społecznej*, Bydgoszcz 2002, s. 83; M. Ausz, Z. Osiński, *Edukacyjne wykorzystanie dokumentu filmowego a możliwości jakie stwarza technologia informacyjna*, [w:] M. Szczurowski (red.), *Dokument filmowy i telewizyjny*, Toruń 2004, s. 368.

²² D. Konieczka-Słowińska, *Filmy i programy telewizyjne w szkolnej edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 2008, nr 3, s. 43.

²³ Por. Debata „Piórem czy czynem, czyli jaki sposób działania na rzecz równouprawnienia powinny wybrać kobiety?” w ramach scenariusza nt.: „Piórem czy czynem? Skuteczna droga do równouprawnienia”.

²⁴ Por. Dyskusja „Nierówne szanse, czyli co stoi na przeszkodzie do równouprawnienia?” w ramach scenariusza nt.: „Równe prawa i nierówne szanse. Prawa polityczne kobiet 1919–1922”.

punktem wyjścia w kierunku procesu uczenia się (rozwijania kompetencji kluczowych), zgodnie z nowoczesnym (generatywnym) modelem kształcenia²⁵.

Walor edukacyjny filmu w praktyce

Opracowane materiały dydaktyczne są propozycją dla wszystkich zainteresowanych problematyką filmu i mogą być dowolnie modyfikowane w zależności od indywidualnych potrzeb i możliwości. Korzystanie z nich wymaga na pewno uwzględnienia okoliczności związanych np. z poziomem uczestników czy związków treści filmu z planem edukacyjnym. Już pierwsze próby testowe zastosowania tych materiałów w praktyce szkolnej przyniosły weryfikację zamierzeń zawartych w scenariuszach z powodu nauki zdalnej²⁶. Pierwsze wrażenia uczniów i nauczycieli były pozytywne, co jest sygnałem, że faktycznie istnieje potrzeba uwzględnienia tematyki związanej z historią kobiet wśród treści szkolnych. Film odebrany został z zainteresowaniem ze względu na wątki biograficzne, ukazujące aktywizację kobiet na różnych polach życia politycznego i społecznego, oraz z uwagi na artystyczną wizualizację postaci, pojęć, zjawisk i wydarzeń.

Praktyka pokazała, że potrzebna jest otwartość ze strony środowiska akademickiego na inicjatywy związane z szeroko pojętą *public history*, co jednak stwarza konieczność wychodzenie poza schematy typowego działania dydaktycznego i naukowego w szkolnictwie wyższym. Współpraca dydaktyków z instytucjami działającymi na polu oświatowym pozwala na pewno utrzymać równowagę pomiędzy popularyzacją historii a edukacją historyczną utrzymaną w schemacie dydaktycznym. Kooperacja różnych podmiotów instytucjonalnych zawiera również walor szkoleniowy poprzez możliwość wkomponowania wspólnych działań projektowych w zakres specjalizacji nauczycielskiej.

²⁵ B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2006, s. 12.

²⁶ Modyfikacje dotyczyły np. czasu zajęć (tylko jedna jednostka lekcyjna), metod i form pracy (rezygnacja z form pracy grupowej), przeniesienia niektórych elementów do pracy domowej (karty pracy, prace plastyczne).

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Ausz M., Osiński Z., *Edukacyjne wykorzystanie dokumentu filmowego a możliwości jakie stwarza technologia informacyjna*, [w:] M. Szczurowski (red.), *Dokument filmowy i telewizyjny*, Toruń 2004, s. 363–374.
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., „Niegodne historii?”. *O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań 2011.
- Choraży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009.
- Durka J., *Rola postaci historycznej w edukacji – dotychczasowe doświadczenia a „nowa podstawa programowa z historii”*, [w:] A.P. Bieś, M. Chrost, B. Topij-Stępińska (red.), *Pamięć – Edukacja – Kultura*, Kraków 2011, s. 123–133.
- Gawin M., *Spór o równouprawnienie kobiet (1864–1919)*, Warszawa 2015.
- Hoszowska M., *Siła tradycji, presja życia. Kobiety w dawnych podręcznikach dziejów Polski (1795–1918)*, Rzeszów 2005.
- Janiak-Jasińska A., Sierakowska K., Szwarc A. (red.), *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki*, t. 1–2, Warszawa 2008–2009.
- Konieczka-Śliwińska D., *Filmy i programy telewizyjne w szkolnej edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 2008, nr 3, s. 42–48.
- Konieczka-Śliwińska D., *Multimedia w dydaktyce historii. Definicje, typologie, zastosowania*, [w:] M. Ausz, M. Szabaciuk (red.), *Multimedia a źródła historyczne w nauczaniu i badaniach*, Lublin 2015, s. 13–23.
- Korsak Z., *Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania edukacji medialnej*, [w:] J. Rulka, B. Tarnowska (red.), *Multimedia w edukacji historycznej i społecznej*, Bydgoszcz 2002, s. 77–87.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2006.
- Kujawska M., *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001.
- Maćkowski T., *Program nauczania historii w klasach 4–8 szkoły podstawowej. „Wczoraj i dziś”*, Warszawa 2017.
- Mirska-Czerwińska A., *Jak pracować z filmem na zajęciach szkolnych – wybór metod*, [w:] M. Hajdukiewicz, S. Żmijewska-Kwirąg (red.), *Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Warszawa 2010, s. 14–18.
- Osiński Z., *Jakiej edukacji historycznej potrzebuje współczesny Polak i nowoczesna Polska?*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2017, nr 3 (90), s. 12–26.
- Osiński Z., *Nowe wyzwania edukacyjne – nowe metody kształcenia w edukacji humanistycznej*, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2381/Nowe_wyzwania_edukacyjne%20%E2%80%93%20nowe_metody_ksztalcenia_w_edukacji_humanistycznej.pdf?sequence=1 [dostęp 30.07.2021].

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia

Radomski A., *Edukacja historyczna a ponowoczesna rzeczywistość*, „Kultura i Historia”, 2005, nr 8, s. 67–77.

Szymczak M., *Kobiety w polskich programach i podręcznikach do nauczania historii dla szkoły średniej po II wojnie światowej*, Zielona Góra 2011.

Śniegocki R., *Poznać przeszłość. Program nauczania historii w zakresie podstawowym dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Warszawa 2019.

Wojdon J., „Public history”, czyli historia w przestrzeni publicznej, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2015, t. 34 (3), s. 25–41.

Żarnowska A., Szwarc A. (red.), *Kobieta i (...). Zbiór studiów*, t. I–VIII, Warszawa 1990–2004.

Strony internetowe

<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19180180046/O/D19180046.pdf> [dostęp 29.07.2021].

<https://dzieje.pl/aktualnosci/dr-janiak-jasinska-w-podrecznikach-do-historii-musi-sie-znalezc-miejsce-dla-polowy-spole> [dostęp 29.07.2021].

<https://historiabezpolki.pl/> [dostęp 29.07.2021].

<https://biuletynpolonistyczny.pl/pl/events/xi-warszawski-piknik-archiwalny-bez-kobiet-nie-ma-historii,2434/details> [dostęp 29.07.2021].

<https://instytutpileckiego.pl/pl/wystawy> [dostęp 30.07.2021].

<https://instytutpileckiego.pl/pl/projekty/edukacja/projekty-i-warsztaty-dla-nauczycieli/podwojnie-wolne-prawa-polityczne-kobiet-1918-film-i> [dostęp 27.07.2021].

DOROTA WIŚNIEWSKA
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0001-7397-0081](https://orcid.org/0000-0001-7397-0081)

PAPIEROWY I ELEKTRONICZNY. O POTENCJALE DWÓCH TYPÓW PODRĘCZNIKÓW DO NAUKI HISTORII

PAPER AND DIGITAL. ABOUT THE POTENTIAL OF TWO TYPES OF HISTORY TEXTBOOKS

ABSTRAKT: W artykule porównuję podręczniki papierowe i cyfrowe pod względem ich funkcjonalności podczas zajęć szkolnych oraz w ramach samokształcenia. Wnioski wysuwam na podstawie analizy wydanych w ostatnich latach podręczników do historii dla uczniów liceów ogólnokształcących i techników oraz zasobów cyfrowych Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej Ministerstwa Edukacji i Nauki. Skupiam się przede wszystkim na: budowie i objętości podręczników, sposobach realizacji materiału, nawigacji i wyszukiwaniu informacji, aktywizacji uczniów, dostępności i zasięgu odbiorców oraz przyswajaniu treści z papieru i ekranu. Zachęcam do wykorzystywania potencjału obu typów podręczników oraz włączania uczniów w proces planowania kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: podręcznik papierowy, podręcznik elektroniczny, multimedia, cyfrowa szkoła, zdalne, hybrydowe i stacjonarne nauczanie

ABSTRACT: The article compares paper and digital textbooks in terms of their functionality in the framework of school classes, as well as self-study. My conclusions are based on the analysis of history textbooks for students of general secondary schools/technical secondary schools published in recent years and digital resources available on the Integrated Learning Platform (Zintegrowana Platforma Edukacyjna) run by the Polish Ministry of Education and Science. I concentrate on such aspects as the structure and volume of textbooks, ways of implementing the material, navigation and searching for information, activities, accessibility and audience reach, effectiveness of learning from paper and screen. I encourage to use the potential of both types of textbooks and to involve students in the education-planning process.

KEYWORDS: paper textbook, e-textbook, multimedia, digital school, remote, hybrid and classroom learning

Zanim w 2015 r. na dobre ruszyła ministerialna platforma epodreczniki.pl (poprzedniczka Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej), nauczyciele sceptycznie podchodzili do podręczników elektronicznych¹ i ich zastosowania w edukacji szkolnej, co w dużej mierze wiązało się z ich brakiem doświadczenia w korzystaniu z tego typu środków dydaktycznych². Choć wraz z upływem czasu grono użytkowników platformy rosło, prawdziwą popularność przyniosło jej zdalne nauczanie wprowadzone w związku z wybuchem pandemii COVID-19 w marcu 2020 r. W badaniu przeprowadzonym na przełomie sierpnia i września tego roku połowa z 600 przebadanych nauczycieli zadeklarowała regularne korzystanie z ministerialnych e-zasobów³. Obecność cyfrowych rozwiązań w edukacji z pewnością zmniejszy się po przywróceniu nauki stacjonarnej, jednak istnieje duże prawdopodobieństwo, że część nowych przyzwyczajeń okaże się trwała.

W artykule zestawiam mocne oraz słabe strony podręczników papierowych i elektronicznych. Wnioski wysuwam na podstawie analizy wydanych w ostatnich latach podręczników do historii dla uczniów liceów ogólnokształcących i techników⁴ oraz zasobów dostępnych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej (ZPE) Ministerstwa Edukacji i Nauki⁵. Skupiam się na treściach historycznych adresowanych do starszej młodzieży, jednak wiele obserwacji można odnieść do podręczników papierowych i elektronicznych w ogólności, bez względu na przedmiot szkolny i wiek odbiorców. Perspektywa przedstawiona w niniejszym tekście nie ma charakteru sondażowego – na potencjał podręczników patrzę przez pryzmat

¹ W powszechnym użyciu funkcjonują również takie nazwy jak: e-podręcznik, podręcznik cyfrowy, podręcznik wirtualny, multibook; M. Plebańska, B. Giża, A. Makowski, E. Stolarczyk, M. Tomaszewska, *Podręczniki multimedialne w polskich szkołach. Raport z badania*, Warszawa 2013, s. 7.

² M. Szymańska, *E-książki, e-podręczniki – nowa jakość czy nowe opakowanie?*, [w:] K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, I Kongres Dydaktyki Polonistycznej, Kraków 2014, s. 157.

³ Znacznie mniejszy odsetek nauczycieli korzysta z samej platformy do prowadzenia zajęć i zdalnej komunikacji z uczniami, co, jak się wydaje, wynika z opóźnień we wdrażaniu nowych rozwiązań (ich uruchomienie nastąpiło w maju 2020 r., a we wrześniu i październiku zarządono przerwę techniczną), braku szkoleń dla nauczycieli oraz niewystarczających działań promocyjnych; K. Słowik, *Epodreczniki.pl spóźnione dwa razy. MEN wydał miliony na narzędzia, z których nikt nie korzysta*, <https://wyborcza.pl/7,75398,26550372,e-podreczniki-pl.html>, [dostęp 30.06.2021].

⁴ Wszystkie pozycje zostały wymienione w bibliografii (źródła).

⁵ <https://zpe.gov.pl/> [wcześniej <https://epodreczniki.pl>] [dostęp 29.06.2021]; jestem autorką części e-materiałów z zakresu historii, które powstały w studiu projektowym contentplus.pl na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki, w ramach projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej.

ich funkcjonalności, a nie preferencji nauczycieli, uczniów i rodziców. Nie dokonują oceny ich wartości merytorycznej, wychodząc z założenia, że zarówno te papierowe, jak i elektroniczne są przygotowywane i recenzowane przez fachowców, a błędy, które się zdarzają, są nieliczne.

Od papieru do ekranu

Wraz z rewolucją technologiczną pojawiły się możliwości, które pozwoliły wyjść poza klasyczną, papierową wersję podręcznika do nauki historii. Na gruncie polskim pierwsze pogłębione rozważania na ten temat sięgają lat 70. Pojawił się wówczas model podręcznika obudowanego, którego integralną częścią miały być materiały wizualne i audiowizualne. Najpierw dodatki utrwalano na przeźroczach, folio- i fazogramach, kasetach magnetofonowych i kasetach wideo, a następnie na dyskietkach i płytach CD-ROM⁶. Jeszcze pod koniec lat 90. możliwości technologiczne ograniczały twórców podręczników do zwykłego przenoszenia treści z książki papierowej na ekran komputera, i czynili to nieliczni⁷. W 2009 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej dopuściło do użytku szkolnego podręcznik w formie cyfrowej⁸, a od niedawna wszyscy wydawcy są zobowiązani do udostępniania nabywcom podręczników papierowych ich wersji cyfrowych⁹. E-podręczniki najczęściej zapisuje się w postaci plików PDF lub w formatach przeznaczonych do odczytu na e-czytnikach, np. EPUB. Polskie wydawnictwa najczęściej publikują swoje podręczniki w postaci flipbooków¹⁰, a multimedia zamieszczają osobno na stronach internetowych i w aplikacjach. Materiały edukacyjne znajdziemy także na blogach, stronach i platformach e-learningowych niezwiązanych z prywatnymi wydawnictwami. W odróżnieniu od podręcznika

⁶ A. Glimos-Nadgórska, *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, nr 2, s. 7; K. de Mezer-Brelińska, J. Skrzypczak, *Ewolucja podręczników szkolnych*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – Edukacja – Kultura*, Poznań 2013, s. 181–183; W. Walat, *Ewolucja książki szkolnej (podręcznika) – od wersji drukowanej do elektronicznej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2013, nr 2, s. 171–173.

⁷ J. Skrzypczak, *Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego (podręcznik w świecie mediów)*, „Neodidagmata” 1997, nr 2 s. 43–49.

⁸ K. de Mezer-Brelińska, J. Skrzypczak, *op. cit.*, s. 186.

⁹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, wersja obowiązująca od 19 I 2021 r., art. 22ao, pkt 1 i 6a), Dz.U.2020.1327, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/system-oswiaty-16794386> [dostęp 1.05.2021].

¹⁰ Istnieje możliwość odtwarzania w nich multimediów i dodawania elementów interaktywnych, jednak w przypadku podręczników dla uczniów szkół ponadpodstawowych służą one wyłącznie do wyświetlania plików PDF; por. poglądy cyfrowych wersji podręczników na stronach wydawnictw wymienionych w bibliografii.

zdigitalizowanego, będącego cyfrowym odbiciem wersji papierowej, zasoby publikowane na platformach zawierają multimedia i co do zasady są interaktywne¹¹. Rzadkością na polskim rynku pozostają e-podręczniki w formie aplikacji¹².

Rozmiary i realizacja materiału

Zarówno podręczniki papierowe, jak i zasoby ZPE opierają się na ustalanej przez Ministerstwo Edukacji i Nauki podstawie programowej. Starając się do niej dostosować, wydawnictwa ograniczają objętość podręczników papierowych i dopasowują poziom szczegółowości odpowiednio do uczniów wybierających historię jako przedmiot rozszerzony i tych, którzy realizują zakres podstawowy¹³. Twórcy e-podręcznika dysponują zdecydowanie większą przestrzenią i często zagadnienia, które w podręczniku papierowym stanowią podrozdział, na ministerialnej platformie pojawiają się jako odrębny temat. Zgodnie z celami przyświecającymi pomysłodawcom projektu platforma ta miała bowiem stanowić otwartą bazę zasobów, z których nauczyciel sam wybiera te, które wykorzysta w pracy z uczniami¹⁴.

¹¹ Marlena Plebańska podzieliła e-podręczniki na: statyczne (konwersja podręcznika tradycyjnego do formatu elektronicznego), umultimedialnione (konwersja podręcznika tradycyjnego do formatu elektronicznego – proste, szybkie opublikowanie zasobów edukacyjnych), multimedialne (stworzenie podręcznika w pełni multimedialnego już na poziomie koncepcji), interaktywne (stworzenie podręcznika w pełni interaktywnego już na poziomie koncepcji), inteligentne (udostępnienie nauczycielowi elastycznego narzędzia, z pomocą którego samodzielnie zbuduje treść lekcji na bazie dostępnych zasobów, z możliwością korzystania z wersji podstawowej lub modyfikowalnej); M. Plebańska, *Podręczniki elektroniczne – przegląd dostępnych rozwiązań*, s. 12, http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/dziwiata/referaty/Sesja_2b_4.pdf [dostęp 30.06.2021].

¹² W dniu pisania niniejszego tekstu, oprócz aplikacji wydawców podręczników papierowych, w sklepie Google Play można odnaleźć jedynie podręcznik skierowany do uczniów klas 4–6 „Historia. Szkoła Podstawowa”; zob. <https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.preclaw.fiche46> [dostęp 4.05.2021]; celowo, ze względu na zakres podjętego tematu, pomijałam aplikacje wspierające naukę historii, zawierające kalendaria, ciekawostki i anegdoty, opisy zabytków, quizy historyczne itp. Według ustaleń dziennikarki Gazety Wyborczej, platforma ZPE w formie aplikacji powinna zostać udostępniona najpóźniej w 2024 r.; K. Słowik, *op. cit.*

¹³ Jedynie Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe zdecydowało się na połączenie wersji podstawowej i rozszerzonej, niebieskim kolorem nagłówków wydzielając materiały przeznaczone dla wszystkich uczniów, a kolorem bordowym i literą R u góry strony partię podręcznika skierowane do uczniów realizujących zakres rozszerzony.

¹⁴ Jak można przeczytać na stronie internetowej projektu, e-materiały „są pomocą dydaktyczną i narzędziem, uzupełnieniem lub alternatywą dla dotychczasowych wydawnictw. Nauczyciel sam decyduje, czy sięgnąć po zadania interaktywne na lekcji, zabrać uczniów w wirtualny spacer po Czarnolesie i Colosseum, wykorzystać zasoby w formule ‘odwróconej klasy’, zachęcić do interdyscyplinarnego projektu badawczego. Może tylko zajrzy do kompendium wiedzy, słownika definicji”; „O projekcie”, ZPE, <https://zpe.gov.pl/a/o-projekcie/Dpk5vazeG> [dostęp 30.06.2021].

Zamknięty (tj. niezmienny) papierowy podręcznik zawiera skondensowany materiał, dzięki czemu nauczyciel może poczuć się bezpiecznie i być niemal pewnym, że trzymając się załączonego do niego programu nauczania, zdąży go zrealizować. Może też potraktować podręcznik bardziej kreatywnie – jako drogowskaz przy opracowywaniu zajęć lub punkt wyjścia do dyskusji¹⁵. E-materiały dają podobne możliwości, jednak przy planowaniu zajęć nauczyciel powinien wziąć pod uwagę ich specyficzny charakter. Platforma zawiera bogate zasoby dotyczące historii społecznej, nauki, pracy, kultury, sztuki i gospodarki, dając możliwość wyjścia poza historię polityczną i militarną, która dominuje w podręcznikach papierowych. Do tego korzystając z niej, uzyskujemy dostęp do e-podręczników z innych przedmiotów. Ze względu na tę różnorodność i poziom szczegółowości nauczyciel musi jednak dokonać selekcji materiału – buduje lekcję w oparciu o już opracowane elementy i ewentualne treści zewnętrzne, wyszukane lub stworzone we własnym zakresie¹⁶. W dniu, w którym piszę te słowa, na platformie dostępnych jest 606 e-materiałów do uczenia (się) historii na poziomach ponadpodstawowym i ponadgimnazjalnym, a ich liczba w przyszłości będzie jeszcze większa. Do tego przerobienie tylko niektórych części składowych wymaga całej jednostki lekcyjnej. Pomocne, zwłaszcza dla osób rozpoczynających korzystanie z ZPE, mogą okazać się załączone do każdego e-materiału scenariusze lekcji, które zawierają pomysły na przeprowadzenie zajęć z wykorzystaniem narzędzi tak zdalnych, jak i tradycyjnych.

Budowa

W podręcznikach papierowych i elektronicznych występują te same formy prezentacji treści: tekst odautorski, dopełniające go ilustracje, infografiki, mapy,

¹⁵ Pewną inspiracją może być metoda zaproponowana przez Sama Wineburga *Open Up the Textbook*. Wineburg pokazuje, że podręcznik niekoniecznie musi być skarbnicą wiedzy, ale można na niego spojrzeć krytycznie, jak na każde inne źródło informacji; zob. "Opening Up the Textbook", teachinghistory.org, <https://teachinghistory.org/best-practices/teaching-with-textbooks/19438> [dostęp 4.05.2021]. Innym pomysłem byłoby poproszenie uczniów o przepisanie wybranego fragmentu podręcznika, tak aby z często występującej bezosobowej, encyklopedycznej formy powstała barwna narracja. Do przygotowania takiej lekcji warto sięgnąć po rady zawarte w poradnikach dotyczących pisania.

¹⁶ W instrukcji obsługi platformy e-learningowej („Filmy instruktażowe i instrukcje” w zakładce „Wsparcie użytkownika”) można znaleźć krótki film pokazujący, jak stworzyć własne zestawy edukacyjne, testy i sprawdziany; „Kreator e-materiałów”, ZPE, <https://zpe.gov.pl/a/kreator-e-materialow/DQbVTOitf> [dostęp 30.06.2021]; film instruktażowy, w jaki sposób zbudować lekcję w oparciu o gotowy e-materiał można zobaczyć na przykładzie biologii: <https://zpe.gov.pl/a/lekcja-z-e-materialem/D4GoQnUxQ> [dostęp 30.06.2021].

tabele, tablice genealogiczne, osie chronologiczne, bibliografie uzupełniające, słowniki pojęć. Zdążyliśmy się już przyzwyczaić do kolorowych, dopracowanych graficznie podręczników papierowych, które zachęcają do lektury. Zawierają dużo ciekawych ilustracji – zarówno tych udostępnianych na licencjach darmowych, jak i odpłatnych. Często znajdziemy w nich również grafiki i rysunki rekonstruujące stroje, budowle, pojazdy i inne przedmioty – wszystkie stworzone przez grafików na zlecenie wydawnictw. Pod tym względem e-podręczniki mają nam mniej do zaoferowania, ponieważ same publikowane są na wolnej licencji i posługują się głównie źródłami z domeny publicznej¹⁷. Ich zaletą są z kolei dość duże ilustracje, które dodatkowo można powiększać, co ma znaczenie, gdy chcemy zwrócić uwagę uczniów na detale. W podręcznikach papierowych ciągle zdarzają się ilustracje za małe – w większości pozycji poddanych analizie pojawiają się one sporadycznie, natomiast w książkach wydanych przez wydawnictwo Operon w zasadzie stanowią normę. Żle rozumianą oszczędność miejsca z jednej strony i jej marnotrawienie z drugiej można z kolei zaobserwować w podręczniku Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego. Dominują tam duże ilustracje, które miejscami można byłoby zmniejszyć bez szkody dla odbiorcy, a równocześnie można w nim znaleźć takie, które należałoby powiększyć¹⁸. Wydawnictwa nie szczędzą miejsca na mapy, jakkolwiek praca z wersjami cyfrowymi w niektórych przypadkach może okazać się bardziej komfortowa za sprawą opcji powiększania.

¹⁷ Na ten mankament w odniesieniu do e-podręczników do historii dla szkół podstawowych i gimnazjów zwraca uwagę Przemysław Wiszewski – inicjator i koordynator zespołu je przygotowującego. Zarówno w tym projekcie, jak i przy opracowywaniu e-materiałów dla szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych konieczność wykorzystywania wyłącznie materiałów opublikowanych na licencji Creative Commons była podyktowana brakiem odpowiedniego zaplecza finansowego po stronie zamawiającego (MEN i MEiN). Autorzy e-materiałów dla uczniów liceów, techników i szkół zawodowych mogli natomiast liczyć na większe wsparcie grafików i informatyków przy tworzeniu multimediów – schematów i map interaktywnych, animacji, gier i in., dzięki czemu są one znacznie bardziej różnorodne i atrakcyjne wizualnie niż w e-podręcznikach udostępnionych w 2015 r.; P. Wiszewski, *Zmarnowana szansa? Polski e-podręcznik do historii w szkołach podstawowej i ponadpodstawowych*, [w:] S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiecezorek, Ł. Wróbel (red.), *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, Toruńskie spotkania dydaktyczne, Toruń 2016, s. 51, 58.

¹⁸ Przykładowo na s. 372 znajdujemy miniaturę pochodzącą z XII-wiecznego dzieła *Hortus deliciarum*, która ukazuje personifikacje gramatyki, retoryki, dialektyki, muzyki, arytmetyki, geometrii oraz astronomii otaczające zasiadającą na tronie filozofię. Problem polega na tym, że ilustracja jest tak mała, że uczeń nie jest w stanie rozpoznać, które postaci symbolizują kolejne nauki składające się na siedem sztuk wyzwolonych; Ł. Kępski, J. Kufel, P. Ruchlewski, *Historia 1. Ślady czasu. Podręcznik dla klasy 1 liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2019, s. 372 (rozdz. „Kultura średniowiecznej Europy”).

Niezależnie od typu podręcznika ważne jest, aby nie doszło do przerostu formy nad treścią, z którym także spotykamy się w podręczniku Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego. Jego strony są wręcz przeładowane ilustracjami, ramkami, wytłuszczeniami, podkreśleniami i informacjami na marginesach¹⁹. Ministerialna platforma e-learningowa została przygotowana zgodnie z zasadami dostępności cyfrowej²⁰, co znacznie ułatwia odbiór treści zarówno uczniom pełno-, jak i niepełnosprawnym. Tekst czytamy od góry do dołu i jest on rozdzielony szeroką interlinią, a ilustracje zwykle wstawione są w formacie góra-dół, a nie w postaci ramki, którą okala tekst, dzięki czemu wzrok nie ucieka na boki, jak dzieje się to mimowolnie w przypadku podręcznika papierowego. Osoby z wadami wzroku i słuchu mogą napotkać pewne problemy, ponieważ wciąż w wielu miejscach brakuje tekstów alternatywnych i audiodeskrypcji.

Nawigacja i wyszukiwanie informacji

Podstawowym drogowskazem w podręczniku papierowym – tak jak w przypadku innych książek papierowych i większości e-booków – pozostaje spis treści²¹, który zwykle występuje w postaci uogólnionej, bez wyróżnienia podrozdziałów. W każdym podręczniku znajdziemy też indeks najważniejszych pojęć i nazwisk lub indeks osobowy. W poszczególnych rozdziałach odnaleźć się pozwalają podtytuły oraz wytłuszczone fragmenty tekstu. Dość kłopotliwe bywają odniesienia w tekście głównym do innych stron podręcznika, takie jak „zob. s. X” lub „patrz: ilustracja na s. Y”. Jedynie wydawnictwo Operon zastosowało szerokie marginesy, gdzie umieściło słowa kluczowe nawiązujące do wątków poruszanych w tekście głównym. Platforma ZPE ma wbudowaną wyszukiwarkę z możliwością zastosowania filtrów w zależności od tego czy szukamy materiałów dla uczniów szkoły podstawowej, czy ponadpodstawowej. Istnieje ponadto opcja przeglądania zasobów według następujących kryteriów: „najlepsze dopasowanie”, „od najnowszych”, „od najstarszych” i „najwyżej oceniane”. O ile kategorie pierwsza i ostatnia pozwalają

¹⁹ Przykładowo na jednej stronie znajdziemy elementy pogrubione czarną czcionką, pogrubioną i podkreśloną niebieską czcionką (bordowa występuje w częściach z materiałem rozszerzonym), ramkę z wyjaśnieniem pojęcia, ramkę z biogramem postaci, ramkę z dodatkowymi, ciekawymi informacjami, dwie ramki z tekstami źródłowymi i ramkę z poleceniami dotyczącymi tych źródeł; zob. Ł. Kępski, J. Kufel, P. Ruchlewski, *op. cit.*, s. 111 (rozdz. „Religia i kultura starożytnych Greków”).

²⁰ „O projekcie”, ZPE, <https://zpe.gov.pl/a/o-projekcie/Dpk5vazeG> [dostęp 30.06.2021].

²¹ Wydawnictwo Operon zdecydowało się dodatkowo na zamieszczenie ramowego rozkładu materiału w kolejnych tomach podręczników.

wyselekcjonować poszukiwane i docenione przez innych użytkowników materiały, to dwie pozostałe wydają się być mało pomocne. Za zaletę należy z kolei uznać fakt, że każdy e-materiał opatrzony jest słowami kluczowymi, co ułatwia zorientowanie się w jego zawartości. Po wybraniu danego e-materiału przechodzimy bezpośrednio do tekstu głównego – w przypadku materiałów przeznaczonych wcześniej dla uczniów gimnazjum (przed reformą oświaty z 2017 r.), lub do spisu treści – przy opracowaniach, które od początku powstawały z myślą o uczniach szkół średnich. Struktura tych ostatnich jest stała i tworzą ją następujące elementy: „Wprowadzenie”, „Przeczytaj”, „Nazwa multimedium”²², „Sprawdź się” i „Dla nauczyciela”. Hiperłącza odsyłające do e-materiałów traktujących daną kwestię w sposób bardziej wyczerpujący stanowią funkcjonalniejszy odpowiednik odsyłaczy do innych stron w podręczniku papierowym. W okienkach pod hiperlinkami umieszczane są również definicje ze słownika znajdującego się na końcu danego e-materiału. W poszukiwaniu konkretnych informacji pomóc może wbudowana w przeglądarkę opcja „znajdź” (tak jak w PDF-ach i flipbookach). Poważnym utrudnieniem jest natomiast brak klasycznego spisu treści – wystarczyłby regularnie aktualizowany wykaz opracowanych tematów.

Aktywizacja uczniów

Ważnymi elementami każdego podręcznika są zestawy ćwiczeń. Zadania wychodzące poza wiedzę faktograficzną, bazujące na pracy z tekstami źródłowymi, materiałem ilustracyjnym, danymi statystycznymi i mapami, należą do szczególnie wartościowych, ponieważ nie tylko pozwalają uczniom wcielić się w profesjonalnych historyków, ale też kształtują umiejętność analizy i rozwijają krytyczne myślenie. Tego rodzaju ćwiczenia znajdziemy przede wszystkim w podręcznikach Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych oraz wydawnictwa Nowa Era. Tylko część autorów rozpoczyna kolejne rozdziały od pytań „na rozgrzewkę”, które nawiązują do wcześniej poruszanych tematów²³. Wszyscy wydawcy z kolei podsumowują kolejne podrozdziały zestawami poleceń, przeważnie sprowadzającymi

²² W przypadku historii głównie: animacje, animacje RSA, audiobooki, schematy interaktywne, harmonie infograficzne, widgety, prezentacje multimedialne, galerie zdjęć interaktywnych, gry edukacyjne, mapy interaktywne, linie chronologiczne, mapy myśli, wirtualne spacery; informacje na podstawie dokumentacji znajdującej się w zbiorach autorki.

²³ Wprowadzili je twórcy podręczników wydanych przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe i Nową Erę.

się do zreferowania zawartości tekstu autorskiego²⁴. Ćwiczenia dotyczące większej partii materiału najczęściej znajdziemy na specjalnie wydzielonych stronach i bardzo często są to zadania typu testowego, sprawdzające wiedzę. Wydawcy rezerwują osobne miejsce na zadania ćwiczące pracę z tekstami źródłowymi, jednak ich liczba jest stosunkowo niewielka. W e-materiałach krótkie polecenia dla ucznia przeplatają się z tekstem głównym i z założenia mają sprzyjać aktywnej lekturze – przede wszystkim są one zadawane do materiału ikonograficznego, tabel i cytowanych źródeł. Interaktywne ćwiczenia o różnym stopniu trudności, sprawdzające wiedzę i kształtujące umiejętności, znalazły się w osobnej zakładce „Sprawdź się”. Jest ich zdecydowanie więcej i są one bardziej zróżnicowane niż w podręcznikach papierowych²⁵.

Poważnym mankamentem podręczników papierowych pozostaje brak kluczy odpowiedzi do zadań²⁶, przez co uczeń nie ma możliwości sprawdzenia poprawności swoich rozwiązań. Samokształceniu sprzyjają natomiast e-materiały, które – w zależności od mechanizmu ćwiczenia – dają możliwość zweryfikowania poprawnej odpowiedzi lub wyświetlają najpierw podpowiedź, a następnie odpowiedź. Przy licznych klasach, na które składają się osoby o różnych możliwościach i tempach pracy, tego rodzaju funkcja może stanowić duże ułatwienie również dla nauczyciela, bynajmniej nie umniejszając jego roli.

²⁴ Są to polecenia typu: „Przedstaw koncepcję uniwersalistyczną Ottonów”; „Opowiedz, w jaki sposób doszło do wykształcenia się w Polsce stanów społecznych”; „Wyjaśnij, jak doszło do zasiedlenia przez ludzi obu Ameryk”; „Omów poglądy fizjokratów oraz Adama Smitha na gospodarkę”; Przykłady zaczerpnęłam kolejno z: Ł. Kępski, J. Kufel, P. Ruchlewski, *op. cit.*, s. 223; J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2019, s. 261; P. Klint, *Zrozumieć przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era 2020, s. 17; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej, cz. 2*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2020, s. 17.

²⁵ Każdy e-materiał zawiera co najmniej osiem zadań różnych typów: pytania testowe jednokrotnej i wielokrotnej odpowiedzi, uzupełnianie tekstów z podanymi możliwościami, zaznaczanie poprawnych słów w tekście, zaznaczanie kolorem elementów tekstu, zaznaczanie elementów na obrazku, wstawianie tekstu na ilustracji, kolorowanie mapy, porządkowanie elementów, porządkowanie ilustracji, grupowanie elementów, łączenie tekstu w pary, łączenie tekstu z obrazkami, łączenie w pary tekstu z audio, krzyżówka, zaznaczanie komórek tabeli, przenoszenie elementów do komórek tabeli, tablica interaktywna, dziennik, jednoręki bandyta, drzewo decyzyjne/gra decyzyjna, wstawianie elementów na oś czasu, ustawianie wysokości słupków na wykresie; informacje na podstawie dokumentacji znajdującej się w zbiorach autorki.

²⁶ W podręcznikach Nowej Ery możemy co prawda napotkać wskazówki i przykładowe odpowiedzi do zadań, jednak pojawiają się one sporadycznie.

Platforma ZPE daje możliwość tworzenia grup, których członkowie mogą się ze sobą komunikować, co pozwala na zdalną wymianę informacji i pracę w zespołach. Wdrożenie uczniów w korzystanie z niej z pewnością wymaga czasu i odpowiedniego przygotowania ze strony nauczyciela. Wysiłek ten wydaje się jednak wart podjęcia, biorąc pod uwagę fakt, że przyczyni się do zwiększenia kompetencji cyfrowych obu stron oraz może podnieść stopień zaangażowania po stronie uczniów.

Dostępność i zasięg

Wydatek związany z zakupem podręczników na jeden rok szkolny uzależniony jest od zakresu materiału. W chwili obecnej na rynku dostępna jest jedna pozycja obejmująca poziomy podstawowy i rozszerzony. Oferuje ją Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, a jej cena to 45,30 zł. W przypadku poziomu podstawowego na podręczniki wydawnictwa Operon w pierwszym roku wydamy 32,35 zł, ale już w kolejnym (i prawdopodobnie w latach następnych) 64,70 zł, ponieważ na każdy semestr przypada jedna z dwóch części. W Nowej Erze oraz WSiP ceny wynoszą odpowiednio 45,50 zł i 40,90 zł. Zakup podręcznika o zakresie rozszerzonym wiąże się z wydaniem 80 zł (2×40 zł, OPERON), 50,50 zł (Nowa Era) lub 44,90 zł (WSiP)²⁷. Ze względu na koszt, przeznaczenie i fizyczną formę „klasyczne” podręczniki trafiają w zasadzie wyłącznie do rąk nauczycieli i uczniów. Bezpłatny dostęp do ministerialnej platformy powoduje, że wystarczy komputer, tablet lub smartfon, aby móc z nich korzystać, a ewentualne zmiany i aktualizacje automatycznie zastępują wersje wcześniejsze²⁸. Zasięg odbiorców platformy ZPE jest szerszy niż w przypadku podręczników papierowych również z innego powodu. Wysokie pozycjonowanie strony w wyszukiwarce Google, używanej przez większość polskich użytkowników Internetu²⁹, sprawia, że zainteresowani historią dorośli bardzo szybko na nią trafiają. Zważywszy na niegasnące zainteresowanie przeszłością wśród Polaków takich odbiorców może być sporo, a ich liczba w przyszłości najprawdopodobniej będzie się powiększać.

²⁷ Ceny nie uwzględniają rabatów i zostały ustalone na podstawie informacji zamieszczonych na stronach internetowych wydawców 4 maja 2021 r.

²⁸ Istnieje możliwość, że platforma zniknie wskutek problemów technicznych, jednakże jej przywrócenie nie powinno być problemem, ponieważ treści są archiwizowane.

²⁹ Zob. Wyniki badań Gemius, Polskie Badanie Internetu za styczeń 2020 r., [gemius.pl, https://www.gemius.pl/wszystkie-artykuly-aktualnosci/wyniki-badania-gemiuspbi-za-styczen-2020.html](https://www.gemius.pl/wszystkie-artykuly-aktualnosci/wyniki-badania-gemiuspbi-za-styczen-2020.html) [dostęp 4.05.2021].

Tabela 1. Zestawienie cech podręczników papierowych i elektronicznych, opracowanie własne

	Podręcznik papierowy (GWO, Nowa Era, Operon, WSiP)	E-materiały (Zintegrowana Platforma Ministerstwa Edukacji i Nauki)
Nośnik	papier; materiały cyfrowe udostępniane na stronach wydawnictw w formie dodatków	komputer stacjonarny, tablet, smartfon, tablica interaktywna z dostępem do Internetu lub bez (wersja offline); możliwość wygenerowania wersji pdf do wydruku
Punkt odniesienia	podstawa programowa	podstawa programowa
Objętość	ograniczona, wiedza skondensowana	nieograniczona, jakkolwiek nieprzekraczająca rozsądnych rozmiarów, wysoki poziom szczegółowości
Sposób realizacji materiału	zamknięty, jego rozbudowa wymaga dodatkowych nakładów pracy ze strony nauczyciela	otwarty, dający możliwości budowania własnych zajęć w oparciu o materiały zgromadzone na platformie, treści własne oraz wyszukane w Internecie
Formy prezentacji materiału	tekst główny, teksty źródłowe, ilustracje, ramki, infografiki, mapy, tabele, osie chronologiczne, tablice genealogiczne, słowniczek, bibliografia uzupełniająca	
	multimedia udostępniane na stronach internetowych wydawców	multimedia wbudowane w e-podręcznik
Szata graficzna, atrakcyjność wizualna	bogata szata graficzna wysokiej jakości	
	zarówno materiały z domeny publicznej, jak i te udostępniane na płatnych licencjach. Liczne rekonstrukcje strojów, uzbrojenia, wyposażenia, statków, budowli itp.	zasoby z domeny publicznej
Przejrzystość, dostępność	stosunkowo niewielkie rozmiary ilustracji	duże ilustracje, możliwość powiększania elementów graficznych i tekstowych
	materiał ilustracyjny zawinięty wokół tekstu głównego	tekst czytany z góry na dół, materiał ilustracyjny rozdziela bloki tekstowe
	podręcznik niedostosowany do osób z niepełnosprawnościami	zasoby w dużej mierze dostosowane do osób z niepełnosprawnościami
Nawigacja	liniowa	liniowa i skokowa

	Podręcznik papierowy (GWO, Nowa Era, Operon, WSiP)	E-materiały (Zintegrowana Platforma Ministerstwa Edukacji i Nauki)
Wyszukiwanie informacji	spis treści, indeks, podtytuły, wytłuszczenia, odniesienia w tekście do treści zawartych w innych częściach podręcznika	wyszukiwarka e-materiałów, możliwość przeglądania według kryteriów, słowa kluczowe, hiperłącza, wbudowana w przeglądarkę internetową opcja „znajdź”
Materiał sprawdzający wiedzę i umiejętności	w ograniczonym zakresie – na zakończenie rozdziału w formie krótkich poleceń lub w osobno wydzielonych częściach na zakończenie większej partii materiału	polecenia w różnych częściach każdego e-materiału, blok „Sprawdź się” zawierający co najmniej osiem ćwiczeń o różnym stopniu trudności, zróżnicowanych pod względem zastosowanych mechanizmów
	brak klucza odpowiedzi	interaktywność; automatyczne sprawdzanie poprawności odpowiedzi lub pisemne podpowiedzi i odpowiedzi, w zależności od mechanizmu ćwiczenia
Koszt w roku szkolnym	zakres podstawowy: od 32,35 zł (w kolejnych latach 64,70 zł) do 45,50 zł	darmowy dostęp, domena publiczna
	zakres podstawy i rozszerzony: 45,30 zł	
	zakres rozszerzony: 44,90–80 zł (2 × 40 zł)	
Zasięg odbiorców	nauczyciele, uczniowie	nauczyciele, uczniowie, zainteresowani przeszłością użytkownicy Internetu

Papier i ekran a przyswajanie treści

Wśród zalet cyfrowych platform edukacyjnych wymienia się: dostosowanie do potrzeb współczesnego świata, indywidualizację pracy, pobudzanie kreatywności, zdobywanie umiejętności czerpania informacji z różnych źródeł oraz ich twórczego wykorzystywania, odkrywanie i rozwijanie zainteresowań, jednoczesne angażowanie większej ilości zmysłów, społecznościowy charakter, interaktywność, dostosowanie do uczniów z niepełnosprawnościami oraz aktywizację zgodną z przesłaniem konstruktywistycznej teorii uczenia się³⁰. W tym kontekście warto zadać

³⁰ Z. Nowakowski, *Nowa edukacja dla pokolenia sieci, czyli e-podręczniki na platformie edukacyjnej*, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2009/nowakows.pdf>, s. 16; L. Hojnacki, *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie*, [w:] P. Plichta, J. Pyżalski (red.),

pytanie, jak korzystanie z podręcznika elektronicznego wpływa na efektywność nauki. Zdania badaczy są podzielone. Część twierdzi, że niezależnie od tego, czy czytamy z papieru, czy z ekranu, efekty będą zbliżone³¹. Inni są przekonani, że głębokie rozumienie i skuteczne zapamiętywanie jest możliwe jedynie przy pracy z wydrukiem. Korzystaniu z urządzeń elektronicznych towarzyszy bowiem rozpraszająca uwagę wielozadaniowość: przełączanie okien przeglądarek i serwisów, poszukiwanie informacji dodatkowych, często luźno związanych z tematem, równoległe korzystanie z mediów społecznościowych i wykonywanie innych czynności³². Poruszanie się po Internecie wiąże się również ze *scrollingiem* (szybkim przewijaniem treści) oraz *skimmingiem* (skokowym czytaniem), wprowadzającymi destabilizację przestrzenną³³. Przyswajanie treści utrudnia w końcu częste

Wychowanie i kształtowanie w erze cyfrowej, Łódź 2013, s. 22; T. Maresz, *Papierowy czy elektroniczny podręcznik szkolny źródłem informacji dla ucznia*, [w:] M. Ausz, M. Szabaciuk (red.), *Multi-media a źródła historyczne w nauczaniu i badaniach*, Lublin 2015, s. 67–68, 74; A. Napierała, *Edukacja historyczna 2.0. Kreatywnie, interaktywnie, efektywnie?* [w:] S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel (red.), *op. cit.*, s. 67; M. Latoch-Zielińska, *Jaki podręcznik? Podręczniki i e-podręczniki wobec potrzeb współczesnej edukacji*, [w:] A. Rypel, D. Jastrzębska-Golonka (red.) *Istnieć w kulturze, istnieć w kulturach. Między teorią a praktyką edukacyjną*, Bydgoszcz 2018, s. 343, 345; R. Kołodziejczyk, *Wykorzystanie technologii informacyjnej w szkole i jej wpływ na sukces edukacyjny uczniów*, [w:] T. Łączek (red.) *Interdyscyplinarny wymiar sukcesu życiowego*, Kielce 2019, s. 128–129; wypowiedź P. Wiszewskiego w materiale promocyjnym „E-podręcznik: historia”, <http://arch.historiaimedia.org/2014/08/25/e-podrecznik-do-historii-pierwszy-fragment-dostepny-online/index.html> [dostęp 30.06.2021].

³¹ Zob. np.: W. D. Woody, D. B. Daniel, C. A. Baker, *E-books or textbooks: Students prefer textbooks*, „Computers & Education” 55, 2010, pp. 945–948; D. V. Chulkov, J. VanAlstine, *College student choice among electronic and printed textbook options*, „Journal of Education for Business” 2013, No. 4, pp. 216–222.

³² M. A. Kerr, S. E. Symons, *Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material*, „Reading and Writing” 2006, No. 1, pp. 1–19; J. Rideout, U. G. Foehr, D. F. Roberts, *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-Year-Olds*, Oakland, CA, 2010; A. Mangen, B. R. Walgermo, K. Brønnick, *Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension*, „International Journal of Educational Research” 2013, pp. 61–68; M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2011; *idem*, *Cyfrowa demencja: w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2013; M. Latoch-Zielińska, *op. cit.*, s. 346.

³³ A. Mangen, B. R. Walgermo, K. Brønnick, *op. cit.*, pp. 58, 61–68; E. Wästlund, *Experimental studies of human-computer interaction: Working memory and mental workload in complex cognition*, Gothenburg 2007, <https://core.ac.uk/download/pdf/16312738.pdf> [dostęp 15.05.2021]; D. DeStefano, J.-A. LeFevre, *Cognitive Load in Hypertext Reading: A Review*, „Computers in Human Behavior” 2007, No. 3, pp. 1616–1641; A. B. Proaps, J. P. Bliss, *The effects of text presentation format on reading comprehension and video game performance*, „Computers in Human Behavior” 2014, pp. 41–47.

odświeżanie stron oraz emitowane z ekranów światło³⁴. Lauren M. Singer i Patricia A. Alexander dowodzą, że większość spośród 90 studentów, którzy wzięli udział w ich eksperymencie, była przekonana, że z ekranu czyta i uczy się szybciej niż z papieru. O ile badaczki nie zauważyły większych różnic na poziomie ogólnego odbioru treści, to zwracają uwagę, że głębsze zrozumienie krótkiego tekstu (do 500 słów) sprawiło znacznie więcej problemów osobom, które zapoznały się z nim z ekranu³⁵. Do podobnych wniosków doszli Pablo Delgado, Cristina Vargas, Rakefet Ackerman i Ladislao Salmerón³⁶ oraz Virginia Clinton³⁷, którzy dodatkowo przekonują, że nauka z ekranu jest mniej efektywna niż z papieru przede wszystkim w odniesieniu do tekstów wyjaśniających skomplikowane zagadnienia. Nie zauważyli bowiem większych różnic w przyswajaniu tekstów narracyjnych.

W literaturze często można spotkać się ze stwierdzeniem, że łatwiej nam przyswajać informacje z książki drukowanej, ponieważ większość ziemskiej populacji to wzrokowcy³⁸. Choć proces zapamiętywania związany z pamięcią przestrzenną będzie przebiegał inaczej przy korzystaniu z prawdziwie interaktywnych i inteligentnych podręczników cyfrowych, to niekoniecznie musi nieść za sobą mniejszą efektywność – problem ten wymaga dalszych badań. Inną kwestią są przyzwyczajenia. W wersji cyfrowej można co prawda nanosić notatki i tworzyć własne dokumenty na

³⁴ Częste korzystanie z urządzeń elektronicznych odpowiada nie tylko za występowanie dolegliwości zdrowotnych, jak Syndrom Widzenia Komputerowego (zespół zmęczenia oka objawiający się uczuciem suchości oczu) czy sukcesywne pogarszanie się wzroku. Światło niebieskie powoduje również zaburzenia w wydzielaniu melatoniny prowadzące do problemów z zasypianiem i bezsennością, a co za tym idzie – obniżenia koncentracji; K. J. Garland, J. M. Noyes, *Computer experience: A poor predictor of computer attitudes*, „Computers in Human Behavior” 2004, No. 6, pp. 823–840; H. Jeong, *A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception*, „The Electronic Library” 2012, No. 3, pp. 390–408; K. Cennamo, J. Ross, P. A. Ertmer, *Technology integration for meaningful classroom use: A standards-based approach*, Boston, MA 2014, p. 198; W. Gogolek, *Wpływ e-podręczników na rozwój psychosomatyczny uczniów*, Warszawa 2013, s. 23–26, <http://gogolek.pl/Ksiazki/wpyw%20e-podrecznikw%20na%20rozwoj%20psychosomatyczny%20uczniw-1.pdf> [dostęp 30.06.2021].

³⁵ L. M. Singer, P. A. Alexander, *Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration*, „The Journal of Experimental Education” 2017, No. 1, pp. 155–172.

³⁶ P. Delgado, C. Vargas, R. Ackerman, L. Salmerón, *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension*, „Educational Research Review” 2018, No. 25, pp. 23–38.

³⁷ V. Clinton, *Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis*, „Journal of Research in Reading” 2019, No. 2, pp. 288–325.

³⁸ M. G. Cataldo, J. Oakhill, *Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text*, „Journal of Educational Psychology” 2000, No. 4, pp. 791–799.

ich podstawie, jednak wiele osób wciąż ceni papier ze względu na możliwość notowania na marginesach, naklejania małych karteczek, stosowania zakładki, podkreślania ważnych fragmentów czy zaginania rogów. Fizyczny kontakt z książką lub wydrukowanymi kartami pracy może też ułatwiać naukę kinestetykom³⁹.

Podsumowując, uczeń w skupieniu korzystający z e-materiałów wiele z nich wyniesie, w zależności od indywidualnych możliwości. Efekty będą jednak gorsze, jeśli w czasie nauki jego uwagę będą rozpraszać powiadomienia czy otwarte okienka w przeglądarce internetowej. Chociaż badania odnoszące się do efektywności uczenia się z papieru i ekranu nie przynoszą jednoznacznych wniosków, warto zwrócić uwagę uczniów na te ustalenia. Istnieje szansa, że zdając sobie sprawę z tego, że rozpraszacze utrudniają pracę głęboką, uczeń wyeliminuje je na czas nauki do sprawdzianu, niezależnie od tego, czy korzysta z podręcznika papierowego, czy elektronicznego. Jeśli dowie się, że co do zasady w styczności z elektronicznymi dokumentami mamy tendencję do wielozadaniowości i skanowania tekstu, być może zamknie niepotrzebne zakładki, ograniczy *scrolling* i poświęci więcej czasu na lekturę. Warto rozważyć rozwiązanie zaproponowane m.in. przez Elizabeth Dobler, by uczniowie sami podejmowali decyzje, jak i w jakim stopniu będą korzystać z tekstu drukowanego (niekoniecznie w postaci klasycznego podręcznika) oraz cyfrowego⁴⁰.

Zakończenie

To, który podręcznik lepiej sprawdzi się w warunkach szkolnych, uzależnione jest od celów, jakie stawiają sobie nauczyciele i uczniowie, stylów uczenia (się), przyzwyczajień, sprawności, wrażliwości estetycznej oraz indywidualnych okoliczności, w tym dostępu do urządzeń elektronicznych z dostępem do Internetu⁴¹.

³⁹ J. R. Engbrecht, *Digital Textbooks Versus Print Textbooks*, "Culminating Projects in Teacher Development" 2018, No. 35, p. 15, https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/35 [dostęp 15.05.2021].

⁴⁰ E. Dobler, *E-textbooks. A personalized Learning Experience or a Digital Distraction?*, „Journal of Adolescent & Adult Literacy” 2015, No. 6, p. 490.

⁴¹ O ile dostęp do sprzętu i Internetu w gospodarstwach domowych jest niemal powszechny, to wyniki badań przeprowadzonych w 2013 r. pokazały, że w polskich szkołach, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach i na wsiach, prowadzenie multimedialnych lekcji jest utrudnione lub wręcz niemożliwe ze względu na braki odpowiedniego wyposażenia i dostępu do Internetu. Z pewnością braki te w pewnym stopniu zostały wyeliminowane od czasu, kiedy badanie było przeprowadzone, jednak ograniczenia sprzętowe wciąż należy brać pod uwagę w wielu przypadkach; *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli, Raport tematyczny z badania*, Warszawa 2013, s. 42–53, <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/186-badanie-czasu-i-warunkow-pracy-nauczycieli.html> [dostęp 17.04.2021].

Oba typy podręczników mogą doskonale sprawdzić się zarówno w praktyce szkolnej, jak i w samokształceniu. Nałożenie na wydawnictwa obowiązku udostępniania elektronicznych wersji podręczników papierowych, jak również rozbudowa darmowych e-materiałów w sieci pozwala wykorzystywać potencjał obu mediów bez konieczności ponoszenia dodatkowych kosztów. Umiejętne łączenie pracy z podręcznikiem papierowym i elektronicznym, jak również ich naprzemienne wykorzystywanie, urozmaici zajęcia i zachęci uczniów do pogłębiania zainteresowań. Co więcej, daje więcej możliwości rozwijania umiejętności, które przydadzą się im w kontakcie zarówno z treściami papierowymi, jak i cyfrowymi – niekoniecznie o tematyce historycznej. Mając na uwadze potrzeby uczniów, za bardzo potrzebne uważam podjęcie kompleksowych badań z ich udziałem, poświęconych efektywności rozwiązań tradycyjnych, hybrydowych i w pełni zdalnych. Ich wyniki pozwoliłyby ulepszać zasoby już istniejące, jak również mogłyby stać się punktem wyjścia dla kolejnych cyfrowych projektów edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

- Choińska-Mika J., Szlanta P., Zielińska K., *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 2. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2020.
- Choińska-Mika J., Lengauer W., Tymowski M., Zielińska K., *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 1. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2019.
- Czubaty J., *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 2. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2020.
- Faszcza M. N., Lolo R., Wiśniewski K., *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 1. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2019.
- Kępski Ł., Kufel J., Ruchlewski P., *Historia 1. Ślady czasu. Podręcznik dla klasy 1 liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2019.
- Klint P., *Zrozumieć przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era 2020.
- Kucharski A., Niewęgłowska A., *Poznać przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, 2020.
- Kulesza R., Kowalewski K., *Zrozumieć przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, 2019.
- Pawlak M., Szweda A., *Poznać przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, 2019.

- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 1. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej, cz. 1–2*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2019.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 1. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej, cz. 1–2*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2019.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkoły ponadpodstawowej, cz. 1–2*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2020.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 2. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, cz. 1–2*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2020.
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna Ministerstwa Edukacji i Nauki, <https://zpe.gov.pl>.

Opracowania

- Cataldo M. G., Oakhill J., *Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text*, „Journal of Educational Psychology” 2000, No. 4, pp. 791–799.
- Cennamo K., Ross J., Ertmer P. A., *Technology integration for meaningful classroom use: A standards-based approach*, Boston, MA, 2014.
- Chulkov D. V., VanAlstine J., *College student choice among electronic and printed textbook options*, „Journal of Education for Business” 2013, No. 4, pp. 216–222.
- Clinton V., *Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis*, „Journal of Research in Reading” 2019, No. 2, pp. 288–325.
- Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Raport tematyczny z badania, Warszawa 2013, s. 42–53, <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/186-badanie-czasu-i-warunkow-pracy-nauczycieli.html> [dostęp 17.06.2021].
- de Mezer-Brelińska K., Skrzypczak J., *Ewolucja podręczników szkolnych*, [w:] Skrzydlewski W., Dylak S. (red.), *Media – Edukacja – Kultura*, Poznań 2013, s. 180–190.
- Delgado P., Vargas C., Ackerman R., Salmerón L., *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension*, „Educational Research Review” 2018, No. 25, pp. 23–38.
- DeStefano D., LeFevre J.-A., *Cognitive Load in Hypertext Reading: A Review*, „Computers in Human Behavior” 2007, No. 3, pp. 1616–1641.
- Dobler E., *E-textbooks. A personalized Learning Experience or a Digital Distraction?*, „Journal of Adolescent & Adult Literacy” 2015, No. 6, pp. 482–491.
- Engbrecht J. R., *Digital Textbooks Versus Print Textbooks, Culminating Projects in Teacher Development* 35, 2018, https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/35 [dostęp 15.05.2021].
- Garland K. J., Noyes J. M., *Computer experience: A poor predictor of computer attitudes*, „Computers in Human Behavior” 2004, No. 6, pp. 823–840.
- Glimos-Nadgórska A., *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, nr 2, s. 3–30.

- Gogołek W., *Wpływ e-podręczników na rozwój psychosomatyczny uczniów*, Warszawa 2013, <http://gogolek.pl/Ksiazki/wpyw%20e-podrecznikw%20na%20rozwoj%20psychosomatyczny%20uczniw-1.pdf> [dostęp 30.06.2021].
- Hojnacki L., *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie*, [w:] Plichta P., Pyżalski J. (red.), *Wychowanie i kształtowanie w erze cyfrowej*, Łódź 2013.
- Jeong H., *A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception*, „The Electronic Library” 2012, No. 3, pp. 390–408.
- Kerr M. A., Symons S. E., *Computerized presentation of text: Effects on children’s reading of informational material*, „Reading and Writing” 2006, No. 1, pp. 1–19.
- Kołodziejczyk R., *Wykorzystanie technologii informacyjnej w szkole i jej wpływ na sukces edukacyjny uczniów*, [w:] T. Łączek (red.) *Interdyscyplinarny wymiar sukcesu życiowego*, Kielce 2019, s. 127–133.
- Latoch-Zielińska M., *Jaki podręcznik? Podręczniki i e-podręczniki wobec potrzeb współczesnej edukacji*, [w:] Rypel A., Jastrzębska-Golonka D. (red.) *Istnieć w kulturze, istnieć w kulturach. Między teorią a praktyką edukacyjną*, Bydgoszcz 2018, s. 336–354.
- Mangen A., Walgermo B. R., Brønnick K., *Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension*, „International Journal of Educational Research” 2013, No. 58, pp. 61–68.
- Maresz T., *Papierowy czy elektroniczny podręcznik szkolny źródłem informacji dla ucznia*, [w:] Ausz M., Szabaciuk M. (red.), *Multimedia a źródła historyczne w nauczaniu i badaniach*, Lublin 2015, s. 65–72.
- Napierała A., *Edukacja historyczna 2.0. Kreatywnie, interaktywnie, efektywnie?* [w:] Roszak S., Strzelecka M., Wieczorek A., Wróbel Ł. (red.) *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, Toruńskie spotkania dydaktyczne, Toruń 2016, s. 66–73.
- Nowakowski Z., *Nowa edukacja dla pokolenia sieci, czyli e-podręczniki na platformie edukacyjnej*, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2009/nowakows.pdf>, s. 11–17.
- Plebańska M., Giża B., Makowski A., Stolarczyk E., Tomaszewska M., *Podręczniki multimedialne w polskich szkołach. Raport z badania*, Warszawa 2013.
- Plebańska M., *Podręczniki elektroniczne – przegląd dostępnych rozwiązań*, http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/dziwiata/referaty/Sesja_2b_4.pdf [dostęp 30.06.2021].
- Proaps A. B., Bliss J. P., *The effects of text presentation format on reading comprehension and video game performance*, „Computers in Human Behavior” 2014, No. 36, pp. 41–47.
- Rideout J., Foehr U. G., Roberts D. F., *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-Year-Olds*, Oakland, CA, 2010.
- Singer L. M., Alexander P. A., *Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration*, „The Journal of Experimental Education” 2017, No. 1, pp. 155–172.
- Skrzypczak J., *Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego (podręcznik w świecie mediów)*, „Neodidagmata” 1997, nr 23, s. 43–49.

- Słowik K., *Epodreczniki.pl spóźnione dwa razy. MEN wydał miliony na narzędzia, z których nikt nie korzysta*, <https://wyborcza.pl/7,75398,26550372,e-podreczniki-pl.html> [dostęp 30.06.2021].
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja: w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2013.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2011.
- Szymańska M., *E-książki, e-podręczniki – nowa jakość czy nowe opakowanie?*, [w:] Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R. (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, I Kongres Dydaktyki Polonistycznej, Kraków 2014, s. 152–160.
- Walat W., *Ewolucja książki szkolnej (podręcznika) – od wersji drukowanej do elektronicznej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2013, nr 2, s. 168–178.
- Wästlund E., *Experimental studies of human-computer interaction: Working memory and mental workload in complex cognition*, Gothenburg 2007, <https://core.ac.uk/download/pdf/16312738.pdf> [dostęp 15.05.2021].
- Woody W. D., Daniel D. B., Baker C. A., *E-books or textbooks: Students prefer textbooks*, „Computers & Education” 2010, No. 55, pp. 945–948.
- Wiszewski P., *Zmarnowana szansa? Polski e-podręcznik do historii w szkołach podstawowej i ponadpodstawowych*, [w:] S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel (red.), *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, Toruńskie spotkania dydaktyczne, Toruń 2016, s. 49–61.
- Wyniki badań Gemius, Polskie Badanie Internetu za styczeń 2020 r., [gemius.pl](https://www.gemius.pl), <https://www.gemius.pl/wszystkie-artykuly-aktualnosci/wyniki-badania-gemiuspbi-za-styczen-2020.html> [dostęp 4.05.2021].

ANITA MŁYNARCZYK-TOMCZYK
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID [0000-0002-7116-4198](https://orcid.org/0000-0002-7116-4198)

PORTFOLIO I E-PORTFOLIO JAKO WSPARCIE OSOBISTEGO ROZWOJU STUDENTÓW SPECJALNOŚCI NAUCZYCIELSKIEJ

PORTFOLIO AND E-PORTFOLIO AS A SUPPORT OF PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS SPECIALIZING IN TEACHING

ABSTRAKT: Portfolio to prosta, a zarazem uniwersalna metoda kształcenia, która może być stosowana na różnych szczeblach nauczania. W jej skład mogą wchodzić zestawy różnych elementów. Od wielu lat metodę tę stosuje się w polskich szkołach. Zagościła ona nawet w pracy szkół wyższych i sprawdziła się, tym bardziej więc stanowi przykład dobrych praktyk w pracy ze studentami, w tym tymi przygotowującymi się do zawodu nauczyciela.

Artykuł stanowi próbę prezentacji osobistych refleksji autorki płynących z praktyki wykorzystywania tej metody kształcenia w pracy ze studentami specjalności nauczycielskiej. Teczka portfolio, złożona z materiałów przydatnych w przyszłej pracy zawodowej, przy odpowiednim dobraniu i wyselekcjonowaniu, może stać się niezastąpiona w trudnym okresie adaptacji do zawodu nauczyciela. Może ona stanowić również bazę wyjściową do e-portfolio studenta, w którym będzie dokumentował własny proces uczenia się i rozwoju w dłuższym okresie.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka, szkoła wyższa,teczka tematyczna, zasób, prezentacja, rozwój

ABSTRACT: The portfolio, which is a compilation of different forms of educational evidence, can be a simple and universal method of improving the competences of a teacher or a student and documenting such improvement at different levels of education. It may come in various forms and thus consist of different elements. This method has been present in Polish schools for many years. It has even appeared in academic education and proved successful; thus, it serves as an example of good practice of work with students, including those preparing for the teaching profession.

The article aims to present the author's personal reflections from the practice of using this educational method in working with students who specialize in teaching. The portfolio, including materials that might be useful in future professional work, when properly selected, may become indispensable in the difficult period of adaptation to the teaching profession. It can also be the starting point for a student's e-portfolio, in which they may document their own learning and development process in the long term.

KEYWORDS: didactics, higher education, thematic folder, resource, presentation, development

Portfolio jako skuteczna metoda, z powodzeniem może być stosowana na różnych szczeblach kształcenia. W jej skład mogą wchodzić zestawy różnych elementów¹. Od wielu już lat metoda ta praktykowana jest w szkołach polskich na wszystkich szczeblach nauczania. Czas, by zagościła on również w uniwersytetach. W niektórych dziedzinach nauki już się sprawdziła². Artykuł stanowi próbę prezentacji osobistych refleksji autorki płynących z praktyki wykorzystywania metody portfolio, w pracy ze studentami specjalności nauczycielskiej.

Portfolio, czyli zwyczajnie „teczka” (słowo pochodzi z języka włoskiego: portare – nosić + foglio – kartka), definiowane jest jako:

- zbiór dokumentów, który dostarcza dowodów czyjejś wiedzy, umiejętności, możliwości,
- zbiór prac przedstawiający wysiłek ucznia/studenta, postępy lub osiągnięcia,
- dokumentacja pracy ucznia/studenta wokół wybranego (wyznaczonego) tematu,
- zbiór prac dokumentujących proces odzwierciedlania, selekcji, racjonalizacji i końcowej oceny połączonej z ostatecznym wynikiem wszystkich tych czynników.

¹ H. Konopka, *Co włożyć do portfolio, czyli teczka tematyczna jako forma pracy i oceniania*, <https://koss.ceo.org.pl/dla-nauczycieli/uczyc-inaczey/artykuly/co-wlozyc-do-portfolio-czyli-teczka-tematyczna-jako-forma> [dostęp 10.03.2021].

² *Studenckie portfolio – czyli wgląd w praktykę. Wybrane fragmenty ze studenckich teczek rozwoju zawodowego dokumentujących przebieg praktyk w szkołach ponadgimnazjalnych w ramach projektu „Szkoła i Uniwersytet – wspólne działania na rzecz podniesienia jakości studenckich praktyk pedagogicznych”*, Poznań 2014.

Powyższy zestaw skrótowych definicji nie wyczerpuje oczywiście zakresu rozumienia portfolio jako metody stosowanej w nauczaniu/kształceniu³.

Praca nad portfolio składa się z kilku etapów. Pierwszy to wybór tematyki teczeki. Metoda portfolio pozwala na pobudzenie zainteresowań ucznia/studenta w czasie kompletowania teczeki, w zakresie wybiegającym poza wąsko rozumiany temat. Indywidualna teczekka ucznia/studenta może także stanowić odpowiednik rozbudowanego notatnika przedmiotowego. Drugim etapie kompletowania teczeki tematycznej ucznia odbywa się pod opieką nauczyciela. Student specjalności nauczycielskiej powinien natomiast wykazać się inicjatywą i samodzielnością w tym zakresie. Kolejny etap to wykorzystanie teczeki tematycznej skompletowanej przez ucznia/studenta. Każda lekcja prowadzona metodą portfolio stanowić powinna okazję do weryfikacji przez uczniów postępów w tworzeniu ich teczek. Dla studenta ma natomiast być efekt samodyscypliny i twórczej pracy nad przyszłym warsztatem naukowym i dydaktyczno-historycznym.

W szkole prezentacja portfolio odbywa się w czasie jednej lub kilku lekcji poświęconych wybranemu tematowi (cyklowi tematycznemu). W czasie zajęć akademickich prezentacja teczeki tematycznej studenta może stanowić świetny materiał do zajęć ćwiczeniowych lub konwersatoryjnych. Zawartość teczeki, gdy jest w miarę wszechstronnie przygotowana, powinna zapewniać barwne, dobrze merytorycznie i metodycznie podbudowane zilustrowanie tematu lekcji/zajęć lub wybranego zagadnienia, zwłaszcza na szczeblu akademickim. Stanowi to ważny element zarówno bieżącej, jak i końcowej pracy ucznia/studenta. Praca nad teczką nie powinna być wszakże jedyną i wystarczającą podstawą oceny (semestralnej lub rocznej) ucznia/studenta⁴.

Technologie informacyjne umożliwiły modyfikacje znanej wcześniej „metody teczeki”, która polegała na gromadzeniu wykonanych prac, zadań i ćwiczeń na wybrany temat. Cyfryzacja pozwoliła nie tylko zaprezentować prace w bardziej atrakcyjnej formie, ale też nadać im zupełnie inny charakter. Narzędzie e-portfolio umożliwia wspieranie kształcenia zawodowego przez dokumentowanie osiągnięć edukacyjnych (kompetencji, wiedzy) w postaci artefaktów, własnych refleksji czy rekomendacji innych osób. Ponadto umożliwia upublicznienie osiągnięć edukacyjnych w formie konkretnych dowodów na posiadanie określonych kompetencji

³ H. Konopka, *op. cit.*

⁴ H. Konopka, *op. cit.*

czy też certyfikatów, a w konsekwencji – autorefleksję⁵. Warto podkreślić, że dostrzegalne jest coraz większe zainteresowanie e-portfolio, zwłaszcza w uczelniach w Europie, jako rozszerzeniem oferty kształcenia zdalnego w formie narzędzia wspierającego rozwój osobisty i doradztwo zawodowe skierowane do studentów⁶.

Istnieje wiele definicji e-portfolio, ale rozumiane jest ono najczęściej jako cyfrowy zbiór treści – tekstów, zdjęć, nagrań audio czy wideo – uporządkowanych w logiczny i celowy sposób oraz reprezentujących dokonania zarówno jednostek, jak i grup czy instytucji. To zintegrowany system archiwizowania i prezentowania osiągnięć uczniów/studentów, którego nadrzędnym celem jest wspieranie rozwoju i refleksji⁷. Elektroniczne portfolio wykorzystuje technologie cyfrowe, umożliwiając użytkownikowi zbieranie i organizowanie artefaktów (elementów portfolio), w różnych formatach (dźwięk, obraz, grafika, tekst). W konsekwencji więc e-portfolio jest elektronicznym systemem pozwalającym uczącym się (ale także nauczycielowi czy instytucji) tworzyć i zarządzać cyfrowym zbiorem obiektów prezentujących jego kompetencje oraz umiejętności w wybranym kontekście, a także wspierać refleksję zarówno nad uczeniem się, jak i samorozwojem. System ów umożliwia dodatkowo prezentację osiągnięć i ocenę zawartości portfolio szerszej publiczności, nauczycielom, pracodawcom czy rodzinom⁸. Do pedagogicznych aspektów e-portfolio należą wspieranie umiejętności uczenia się i identyfikacja uczenia się⁹. Wyróżnia się kilka typów takiego systemu: portfolio robocze, czyli zbiór prac autora, ilustrujących jego osiągnięcia; prezentacyjne, którego celem jest przedstawienie własnej osoby oraz osiągnięć w określonym kontekście, zakresie i dla wybranego odbiorcy; i portfolio oceniające, którego celem jest prezentacja posiadanych kompetencji zgodnie z wyznaczonymi kryteriami oceny w zakresie wskazanym przez organ oceniające lub indywidualne osoby (szkołę, instytucję, nauczyciela, itp.)¹⁰.

⁵ *Ibidem*.

⁶ R. Neczaj-Świdarska, *E-portfolio jako nietradycyjna forma kształcenia w szkolnictwie wyższym*, http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2011_Neczaj.pdf [dostęp 10.03.2021].

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ J. Kusiak (red.), *E-Portfolio – dokumentacja osobistego dorobku ucznia*, https://www.cel.agh.edu.pl/wp-content/uploads/2015/01/SWOI-cz.2-rozdz.10-e-Portfolio.AGH_.pdf [dostęp 10.03.2021].

Co może zamieścić przyszły nauczyciel w portfolio?

Od podjęcia decyzji o byciu nauczycielem – czy to historii, czy innego przedmiotu – student powinien być wdrażany do modelowania własnego warsztatu pracy. Składają się na niego przyjęte przez nauczycieli strategie dydaktyczne, formy organizacyjne nauczania, metody i zabiegi metodyczne oraz środki przekazu wiedzy historycznej, znajdujące się w szkole i instytucjach zlokalizowanych w najbliższym środowisku, i zapewniające osiągnięcie założonych celów edukacyjnych¹¹. W świadomie zorganizowanym miejscu pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej nauczyciela, w tym nauczyciela historii, priorytetowe miejsce zająć powinna wiedza historyczna oraz znajomość metodologii historii i dydaktyki historii¹². Stąd w autorskim portfolio powinno znaleźć się miejsce na sprawozdania z przeczytanej najnowszej literatury naukowej, systematycznie monitorowanej i uzupełnianej. Studentom powinno być znane: **Czytelnia Czasopism PAN**¹³; **Portal Czasopism Naukowych**¹⁴; baza **Arianta – Naukowe i Branżowe Polskie Czasopisma Elektroniczne**¹⁵; baza **BazHum**¹⁶ oraz wiele wartościowych e-czasopism¹⁷. Student-przyszły nauczyciel powinien również orientować się w zasobie historycznych monografii naukowych¹⁸.

¹¹ A. Zielecki, *Warsztat pracy nauczyciela historii*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii: zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, Warszawa 2004, s. 411.

¹² *Ibidem*.

¹³ Na stronie znajduje się ponad 16000 artykułów opublikowanych w ponad 100 czasopismach. Prezentowane są pełne treści czasopism wydawanych lub współwydawanych przez komitety i oddziały PAN, a także przez Biuro Upowszechniania i Promocji Nauki PAN. <https://www.czasopisma.pan.pl/dlibra>.

¹⁴ Jedno z najważniejszych w Polsce oraz rozpoznawalne w świecie miejsce prezentacji i rozpowszechniania wysokiej jakości treści naukowych. Prezentuje obecnie pełną treść ponad 80 czasopism wydawanych elektronicznie we współpracy z różnymi ośrodkami naukowymi z całej Polski. Czasopisma można wyszukiwać według kolejności alfabetycznej, dziedzin wiedzy czy afiliacji. Właścicielem portalu jest Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. <https://www.ejournals.eu/czasopisma/> [dostęp 10.03.2021].

¹⁵ Baza rejestruje informacje o polskich czasopismach elektronicznych. Istnieje od 1 września 2005 roku, jest stale aktualizowana. Od początku tworzona jest przez dwie osoby: Anetę Drabek i Arkadiusza Pulikowskiego. <https://arianta.pl/#/szukaj> [dostęp 10.03.2021].

¹⁶ Program opracowania, digitalizacji i udostępniania pełnotekstowej zawartości polskich czasopism naukowych z zakresu humanistyki i innych nauk społecznych. <https://bazhum.muzhp.pl/>.

¹⁷ Inne przykłady na stronie: <https://bs.katowice.pl/e-zasoby/e-czasopisma/?print=pdf> [dostęp 10.03.2021].

¹⁸ M.in. https://cor.sgh.waw.pl/handle/20.500.12182/101/browse?rpp=20&sort_by=-1&type=subject&etal=-1&starts_with=E&order=ASC [dostęp 10.03.2021].

W portfolio nie powinno również zabraknąć współczesnego dorobku historyczno-dydaktycznego. Prezentuje go z pewnością dwumiesięcznik dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie na wszystkich poziomach nauczania i we wszystkich typach szkół – „**Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie**”¹⁹. Czasopismo:

- **prezentuje** najnowsze badania historyków oraz osiągnięcia historiografii polskiej i światowej, dzięki czemu stanowi znakomite uzupełnienie treści podręcznikowych i komentarz do aktualnych sporów historiograficznych²⁰;
- **informuje** o najważniejszych wydarzeniach w dydaktyce historii i wiedzy o społeczeństwie, wskazując główne kierunki rozwoju tych dyscyplin²¹;
- **zamieszcza** scenariusze lekcji historii i wiedzy o społeczeństwie dla wszystkich poziomów nauczania, pozwalające wzbogacić warsztat pracy nauczyciela²²;
- **proponuje** nowe strategie, metody i techniki nauczania, łącząc teorię dydaktyczną z praktyką szkolną²³;

¹⁹ Czasopismo to ma przedwojenną jeszcze tradycję. Od 1933 r. ukazywał się kwartalnik „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, będący organem Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Historycznego. Od 1948 r. nauczyciele mogli wykorzystywać w swojej pracy specjalistyczne pismo – „Wiadomości Historyczne” (od 1953 r. „Historię i Naukę o Konstytucji”). W pierwszym roku istnienia czasopismo nawiązywało do tradycji przedwojennych „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych”, a po II wojnie światowej zmieniło swój charakter, preferując problematykę ideologiczną, metodologiczną i historyczną. Od 1958 r. zaczęła się ukazywać obecna edycja „Wiadomości Historycznych”. J. Rulka, *Współczesna dydaktyka historii: zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, Warszawa 2004, s. 417–418.

²⁰ M.in. M. Białokur, *Algorytmy Harariego, czyli wczoraj, dziś i jutro homo sapiens*, „Wiadomości Historyczne” 2020, nr 1, s. 15; *Idem*, *Idealista z Białego Domu w oczach Polaków. Prezydent Thomas W. Wilson i jego rola w odbudowie polskiej niepodległości*, „Wiadomości Historyczne” 2019, nr 3, s. 4; *Idem*, *Gdy umilkły działa, czyli pierwsza odsłona dyplomatycznej batalii o granice Polski na forum paryskiej konferencji pokojowej w 1919 roku*, „Wiadomości Historyczne” 2019, nr 5, s. 4.

²¹ M.in. D. Konieczka-Śliwińska, *Edukacja regionalna we współczesnej szkole podstawowej. Komentarz do najnowszej podstawy programowej z 2017 r.*, „Wiadomości Historyczne” 2018, nr 3, s. 47; *Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego wobec projektów nowej podstawy programowej historii (2016–2017)*, „Wiadomości Historyczne” 2018, nr 3, s. 43.

²² M.in. B. Pawlak, *Miedzy prawdą a kłamstwem – przekaz medialny w praktyce. Scenariusz lekcji wiedzy o społeczeństwie dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 2019, nr 2, s. 18; J. Wojdon, *Bitwa pod Grunwaldem w komiksach i memach internetowych – scenariusz zajęć dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 2018, nr 6, s. 18. I. Lewandowska, *Historia mówiona (oral history) jako źródło historyczne – scenariusz lekcji historii lub wiedzy o społeczeństwie*, „Wiadomości Historyczne” 2018, nr 6, s. 28; M. Skotnicka-Palka, *Komiks historyczny*, „Wiadomości Historyczne” 2018, nr 6, s. 14.

²³ M.in. J. Gałuszka, *ABC prawa – innowacja pedagogiczna z wiedzy o społeczeństwie*, „Wiadomości Historyczne” 2019, nr 1, s. 28; A. Kowalska-Pietrzak, *Gra w negocjacje, czyli o sztuce osiągania kompromisu*, „Wiadomości Historyczne” 2019, nr 4, s. 27.

- **stanowi** forum edukacyjne dla nauczycieli, dając możliwość wymiany doświadczeń i prezentacji własnych innowacyjnych rozwiązań²⁴;
- **prowadzi** stałe działy problemowe z myślą o praktyce szkolnej i egzaminach zewnętrznych: „Źródła w edukacji historycznej i obywatelskiej”; „Testy i zadania” z komentarzem nauczycieli i ekspertów komisji egzaminacyjnych; „Region w edukacji” – walory historyczne i dydaktyczne regionów w Polsce i w Europie²⁵;
- **zamieszcza** rozmowy z historykami, nauczycielami, egzaminatorami, przybliżając aktualne problemy edukacji historycznej²⁶;
- **jest patronem medialnym** Ogólnopolskiej Olimpiady Historycznej, zamieszczając ich wyniki oraz prezentując testy, zadania oraz najciekawsze prace i analizy tekstów źródłowych laureatów²⁷.

W roku ukazuje się sześć numerów²⁸. Czasopismo jest dostępne w bazie BazHum (egzemplarze od 1958 do 2013 r.).

W portfolio przyszłego nauczyciela historii nie powinno również zabraknąć współczesnego dorobku badań historycznych, zaprezentowanego w przystępny i atrakcyjny sposób, co z pewnością zapewnia czasopismo „Mówią Wieki”²⁹

²⁴ M.in. J. Gałuszka, *Historia regionalna w szkolnej edukacji na przykładzie doświadczeń I Liceum Ogólnokształcące im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu*, „Wiadomości Historyczne” 2019, nr 5, s. 36; H. Mazur, *Lekcja genealogiczna w archiwum państwowym*, „Wiadomości Historyczne” 2019, nr 2, s. 34; M. Białokur, *Rzecz o rocznicach, czyli o lekcjach historii w przestrzeni publicznej*, „Wiadomości Historyczne” 2020, nr 6, s. 33.

²⁵ M.in. M. Hlebione, *Źródła do dziejów regionu kujawsko-pomorskiego ad usum scholarum*, „Wiadomości Historyczne” 2020, nr 2, s. 24; W. Królikowska, *Aktywność źródeł informacji stanowiących wyposażenie zadań w arkuszach egzaminacyjnych na maturze z historii. Kilka uwag do artykułu Anety Sarbinowskiej-Murawieckiej*, „Wiadomości Historyczne” 2018, nr 4, s. 42; I. Józwiak, *Zajęcia w sieci współpracy Regionalizm – patriotyzm jutra. Blaski i cienie doskonalenia zawodowego nauczyciela historii na przykładzie Ośrodka Doskonalenia Nauczyciela w Olsztynie*, „Wiadomości Historyczne” 2018, nr 2, s. 37.

²⁶ M.in. A. R. Jęcka, *Teatr i historia – rozmowa z Damianem Droszczem*, „Wiadomości Historyczne” 2020, nr 1, s. 47.

²⁷ <https://www.pbwnowysacz.pl/aktualnosci-nowy-targ/czasopisma-wiadomosci-historyczne-z-wiedza-o-spoleszenstwie/> [dostęp 10.03.2021].

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Na fali przemian popaździernikowych na początku 1957 r. zrodził się w PTH projekt zorganizowania popularnego czasopisma, które w założeniu miało „odschematyzować i odfalszować historię” i wypełnić „białe plamy” istniejące w powojennych wydawnictwach. Publikacji podjęły się (po odmowie ze strony Wiedzy Powszechnej) Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. M. Bogucka, *Życie z cenzurą*, [w:] Z. Romek (red.), *Cezura w PRL. Relacje historyków*, Warszawa 200, s. 46. Redakcja pragnęła, aby miesięcznik odpowiadał na zainteresowania i potrzeby miłośników historii. Na temat nowatorskiej inicjatywy Redakcji Międzyszkolnych Klubów „Mówią Wieki”, zob. A. Młynarczyk-Tomczyk, *Popularyzacja historii w działaniach Międzyszkolnego Klubu „Mówią*

Inicjatorem założenia Oficyny Wydawniczej „Mówią Wieki” w 1991 roku był prof. Stefan Meller. Głównym celem jej powstania było wznowienie wydawania Magazynu Historycznego „Mówią Wieki”, ale od samego początku istnienia oficyna wydawała też książki, w tym także publikacje naukowe. Stałymi współpracownikami Oficyny są pracownicy naukowi UW, UKSW, SGH, UMK, UJ i PAN.

Wydawnictwo realizuje też następujące cele:

- **upowszechnia dorobek naukowy polskich historyków**, który co miesiąc omawia prof. Maciej Janowski. Większość tekstów publikowanych na łamach czasopisma jest autorstwa naukowców, którzy w popularnej formie prezentują własne ustalenia badawcze³⁰;
- **prezentuje wartościowe „dodatki edukacyjne”**³¹. Bardzo atrakcyjna dla przyszłych nauczycieli jest strona internetowa Oficyny Wydawniczej „Mówią Wieki” oraz kalendaria historyczne³²;
- **prezentują bogatą ofertę plebiscytów czy konkursów**, a przy ich okazji cenne informacje historyczne. Np. do plebiscytu: „Wybieramy Polskiego Bohatera Drugiej Wojny Światowej” dołączono „redakcyjną listę kandydatów na polskiego bohatera II wojny światowej”, a w niej krótkie notki biograficzne kilkudziesięciu postaci, m.in. Władysława Andersa, Henryka Dobrzańskiego czy Stanisława Dąbka, Krzysztofa Kamila Baczyńskiego czy Ireny Sendlerowej. Wykaz i krótką notkę biograficzną opracował Bogusław Kubisz³³.

Wieki” w latach 1959-1967, [w:] G. Pańko, M. Skotnicka-Palka i B. Techmańska (red.), *Młodzież w perspektywie edukacyjnej, społecznej, kulturowej*, Wrocław 2017, s. 161–176. Kilkuosobową redakcją „Mówią Wieki” kierowała wówczas Maria Bogucka (redaktor w latach 1958–1976) A. Glińmos-Nadgórska, „Mówią Wieki”. *Magazyn historyczny*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii*, s. 200. Czasopismo od razu zyskało popularność wśród nauczycieli historii i uczniów wszystkich typów szkół. J. S., *Spotkanie Redakcji „Mówią Wieki” z nauczycielami w Katowicach*, „Mówią Wieki” 1959, nr 12, s. 13.

³⁰ <https://mowiawieki.pl/index.php?page=page&id=19> [dostęp 10.03.2021]. M.in. W. Morawski *[gospodarka europejska w epoce napoleońskiej]*, *Anglicy, Napoleon i złoto Meksyku*, „Mówią Wieki” 2020, nr 1, s. 8; P. Korczyński, *Procesy polityczne w USA – krótka historia Impeachmentu*, *ibidem*, s. 46. U. Kosińska, *Nędza i przepych. Społeczeństwo Rzeczypospolitej w pierwszej połowie XVIII wieku*, „Mówią Wieki” 2020 nr 3, s. 20; P. Kroll, *Hetman Jan Tarnowski*, „Mówią Wieki” 2019, nr 11, s. 14, a także wiele innych zeszytów tego czasopisma.

³¹ Np. A. Żor, *Leopold Kronenberg i jego czasy*, „Mówią Wieki” 2019, nr 8, s. 73, *Idem*, *Kapitałista, pacyfista, filantrop*, *ibidem*, s. 77.

³² Np. *Kalendarium na miesiąc luty*. <https://mowiawieki.pl/index.php?page=kalendarium> [dostęp 10.03.2021].

³³ <https://mowiawieki.pl/index.php?page=page&id=54> [dostęp 10.03.2021].

- **udostępnia serię publikacji, w formie PDF, stanowiącą nieocenioną pomoc dydaktyczną.** Materiały te cechuje bogata obudowa dydaktyczna wybranych zagadnień. Np. Seria publikacji „Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech” powstała we współpracy z Fundacją Współpracy Polsko-Niemieckiej oraz Niemiecką Centralą Turystyki. Obejmuje ona przegląd 9 zamków, ich historię, architekturę i postacie z nimi związane³⁴. Kolejny bardzo atrakcyjny cykl to „Dziedzictwo dawnej Rzeczypospolitej”, poświęcony dorobkowi kulturalnemu epoki nowożytnej w Polsce. Jest to prezentacja osiągnięć narodowego dziedzictwa – od architektury, przez rzemiosło, literaturę i malarstwo, po mentalność. Pokazano przykłady znane i mniej rozpoznawalne, próbowano także odnaleźć to, „co zostało w nas z Sarmaty”. Panel skierowano do wszystkich miłośników historii, ale przede wszystkim nauczycieli i uczniów – z nadzieją, że pozwoli on na lepsze poznanie i zrozumienie zwłaszcza tych zagadnień, na które nie ma miejsca podczas szkolnej edukacji. Spodziewano się także, że będzie on przydatnym narzędziem pracy dla nauczycieli historii w ich pracy³⁵. Bardzo interesującą prezentuje się też cykl pt. „Polskie osiągnięcia naukowo-techniczne”³⁶.

Przyszły nauczyciel historii powinien również dobrze znać portal **e-podręczników**, który na czas edukacji zdalnej znacznie poszerzono i wzbogacono. Na stronie E-podręczniki.pl student ma do dyspozycji następujący pakiet: Kształcenie na odległość; Narzędzia edukacyjne – wychowanie przedszkolne i kształcenie ogólne; E-podręczniki PO KL [Program Operacyjny Kapitał Ludzki]; Lektury dostępne; Katalog zasobów dydaktycznych; Zasoby portalu [Scholaris.pl](https://mowiawieki.pl); Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne; oraz Gra edukacyjna „Godność, wolność i niepodległość”³⁷.

³⁴ *Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech*, odcinek 1 – Zamek Hohenzollernów, https://mowiawieki.pl/templates/site_pic/files/Zamki_niemieckie_odc_1.pdf; *Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech*, odcinek 2 – Marienburg; *Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech*, odcinek 3 – Wartburg; *Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech*, odcinek 4 – Branitz; *Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech*, odcinek 5 – Schwerin; *Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech*, odcinek 6 – Königstein; *Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech*, odcinek 7 – Rezydencja w Monachium; *Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech*, odcinek 8 – Dessau-Wörlitz; *Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech*, odcinek 9 – Glücksburg [dostęp 10.03.2021].

³⁵ *Dziedzictwo dawnej RP* – Nr 1; *Dziedzictwo dawnej RP* – Nr 2; *Dziedzictwo dawnej RP* – Nr 3; *Dziedzictwo dawnej RP* – Nr 4; *Dziedzictwo dawnej RP* – Nr 5 <https://mowiawieki.pl/index.php?page=page&id=60> [dostęp 10.03.2021].

³⁶ <https://mowiawieki.pl/index.php?page=page&id=64> [dostęp 10.03.2021].

³⁷ <https://zpe.gov.pl/ksztalcenie-na-odleglosc> [dostęp 15.05.2021].

Materiały z zamieszczonych na tej stronie e-podręczników zostały przyporządkowane do nowej podstawy programowej dla szkół podstawowych (z 2017 r.) i ponadpodstawowych (z 2018 r.). Aby wyszukać materiał według nowej podstawy programowej, należy wybrać przedmiot z panelu znajdującego się po lewej stronie. Po przejściu na stronę z e-podręcznikami do danego przedmiotu w jej centralnym punkcie zamieszczono ikonę „Podstawa Programowa”. Po kliknięciu w nią z rozwijanej listy można wybrać pożądaný zapis³⁸. Można tu znaleźć trzy podręczniki do historii z zakresu szkoły podstawowej, które prezentują wybrane zagadnienia od starożytności do czasów najnowszych. Materiały do pobrania wzbogacone są licznymi środkami pozatekstowymi, mapami, schematami, fotografiami i tekstami źródłowymi, a dodatkowo – licznymi ćwiczeniami podsumowującymi zdobyte wiadomości i umiejętności³⁹. Dla szkoły ponadpodstawowej zamieszczono aż pięć e-podręczników z ogromnym zasobem środków dydaktycznych⁴⁰, na których studenci mogą się wzorować i oczywiście wzbogacać je o własne pomysły. Również Katalog zasobów dodatkowych – e-materiałów przeznaczonych do nauki w szkołach lub do samodzielnej pracy ucznia – jest imponujący. Można w nim znaleźć kilkuminutowe audycje, wycieczki wirtualne po zabytkach w Polsce, vademeca, wizualizacje, słowne i wizualne prezentacje wybranych wydarzeń czy postaci historycznych, jak również scenariusze zajęć kół naukowych⁴¹, które powinny stanowić dla studentów – przyszłych nauczycieli – inspirację.

Na stronach wydawnictw można odnaleźć **elektroniczne wersje podręczników i materiałów dydaktycznych udostępnione przez wydawców do bezpłatnego pobrania**. Na czas zawieszenia zajęć w 2020 i 2021 r. wydawcy edukacyjni zrzeszeni w Polskiej Izbie Książki udostępnili bezpłatnie elektroniczne wersje podręczników. Uczniowie i nauczyciele mogą pobierać ze stron internetowych wydawców nie tylko podręczniki, ale również inne materiały dydaktyczne – materiały, które umożliwiają realizowanie podstawy programowej oraz rozwijanie kluczowych kompetencji przy kształceniu na odległość. Poza elektroniczną wersją podręczników wydawcy udostępnili również inne materiały i narzędzia dydaktyczne. Podręczniki udostępnione przez wydawców:

³⁸ <https://zpe.gov.pl/szukaj?format=e-podrecznik> [dostęp 15.05.2021].

³⁹ <https://zpe.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/szkola-podstawowa/historia?format=e-podrecznik>

⁴⁰ Np. <https://zpe.gov.pl/a/reformy-panstwa-w-czasach-stanislawa-augusta-poniatowskiego/Di3e8Z6mH> [dostęp 15.05.2021].

⁴¹ <https://zpe.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/szkola-ponadpodstawowa/historia?format=e-podrecznik>; <https://zpe.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/szkola-podstawowa/historia> [dostęp 15.05.2021].

- są dopuszczone do użytku szkolnego,
- umożliwiają realizację edukacji online podczas zawieszenia zajęć w szkołach,
- zawierają treści, które w pełni realizują podstawę programową,
- nie zawierają treści niedozwolonych i niebezpiecznych.

Dla przykładu, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, wspierając nauczycieli i uczniów korzystających z przygotowanych przez wydawnictwo podręczników, zeszytów ćwiczeń oraz programów multimedialnych, opublikował materiały pomocne w przygotowaniu i prowadzeniu lekcji. Ułatwiają one pracę z uczniami i realizację materiału – zwłaszcza w sytuacjach szczególnych, takich jak zajęcia zdalne lub hybrydowe. Wydawnictwo zapewniło dostęp online do części pomocy dydaktycznych. Zamieszczono linie czasu, filmy edukacyjne, mapy, teksty źródłowe, przegląd wybranych wydarzeń i postaci, gry edukacyjne oraz podsumowania epok historycznych. Ciekawe są również „klucze do obrazów” oraz ponad 70 różnorodnych słuchowisk⁴². Zgromadzenie w portfolio odpowiednio dobranych i poszegregowanych pomocy dydaktycznych nie tylko ułatwi w przyszłości pracę w zawodzie, ale będzie skarbnicą „dobrych praktyk”, które student może udoskonalać.

Student- przyszły nauczyciel powinien znać również portale edukacyjne takie jak **Scholaris**. Ten portal z zasobami edukacyjnymi dla nauczycieli to już prawie legenda w polskiej edukacji – wielokrotnie modernizowany, doczekał się nowej, atrakcyjnej i przyjaznej wersji. Na Scholarisie znaleźć można różnorodne materiały edukacyjne – od multimediiów po scenariusze lekcji i lektury szkolne – podzielone według podstawy programowej, poziomów edukacji i przedmiotów⁴³. Z zakresu historii w szkole podstawowej znajduje się tu 469 zasobów w postaci prezentacji, rekonstrukcji, wirtualnych spacerów, tekstów źródłowych wraz z pytaniami do nich, ilustracji, filmów i różnych propozycji scenariuszy zajęć, a także karty pracy, sprawdziany i pomoce do powtarzania materiału⁴⁴. Dla szkoły ponadpodstawowej liczba różnorodnych zasobów dydaktycznych wynosi 421⁴⁵.

⁴² <https://gwo.pl/ucze-zdalnie-z-gwo/przedmioty/#historia-sp>; <https://gwo.pl/historia-na-ekranie-wybrane-filmy/>; <https://mapyonline.gwo.pl/>; <https://liniaczasu.gwo.pl/#/menu>; <https://gwo.pl/przedmioty/historia/zbiorki-tekstow-zrodlowych-z-cwiczeniami-2/>; <https://postaci.gwo.pl/#/>; <https://gwo.pl/sztuka-wyraza-klucze-do-obrazow-wybrane-filmy/>; <https://gwo.pl/przedmioty/historia/multimedia/sluchowiska-3/> [dostęp 15.05.2021].

⁴³ <https://zpe.gov.pl/scholaris?stage=szkola-podstawowa&subject=historia> [dostęp 15.05.2021].

⁴⁴ <https://zpe.gov.pl/scholaris?stage=szkola-podstawowa&subject=historia> [dostęp 15.05.2021].

⁴⁵ <https://zpe.gov.pl/scholaris?stage=szkola-ponadpodstawowa&subject=historia> [dostęp 15.05.2021].

Przyszły nauczyciel musi również **gromadzić na bieżąco i uzupełniać wiedzę o ofercie edukacyjnej muzeów i archiwów w regionie, gdzie pracuje**. Jest ona zazwyczaj bogata i stale modyfikowana oraz uzupełniana. Wszystkie trudności organizacyjne związane z wyjściem/wyjazdem do muzeum niwelują materiały dostępne na stronach internetowych tych instytucji oraz wirtualne spacer po muzeach. Nauczyciel może wykorzystać je do przygotowania lekcji, np. w kartach pracy. Pracownicy muzeów pomagają też w uatrakcyjnieniu edukacji historycznej poprzez przygotowanie quizów, konkursów i kart pracy. Dla przykładu, oferta edukacyjna Muzeum Historii Kielc jest imponująca – w jej skład wchodzi m.in.: 1) edukacja muzealna na stałej wystawie „Z dziejów Kielc”; 2) lekcje muzealne dla poszczególnych typów szkół; 3) zajęcia poza muzeum; czy 4) cykl „Walizka z historią”. Dostępne są również, opracowane przez pracowników muzeów, bardzo ciekawe konkursy i quizy. Taki atrakcyjny zasób materiałów z zakresu historii regionalnej i lokalnej przyszli nauczyciele historii mogą odnaleźć na stronie internetowej praktycznie każdego muzeum. Warto zaznaczyć, że w związku z sytuacją epidemiczną w 2020 i 2021 r. i zamykaniem muzeów dla zwiedzających oferta online tych instytucji stała się dużo bogatsza i atrakcyjniejsza. Jest to sposób wyjścia do odbiorcy, a przyszły nauczyciel powinien to wykorzystać.

Również **korzyści płynące ze współpracy archiwów ze szkołami są ogromne**. Bez wątpienia największym pożytkiem jest zapoznanie się z oryginalnymi dokumentami. Ważne jest więc, aby dzieciom i młodzieży przekazać wiedzę na temat archiwów – ich zadań, funkcji, a przede wszystkim zasobu. Nabywaniu wiadomości musi towarzyszyć kształtowanie umiejętności wyszukiwania informacji⁴⁶. Z szeroką ofertą edukacyjną występuje np. Archiwum Państwowe w Kielcach w postaci np. lekcji archiwalnych (np. Archiwum Państwowe źródłem poznania genealogii i historii rodziny; Zbiory prywatne w zasobie Archiwum Państwowego w Kielcach; Materiały archiwalne dotyczące Powstania Styczniowego w zasobie Archiwum Państwowego w Kielcach; Drogi do Niepodległości). Istnieje możliwość (w oparciu o prezentację multimedialną) przeprowadzenia takiej lekcji w szkole. Zaproponowano również liczne wystawy online (m.in. 4 maja – Dzień Świętego

⁴⁶ Na podstawie: H. Mazur, *Edukacja w archiwum, archiwum w edukacji*, http://www.publio.pl/files/samples/b0/4c/6f/134953/Wiadomosci_Historyczne_Czasopismo_dla_Nauczycieli_1_demo.pdf [dostęp 10.03.2021]; A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 274–276; A. Młynarczyk-Tomczyk, *Rola archiwów i muzeów w edukacji historycznej liceów pedagogicznych w latach 1944–1970*, [w:] S. Roszak, M. Strzelecka (red.), *Muzea i archiwa w edukacji historycznej. IV Toruńskie Spotkania Dydaktyczne*, Kraków 2007, s. 132–136.

Floriania; Konstytucja 3 Maja). Liczne materiały archiwalne udostępniono w Internecie (np. Zbiór Kieleckiego Towarzystwa Naukowego; „Radostowa” – Świętokrzyski Miesięcznik Ilustrowany i wiele innych. Istnieje też możliwość (w oparciu o prezentację multimedialną) przeprowadzenia takiej lekcji w szkole.

Również **Instytut Pamięci Narodowej** ma istotną rolę w propagowaniu najnowszej historii Polski, w tym regionalnej i lokalnej. Zasoby tej instytucji również powinny być znane przyszłym nauczycielom – powinni je oni wyselekcjonować, uporządkować tematycznie i zebrać w teczce. Za działalność edukacyjną IPN odpowiada Biuro Edukacji Narodowej. Prowadzi ono działania edukacyjne, wystawiennicze i wydawnicze w kraju i za granicą, w tym w zakresie porozbiorowej i najnowszej historii Polski. Oferta edukacyjna IPN w Kielcach jest szeroka, skierowana do różnych grup wiekowych, wielowątkowa i wielotematyczna. Na stronie internetowej kieleckiego oddziału IPN można znaleźć wiele interesujących materiałów, np. o znanych patronach ulic⁴⁷. Ważnym źródłem wiedzy są również **portale tematyczne**⁴⁸. Student historii – przyszły nauczyciel zobowiązany jest również znać **teki edukacyjne IPN**⁴⁹ oraz **albumy** prezentujące różne wydarzenia i postaci z historii najnowszej⁵⁰. Zasoby IPN, odpowiednio dobrane i z rzetelnym komentarzem dostosowanym do możliwości percepcyjnych młodzieży, mogą stanowić cenną pomoc w nauczaniu historii.

⁴⁷ <https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/patroni-naszyc-ulic/24217,Jan-Karski-1914-2000.html> [dostęp 10.03.2021]; <https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/patroni-naszyc-ulic/24229,Jan-Pawel-II-19202005.html> [dostęp 10.03.2021]; <https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/patroni-naszyc-ulic?page=3> [dostęp 10.03.2021]; <https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/patroni-naszyc-ulic/24169,Blogoslawiony-ksiazd-Jerzy-Popieluszko-19471984.html> [dostęp 10.03.2021].

⁴⁸ <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/portale-tematyczne.>; <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia> [dostęp 10.03.2021]; <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/98766,Sladami-walk-Armii-Krajowej-3-Wykus-mogila-kpr-Tadeusza-Lange-Szylinga.html> [dostęp 10.03.2021]; <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/96975,Sladami-walk-Armii-Krajowej-2-Wykus-mogila-warszawiakow.html> [dostęp 10.03.2021]; <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/98586,Pacyfikacja-Skalki-Polskiej.html> [dostęp 10.03.2021]; <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/98502,NSZZ-Solidarnosc-z-perspektywy-malego-zakladu-pracy.html> [dostęp 10.03.2021]; <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/97287,Procesy-pokazowe-ksiezy-w-czasach-stalinowskich-na-lamach-Slowa-Ludu.html> [dostęp 10.03.2021]; <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/96084,Rozbicie-wiezienia-w-Miechowie.html> [dostęp 10.03.2021]; <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/95388,Kieleccy-Katynyczcy.html> [dostęp 10.03.2021]; <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/95166,Witamy-sie-i-zegnamy-bez-podawania-rak-Epidemie-w-PRL.html> [dostęp 10.03.2021].

⁴⁹ <https://ipn.gov.pl/pl/publikacje/teki-edukacyjne> [dostęp 10.03.2021].

⁵⁰ <https://ipn.gov.pl/pl/publikacje/albumy> [dostęp 10.03.2021].

Ważnym elementem autorskiego portfolio powinny być **dokumenty i refleksje z praktyk pedagogiczno-psychologicznych i dydaktycznych studenta**. Nawiązana w czasie ich trwania relacja student – nauczyciel praktyk – nauczyciel akademicki powinna stanowić dla adepta zawodu nauczyciela skarbnicę doświadczeń i wskazówek na przyszłość. Utrwalenie tych doświadczeń umożliwić może przemyślany, systematyzujący wiedzę i doświadczenie studenta, ukierunkowany na autorefleksje dziennik praktyk⁵¹.

Teczka portfolio, złożona z materiałów przydatnych w przyszłej pracy zawodowej, przy odpowiednim ich doborze może okazać się niezastąpiona w trudnym okresie adaptacji do zawodu nauczyciela, a także stanowić również bazę wyjściową do e-portfolio studenta, w którym będzie on dokumentował proces uczenia się i rozwoju w dłuższym okresie czasu (np. autorskie scenariusze lekcji, prezentacje, karty pracy). Mając tak wiele pomysłów, sam może stać się właścicielem kolekcji cyfrowych obiektów demonstrujących doświadczenia, osiągnięcia związane z uzyskanymi kompetencjami lub (w przypadku uczniów) także z procesem uczenia się.

Załączniki

Czym jest Moje Portfolio?

Moje Portfolio zostało opracowane w ramach projektu „Wspieranie realizacji I etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

To darmowa aplikacja, dzięki której można:

- **gromadzić** wszystko, co potwierdza umiejętności – mogą to być skany lub zdjęcia świadectw, certyfikatów czy odznak, zdjęcia wykonanych dzieł (takich jak haft, plakat, uszyte ubranie, zbudowane ogrodzenie, samodzielnie złożony rower itp.), zdjęcia lub filmy pokazujące, co potrafimy (jak sterujemy łódką, prowadzimy szkolenie, przygotowujemy potrawę), teksty (np. tekst reklamowy, artykuł itp.), grafiki i projekty, a także nagrane przez nas filmy czy utwory muzyczne;
- **wskazać** umiejętności potwierdzane przez te dowody;

⁵¹ W Instytucie Historii UJK w Kielcach funkcjonują dzienniczki praktyk, <https://ihis.ujk.edu.pl/praktyki/> [dostęp 10.03.2021].

- **porządkować w teczkach** wybrane dowody połączone z umiejętnościami, które możesz udostępniać wybranym przez siebie osobom.

Moje Portfolio pomoże:

- **rozpoznać i nazwać** wiele umiejętności, o których często nie pamiętamy lub nie zdajemy sobie sprawy, co może nakierować na nowe obszary działalności zawodowej;
- **zebrać** w jednym miejscu najcenniejsze dokonania;
- **zaprezentować** w uporządkowany i przyjazny sposób nasze dokonania osobom trzecim, np. pracodawcy, znajomemu lub doradcy zawodowemu;
- **identyfikować i dokumentować** posiadanie efektów uczenia się na potrzeby walidacji prowadzonej w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Wersja Mojego Portfolio na komputer i telefon

umożliwia rozbudowywanie teczek w każdym miejscu i czasie.

Dzięki aplikacji można:

- wgrywać pliki,
- robić zdjęcia telefonem i od razu dołączać je do dowodów,
- podpinąć do portfolio nagrania z YouTube czy pliki z chmury.

Kierunek jest dowolny: można zacząć od dodania dowodów i przypisywać im umiejętności, lecz równie dobrze można najpierw wypisać umiejętności, do których dobiera się dowody. W ustalaniu umiejętności może pomóc ankieta, która przeprowadzi przez etapy edukacji i działalności zawodowej. Potem można dowolnie dodawać umiejętności i dowody, przekształcać wszystko do woli, tworzyć teczkę, a jeśli chcemy – udostępniać wybrane informacje.

A wszystko jest bardzo proste⁵².

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Bogucka M., *Życie z cenzurą*, [w]: Romek Z. (red.), *Cezura w PRL. Relacje historyków*, Warszawa 2000.
- Białokur M., *Algorytmy Harariego, czyli wczoraj, dziś i jutro homo sapiens*, Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2020, nr 1.

⁵² <https://mojeportfolio.ibe.edu.pl/o-moim-portfolio> [dostęp 10.03.2021].

- Białokur M., *Gdy umilkły działa, czyli pierwsza odsłona dyplomatycznej batalii o granice Polski na forum paryskiej konferencji pokojowej w 1919 roku*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2019, nr 5.
- Białokur M., *Idealista z Białego Domu w oczach Polaków. Prezydent Thomas W. Wilson i jego rola w odbudowie polskiej niepodległości*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2019, nr 3.
- Białokur M., *Rzecz o rocznicach, czyli o lekcjach historii w przestrzeni publicznej*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2020, nr 6.
- Gałąszka J., *Historia regionalna w szkolnej edukacji na przykładzie doświadczeń I Liceum Ogólnokształcące im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 5, 2019.
- Gałąszka J., *ABC prawa – innowacja pedagogiczna z wiedzy o społeczeństwie*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2019, nr 1.
- Glimos-Nadgórska A., „*Mówią Wieki*”. *Magazyn historyczny*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii: zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, Warszawa 2004.
- Hlebionek M., *Źródła do dziejów regionu kujawsko-pomorskiego ad usum scholarum*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2020, nr 2.
- Jęcka A. R., *Teatr i historia – rozmowa z Damianem Droszczem*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2020, nr 1.
- Jóźwiak I., *Zajęcia w sieci współpracy. Regionalizm – patriotyzm jutra. Blaski i cienie doskonalenia zawodowego nauczyciela historii na przykładzie Ośrodka Doskonalenia Nauczyciela w Olsztynie*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2018, nr 2.
- Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego wobec projektów nowej podstawy programowej historii (2016–2017), „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2018, nr 3.
- Konieczka-Sliwińska D., *Edukacja regionalna we współczesnej szkole podstawowej. Komentarz do najnowszej podstawy programowej z 2017 r.*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2018, nr 3.
- Korczyński P., *Procesy polityczne w USA – krótka historia Impeachmentu*, „Mówią Wieki” 2020, nr 1.
- Kosińska U., *Nędza i przepych. Społeczeństwo Rzeczypospolitej w pierwszej połowie XVIII wieku*, „Mówią Wieki” 2020, nr 3.
- Kowalska-Pietrzak A., *Gra w negocjacje, czyli o sztuce osiągania kompromisu*, „Mówią Wieki” 2019, nr 4.
- Kroll P., *Hetman Jan Tarnowski*, „Mówią Wieki” 2019, nr 11.
- Lewandowska I., *Historia mówiona (oral history) jako źródło historyczne – scenariusz lekcji historii lub wiedzy o społeczeństwie*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2018, nr 6.
- Mazur H., *Lekcja genealogiczna w archiwum państwowym*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2019 nr 2.

- Młynarczyk-Tomczyk A., *Popularyzacja historii w działaniach Międzyszkolnego Klubu „Mówią Wieki” w latach 1959-1967*, [w:] *Młodość w perspektywie edukacyjnej, społecznej, kulturowej*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka i B. Techmańska, Wrocław 2017.
- Młynarczyk-Tomczyk A., *Rola archiwów i muzeów w edukacji historycznej liceów pedagogicznych w latach 1944-1970*, [w:] *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, red. S. Roszaka, M. Strzeleckiej, Toruń 2007, s. 132–136.
- Morawski W., *[gospodarka europejska w epoce napoleońskiej]*, *Anglicy, Napoleon i złoto Meksyku*, „Mówią Wieki” 2020, nr 1.
- Pawlak B., *Między prawdą a kłamstwem – przekaz medialny w praktyce. Scenariusz lekcji wiedzy o społeczeństwie dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2019, nr 2.
- Rulka J., „Wiadomości Historyczne”, *Współczesna dydaktyka historii: zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, Warszawa 2004, s. 417–418.
- S. J., *Spotkanie Redakcji „Mówią Wieki” z nauczycielami w Katowicach*, „Mówią Wieki” 1959, nr 12.
- Skotnicka-Palka M., *Komiks historyczny*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie”, 2018, nr 6.
- Królikowska W., *Aktywność źródeł informacji stanowiących wyposażenie zadań w arkuszach egzaminacyjnych na maturze z historii. Kilka uwag do artykułu Anety Sarbinowskiej-Murawieckiej*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2018, nr 4.
- Wojdon J., *Bitwa pod Grunwaldem w komiksach i memach internetowych – scenariusz zajęć dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2018, nr 6.
- Zielecki A., *Warsztat pracy nauczyciela historii*, w: *Współczesna dydaktyka historii: zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, Warszawa 2004, s. 411.
- Zielecki A., *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007.
- Żor A. *Kapitalista, Pacyfista, Filantrop*, „Mówią Wieki” 2019, nr 8.
- Żor A., *Leopold Kronenberg i jego czasy*, „Mówią Wieki” 2019, nr 8.

Opracowania dostępne w Internecie

- Konopka H., *Co włożyć do portfolio, czyliteczka tematyczna jako forma pracy i oceniania*, <https://koss.ceo.org.pl/dla-nauczycieli/uczyc-inaczey/artykuly/co-wlozyc-do-portfolio-czyli-teczka-tematyczna-jako-forma> [dostęp 10.03.2021].
- Mazur H., *Edukacja w archiwum, archiwum w edukacji*, http://www.publio.pl/files/samples/b0/4c/6f/134953/Wiadomosci_Historyczne_Czasopismo_dla_Nauczycieli_1_demo.pdf [dostęp 10.03.2021].
- Neczaj-Świdarska R., *E-portfolio jako nietradycyjna forma kształcenia w szkolnictwie wyższym*. http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2011_Neczaj.pdf,b.p. [dostęp 10.03.2021].

E-Portfolio – dokumentacja osobistego dorobku ucznia, oprac. Zb. Red, J. Kusiak, https://www.cel.agh.edu.pl/wp-content/uploads/2015/01/SWOI-cz.2-rozdz.10-e-Portfolio.AGH_.pdf [dostęp 10.03.2021].

Studenckie portfolio – czyli wgląd w praktykę. Wybrane fragmenty ze studenckich teczek rozwoju zawodowego dokumentujących przebieg praktyk w szkołach ponadgimnazjalnych w ramach projektu „Szkoła i Uniwersytet – wspólne działania na rzecz podniesienia jakości studenckich praktyk pedagogicznych”, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Biologii Poznań 2014.

Strony internetowe

Mówią Wieki. Historia w sieci, Dziedzictwo II RP, <https://mowiawieki.pl/index.php?page=page&id=60> [dostęp 10.03.2021].

E- czasopisma, <https://www.czasopisma.pan.pl/dlibra> [dostęp 10.03.2021].

<https://arianta.pl/#/szukaj> [dostęp 10.03.2021].

<https://bs.katowice.pl/e-zasoby/e-czasopisma/?print=pdf> [dostęp 10.03.2021].

E- publikacje naukowe https://cor.sgh.waw.pl/handle/20.500.12182/101/browse?rpp=20&sort_by=-1&type=subject&etal=-1&starts_with=E&order=ASC [dostęp 10.03.2021].

<https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/patroni-naszyc-ulic/24217,Jan-Karski-1914-2000.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/patroni-naszyc-ulic/24229,Jan-Pawel-II-19202005.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/patroni-naszyc-ulic?page=3> [dostęp 10.03.2021].

<https://przystanekhistoria.pl/pa2/biblioteka-cyfrowa/patroni-naszyc-ulic/24169,Blogoslawiony-ksiazdz-Jerzy-Popieluszko-19471984.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://www.pbwnowysacz.pl/aktualnosci-nowy-targ/czasopisma-wiadomosci-histeryczne-z-wiedza-o-spoleczenstwie/> [dostęp 10.03.2021].

Mówią Wieki. Historia w sieci *Kalendarium na miesiąc luty*. <https://mowiawieki.pl/index.php?page=kalendarium> [dostęp 10.03.2021].

Port folio, <https://mojeportfolio.ibe.edu.pl/o-moim-portfolio> [dostęp 10.03.2021].

<https://mojeportfolio.ibe.edu.pl/> [dostęp 10.03.2021].

<https://mojeportfolio.ibe.edu.pl/rejestracja> [dostęp 10.03.2021].

Praktyki Instytut Historii UJK, <https://ihis.ujk.edu.pl/praktyki/> [dostęp 10. 04.2022].

Scholaris – portal wiedzy dla nauczycieli (otwartzasoby.pl) [dostęp 10.03.2021].

Szlakiem zamków i pałaców w Niemczech, <https://mowiawieki.pl/index.php?page=page&id=56> [dostęp 10.03.2021].

<https://gwo.pl/ucze-zdalnie-z-gwo/przedmioty/#historia-sp> [dostęp 15.05. 2021].

<https://gwo.pl/historia-na-ekranie-wybrane-filmy/> [dostęp 15.05. 2021].

<https://mapyonline.gwo.pl/> [dostęp 15.05. 2021].

<https://liniaczasu.gwo.pl/#/menu> [dostęp 15.05. 2021].

<https://gwo.pl/przedmioty/historia/zbior-tekstow-zrodlowych-z-cwiczeniami-2/> [dostęp 15.05. 2021].

<https://postaci.gwo.pl/#/> [dostęp 15.05. 2021].

<https://gwo.pl/sztuka-wyrazu-klucze-do-obrazow-wybrane-filmy/> [dostęp 15.05. 2021].

<https://gwo.pl/przedmioty/historia/multimedia/sluchowiska-3/> [dostęp 15.05. 2021].

Linki Instytutu Pamięci Narodowej

<https://ipn.gov.pl/pl/publikacje/albumy> [dostęp 10.03.2021]

<https://ipn.gov.pl/pl/publikacje/teki-edukacyjne> [dostęp 10.03.2021]

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/portale-tematyczne> [dostęp 10.03.2021].

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia> [dostęp 10.03.2021].

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/98766,Sladami-walk-Armii-Krajowej-3-Wykus-mogila-kpr-Tadeusza-Lange-Szylinga.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/95166,Witamy-sie-i-zegnamy-bez-podawania-rak-Epidemie-w-PRL.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/95388,Kieleccy-Katynczycy.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/96084,Rozbicie-wiezienia-w-Miechowie.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/96975,Sladami-walk-Armii-Krajowej-2-Wykus-mogila-warszawiakow.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/97287,Procesy-pokazowe-ksiezy-w-czasach-stalinowskich-na-lamach-Slowa-Ludu.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/98502,NSZZ-Solidarnosc-z-perspektywy-malego-zakladu-pracy.html> [dostęp 10.03.2021].

<https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/edukacja/przystanek-historia/98586,Pacyfikacja-Skalki-Polskiej.html> [dostęp 10.03.2021].

Zintegrowana platforma edukacyjna

<https://zpe.gov.pl/ksztalcenie-na-odleglosc> [dostęp 15.05. 2021].

<https://zpe.gov.pl/szukaj?format=e-podrecznik> [dostęp 15.05. 2021].

<https://zpe.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/szkola-podstawowa/historia?format=e-podrecznik> [dostęp 15.05. 2021].

<https://zpe.gov.pl/scholaris?stage=szkola-podstawowa&subject=historia> [dostęp 15.05. 2021].

<https://zpe.gov.pl/scholaris?stage=szkola-ponadpodstawowa&subject=historia> [dostęp 15.05. 2021].

JACEK SZYMALA
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0002-8714-7114](https://orcid.org/0000-0002-8714-7114)

LETSPLEJE: EDUROZRYWKA I HISTORIA W DZIAŁANIU¹. W STRONĘ PERFORMATYCZNEGO MODELU DYDAKTYKI

LETSPLAYS: EDUCATION AND HISTORY IN ACTION. TOWARDS A PERFORMATIVE MODEL OF TEACHING

ABSTRAKT: Letspleje (let's plays, letsplaye) czyli krótkie filmy z gier komputerowych, mogą być wykorzystywane w dydaktyce. Nauczyciel historii może zaproponować formę bierną (oglądanie zamieszczonych w Internecie letsplejów z gier historycznych) lub czynną (uczniowie sami opowiadają historię z wykorzystaniem grafiki gry komputerowej, tworząc letspleja). Taką formę możemy wykorzystać zarówno do inscenizacji rzeczywistych wydarzeń z przeszłości, wizualizacji bitew czy odegrania dialogów postaci historycznych, jak i tworząc historie alternatywne, a dzięki temu – rozwijając myślenie historyczne uczniów. W artykule, posługując się doświadczeniami i materiałami uzyskanymi podczas ćwiczeń praktycznych z licealistami, proponuję połączyć definicję „historii w działaniu” z teoriami performatycznymi (zwłaszcza posługując się koncepcją Jona McKenziego), aby zarysować możliwości oferowane przez performatyczny kierunek rozwoju edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: letsplej, edukacja performatywna, historia w działaniu, gry komputerowe

ABSTRACT: Letsplays, i.e. short videos from computer games, can be used in teaching. The history teacher may propose a passive form (watching online letsplays of historical games) or an active form (the students themselves tell a story using the graphics of a computer game, creating a letsplay). This form can be used both for staging real events of the past and visualizing battles or playing dialogues of historical figures, as well as for creating alternative stories, and thus developing students' historical thinking. In this article, using the experiences and materials obtained during practical exercises with cadets, I propose to combine the definition of “history in action” with performative theories (especially using the concept

¹ Formy „letsplej” (jeszcze w cudzysłowie) użył M. Filiciak w 2015 r. (M. Filiciak, *Pomiędzy. Recenzja książki „Films and Game: Interactions”*, „Homo Ludens” 2015, nr 1 (7), s. 272.

of Jon McKenzie) in order to outline possible directions of a performative direction in the development of education.

KEYWORDS: let's play, performance education, history in action, computer games

Wstęp

W drugiej połowie 2020 r. publicyści w Polsce rozpisywali się na temat „gier komputerowych jako lektur”². Obfitość tego typu publikacji wiązała się z zaklasyfikowaniem polskiej gry *This War of Mine*³ jako nieobowiązkowej lektury szkolnej (trzeba zaznaczyć, że „lektura” kojarzy się z „czytanką”, a więc materiałem związanym głównie z edukacją filologiczną [np. język polski], natomiast w przypadku gier powinniśmy raczej mówić szerzej o materiale lub środku dydaktycznym). Większość tych tekstów to nienaukowe felietony, eseje lub propozycje bądź wyniki plebiscytów na listy gier, które według internautów bardziej lub mniej nadawałyby się do roli wspomagającej edukację na poziomie ponadpodstawowym. Pod koniec 2020 r. w naukowym periodyku „Homo Ludens” ukazał się artykuł Łukasza Czajki na temat I wojny światowej w grach wideo. Badacz przybliżył termin „edurozrywka”, która jest „hybrydowym stylem nauczania łączącym w sobie elementy edukacji i rozrywki. W jego ramach zabawa interaktywnym światem gry jest środkiem uatrakcyjniania procesu edukacyjnego. Gra uczy, pozwalając na popełnianie błędów (porażki w trakcie jej przechodzenia), oraz przekazuje treści, wykorzystując różne media (animacje 3D, utwory muzyczne, grafikę inspirowaną komiksem lub malarstwem, twórczość epistolarną). Edurozrywka to bardzo pojemna idea, pod której sztandarem realizowane bywają przedsięwzięcia

² Por. np. <https://gamingsociety.pl/artikul/gry-jako-lektury-felieton-1114939/>; <https://www.ko.olsztyn.pl/2020/11/04/gra-jako-lektura-w-przedmiotach-humanistycznych/> [dostęp 6.04.2021]; <https://wyborcza.pl/7,156282,26047863,polska-gra-lektura-szkolna-na-rowni-z-hamletem-mistrzem.html> [dostęp 30.05.2021].

³ *This War of Mine* (11 bit studios, 2014) to pierwsza gra cyfrowa głównego nurtu, przedstawiająca wojnę nie z perspektywy żołnierza, a grupy cywilów. Kluczowe jest przetrwanie oblężenia (wydarzenia inspirowane oblężeniem Sarajewa i Warszawy, ale nie chodzi o realizm odwzorowania konkretnych miejsc, a oddanie samej sytuacji). Spośród rozlicznych opracowań, zob. na jej temat np. Y. Kout, *Breaking Down the Enchantment: A Critical Autoethnography of Video Gaming* (rozprawa doktorska pod kierunkiem Dr. L. Villaverde, University of North Carolina at Greensboro, 2019), s. 191–196.

różnego typu. Przykładem edurozrywki może być inscenizacja bitwy pod Grunwaldem lub czytanie performatywne *Obrony Sokratesa*⁴.

Inspirowane powyższym ujęciem problemu opracowanie dotyka dydaktyki historii, łącząc teorie performatyczne z historią w działaniu. Proponuję ująć problematykę gier komputerowych, zwłaszcza w ich aspekcie dydaktycznym, jako formę, dzięki której możliwe jest praktykowanie historii w działaniu. Łączy się to właśnie z edurozrywką.

Otóż nowoczesny nauczyciel powinien nie tylko orientować się w rynku gier, względnie samemu posiadać czynne doświadczenia jako gracz; wskazane jest także, aby potrafił, niczym reżyser, inicjować sytuacje (lub uświadamiać uczniom ich zaistnienie), w których jest wiele równych podmiotów, włączać uczniów do performansów rozumianych za Jonem McKenzie jako wielowymiarowe zdarzenie, albo nawet kłęże splecionych zdarzeń, w których każdy uczestnik może być postrzegany jako performer. Gry komputerowe w szkole spełniają trzy wyróżnione przez McKenziego paradygmaty performatyki: performans kulturowy, organizacyjny i techniczny (technoperformans). Performans kulturowy wiąże się z wyzwaniem społecznej skuteczności; performans organizacyjny wiąże się z wyzwaniem wydajności (większa efektywność w zarządzaniu performatycznym – np. nie narzucamy z góry gier, w które uczniowie mają grać, nie zmuszamy do udziału w konkursie, pozwalam, by uczeń czegoś nas nauczył); performans techniczny najtrudniej ująć i zdefiniować⁵, jednakże w uproszczeniu wiąże się on z formą a więc samym wykonaniem letspleja (zapleczem informatycznym):

„Zakres performansu technicznego w przemyśle komputerowym należy opisywać zarówno w wymiarze bezpośrednio właściwych komputerom operacji, jak i w wymiarze dostarczanej nam przez komputery meta technologii: technologii projektowania, wytwarzania i oceny innych technologii. Dzisiaj technologie nie powstają już przecież na desce kreślarskiej, lecz na pulpicie komputera wyposażonego w program CAD. Komputer nie tylko zatem sam performuje: on nam pomaga tworzyć performanse innych produktów i materiałów⁶ – uczeń wykorzystuje dwa programy, by wykreować własny świat, umowny względem realiów (lub nie-realiów) danej epoki historycznej.

⁴ Ł. Czajka, *Wielka Wojna jako temat gier wideo. Wyzwania dla edurozrywki w Valiant Hearts i Battlefield 1*, „Homo Ludens” 2020, nr 1 (13), s. 39–40.

⁵ J. McKenzie, *Performuj, albo... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Kraków 2011, s. 123, 127.

⁶ *Ibidem*, s. 14.

W artykule proponuję kolejno wyjaśnienie innych użytych w tytule terminów, aby następnie przejść do omówienia kilku praktycznych realizacji – przykładowych działań, jakie przeprowadziłem z uczniami szkoły średniej z klas o profilach mundurowych. W tym sensie samo badanie staje się performansem (metoda *performance-as-research*), a skuteczność czy wydajność może wiązać się z inspiracjami, jakie da ten artykuł (nie tyle jego bierna „lektura”, co pobudzenie do działania) innym nauczycielom. Druga część artykułu jest więc praktyczna i materiałowa zarazem. W roku szkolnym 2020/2021 w ramach autorskiego programu⁷ dla mundurowych klas licealnych, które ukończyły gimnazjum, w szczególności klas o profilu wojskowym, jako istotną część realizacji tematów dotyczących historii nowożytnej czytaliśmy z uczniami (kadetami) *Pamiętniki* Jana Chryzostoma Paska w całości, a następnie omawialiśmy je jako historyczne źródło bezpośrednie do poznania obrazu epoki, historii wojskowości, historii kultury baroku itd. Kadeci najpierw czytali lekturę, następnie oglądali letspleje wykonane przez inną osobę, a wreszcie sami tworzyli letspleje. Wróć do tego w dalszej części tekstu, a na razie przybliżę wybrane publikacje dotyczące historii w działaniu.

Historia w działaniu, historia w grach, gry dydaktyczne – przegląd publikacji

Współczesne rozumienie określenia „historia w działaniu” można zaproponować po analizie treści poszczególnych tomów serii wydawniczej PWN oraz jednej publikacji zbiorowej zawierającej artykuły badaczy historii wizualnej. Natomiast rozważania bliskie „historii w działaniu” pojawiły się w Polsce wcześniej i były związane w dużej mierze z badaniami i działaniami grup rekonstrukcyjnych. W kolejności chronologicznej wymienię wybrane publikacje polskojęzyczne z ostatnich kilkunastu lat. W 2008 wydano monografię Piotra Kwiatkowskiego *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji* – socjologiczne ujęcie akcentujące rolę mas w historii najnowszej⁸. Na temat odtwórstwa historycznego

⁷ Program napisałem w kwietniu 2020 r., a przedstawiłem do akceptacji dyrekcji we wrześniu. Skupiłem się w nim na edukacji historycznej przez czytanie i omawianie wybieranych przez uczniów lektur „historycznych”, co spotkało się z oporem klas i wykazało niechęć do czytelnictwa. Dlatego kolejne pomysły (w tym i kolejnym roku szkolnym, na regularnych lekcjach oraz organizując konkursy) uwzględniały formy interaktywne.

⁸ P. Kwiatkowski, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Warszawa 2008.

wydano wiele opracowań; wymienię kilka: 1) artykuł M. Bogackiego z 2010 r. *O współczesnym „ożywianiu” przeszłości – charakterystyka odtwórstwa historycznego*⁹; 2) zwięźczenie projektu Narodowego Centrum Kultury w formie książki *Dziedzictwo w akcji. Rekonstrukcja historyczna jako sposób uczestnictwa w kulturze*¹⁰; 3) monografia trzech autorów z 2016 r. *Grupy rekonstrukcji historycznej. Edukacja i konsumowanie przeszłości*¹¹.

W ramach serii „Historia w działaniu” trzeba wymienić zwłaszcza prace zbiorowe: *Historia w przestrzeni publicznej*, *Historia w turystyce kulturowej* oraz *Bliska historia*¹². Przeglądając opublikowane tam artykuły, zauważamy wiele cech wspólnych, które można sprowadzić do takiego mianownika: historia w działaniu, w przeciwieństwie do statycznej, biernej formy opowiadania o przeszłości, polega na „wychodzeniu” z tradycyjnych ram, ławek szkolnych czy szablonów podręcznikowych właśnie przez różnorakie działania praktyczne. Jeśli zawężymy definowanie historii w działaniu do dydaktyki historii, może się to przejawiać w wyjściach z uczniami do muzeów, galerii czy proponowaniu alternatywnych (często multimedialnych) form wykonania zadań domowych lub części pracy na lekcji.

Wymienione trzy publikacje w ramach serii „Historia w działaniu” wydano w 2018 r. Równolegle opublikowano tom *Gra w historię, historia w grach*¹³, zawierający głównie opracowania przygotowane przez historyków (nie ma wśród nich ludologów ani dydaktyków); w tym samym roku ukazała się publikacja *Historyczne gry dydaktyczne*¹⁴ („przykłady praktyczne związane z organizacją i prowadzeniem zabawowych form edukacji historycznej”¹⁵). W ostatnim z wymienionych zbiorów większość artykułów skupia się na grach terenowych, w tym grach miejskich, zaś gier komputerowych dotyczą tylko dwa opracowania i stanowią one

⁹ M. Bogacki, *O współczesnym „ożywianiu” przeszłości – charakterystyka odtwórstwa historycznego*, „Turystyka Kulturowa” 2010, nr 5, s. 4–27.

¹⁰ T. Szlendak, J. Nowiński, K. Olechnicki, A. Karwacki, W.J. Burszta, *Dziedzictwo w akcji. Rekonstrukcja historyczna jako sposób uczestnictwa w kulturze*, Warszawa 2012.

¹¹ K. Olechnicki, T. Szlendak, A. Karwacki, *Grupy rekonstrukcji historycznej. Edukacja i konsumowanie przeszłości*, Toruń 2016.

¹² J. Wojdon (red.), *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018, A.M. von Rohrsheidt, *Historia w turystyce kulturowej*, Warszawa 2018; P. Wiszewski (red.), *Bliska historia: o badaniach historii lokalnej i regionalnej*, Warszawa 2018.

¹³ T. Bazylewicz, Ł. Hajdrych (red.), *Gra w historię, historia w grach*, Poznań 2018.

¹⁴ K. Sanojca (red.), *Historyczne gry dydaktyczne – rozrywka, regionalizm, refleksja*, Wrocław 2018.

¹⁵ *Ibidem*, s. 7.

raczej praktyczne wskazówki czynnych nauczycieli¹⁶; nie dotyczą jednak takich aspektów jak letspleje.

Z kolei w 2020 wydano tom zbiorowy *Historia wizualna w działaniu*¹⁷, który również może stanowić inspirację, jednak w części wymienionych książek (zwłaszcza z serii „Historia w działaniu”) zastanawia niewielki odsetek rozdziałów napisanych z punktu widzenia dydaktyki historii, a przynajmniej dydaktyki na poziomie szkoły średniej. Wydawać się może, że specjalizacje dydaktyków akademickich stają się coraz węższe, a wyniki ich dociekań są adresowane ewentualnie do studentów lub doktorantów, nie zawsze jednak okazują się przydatne dla licealistów i ich nauczycieli.

Letspleje (let's plays, letsplaye)

Najogólniej mówiąc, *gameplay* to instrukcja przejścia gry, *letsplej* to subiektywna forma pokazująca jej fragment, a *stream* to nieedytowalny letsplej (tworzony i udostępniany) na żywo. O różnicach między letsplejem a *streamem* oraz ich przydatności edukacyjnej pisali np. Peter Smith i Alicia Sanchez w artykule z 2015 r.¹⁸ W 2020 r. na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie powstała praca licencjacka o znamienym tytule: *Lets Play. Oglądanie gier komputerowych ciekawsze niż granie*¹⁹. Letspleje moglibyśmy spróbować sklasyfikować, na przykład pod względem podmiotu (w zależności czy letsplayer sam siebie zechce tak nazwać,

¹⁶ Np. Grzegorz Szymanowski wymieszał gry komputerowe z planszowymi i karcianymi, ułożył je chronologicznie względem epok historycznych, podając praktyczne wskazówki dla nauczycieli. Napisał m.in. kontrowersyjne zdania: „Uczniowie dosyć często grywają w grę strategiczną „Kozacy”. Jest to gra strategiczna opracowana na Ukrainie, więcej korzyści w jej przypadku uzyskalibyśmy z prostowania nieścisłości historycznych niż z samej gry. Podobnie jest z grą fabularną „Mount and Blade” i mimo „polskiego” dodatku „Dzikie Pola” – to raczej strata czasu”. Nie zgadzając się (z punktu widzenia historii wizualnej) z tymi sformułowaniami, wskażę publikację, w której rozwijam te kwestie: J. Szymala, *Powstanie kozackie 1648–1658 w grach komputerowych*, [w:] *idem, Powstanie kozackie 1648–1658. Studium z historii wizualnej*, Kraków 2019, s. 191–203; *idem, Oswajanie przestrzeni. Wojna inflancka 1600–1602 w grze komputerowej 3 Kozacy 3*, „Our Europe. Ethnography – Ethnology – Anthropology of Culture” 2020, vol. 9, p. 85–92.

¹⁷ D. Skotarczak, J. Szczutkowska, P. Kurpiewski (red.), *Historia wizualna w działaniu*, Poznań 2020.

¹⁸ P.A. Smith, A.D. Sanchez, *Let's Play, Video Stream, and the Evolution of New Digital Literacy*, [w:] Zaphiris P., Ioannou A. (eds) *Learning and Collaboration Technologies. LCT 2015. Lecture Notes in Computer Science. Second International Conference, LCT 2015, Held as Part of HCI International 2015, Los Angeles, CA, USA, August 2–7, 2015, Proceedings*. vol. 9192. Springer International Publishing Switzerland, 2015.

¹⁹ https://apd.umcs.pl/diplomas/146605/?_s=1 [dostęp 13.02.2022].

lub czy jest graczem okazjonalnym, tzw. *casuałem*, czy graczem profesjonalnym – jednocześnie często *streamerem* zarabiającym na tym realne pieniądze²⁰), lub gatunku gry (RTS, RPG, FPS – specyfika medium niejednokrotnie narzuca sposób konstruowania narracji i często ma to znaczenie w przypadku edukacji historycznej, szczególnie nietypowych grup, jak omawiane w tym artykule klasy mundurowe).

Według Pawła Wiatera „[l]et’s playe (letsplaye) to „materiały wideo zawierające fragmenty rozgrywki wraz z komentarzem nagrywającego”²¹. Już samo określenie, z ang. *let’s play* – zagrajmy, zachęca do działania, a więc ma charakter performatyczny lub przynajmniej takie znamię. Letspleje upowszechniły się dzięki internetowi i obecnie zjawisko to ma ogromną skalę. Podkreślę, że trzeba rozróżnić *gameplaye* od letsplejów – te pierwsze to instrukcje, jak przejść całą grę (rodzaj audiowizualnej solucji); te drugie mogą jedynie czerpać z mechaniki danej gry celem pokazania zupełnie niezależnych treści. Forma ta łączy film i grę komputerową. Katarzyna Marak i Miłosz Markocki w opracowaniu *Letsplayerzy i ich nagrania: filmy typu letsplay jako nowa forma obcowania z tekstem* zwrócili uwagę na performatyczny aspekt letsplejów:

„Letsplayerzy z założenia nie dzielą się swoimi przemyśleniami w zwięzłej, elegancko skomponowanej formie, jak robią to krytycy i recenzenci, lecz tworzą i formułują swoją narrację na bieżąco z doświadczaniem gry. Dwie podstawowe cechy charakterystyczne tej formy to fakt, że letplayerzy z reguły doświadczają tekstu gry po raz pierwszy oraz to, że każde nagranie typu *letsplay* będzie inne w zależności od sekwencji działań podejmowanych przez gracza. Wszyscy letsplayerzy, przechodząc grę i nagrywając swój postęp, tworzą pewnego rodzaju narrację, które są połączeniem unikalnej realizacji danej gry z tworzonym na bieżąco, wyjątkowym dla konkretnego letsplayera komentarzem. Oczywiście tworzona przez nagrywającego historia jest ostatecznie ograniczona przez oryginalny zamysł twórcy lub twórców [...], jednak w zależności od umiejętności (kompetencji i wiedzy pozagrowej) gracza tworzącego dane nagranie *letsplay* – jego ciekawości, drobiazgowości, spostrzegawczości, nawyków lub tolerancji (o ograniczeniach czasowych

²⁰ Joanna Pieńczykowska w publicystycznym artykule *Moda na let’s play: jak zarabiać w zgodzie z prawem i fiskusem*, utożsamia letspleja z *gameplayem* czyli przechodzeniem gry [w:] „Dziennik Gazeta Prawna: prawo, biznes, polityka” 2017, nr 39, dod. „Tygodnik Gazeta Prawna”, s. C29–C39.

²¹ P. Wiatery, *Technologiczne uwarunkowania zmiany: przemiana gier wideo czy ewolucja filozofii gracza?*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dra hab. Piotra Gیزی, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 2018, <http://87.246.207.98/Content/31096/PAWE%C5%81%20WIATER%20-%20PRACA%20DOKTORSKA.pdf>, s. 252. Por. przypis nr 1.

czy aspektach kompletnie wykraczających poza kwestie gry, takich jak samopoczucie) – z pewnością będzie się ona różnić od każdej innej utrwalonej wersji gry. Te różnice mogą wynikać z algorytmów gry (*random events*), wybranego poziomu trudności, obranego tempa (niektórzy letsplayerzy będą chcieli pokonać grę jak najszybciej, inni będą chcieli odkryć wszystkie materiały i zagadki) czy metody poruszania się po planszy; czasem letsplayer nie zauważy czegoś ważnego lub źle zrozumie kluczową informację czy wskazówkę, co wpłynie na ich postęp w grze i tym samym na ostateczny zapis rozgrywki”²².

Przeważnie letspleje funkcjonują w Internecie, natomiast dostęp do sieci nie jest warunkiem ich istnienia: aby stworzyć wideo z wykorzystaniem grafiki gry, wystarczy sama gra i przynajmniej jeden program (narzędzie do realizacji wideo), względnie dwa, z czego drugim może być prosty rejestrator dźwięku lub inne dokładane do komputerów osobistych narzędzia środowiska MS Windows (takie jak program Movie Maker). Udostępnienie letspleja (wykonanego jako dodatkowe zadanie domowe przez ucznia) również nie musi wymagać pośrednictwa Internetu; wystarczy skopiowanie materiału na pendrive’a i uruchomienie go w czasie lekcji na komputerze szkolnym.

W przeciwieństwie do odgrywania scenek lub realizacji filmu aktorskiego zawierającego wizerunek ucznia, taka forma wydaje się bezpieczniejsza i mniej stresująca: pokazujemy tylko swój awatar, a głos możemy modulować lub nawet użyć syntezy mowy. Wykonanie letspleja jest również ekonomicznie uzasadnione – nie musimy wypożyczać rekwizytów lub strojów z teatru ani powtarzać na lekcjach kolejnych sekwencji ustalonego scenariusza. Oczywiście nie możemy narzucać wszystkim uczniom tworzenia letsplejów jako zadań obowiązkowych (ale możemy wykorzystać gotowe materiały do ćwiczeń – oglądania i analizowania pod kątem np. obrazu średniowiecza w grze lub popkulturowych interpretacji dziedzictwa antyku w innej grze); trzeba pamiętać że nie każdy uczeń jest graczem, a wśród samych graczy trudność może stanowić uświadomienie im, że każda gra może być źródłem historycznym na temat czasów, gdy powstała²³, jak również powinniśmy

²² K. Marak, M. Markocki, *Aspekty funkcjonowania gier cyfrowych we współczesnej kulturze. Studia przypadków*, Toruń 2016, wersja preprint dostępna online: <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/4744/PREPRINT%20Aspekty-all.pdf?sequence=1>, s. 107.

²³ Chodzi o czas powstania gry, niezależnie od okresu, który przedstawia. Np. seria *Age of Empires* rozdziela się w starożytności, ale operuje aktualną w momencie powstania historiografią (głównego nurtu lub alternatywną) – pokazuje antyk tak, jak wówczas np. główny nurt badań historycznych chciał go widzieć. Sposób prezentacji danej epoki może być też zależny od stanu wiedzy, lektur i zapatrywań twórców gry.

wyjaśnić, że w takim ćwiczeniu nie są najważniejsze zgodności z realiami, a myślenie historyczne, przyczynowo-skutkowe i przykładowo tworzenie narracji historycznej (wiarygodne opowiedzenie scenki). Przykładowo: na bazie gier takich jak *Saper* lub *Bombberman* uczeń może opowiedzieć o roli przypadku w historii. Możliwość edycji (w tym wycinania niechcianych elementów nagrania) oraz wielokrotnych powtórzeń rozgrywki aż do osiągnięcia satysfakcjonującego efektu czyni z letspleja metodę mniej stresującą (forma będąca jednocześnie metodą) niż *streaming* (w tym ostatnim nie powinniśmy się mylić w trakcie gry, dlatego *streamerami* są zazwyczaj profesjonalisci, np. komentatorzy meczy e-sportu).

Zadanie domowe z historii na podstawie obejrzanego letspleja

Jak wspomniałem wcześniej, w roku szkolnym 2020/2021 sprawdzałem skuteczność metody letsplejów z kadetami. Najpierw czytaliśmy i omawialiśmy pamiętniki Paska. Po teście ze znajomości lektury, który wypadł bardzo słabo, stwierdziłem, że, oprócz dania możliwości poprawy, nawiążę do Paska jeszcze jedną, łatwiejszą pracą na ocenę. Zaproponowałem jako ćwiczenie praktyczne rodzaj performansu polegający na obejrzeniu letsplejów z gry *Ogniem i mieczem: Dzikie Pola*, a więc takiej, w której czas akcji jest podobny do opisanego przez Paska (mam na myśli klimat epoki, nie ścisłą korelację konkretnych fragmentów gry z danymi częściami pamiętnika; szczególnie dlatego, że każdy kadet otrzymał do analizy innego letspleja, a więc inny materiał, tylko luźno nawiązujący do XVII w. i „świata Paska”). W grze występują również postaci historyczne, w tym te znane z lektury. Treść zadania, jaką otrzymali uczniowie (kadeci) przez komunikator MS Teams, była następująca:

Twoje wyobrażenia o XVII w. jako czytelnik „Pamiętników” Jana Paska w porównaniu z seansem letspleja z gry „Dzikie Pola” (każdy bierze po jednym letspleju z kanału Pulchny Niedźwiedź na serwisie YouTube według numerów w dzienniku – filmików jest ponad 50). Pytania pomocnicze, które warto sobie zadać: „Jakie miałem odczucia jako czytelnik, a jakie jako widz?”; „Co bym robił w tym świecie jako gracz, a co jako żołnierz Czarnieckiego, Pasek lub inny ówczesny człowiek”?”. Forma rozprawki lub eseju, minimum 250 słów, forma elektroniczna²⁴.

Sformułowany w ten sposób komunikat o zadaniu, zawierał m.in. jedną ważną informację-przestrożę: nie ściągać, ponieważ zadanie jest indywidualne; każdy

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ee1cwBsbWMA&list=PLvy1ZtcElnUoON9-78c1OUAhmJcItQ1Ilo> [dostęp 23.05.2021].

powinien obejrzeć inny materiał (letsplej) i porównać go z tekstem pamiętników. Gra jest dość rozbudowana, tryb jednego gracza oferuje możliwość rozegrania pięciu kampanii (po stronie jednej z pięciu frakcji: Rzeczypospolitej, Królestwa Szwecji, Chanatu Krymskiego, Wojska Zaporoskiego oraz Księstwa Moskiewskiego); letsplejer-performer (Pulchny Niedźwiedź) w każdym odcinku przedstawił propozycję przejścia danego fragmentu po jednej ze stron, oczywiście opatrując materiał subiektywnymi komentarzami. Uczniowie mogli odnosić się zarówno do strony wizualnej (grafika, wyobrażenie siedemnastowiecznych realiów w porównaniu do odczuć po lekturze Paska), jak też komentarzy (konfrontując je przykładowo ze słownictwem barokowym, przemyśleniami Paska-sarmaty itd.) – powyżej przytoczona instrukcja nie precyzowała, na czym się skupić, i nie odbierała możliwości szerokiej interpretacji i odniesienia się do dowolnych aspektów, także np. do mechaniki gry czy do innych gier, w których pojawia się świat znany z lektury (ale i historii). Przytoczę i skomentuję fragmenty kilku prac uczniów.

Oliwia (kl. 2., wojskowa) w podsumowaniu swojej obszernej pracy napisała m.in.:

„Uważam, że jeśli miałabym okazję wcielić się w postać Paska, zdecydowanie porzuciłabym swoje nawyki do bójek a większą uwagę skupiłabym na oswajaniu dzikich zwierząt i poznawaniu ich jak i zarówno nowych kultur. Natomiast podczas oglądania gry zdumiewał mnie fakt chęci pomocy innym. Mimo, że pomoc była wykonywana za łup, to uważałam to jak najbardziej za szlachetne zachowanie. Również podobało mi się to, że bohater był patriotą oddanym swojej ojczyźnie. Gdybym mogła uczestniczyć w świecie tej gry myślę, że również chciałabym pomagać innym i poprawiać swoje stosunki z różnymi osobami. Jednak uważałabym, kogo atakuję i czy na pewno jest to warte straty ludzi. Podsumowując, książka jak i film są warte poświęcenia swojego czasu. Można się dowiedzieć dużo na temat dawnej szlachty i ich nawyków”²⁵.

Krzysztof (kl. 2., wojskowa) natomiast swoją krótką pracę konkludował słowami:

„W trakcie czytania dzieła Paska dostrzegłem wiele interesujących historii i postaci o których do tej pory nie miałem pojęcia. Oczywiście oglądanie let's playa nie przekazało tych wartości co standardowa książka, jednakże oglądanie i SŁUCHANIE

²⁵ Ten i inne cytaty z (fragmentów) prac uczniów podaję w pisowni oryginalnej. Pogrubienia pochodzą ode mnie (J.S.).

opowieści o XVII-wiecznej Polsce było o wiele ciekawsze. Osobiście jestem słuchowcem i łatwiej mi przyswajać wiedzę ze słuchu. W trakcie oglądania owego filmu doszedłem do wniosku, że autorzy gry bardzo dobrze odzwierciedlili historię i «przełożyli» ją na grę, która ma sprawiać przyjemność ale też uczy. Autor serii let'' play w trakcie oglądanego przeze mnie odcinka odbija Warszawę w trakcie [...] Potopu Szwedzkiego. Jako czytelnik byłem lekko znudzony czytaniem, głównie za sprawą zbyt dokładnych opisów i czuję, że całą lekturę można by skrócić o połowę i wyciągnęlibyśmy tyle samo wiedzy. Jako widz «Pulchnego niedźwiedzia» **zobrazowano mi tę wiedzę i taki sposób nauki jest mi chyba bliższy**''.

Igor (ta sama klasa) porównał grę do symulatora:

„Wbrew pozorom gra z książką ma sporo wspólnych elementów. Przede wszystkim czas i miejsce akcji, które są do siebie bardzo zbliżone. Mount&Blade pokazuje, w jaki sposób kiedyś wyglądały wojny, pozwala nam się wcielić w dowódcę armii, dzięki czemu możemy poczuć tamten klimat, który wydaje się taki odległy. Z własnego doświadczenia jako gracz wszystkich trzech odsłon serii mogę przyznać, że jest to poniekąd **«symulator» czasów opisanych w pamiętniku Jana Chryzostoma Paska**''.

Z kolei Patrycja (ta sama klasa) przyznała, że przeczytała tylko część *Pamiętników*; zwróciła uwagę na immersję gry:

„[...] **[g]rając w grę historyczną możemy wczuć się bardziej w postaci i kierować ich życiem**, w książce możemy jedynie śledzić ich kroki. Przeczytałam jedynie 1/3 książki i nie potrafiłam wczuć się w jej klimat, musiałam się wczytywać w opisy internetowe, żeby móc niektóre sytuacje zrozumieć. [...] [p]orównując grę historyczną a książkę, oczywistym jest dla mnie wybranie gry, przez możliwość kierowaniem życia głównego bohatera. Osoby w XXI w. wolą zająć się internetem, graniem także [więc] **możliwość nauki przez grę będzie dobrym sposobem dla nauki nowego pokolenia**, czytając ciężko jest sobie zobrazować co się dzieje w danym momencie, jedynie śledzimy kroki bohaterów; **w grze nimi sterujemy, możemy podejmować za nich decyzję, zmieniać bieg ich życia i jest to dla nas naprawdę dobre rozwiązanie**, przynajmniej ja tak uważam''.

Ogólnie rzecz biorąc, w przeciwieństwie do słabych wyników prac testowych ze znajomości treści lektury, rozprawki lub eseje dotyczące oglądu letspleja i porównania z tekstem pamiętników wypadły bardzo pozytywnie (mimo, że bywały

recenzjami a nie analizami): większość uczniów wykonała i przesłała te prace w terminie; duża część wykonanych zadań reprezentowała zadowalający poziom i osoby te otrzymały oceny bardzo dobre i dobre. Zauważyć można, nawet spoglądając na wyżej przytoczone fragmenty, że uczniowie na ogół chwalili taką formę obcowania z historią – w przeciwieństwie do nużących i długich opisów Paska (dodatkową barierą i „spowalniaczem” były wstawki łacińskie i inne barokowe makaronizmy w narracji), podobała im się forma letsplejów. Z lektury prac uczniów wynika także, że niektórzy już wcześniej praktycznie zetknęli się z tą grą, inni natomiast w ogóle nie grają w gry komputerowe (aczkolwiek nie stanowi to problemu w obejrzeniu i opisanu, jak gra ktoś inny). Oczywiście nie można ulec wrażeniu cudowności, jakie dają gry i zadania na podstawie gier – trzeba wziąć pod uwagę, że ocena za „wypracowanie z letspleja” była dla niektórych ratunkiem lub formą poprawienia gorszej oceny uzyskanej wcześniej z testu ze znajomości lektury. Ekonomiczna kalkulacja podpowiadała także, że nie trzeba znać całości pamiętników, aby napisać cokolwiek w porównaniu z około półgodzinnym seansem, w którym dzieje się na tyle dużo, że uczeń miał wiele sugestii i możliwości odniesień, aby być w stanie coś napisać.

Żaden z uczniów nie użył wprost pojęć „historia w działaniu” czy „performans”, natomiast w wielu pracach zwracano uwagę na korzyści płynące z większego stopnia uczestnictwa w wydarzeniach – większego niż daje „statyczna” forma lektury, czyli czytanie tekstu źródłowego z XVII w. Mimo że uczniowie sami nie musieli grać w *Dzikie pola*, a jedynie oglądać działania innego grającego (w dodatku nie „na żywo”, ponieważ letspleje zostały zamieszczone kilka lat wcześniej), w większym stopniu mogli wczuć się w bohatera gry. Niektórzy wskazywali na sposób, w jaki Pulchny Niedźwiedź komentował poczynania swojego awatara: wskazywali, że utrudnia to identyfikację z bohaterem i światem przedstawionym; niektórych raziły błędy i anachronizmy lub nieadekwatne skróty myślowe czy przemyślenia letsplayera.

Jednak biorąc to wszystko pod uwagę, możemy już mówić o performansie – Pulchny Niedźwiedź jawi się jako performer, za każdym razem (w różnych „odcinkach”) inaczej rozgrywający bitwę czy pomijający okno dialogowe; performerem jest także każdy kadet oglądający letspleja – każdy za każdym razem skupi się na innym aspekcie realiów XVII w. (a wcześniej – każdy przeczytał *Pamiętniki* Paska (lub nie przeczytał) i ma odmienne odczucia, wrażenia i wyobrażenia; z innym bagażem doświadczeń wchodził do akcji i miał odmienne

oczekiwania). W efekcie praca ucznia, efekt lub etap tego performansu, stanowi konglomerat przemysłów, wrażeń i innych „akcji” (aktów, czynów) ucznia w relacji do wojen Rzeczypospolitej XVII w. – jest to jego konstrukcja świata, jaki stworzył na bazie lektury pamiętników, testu z ich znajomości (wraz z komentarzami nauczyciela, który także jest uczestnikiem tego performansu – nauczyciel również performuje; w ogóle inicjując działanie, a później – stawiając ocenę) oraz oglądu letspleja z gry *Dzikie pola*, w połączeniu z indywidualnymi doświadczeniami. Nauczyciel czytający pracę ucznia także zanurza się w ten świat. Performans trwa nie tylko do momentu wpisania oceny do dziennika; kontynuowany jest lub uruchamiany w wielu miejscach w różnym czasie, ilekroć jeden z uczestników przypomni sobie jeden z epizodów, przykładowo bitwę stoczoną przez Pulchnego Niedźwiedzia czy opis pijatyki, w której wziął udział Pasek. Sprawczy wymiar będzie miało także każde werbalne nawiązanie do czytania pamiętnika, zadania z letsplejem czy innej sytuacji związanej (zazwyczaj pośrednio – i tych zapośredniczeń może być bardzo wiele) z XVII w. – także przez dyskusję uczniów na grupach w mediach społecznościowych, nawet tygodnie od rozpoczęcia działań.

Ćwiczenie praktyczne – wykonanie letspleja „historycznego” przez ucznia

W tym samym semestrze, gdy z klasą drugą czytaliśmy XVII w. pamiętniki i oglądaliśmy letspleje wykonane przez „osobę trzecią”, w klasach trzecich (po gimnazjum), kadeci, którzy nie zadeklarowali wyboru historii na egzaminie maturalnym, jako jedno z trzech zadań praktycznych do wyboru²⁶ otrzymali następujące:

„Wykonaj [maksymalnie] minutowy letsplej (filmik) z gry komputerowej o tematyce wojskowej, policyjnej, medycznej lub strażackiej. Postaraj się w nim zawrzeć krótką „opowieść” lub fabułę z wyraźną kompozycją (wstępem, rozwinięciem i zakończeniem). Najlepsze letspleje zostaną zakwalifikowane do

²⁶ Pozostałe dwa tematy zostały sformułowane następująco: 1) Gry komputerowe w muzeum historycznym (np. jako dyrektor/dyrektorka Muzeum Historii Policji, Muzeum Historii Wojska lub Muzeum Historii Medycyny – czy i jak zrealizowałbyś/zrealizowałabyś ten pomysł? Czy granie w grę w przestrzeni muzealnej przybliża, czy oddala od tematyki danego muzeum?); 2) Twoje refleksje na temat filmu *Player One* (reż. S. Spielberg, USA 2018) – czy i jakie elementy historii gier komputerowych jesteś w stanie rozpoznać, w jakim sensie gracz – bohater filmu to performer, przechodzenie „z realu w wirtual” jako działanie czyli performans, do kiedy mój awatar to ja?

szkolnego konkursu²⁷. Można to zrobić korzystając z jednego z darmowych programów, np. tu są niektóre opisane [link]”.

Wszystkie trzy tematy poprzedzone zostały mottem mogącym stanowić drogowskaz: „Inspiracją do realizacji każdego z tematów jest teoria performansu. W najszerszej definicji: Performans to wielowymiarowe zdarzenie, albo nawet kłące splątanych zdarzeń, w których każdy uczestnik może być postrzegany jako performer. Performans czyli działanie”.

Zadanie należało do nieobowiązkowych – uzgodniłem z uczniami, że nawet jeśli go nie wykonają, otrzymają minimalną częściową ocenę zaliczającą: dwójkę. W ten sposób kadeci, którzy zamierzali skupić się na przygotowaniach maturalnych do innych przedmiotów, otrzymywali taką możliwość. Nie wszyscy więc wykonali jedno z tych ćwiczeń, natomiast spośród tych, którzy wykazali się ambicją, część zdecydowała się przygotować letspleja. Co interesujące, choć nie można wykluczyć że przypadkowe (i nie należy na podstawie tej obserwacji wyciągać wniosków ogólnych), większość osób, które zdecydowały się na formę letspleja, nie należała do uczniów o dobrych lub bardzo dobrych wynikach w nauce, a autorka jednego z najciekawszych letsplejów w ciągu swojej średniej edukacji należała raczej do grupy tzw. szkolnych anarchistek, a z pewnością nie „kujonów”. Jeśli ta zależność potwierdziłaby się na większej grupie letsplejerów, można byłoby przypuścić, że w takiej formie upatrywali szansy na swoistą „rehabilitację wizerunku” w oczach nauczyciela, który mógł im przypiąć łatkę właśnie „anarchisty” czy ucznia słabego. Te zaś wnioski wiodłyby w stronę konkluzji o terapeutycznym potencjale zadań

²⁷ Konkurs został ogłoszony po upływie terminu wysyłania prac przez maturzystów. W ogłoszeniu konkursowym doprecyzowano zasady: „Nauczyciele prowadzący kółko historyczne z wiedzą o społeczeństwie zapraszają do udziału w konkursie praktycznym „Historia wizualna w działaniu – letsplaye mundurowe”. Prace konkursowe (letsplay czyli filmiki z gry komputerowej) o długości maksymalnie 1 minuty muszą być inspirowane tematyką wojskową, policyjną, strażacką lub ratowniczą (medyczną). Należy w nich zawrzeć krótką „opowieść” lub fabułę (historyjkę) z wyraźną kompozycją (wstępem, rozwinięciem, zakończeniem), oczywiście mogą to być historie alternatywne, niekoniecznie dotyczące prawdziwych bitew, postaci czy zdarzeń. Letsplaye nie mogą być wulgarne, nie mogą epatować seksem lub przemocą; mogą mieć ironiczny dystans i zdrowy humor; sugerowana jest autorska narracja ucznia towarzysząca obrazowi. Letsplaye oceni komisja, autorzy prac spełniające warunki konkursowe, które otrzymają najwięcej punktów (w kategoriach: myślenie historyczne, oryginalność ujęcia, estetyka wykonania - wizualna oraz językowa) otrzymają oceny z przedmiotów historia i WoS, oraz nasze uznanie i satysfakcję. Można to zrobić korzystając z jednego z darmowych programów, np. tu są niektóre opisane: <https://www.eurogamer.pl/articles/2020-03-04-jak-nagrywac-gry-filmy-z-gier-i-ekran-na-pc-najlepsze-programy>. Prace należy wysłać... [...]” (wiadomość ogłoszona przeze mnie dziennikiem elektronicznym szkoły).

czy konkursów na letspleje (w związku z odstresowaniem, jakie może dać taka aktywność).

Letsplej 1: performans Oli

Kadetka z klasy III o profilu policyjnym przygotowała letspleja, w którym wcieliła się w rolę kierowcy uciekającego przed mundurowymi – pokazała (zainscenizowała) pościg. Performans trwa niecałe 50 sekund i jest pozbawiony autorskiego komentarza, słyszymy tylko dźwięk muzyki i odgłosy z samej gry. Akcja rozpoczyna się od pokazania animacji pojazdu – białego, sportowego Volkswagena Golfa, którym następnie awatar pędzi ulicami wzorowanej na amerykańskiej metropolii – miasta Rockport. Rajd widzimy z różnych kamer niczym w filmie (z wykorzystaniem montażu i różnych ujęć). W połowie pojawia się dramatyczna kulminacja – brawurowy przejazd pod naczepą ciężarówki, po czym wjechanie w blokadę policyjną. Oglądamy scenę zatrzymania i aresztowania przez policję – muzycznie słychać przyspieszony rytm bicia serca (Oli, awatara, policjanta?), na końcu planszę z gry ze statystykami – co się wydarzyło (ile wykroczeń), ile trzeba zapłacić mandatu i w jakiej formie. Jako nauczyciel zwróciłem się w prywatnej korespondencji na MS Teams do uczennicy celem dopowiedzenia i wyjaśnienia przedstawionej sytuacji (przedłużając performans techniczny):

Ola: Według mnie trochę popsuł ten pasek z nazwą programu w którym ten filmik przerabiałam, nie da się go usunąć niestety:/

Nauczyciel (J.S.): Na konkurs mogłoby być, bo nikt się tam nie morduje i jest akcja od-do. Pasek nie szkodzi, nie mamy przecież profesjonalnych studiów [możliwości technicznych]. Powiedz jeszcze – miałaś ciarki jadąc pod tą ciężarówką?

Ola: W ogóle stresowałam się grając w tą grę, bo mało gram w takie typu gry haha i bardzo się cieszę, że to tak fajnie wyszło!

J. S.: Czyli doświadczyłaś zjawiska immersji²⁸ – wczułaś się w swoją bohaterkę/bohatera.

Ola: **Tak i bardzo dobrze się bawiłam, w sumie przy przerabianiu filmiku także.**

²⁸ Zob. np. M. Pietrowicz, *Zasady przeciw immersji. Zaangażowanie w narrację i zaangażowanie w system formalny gry*, „Replay. The Polish Journal of Game Studies” 2016, No. 1, przegląd różnych koncepcji immersji na s. 36–39.

J.S.: A czasowo – długo ta praca zajęła? Od instalacji po montaż letspleja (nie wiem czy liczyć samo „ogrywanie” gry).

Ola: Z graniem wydaje mi się, że z 2 godziny, więc trochę dużo, ale opłacało się jak widać po ocenie:D”.



Pozornie tego letspleja można zinterpretować jako przestrożę, szkolne *memento* dla kierowców przestrzegające przed łamaniem przepisów. Autorka zdaje się mówić – „to tylko gra, ale w prawdziwym świecie mogłoby się nie udać przejechać pod ciężarówką, a wjechanie w blokadę policyjną mogłoby się skończyć nie tylko kraksą Golfa, ale i kalectwem lub śmiercią kierowcy”. Jednak ta scenka może być rozpatrywana w szerszym kontekście. 4 marca 2021 r. odbył się *stream* „Gry komputerowe w szkoleniu wojska”, w którym Tomasz Grzyb przywołał zdarzenie z własnego doświadczenia: jako student grywał w *Microsoft Flight Simulator*; następnie podczas jednej z konferencji pozwolono mu skorzystać z prawdziwego symulatora wykorzystywanego w szkoleniu pilotów wojskowych – udało mu się wylądować, choć miał wcześniej do czynienia jedynie z wersją w postaci gry komputerowej. Grzyb stwierdził, że warto proponować tego typu szkolenia, jeśli istnieje choćby cień szansy na uniknięcie wypadków i przeciwiczenie różnych sytuacji przez symulatory, nim dojdzie do tego typu wyzwań w prawdziwym życiu²⁹.

²⁹ Szerzej na ten temat napisałem w przygotowywanej w Instytucie Kulturoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego rozprawie na temat: *Performatyczność gier komputerowych. Czy grywalizacja zwiększy wydajność edukacji performatycznej?*

Letsplej 2: performans Natalii

Letsplej Natalii stanowi udane połączenie ćwiczenia z myślenia historycznego, materiału motywującego podjęcia pracy policjanta i zarazem performans. W 55 sekund udało się stworzyć przekonujący świat z uzupełniającymi się narracją wizualną (opowiadanie obrazem) i słownym komentarzem. Sama narracja jest celowo niedbała, autorka moduluje głos by sprawić wrażenie niedbałości, mowy potocznej, na pograniczu slangu marginesu społecznego; w tę konwencję wpisuje się tytuł performansu – „tłusty czwartek” (tytuł oryginalnie jest z małej litery, co już wzbudza pewien niepokój poznawczy).

Komentarz słowny rozpoczyna się od razu, w pierwszej sekundzie. Natalia mówi:

„**Dawno, dawno temu**, do służby zgłosił się pewny [!] mężczyzna. Oczywiście z ogłoszenia, które wskazywało na to, że przyjmą każdą osobę. Niestety, pech chciał, mężczyzna wszedł na komisariat policji, a funkcjonariusze zwyczajnie go wysmiali. Dlaczego? Dlatego, że gościu przyszedł z pasją. Ale jego masa i zbędne kalorie uświadomiły innym, że nie dogoni nawet złodzieja, który ukradnie pączki w tłusty czwartek. Zatem wrócił do domu i powiedział sobie, że się nie podda. I będzie ćwiczył. Więc odpalił komputer, założył słuchawki i wybrał odpowiednią grę do tego, by udowodnić, że każdy ma prawo do tego, by być tym, kim chce. [?] Wcielił się w policjanta, który zwyczajnie szuka dwóch inwestorów, którzy zabijają. [He?], złodziej z pączkiem... ale, zaraz, zaraz: przecież on tylko nick zmienił. Morał jest taki, żeby się nie poddawać. Jak widać, można wszystko”.

W tej krótkiej opowieści świat realny kilkakrotnie miesza się z wirtualnym. Natalia opowiada, sterując animowanym awatarem z nickiem „policjuunt”, o historii podjęcia pracy przez mężczyznę z nadwagą, a więc stanowiącego przeciwieństwo stereotypu policjanta jako wysportowanego przystojniaka. Bohater postanawia ćwiczyć, ale nie siłę fizyczną, mięśnie czy wytrzymałość – po powrocie do domu zasiada przed komputerem i uruchamia grę – policyjną grę, w której również wciela się w policjanta (gra w grze)³⁰. Wirtualny bohater o wyglądzie awatara z gry i głosie autorki performansu przez moment „ożywa”, by po wysmianiu przez kolegów z pracy, przejść z tej animizacji głębiej w świat

³⁰ Autorka letspleja „tłusty czwartek” zrealizowała go, grając w *Among us* (InnerSloth; wyd. na PC: 2018). Szerzej o tej grze zob. <https://www.gry-online.pl/gry/among-us/zc5cbb> [dostęp 23.05.2021].

wirtualny (w „rzeczywistości” zmienił tylko nick). Tytułowy tłusty czwartek i pączka można odczytać jako alegorię performansu policyjnego. Jon McKenzie przywołał książeczkę Michela Foucaulta *To nie jest fajka*, w której reprodukcję rysunku Magritte’a przedstawiającego fajkę podpisał „to nie jest fajka”. McKenzie przytaczał, że ręka, która dopisała to zdanie, „przedłuża raczej pisanie, aniżeli je ilustruje i dopełnia jego upadku”³¹. Podobnie można powiedzieć o tytule letspleja Natalii: „tłusty czwartek” nie jest (tylko) opisaniem treści filmiku, ale też zapowiedzią wydarzeń, które rozegrają się na którejś z płaszczyzn świata, który performerka proponuje. Biorąc pod uwagę pozytywny morał, „lekturę” czy seans tego letspleja można dedykować wszystkim kandydatom do podjęcia pracy w policji, a sugerując się tytułem – można go potraktować jak żart lub rytuał do odtwarzania w „święto policji” – jeśli podążymy stereotypowym obrazem amerykańskiego policjanta jako jedzącego pączki, „tłustym czwartkiem” możemy określić „święto policji”, jeśli natomiast odtworzymy letspleja innego dnia, również uczestniczymy w performansie, współtworząc to święto.



³¹ Cyt za: J. McKenzie, *Performuj, albo...*, s. 22.

Letsplej 3: wojna...

Termin nadsyłania prac konkursowych na najlepsze letspleje mundurowe określiłem tak, aby wynik konkursu mógł mieć jeszcze wpływ na zmianę ocen rocznych maturzystów (tych, którzy by zwyciężyli). Tak jak się spodziewałem, maturzyści nie wykonali dodatkowych prac – do konkursu zostało zakwalifikowanych jedynie kilka z letsplejów, które powstały jako ćwiczenie w ramach zadań dodatkowych z lekcji historii. Natomiast konkurs cieszył się zainteresowaniem także uczniów młodszych klas (znamienne, że wszystkie zgłoszenia wysłali kadeci z klas nauczanych przeze mnie, organizatora konkursu szkolnego).

Agnieszka z drugiej klasy o profilu wojskowym wykonała letspleja zaledwie 46-sekundowego. W pracy tej opowiedziała się za pacyfizmem. Wcieliła się w żołnierza walczącego we współczesnym konflikcie (co ciekawe, w komentarzu wypowiedziada się w rodzaju męskim), który poszedł na wojnę nieprzekonany co do jej sensu ani powodzenia. W krótkim filmie autorka uchwyciła więc rolę przypadku w historii, a także m.in. różnicę między tzw. wielką historią a historią zwykłych ludzi i mikrohistorią (rola jednostki). Analizując całość narracji, najbardziej adekwatne określenie to pacyfizm (komisja konkursowa określiła pracę jako „letsplej pacyfistyczny”). Mimo wrażenia nonszalanckiej modulacji (formy) głosu, w tych kilku zdaniach udało się dotknąć (sprowokować do) wielu emocji. Widać również wyraźną kompozycję wstęp–opowieść–zakończenie. Przytoczmy słowa Agnieszki:

„Wojna. Wojna nigdy się nie zmienia. Zawsze jest tak samo brutalna, przesycona żalem, smutkiem i śmiercią. Śmiercią tych, którzy najbardziej chcą żyć. A jednak – jestem ja. Do wojska szedłem ze świadomością, że od razu zginę. Nie robiło mi to różnicy, i tak byłem wyrzutkiem. Byłem nikim. Jak na ironię, to właśnie ja byłem szczęściarzem. Tu, wrzucony w sam środek bitwy, zniszczyłem czołg wroga, tam udało się zestrzelić wrogi samolot... No, ale: nie mów «hop», zanim nie przeskoczysz”.

Kontynuacja performansu: od konkursu do festiwalu

Jeszcze w czasie oczekiwania na zgłoszenia konkursowe (letspleje uczniów), trwał performans komisji: trzech nauczycieli – członków zespołu przedmiotowego nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie, jednocześnie prowadzących kółko historyczne z wiedzą o społeczeństwie – z wykorzystaniem komunikatorów elektronicznych debatowało nad kryteriami oceniania przesłanych prac oraz ewentualną

formą ich rozpowszechnienia. Zgodziliśmy się na docenianie zwłaszcza prac najmocniej „historycznych”, a więc takich, w których uczniowie przejawiali myślenie historyczne, rozumienie zależności przyczynowo-skutkowych, umiejscowienie akcji w konkretnych realiach czasoprzestrzennych itd. Szybko zdecydowaliśmy o dyskwalifikowaniu prac niecenzuralnych lub zawierających wątki sugerujące jakąkolwiek przemoc, nawet na zasadzie ironii lub przekazu „to jest złe”.

W trakcie wymiany maili i rozmów telefonicznych pojawiła się propozycja utworzenia specjalnego kanału na serwisie YouTube, na którym będzie można zamieszczać prace konkursowe. W przeciwieństwie do „raz wykonanych” prac plastycznych w rodzaju plakatu lub gazetki szkolnej (jak również wszelkich prac pisemnych, które nauczyciele powinni archiwizować do końca sierpnia, czyli do końca danego roku szkolnego), której żywot jest tak długi, jak długo nie zostanie zniszczona lub zdjęta, formy elektroniczne mogą być trwale zarchiwizowane przez zamieszczenie w Internecie. Oczywiście przed publikacją jakichkolwiek treści należy się zabezpieczyć pisemną zgodą uczniów pełnoletnich lub rodziców uczniów niepełnoletnich. Tworząc internetową platformę czy chmurę z przeznaczeniem na treści szkolne lub wewnątrzszkolne konkursy (w tym archiwizowane prace poprzednich edycji danego konkursu), warto również dodać takie informacje w opisie danej strony lub kanału. Utworzyliśmy kanał *Letspleje mundurowe* i po uzyskaniu zgód, po ogłoszeniu wyników konkursu, promowaliśmy uczestników, udostępniając link z dostępem³². Inni uczniowie mogli zobaczyć prace kolegów, co w przyszłości może spowodować wzrost liczby zainteresowanych kolejnymi edycjami konkursu, a mimochodem także treściami przedmiotowymi z obszaru historii lub innych przedmiotów humanistycznych. Wydaje się, że już sam fakt, że nauczyciele historii organizują i promują nową (pierwszy tego typu konkurs historyczny w polskim szkolnictwie średnim?) formę aktywności, ma wpływ na refleksje uczniów typu: „dajmy szansę temu przedmiotowi i spróbujmy się uczyć”; „słuchajmy go na lekcji, bo robi fajne konkursy”; „to też historia, nie musi być nudna” itd.; a nawet prowokujące wyzwania typu: „co starzy wiedzą o grach, ja im pokażę!” – wyzwania (*challenges*) stanowią istotę performatyki.

W między czasie nadeszły kolejne prace konkursowe. Jeden letsplej wykonało dwóch autorów: chłopcy z klasy I (profil policyjny, po szkole podstawowej)

³² <https://www.youtube.com/channel/UCUPnrjnSbUnEVBBpcj7CY3Q> [dostęp 23.05.2021].
Trzy pierwsze zamieszczone w Internecie letspleje po miesiącu od utworzenia kanału łącznie miały ponad 150 wyświetleń.

zaprezentowali błyskawiczną przebieżkę Larą Croft w akompaniamencie motywu muzycznego z *Piratów z Karaibów*; Lara porusza się w fantastycznym, nierealistycznym świecie pełnym istot nadprzyrodzonych; komentarz wyraźnie jest stylizowany na produkcje Bartosza Walaszka, m.in. serial *Egzorcysta*. Dla osób nieorientowanych, filmik (letsplej) może wydać się zabawnym (letsplej jako zabawka) zagęszczeniem różnych tropów i motywów współczesnej popkultury, nie zawierającym jednak konkretnego przesłania lub fabuły. Twórcy ewidentnie czerpali dużą satysfakcję z zabawy formą (konwencją?); komisja miała trudności w klasyfikacji tej pracy z punktu widzenia historii, zwłaszcza gdy część członków nie znała kontekstu popkulturowego. Interesujące jest natomiast współdziałanie – autorzy znali zasady konkursu i zapewne świadomie zrezygnowali z miejsca na podium (trudno jednakowo ocenić pracę jednego i więcej autorów, zwłaszcza ze względu na ograniczone i porównywalne ramy czasowe) – zagrali dla gry, a nie wygranej. Ich aktywność (mimo, że nie zdobyli wyróżnienia ani nie zwyciężyli w konkursie) została doceniona i nagrodzona, a nauczyciel, nawet podświadomie, zapamięta ich dodatkową aktywność (zwłaszcza gdy będzie ich uczył w kolejnych klasach – a nawet jeśli nie, doświadczenie zdobyte w trakcie udziału w konkursie również ma charakter performatyczny i może sprowokować do kolejnych działań).

Pierwsze miejsce w konkursie otrzymała Agnieszka, autorka letspleja pacyfistycznego. Uczennica jako jedyna reprezentantka swojej szkoły kilka miesięcy wcześniej wzięła udział w Olimpiadzie Wiedzy o Filmie i Mediach (zapropoноваłem jej tę olimpiadę na podstawie dostrzeżenia talentu i wiedzy filmoznawczej w trakcie zajęć z wiedzy o kulturze w poprzednim roku szkolnym). Po wyniku konkursu szkolnego, jeszcze w trakcie trwania zdalnej formy zajęć, Agnieszka zwróciła się z prośbą o umożliwienie napisania zaległego sprawdzianu o innej porze niż reszta klasy. Zapropoноваłem formę alternatywną – wykonanie drugiego letspleja, pod warunkiem że, tak jak tematyka działu podręcznika aktualnie realizowanego, zakres miał obejmować historię XIX w. Wkrótce po tej decyzji, by nie sprawić wrażenia faworyzowania jednej uczennicy względem reszty klasy, ogłosiłem jako komunikat na przedmiotowej grupie klasowej taką samą możliwość dla pozostałych (nikt inny z niej nie skorzystał, ale mógł). Wykonana praca „letsplej za sprawdzian z historii XIX w.”, według mnie jako nauczyciela prowadzącego i po konsultacji z kierownikiem zespołu nauczycieli historii, okazała się ponadprzeciętna. W związku z tym, zapropoноваłem Agnieszce udział w Zamojskim

Festiwalu Filmowym³³. Z chwilą oddania maszynopisu artykułu do recenzji trwał nabór filmów do konkursu (zdaje się, że nikt dotąd nie zgłosił filmu w formie letspleja, mało prawdopodobne jest również to, czy nauczyciele historii w innych szkołach mundurowych proponują pełnoletnim uczniom udział/uczestnictwo w festiwalu filmowym), jak również konsultacje i praca nad materiałem³⁴.

Podsumowanie, postulaty, pomysły

Aby nie sugerować odbioru przedstawionych działań i ich wyników, nie przedstawiałem wyżej charakterystyki grupy „moich” kadetów. Większość uczniów była w wieku 17–18 lat (maturalna i przedostatnia klasa po skończonym gimnazjum); wśród przytoczonych letsplejów tylko jeden był autorstwa młodszych uczniów. Praktykowanie opisanej metody letsplejów rozpocząłem od starszych podopiecznych, aby zmaksymalizować szansę jej skuteczności, bowiem jak słusznie się wydawało, wymaga ona pewnego stopnia myślenia abstrakcyjnego, który niekoniecznie pojawia się u progu szkoły średniej (pierwsze klasy). Mimo że część opisanych zadań (ćwiczeń, wyzwań) nie była obligatoryjna, zdarzały się prace wykonane nie na temat (przedstawienie/recenzja gry zamiast autorskiej narracji/opowieści). Metoda ta, jak wiele innych, ma więc zarówno wady, jak i zalety.

Przed omówieniem zalet metody letsplejów zatrzymam się przy konkluzji na temat specyfiki pracy z młodzieżą mundurową. Różne mogły być i były motywacje podjęcia nauki w szkole tego typu, i nie było celem artykułu indywidualne rozpatrywanie ich w związku z wyborami gier i tematyką letsplejów. Przyglądając się jednak otrzymanym (jako zadania oraz prace konkursowe) pracom, dochodzimy do wniosków, które wysnuł Radosław Bomba, pisząc o transformacjach sfery pracy i życia zawodowego pod wpływem gier: „Na ironię zakrawa fakt, że wielu graczy inwestujących swój wolny czas w wirtualnych światach gier komputerowych na co dzień pracuje, zajmując się podobnymi kwestiami, tj. zarządzaniem, planowaniem, logistyką. Paradoksalnie więc, wracając z pracy, pod pretekstem «relaksu» i ucieczki od codziennej zawodowej rzeczywistości, angażują się w dokładnie takie same zadania, jakie wykonują w pracy, z tą różnicą, że w świecie gry zazwyczaj

³³ <http://www.zamoscfilmfestival.pl/page/2-idea.html> [dostęp 23.05.2021].

³⁴ W czasie ostatnich korekt tego artykułu było już wiadome, że Agnieszka nie wysłała jednak filmu na festiwal. Być może bardziej zachęające (osiągalne) będzie proponowanie udziału w Festiwalu Filmów Jednominutowych (na temat dotychczasowych edycji; zob. <https://jednominutowki.pl/> [dostęp 13.02.2022 r.]).

służyć one mają zabawie, a nie zarobkowi”³⁵. Podobnie uczniowie-kadeci, mogą wybrać dowolne tytuły i wykreować jakiegokolwiek scenki, w większości skupiali się na grach z elementami policyjnymi lub wojskowymi (przymiotnik „mundurowy” w nazwie konkursu na letspleje sugerował raczej, kto może być uczestnikiem, niż co powinno być przedstawione).

Zaprezentowanie zestawu praktycznych zastosowań letsplejów w dydaktyce historii na przykładzie szkoły średniej sprofilowanej mundurowo wykazało ich szeroki potencjał. Znaczenie gier komputerowych w dydaktyce (jako edurozrywki) nie musi polegać na graniu w gry (w sensie „przechodzenia” bądź ogrywania całych tytułów) lub omawianiu gier; jeśli wyodrębnimy z nich część, jaką są krótkie fragmenty rozgrywki połączone z komentarzem gracza, uzyskamy letspleje. Uczniowie mogą oglądać gotowe letspleje, stworzone nawet niekoniecznie na użytek lekcji historii (lub innych przedmiotów); mogą oglądać prace starszych kolegów wykonane specjalnie na potrzeby zajęć lub konkursu (zarchiwizowane letspleje konkursowe); mogą także sami tworzyć letspleje. Ostatnia z wymienionych możliwości w najpełniejszym zakresie wiąże się z performatywnym wymiarem edukacji: nauczyciel nie narzuca, jak np. w szkolnictwie pruskim, wyboru gry, sposobu narracji, estetyki ani nawet okresu historycznego. To, jaki świat wykreuje uczeń, zależy od wielu czynników; warunkiem zaistnienia performansu jest splot elementów (działań lub akcji) wykonanych przez różne osoby i sprzęty (performatuje zarówno nauczyciel, jak komputer, performatywne jest wspólne narzędzie się, jak to zrobić, uczniowie mogą zaproponować pracę w grupie i stworzenie wspólnego projektu – jak opisany wyżej letsplej dwuautorski). Nauczyciel nie jest zobligowany do znajomości wszystkich gier lub wszystkich ich aspektów³⁶: jako performer-tutor może jedynie proponować czy sugerować zmianę optyki lub motywować lepszą oceną, natomiast także uczy się od ucznia – nieznanych mu gier, ale też empatii – poznaje uczniowską wrażliwość na świat.

³⁵ R. Bomba, *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*, Toruń 2014, s. 304.

³⁶ W roku akademickim 2018/2019 autor hospitał prowadzone przez dra hab. Pawła Klinta zajęcia na temat: „Militaria w grach komputerowych”, realizowane dla kierunku Militarioznawstwo w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego. Prowadzący przyznał, że o wielu grach usłyszał po raz pierwszy właśnie od swoich studentów. Świadczy to o performatywnej świadomości nauczyciela akademickiego i zarazem bogactwie i różnorodności tej formy jako środka wspomagającego edukacją zarówno na poziomie szkolnictwa wyższego, jak i średniego i podstawowego.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Bazylewicz T., Hajdrych Ł. (red.), *Gra w historię, historia w grach*, Poznań 2018.
- Bogacki M., *O współczesnym „ożywianiu” przeszłości – charakterystyka odtwórstwa historycznego*, „Turystyka Kulturowa” 2010, nr 5.
- Bomba R., *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*, Toruń 2014.
- Czajka Ł., *Wielka Wojna jako temat gier wideo. Wyzwania dla edurozrywki w Valiant Hearts i Battlefield 1*, „Homo Ludens” 2020, nr 1(13).
- Filiciak M., *Pomiędzy. Recenzja książki Films and Game: Interactions*, „Homo Ludens” 2015, nr 1 (7).
- Kout Y., *Breaking Down the Enchantment: A Critical Autoethnography of Video Gaming* (rozprawa doktorska wykonana pod kierunkiem Dr. L. Villaverde, University of North Carolina at Greensboro, USA, 2019).
- Kwiatkowski P., *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Warszawa 2008.
- Marak K., Markocki M., *Aspekty funkcjonowania gier cyfrowych we współczesnej kulturze* *Studia przypadków*, Toruń 2016, wersja preprint dostępna online.
- McKenzie J., *Performuj, albo... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Kraków 2011.
- Olechnicki K., Szlendak T., Karwacki A., *Grupy rekonstrukcji historycznej. Edukacja i konsumowanie przeszłości*, Toruń 2016.
- Pieczynska J., *Moda na let's play: jak zarabiać w zgodzie z prawem i fiskusem*, w: „Dziennik Gazeta Prawna: prawo, biznes, polityka” 2017, nr 39, dod. „Tygodnik Gazeta Prawna”.
- Pietrowicz M., *Zasady przeciw immersji. Zaangażowanie w narrację i zaangażowanie w system formalny gry*, „Replay. The Polish Journal of Game Studies” 2016, No. 1.
- Rohrshiedt A.M. von, *Historia w turystyce kulturowej*, Warszawa 2018.
- Sanojca K. (red.), *Historyczne gry dydaktyczne – rozrywka, regionalizm, refleksja*, Wrocław 2018.
- Skotarczak D., Szczutkowska J., Kurpiewski P. (red.), *Historia wizualna w działaniu*, Poznań 2020.
- Smith P.A., Sanchez A.D., *Let's Play, Video Stream, and the Evolution of New Digital Literacy*, [w:] Zaphiris P., Ioannou A. (eds), *Learning and Collaboration Technologies. LCT 2015. Lecture Notes in Computer Science. Second International Conference, LCT 2015, Held as Part of HCI International 2015, Los Angeles, CA, USA, August 2–7, 2015, Proceedings*, vol. 9192. Springer International Publishing Switzerland, 2015.
- Szlendak T., Nowiński J., Olechnicki K., Karwacki A., Burszta W.J., *Dziedzictwo w akcji. Rekonstrukcja historyczna jako sposób uczestnictwa w kulturze*, Warszawa 2012.

- Szymala J., *Oswajanie przestrzeni. Wojna inflancka 1600-1602 w grze komputerowej Kozacy 3* [w:] „Our Europe. Ethnography – Ethnology – Anthropology of Culture” 2020, vol. 9.
- Szymala J., *Powstanie kozackie 1648–1658 w grach komputerowych*, [w:] *idem, Powstanie kozackie 1648–1658. Studium z historii wizualnej*, Kraków 2019.
- Wiater P., *Technologiczne uwarunkowania zmiany: przemiana gier wideo czy ewolucja filozofii gracza?*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dra hab. Piotra Gizy, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 2018 (praca dostępna online).
- Wiszewski P. (red.), *Bliska historia: o badaniach historii lokalnej i regionalnej*, Warszawa 2018.
- Wojdon J. (red.), *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018.

Strony internetowe

- https://apd.umcs.pl/diplomas/146605/?_s=1 [dostęp 13.02.2022].
- <https://gamingsociety.pl/artikul/gry-jako-lektury-felieton-1114939/> [dostęp 6.04.2021].
- <https://jednominutowki.pl/> [dostęp 13.02.2022 r.].
- <https://www.ko.olsztyn.pl/2020/11/04/gra-jako-lektura-w-przedmiotach-humanistycznych/> [dostęp 6.04.2021].
- <https://www.youtube.com/channel/UCUPnrjnSbUnEVBBpcj7CY3Q> [dostęp 23.05.2021].
- <https://www.youtube.com/watch?v=ee1cwBsbWMA&list=PLvy1ZtcElnUoON9-78c1OUAhmJcItQ1Io> [dostęp 23.05. 2021].
- <http://www.zamoscfilmfestival.pl/page/2-idea.html> [dostęp 23.05.2021].
- <https://wyborcza.pl/7,156282,26047863,polska-gra-lektura-szkolna-na-rowni-z-hamletem-mistrzem.html> [dostęp 30.05.2021].

TETIANA MELNYCHUK

Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Winnicy

ORCID [0000-0002-6814-142X](https://orcid.org/0000-0002-6814-142X)

OLEKSANDR NEPRYTSKYI

Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Winnicy

ORCID [0000-0001-9536-2538](https://orcid.org/0000-0001-9536-2538)

**GRA DYDAKTYCZNA TRAVEL-QUEST „KRAJ-U” –
Z DOŚWIADCZEŃ DZIAŁALNOŚCI LABORATORIUM
DYDAKTYCZNO-METODOLOGICZNEGO „INSPIRATION
CLUB” PAŃSTWOWEGO UNIWERSYTETU
PEDAGOGICZNEGO IM. M. KOCIUBIŃSKIEGO
W WINNICY (UKRAINA)**

**EDUCATIONAL GAME TRAVEL-QUEST «COUNTRY-U». BASED ON
THE EXPERIENCE OF THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL
LABORATORY «INSPIRATION CLUB» OF VINNYTSIA MYKHAILO
KOTSIUBYNSKYI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY (UKRAINE)**

ABSTRAKT: Artykuł poświęcono doświadczeniom w dziedzinie tworzenia gier dydaktycznych historyczno-prawniczej platformy „Inspiration Club”, Wydziału Historycznego Winnickiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Kociubińskiego. Do najbardziej reprezentatywnych autorskich gier należy Travel-Quest „Kraj-U”, który został pozytywnie przyjęty zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli z miasta Winnica, regionu oraz całej Ukrainy. Jest to innowacyjna, zabawna i wymagająca intelektualnie gra dla uczniów szkół średnich, studentów oraz wszystkich tych, którzy chcą pogłębić wiedzę na temat Ukrainy. Podczas fascynującej podróży uczestnicy poznają wiele interesujących faktów z historii Ukrainy, jej gospodarki, geografii, literatury, kultury i sportu. Wdrożenie nauki zdalnej podczas pandemii COVID-19, jak i – w ogólniejszej perspektywie – cyfryzacja systemu nauczania pokazują, że zasadne jest, aby stacjonarne gry dydaktyczne, przeznaczone do zajęć audytoryjnych, zostały zmodernizowane w kierunku możliwości asynchronicznego, interaktywnego wykorzystania w środowisku wirtualnym.

SŁOWA KLUCZOWE: gra dydaktyczna, mapa Ukrainy, środki dydaktyczne, szkoła

ABSTRACT: The article is dedicated to the experience of creating educational games in the historical and legal space of the «Inspiration Club» at the Faculty of History of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. One of the most representative author's games is the Travel Quest «Country-U», which was positively received by both students and teachers of the city of Vinnytsia, Vinnytsia region and Ukraine. This is an innovative, entertaining and intellectual game for high school students, college students and anyone who wants to deepen their knowledge about Ukraine. As a result of the exciting trip, its participants will learn many interesting facts about the history of Ukraine, its economy, geography, literature, culture and sports. The introduction of online learning during the COVID 19 pandemic (and the digitization of the learning system in general) showed that it is expedient to modernize didactic games designed for classroom classes in the direction of the possibilities of asynchronous interactive application and the creation of a virtual educational environment.

KEYWORDS: educational game, map of Ukraine, teaching tool, school

Wykorzystanie gier dydaktycznych w procesie edukacyjnym udowodniło swoją efektywność, gdyż daje możliwość osiągnięcia wielopłaszczyznowych i trwałych rezultatów. Włączenie uczestników do aktywności geimingowej zwiększa ich motywację, pozwala wykorzystać potencjał inteligencji emocjonalnej, sprzyja ćwiczeniu umiejętności komunikacyjnych i różnych sposobów przetwarzania informacji, a także stymuluje do samokształcenia.

Teoretycznym uzasadnieniem wykorzystania gier dydaktycznych na lekcjach historii zajmowało się wielu nauczycieli, wykładowców i metodologów. Głównymi zagadnieniami w ich publikacjach były: klasyfikacja gier, wykorzystanie gier jako metody nauczania oraz praktyczne zastosowanie aktywności geimingowej na lekcjach historii. Należy wyróżnić m.in. prace A. Barninca¹, W. Własowa², O. Kowala³, K. Bachanowa⁴ oraz wielu innych. We wspomnianych artykułach autorzy wskazują, że tradycyjny system nauczania historii nie może sprostać wymaganiom uczniów, nie jest interesujący i wymaga zmian. Obecnie, w warunkach

¹ Барнінець О., *Дидактичні ігри як засіб формування предметних умінь на уроках історії*, «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання» 4, 2018, s. 18–22.

² Власов В., *Ще раз про дидактичні ігри на уроках історії України у 7 класі*, «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання» 3, 2016, s. 11–194.

³ Коваль О., *Від А до Я: ігри на уроках історії*, «Історія України» 1, 2016, s. 18–20.

⁴ Баханов К., *Ігри у навчанні історії в школі: до вивчення дисципліни*, «Історія та правознавство», 10, 2017, s. 96.

myślenia obrazami i szybkiego rozwoju, dzieci potrzebują narzędzi, które pomogą im uczyć się w ciekawy sposób. Wielu czołowych współczesnych pedagogów-innowatorów proponuje autorskie rozwiązania metodyczne, które czynią proces nauczania historii bardziej interesującym i jednocześnie efektywnym. Jednym z pomysłów jest zastosowanie różnorodnych gier edukacyjnych na kolejnych etapach edukacji historycznej.

Wśród autorskich gier dydaktycznych niepoślednie miejsce mają również projekty historyczno-prawniczej platformy „Inspiration Club”, stworzonej w 2018 roku przez studentów Wydziału Historycznego Winnickiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Kociubińskiego, pod kierownictwem adiunkta Katedry Kultury, Metodologii Nauczania Historii i Nauk Historycznych doktor nauk historycznych Tetiany A. Melnychuk. Celem laboratorium dydaktyczno-metodologicznego „Inspiration Club” jest rozwój praktycznych, merytorycznych kompetencji i umiejętności studentów niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela, jak również kształtowanie ich postaw obywatelskich. Wspomniana platforma dydaktyczna stała się dla studentów wydziału jednym z pełnoprawnych elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego i praktyki pedagogicznej.

Jednym z obszarów działalności laboratorium jest tworzenie gier dydaktycznych, które nauczyciele z różnych placówek edukacyjnych mogą wykorzystywać w swojej pracy. Od czasu utworzenia platformy opracowano tu już ponad 15 interaktywnych gier o tematyce historycznej i prawniczej, których celem jest poprawa jakości procesu edukacyjnego. Do najbardziej reprezentacyjnych autorskich gier należy Travel-Quest „Kraj-U”, pozytywnie przyjęty zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli z miasta Winnica, z regionu oraz całej Ukrainy. Jest to innowacyjna, zabawna i intelektualna gra dla uczniów szkół średnich, studentów oraz wszystkich tych, którzy chcą pogłębić wiedzę na temat Ukrainy.

Twórcami wspomnianej gry są dr T.A. Melnychuk oraz studenci Wydziału Historii, Prawa i Administracji Publicznej: V.A. Pawluk, J.M. Olszewska, P.M. Olszewski, A.V. Tyszkowska i A.V. Jakobczuk⁵.

Zaproponowana przez zespół autorów gra Travel-Quest „Kraj-U”, to projekt edukacyjno-gejmingowy mający na celu kształtowanie motywacyjnej komponenty gotowości do działań innowacyjnych. Gra motywuje uczestników do rozwijania

⁵ Opis literacki z ilustracjami „Gra intelektualna o Ukrainie i dla Ukraińców Kraj-U” (Travel-Quest „Kraj-U”). Certyfikat rejestracji praw autorskich nr 100313 z 8 października 2020 r. <https://ukrpatent.org/uk/articles/bulletin-copyright>, biuletyn 61, s. 397–398, 2020.

chęci poszukiwania informacji z różnych dziedzin oraz korzystania z najnowszych, skutecznych metod nauczania. Celem gry jest również kształtowanie zainteresowań zawodowych i systemu wartości. Rozwija ona zdolność uczestników do pracy w zespole. Rozwija też kreatywność graczy i zachęca ich do indywidualnej aktywności. Ważnym elementem tej gry jest racjonalna samoocena osobowości uczestników.

Zespoły graczy są inwestorami, którzy pragną zainwestować własny kapitał w ekonomicznie atrakcyjne przedsiębiorstwa Kraju-U. W tym celu muszą odbyć podróż po kraju, poznając konkretne przedsiębiorstwa. Wędrując, gracze mogą dzięki swojej wiedzy zarówno zwiększyć swój kapitał, jak i stracić fundusze (U-coin). Mogą oni także nabyć obiekty, które są ich zdaniem atrakcyjne gospodarczo.

W wyniku fascynującej podróży jej uczestnicy poznają wiele interesujących faktów z historii Ukrainy, jej gospodarki, geografii, literatury, kultury i sportu; zapoznają się z najważniejszymi atrakcjami kulturalnymi poszczególnych regionów oraz poznają wybitnych ukraińskich naukowców, pisarzy, sportowców i inne osobistości, z których słynie ukraińska ziemia.

Cel gry: dzięki wiedzy zdobyć jak największy kapitał, który można będzie zainwestować w rozwój własnego biznesu i kraju.

Sposób gry: przesuwając piony po planszy, która jest mapą Ukrainy z zaznaczoną na niej trasą oraz atrakcyjnymi inwestycyjnie najważniejszymi obiektami gospodarczymi poszczególnych regionów, gracze odpowiadają na pytania zadawane przez prowadzącego grę, otrzymując za poprawne odpowiedzi pieniądze (U-coin).

Liczba uczestników: do 30 osób (2–6 drużyn po 2–5 zawodników).

Wiek graczy: od 14 lat.

Zawartość gry: kostki do gry – 2 sztuki; plansza do gry, tj. wielkoformatowa mapa Ukrainy (3 x 4 m) – 1 sztuka; zabawkowe pieniądze (U-coin) – 1 zestaw; karty z informacjami o obiektach inwestycyjnych – 48 sztuk; karty „Szansa” – 20 sztuk; pudełko do przechowywania gry – 1 sztuka; klepsydra do odliczania czasu – 1 sztuka; zasady gry – 1 sztuka; „cenniki” z wartością przedsiębiorstw – 7 sztuk; pionki dla graczy – 6 sztuk.

Zasady gry:

Prowadzący (dla wygody lepiej zaangażować dwie osoby) rozkładają planszę-mapę na płaskiej powierzchni. Karty „Szansa” po przetasowaniu układane są

w wyznaczonym miejscu na planszy. Uczestnicy gry dobierają się w zespoły liczące 2–5 osób. Każdy zespół wymyśla sobie nazwę i wybiera kapitana.

Aby rozpocząć grę, należy wyznaczyć kolejność ruchów. W tym celu przedstawiciele każdej drużyny po kolei rzucają kostkami. Grę rozpoczyna zespół, którego przedstawiciel wyrzucił największą liczbę oczek. Drużyna ta otrzymuje pion z numerem 1. W następnej kolejności ruch wykonuje zespół siedzący przy planszy po lewej stronie drużyny nr 1. Dalszą kolejność wyznacza więc ruch wskazówek zegara (drużyny otrzymują pionki o numerach od 1 do 6).

Po ustaleniu kolejności ruchów drużyny umieszczają pionki na polu „Start”. Prowadzący kontrolują przebieg gry poprzez następujące czynności:

- szczegółowo przedstawiają uczestnikom zasadami gry;
- wydają każdej z drużyn po 350 U-coinów oraz cenniki z wartościami przedsiębiorstw znaczone na planszy do gry;
- zadają zespołom pytania;
- pełnią funkcję bankierów;
- w trakcie gry wydają drużynom karty informacyjne obiektów inwestycyjnych, nabytych przez uczestników;
- po zakończeniu gry kontrolują przeliczenie całkowitej kwoty zebranych przez zespoły U-coinów i ogłaszają zwycięzcę.

Prowadzący nie mogą być członkami żadnej z drużyn. Karty z informacjami o obiektach inwestycyjnych oraz pieniądze przechowywane są przez prowadzących.

Przebieg gry:

- Przedstawiciele drużyn na zmianę rzucają kostkami i poruszają się po trasie wyznaczonej na mapie.
- Odpowiadając na zadane przez prowadzących pytanie, zawodnicy mają prawo korzystać z podpowiedzi przedstawionych na planszy do gry.
- Uczestnicy mają minutę na udzielenie odpowiedzi. Prowadzący mierzą czas przy pomocy klepsydry.
- Jeśli zespół trafił na pole z obiektem inwestycyjnym, powinien (w ciągu minuty) udzielić odpowiedzi na pytanie zadane przez prowadzącego. Za prawidłową odpowiedź zespół otrzymuje z banku 50 U-coinów i ma prawo wykupić ten obiekt.
- W przypadku braku odpowiedzi lub odpowiedzi niepoprawnej prawo do udzielenia odpowiedzi przysługuje drużynie, której kapitan jako pierwszy

podniósł rękę. W przypadku prawidłowej odpowiedzi danego zespołu otrzymuje on dodatkowe 50 U-coinów oraz – o ile jest zainteresowany – ma możliwość wykupić od zespołu, który nie był w stanie udzielić prawidłowej odpowiedzi, dowolne przedsiębiorstwo za 50% jego pełnej wartości.

- Jeżeli pionek zespołu trafi na pole z cyfrą, zespół odpowiada na pytania zadane przez prowadzących i w przypadku poprawnej odpowiedzi otrzymuje 50 U-coinów.
- W przypadku odpowiedzi niepoprawnej drużyna nie otrzymuje nic, a prawo do odpowiedzi – i zarobienia 50 U-coinów – ma drużyna, której kapitan jako pierwszy podniósł rękę.
- Jeżeli zespół poprawnie odpowiedział na pytanie, ale nie chce kupować danego przedsiębiorstwa, prowadzący organizuje „Aukcję”.
- Zgodnie z zasadami aukcji, kiedy gracz trafia na pole przedsiębiorstwa, ale nie chce go kupować, karta przedsiębiorstwa jest wystawiana na aukcję wśród wszystkich uczestników. Prawo do zakupu otrzymuje drużyna, która zaoferuje najwyższą cenę, gdy inni gracze mówią pas. Ponadto, jeżeli zajdzie taka konieczność, gracz może sprzedać swoje przedsiębiorstwo, wystawiając je na aukcji. Ogłasza to przed rozpoczęciem swojego ruchu.
- Gdy zespół trafia na pole obiektu, który został już zakupiony, jest zobowiązany zapłacić jego właścicielowi wskazaną cenę za zwiedzanie obiektu. Aby zorganizować „zwiedzanie”, można korzystać z informacji napisanych na karcie obiektu.
- Na planszy znajdują się pola z symbolem podkowy – oznaczają one sektor „Szansa”. Trafiając na takie pole, drużyna bierze kartę, na której zostaną wskazane jej dalsze działania.
- Jeżeli pionek drużyny trafi na pole oznaczające początek brązowej strzałki, to po udzieleniu poprawnej odpowiedzi na pytanie zespół otrzymuje 70 U-coinów i przesuwa się według wskazań strzałki. W przypadku niepoprawnej odpowiedzi – pozostaje na miejscu.
- Gdy drużyna trzy razy z rzędu wyrzuci „dublet” na kostkach do gry (gdy kostki wskazują tę samą liczbę), dwa razy wykonuje swój ruch, a za trzecim razem – pozostaje na miejscu i bierze kartę „Szansa”.
- Gra kończy się, gdy jedna z drużyn dotrze do mety.
- Prowadzący pomagają podliczyć „kapitał” zgromadzony przez każdy zespół.

- Do sumy U-coinów zgromadzonych przez uczestników gry dodawana jest podwojona wartość zakupionych obiektów inwestycyjnych.
- Wygrywa drużyna, która zgromadziła największy kapitał.

PYTANIA DO GRY

1. Przed rozpoczęciem gry rekomendujemy jej organizatorom i prowadzącym dokładne zapoznanie się z pytaniami i odpowiedziami, gdyż dopuszczalna jest tylko konkretna odpowiedź na zadane pytanie oraz konkretny opis obiektów inwestycyjnych.
2. Organizatorzy gry lub prowadzący mają prawo zmieniać lub uzupełniać pytania, biorąc pod uwagę wiek i poziom przygotowania uczestników.

LISTA PYTAŃ

Autorzy gry przygotowali po około 16 pytań dla każdego regionu (obwodu) Ukrainy. W celu zapoznania się z rodzajami pytań zamieszczamy poniżej przegląd pytań (i odpowiedzi) dla 6 obwodów, które geograficznie reprezentują całą Ukrainę: lwowskiego, czernihowskiego, ługańskiego, kijowskiego i winnickiego oraz Autonomicznej Republiki Krym.

AUTONOMICZNA REPUBLIKA KRYMU

1. Jak się nazywa najwyższy szczyt Gór Krymskich? (**Roman-Kosz**)
2. W którym roku odbyło się przekazanie przez RFSRR Obwodu Krymskiego Ukrainiejskiej SRR? (**przekazanie nastąpiło na mocy Dekretu Prezydium Rady Najwyższej ZSRR z dnia 19 lutego 1954 r.**)
3. Które miasto, założone przez emigrantów z Grecji, uważane jest za jeden z siedmiu cudów Ukrainy? (**Chersones**)
4. Wymień co najmniej dwie tradycyjne dania kuchni krymskotatarskiej. (**np. pi-law, czeburek, szysz-kebab, dolma, burma, jantyk**)
5. Jakie krymskie miasta łączy najdłuższa trasa trolejbusowa na świecie, o długości 86 kilometrów? (**Jaltę i Symferopol**)
6. Jakiemu wydarzeniu poświęcony jest utwór „1944”, którym piosenkarka Jamala wygrała w 2016 roku Eurowizję 2016? (**deportacjom Tatarów Krymskich**)
7. Na Krymie znajduje się jaskinia, w której odkryto ślady najstarszej osady Neandertalczyków. Jak się nazywa? (**Kiik-Koba**)
8. To miasto słynie z największej na Krymie liczby zabytków (jest ich ponad 2015) i jest uważane za najbardziej słoneczne. Jak się nazywa? (**Symferopol**)

9. Krym to współczesna nazwa półwyspu, a jak nazywano go jeszcze sto lat temu? Dawna nazwa pochodzi od plemion Taurów, które zamieszkiwały górzystą i podgórszą część Krymu. **(Tauryda)**
10. To jedyne miasto Krymu, które zachowało swoją starożytną nazwę, oznaczającą w tłumaczeniu „dana przez boga”. Zostało założone w VI wieku p.n.e. Jak się nazywa? **(Teodozja)**
11. „Gastronomiczna wizytówka Krymu”. Ten fioletowy przysmak koniecznie musiał zakupić każdy powracający z Krymu turysta. Co to za warzywo? **(krymska czerwona cebula)**
12. To miejsce nazywane jest „smoczymi zębami” i związane są z nim dziesiątki legend. Według jednej z nich to tutaj znajduje się dom boga wiatrów. O czym mowa? **(Góry Krymskie, góra Aj-Petri)**
13. Jak się nazywa słynny ukraiński aktor pochodzenia krymskotatarskiego, reżyser filmów „Chajtarma”, „87 dzieci” i „Cyborgi”? **(Achtem Seitablajew)**
14. Malownicze krajobrazy Krymu od zawsze przyciągały kreatywnych ludzi. Nakręcono tu dziesiątki filmów. Podaj tytuł jednego z nich. **(np. „Szkarłatne żagle”, „Kierowca dla Wiery”, „Kaukaska branka”, „Przenicowany świat”, „Wyspa skarbów”, „Piraci XX wieku”, „Lotto-82”, „Trzy plus dwa”, „Diabeł morski” oraz wiele innych filmów i seriali)**
15. „Kwitające miasto” ze wspnianiałym pałacem i „meczetem z desek”, strzeżone przez miejscową czarownicę i 14 kamiennych sfinksów, którzy uważnie obserwują każdy ruch na drodze do jaskiniowego klasztoru. Co to? **(Bakczy-saraj)**
16. Ten miniaturowy zamek spowija atmosfera romantycznych historii. Nie bez powodu, gdyż jest on położony na samym skraju klifu. Jak się nazywa? **(Jaskółcze Gniazdo)**

OBWÓD ŁUGAŃSKI

1. Jak nazywa się słynny ukraiński lekkoatleta, rekordzista świata, mistrz olimpijski, pochodzący z Ługańska. Obecnie jest przewodniczącym Narodowego Komitetu Olimpijskiego Ukrainy **(Serhij Bubka)**
2. Przed rozpoczęciem rosyjskiej okupacji (od 2014 r.) w Ługańsku funkcjonowało pierwsze na świecie prywatne muzeum poświęcone „królowi futbolu”. Komu poświęcone było to muzeum? **(Pelemu)**

3. W dawnych czasach obszar dzisiejszego Ługańska był zamieszany przez Połowców i to tutaj nastąpił rozkwit ich kultury. Plemię to pozostawiło po sobie bogate dziedzictwo i artefakty, które są przechowywane w parku-muzeum w Ługańsku. Jakie to zabytki? (**Połowieckie „baby”**)
4. Jak się nazywa główny ciek wodny w granicach obwodu ługańskiego? (**Siewierski Doniec**)
5. Jak brzmi nazwisko słynnego leksykografa, literata, autora słownika objaśniającego znaczenie dwustu tysięcy słów. Urodził się on w 1801 r. we wsi Ługańsk, w miejscu której obecnie znajduje się miasto o tej samej nazwie. (**Włodzimierz Dahl**)
6. Jaki status ma obecnie miasto Ługańsk? (**terytorium tymczasowo okupowane**)
7. Spośród podanych miast wybierz dwa, które są położone w obwodzie ługańskim: Zołote, Awdijiwka, Wołnowacha, Starobielsk, Gynyczesk. (**Zołote, Starobielsk**)
8. Jaką nazwę nosiło miasto Ługańsk do 1990 roku? (**Woroszyłowgrad**)
9. Ługańsk położony jest u zbiegu dwóch rzek. Podaj ich nazwy (**Wilchiwka i Luhań**)
10. Ten pomnik historii bywa nazywany „Ługańskim Stonehenge”. Archeologicznie zabytek datowany jest na okres brązu. Ogromne sanktuarium wyłożone jest płytami, pod którymi znajdują się miejsca pochówków. Kopce wyglądają imponująco. Historia powstania tego kompleksu nie jest w pełni wyjaśniona. Jedna z legend głosi, że było to starożytne miejsce kultu Słońca. Co to za miejsce?

Opcje odpowiedzi:

- a) **Cmentarzysko Mumeranów**
- b) **Grzbiet Mergelewa**
- c) **Góra Agajewa**

(„Grzbiet Mergelewa” został odkryty w 1976 roku przez grupę uczniów z alczewskiego gimnazjum nr 23, pracujących pod kierunkiem Władimira Paramonowa, założyciela klubu archeologicznego „MIG”. Szczegółowe badania stanowiska archeologicznego rozpoczęły się w 2005 roku. Wyprawy archeologiczne odbywają się pod kierunkiem doktora nauk historycznych W. Kłoczko, przy wsparciu Ministerstwa Kultury i Turystyki Ukrainy. Powierzchnia stanowiska wynosi 10 hektarów. Pod względem wielkości, liczby

i złożoności kamiennych bloków o charakterze sakralnym, kompleks ten nie ma odpowiednika wśród zabytków starożytności na terenie Europy Wschodniej i można go uznać za ważny element narodowego dziedzictwa kulturowego Ukrainy.)

11. Który kijowski książę ma swój pomnik na Ługańszczyźnie? To właśnie ten książę, podczas zbierania daniny poniósł porażkę w starciu z Drewlanami. **(Książę Igor)**
12. Wymień co najmniej trzy miasta w obwodzie ługańskim. **(np. Ługańsk, Szczastia, Oleksandriwsk)**
13. Wymień cztery grupy etniczne zamieszkujące obwód ługański. **(Ukraińcy, Rosjanie, Białorusini, Żydzi)**
14. Na terenie ługańskiego Narodowego Uniwersytetu im. Tarasa Szewczenki znajduje się niezwykle muzeum na wolnym powietrzu, nazywane cudem Ługańszczyzny. Zobaczymy tu sześć antropomorficznych obelisków z czasów kultury grobów katakumbowych (XXV–XX w. p.n.e.) oraz zabytki sztuki sakralnej plemienia Połowców (XI–XIII wiek, 62 eksponaty). Jak się nazywa to muzeum? **(Park-Muzeum Kamiennych „Bab”)**
15. Jaką nazwę nosi główny park Ługańska? Jest ona związana z Międzynarodowym Świętem Pracy **(Park Pierwszego Maja)**
16. Jak wiadomo, przez Ługańsk przepływa wiele rzek, które są siedliskiem różnych gatunków ryb. Nazwij największą rybę żyjącą w słodkowodnych zbiornikach wodnych Ukrainy? **(sum)**
17. Który znany ukraiński działacz został w 1887 r. zaproszony jako nauczyciel do wsi Ołeksijiwka na Ługańszczyźnie w celu popularyzacji i nauczania języka ukraińskiego? To właśnie on jest twórcą fundamentalnego „Słownika języka ukraińskiego”. Był aktywnym działaczem Bractwa Tarasowców **(Borys Hrinchenko)**

OBWÓD CZERNIHOWSKI

1. Jak się nazywa miasto w obwodzie czernihowskim, które nazywamy dawną Hetmańską Stolicą? **(Baturin)**
2. Który słynny ukraiński bohater urodził się w mieście Morowsk na Czernihowszczyźnie? Imię tej historycznej postaci znają nawet dzieci, a relikwie są do dziś przechowywane w Ławrze Peczerskiej w Kijowie? **(Ilja Muromiec)**

3. W jakim rejonie (powiecie) obwodu czernihowskiego znajduje się punkt styku granic trzech państw? (**rejon horodniański**)
4. Ukraiński reżyser i pisarz pochodzący z Czernihowa, twórca filmów „Zwenigora”, „Arsenał” i „Ziemia”. Na jego cześć nazwano ukraińskie studio filmowe. (**Oleksandr Dowżenko**)
5. Jak się nazywał ostatni hetman lewobrzeżnej Ukrainy, który urodził się i mieszkał na Czernihowszczyźnie? (**Kirill Razumowski**)
6. Wymień jeden z największych cieków wodnych obwodu czernihowskiego. (**np. Dniepr, Desna**)
7. Z jakiej rośliny ogrodowej „słynie” Niżyn? (**ogórek, z którego robiona jest marynowana „nizyńska sałatka”**)
8. Podaj nazwisko drugiego prezydenta Ukrainy urodzonego w obwodzie czernihowskim. (**Leonid Kuczma**)
9. Podaj nazwę jednego z największych i najbardziej znanych staroruskich kopców (kurhanów), datowanego na X wiek, który znajduje się w Czernihowie, w pobliżu Klasztoru Jeleckiego. Według legendy pochowany jest tutaj legendarny książę Czerny – założyciel miasta Czernihowa. (**Czarny Kopiec**)
10. Jak się nazywał urodzony na Czernihowszczyźnie wybitny ukraiński kompozytor i dyrygent chóralski, imieniem którego nazwano najsłynniejszy chór Ukrainy? (**Hryhorij Weriowka**)
11. Jaką rzekę opiewał pochodzący z Czernihowszczyzny Ołeksandr Dowżenko w swoim utworze o dzieciństwie? (**Desna**)
12. Które miasto położone na terenie obwodu czernihowskiego jest administracyjnie podporządkowane Kijowszczyźnie? (jest to bezprecedensowy fakt prawny na terenie współczesnej Ukrainy, gdy miasto jednego obwodu administracyjnie wchodzi w skład aglomeracji drugiego). (**Sławutycz**)
13. *Ви знаєте, як липа шелестить
У місячні весняні ночі?
Кохана спить, кохана спить,
Піди збуди, цілуй їй очі.
Кохана спить...*
Ви чули ж бо: так липа шелестить
Jaki słynny ukraiński poeta i działacz społeczny, pochodzący z Czernihowszczyzny, jest autorem wiersza, którego fragment przytoczono? (**Pawło Tyczyna**)

14. Ukraiński piłkarz, ofensywny pomocnik reprezentacji Ukrainy i londyńskie-go „West Ham United”. Autor najszybszego i najpóźniejszego gola w historii reprezentacji, mieszkał w Czernihowie. (**Andrij Jarmolenko**)
15. Ukraiński działacz społeczno-polityczny, pisarz, prawnik i dysydent w cza-sach ZSRR. Orędownik niepodległości Ukrainy w XX wieku. Współzałoży-ciel Ukraińskiej Grupy Helsińskiej. Deputowany do Rady Najwyższej Ukra-iny. Wyróżniony tytułem Bohatera Ukrainy. Autor „Proklamacji Niepodległości Ukrainy”, urodzony na Czernihowszczyźnie. (**Lewko Łukja-nenko**)
16. Świątynia Ukraińskiej Prawosławnej Cerkwy w Czernihowie, zabytek ar-chitektury o znaczeniu narodowym. Wspaniały przykład ukraińskiej kamien-nej architektury lewobrzeżnej XVII–XVIII w. Zbudowana z funduszy koza-ków, braci Jakowa i Semena Lizogubów, zgodnie z testamentem ich ojca – czernihowskiego pułkownika Juchyna Lizoguba. (**Cerkiew św. Katarzyny**)
17. Z Czernihowa pochodził książę uznawany za założyciela Moskwy. Jak się nazywał? (**Jerzy Dołgoruki**)

OBWÓD WINNICKI

1. Wymień trzech znanych muzyków pochodzących z Winniczyny. (**np. Ola Polakowa, Wiktor Broniuk, Dmytro Szurow**)
2. Jaki tajny obiekt z okresu II wojny światowej zlokalizowany jest osiem kilo-metrów od Winnicy? (**bunkier Hitlera „Werwolf”**)
3. Która turystyczna atrakcja Winnicy jest zarejestrowana jako zacumowany statek dla strefy żeglugi B3, a także w rejestrze jednostek pływających? (**fontanna „Roshen”**)
4. Ile razy (według stanu do 2019 r.) miasto Winnica znalazło się na pierwszym miejscu rankingu na najbardziej komfortowe do życia miasto Ukrainy? (**pięć razy**)
5. W którym roku Winnica po raz pierwszy tymczasowo pełniła rolę stolicy Ukraińskiej Republiki Ludowej? (**w 1918 r.**)
6. Odsłuchaj fragment muzyki i odpowiedz, kto jest autorem tego utworu? (**Proponowana melodia to „Szczedryk” znanego ukraińskiego kompozy-tora, dyrygenta i działacza społecznego Mykoly Łeontowycza, 1877–1921, który urodził się i mieszkał w obwodzie winnickim.**)

7. Ile razy Winnica była stolicą URL? **(Trzy razy. Po raz pierwszy Dyrektoriat znajdował się w Winnicy w grudniu 1918 r. w związku z przygotowaniami powstania przeciwko hetmanowi Pawło Skoropadskiemu. To właśnie w Winnicy zostały podjęte fatalne w skutkach dla Ukrainy decyzje. Po raz drugi Dyrektoriat znajdował się w Winnicy od 2 lutego do 6 marca 1919 r. Po raz trzeci od 7 maja do początku czerwca 1920 r. To wtedy Ukrainę odwiedził Marszałek Polski Józef Piłsudski.)**
8. Który wybitny ukraiński pisarz urodził się i przez 33 lata mieszkał w Winnicy? W historii literatury ukraińskiej zapisał się on jako mistrz prozy psychologicznej. Autor takich dzieł jak „Za wszelką cenę”, „Mały grzesznik”, „Kwiat jabłoni”, „Fatamorgana” i „Cienie zapomnianych przodków” **(Mychajło Kociubiński)**
9. W obwodzie winnickim znajduje się największa na Ukrainie stacja kolejowa. Jest ona najważniejszym węzłem komunikacyjnym kolei południowo-zachodniej. Dworzec kolejowy, zbudowany w formie pałacu, został wpisany do rejestru zabytków architektury. W jakim mieście znajduje się ta stacja? Jego nazwa pochodzi od słowa, które w tłumaczeniu oznacza „wolny człowiek”. **(Koziatyn – nazwa pochodzi od słowa „kozak”)**
10. Jak się nazywał znany ukraiński chirurg, protoplasta wojskowej medycyny polowej, pierwszy lekarz, który wykonywał opatrunki z gipsu, twórca nowoczesnej anatomii chirurgicznej? Ostatnie 20 lat życia naukowiec ten spędził w dworku Wysznia, znajdującym się w Winnicy, gdzie obecnie działa muzeum. **(Mykoła Pirogow)**
11. Obwód winnicki ma największej w kraju sąsiadów – graniczy on aż z siedmioma innymi obwodami. Wymień je. **(obwód kirowohradzki, czerkaski, żytomierski, kijowski, odeski, chmielnicki i czerniowiecki)**
12. Wymień dwie największe rzeki przepływające przez obwód winnicki? **(Południowy Bug i Dniestr)**
13. Podaj nazwę podstawowego surowca przemysłu cukierniczego i najważniejszej uprawy obwodu winnickiego **(burak cukrowy)**
14. Czy to prawda, że w Winnicy produkowany jest własny tramwaj, który nosi nazwę „Winway”? **(Tak, we wrześniu 2015 r. zaprezentowano pierwszy pojazd.)**

OBWÓD LWOWSKI

1. Jaki słynny ukraiński zespół rockowy został założony we Lwowie? Jest on znany z takich przebojów jak m.in. „Widczuwaju”, „Kwitka” i „Wyszcze neba” **(Ocean Elsy. Ze Lwowa pochodzą też tacy wykonawcy jak Bracia Hadiukiny, Rusłana, Skriabin i inni.)**. Otrzymacie dodatkowo 20 U-coinów za zaśpiewanie wybranej piosenki zespołu.
2. We Lwowie powstało pierwsze na świecie muzeum poświęcone tradycyjnej ukraińskiej potrawie. Jaka to potrawa? **(Muzeum słoniny tj. „sała”; znajduje się w nim m.in. największe na świecie serce wykonane ze słoniny – o grubości 55 cm i wysokości 85 cm. Na pomysł wykonania tego eksponatu wpadli lwowscy restauratorzy. W czerwcu 2011 r. serce zostało wpisane do Księgi Rekordów Ukrainy jako „największe na świecie serce ze słoniny”)**
3. Z jakim krajem graniczy obwód lwowski? **(z Polską)**
4. Do jakiego historyczno-kulturowego regionu należy Obwód Lwowski? **(do Galicji)**
5. Co w lwowskim leksykonie oznacza słowo „szpaceruwały”? **(Oznacza ono: szukać kłopotów, wałęsać się, zaprzeczać. Ten używany przez lwowian czasownik pochodzi od niemieckiego słowa „spazieren”, gdzie znaczy po prostu „chodzić, spacerować”)**
6. Jakie miejsce mają na myśli lwowianie, gdy mówią: „spotkajmy się przy koniu”? Lwowski Hipodrom, pomnik św. Jerzego czy pomnik króla Danyła Halickiego? **(Pomnik Daniela Halickiego jest jednym z najbardziej ulubionych miejsc spotkań we Lwowie. Tak się składa, że wielu mieszkańców woli nazywać to miejsce „przy koniu”).**
7. Jak się nazywa znana ukraińska piosenkarka, pianistka, dyrygentka, tancerka, działaczka społeczna, producentka, honorowa obywatelka Lwowa, deputowana do Rady Najwyższej Ukrainy V kadencji? **(Zwycięczyni Eurowizji za utwór „Dzike tańce” – Rusłana Łyżyczko – urodziła się 24 maja 1973 r. we Lwowie)**
8. To właśnie na ziemi lwowskiej urodził się znany ukraiński pisarz, poeta, duchowny, inicjator przebudzenia świadomości narodowej w Galicji XIX w. Był autorem pierwszego tłumaczenia „Słowa o wyprawie Igora” oraz jednym z twórców almanachu „Rusałka Dniestrowa”. Jak się nazywał? **(To członek ruchu znanego jako Ruska Trójca, Markijan Semenowycz Szaszkewycz.**

Urodził się we wsi Pidlisne, w rejonie złoczowskim obwodu lwowskiego w 1811 r.)

9. W 1574 r. słynny Iwan Fiodorow wydrukował we Lwowie książkę, która stała się „biblią pierwszoklasistów”. Jak nazywała się ta książka? („**Bukwar**”, czyli „**Elementarz**”)
10. Na Cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie stoi monument, w którego centrum znajduje się kolumna zwieńczona wykonaną z brązową rzeźbą Archanioła Michała, który dzierży dębową gałąź w lewej ręce i miecz w prawej. Kogo upamiętnia ten monument? (**jest to pomnik Żołnierzy Ukraińskiej Armii Halickiej**)
11. Jak się nazywa lwowska placówka edukacyjna, założona w 1661 r. i działająca do dziś? (**Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki**)
12. W którym mieście w obwodzie lwowskim znajduje się najstarsza działająca apteka na Ukrainie? Funkcjonuje ona od XVII w. i pełni także funkcję muzeum, w którym zobaczyć można apteczne naczynia, urządzenia do produkcji tabletek z różnych epok, zabytkowe wagi czy móździerze, w których przygotowywano maści (**we Lwowie**)
13. Ze wspomnień mieszkańca Galicji: *Na jesieni 1894 roku do Lwowa przybył młody kijowski uczony [...] i objął na Uniwersytecie Lwowskim Katedrę Historii Powszechnej ze szczególnym uwzględnieniem historii Europy Wschodniej, z językiem ukraińskim jako wykładowym*. O kim mowa? (**Mychajło Hruszewski**)
14. Dokończ zdanie: „Co piąta spotkana we Lwowie osoba jest...” (**studentem; we Lwowie na 26 uczelniach wyższych kształci się ponad 170 tysięcy studentów**)
15. Czyje imię nosi jeden z największych portów lotniczych w Europie Wschodniej, który znajduje się we Lwowie? (**Port Lotniczy Lwów im. Daniela Halickiego. W ciągu godziny lwowskie lotnisko może obsłużyć dwa tysiące pasażerów**)
16. Rdzenni mieszkańcy Lwowa często żartują, że we Lwowie deszcz zaczął padać już w 1256 r. Dlaczego właśnie wtedy? (**pierwsza archiwalna wzmianka o mieście Lwa**)

OBWÓD KIJOWSKI

1. W Kijowie znajduje się Zbiornik Kijowski, który jest trzecim co do wielkości pod względem powierzchni na Ukrainie. Przechowywana tutaj ilość wody jest naprawdę imponująca – to ponad 3730 milionów metrów sześciennych. Jaką nazwę nadali temu zbiornikowi miejscowi? (**Morze Kijowskie**)
2. Wymień co najmniej trzy znane osobistości urodzone w obwodzie kijowskim. (**np. Kazimierz Malewicz, 1879–1935 – artysta awangardowy; Michail Bulhakow, 1891–1940 – wybitny pisarz i dramaturg; Walerij Łobanowski, 1939–2002 – piłkarz i trener**)
3. Jaka roślina jest symbolem Kijowa? (**kasztanowiec**)
4. Wymień dwa zabytki historii i architektury, zaliczane do 7 cudów Ukrainy i znajdujące się w Kijowie. (**Sobór Mądrości Bożej w Kijowie i Ławra Kijowsko-Pieczerska**)
5. Jak się nazywa, urodzona w obwodzie kijowskim w 1939 r. słynna ukraińska poetka, która za swoją powieść liryczną „Mariusz Czura” otrzymała Państwową Nagrodę Literacką im. Tarasa Szewczenki? (**Lina Kostenko**)
6. W dorzeczu jakiej rzeki leżą tereny obwodu kijowskiego? (**Dniepr**)
7. Kijów jest stolicą Ukrainy i jednym z najstarszych miast tego kraju. Legendę o założeniu tego wspaniałego grodu znają nawet najmłodsi. Czy pamiętasz, jak nazywali się mityczni założyciele Kijowa? (**bracia Kyj, Szczek i Choryw oraz ich siostra Lybid**)
8. Która instytucja edukacyjna Kijowa uważana jest za najstarszą w Europie Wschodniej? (**Akademia Kijowsko-Mohylańska założona w 1659 r.**)
9. Jak nazywali się pierwsi kijowscy książęta? (**Askold i Dir**)
10. W centralnej części Kijowa znajduje się niezwykle dom, który zawsze przyciąga turystów. Budowla ta owiana jest legendami i mistycznymi historiami, chociaż w rzeczywistości została zbudowana jako reklama nowinki w branży budowlanej – cementu. To właśnie z niego wykonano wykończenie fasady budynku w postaci dziwacznych mitycznych stworów. Co to za budynek? (**Dom z Chimerami**)
11. Ukraińska strefa wykluczenia to... (**Czarnobyl**)
12. Jak się nazywają starożytne fortyfikacje położone na południe od Kijowa? Niegdyś rozciągały się one na setki kilometrów. Jedna z legend wyjaśnia pochodzenie ich nazwy w następujący sposób: podobno bohaterowie pojмали mitycznego smoka, zaprzęgli go do pług i pogonili, robiąc głęboką na

kilka metrów i ciągnącą się na setki kilometrów bruzdę. Stąd dzisiejsza nazwa fortyfikacji nawiązująca do ruchów węża (**Żmijowe Wały**)

13. Wymień najbradziej znane miejsce w Kijowie, gdzie w czasach Rusi Kijowskiej poganie odprawiali swoje obrzędy, a wróżbici wykonali pierwsze podziemne przejścia. Także dzisiaj to miejsce spowija mistyczna aura. (**Łysa Góra**)
14. Kijowianka, znana ukraińska pisarka lat 60., poetka. Laureatka Państwowej Nagrody Literackiej im. Tarasa Szewczenki. Przez całe życie napisała tylko jedno dzieło prozą – powieść „Zapiski ukraińskiego obłąkańca” (**Lina Kostenko**)
15. Pochodzący z Kijowszczyzny Andrij Szewczenko podarował Ukrainie wiele zwycięstw. W jakiej dziedzinie sportu działał? (**piłka nożna**)
16. Czy to prawda, że Ukraina znajduje się na piątym miejscu na świecie pod względem ilości produkowanego miodu? (**tak**)
17. Jak się nazywa jeden z największych ukraińskich festiwali muzycznych, który odbywa się latem w Kijowie? (**Atlas Weekend**)
18. Jakie wydarzenie, które miało miejsce w Kijowie w latach 2013–2014, doprowadziło do ważnych politycznych i społecznych zmian w kraju? (**Rewolucja Godności**)

Gra kończy się podliczeniem zdobytych punktów, podsumowaniem nauczyciela i zebraniem opinii uczestników na temat gry i jej przebiegu. Travel-Quest „Kraj-U” został przetestowany na grupie prawie 900 osób – uczniów starszych klas szkół ogólnokształcących i studentów różnych uczelni. Gracze chwalą „zespołowy” duch gry, w której jednocześnie współzawodniczyć może aż 30 osób dobranych w drużyny; przemyślane pytania, obejmujące zagadnienia z programu nauczania różnych przedmiotów (m.in. historii, geografii, literatury, WOS-u). Sporo pytań dotyczy także muzyki, sportu, współczesnej kultury i podstaw ekonomii.

Współczesność wymaga nowoczesnych, atrakcyjnych narzędzi edukacyjnych, które zachęcą uczniów do zdobywania i pogłębiania wiedzy. Dlatego zainteresowanie grami jako metodą nauczania wzrasta zarówno wśród nauczycieli-praktyków, jak i nauczycieli akademickich. Zaprezentowany w niniejszym artykule Travel-Quest „Kraj-U” to interaktywna, autorska gra, z której na lekcjach historii i w pracy pozaszkolnej mogą korzystać nauczyciele i wykładowcy szkół ogólnokształcących, technicznych i zawodowych oraz uczelni wyższych. Ma ona na celu utrwalenie

i uogólnienie wiedzy na temat historii, geografii i literatury Ukrainy, a także jej kultury, muzyki, sportu czy ekonomii.

Wdrożenie nauki zdalnej podczas pandemii COVID-19, jak i ogólnie cyfryzacja systemu nauczania pokazują, że zasadne jest, aby stacjonarne gry dydaktyczne, przeznaczone do zajęć audytoryjnych, zostały zmodernizowane w kierunku możliwości asynchronicznego, interaktywnego wykorzystania w środowisku wirtualnym. Bez wątpienia znacznie poszerzy to możliwości wykorzystania tradycyjnych gier dydaktycznych. Może to być jeden z kierunków dalszej pracy laboratorium dydaktyczno-metodologicznego „Inspiration Club”, działającego na Wydziale Historycznym Winnickiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego, jako pilotażowej platformy innowacji edukacyjnych. Tylko praktykując różnorodne metody nauczania, studenci Uniwersytetu Pedagogicznego będą lepiej przygotowani do realiów pracy w nowoczesnej szkole.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Opis literacki z ilustracjami „Gra intelektualna o Ukrainie i dla Ukraińców Kraj-U” (Travel-Quest „Kraj-U”), Certyfikat rejestracji praw autorskich nr 100313 z 8 października 2020 r., <https://ukrpatent.org/uk/articles/bulletin-copyright>, biuletyn 61, s. 397–398, 2020.

Opracowania

Барнінець О. *Дидактичні ігри як засіб формування предметних умінь на уроках історії*, «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання» 4, 2018, s. 18–22.

Баханов К., *Ігри у навчанні історії в школі: до вивчення дисципліни*, «Історія та правознавство» 10, 2017, s. 96.

Власов В., *Ще раз про дидактичні ігри на уроках історії України у 7 класі*, «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання» 3, 2016, s. 11–194.

Коваль О., *Від А до Я: ігри на уроках історії*, «Історія України» 1, 2016, s. 18–20.

ALEKSANDRA BARAN

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

MARCIN GNAT

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

MARIUSZ AUSZ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID [0000-0001-7014-8164](https://orcid.org/0000-0001-7014-8164)

UCZEŃ W WIRTUALNEJ RZECZYWISTOŚCI

STUDENT IN VIRTUAL REALITY

ABSTRAKT: Inspirację do napisania artykułu stanowiły problemy wywołane przejściem na edukację zdalną przez placówki oświatowe. Szkoły od wielu lat zwracają uwagę na negatywne aspekty związane z użytkowaniem Internetu; dostęp do pornografii, uzależnienie od mediów społecznościowych, syndrom FOMO, cyberprzemoc, *phishing*, *deepfake*, *fake*, itp. Cyberprzestrzeń stała się częścią życia dzieci i nastolatków, dlatego nauczyciele powinni przygotować najmłodszych do korzystania z sieci w sposób, który będzie stymulował rozwój. W dobie cyfryzacji program nauczania musi zostać wzbogacony o zagadnienia takie jak weryfikacja fake newsów, posługiwanie się aplikacjami mobilnymi, bycie e-obywatelem, e-wolontariat czy uzyskiwanie i selekcjonowanie informacji naukowych ze stron internetowych. Kształcenie w powyższych obszarach może sprawić, że wychowankowie zaczną postrzegać szkołę jako miejsce nowoczesne, będące w stanie wyposażyć ich zarówno w treści teoretyczne, jak i praktyczne pozwalające na łatwiejsze wkroczenie w dorosłość.

SŁOWA KLUCZOWE: uczeń w cyberprzestrzeni, edukacja, Internet, korzyści i zagrożenia z sieci, wyzwania współczesnej edukacji

ABSTRACT: The article was inspired by problems caused by the transition to distance education, visible in Polish educational institutions. For many years, schools have been paying attention to the negative aspects related to the use of the Internet; access to pornography, social media addiction, FOMO syndrome, cyberbullying, phishing, deepfake, fake, etc. Cyberspace has become a part of the lives of children and teenagers, so teachers should prepare them to use the Internet in a way that will stimulate their development. The curriculum in the digital age must be expanded with issues such as: fake news verification,

using mobile applications, being an e-citizen, e-volunteering, as well as obtaining and selecting scientific information from websites. Education in the field of the above topics may result in perception of school among students as a modern entity, able to provide them with both theoretical knowledge and practical skills, allowing them to enter adulthood more easily.

KEYWORDS: student in cyberspace, education, Internet, benefits and threats of the Internet, challenges of modern education

Jednym ze sztandarowych haseł, gdy mówimy o celach szkoły, jest przygotowanie ucznia do życia. Cel ten powinni uważać za podstawowy zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz rodzice. Musimy sobie jednak zadać pytanie, czy na pewno jest on w pełni realizowany.

Okres pandemii był trudnym czasem zarówno dla uczniów, jak i pedagogów. Więcej niż 90% dzieci musiało zrezygnować z tradycyjnej formy edukacji. Zamknięcie szkół w 190 państwach dotknęło ponad 1,5 miliarda podopiecznych instytucji oświatowych¹.

Początkowa informacja o odwołaniu zajęć z powodu pandemii koronawirusa wywoływała u najmłodszych raczej optymistyczne nastroje. Wraz z rozwojem sytuacji hurraoptymizm uległ osłabieniu, a w krótkim czasie zaczęło się „narzekanie” na brak przygotowania nauczycieli, problemy techniczne, zbyt dużą ilość zadań, które należało wykonać samodzielnie, ubóstwo metod aktywizujących, a także brak kontaktu z nauczycielami oraz rówieśnikami².

Nauczanie zdalne ukazało wiele słabości polskiej szkoły. Zauważono nowe problemy, które wcześniej pozostawały ukryte. Dla części nauczycieli był to impuls do pewnych zmian. Duże grono dydaktyków postanowiło rozszerzyć lekcje o materiały z Internetu. Zwrot w stronę cyfryzacji jest konieczny, gdyż świat zmienia się bardzo dynamicznie, a polska szkoła została z tyłu i w niewielkim stopniu korzysta z nowości pojawiających się obecnie w cyberprzestrzeni. Brakuje również pomocy nauczycieli w eksplorowaniu przez ucznia cyberswiata. Problematyka ta

¹ F. Wyrwa, M. Wyrwa, A. Wilkus-Wyrwa, *Wyzwania nauczania zdalnego. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, [w:] *Wola społeczna diagnostyki edukacyjnej*, XXVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej 2020, s. 365.

² P. Długosz, *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N. Pi-kuła, K. Jagielska, J. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji, w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków 2020, s. 92.

dopiero wkracza w orbitę zainteresowań dydaktyki. Przejście na nauczanie zdalne unaocznilo fakt, iż współcześnie, w dobie cyfryzacji, przekazywanie wiedzy tradycyjnymi środkami jest niewystarczające. Rośnie zapotrzebowanie na nowy typ nauczyciela, który swobodnie porusza się w przestrzeni wirtualnej, a także wykorzysta możliwości, jakie daje technologia cyfrowa³.

Omawiając ten temat, trzeba na początku uświadomić sobie, jak dużą część życia uczniowie spędzają w sieci. Z raportu z badań „Nastolatki 3.0” wynika, że zdecydowana większość młodzieży (ponad 90%) deklaruje, iż wielokrotnie w ciągu dnia korzysta z Internetu⁴. Według nowszych badań, zebranych w raporcie „Młodzi cyfrowi” 34,9% młodzieży korzysta z Internetu kilkadziesiąt razy dziennie, 30,6% kilkanaście razy, zaś 26,6% kilka razy. Oznacza to, że większość osób w wieku szkolnym jest praktycznie cały czas online⁵.

Od pewnego czasu media, a w szczególności Internet, określa się mianem „trzeciego rodzica”. Wiąże się to oczywiście z faktem, iż dzieci i młodzież czerpią z sieci wzorce zachowań, słownictwo, a nawet starają się kreować swój wizerunek, inspirując się znanymi blogerami lub influencerami. Wszystko to prowadzi do sytuacji, w której wirtualny świat zaczyna być dla najmłodszym bardziej „swojski” niż środowisko szkolne lub domowe⁶.

Obecność młodych ludzi w sieci stała się jeszcze wyraźniejsza wraz z upowszechnianiem się urządzeń mobilnych: według doniesień z badań, aż 83% dzieci w wieku 7–14 lat posiada telefon komórkowy. Wiek, w którym najmłodsi internauci zaczynają samodzielnie korzystać z sieci, nieustannie się obniża⁷.

Mając na uwadze dane oraz akcje społeczne, które mają zachęcać społeczeństwo do realizowania wielu aktywności za pomocą wykorzystania Internetu, trudno jest oczekiwać, że cyberświat będzie tracił na znaczeniu. Tendencje będą prawdopodobnie odwrotne. Szkoła powinna więc pomóc uczniowi zrozumieć wirtualną rzeczywistość i nauczyć poruszać się w niej w sposób świadomy

³ F. Wyrwa., M. Wyrwa., A. Wilkus-Wyrwa, *op. cit.*, s. 367.

⁴ „Nastolatki 3.0”. *Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*, NASK, 2016, s. 4.

⁵ *Ogólnopolskie badanie „Młodzi Cyfrowi”. Wybrane wyniki i rekomendacje*, Gdynia 2019, s. 53.

⁶ E. Kłak, *Wykorzystanie Internetu przez dzieci i młodzież – pozytywne i praktyczne aspekty oraz zagrożenia*, „Kultura – Przemiany – Edukacja” t. 8, 2020, s. 195; K. Stępniaik, *Internet – wirtualny przyjaciel czy realny wróg*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy” nr 3, 2012, s. 46.

⁷ *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*, Warszawa 2018, s. 7–8.

i bezpieczny. Należy kształcić dzieci w tym zakresie już od najmłodszych lat. Uczeń z pomocą nauczycieli mógłby dowiedzieć się, jakie zagrożenia czyhają na niego w sieci, ale również jakie korzyści płyną z dostępu do niej. Dzięki temu placówki oświatowe chociaż w części mogłyby spełniać rolę swego rodzaju przewodnika po wirtualnym świecie. Poniżej zostały przedstawione wybrane cyfrowe zagrożenia, których szkoła nie może bagatelizować.

Pierwszy poważny problem stanowi dostępność treści pornograficznych. Badania przeprowadzone przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę w 2017 roku wskazują, że 43% dzieci i nastolatków w wieku 11–18 lat miało kontakt z materiałami pornograficznymi, z czego aż 92% w Internecie⁸. Możemy zakładać, że ów procent jest większy, gdyż nie wszystkie dzieci przyznają się do tak wstydlivych kwestii. Pornografia może prowadzić do utrwalenia szkodliwych zachowań seksualnych. Może również rozwinąć się uzależnienie, które wpływać będzie na zachowanie oraz prawidłowe funkcjonowanie i rozwój mózgu⁹. Temat ten jest bardzo trudny, jednak nie może pozostawać w sferze tabu. Uczeń powinien zrozumieć, jakie skutki ma oglądanie pornografii, jak można się od niej uzależnić, jak zabezpieczyć się przed niechcianymi treściami, i najważniejsze – gdzie może szukać pomocy. Oczywiście przekaz i treści trzeba dostosować do wieku ucznia. Ważne by równolegle z przekazywaniem informacji o negatywnych konsekwencjach pornografii prowadzić z dziećmi pogadanki dotyczące rozpoznawania uczuć oraz budowania relacji i bliskości z drugą osobą.

Kolejne zagrożenie wiąże się z mediami społecznościowymi. Co trzeci nastolatek uważa się za osobę uzależnioną od korzystania z nich, a co za tym idzie – również od Internetu jako takiego¹⁰. Niepokojące jest pojawianie się nowych zjawisk, takich jak *fear of missing out* (FOMO) – nieustanny lęk przed byciem pominiętym. Wysokie natężenie owego syndromu dotyka ponad 14% polskich uczniów (co ciekawe, w większości dziewczynki). Nasilenie rośnie wraz z wiekiem. Z najnowszych badań wynika, że 28% uczniów odczuwa niepokój, kiedy nie wiedzą, co planują inni, i nie mają nad tym pełnej kontroli¹¹.

⁸ K. Makaruk, J. Włodarczyk, P. Michalski, *Raport z badań. Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią*, Warszawa 2017, s. 12.

⁹ W kontekście negatywnych skutków oglądania pornografii zob: A. Krawulska-Ptaszyńska, *Pornografia w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2004, R. 66, z. 2, s. 277–285.

¹⁰ *Ogólnopolskie badanie „Młodzi Cyfrowi*, s. 39.

¹¹ Zob. Ł. Tomczyk, *FOMO (fear of missing out) – wyzwanie diagnostyczne i edukacyjne*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, t. 37, z. 3, s. 143–145.

Wpływ na to zjawisko ma wiele czynników. Jednym z nich jest fakt, że dzieci nie poznały zdrowych nawyków korzystania z sieci. Szkoła powinna uzupełnić te braki i już od najmłodszych lat zadbać o to, aby uczeń potrafił kontrolować swój czas w Internecie. Przydatne mogą się okazać aplikacje takie jak: FORESTAPP lub Offtime. W pierwszej z nich zadanie polega na zasadzeniu wirtualnego drzewka. W czasie korzystania z telefonu roślina traci siły, aż w końcu usycha. Jeśli ograniczamy naszą aktywność za pośrednictwem urządzeń mobilnych, drzewo rośnie, a następnie tworzy się las. Uzyskanie odpowiedniej liczby punktów stwarza możliwość zasadzenia prawdziwej rośliny¹². Kolejny program (Offtime) ma za zadanie blokowanie dostępu do Internetu oraz wybranych aplikacji. Dodatkowe opcje pozwalają stworzyć profil w ten sposób, aby ograniczać połączenia, wiadomości czy powiadomienia. Offtime wskazuje również dodatkowo ilość czasu spędzanego ze smartfonem¹³.

Na ucznia czyhają również różne formy przemocy oraz oszustw. Dziecko bez odpowiednich umiejętności i nabytej wiedzy staje się łatwym celem wszelkiego typu ataków. Dodatkowo uczeń może dopuszczać się cyberprzemocy w stosunku do swoich rówieśników, nie zdając sobie sprawy z konsekwencji. Poniżej zostały przedstawione wybrane formy przemocy i oszustw, na które naszym zdaniem szkoła powinna zwrócić szczególną uwagę.

Odsetek osób, które ulegają oszustwom internetowym, jest obecnie nikły. Niestety, kiedy damy się oszukać, konsekwencje są często bardzo poważne. Internetowi przestępcy wykorzystują nieuwagę lub niewiedzę użytkowników i wykradają ich dane, hasła czy pieniądze. Działania przestępców są z roku na rok coraz lepiej organizowane i maskowane. Najlepszym przykładem jest *phishing*, który polega na kradzieży danych poprzez np. tworzenie idealnych kopii stron banku i wykorzystywanie nieuwagi konsumentów¹⁴. W ten sposób oszuści zdobywają dane logowania i dostęp do naszego konta. Na portalach takich jak Facebook czy Instagram codziennie jesteśmy świadkami prób wyłudzenia danych lub pieniędzy za pomocą niezwyfikowanych zbiorów, linków, itp¹⁵.

¹² <https://www.forestapp.cc/> [dostęp 12.04.2021].

¹³ <https://mobiletrends.pl/offtime-uwolnij-sie-od-ciaglego-strumienia-powiadomien-na-smartfonie/> [dostęp 12.04.2021].

¹⁴ Z ob. D. Lubowiecki, *Prawno-kryminalistyczna problematyka phishingu, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska bankowości internetowej*, „Kwartalnik Prawo-Społeczeństwo-Ekonomia” 2017, nr 1, s. 30–43.

¹⁵ Według przeprowadzonego badania co dziesiąta osoba „nabiera się” na atak phishingowy. Ofiary deklarują niski stan wiedzy na temat bezpieczeństwa w sieci, zob. Sz. Grzebielec, *Analiza*

Kolejny sposób oszukiwania to tzw. *deepfake*, czyli technika polegająca na łączeniu i nakładaniu obrazów nieruchomych i ruchomych na ilustracje lub filmy źródłowe przy użyciu specjalnych programów. Dzięki temu można zmanipulować czyjś wizerunek tak, aby kogoś skompromitować, wykorzystując jego twarz np. w filmie pornograficznym. Obecnie powstaje coraz więcej darmowych aplikacji umożliwiających tego typu działania, co prowadzi do wzrost ich popularności¹⁶.

Kolejną formą przemocy w sieci jest hejt. Jest to zjawisko społeczne o charakterze poniżającym, obserwowane w środowisku medialnym. Prosta definicja tego pojęcia nie jest możliwa, bowiem, jak pokazują badania, dotyczy on wielu aspektów życia społecznego (ofiara tzw. hejtowania padają zarówno osoby znane, jak i nieznane napastnikowi, zarówno ludzie ze świata show biznesu czy polityki, jak i zwykli użytkownicy sieci¹⁷).

Fake news to forma przekazu, która ma wprowadzić odbiorcę w błąd w celu wywołania u niego pożądanego przez twórcę stanu emocjonalnego lub wyrobienie poglądu na jakąś kwestię. Zdarza się również, że *fake news* jest wykorzystywany w celu uzyskania korzyści finansowej¹⁸.

W przedstawionych obszarach szkoła powinna starać się przekazać dziecku jak najwięcej informacji o oszustwach internetowych oraz cyberprzemocy. Uczeń powinien wiedzieć, dlaczego należy chronić swoje dane, jakie mogą być konsekwencje nierozważnych działań, a także gdzie szukać pomocy w razie padnięcia ofiarą oszustwa. Należy wyposażać go w wiedzę dotyczącą tego, jakie konsekwencje mogą go spotkać, jeśli sam będzie stosował cyberprzemoc wobec rówieśników¹⁹.

W cyberświecie czeka wiele zagrożeń. Wybrane przez nas przykłady nie wyczerpują całkowicie tematu, mają jednak za zadanie zwrócić uwagę na to, że w związku z tym, iż obecność dziecka w cyberprzestrzeni jest nieunikniona,

podatności użytkowników systemów informatycznych na atak phishingowy, „Journal of Computer Sciences Institute” 2020, nr 15, s. 165–167.

¹⁶ I. Dąbrowska, *Deepfake – Nowy wymiar internetowej manipulacji*, „Zarządzanie Mediami” 2020, t. 8, nr 2, s. 90–91.

¹⁷ K. Garwol, *Hejt w Internecie – analiza zjawiska*, „Edukacja-Technika-Informatyka” 2016, nr 4 (18), s. 305; G. Urbanek, *Hejt jako społeczny przejaw patologii w Internecie. Próba klasyfikacji adresatów*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka-Praktyka-Refleksje” 2018, nr 29, s. 235.

¹⁸ M. Podlecki, *Fake news jako zjawisko (nie tylko) medialne*, „Biuletyn Edukacji Medialnej”, 2017, s. 126–128.

¹⁹ Zob. J. Podlewska, *Odpowiedzialność prawna za cyberprzemoc w stosunku do nieletnich*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2009, nr 21, z. 2, s. 1–9.

szkoła powinna zadbać o wytwarzania u ucznia odpowiedzialnych postaw, a także zwiększać poczucie jego bezpieczeństwa w sieci.

Wirtualny świat oferuje również mnóstwo zasobów, które pomagają rozwijać nasz potencjał. Obecnie wiele spraw załatwianych jest drogą elektroniczną, zastępującą powoli tradycyjne formy interakcji. Szkoła powinna zareagować na tę zmianę, gdyż z założenia ma przygotowywać i wyposażać ucznia w odpowiednie umiejętności radzenia sobie w życiu. Analogicznie jak w przypadku zagrożeń, prezentujemy wybrane korzyści z korzystania przez młodych ludzi z Internetu; również w ich kontekście szkoła powinna wykształcić u uczniów odpowiednie umiejętności społeczne oraz postawy.

Pandemia COVID-19 niejako zmusiła nas do częstszego korzystania ze sklepów internetowych lub wdrożenia się w tę formę zakupów. Na stronach internetowych możemy spotkać wiele reklam, które zachęcają do skorzystania z usług takich firm. Uczeń powinien znać podstawowe zasady przekazywania danych, weryfikacji wiarygodności sklepu i analizy cen. Dodatkowo powinien wiedzieć, jak bezpiecznie korzystać z bankowości internetowej, gdzie szukać pomocy w razie wątpliwości, a także jak zabezpieczać transakcje.

Inną istotną kwestią jest nauczanie młodego pokolenia postaw obywatelskich oraz możliwości, jakie daje bycie e-obywatelem. Umiejętności internetowego składania wniosków, rozliczania podatków oraz kontrolowania swoich danych i tego, gdzie oraz w jaki sposób zostają użyte²⁰, będą kluczowe dla młodych ludzi wkraczających w dorosłość. Ważne, by szkoła wyposażyła uczniów w te narzędzia. Dzięki temu przejście w dorosłe życie stanie się nieco mniej skomplikowane i przerażające.

Współczesna młodzież jest w stanie przenieść do wirtualnego świata niemal każdą aktywność. Nie inaczej jest z wolontariatem, szczególnie wśród osób niepełnoletnich. W czasie pandemii wolontariusze niezwykle pręźnie zaczęli działać w mediach społecznościowych, prowadząc chociażby działania informacyjne na temat koronawirusa²¹.

Inicjatyw, które wiążą się z e-wolontariatem, jest bardzo wiele, np. Telefon-Pogadania.pl ma łączyć ludzi starszych, bardzo często samotnych i cyfrowo

²⁰ Niestety, Polacy korzystają dużo rzadziej z usług e-administracji niż obywatele innych państw Unii Europejskiej, zob. K. Śledziewska, D. Zięba, *E-administracja w Polsce na tle Unii Europejskiej. Jak z niej (nie) korzystamy*, Warszawa 2016, s. 7–13.

²¹ K. Kowalska, *Wolontariat w dobie pandemii jako forma rozwoju osobistego*, [w:] N. Pikula, M. Grewiński, E. Zdebska. W. Glac (red.), *op. cit.*, s. 220.

wykluczonych, z wolontariuszami, którzy będą mogli z nimi porozmawiać przez telefon. Każdy senior może zadzwonić między 15:00 a 20:00 i podyskutować na nurtujący go temat ze specjalnie przeszkolonym wolontariuszem²². Inna akcja nosi nazwę By my eyes. Polega ona na połączeniu się z osobą niewidomą za pośrednictwem wideo czatu. Formy pomocy mogą być bardzo różne: od odczytania terminu ważności na opakowaniu danego produktu, po nawigację pozwalającą dotrzeć do określonego punktu w mieście²³. Warto przekierowywać aktywność internetową uczniów właśnie w stronę tego typu inicjatyw, aby czas, który spędzają w sieci, pozytywnie wpływał na ich rozwój społeczny.

Internet w obecnej formie oferuje szerokie spektrum możliwości rozwoju. Z pomocą przychodzą grupy i fanpejdże tematyczne, które pozwalają zainteresowanym wymieniać się doświadczeniami i inspiracjami.

W dobie pandemii Internet dał dzieciom i młodzieży szansę na w miarę normalne życie. Według badań uczniowie wykorzystywali technologię, aby nawiązywać kontakty ze znajomymi, korzystać z mediów społecznościowych, a także elektronicznej poczty. Optymizmem napawa fakt, że część z nich używała sieci w celu czytania artykułów naukowych oraz popularnonaukowych, czerpania wiadomości o świecie, a także samokształcenia, polegającego głównie na uczestnictwie w e-kursach. Internet pomagał im również w odrabianiu prac domowych, a także stanowił formę rozrywki poprzez oglądanie filmów i seriali oraz słuchanie utworów muzycznych²⁴.

We wspomnianym już raporcie „Nastolatki 3.0” zwrócono uwagę, że młodzież poszerzyła swoją wiedzę dzięki Internetowi w następujących dziedzinach: muzyka (73,3%), film, serial, teatr (56,4%), dbanie o wygląd, ubiór, styl (52,1%), języki obce, inne kultury i kraje (50,5%), media (48,4%), zdrowie, zdrowy tryb życia, dieta (46,8%), sport, aktywność fizyczna (46%), społeczeństwo, polityka, historia (44%), technika, technologie (34,3%), oraz matematyka, informatyka, fizyka (32,9%)²⁵.

Internet to wiele zagrożeń, z których zdajemy sobie sprawę: pornografia, uzależnienie od Internetu czy syndrom FOMO stają się poważnymi problemami, z którymi szkoła będzie musiała się zmierzyć. Jednak Internet to dla wielu osób także źródło pomocy.

²² <https://www.telefonpogadania.pl/> [dostęp 12.05.2021].

²³ <https://www.bemyeyes.com/language/polish> [dostęp 12.05.2021].

²⁴ P. Długosz, Raport z badań „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny Covid-19”, Kraków 2020, s. 27–28.

²⁵ „Nastolatki 3.0”..., s. 7–8.

Według ekspertów obecna pandemia prawdopodobnie nasili występowanie zaburzeń depresyjnych. Nasz kraj jest niestety w czołówce, jeśli chodzi o skalę prób samobójczych i samobójstw wśród dzieci i młodzieży. Częstsze występowanie zaburzeń zdrowia psychicznego ma wiele przyczyn. Obok rodzinnych patologii, niezrozumienia ze strony opiekunów, przemocy domowej i braku poczucia bezpieczeństwa eksperci wymieniają również osłabienie relacji interpersonalnych, a także skłonność do większego izolowania się od społeczeństwa na skutek wyżej opisanych zaburzeń²⁶.

Izolacja wpłynęła na pogorszenie się kondycji psychicznej dzieci i młodzieży oraz spotęgowała problem przemocy domowej, gdyż obrażenia łatwiej jest ukryć w czasie edukacji zdalnej. Jednym ze sposobów wspierania dzieci jest przekazanie im informacji, gdzie mogą otrzymać darmową pomoc, gdy czują się zagrożone lub odczuwają dyskomfort psychiczny związany nie tylko z pandemią, ale też z codziennymi problemami. Przedstawiamy kilka fundacji, które pomagają młodym ludziom w trudnych chwilach.

W cyberprzestrzeni można było znaleźć reklamę sklepu z kosmetykami, a pod nią taką informację: „Jeśli jesteś w kwarantannie lub izolacji z toksycznym, przemocowym partnerem/partnerką/inną osobą, napisz do fikcyjnej firmy Rumianki i bratki – naturalne kosmetyki SKLEP lub na mail: rumiankiiبراتki@gmail.com z zapytaniem o Naturalne Kosmetyki do Ciała (których oczywiście nie mam), a ja na bieżąco będę sprawdzać, co u Ciebie”²⁷. Autorka zaznaczyła również, że istnieje możliwość złożenia zamówienia i podania swojego adresu, co będzie stanowić komunikat dla administratorów strony, że konieczne jest wezwanie policji. Dzięki temu ofiary przemocy mają możliwość poinformowania innych o swojej sytuacji i wezwania pomocy w sposób nierzucający się w oczy oprawcy.

Kolejną inicjatywą jest Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę – miejsce, gdzie można znaleźć pomoc, jeśli doświadczyło się jakiegokolwiek formy przemocy, ale co równie ważne – można dowiedzieć się, w jaki sposób reagować, gdy podejrzewamy, że ktoś jest zagrożony²⁸ – to ważne, aby dzieci wiedziały, jak reagować w takich przypadkach. Powstaje coraz więcej tego typu inicjatyw, np. Akademickie Centrum

²⁶ A. Wojtczuk, *Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2020, nr 13, z. 20, s. 104.

²⁷ <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,25870978,szyfr-dla-ofiar-przemocy-domowej-w-dobie-pandemii-pod-przykrywka.html> [dostęp 11.05.2021].

²⁸ <https://fdds.pl/> [dostęp 07.04.2021].

Wsparcia, zapewniające młodym ludziom darmowe wsparcie psychologiczne młodych ludzi, które w tym przypadku udzielane jest przez studentów²⁹. Wystarczy wysłać informacje kontaktowe mailowo lub rozdać je dzieciom, co w warunkach lekcyjnych zajmuje niewiele czasu, a może przyczynić się do poprawy sytuacji wielu uczniów. Często pośredni kontakt, który nie wiąże się z wizytą w żadnej instytucji, pomaga w przełamaniu lęku przed przyznaniem się do tego, że potrzebujemy pomocy. O dziwo, w czasie pandemii poszerzyły się możliwości kontaktu z psychologami lub psychiatrami, gdyż osoby te zaczęły prowadzić działalność internetową oraz bardziej ją promowały. W kontekście epidemii więcej zaczęto również mówić o profilaktyce zdrowia psychicznego³⁰.

Przedstawiliśmy w dużym skrócie niektóre problemy, które według nas powinny zostać poruszone w czasie zajęć szkolnych. Potrzebne są pewne zmiany systemowe, które należy przeprowadzić jak najszybciej. Pojawiają się różne pomysły, dotyczące przede wszystkim stworzenia osobnego przedmiotu związanego z edukacją internetową, gdyż przedmiot Informatyka i jego podstawa programowa w ogóle nie podejmuje tych kwestii. Takie postulaty są promowane przez różne instytucje, m.in. Fundację Nowoczesna Polska³¹. Inni uważają, że elementy wychowania cyfrowego powinny znaleźć się w programie wielu przedmiotów, gdyż jest to obszar, który dotyczy wielu sfer naszego życia. Każda koncepcja ma swoich zwolenników i przeciwników, prawda jest jednak taka, że w oczekiwaniu na zmiany nauczyciele już dziś mogą podejmować działania w ramach nauczania swojego przedmiotu. Pragniemy przedstawić kilka pomysłów, które można z powodzeniem wykorzystać na lekcjach wiedzy o społeczeństwie i historii.

Jako nauczyciele WOS-u czy historii niewiele możemy zrobić w kwestiach technicznych, gdyż nie posiadamy odpowiedniej wiedzy i uprawnień. Jednak w obszarze cyberbezpieczeństwa istnieje płaszczyzna, która idealnie wpasowuje się w tematykę lekcji z wiedzy o społeczeństwie, a związana jest ze zjawiskiem *fake news*, o którym wspominaliśmy wcześniej. Na takich zajęciach moglibyśmy przedstawić dziecku, jak i dlaczego powstają tego typu informacje, jak nie ulegać tego typu zabiegom, a także przedstawić ostatnie wielkie afery polityczne związane z tym właśnie zjawiskiem. Uczeń wyposażony w taką wiedzę nie stanie się

²⁹ <https://www.umcs.pl/pl/akademickie-centrum-wsparcia,7589.htm> [dostęp 23.03.2021].

³⁰ A. Wojtczuk, *op. cit.*, s. 105.

³¹ <https://spidersweb.pl/plus/2021/06/edukacja-medialna-szkoly-cyfryzacja-bigtech> [dostęp 13.03.2021].

całkowicie odporny na *fake newsy*, ale czytając treści w Internecie, podda je większej krytyce, ponieważ będzie wiedział, jak to zrobić. Tego typu umiejętność może zostać również wykorzystana na lekcjach historii, gdyż weryfikacja *fake newsów* jest bliźniaczo podobna do weryfikacji źródeł.

Lekcje WOS-u stanowią najlepszą chyba możliwość promowania prospołecznych przedsięwzięć, takich jak e-wolontariat. Przede wszystkim należy pamiętać, aby był on dobrowolną decyzją ucznia. Warto zachęcić uczniów możliwością podwyższenia oceny końcowej lub zdobycia dodatkowej oceny cząstkowej. Zajęcia z WOS to także odpowiednie miejsce do poruszania kwestii związanych z byciem e-obywatelem.

Dla dzieci wychowanych w erze Internetu tradycyjne formy prowadzenia zajęć i zadań domowych są mało atrakcyjne. Warto wykorzystać cyfrowy potencjał dzieci, zwłaszcza w przypadku prac domowych. Za granicą powstaje już wiele ciekawych projektów, które przedstawiają np. jak wyglądałaby rewolucja październikowa, gdyby istniał wówczas Facebook. Również w Polsce powstają pierwsze ciekawe aplikacje i strony, które odbiegają od tradycyjnych form przekazu wiadomości. Warto tutaj wspomnieć o aplikacji Szlakami Polski Niepodległej stworzonej przez zespół naukowców z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej³². Jest to multimedialna prezentacja przeszłości, stanowiąca cenną pomoc dydaktyczną w poznawaniu historii. To pierwszy taki atlas historyczny w Polsce, składający się z 30 cyfrowych map prezentujących w dynamicznym ujęciu czasoprzestrzennym walkę, jaką toczyli Polacy w latach 1914–1922³³.

Jedną z ciekawszych form, która na razie się rozwija, ale w przyszłości może stać się niezwykle pomocą dydaktyczną, jest technologia VR, czyli wirtualnej rzeczywistości. Po założeniu okularów możemy przenieść się w dowolne miejsce, chociażby do gabinetu Józefa Piłsudskiego, i pospacerować po nim³⁴.

Pandemia sprawiła, że nauczyciele chętniej dzielili się swoimi pomysłami. Jako przykład można podać chociażby dynamiczny rozwój grupy dla nauczycieli historii na Facebooku³⁵.

³² <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.WorkroomTech.SPN&hl=pl&gl=US> [dostęp 06.03.2021].

³³ https://www.ted.com/talks/mikhail_zygar_what_the_russian_revolution_would_have_looked_like_on_social_media/transcript?language=pl#t-2531 [dostęp 04.05. 2021].

³⁴ <http://workroomgroup.com/case-study-post/jozef-pilsudski-marszalek-polskich-serc/> [dostęp 04.05. 2021].

³⁵ Zob. <https://www.facebook.com/groups/675874415875667> [dostęp 20.06.2021].

Niektórzy z nauczycieli wykazali się dużą kreatywnością w celu zachęcenia uczniów do nauki. Jednym z przykładów jest zakładanie przez dydaktyków tematycznych kanałów w mediach społecznościowych, z których podopieczni bardzo chętnie korzystają³⁶. W takim przypadku nauczyciel z jednej strony wchodzi w świat ucznia, dzięki czemu ten czuje się bardziej „swojsko”, z drugiej zaś podnosi kompetencje poprzez naukę nowych rzeczy.

Do ciekawych projektów zainicjowanych w czasie pandemii należy „Zaproś mnie na swoją lekcję”. Inicjatywa ta polega na tym, iż nauczyciele zapraszają się nawzajem na wirtualne lekcje, na których opowiadają uczniom o własnych zainteresowaniach. Akcja ma charakter międzynarodowy³⁷.

Korzystanie z zasobów cyfrowych wymaga od nauczycieli nie tylko posiadania dobrego sprzętu, ale również tzw. kompetencji cyfrowych, czyli umiejętności przygotowania i podłączenia urządzeń, a także swobodnego poruszania się po aplikacjach oraz platformach edukacyjnych. Bardzo ważne jest również sprawne wyszukiwanie informacji, a następnie dokonywanie ich selekcji i weryfikacji. Należy zwrócić również uwagę na to, że w wirtualnej rzeczywistości zupełnie inaczej planuje się proces nauczania i uczenia się³⁸.

Podsumowując, cyberswiat staje się nieodłącznym elementem naszego życia. Szkoła, aby spełniać swoją funkcję przygotowania do życia, musi zdać sobie z tego sprawę i starać się być dla ucznia, chociaż w części, pewnego rodzaju przewodnikiem po nowej wirtualnej rzeczywistości. Nie dotyczy to tylko lekcji informatyki. Musimy korzystać z dobrodziejstw internetu, które mogą wpłynąć na podniesieniu atrakcyjności i efektywności lekcji. Uczniowie powinni czuć, że szkoła jest miejscem, gdzie zdobędą potrzebną wiedzę, która przyda im się w dorosłym życiu, jak również instytucją, która dba o ich rozwój i bezpieczeństwo w każdym aspekcie życia.

³⁶ A. Foks, *Jak sobie poradzić ze zdalnym nauczaniem*, [w:] A. Kania, K. Mucha-Iwaniczko, M. Szumal (red.), *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwanie i świadczenia edukacji polonistycznej*, Kraków 2020, s. 12.

³⁷ A. Handzel, *Zaproś mnie na swoją lekcję, czyli o tym jak uratować uczniów i nauczycieli*, [w:] A. Kania, K. Mucha-Iwaniczko, M. Szumal (red.), *op. cit.*, s. 60.

³⁸ G. Ptaszek, G. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020, s. 34; https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf [dostęp 22.06.2021].

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*, Warszawa 2018.
- Dąbrowska I., *Deepfake – Nowy wymiar internetowej manipulacji*, „Zarządzanie Media-mi” 2020, t. 8, nr 2, s. 89–101.
- Długosz P., *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N. Pikula, K. Jagielska, J. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji, w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków 2020, s. 71–94.
- Długosz P., *Raport z badań „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny Covid-19”*, Kraków 2020.
- Foks A., *Jak sobie poradzić ze zdalnym nauczaniem*, [w:] A. Kania, K. Mucha-Iwaniczko, M. Szumal (red.), *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwanie i świadczenia edukacji polonistycznej*, Kraków 2020.
- Garwol K., *Hejt w Internecie – analiza zjawiska*, „Edukacja-Technika-Informatyka” 2016, nr 4 (18), s. 304–309.
- Grzebielec Sz., *Analiza podatności użytkowników systemów informatycznych na atak phishingowy*, „Journal of Computer Sciences Institute”, 2020, nr 15, s. 164–167.
- Handzel A., *Zaproś mnie na swoją lekcję, czyli o tym jak uratować uczniów i nauczycieli*, [w:] A. Kania, K. Mucha-Iwaniczko, M. Szumal (red.), *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwanie i świadczenia edukacji polonistycznej*, Kraków 2020.
- Kłak E., *Wykorzystanie Internetu przez dzieci i młodzież – pozytywne i praktyczne aspekty oraz zagrożenia*, „Kultura-Przemiany-Edukacja” 2020, t. 8, s. 195.
- Kowalska K., *Wolontariat w dobie pandemii jako forma rozwoju osobistego*, [w:] N. Pikula, M. Grewiński, E. Zdebska. W. Glac (red.), *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, Kraków 2020.
- Krawulska-Ptaszyńska A., *Pornografia w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2004, R. 66, z. 2, s. 277–285.
- Lubowiecki D., *Prawno-kryminalistyczna problematyka phishingu, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska bankowości internetowej*, „Kwartalnik Prawo-Społeczeństwo-Ekonomia” 2017, nr 1, s. 30–43.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Michalski P., *Raport z badań. Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią*, Warszawa 2017.
- „Nastolatki 3.0”. *Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*. NASK, 2016.
- Ogólnopolskie badanie „Młodzi Cyfrowi”. *Wybrane wyniki i rekomendacje*, Gdynia 2019.
- Podlecki M., *Fake news jako zjawisko (nie tylko) medialne*, „Biuletyn Edukacji Medialnej” 2017, s. 136–145.
- Podlewska J., *Odpowiedzialność prawna za cyberprzemoc w stosunku do nieletnich*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2009, nr 21, z. 2, s. 1–9.

- Ptaszek G., Stunża G., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020.
- Stępnia K., *Internet – wirtualny przyjaciel czy realny wróg*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy” 2012, nr 3, s. 45–55.
- Śledziwska K., Zięba D., *E-administracja w Polsce na tle Unii Europejskiej. Jak z niej (nie) korzystamy*, Warszawa 2016.
- Tomczyk Ł., *Fomo (fear of missing out) – wyzwanie diagnostyczne i edukacyjne*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, t. 37, z. 3, s. 141–150.
- Urbanek G., *Hejt jako społeczny przejaw patologii w Internecie. Próba klasyfikacji adresatów*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka-Praktyka-Refleksje” 2018, nr 29, s. 218–237.
- Wojtczuk A., *Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2020, nr 13, z. 20, s. 101–113.
- Wyrwa F., Wyrwa M., Wilkus-Wyrwa A., *Wyzwania nauczania zdalnego. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, [w:] *Wola społeczna diagnostyki edukacyjnej*, XXVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej 2020, s. 363–381.

Strony internetowe

- <https://www.facebook.com/groups/675874415875667> [dostęp 20.06.2021].
- <https://fdds.pl/> [dostęp 07.04.2021].
- <https://mobiletrends.pl/offtime-uwolnij-sie-od-ciaglego-strumienia-powiadomien-na-smartfonie/> [dostęp 12.04.2021].
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.WorkroomTech.SPN&hl=pl&gl=US> [dostęp 06.03.2021].
- <https://spidersweb.pl/plus/2021/06/edukacja-medialna-szkoly-cyfryzacja-bigtech> [dostęp 13.03.2021].
- <http://workroomgroup.com/case-study-post/jozef-pilsudski-marszalek-polskich-serc/> [dostęp 04.05. 2021].
- <https://www.bemyeyes.com/language/polish> [dostęp 12.05.2021].
- <https://www.forestapp.cc/> [dostęp 12.04.2021].
- https://www.ted.com/talks/mikhail_zygar_what_the_russian_revolution_would_have_looked_like_on_social_media/transcript?language=pl#t-2531 [dostęp 04.05. 2021].
- <https://www.telefonpogadania.pl/> [dostęp 12.05.2021].
- <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,25870978,szyfr-dla-ofiar-przemocy-domowej-w-dobie-pandemii-pod-przykrywk.html> [dostęp 11.05.2021].
- <https://www.umcs.pl/pl/akademickie-centrum-wsparcia,7589.htm> [dostęp 23.03.2021].
- https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf [dostęp 22.06.2021].

ARTUR BILSKI

Szkoła Podstawowa nr 93 we Wrocławiu

TECHNOLOGIA INFORMACYJNA JAKO NARZĘDZIE OSIĄGANIA CELÓW – KILKA REFLEKSJI NAUCZYCIELA-PRAKTYKA

INFORMATION TECHNOLOGY AS A TOOL TO ACHIEVE GOALS – REMARKS OF A PRACTICING TEACHER

ABSTRAKT: W artykule zaprezentowano uwagi dotyczące nauczania zdalnego w czasie pandemii. Opisano zarówno pozytywne jak i negatywne skutki tej formy pracy z uczniami.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, internet, nauczanie zdalne

ABSTRACT: This article presents comments on distance learning during the pandemic. It describes both positive and negative effects of this form of work with students.

KEYWORDS: education, internet, distance learning

Technologia informacyjna to bardzo pomocne narzędzie, umożliwiające osiągnięcie celów edukacyjnych w szkole. Nowa podstawa programowa podkreśla, że jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie informacyjnym. Wykorzystanie komputera czy telefonu na lekcjach pozwala nauczycielom skutecznie zrealizować ten cel. Za pomocą tych narzędzi mogą oni stworzyć uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania wiadomości w różnych źródłach informacji i porządkowania znalezionych informacji.

Wykorzystanie technologii informacyjnej w nauczaniu szkolnym jest doskonałą szansą odejścia od encyklopedyzmu. Uczeń, korzystając z internetu, sam może

wyszukać ważne dla siebie informacje. Technologia informacyjna sprawia, że książka przestaje być jedynym źródłem wiedzy. Praca z zasobami internetu jest dla ucznia ciekawsza. Dzięki temu narzędziu uczeń chętniej angażuje się w poszukiwanie informacji, dostrzega wiele problemów, uczy się krytycznej analizy tekstów źródłowych i zdobywa wiedzę, korzystając z różnych materiałów (film, artykuł, ikonografia, relacja na żywo, itd.).

Technologia informacyjna to skuteczne narzędzie do przeprowadzania „żywych lekcji historii”, zwłaszcza w okresie pandemii. W dzisiejszych czasach ze względu na bezpieczeństwo nie możemy zorganizować spotkania w szkole np. z kombatan-tem lub politykiem. Wykorzystanie choćby aplikacji Zoom lub Teams pozwala nam bez problemu połączyć się ze świadkiem historii. Dzięki temu uczniowie za pośrednictwem komputera i internetu mogą spotkać się z ważną postacią, porozmawiać z nią, wysłuchać wspomnień np. z okresu Powstania Warszawskiego.

Czasy pandemii pokazały również, że w nauce pomocne mogą być e-podręczniki. Dzięki nim uczniowie mogą przeanalizować materiał, który nie znajduje się w tradycyjnym podręczniku, ale funkcjonuje „w sieci”. Uczniowie w określonym momencie mogą włączyć materiał filmowy lub wysłuchać nagrania dźwiękowego. Te narzędzia pomagają uczniom poznać historię, zachęcają również do dalszego zdobywania wiedzy.

Dzięki technologii informacyjnej zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mają możliwość przekształcania tekstów, tworzenia nowych informacji, rozbudowywania wcześniej przygotowanych treści. W XXI wieku musimy dostosować się do nowych realiów w edukacji. Nie tylko wymogi współczesnej dydaktyki, ale i uczniowie wymagają od nas przeprowadzania interesujących lekcji z wykorzystaniem multimediów czy metod aktywizujących. Zajęcia, na których stosowany jest wyłącznie podręcznik, są po prostu nudne. Obecnie mamy też elektroniczne książki, a dostęp do nich online pozwala zrezygnować z wizyty w bibliotece. Książka powinna być jednym z wielu narzędzi, które pomagają uczniom zdobywać nową wiedzę. Technologia informacyjna odgrywa ogromną rolę we współczesnej edukacji. W sieci znajdziemy dzisiaj sporo różnorodnych pomocy naukowych, których wykorzystanie podczas lekcji sprawi, że uczniowie chętniej będą uczyć się historii lub wiedzy o społeczeństwie.

Technologia informacyjna stwarza również możliwość korelacji międzyprzedmiotowej. Za pomocą np. aplikacji Teams można o wiele łatwiej niż podczas stacjonarnych lekcji zgromadzić dwie klasy w jednym miejscu, a także dwóch

nauczycieli. W ten sposób podczas jednej godziny lekcyjnej wybrane zagadnienia można przedstawić z różnych punktów widzenia, wykorzystać walory kilku przedmiotów szkolnych, odnieść się do wiedzy zdobywanej na różnych lekcjach.

Nowoczesne technologie są dobrym narzędziem, które warto wykorzystywać w nauczaniu, gdyż pozwalają wykształcić w człowieku umiejętność ciągłego uczenia się, stałego wyszukiwania nowych wiadomości. Odpowiednie wykorzystanie internetu jest moim zdaniem intelektualną pomocą dla każdego młodego oraz dorosłego, rozwija ludzki umysł. Technologia informacyjna, zwłaszcza w okresie pandemii, sprawiła, że komunikacja międzyludzka stała się łatwiejsza. Uczniowie w każdej chwili po lekcjach mogli zgłosić się do nauczyciela i omówić nurtujące ich zagadnienie w dowolnym czasie. Nauczyciel stał się bardziej dostępny dla ucznia. Wykorzystanie nowoczesnych technologii przydatne jest także po powrocie uczniów do zajęć stacjonarnych. Nadal za pośrednictwem aplikacji Teams mogą odsyłać zadania domowe i spotykać się z nauczycielami, aby omówić bieżące problemy lub wydarzenia w otaczającym ich świecie.

Komputer oraz internet sprawiły, że tradycyjne wycieczki, które w czasach pandemii były niemożliwe, można było zastąpić „wirtualnymi”. Były one dostępne i przed pandemią, ale w ostatnim czasie wiele instytucji znacznie rozbudowało swoje możliwości w tym zakresie. Uważam zresztą, że taka forma wycieczek jest doskonałym sposobem pracy z uczniami podczas stacjonarnej nauki w szkole, a także podczas zajęć szkolnego klubu historycznego. Dzisiaj, wykorzystując zasoby internetu na lekcjach, bez problemu możemy pokazać uczniom na przykład piramidy w Gizie czy Muzeum Powstania Warszawskiego. Nie musimy organizować kosztownych wycieczek na przykład do Paryża, aby zobaczyć Luwr czy Pola Elizejskie – wystarczy wyszukać w internecie „wirtualną wycieczkę” po interesującym nas miejscu. Z doświadczenia wiem, że taki sposób „zwiedzania” jest dla uczniów dobrą zachętą do tego, aby po ustąpieniu pandemii mogli i chcieli brać udział w prawdziwych wycieczkach – na przykład do Muzeum Armii Krajowej w Krakowie, aby pogłębić wiedzę o bohaterach II wojny światowej. Wspomniane przeze mnie narzędzie pracy pozytywnie wpływa na stosunek uczniów do miejsc pamięci i muzeów. Takie „wirtualne wyprawy” sprawiają, że uczniowie przestają myśleć o muzeach jako nudnych miejscach, do których wcześniej podróżowali z przymusu.

Lekcje zdalne realizowane w czasie pandemii pokazały, że wielu uczniów otworzyło się na naukę i chętniej niż w formie stacjonarnej angażowali się w proces lekcyjny. Nie bali się swobodnie wypowiadać i z przyjemnością brali udział

w dyskusjach. Wykorzystanie technologii w nauce sprawia, że teksty pisane przez uczniów zawierają mniej błędów ortograficznych (istnieje możliwość wykorzystania edytorów tekstów) niż te, które uczniowie pisali wcześniej w formie papierowej. Ponadto wypracowania, które przesyłali uczniowie w okresie nauki zdalnej, były lepiej przygotowane, a także wzbogacone ilustracjami lub wykresami, które dodawały im wartości.

Jestem świadomy, że wykorzystanie technologii informacyjnej niesie również zagrożenia, jak choćby zanikanie tradycyjnych form przekazywania informacji, cyberprzemoc, niedostatek relacji międzyludzkich itd. Jestem jednak przekonany, że edukacja na miarę XXI wieku musi czerpać jak najwięcej korzyści z wykorzystania tego narzędzia. Technologia informacyjna umożliwia odejście od nauki encyklopedycznej. Dzięki niej istnieje możliwość wykorzystywania różnych cennych zasobów internetowych, które udostępniają na swoich stronach internetowych różnorakie instytucje, takie jak na przykład Instytut Pamięci Narodowej czy Ośrodek „Pamięć i Przyszłość”. Te cenne materiały, które nauczyciele wykorzystują na lekcjach, sprawiają, że zajęcia są ciekawsze dla uczniów, zachęcają ich do pogłębiania wiedzy, a także uczą samodzielnego wyszukiwania informacji.

GRZEGORZ MROCZEK
Uniwersytet Jagielloński

KILKA PROPOZYCJI NIESZABLONOWYCH DZIAŁAŃ NA LEKCJACH HISTORII – REFLEKSJE PRAKTYKA

A FEW PROPOSALS OF UNCONVENTIONAL ACTIVITIES DURING HISTORY LESSONS – REMARKS OF A PRACTICING TEACHER

ABSTRAKT: Uczniowie po okresie pandemii powrócili do szkół. Czas nauczania zdalnego nie tylko doprowadził do licznych zmian w metodyce nauczania historii, ale również wpłynął na możliwości poznawcze uczniów, ich zdolność do koncentracji i motywację do systematycznego zdobywania wiedzy. W związku z tym nauczyciele musieli zacząć uczyć w taki sposób, by dzieci ich nie tylko słuchały, ale przede wszystkim chciały same poszerzać posiadany zasób wiedzy. Najważniejszym krokiem wyjścia w kierunku uczniów stało się zrozumienie świata, w którym żyją, a w związku z tym wykorzystywanie narzędzi i metod pracy, które uczyniłyby edukację skierowaną na ucznia, a nie na nauczyciela. Najważniejszą umiejętnością stało się przekonanie uczniów, by nie bali się zadawać pytań. Poza tym dziś koniecznością stało się sięganie przez nauczyciela po rozwiązania nie-standardowe, zaskakujące dla ucznia, ale również mu bliskie – myślenie obrazowe czy korzystanie z aplikacji i portali internetowych. Wszystko jednak zaczyna się od pomysłu na nieszablonową lekcję.

SŁOWA KLUCZOWE: współczesna edukacja, tekst źródłowy, sztuka zadawania pytań, uczeń w centrum, myślenie obrazowe, aplikacje internetowe

ABSTRACT: Students returned to schools after the pandemic. The time of distance learning not only has led to numerous changes in the methodology of teaching history, but also influenced the cognitive abilities of students, their ability to concentrate, and the motivation to systematically acquire knowledge. Therefore, teachers had to start teaching in such a way that the children would not only listen to them, but above all would want to expand their knowledge. The most important effort to meet the students' needs was to understand the world in which they live, and therefore – to use tools and methods of work that would transform education into one focused on the student, not on the teacher. The talent to convince students that they should not be afraid to ask questions has become the most important skill of a teacher. In addition, modern teacher should reach for non-standard solutions,

surprising for the student, but also close to him – nowadays, visual thinking, using applications, internet portals and many others have become necessities. It all starts with an idea of an unconventional lesson.

KEYWORDS: contemporary education, source text, the art of asking questions, the student at the center, image thinking, web applications

Lata 2020–2021 przyniosły niespotykaną dotychczas zmianę. Pandemia zamknęła uczniów w domu, a szkołę w całości przeniosła do świata wirtualnego, jak się okazało – bliższego uczniom niż nauczycielom. Doświadczenie edukacji zdalnej wywarło olbrzymi wpływ nie tylko na jakość edukacji, ale przede wszystkim na narzędzia i techniki uczenia stosowane przez nauczycieli, którzy zostali rzućeni na głęboką wodę i musieli opanować umiejętności związane z obsługą komputera i stosowaniem aplikacji internetowych ułatwiających realizację podstawy programowej. Powrót lekcji do budynków szkolnych nie okazał się łatwy. Wielu uczniów, rodziców i nauczycieli oczekiwało powrotu do normalności, lecz normalność ta wyglądała już zupełnie inaczej niż przed pierwszymi e-lekcjami. Wsluchując się w głosy uczniów, jak również pracujących z nimi nauczycieli można mieć wątpliwości, czy czas nauki zdalnej wpłynął pozytywnie na możliwości percepcyjne uczniów, ale również na ich zdolność do koncentracji czy umiejętności nawiązywania relacji interpersonalnych. Mylili się również ci, którzy sądzili, że metody pracy stosowane w czasie uczenia przez ekran komputera przyjmą się również w czasie nauki stacjonarnej i zrewolucjonizują mocno skostniały system edukacji, często bazujący wyłącznie na metodach podających, szczególnie na wykładzie. Uczniowie w szkole są coraz częściej zniechęceni, zdemotywowani, przebadzcowani, a przede wszystkim wyczerpani na poszukiwanie tego, co ich zdaniem przydatne; porzucają zaś to, co ich zdaniem anachroniczne, niedzisiejsze i sztuczne. Poza tym uczący bardzo często zapominają, że w ławkach zasiadają młodzi ludzie, których określa się mianem „pokolenia XD” czy wręcz „pokolenia Alfa”. „Cechą charakterystyczną tego pokolenia jest chęć rozrywki i pozostawienia po sobie cyfrowych śladów [...]. Posiada swoistą e-tożsamość, na którą składają się różnorodne role, jakie odgrywa jednostka”¹. Tylko biorąc pod uwagę te

¹ M. Prościak, *Między cyfryzacją, gamingiem, a nauką – o motywacjach pokolenia XD*, [w:] *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Kraków 2019, s. 217.

wszystkie czynniki – specyfikę obecnego pokolenia uczniów, ich doświadczenie pandemii, a czasami skrajnie różne systemy wartości i oczekiwania wobec systemu edukacji – można zastanawiać się, jak uczyć, by nie być skoncentrowanym wyłącznie na własnych, subiektywnych oczekiwaniach, ale na uczniu, który w całym procesie uczenia jest przecież najważniejszy. Trudno więc nie zgodzić się ze zdaniem poznańskiego pedagoga Mariusza Chołodego: „Nauczyciel zobowiązany jest do podejmowania permanentnych prób zrozumienia tajemniczego języka ucznia, ergo: świata młodzieży, bo dzięki zbliżeniu do języka swoich podopiecznych, zbliża się do nich samych, do realiów, w których wychowankowie »prawdziwie«, a nie w szkolnym »laboratorium« – istnieją”².

Odpowiedź na pytanie, jak uczyć historii, by dzieci nas słuchały, jest bardzo trudna, gdyż czynników wpływających na przebieg lekcji i zaangażowanie uczniów jest bardzo wiele – od indywidualnych predyspozycji nauczyciela, jego zaangażowania, autentyczności i wiarygodności, poprzez sprzyjającą uczeniu się przestrzeń, a na metodach i narzędziach pracy z uczniem kończąc. O ile nie jest możliwa zmiana osobowości nauczyciela prowadzącego zajęcia, a bardzo często także przestrzeni, w której realizowane są jednostki lekcyjne, to na sposób realizacji podstawy programowej każdy nauczyciel ma wpływ, przygotowując się do kolejnej lekcji. W tej pracy chciałbym przedstawić kilka metod aktywizujących i narzędzi, po które warto sięgnąć, przenosząc uczniów w pełen niespodzianek i niezwykłych przegód świat przeszłości.

Zacząć trzeba od wejścia w świat ucznia, zastanowienia się, czy to, co i w jaki sposób przedstawiamy, wyda się mu atrakcyjne, ciekawe, a przede wszystkim zrozumiałe. Pierwszym krokiem zawsze musi być upodmiotowienie ucznia, przeformatowanie myślenia z „jestem tu przez niego” na „jestem tu dla niego” – i to w taki sposób, by działanie było dopasowane konkretnie do niego, zindywidualizowane, bez względu na to, w jak licznym zespole klasowym się znajduje. Nie polega to na obniżaniu wymagań edukacyjnych czy stawianiu wyłącznie dobrych ocen, ale na ułatwieniu młodym ludziom zrozumienia ciągu przyczynowo-skutkowego wydarzeń, jak również konsekwencji, jakie miały one dla losów jednostki, kraju, a czasem nawet świata. Bez tego historia staje się przedmiotem martwym, nielubianym, marginalizowanym, nudnym. Uczniom trudno jest uczyć się historii na pamięć. Jeśli zatem lekcje stają się katalogiem dat, postaci i wydarzeń „wkuwanych” tylko po to,

² M. Chołody, *Nauczyciel – translator. Z pamiętnika poznańskiego polonisty*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w przestrzeni szkoły*, red. W. Heller, A.M. Janiak, Poznań 2016, s. 10.

by po sprawdzeniu czy kartkówce o nich zapomnieć, to jako nauczyciele ponosimy porażkę i zgadzamy się na to, by historia była spychana do roli przedmiotu nieprzydatnego, oderwanego od realiów współczesnego świata, a w rezultacie zbytecznego. Skoro *historia magistra vitae est*, to nie da się kolejnych tematów analizować w oderwaniu od siebie nawzajem, ale również bez kontekstu kulturowego czy politycznego. W klasie V szkoły podstawowej uczniowie przyglądają się bliżej czasom panowania Justyniana Wielkiego i świetności Bizancjum. Istnieje pokusa, by zagadnienie to omówić w pewnej próżni, jakby nie dostrzegając, że historia cesarstwa wschodniorzymskiego jest w ścisłej relacji z dziedzictwem antyku, tradycją rzymską, ale również grecką. Jeśli Hagia Sophia pozostanie tylko świątynią zbudowaną w czasach Justyniana I Wielkiego, to przestanie być budowlą interesującą młodego człowieka. Ale jeśli ta sama przestrzeń stanie się punktem do rozpoczęcia rozmowy na temat roli różnych religii w życiu ludzi średniowiecza i tego, dlaczego jedne z nich przeminęły, a inne były bardziej ekspansywne, dużo łatwiej będzie zrozumieć, dlaczego ta istniejąca do dziś świątynia pełni funkcję meczetu.

By to osiągnąć, trzeba pozbyć się lęku przed pytaniami uczniów. Nauczyciel, który boi się pytań, nigdy nie nauczy wychowanków otwartości, dociekania tajemnic, a w związku z tym nie pokaże dróg do zrozumienia świata, który nas otacza. O problemie tym pisał Robert Fisher: „Jeśli dzieci poprzez stawianie pytań samodzielnie określą, co chcą wiedzieć, będą bardziej cenić sobie i lepiej pamiętać odpowiedzi [...]. Porozmawiaj z uczniami o naturze danych pytań. Przedstaw im listę pytań i dowiedz się, które z nich wydaje się im najlepsze lub najbardziej interesujące. Porozmawiaj o pytaniach dobrych i złych. Zorientuj się, na które chcieliby poznać odpowiedź”³. Tymczasem często w szkołach mamy do czynienia z dość paradoksalną sytuacją. Uczniowie boją się lub nie lubią pytań, zaś nauczyciele obawiają się, że nie poradzą sobie z wątpliwościami ich podopiecznych – a ci otwarci na trudności uczniów dotyczące danego tematu zniechęcają się, obserwując u swoich uczniów apatię i brak zainteresowania. „Nie bójmy się pytać!” – takie hasło powinno przyświecać każdej lekcji historii w polskiej szkole, bo pytania umożliwiają zainteresowanie tematem i czynią zdobywanie wiedzy bardziej praktycznym. Nie można również się wstydzić tego, że nie zna się odpowiedzi na któreś z pytań. Lepiej nie udawać, podejść do tego jak do drogi, którą się idzie i skorzystać z drogowskazów, czyli na gruncie przedmiotu – informacji, które są

³ R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999, s. 38–39.

dostępne w różnych wiarygodnych źródłach, do których uczeń ma dostęp. Kierowca, który jedzie „na pamięć”, najczęściej się myli. A jeśli tak, to dlaczego współczesne uczenie ma być skoncentrowane na tym, co ulotne i „na pamięć”? „Nauczyciele, a także rodzice i opiekunowie, którzy starają się ukształtować w dzieciach chęć i umiejętność zastanawiania się, zachęcać je będą do przemyślanego postępowania. Nauczyciele, którzy uzewnętrzniają własne przemyślenia i koncepcje, którzy rozumują, wskazują, stawiają hipotezy, budują środowisko dydaktyczne sprzyjające przemyśleniom, hipotezom, argumentowaniu. Kiedy uczę, z reguły mówię do siebie – myślę na głos, dzięki czemu zyskałem wygodną opinię ekscentryka, ale też stwierdziłem, że moi uczniowie chętnie myślą i omawiają różne kwestie na własny rachunek”⁴.

Innym wartym przeanalizowania zagadnieniem jest używanie tekstów źródłowych podczas lekcji. Każda mapa, tekst pisany czy źródło ikonograficzne są bezpośrednimi nośnikami informacji o przeszłości, jakby wehikułami czasu, który przenoszą uczniów do czasów Mieszka I czy Józefa Piłsudskiego. Pozwalają zwizualizować skomplikowane zagadnienie. Jak formułuje to Elizabeth Perrot, „[p]osługiwanie się przykładami ma kluczowe znaczenie w nauczaniu – umiejętność stosowania przykładów jest szczególnie potrzebna przy wyjaśnianiu i tłumaczeniu. Efektywność nauczania nowych pojęć, relacji czy zasad zależy od tego, czy nauczyciel umie użyć przykładów i skłonić również uczniów do podania przykładów, tak by pomóc im zrozumieć nowe pojęcia”⁵. Bardzo często jednak źródło historyczne jest niewiele znaczącym tłem lekcji, częściej kontekstem wykładu nauczyciela. Swoją drogą bardzo dobrze, że nie brakuje nauczycieli, którzy swoją pasją, erudycją, ale również kunsztownym językiem wprawiają swoich uczniów w notoryczne zasluchanie, ale we współczesnej szkole podstawowej czy ponadpodstawowej wykład, nawet o największej wartości merytorycznej, powinien być wyłącznie niewielkim fragmentem lekcji, a nie, jak to się dzieje zbyt często – zasadniczą jej częścią. Przecież lekcję można oprzeć na różnych źródłach historycznych. W klasie VIII szkoły podstawowej jednym z omawianych tematów jest sytuacja Polaków pod okupacją niemiecką i radziecką w czasie II wojny światowej. Tekstów źródłowych dotyczących tego okresu historycznego jest bardzo dużo, a wiele z nich można bez problemu odnaleźć, korzystając z przeglądarek internetowych i zasobów m.in. Narodowego Archiwum Cyfrowego, Europeany czy

⁴ *Ibidem*, s. 37.

⁵ E. Perrot, *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995, s. 40.

portali historycznych. Taką lekcję można w całości oddać uczniom. Wystarczy podzielić ich na grupy według własnego pomysłu, każdej z nich wręczyć jeden tekst, dołączyć do niego pytania pomocnicze i poprosić o jego przanalizowanie, a następnie omówienie dla pozostałych grup. W taki sposób bohaterowie epoki utrwaleni na kartach wspomnień, obrazów i dokumentów sami przemawiają do uczniów, bez miejsca na jakąkolwiek manipulację, a praca nauczyciela jest o wiele prostsza – wystarczy, że będzie czuwał nad poprawnością uczniowskich prezentacji. Młodemu ludziom zależy na autentyczności, a świat, w którym żyją, musi mieć coś z gry, w której niemalże na co dzień funkcjonują, gdy tylko włączają swoje komputery. Mając to na uwadze i będąc świadomym, jak ważne są teksty źródłowe w zrozumieniu historii, wystarczy wykonać tylko jeden krok łączący te dwa światy. Ten krok to uczynić z lekcji historii grę. Nie musi to być cała jednostka lekcyjna – wystarczy jej krótki fragment, który wywoła konsternację, wybije z rutyny i sprowokuje uczniów do myślenia, na czym przecież nauczycielom powinno zależeć przede wszystkim. Takie ćwiczenie umiejętności korzystania z bogactwa źródeł historycznych należy zacząć od samego początku drugiego etapu edukacyjnego: „Zaczynij od najprostszego przykładu odnoszącego się do omawianej sprawy. Stopniowo przechodź od przykładów prostych do coraz bardziej złożonych. Zaczynij od przykładów zgodnych z doświadczeniem i poziomem wiedzy uczniów”⁶. Ciekawym przykładem ćwiczenia w klasie IV może być formułowanie pytań do mapy, fragmentu dziennika czy tabliczek z informacjami o poległych w czasie powstania warszawskiego. Kiedy uczniowie przestaną się bać tekstów źródłowych, dużo łatwiej będzie im analizować teksty literackie czy popularnonaukowe na lekcjach języka polskiego. Można też poprosić o zbudowanie dziesięciu pytań, na które następnie będą odpowiadali pozostali uczniowie. Jeśli zależy nam, by uczniowie nie tylko wiedzieli, ale przede wszystkim umieli i rozumieli, to nie bójmy się pytać!

Współczesna szkoła, chcąc być nowoczesną, musi nauczyć się też języka uczniów, a poprzez to wyjść naprzeciw oczekiwaniom młodych ludzi, zindywidualizować pracę – a przede wszystkim poznać specyfikę klasy i różnice między tworzącymi ją osobami: „Uczeń, który jest wzrokowcem zazwyczaj siedzi wyprostowany i wodzi oczami za prowadzącym zajęcia. Uczeń słuchowy często cicho powtarza sobie słowa wypowiedziane przez prowadzącego lub energicznie kiwa

⁶ *Ibidem*, s. 41.

potakująco głową. Kiedy próbuje przypomnieć sobie potrzebną wiadomość, to jakby «odsłuchuje w głowie nagranie», w związku z czym może wpatrywać się niewidzącym wzrokiem w przestrzeń. Uczeń kinestetyczny słuchając, zazwyczaj swobodnie rozkłada się na krześle. Uczeń dotykowy lubi podczas słuchania bawić się różnymi przedmiotami: włączać i wyłączać długopis, przekładać kartki lub podrzucać piłeczkę⁷. Jednak nadal niestety w polskich szkołach spotkać się można z „nauczycielocentryzmem”, czyli skoncentrowaniem się na tym, jak wygląda pojedyncza jednostka lekcyjna zgodnie z predyspozycjami nauczyciela, wykluczając w ten sposób „uczniocentryzm”, czyli na zwróceniu uwagi na to, że każdy uczeń jest inny, wyjątkowy. W związku z tym wielu nauczycieli zastanawia się, co zrobić, by przyciągnąć uwagę młodego człowieka na dłużej niż choćby dziesięć minut. Okazuje się, że nie jest to takie trudne. Młodych ludzi śmiało można nazywać „pokoleniem YouTube’a”. Poszukują oni informacji w tym medium, a jeszcze częściej godzinami śledzą najnowsze filmiki wrzucone przez ich idoli. Coraz częściej uczniowie wśród zawodów przyszłości wymieniają „youtuber” – i nie może to dziwić, bo najbardziej znani przedstawiciele tej profesji mają tysiące, a nawet miliony subskrybentów, którzy wiernie śledzą ich internetowe poczynania. Oczywiście trzeba mieć świadomość, że nie wszystkie treści na tym portalu zasługują na uwagę, a na naiwności dzieci i młodzieży żerują patostreamerzy, których wpływ na młodych bywa degradujący. Nie wolno też jednak zapominać, że chcąc wejść w świat ucznia, nie można przejść obok tego medium obojętnie. Dariusz Żółtowski zauważa, że „[p]owstały w lutym 2005 r. serwis internetowy otwiera niespotykane dotąd perspektywy, pozwala informacji obiegać świat w nadzwyczajnym tempie, umożliwia również współtworzenie i współdzielenie treści. Jest więc ziszczeniem opracowanej przez Jenkinsa koncepcji kultury konwergencji, która pozwala zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi być jej równoprawnymi twórcami, wręcz partnerami”⁸. Olbrzymim zainteresowaniem cieszą się kanały opracowywane także przez historyków, ale prezentujące treści w sposób skondensowany, bez zbędnego patosu, często w sposób żartobliwy. Trzeba jednak przyznać, nawet w dłuższej perspektywie czasu, że ze szkoły zapamiętujemy najczęściej to, co z jakiegoś powodu przykuwało uwagę, było ciekawostką, nietypowym rozwiązaniem. Droga ku partnerstwu w edukacji nie jest porzuceniem autorytetu, którym

⁷ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000, s. 366.

⁸ D. Żółtowski, *Youtube w edukacji polonistycznej. Rekonesans*. „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 4, s. 320.

cieszyć się powinien każdy nauczyciel, wręcz przeciwnie, jest jego silniejszym przejawem. Nie zawsze dobrym rozwiązaniem będzie stanie się samemu „historycznym youtuberem”, choć w gruncie rzeczy można ten pomysł polecić, choćby dlatego, by nie wpaść w edukacyjną rutynę. Czasem jednak wystarczy pozwolić uczniom, by to oni wcielili się w rolę moderatora i autora takiego klasowego bloga lub vloga. Oczywiście chcący w ten sposób pracować nauczyciel musi wyjść z własnej strefy komfortu, ale dzięki temu efektywność jego działań z pewnością znacząco wzrośnie.

Wielu historyków zdaje sobie sprawę z tego, jak skuteczną metodą pracy z uczniem jest metoda projektu. Umiejętne rozplanowanie działań w czasie oraz dobór treści i sposobów osiągnięcia zamierzonych celów pozwala uczniowi na dużo intensywniejsze wejście w analizowany temat. By zobrazować to zagadnienie, posłużę się własnym przykładem. Podczas pracy z młodymi ludźmi nad poszczególnymi tematami bez trudu odczuwamy, że są takie zagadnienia, które są przyswajane z łatwością, ale również takie, które wiążą się dla uczniów z olbrzymim wysiłkiem. Sporo interesujących zagadnień pojawia się w klasie VII. Przy omawianiu powstania listopadowego bardzo łatwo zastosować metodę projektu. Wystarczy poszukać osoby, która mogłaby pełnić rolę przewodnika, świadka epoki. Nie jest to wcale trudne – może to być Piotr Wysocki, ale również Józef Chłopicki czy Leon Sapieha. Każdy z nich ma nieco inne spojrzenie na kwestię celowości powstania, jego przebieg i skutki. Pierwszym krokiem jest przyjrzenie się wybranej postaci, zrozumienie, kim była oraz w jaki sposób łączy się z omawianą tematyką. Następnie wykonanie sketchnotki lub mapy myśli pozwoli uczniowi zwizualizować problem, który analizuje, sprowokuje go więc do zaangażowania zmysłów i umiejętności, do których używania na lekcjach historii nie był przyzwyczajony. Myślenie wizualne, które, i słusznie, z dużym impetem wkroczyło do polskich szkół, pozwala porządkować wiedzę w nieszablonowy sposób, systematyzować, wybierać to, co ważne i eliminować to, co zbędne, czyli pozwala uczniowie zobaczyć to, o czym się uczy, i zatrzymać go na chwilę dłużej – a to już duży potencjał do pracy na przyszłość. Dlatego „pierwszym etapem poznawania Myślenia Wizualnego jest wzbogacenie zwykłego sposobu myślenia o obrazy. Efektem jest rozwój praktycznej wyobraźni i zdolności do wizualizacji złożonych kwestii. Drugim etapem są rysunki, które podsumowują informacje. Wystarczą nawet najprostsze ilustracje, ograniczające się choćby do patyczków, kilku strzałek

i symbolicznych, minimalistycznych ikonek”⁹. Wartym podkreślenia jest jednak to, że są też tacy uczniowie, dla których taka metoda będzie niepraktyczna i nie będą potrafili z niej korzystać podczas nauki. W takiej sytuacji trzeba im pozwolić uczyć się „po swojemu”, by pokazać nowe drogi do celu, ale równocześnie nie zamykać się na wybór tych, które się sprawdziły i obiektywnie są dla danego ucznia korzystne. Kolejnym etapem może być wywiad z postacią historyczną, spisany lub nakręcony. Pozwala to na głębsze zrozumienie motywów danej osoby, by postrzegać ją nie jako postać z podręcznika, ale człowieka, który w chwili powstania stanął przed trudnym wyborem i zdecydował się na takie, a nie inne działania z konkretnego powodu. Ten ciąg elementów pozwala uczniowi choć na chwilę stać się częścią przeszłości, o której się uczy, a dzięki temu odczuć bliskość bohaterów różnych epok historycznych. Na koniec pracy nad projektem zachęcam do skorzystania z „historycznego pudełka” – nowej metody, polegającej na dobraniu kilku przedmiotów, które kojarzą się z omawianą postacią czy wydarzeniem. W ten sposób uczniowie muszą dokonać syntezy, przemyśleć, co kojarzy im się z danym tematem, a poprzez to lepiej zapamiętują zagadnienie, nad którym pracują. Im bardziej niespotykane i zaskakujące skojarzenia, tym lepiej.

Powyżej przedstawione metody i narzędzia warto wykorzystać w edukacji przede wszystkim dlatego, by wyjść poza schematy i pozbyć się rutyny, która niestety bardzo często zabija system edukacji i pasję w młodych ludziach. Otworzenie się na nowoczesność w polskiej szkole to milowy krok do przodu i w tym pandemia mogła bardzo pomóc. Niestety, spowodowała również wiele trudności o charakterze psychologicznym i społecznym, z którymi w niedalekiej przyszłości przyjdzie się zmierzyć polskim szkołom. Wydaje się, że największym problemem jest próba wejścia w świat ucznia, co nie jest takie trudne. Tylko wtedy będzie możliwe odkrywanie przed nim świata, którego młody człowiek często nie rozumie i który pozornie nie ma dla niego żadnej wartości. Jak to zrobić? Wystarczy spróbować, a potem z pomysłu na pomysł będzie coraz łatwiej i ciekawiej.

⁹ Czym jest Myślenie Wizualne i do czego może Ci się przydać? (mysleniewizualne.pl) [dostęp 13.02.2022].

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Prościak M., *Między cyfryzacją, gamingiem, a nauką – o motywacjach pokolenia XD*, [w:] *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2019.
- Chołody M., *Nauczyciel – translator. Z pamiętnika poznańskiego polonisty*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w przestrzeni szkoły*, red. W. Heller, A.M. Janiak, Poznań 2016.
- Fisher R., *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999.
- Perrot E., *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000.
- Żółtowski D., *Youtube w edukacji polonistycznej. Rekonesans*. „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 4.

Strony internetowe

- Czym jest Myślenie Wizualne i do czego może Ci się przydać? (mysleniewizualne.pl) [dostęp 13.02.2022].

JOANNA NOWOSIELSKA-SOBEL

Uniwersytet Wrocławski

ORCID [0000-0002-8914-4988](https://orcid.org/0000-0002-8914-4988)

BARBARA TECHMAŃSKA

Uniwersytet Wrocławski

ORCID [0000-0002-0319-1776](https://orcid.org/0000-0002-0319-1776)

KAROL SANOJCA

Uniwersytet Wrocławski

ORCID [0000-0001-8630-0589](https://orcid.org/0000-0001-8630-0589)

PRACOWNICY INSTYTUTU HISTORYCZNEGO UNIwersytetu WROCLAWSKIEGO WOBEC WYZWAŃ NAUCZANIA ZDALNEGO

EMPLOYEES OF THE HISTORICAL INSTITUTE OF THE UNIVERSITY OF WROCLAW IN THE FACE OF CHALLENGES OF DISTANCE LEARNING

ABSTRAKT: W artykule omówiono wyniki sondażu przeprowadzonego wśród pracowników Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego, a badającego doświadczenia związane z nauczaniem zdalnym podczas pandemii (semestr zimowy 2021/2022). Podniesiono kwestię jakości nauczania i możliwości osiągnięcia efektów uczenia zapisanych w sylabusach prowadzonych przedmiotów. Przy tej okazji starano się też dokonać diagnozy satysfakcji, potrzeb i oczekiwań pracowników Instytutu. Nie tylko zbadano doświadczenia edukacji zdalnej, ale również porównano ją ze stacjonarną formą nauczania sprzed pandemii. Ankieta wykazała pewne niedociągnięcia w wyposażeniu sprzętowym, a także w umiejętnościach technicznych. Mimo ogólnie krytycznego stosunku do zdalnej formy nauczania zauważano też jej pozytywne i pożyteczne elementy edukacyjne, a także zgłaszano propozycje mobilizowania studentów różnymi dodatkowymi aktywnościami.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja zdalna, historycy, Instytut Historyczny UW, ankieta

ABSTRACT: The article discusses the results of a survey conducted among employees of the Historical Institute of the University of Wrocław and examining experiences related to distance learning during the pandemic (winter semester 2021/2022). The issue of the quality of teaching and the possibility of obtaining learning outcomes included in the

syllabuses of the subjects was raised. On this occasion, efforts were made to diagnose the satisfaction, needs and expectations of the employees. The study covered not only the experience of remote education, but also its comparison with the classroom form of teaching before the pandemic. The survey highlighted some gaps in the equipment as well as technical skills. Despite the generally critical attitude towards remote learning, its positive and useful educational elements were also noticed, and proposals were made to mobilize students with various additional activities.

KEYWORDS: distance learning, historians, Historical Institute of the University of Wrocław, survey

Pandemia koronawirusa SARS-CoV-1 postawiła przed edukacją na wszystkich poziomach kształcenia liczne wyzwania. Prowadzenie w roku akademickim 2020/2021 i 2021/2022 przez wiele miesięcy zajęć w trybie online w znaczącym stopniu zmieniło kształt dydaktyki uniwersyteckiej. Oprócz indywidualnych doświadczeń interesujące było, jak ta forma kształcenia postrzegana jest w skali makro (choć wciąż w ograniczonej skali jednego instytutu). Dlatego członkowie zespołów prowadzących ewaluację w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego¹ przygotowali rozbudowaną ankietę składającą się z 39 pytań (większość miała charakter zamknięty, natomiast kilka ostatnich pozwalało na swobodne wypowiedzi respondentów). Średni czas jej wypełnienia wyniósł 27 minut. Badanie przeprowadzono w lutym 2022 roku, a dotyczyło ono charakterystyki zajęć w semestrze zimowym roku akademickiego 2021/2022 (semestr rozpoczęty został w trybie stacjonarnym, lecz od 13 grudnia 2021 r. decyzją władz dziekańskich zmieniono ich formułę zajęć na zdalne)². Ankieta, przeprowadzona przy użyciu formularza MS Forms, miała charakter dobrowolnie imienny – swoje dane można było ewentualnie podać w ostatnim punkcie (kilka osób skorzystało z tej możliwości). Celem badania było uzyskanie wiedzy na temat postrzegania relacji pomiędzy edukacją stacjonarną i zdalną oraz zbadanie wpływu zajęć zdalnych na uzyskiwane efekty nauczania. Chodziło nie tyle o postrzeganie zdalnej formy

¹ Zespół ds. Jakości Kształcenia IH oraz Zespół ds. Oceny Jakości Kształcenia w Instytucie Historycznym.

² Zarządzenie nr 19/2021 Dziekana Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 8 grudnia 2021 r., https://wnhip.uni.wroc.pl/content/download/55015/285622/file/Zarz%C4%85dzenie%20Dziekana%20nr%2019_2021%20studia%20zdalne_v2.pdf [dostęp 20.06.2022].

edukacji (ewaluację w tym zakresie prowadziły Centrum Kształcenia na Odległość UWr oraz Uczelniany Zespół ds. Jakości Kształcenia), ale przede wszystkim o kwestię jakości tego nauczania i możliwości uzyskania efektów uczenia zapisanych w sylabusach prowadzonych przedmiotów. Przy tej okazji starano się też dokonać diagnozy satysfakcji, potrzeb i oczekiwań pracowników naszego instytutu. Co ważne, badaniu poddano nie tylko doświadczenia w związku z pracą zdalną, ale również nauczaniem stacjonarnym sprzed pandemii.

W ankiecie wzięły udział 22 osoby (16 pracowników samodzielnych i 6 adiunktów). Ankietę rozesłano do 64 osób, tak więc odsetek odpowiedzi w grupie profesorów i doktorów habilitowanych wyniósł 36%, a w grupie pracowników niesamodzielnych 15%. Dość trudna jest ocena, czy uzyskany procent odpowiedzi należy uznać za satysfakcjonujący. Wydaje się jednak, że fakt, iż ok. 2/3 pracowników Instytutu Historycznego nie zechciało (zapewne z różnych, nieznanych powodów) wypowiedzieć się na tematy będące podstawą bieżącej działalności dydaktycznej, nie napawa raczej optymizmem i może być jednym z negatywnych efektów edukacji online.

Analizę konkretnych pytań należy rozpocząć od stwierdzenia, że wszyscy respondenci swoje zajęcia zdalne prowadzili korzystając z platformy E-EDU lub usługi Microsoft Office 365 w czasie rzeczywistym. Formułę hybrydową zajęć³ deklarowała trójka respondentów (14%). Natomiast wśród wykorzystywanych do prowadzenia zajęć zdalnych narzędzi informatycznych wymieniano MS Forms (11 razy), OneDrive (6 razy) oraz inne – m.in. Zoom i Google Meet (5 razy).

Ciekawe wyniki przyniosło pytanie o sylabusy dla przedmiotów/modułów prowadzonych w semestrze zimowym roku akademickiego 2021/2022. Dwanaście osób zadeklarowało, że uwzględniło w nich ewentualną konieczność zmiany formy zajęć, natomiast dziesięcioro respondentów nie zrobiło tego. Dość podobnie wyglądała kwestia korekt efektów uczenia w związku ze zmianą formy zajęć na zdalną – 9 osób uznało to za konieczne, a 13 nie widziało takiej potrzeby. Być może trójka respondentów, którzy w kolejnym pytaniu zaznaczyli konieczność dokonania korekt efektów kształcenia wynikającą ze zmiany formy zajęć na

³ Zajęcia hybrydowe – zajęcia prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, w ramach których spotkania prowadzone stacjonarnie są transmitowane na żywo, a ich zapis dostępny jest dla uczestników zajęć za pośrednictwem platformy E-EDU lub narzędzi zawartych w pakiecie MS Office 365. Definicja zgodna z zarządzeniem nr 116/2020 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 3 września 2020 r.

zdalną, to osoby, które nie zrobiły tego na początku semestru, ale po przeprowadzeniu kilku zajęć zdalnych uznały, że taka modyfikacja jest konieczna.

Kolejna grupa pytań (pytania 10–13) dotyczyła porównania zaangażowania i aktywności studentów w kontekście edukacji stacjonarnej i zdalnej.

Tabela 1. Zaangażowanie i aktywność studentów podczas edukacji stacjonarnej i zdalnej

Ocena respondenta	Zaangażowanie				Aktywność			
	Stacjonarnie		Zdalnie		Stacjonarnie		Zdalnie	
Bardzo dobrze	7	31,8%	1	4,4%	8	36,4%	0	0,0%
Dobrze	13	59,1%	10	45,6%	12	54,5%	11	50,0%
Dostatecznie	2	9,1%	9	40,9%	2	9,1%	8	36,4%
Niedostatecznie	0	0,0%	2	9,1%	0	0,0%	3	13,6%

W pytaniach o zaangażowanie i aktywność studentów podczas zajęć stacjonarnych i online widoczna jest wyraźna dominacja korzyści płynących z tej pierwszej formy nauczania. Różnica widoczna jest wyraźnie po zsumowaniu ocen – odsetek tych bardzo dobrych i dobrych w odniesieniu do nauczania stacjonarnego wyniósł powyżej 90%, natomiast podobny odsetek w odniesieniu do nauczania zdalnego ma suma ocen tylko dobrych i dostatecznych. Również liczba odpowiedzi „niedostatecznie” znacząco wyższa jest przy nauczaniu zdalnym niż stacjonarnym.

Tabela 2. Ocena jakości kontaktów z prowadzącymi

Ocena respondenta	Zaangażowanie			
	Stacjonarnie		Zdalnie	
Bardzo dobrze	11	50,0%	4	18,2%
Dobrze	11	50,0%	4	18,2%
Dostatecznie	0	0,0%	10	45,5%
Niedostatecznie	0	0,0%	4	18,2%

W pytaniach 14 i 15 respondenci zostali zapytani o ocenę jakości zajęć zdalnych i stacjonarnych i stopień zaangażowania w nie studentów. Ocenili, że jakość kontaktów ze studentami podczas spotkań stacjonarnych jest zdecydowanie lepsza. Zaangażowanie studentów w zajęcia odbywane w instytucie za bardzo dobre

i dobre uznało 100% respondentów. W wypadku zajęć zdalnych na tym samym poziomie oceniło je jedynie 36,4% ankietowanych.

Odpowiedzi respondentów na powody tak niskiej oceny edukacji zdalnej zdają się dość typowe: prowadzącym przede wszystkim przeszkadzał brak kontaktu wzrokowego (m.in. spowodowany niewłączoną kamerą) i tym samym brak widocznych reakcji (interakcji) studentów podczas wykładów. Spotkania przypominały rozmowy telefoniczne, nie istniała możliwość kontaktu niewerbalnego. Podkreślanym problemem były trudności w wywołaniu aktywności podczas ćwiczeń (zwłaszcza przy jednoczesnym wykorzystywaniu prezentacji). Trudno było o twórczą dyskusję na zajęciach. Ze względów technicznych niezbędne było wprowadzenie kolejności zabierania głosu, a tworzenie listy chętnych niszczyło dynamikę dyskusji i redukowało zainteresowanie studentów udziałem w zajęciach. Według odpowiadających niełatwo też było ocenić przygotowanie studentów do zajęć – podczas ich trwania mogli na bieżąco poszukiwać informacji w internecie. Zauważono też niskie umiejętności studentów posługiwania się narzędziami MS Teams, a także problemy techniczne (niska jakość połączenia internetowego po stronie studentów). Nie zawsze byli oni zaangażowani w zajęcia, zdarzało się, że w trakcie ich trwania wykonywali inne czynności (np. prowadzili auto). Znacznie lepiej przedstawiała się kwestia kontaktu prowadzących ze studentami poza zajęciami (m.in. konsultacje, korespondencja mailowa). W odpowiedzi na to pytanie nie widać było znaczących różnic między edukacją stacjonarną a zdalną, a nawet liczba odpowiedzi „dobrze” i „bardzo dobrze” wygląda korzystniej dla formuły zdalnej. Najprawdopodobniej wynika to z faktu, że konsultacje miały charakter indywidualny i nie sposób było ukryć się w tłumie. Najczęściej studenci mieli wówczas włączone kamery i rzadziej pojawiały się „zakłócenia zewnętrzne”.

Tabela 3. Ocena kontaktu prowadzących ze studentami poza zajęciami

Ocena respondenta	Kontakt ze studentami poza zajęciami			
	Stacjonarnie		Zdalnie	
Bardzo dobrze	7	31,8%	11	50,0%
Dobrze	11	50,0%	10	45,5%
Dostatecznie	2	9,1%	1	4,5%
Niedostatecznie	2	9,1%	0	0,0%

Także w ocenie systematyczności pracy i terminowości w wykonywaniu i oddawaniu zadań nauczanie stacjonarne wypada lepiej. Systematyczność studentów na poziomie dobrym i bardzo dobrym w edukacji stacjonarnej ocenia 81,8% respondentów, a w zdalnej 45,4%. Lepiej było z terminowością, ale również i tutaj edukacja stacjonarna była wyżej oceniana niż zdalna (odpowiednio 77,2% i 63,6%).

Tabela 4. Systematyczność i terminowość pracy studentów

Ocena respondenta	Systematyczność				Terminowość			
	Stacjonarnie		Zdalnie		Stacjonarnie		Zdalnie	
Bardzo dobrze	4	18,2%	1	4,5%	3	13,6%	3	13,6%
Dobrze	14	63,6%	9	40,9%	14	63,6%	11	50,0%
Dostatecznie	4	18,2%	8	36,4%	5	22,7%	7	31,8%
Niedostatecznie	0	0,0%	4	18,2%	0	0,0%	1	4,5%

Po przeanalizowaniu stopnia realizacji funkcji wychowawczych w systemie zajęć stacjonarnych i zdalnych okazało się, że różnice nie są znaczące, a nawet tym razem korzystniej wypadło nauczanie zdalne. Zwykle jednak, jak można zakładać, pojawiające się problemy rozwiązywane są w trakcie indywidualnych spotkań i rozmów, a te jednak odbywają się przy włączonej kamerze i z widocznym zaangażowaniem obydwu stron.

Tabela 5. Realizacja funkcji wychowawczych w systemie zajęć stacjonarnych i online

Ocena respondenta	Funkcje wychowawcze			
	Stacjonarnie		Zdalnie	
Tak	7	31,8%	11	50,0%
Nie	11	50,0%	10	45,5%
Trudno powiedzieć	2	9,1%	1	4,5%
Niedostatecznie	2	9,1%	0	0,0%

Kolejna grupa pytań (od 25 do 28) miała na celu ocenę współdziałania promotorów z seminarzystami (a więc pytania te skierowane były tylko do pracowników samodzielnych, będących opiekunami prac dyplomowych).

Tabela 6. Ocena współdziałania promotorów z seminarzystami

Ocena respondenta	Jakość kontaktów				Regularność kontaktów			
	Stacjonarnie		Zdalnie		Stacjonarnie		Zdalnie	
Bardzo dobrze	9	56,3%	6	37,5%	8	50,0%	4	25,0%
Dobrze	6	37,5%	7	43,8%	8	50,0%	10	62,5%
Dostatecznie	1	6,3%	3	18,8%	0	0,0%	2	12,6%
Niedostatecznie	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Lepiej oceniany był stacjonarny kontakt seminarzystów z promotorami (uwzględniając poziom odpowiedzi dobrych i bardzo dobrych, stosunek wynosił ok. 94% do 82% w przypadku jakości i 100% do 87,5% jeżeli chodzi o regularność). Przypuszczalnie problem pojawiać się może na seminariach liczniejszych, wieloosobowych (sytuacja analogiczna jak na ćwiczeniach). Zapewne kontakt między promotorem a studentem zaobserwować można na spotkaniach w małych grupach czy indywidualnych.

Ważny czynnik, zwłaszcza przy pracy zdalnej, stanowi oprzyrządowanie informatyczne i umiejętności techniczne użytkownika. Własne umiejętności obsługi programów do nauki zdalnej trzech respondentów ocenili celująco, bardzo dobrze – żaden, dobrze – 15, a czterech jako dostateczne. Nikt nie uznał, że są one niedostateczne. Warto byłoby zapytać studentów, czy w podobny sposób oceniliby umiejętności swoich prowadzących. Równie dobrze oceniają respondenci stan wyposażenia domowego gabinetu w aparaturę niezbędną do prowadzenia zdalnej nauki: trzy osoby uznały go za celujący, cztery za bardzo dobry, dziesięć – dobry, a pięć za dostateczny. Tu także nikt nie ocenił tego stanu jako niedostatecznego. Było to tym istotniejsze, że w miesiącach pracy zdalnej zajęcia prowadzone były przede wszystkim z domów i dominowało wykorzystywanie własnego sprzętu, gdyż na pytanie o częstotliwość wykorzystywania infrastruktury informatycznej instytutu do prowadzenia nauki zdalnej zaledwie dwie osoby odpowiedziały, że wykorzystywały ją zawsze lub często, sześć czyniło to sporadycznie, a aż 14 osób nigdy z niej nie korzystało.

Trzy pytania ankietowe (32–34) miały za zadanie zbadać zakres wsparcia informatycznego ze strony uczelni. Większość respondentów nie korzystała z oferty szkoleń Centrum Kształcenia na Odległość UW (59,1%). Nisko oceniono stan wsparcia informatycznego ze strony uczelni w okresie nauczania zdalnego: nikt

nie ocenił go na celujący, za bardzo dobry uznały go dwie osoby, dobry – osiem, dostateczny – sześć, a również sześć określiło go jako niedostateczny. W tej kwestii uczestnicy ankiety mogli też sformułować swoje oczekiwania w zakresie wsparcia informatycznego, zgłaszając własne postulaty. Dostrzegano potrzebę lepszej komunikacji z instytutowymi informatykami oraz z Działem Usług Informatycznych (DUI). Uznawano, że szkolenia organizowane przez Centrum powinny być bardziej dostosowane do potrzeb pracowników (określano je czasem jako „bezużyteczne”). Doceniano natomiast filmiki przygotowywane na innych uczelniach. Domagano się wsparcia w zakresie obsługi MS Teams i usprawnienia tego narzędzia pod kątem korelacji z systemem USOS. Sugerowano też, że lepsze byłoby przejście na inne komunikatory (np. Zooma).

Dość często pojawiały się narzekania na niskie parametry sieci bezprzewodowej w obu budynkach instytutu, fatalne wi-fi, brak wyposażenia sprzętu służbowego w kamerki i mikrofony (zasadniczo przestarzały sprzęt), oraz brak choć jednej sali, która pozwoliłaby na przeprowadzanie zajęć hybrydowych. Poprawę jakości edukacji zdalnej można byłoby też osiągnąć poprzez inne działania (poza kwestiami informatycznymi). W kolejnym pytaniu otwartym (35) także poproszono więc o zgłaszanie własnych propozycji. Oprócz wyrażanej chęci powrotu do zajęć stacjonarnych i kolejny raz podkreślanej konieczności likwidacji problemów technicznych (pojawiały się tu m.in. propozycje uzyskania dofinansowania ze źródeł zewnętrznych lub od rektora i tym samym wypożyczania sprzętu uczelnianego) postulowano stworzenie swego rodzaju regulaminu prowadzenia zajęć na MS Teams (konieczność włączania kamery, zakaz używania smartfonu). Uważano, że konieczne jest stworzenie, przy istotnym wsparciu pracowników biblioteki, tzw. bazy publikacji (skany w formacie PDF z tematyką zajęć, do których dostęp mieliby i pracownicy, i studenci). Podkreślano potrzebę większego dostępu do bibliotek cyfrowych oraz uzyskania dofinansowania na organizację zajęć wyrównawczych, które zniwelowałyby problemy kontaktów online, a w przypadku studentów historii nauczyłyby ich pracy ze źródłami historycznymi.

Ciekawe z punktu widzenia autorów ankiety były odpowiedzi na pytanie o różnice w metodach pracy w systemie nauczania zdalnego i na zajęciach stacjonarnych. Udzielane odpowiedzi były różnorodne – od stwierdzenia, że „w znacznym zakresie”, do stwierdzenia, że nie było różnic w prowadzeniu zajęć zdalnych i stacjonarnych (ewentualnie wskazywano, że nastąpiło tylko „przesunięcie akcentów”). Niektórzy respondenci podkreślali konieczność zmian formy pracy

– częstszego wykorzystywania pracy w grupach lub zadań indywidualnych uwzględniając specyfikę danych zajęć. Dostrzegano konieczność szerszego wykorzystania środków wizualnych (prezentacje, środki ikonograficzne, filmy), choć pojawiały się też uwagi, że prowadzący stosują bierne metody i środki, które służą jedynie przyswajaniu wiedzy, a nie motywowaniu do dyskusji. Podkreślano również, że w przypadku kolokwii istnieje konieczność zmiany sposobu ich przeprowadzania, a tym samym nabycia umiejętności tworzenia testów i formularzy umożliwiających zdalne sprawdzanie wiedzy. Nie brakowało uwag, że praca zdalna ogólnie obniża motywację i stopień zaangażowania w zajęcia. Pojawiały się też wypowiedzi dość ogólnikowe, na przykład, że pytanie o różnice w stosowaniu metod „jest retoryczne – przecież każdy widzi i wie!”.

Trzy ostatnie pytania ankiety (37–39) miały charakter otwarty i pozwalały na swobodne wypowiedzi respondentów na temat poszerzania kompetencji, propozycji katalogu „dobrych praktyk”, a także innych refleksji, na które nie było miejsca w ankiecie. W tych miejscach osoby, które zechciały wypełnić ankietę, obszernie podzieliły się swoimi uwagami i refleksjami. Na pytanie o poszerzenie kompetencji warsztatowych (m.in. technicznych, pedagogicznych, zarządzania zespołem) związanych z zdalną formą nauczania wypowiedziało się 17 osób (77,3%), a 11 osób (50%) dopisało własne uwagi spoza pytań ankietowych. Bardzo dobrze świadczy to o poważnym podejściu do ankiety (choć tego typu badań pojawia się obecnie sporo).

W odpowiedziach pojawiały się sporadyczne stwierdzenia, że respondenci nie nabyli żadnych nowych kompetencji. Niektórzy z form pracy zdalnej korzystali już wcześniej, nie było więc to dla nich *novum*. Większość jednak podkreślała, że poszerzyła swoje kompetencje „techniczne” związana z obsługą komputera, a przede wszystkim programów i platform wykorzystywanych podczas pracy zdanej, nabyła też umiejętności tworzenia innego rodzaju testów służących kontroli i sprawdzaniu wiedzy (i tym samym ocenie studentów). Zwracano uwagę na potrzebę wsparcia studentów w trudnym okresie izolacji i kontaktu tylko za pośrednictwem komputera (m.in. powstania Centrum Pomocy Uniwersyteckiej czy umożliwienia kontaktu ze specjalistami od depresji). Podkreślano, że w kontaktach ze studentami nastąpiło „skonkretyzowanie” komunikacji – pojawił się prosty, jasny przekaz. Zwrócono także uwagę na rozluźnienie kontaktów międzyludzkich w pracy. Uznano, że praca siedząca, zdalna, nie pozostała bez wpływu na stan zdrowia (i nie chodziło wyłącznie o zdrowie psychiczne). Pojawiła się też sarkastyczna uwaga, że nastąpił „przyrost kompetencji z zakresu generowania procedur, norm i papierologii”.

Większość osób wyrażała niechętny stosunek do nauczania zdalnego, choć pojawiła się sugestia, że ankieta została przeprowadzona po to, aby podkreślić walory właśnie tej formy kształcenia (autorzy ankiety nie zgadzają się z tą sugestią). Nie zabrakło opinii, że są sytuacje kiedy nauczanie online jest jedyną opcją i powinno być wprowadzone wcześniej, aby przyspieszyć walkę z pandemią. Dostrzegano różnice w pracy zdalnej w zależności od tego czy zajęcia prowadzono z grupą poznaną wcześniej w instytucie, czy z taką, z którą pierwszy kontakt nastąpił dopiero podczas zajęć zdalnych. Zauważono, że aktywność niektórych studentów wzrastała podczas zajęć zdalnych.

Zwrócono uwagę potrzeby na przykład wewnętrznych szkoleń (lepiej radzący sobie z narzędziami informatycznymi mogą szkolić pozostałych pracowników instytutu). Narzekano, że zmiana formy zajęć zdeorganizowała ich prowadzenie (w przypadku niektórych zajęć konieczny był zakup licencji na oprogramowanie, a proces ten był długotrwały). Powtarzała się opinia, że należy zachować możliwość organizowania zdalnych wykładów, oraz że konwersatoria i seminaria mają sens tylko stacjonarnie (ze względu na większą aktywność uczestników i lepszy kontakt ze studentami). Konwersatoria zdalne to tylko „substytut prawdziwych zajęć”. Potwierdzeniem niższych efektów kształcenia po zajęciach zdalnych są zdaniem niektórych respondentów słabsze wyniki egzaminów i kolokwii.

W ostatnim pytaniu respondenci zostali poproszeni o podanie przykładów dobrych praktyk pozwalających na usprawnienie sposobu prowadzenia zajęć zdalnych, ale też zmotywowanie studentów do udziału w zajęciach (najlepiej aktywnego). Uwagi te można potraktować jako swego rodzaju podsumowanie ankiety. Po pierwsze, prowadzący chcieliby wiedzieć, czy studenci rzeczywiście uczestniczą w zajęciach, czy tylko się na nie zalogowali; dlatego pojawiła się propozycja, aby sprawdzić, czy w momencie zakończenia zajęć rzeczywiście wszyscy studenci się wylogowali. Innym sposobem byłoby kilkakrotne sprawdzanie obecności (a także tworzenie protokołów), aby upewnić się, że uczestnicy są obecni podczas całego spotkania (innym rozwiązaniem była prośba o odezwanie się). Nie jest rzeczą łatwą podczas zajęć zdalnych (na co już wcześniej zwracano uwagę) zorientować się, na ile studenci są przygotowani do zajęć. Na pewno zamieszczanie skanów literatury na E-EDU dałoby możliwość sprawdzenia, kto ze studentów przynajmniej otworzył plik, czyli zainteresował się problematyką spotkania. W celu aktywizacji studentów podczas samych zajęć można zaś wykorzystać możliwości, które daje MS Teams, czyli tworzyć wirtualne pokoje w celu opracowywania

tematów w grupach czy przygotowania się do debaty. Studentom trudniej jest wtedy „ukryć się”. Uczestnicy mocniej angażują się w zajęcia, kiedy wykład czy inna forma zajęć jest wzbogacana materiałem ilustracyjnym (wizualizuje). Pojawiła się też opinia, że warto wykorzystać zalecenia opracowane wprawdzie dla szkoły podstawowej, niemniej jednak w dużym stopniu przydatne także podczas zajęć ze studentami:

- *Nie zapominajcie o powitaniu i pożegnaniu.*
- *Dobre przygotowanie. Niezwykle ważne jest, by podczas rozmowy z nauczycielem mieć przy sobie niezbędne potrzebne do dyskusji materiały.*
- *Warto przed rozpoczęciem wybrać odpowiednie miejsce, by tło za naszymi plecami było bez niespodzianek typu np. niepościelone łóżko.*
- *Ważne jest przyjęcie odpowiedniej pozycji ciała, najlepiej siedzącą za biurkiem. Należy też pamiętać o tym, by się nie garbić!*
- *Dobra prezencja. Zadbaj o schludny strój, pamiętaj – jesteś w szkole.*
- *Bądź punktualny! Spóźnienie na lekcję online jest takim samym nietaktem, jak na normalną lekcję.*
- *Mowa ciała: unikaj nadmiernej gestykulacji, nie baw się długopisem oraz nie rysuj na swoich notatkach.*
- *Mów spokojnym, wyważonym głosem, staraj się być zrozumiany, bądź wyrozumiały dla innych.*
- *Żadnych rozpraszaczy wokół: piesków, kotków, chomików i innych naszych kochanych zwierzątek. Wszyscy kochamy naszych milusińskich, ale pamiętajcie, że na lekcji mogą się pojawić tylko przy wyraźnej zgodzie nauczyciela.*
- *Wyłącz telewizor, radio, wycisz dzwonek telefonu.*

Ponadto pamiętajcie:

- *nie nadużywamy wielkich liter,*
- *unikamy nadmiernego stosowania emotikoniek, skrótów,*
- *formułujemy jasne i zwięzłe tematy maili,*
- *nie publikujemy zbędnych treści,*
- *pomagamy sobie wzajemnie w odnalezieniu zadań, wiadomości,*
- *inspirujemy i motywujemy się wzajemnie⁴.*

⁴ Netykieta, czyli savoir-vivre podczas zdalnej edukacji, <https://www.sp1.ilawa.pl/2020/11/16/netykieta-czyli-savoir-vivre-podczas-zdalnej-edukacji/> [dostęp 20.06.2022].

Zgłaszano też inne propozycje mobilizowania studentów różnymi aktywnościami dodatkowymi z wykorzystaniem narzędzia „zadania” lub poprzez proszenie wybranych osób o przygotowanie wypowiedzi na zajęcia. Za wskazane uznano zadawanie drobnych, indywidualnych prac (np. sformułowania definicji, podania przykładu ilustrującego problem, omówienia źródła), gdyż osobista odpowiedzialność i poświęcenie własnego czasu na przygotowanie zadania dla pozostałej części grupy, przekładała się na większe zaangażowanie studenta podczas całych zajęć. Student był wówczas skupiony, skoncentrowany, oczekiwał na wykorzystanie jego „zadania”, a jednocześnie brał aktywny udział w dyskusji. W ankietach zamieszczono także zestaw porad dotyczących form sprawdzania wiedzy. Zasadniczo wyrażano akceptację dla testów na MS Forms, oceniając je jako bardzo wygodne i skuteczne, ale pod warunkiem, że zadawane pytania są proste pytania, a czas na odpowiedzi – krótki. Zbyt długi czas skutkował wspieraniem się danymi z internetu lub wypełnianiem testu grupowo, z wykorzystaniem kontaktu telefonicznego czy poprzez portale społecznościowe. Często podkreślano też, że niestety może nie najlepszą, ale konieczną rzeczą było wywoływanie studentów do odpowiedzi. Bez tego zajęcia pozbawione byłyby charakteru konwersatorium, a przy okazji można w ten sposób sprawdzać zaangażowanie uczestników w zajęcia. Warunkiem osiągnięcia pozytywnych efektów było zapewnienie studentom literatury dostępnej online albo przesyłanej w formie skanów. Zauważano wprawdzie, że „[r]obimy z nich w ten sposób trochę inwalidów bibliotecznych, ale skoro wprowadzamy zajęcia zdalne i każemy ludziom zostawać w domu, to jak możemy wymagać od nich przesiadywania w bibliotece?”.

Wnioski płynące z przeprowadzonej ankiety zostały przedstawione dyrekcji Instytutu Historycznego, a także omówione podczas jednej z rad instytutu. Wydaje się, że wiedza pozyskana z badania powinna być wykorzystana w przyszłości (oby jednak nie w sytuacji potrzeby przejścia na zdalną formę nauczania po raz kolejny). Na pewno ujawniły się pewne słabości wyposażenia sprzętowego, kompetencji technicznych i wsparcia (zarówno technicznego jak i metodycznego). Pandemia uświadomiła wszystkim, co zresztą wyraźnie widoczne w odpowiedziach respondentów, że pewne lekcje z edukacji online są pozytywne i pożyteczne, a więc warto je rozwijać, uwidoczniły się też jednak słabości i okazało się, jak ważne są kontakty międzyludzkie bez pośrednictwa komputera i internetu.

Ankieta przeprowadzona wśród pracowników Instytutu Historycznego wpisuje się w szerszy trend badań doświadczeń związanych z nauczaniem zdalnym

podczas pandemii na polskich uczelniach⁵. Koresponduje on także z ankietowaniem nauczycieli akademickich na Uniwersytecie Wrocławskim zimą 2022 r. odnośnie kształcenia na odległość (raport w opracowaniu). Co prawda badania przeprowadzone w Instytucie Historycznym miały znacznie skromniejszy wymiar, ale pozyskane informacje mogą okazać się pomocne nie tylko w (miejmy nadzieję!) teoretycznej perspektywie powrotu do nauczania zdalnego, ale również do ewentualnej modyfikacji programów i form kształcenia na poszczególnych kierunkach prowadzonych przez tę jednostkę. Prezentowany artykuł winien także stać się głosem w sprawie dyskusji nad doposażeniem instytutu w niezbędny sprzęt komputerowy wraz z oprzyrządowaniem oraz sprawnie i efektywnie działający internet, które powinny wspomagać podnoszenie standardów dydaktycznych, nie tylko podczas pandemii. Pomimo iż część ankietowanych w miarę sprawnie posługiwała się dostępnymi formami nauczania zdalnego, wciąż istotne jest ustawiczne zachęcanie kadry do zdobywania nowych kwalifikacji pozwalających na stosowanie w stacjonarnej dydaktyce akademickiej nowych form kształcenia wykorzystujących nowoczesne technologie.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J., *Nauczanie w dobie pandemii i perspektywa powrotu do normalności. Raport*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa luty 2001, Raport_COVID_2503_zmn.pdf (uw.edu.pl) [dostęp 24.06.2022].
- Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wieleba J., *Raport z badań. Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19 z perspektywy rocznych doświadczeń*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, Raport z badań (aps.edu.pl) [dostęp 24.06.2022].

⁵ M.in.: M. Bożykowski, A. Izdebski, M. Jasiński, J. Konieczna-Sałamatin, *Nauczanie w dobie pandemii i perspektywa powrotu do normalności. Raport*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 2021, http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2021/03/Raport_COVID_2503_zmn.pdf [dostęp 24.06.2022]; M.W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Raport z badań. Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19 z perspektywy rocznych doświadczeń*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, Raport z badań (aps.edu.pl) [dostęp 24.06.2022]; W. Szymańska, *Raport z ewaluacji zajęć dydaktycznych prowadzonym w trybie zdalnym w semestrze letnim roku akademickiego 2019/2020*, Akademia Pomorska, Słupsk 2020, <https://docplayer.pl/203936035-Raport-z-ewaluacji-zajec-dydaktycznych-prowadzonych-w-trybie-zdalnym-w-semestrze-letnim-roku-akademickiego.html> [dostęp 26.06.2022].

- Szymańska W., *Raport z ewaluacji zajęć dydaktycznych prowadzonym w trybie zdalnym w semestrze letnim roku akademickiego 2019/2020*, Akademia Pomorska, Słupsk 2020, <https://docplayer.pl/203936035-Raport-z-ewaluacji-zajec-dydaktycznych-prowadzonych-w-trybie-zdalnym-w-semestrze-letnim-roku-akademickiego.html> [dostęp 26.06.2022].
- Netykieta, czyli savoir-vivre podczas zdalnej edukacji, <https://www.sp1.ilawa.pl/2020/11/16/netykieta-czyli-savoir-vivre-podczas-zdalnej-edukacji/> [dostęp 20.06.2022].
- Zarządzenie nr 19/2021 Dziekana Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 8 grudnia 2021 r., https://wnhip.uni.wroc.pl/content/download/55015/285622/file/Zarz%C4%85dzenie%20Dziekana%20nr%2019_2021%20studia%20zdalne_v2.pdf [dostęp 20.06.2022].
- Zarządzenie nr 116/2020 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 3 września 2020 r. w sprawie zasad funkcjonowania Uniwersytetu Wrocławskiego w związku z wystąpieniem stanu epidemii COVID-19, https://www.ing.uni.wroc.pl/data/files/druki-i-aktualnosci/lib-nr_116_2020_zarzadzenie_funkcjonowanie-uwr-w-zwiazku-z-covid_19.pdf [dostęp 20.06.2022].

GRAŻYNA PAŃKO
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0002-1442-925X](https://orcid.org/0000-0002-1442-925X)

MAŁGORZATA SKOTNICKA-PALKA
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0002-1284-7028](https://orcid.org/0000-0002-1284-7028)

MOJA DYDAKTYKA, MOJE FASCYNACJE, MÓJ WROCŁAW – ROZMOWA Z PROF. GRAŻYNA PAŃKO PRZEPROWADZONA PRZEZ MAŁGORZATĘ SKOTNICKĄ-PALKĘ

MY DIDACTICS, MY FASCINATIONS, MY WROCŁAW
– AN INTERVIEW WITH PROF. GRAŻYNA PAŃKO HELD
BY MAŁGORZATA SKOTNICKA-PALKA

ABSTRAKT: Grażyna Pańko, profesor emeritus Uniwersytetu Wrocławskiego, wieloletni (1986–2019) kierownik Zakładu Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego wspomina swoje doświadczenia dydaktyczne, rodzinę, studia, historyków, którzy odcisnęli znaczące piętno na jej życiu, oraz warunki życia i pracy we Wrocławiu.

SŁOWA KLUCZOWE: wspomnienia, dydaktyka, praca, przyjaciele

ABSTRACT: Grażyna Pańko, professor emeritus of the University of Wrocław, long-term (1986–2019) head of the Department of Didactics of History and Social Studies at the Institute of History of the University of Wrocław, recalls her teaching experiences, family, studies, historians who influenced her life, as well as living and working conditions in Wrocław.

KEYWORDS: memories, didactics, work, friends

Zakład Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie powstał w 1973 roku. W związku ze zbliżającą się 50. rocznicą jego istnienia prezentujemy Państwu rozmowę z jego wieloletnią kierowniczką – prof. Grażyną Pańko.

Jakie były początki pani pracy dydaktycznej?

Studiowałam historię, bo chciałam być nauczycielką – najpierw chemii, a po namyśle i pod wpływem lektury popularnej książki prof. Marii Boguckiej *Dawna Polska* wybór padł na historię. Wcześniej była fascynacja powieściami Kraszewskiego i wykłady naszego historyka w I LO we Wrocławiu Bogusława Wielińskiego. Na studiach były świetne, literackie wykłady prof. Władysława Czaplińskiego i ciepłe prof. Ewy Maleczyńskiej. Studia były ciekawe.

W 1971 r., obok pracy w Instytucie Historycznym, miałam swoją klasę w SP nr 29. Tam próbowałam teoretyczną wiedzę z dydaktyki, pedagogiki i psychologii ćwiczyć w praktyce szkolnej. W kolejnym roku była to klasa w liceum dla pracujących przy XII LO z nieocenionym, ludzkim dyrektorem – Antonim Czyszewiczem. Ale bardzo ważne w zdobywaniu umiejętności dydaktycznych były hospitacje lekcji naszych nauczycieli w ramach ćwiczeń dla studentów, gdyż nie tylko sposób kontaktowania się tych pedagogów z uczniami, ale też ich metody pracy, ich sposób organizowania pracy tak, aby nauka nie była nudna dla uczniów. Tu nie mogę nie wspomnieć pani Julii Kosiorowskiej z SP 72, pani Grażyny Grzegorzczuk z SP nr 30 czy pani Magdy Sarnowskiej z SP nr 108. Do tych osób dokładam panią Wandę Fuchę z V LO, Izę Koziej i Ewę Chmielewską-Ohanowicz czy Stenię Tomalik z IX LO i Ewę Piwnik z X LO oraz Kasię Moskwę i Grażynę Przybycień z VII LO. Po latach doszły i inne osoby: Pani dr Beata Bryś z SP nr 2 czy Artur Bilski z SP nr 93, Beata Pyrzyńska i Albina Rosłanowska z IX LO. Bez ich życzliwości i chęci dzielenia się przemyśleniami i doświadczeniami nauczycielskimi, czy wręcz wypracowaną własną metodą pracy moje umiejętności dydaktyczne byłyby uboższe. Zafascynowała mnie szczególnie autorska metoda pracy Ewy Piwnik, zmuszająca uczniów do przemyślenia samodzielnie zdobytej wiedzy i robienia notatek w sposób graficzny, ułatwiający powtarzanie, a także różnorodność zastosowanych na jej lekcjach źródeł wiedzy. Miałam szczęście, że mogłam uczyć się od nauczycieli z pasją i życzliwych dla mnie, ale i dla studentów. Od tych ostatnich, obdarzonych talentem pedagogicznym (wg słów prof. Karola Fiedora – „posiadających iskrę Bożą”), też mogłam się uczyć. Teraz pora, aby wszystkim osobom, które stanęły na mojej dydaktycznej drodze, podziękować z całego serca – i czynię to z radością.

Kim byli pani rodzice? Z jakiego środowiska pochodzili? Czym się zajmowali przed wojną, a czym po przyjeździe do Wrocławia?

Moi Rodzice – Andrzej i Janina z d. Marszałek to Galicjanie. Mama urodziła się w 1919 r. i do 1946 r. mieszkała w Winnikach k. Lwowa (obecnie to część tego miasta). Miała podstawowe wykształcenie (zdobyte w szkole utrakwistycznej¹). Zdobyła zawód krawcowej u p. Kamili Bukowskiej (ciotki znanego architekta Witolda Szolgini) i pracowała w jednym z lwowskich zakładów krawieckich. Dziadek Jan pracował w winnickim monopolu tytoniowym, babcia Katarzyna z d. Luszka zajmowała się domem i wychowywała trzy córki: Magdalenę, Marię i Janinę. Rok przed wybuchem II wojny kupili mały dom (do dziś stoi we Lwowie-Winnikach przy ul. Sacharowa).

Mój tato urodził się w 1920 r. w Konarach k. Krakowa, ale dzieciństwo spędził w Humniskach k. Brzozowa w dzisiejszym województwie podkarpackim. Dziadkowie – Stanisława Sawicka i Julian Pańko (jego korzenie to wioska Turze Pole k. Rymnowa) – pracowali na roli. Mój ojciec wyniósł z wiejskiej szkoły podstawowej świetną znajomość przyrody, orientacji w terenie i historii okolicy. W czasie wojny został wywieziony przez Niemców na roboty przymusowe na Dolny Śląsk, a po jej zakończeniu pracował w kopalni odkrywkowej w Żarach k. Żagania.

Mama z rodzicami, siostrą Magdaleną i jej córką Wandą zamieszkała na Psim Polu (w ramach repatriacji) przy ul. Sycowskiej, w ponemieckim dwurodzinnym domku z ogrodem. Tam się urodziłam w październiku 1948 r. i do 1973 r. tam mieszkalam. Mama zajmowała się domem i dorabiała szyciem u prywatnego krawca, Tato po ożenku w 1947 r. rozpoczął pracę na kolei na stacji w Psim Polu, następnie był konduktorem w Oleśnicy i we Wrocławiu. Na emeryturę odszedł jako kierownik pociągu.

Czy to, że pani ojciec wychował się w malowniczo położonych okolicach Brzozowa i miał świetną orientację w terenie, przełożyło się na pani zamiłowanie do rajdów?

Pochodzenie ojca nie przełożyło się na moje zamiłowanie do rajdów, ale wpłynęło za to na pasję poznawania przyrody, znajomość nazw drzew, krzewów,

¹ Szkoła utrakwistyczna – szkoła, w której systemie nauczania używa się dwóch języków wykładowych; system nauczania stosowany głównie w krajach lub na terenach dwujęzycznych. Na terenie II Rzeczypospolitej wprowadziła go ustawa z dnia 31 lipca 1924 r. zawierająca niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa (Dz.U. 1924 nr 79 poz. 766) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19240790766/O/D19240766.pdf> [dostęp 23.08.2022].

ptaków, zwierząt. To tata nauczył mnie, jakie grzyby zbierać – z brązowymi łepkami, a okazało się, że ja nazbierałam same szatany.

Czy o Lwowie i dawnej Galicji Wschodniej rozmawiało się w domu?

W domu rozmawialiśmy o Kresach często. Panowały w nim lwowskie zwyczaje (np. kuchnia lwowska). Mówiliśmy o lwowskich zabytkach, kościołach, *Wesołej Lwowskiej Fali*.

Jak wspomina pani swój dom na Psim Polu?

Dom rodzinny to część już nieistniejącej ulicy Sycowskiej, zlikwidowanej z powodu budowy trasy komunikacyjnej w kierunku Warszawy. To była nasza – dzieciaków – ulica (zamknięta na końcu, więc bezpieczna), na której graliśmy w klasy i w „chłopa”, a w ogrodach bawiliśmy się w „chowanego”. Moja szkoła podstawowa przy ul. Gorlickiej (wtedy nr 6) istnieje do dziś. Funkcjonuje też sala gimnastyczna i boisko, na którym odbywały się apele, rozpoczęcia i zakończenia roku. Dalsza nauka (1962–1966) to I LO przy ul. Poniatowskiego 9 z gronem świetnych nauczycieli – polonistki Janiny Budzyńskiej, matematyka Michała Intnera, fizyka Józefa Pluty, historyka Bogusława Wielińskiego, chemiczki (właściwie biolożki) Zofii Krzyżakowej i wielu innych. W 1962 r. nauka odbywała się na dwie zmiany z powodu wyżu demograficznego (było wtedy osiem pierwszych klas). Raz uczestniczyłam w wakacyjnym szkolnym obozie przygotowującym jubileusz szkoły w Janowicach Wielkich – byłam oboźną. Moje wakacje były najczęściej na Psim Polu, z kilkoma wyjazdami do Krakowa (tam mieszkała moja ciocia Maria i moi dwaj kuzyni – Leszek i Jerzy). Ciocia dwa lub trzy razy zabierała mnie na wakacyjny wyjazd do Olczy pod Zakopanem (teraz Olcza to część Zakopanego). Widoku Tatr z okien góralskiego domu nigdy nie zapomnę, podobnie jak rzeźb gazdy Franciszka Stachonia, góralskich strojów i pielgrzymki na Wiktorówki 15 sierpnia czy mszy w małym olczańskim kościółku. Teraz obok niego stoi duży piękny kościół na Cyrhli. Te wyjazdy zapoczątkowały moje zainteresowanie Tatrami i góralszczyzną.

Jak pamięta pani Wrocław z okresu dzieciństwa?

Z czasów dzieciństwa pamiętam tylko Psie Pole, bo do centrum Wrocławia jeździłam z Mamą wyłącznie do lekarza, a przychodnia mieściła się w budynku Dworca Nadodrze. Tylko ta część Wrocławia była mi znana. Samo miasto poznałam w czasach licealnych (1962–1966). Wtedy organizowane były szkolne wyjścia do teatru, ale niezbyt często.

Skąd pomysł na studia historyczne? Jakie miała pani źródła inspiracji (opowieści rodzinne, wpływ lektur, zainspirowanie przez jakąś osobę)?

Tato i ja zaczytywaliśmy się w powieściach Józefa Ignacego Kraszewskiego, lubiłam geografię i historię, ale studiować chciałam chemię – inspirowała mnie koleżanka Dana (Danuta), która ją studiowała, a może i moja chrzestna, u której bywałam, która pracowała jako pomoc w laboratorium w Browarze Piastowskim. Wiedziałam, że chcę być nauczycielką. Plan studiów chemicznych miałam do dziesiątej klasy liceum (wiedziała o tym moja chemiczka). Zmiana nastąpiła pod wpływem książki prof. Marii Boguckiej *Dzieje Polski do 1795*. Zafascynowana trafnym, czytelnym wykładem podjęłam decyzję o studiowaniu historii. Miałam zresztą dobrego nauczyciela historii – B. Wielińskiego. I stało się. W 1966 r. zdałam egzamin wstępny i zostałam przyjęta – nasz rok liczył 45 osób, w tym Wiesław Suder, Włodek Suleja, Michał Kaczmarek, Marek Ordyłowski – to nazwiska znanych historyków. Byłam na seminarium prof. Władysława Czaplińskiego, autorytetu, wspaniałego popularyzatora historii. Ale wśród moich profesorów byli Ewa Maleczyńska, Józef Wojciech Leszczyński, Adam Galos, Wacław Korta, Juliusz Demel, Wojciech Wrzesiński, jak również dr Anna Skowrońska, dr Bronisław Turoń, Andrzej Ładomirski, Jerzy Sydor (to on nauczył nas pisanie tekstów naukowych), Krystyn Matwijowski, Stefania Ochman i dr Adam Basak – żeby wymienić przynajmniej niektórych.

Na ile wielokulturowa przeszłość Wrocławia ukształtowała Pani późniejsze zainteresowania badawcze, np. dotyczące problematyki czeskiej?

Zainteresowania czeskie miały swój początek w badaniach nad polskim szkolnictwem na Śląsku Zaolziańskim w okresie międzywojennym – był to temat mojej pracy doktorskiej. Kontynuacją były badania nad stosunkami polsko-czechosłowackimi w okresie międzywojennym prowadzone w archiwach i bibliotekach Brna i Pragi. Miałam możliwość prowadzenie tych badań podczas siedmiesięcznego stażu naukowego, który odbyłam na Uniwersytecie Karola w Pradze.

Czym jeszcze zajmowała się pani podczas studiów? Jak wyglądało życie studenckie?

Studiowaliśmy solidnie – miejscem zdobywania książek była czytelnia Ossolinem (a do pozycji poleconych jako lektura do ćwiczeń ustawiały się kolejki, nie było wtedy możliwości kserowania). Niektórzy uczyli się w czytelni Biblioteki Wojewódzkiej w Rynku – była tam miła atmosfera i życzliwa pani Haisigowa (żona

naszego instytutowego profesora Mariana). Oczywiście przesiadywaliśmy też w naszej instytutowej bibliotece. Ale były też przerwy w uczeniu się – w okienkach między zajęciami chodziliśmy na kawę do pobliskich lokali, a niektóre zajęcia – zwłaszcza pod koniec semestru – odbywały się np. w Herbaciarni „Herbowa” w Rynku, na piętrze, bo tam nie wolno było palić. Radością życia studenckiego były rajdy – wiosenne i jesienne, np. „Uniwerpol” czy „Marzanna”.

Ważnym elementem mojego życia studenckiego było Duszpasterstwo Akademickie przy Katedralnej 4, tzw. „Czwórka”. Chodziłam tam od jesieni 1966 r. do 1971 r. na wykłady z filozofii (prowadził je ks. dr Adam Dyczkowski „Harnaś”, zmarły niedawno biskup emeryt diecezji zielonogórsko-gorzowskiej) i etyki (domena ks. Aleksandra Zienkiewicza „Wujka”). W niedziele o godzinie 17:00 odbywały się spotkania przy kominku, poprzedzone często spotkaniami z ciekawymi ludźmi, np. Romanem Brandstaetterem, prof. Zofią Półtawską i innymi. Było to miejsce śpiewania piosenek religijnych, patriotycznych i turystycznych, recytacji, skeczy itp. Na tych spotkaniach bywał też czasami ks. kardynał Bolesław Kominek. Spotykała się tu brać studencka wszystkich uczelni wrocławskich, stąd przyjaźnie trwające do dziś. Duszpasterstwo to organizowało także dni skupienia, rekolekcje, ale i rajdy w dolnośląskie góry (Karkonosze, Izery, Bialskie). Były też dwutygodniowe wakacyjne wyjazdy – nad morze z „Wujkiem” i w góry (Tatry, Beskid, Bieszczady) z „Harnasiem”. To te najsympatyczniejsze spotkania, w czasie których poznawaliśmy piękno Polski. To „Czwórka” uformowała mnie jako dorosłego człowieka.

Dużą rolę w pani życiu odgrywała i chyba odgrywa religia katolicka. Na ile wiara pomaga historykowi w badaniach – a na ile może być przeszkodą?

Moja wiara jest świadoma. Nie przeszkadzała mi w badaniach, lecz pomagała – poszukiwanie prawdy to obowiązek człowieka. Wiarę wyniosłam z domu rodzinnego, a rozwijała się poprzez uczestnictwo w Duszpasterstwie Akademickim. Ważny był przykład duszpasterzy – „Wujka” i „Harnasia”, późniejszego biskupa archidiecezji zielonogórsko-gorzowskiej. To byli prawdziwi ludzie, ludzie z krwi i kości, którzy kochali młodzię.

Czy mogłaby pani opowiedzieć osobistych wspomnieniach dotyczących pani mistrzów?

Jedną w bardzo ważnych dla mnie osób był prof. Władysław Czapliński. Był on mistrzem wymagającym. Na każde seminarium przygotowywaliśmy teksty

– referaty, nad którymi dyskutowaliśmy. Była to dla mnie szkoła naukowej krytyki tekstu. Profesor często opowiadał o swoich doświadczeniach z badań archiwalnych, także zagranicznych. Dla nas ciekawe były jego doświadczenia z archiwów duńskich, bo dotyczyły najnowszej historii Danii, a nie problematyki XVII wieku, która była domeną prof. Czaplińskiego. Ceniłam wiedzę profesora i sposób przekazywania jej studentom. Świetne literacko wykłady profesora cieszyły się sławą, zwłaszcza wśród polonistów. Profesor był świetnym popularyzatorem historii – dobrym przykładem jest jego *Glosa do Trylogii*, wydana drukiem. Już po studiach, w wąskim gronie, nie tylko seminarzystów, spotykaliśmy się w mieszkaniu profesora na rozmowach o tematach, które badaliśmy, i książkach, które nas fascynowały. Było to grono młodych historyków z różnych dziedzin – np. Włodzimierz Suleja, Michał Kaczmarek. Edward Czapiewski, by wymienić tylko niektórych.

Czy pani przyjaźnie z okresu studiów przetrwały do dziś? Jeśli tak, to z kim utrzymuje pani kontakt?

Mam przyjaźnie „czwórkowe” (Daniela, Gaba i Staszek, Ewa) i te z ludźmi z roku – Stenia, Ela, Wiesiek, Marek... ale i dr Ania Skowrońska.

Podczas studiów i później, w trakcie pracy w Instytucie Historycznym, uczestniczyła pani wraz z przyjaciółmi w rajdach. Dokąd państwo jeździli, kto był uczestnikiem tych wyjazdów?

Po studiach rozpoczęłam pracę w Instytucie Historycznym. Na początku byłam pracownikiem naukowo-technicznym w Zakładzie Dydaktyki Historii (w 1972 r. powstał z inicjatywy doktora, później profesora Karola Fiedora, a pracowali w nim też dr Romuald Gelles, mgr Danuta Matwijowska, dr Barbra Leszczyńska, Karol Sanojca i Małgorzata Pawlak). W planie studiów były dwa obowiązkowe objazdy naukowe – jako dydaktyczne przygotowanie do pracy nauczycielskiej, pozwalające poznać wybrane tereny Polski. Na obu była z nami dr Ania Skorońska.

Warto przypomnieć, że nasz szef, prof. Karol Fiedor, organizował w czasie wakacji wakacyjne wyjazdy dla dzieci pracowników – były to dwutygodniowe obozy wędrowne w górach – Beskidzie, Tatrach, Bieszczadach, a opiekunami byli, obok prof. Fiedora ówcześni pracownicy – p. Romek, Basia, Dana i ja. To był też kontakt z górami i do dziś te wyprawy pamiętam, bo to był też „kurs” chodzenia po górach.

Chcę też wspomnieć o zwyczaju rozpoczynania roku akademickiego pod koniec lat siedemdziesiątych – wtedy byłam już asystentem – wyjazdem w ostatni wrześniowy weekend, na piątek do niedzieli, w Góry Bialskie, wtedy jeszcze „dzikie”. Jego inicjatorem był prof. Tadeusz Kotula, a uczestnikami Andrzej Ładomirski, Tadeusz Marczak, Wiesiek Suder, Gabrysia Sukiennik (Kleo) z Ossolineum i ja. Góry Bialskie to było coś przyrodniczo cudownego, a ten oddech przed zajęciami był nam potrzebny.

Oczywiście odbywały się też rajdy Duszpasterstwa Akademickiego – jesienne i wiosenne. Życie akademickie to były też wyjazdy sylwestrowe (na Górę św. Anny), bo obok troski o dusze studenci lubili się bawić – oczywiście bez alkoholu.

Oprócz pracy na Uniwersytecie Wrocławskim pracowała pani w szkole.

Przez 48 lat pracy w Instytucie Historycznym byłam nauczycielem historii – z etapem szkoły podstawowej (SP nr 104) i liceum dla pracujących oraz uczenia akademickiego. Do tego dochodzi próba napisania podręcznika dla uczniów². Ten rozdział mojej pracy zawodowej był tak samo ważny jak praca badawcza w zakresie historii najnowszej. Dawało mi to radość i satysfakcję. Została to docenione przyznaniem mi Medalu Komisji Edukacji Narodowej w 2004 roku³.

Co to znaczy być dobrym nauczycielem historii? Jak jej uczyć w dzisiejszym świecie? Jakich rad udzieliłaby młodym nauczycielom historii?

Dobry nauczyciel historii powinien mieć dużą wiedzę, rozumieć dzieje, ludzi z dawnych lat i uwarunkowania ich działań. Musi być pasjonatem tego, co robi. Powinien umieć opowiadać dzieje, ale też skłaniać uczniów do samodzielnych poszukiwań odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Dziś młodzież ma wiele możliwości wyszukiwania informacji, analizowania np. dzieł sztuki, jako źródła wiedzy o epoce, w której powstały. Uczenie przez zabawę i działanie jest szczególnie ważne dla uczniów rozpoczynających przygodę z historią. Współcześnie wprowadzane inscenizacje też są pomocne, bo angażują uczniów. Ale przecież dawni nauczyciele stosowali je w nauczaniu historii – np. w kolegiach jezuickich funkcjonował teatr. Może najważniejsza jest umiejętność zainteresowania przeszłością. Sprzyja temu np. oglądanie filmów, a także czytanie komiksów. Każde pokolenie ma swój sposób poznawania przeszłości. Idealnej rady, w moim przekonaniu, nie

² M. Kamiński, G. Pańko, R. Śniegocki, *Historia: średniowiecze: podręcznik dla I klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum: kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Nowa Era 2007.

³ Medal Komisji Edukacji Narodowej nr 75543 przyznany 21 maja 2004 roku.

ma. To zależy od **talentu** nauczyciela i jego sposobów nawiązywania kontaktu z uczniami. Nauczyciel musi rozumieć swoich uczniów i ich problemy. Ale też musi wiązać wydarzenia (fakty) z konkretnymi ludźmi w danej epoce.

Gdyby nie Wrocław, to gdzie chciałaby pani profesor mieszkać? A jeśli we Wrocławiu, to z jakiego powodu?

Nie zamierzałam zmieniać miejsca zamieszkania, bo kocham to miasto, choć i inne są mi bliskie – Cieszyn, Praga i Brno, Wilno (ze względu na wyjazdy naukowe) i miasta kresowe – Lwów, Kamieniec Podolski, Stanisławów, Krzemieniec, Ryga...

Jakie książki są dla pani najważniejsze, najbardziej inspirujące jako historyka?

O inspiracji książką prof. Marii Boguckiej wspomniałam. Do nich należą też prace prof. Władysława Czaplińskiego, Henryka Samsonowicza a z historii najnowszej prof. Andrzeja Chwalby, Wojciecha Roszkowskiego, Włodzimierza Sulei, Tomasza Szaroty, Tadeusza Wolszy i moich młodszych kolegów.

Czym zajmuje się pani obecnie?

Na emeryturze nam sporo czasu na czytanie – wracam do pamiętników i wspomnień, zwłaszcza z lat międzywojennych, ale i innych. Dydaktyką historii zajmowałam się z wyboru, więc w dalszym ciągu interesują mnie nowe pomysły w tej dziedzinie, staram się je poznawać. I poprzez docieranie do ludzkich przeżyć – zapisanych – staram się rozumieć rzeczywistość. Lubię rozwiązywać krzyżówki (to ćwiczenie pamięci i szarych komórek). Mam czas na oglądanie filmów, słuchanie muzyki, programów historycznych, słuchanie audycji radiowych – zwłaszcza popularnonaukowych. Wracam myślami do osób, bez których prowadzenie zajęć z dydaktyki nie byłoby możliwe – do naszych nauczycieli ćwiczeń, naszych utalentowanych studentów... I staram się cieszyć życiem, na ile to możliwe, cieszyć się przyrodą, przyjaciółmi.....

MAREK BIAŁOKUR
Uniwersytet Opolski
ORCID [0000-0002-8475-033X](https://orcid.org/0000-0002-8475-033X)

Recenzja książki: „*Szmaragd Europy*” – historycznie i metodycznie: Maciej Fic, *Śladami przeszłości Górnego Śląska*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice 2021

Wśród publikacji, które ukazały się w 2021 roku, jest wiele książek dotyczących zagadnień edukacyjnych, kulturowych i społecznych. Znacznie mniej jest jednak takich, które łączą w sobie w równym stopniu każde z nich. Dlatego z uznaniem odnotować należy wydanie pracy zatytułowanej *Śladami przeszłości Górnego Śląska*, która choć w największym stopniu odnosi się do procesów i oddziaływań mających na celu wpływanie na ludzi, a przede wszystkim dzieci i młodzież, poprzez edukację (stosow nie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych), to jednocześnie bardzo mocno akcentuje całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa, czyli kulturę.

Autorem recenzowanej książki jest doktor habilitowany Maciej Fic, profesor w Instytucie Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, wspierany merytorycznie i organizacyjnie przy jej opracowaniu i wydaniu przez Halinę Biedę, wieloletniego dyrektora Muzeum Powstań Śląskich w Świętochłowicach, a obecnie (w kadencji 2019–2023) senatora Rzeczypospolitej Polskiej. Pozycja ta to przede wszystkim praktyczna pomoc dla nauczycieli i uczniów. Wspomniany praktyczny wymiar wynika z faktu, iż mamy tu do czynienia z publikacją, w której historyczny komentarz autorów został ograniczony do minimum, a maksimum miejsca przeznaczono na różnorodne materiały źródłowe oraz towarzyszące im zadania (pytania/polecenia). Materiały wykorzystanie w pracy to w równym stopniu aktowe i opisowe źródła pisane, jak i bogata ikonografia.

Recenzowana publikacja składa się z czterech części, których wspólnym mianownikiem jest człowiek – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Zwracam uwagę na ten fakt, gdyż od lat, zgodnie z zaleceniami dydaktyków i metodyków historii, to właśnie poprzez prezentowanie indywidualnych losów zarówno postaci z pierwszych stron gazet, jak i tych mniej znanych należy docierać z wiedzą o przeszłości nie tylko do młodych ludzi, ale ogółu odbiorców treści historycznych. Niestety, kolejne podstawy programowe uwzględniają te zalecenia w minimalnym zakresie, co przekłada się na programy nauczania, a za nimi podręczniki, w których jest bardzo dużo informacji nie mających szansy trafić do młodego odbiorcy. W tym kontekście warto zauważyć i tym samym poddać pod rozagę kolejnym twórcom podstaw programowych, że zupełnie inaczej wygląda prezentowanie historii na przykład w filmach dokumentalnych i fabularnych, które właśnie dzięki prezentacji historii konkretnych osób mają szerokie grono odbiorców i kształtują świadomość historyczną w znacznie większym stopniu, niż czynni ta szkolna edukacja historyczna¹. Dlatego też tak cenna jest recenzowana publikacja, w której właśnie poprzez historie ludzi i ich rodzin, a także instytucji i organizacji, w których działali, ukazane zostały najważniejsze wydarzenia z historii Górnego Śląska.

W recenzji książki należy wspomnieć, że jej wydanie było możliwe dzięki pozyskaniu funduszy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu Dialog w projekcie pod tytułem „Panteon Górnośląski – badania naukowe”, który został zrealizowany na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w latach 2019–2021, a którego kierownikiem naukowym był ks. dr hab. Henryk Olszar, profesor Uniwersytetu Śląskiego.

Wyjaśniając okoliczności powstania publikacji, w której świadomie pominięto odwołania do całej długiej historii Górnego Śląska, jej autor zaznaczył, że kluczowe znaczenie miało „wpisanie się” w koncepcję powstającego w podziemiach archikatedry Chrystusa Króla w Katowicach Panteonu Górnośląskiego. Wielowymiarowego przedsięwzięcia, które ma być poświęcone „[...] pamięci osób

¹ Na związane z tym zagrożenia, dostrzegane przez zachodnich dydaktyków historii, polskim czytelnikom zwróciła uwagę w 2020 roku prof. Joanna Wojdon z Uniwersytetu Wrocławskiego w recenzji książki *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, (red. C. Berg i T. Christou, Cham: Palgrave-Macmillan, 2020), opublikowanej w pierwszym tomie „Edukacji. Kultury. Społeczeństwa”. Zob.: <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/137643/edition/127015/content> [dostęp 10.12.2021].

zasłużonych dla polskości ziem Górnego Śląska, ze szczególnym uwzględnieniem twórców, artystów, naukowców, polityków, żołnierzy i osób duchownych”².

Wskazując inny cel przyświecający przygotowaniu recenzowanej pracy, jej autor, podkreślił, że chciał w syntetyczny w sposób przybliżyć tematykę związaną z historią Górnego Śląska, odmiennie jednak od standardowego ujęcia, tj. pozwalając odbiorcy zmierzyć się z przeszłością regionu w formie zadań weryfikujących wiedzę i wybrane umiejętności. Jego celem było ponadto wskazanie przydatnych do samokształcenia pozycji książkowych. W tym kontekście warto podkreślić, że Maciej Fic jest współautorem kilku wartościowych pozycji zwartych, wydanych na przestrzeni ostatnich dwóch dekad, o wartości nie tylko historycznej, ale przede wszystkim dydaktycznej³. Autor recenzji wielokrotnie miał okazję przekonać się, że publikacje przygotowane przez historyka z Uniwersytetu Śląskiego cieszą się dużą popularnością wśród nauczycieli historii, historii i społeczeństwa oraz wiedzy o społeczeństwie. Decyduje o tym nie tylko ich wysoki poziom merytoryczny, ale przede wszystkim bardzo dobra znajomość szkolnych realiów, na co wpływ miało wieloletnie doświadczenie autora w pracy w szkole, tj. przy przysłowiowej tablicy. Podkreślam ten fakt, gdyż nie brakuje na rynku publikacji z bardzo rozbudowaną częścią dydaktyczną i propozycjami metodycznymi, których autorzy niestety „nie czują” szkolnych realiów, co sprawia, że tworzą materiały edukacyjne w niewielkim stopniu przydatne w pracy na lekcji lub w ramach pracy domowej. Z taką sytuacją, co jeszcze raz pragnę podkreślić, nie mamy do czynienia w przypadku recenzowanej pracy „Śladami przeszłości Górnego Śląska”. Nie bez znaczenia jest w tym kontekście fakt, że jej autor przygotowane materiały traktuje jako propozycję dla nauczycieli i uczniów, a nie wytyczne, które muszą być zrealizowane od A do Z. *Nota bene* wycuciem potrzeb współczesnego odbiorcy, także tego oczekującego interesującej pracy popularno-naukowej, Maciej Fic wykazał się także jako redaktor (obok profesora Ryszarda Kaczmarka) fundamentalnego opracowania wydanego z okazji stulecia powstań

² M. Fic, *Wstęp*, [w:] M. Fic, *Śladami przeszłości Górnego Śląska*, Katowice 2021, s. 9.

³ Szczególne miejsce wśród tych publikacji zajmują następujące pozycje: M. Fic, L. Krzyżanowski, *Powstania śląskie w źródłach historycznych*, Katowice-Bielsko-Biała 2019; M. Fic, L. Krzyżanowski, *Górnośląski glosariusz Polski Ludowej*, Katowice-Bielsko-Biała 2016; M. Fic, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek, *Powstania śląskie w edukacji historycznej*, Katowice 2010. Warto nadmienić, że jego doświadczenie zostały wykorzystane przy tworzeniu internetowej platformy edukacji regionalnej „Edus”, której był koordynatorem. Zob.: www.edus.ibrbs.pl.

śląskich, czyli wydanego przez Bibliotekę Śląską w Katowicach oraz Instytut Badań Regionalnych Biblioteki Śląskiej *Słownika Powstań Śląskich*⁴.

Każda z wspomnianych czterech części książki została podzielona na rozdziały, których jest łącznie piętnaście. Zawarte w nich opisy, dla których wzorem był model narracji podręcznikowej, mają pomóc w dostrzeżeniu kontekst tematyki zadań, które znajdują się na końcu każdej z czterech części. Łącznie w całej pracy znaleźć można trzydzieści pięć zadań różnego typu; w celu umożliwienia weryfikacji poprawności ich realizacji autor umieścił na końcu książki model odpowiedzi, w którym zostały również umieszczone propozycje interpretacji poszczególnych zadań. Wykaz wykorzystanej literatury i zasobów internetowych informuje o źródłach pochodzenia wykorzystanych w zadaniach materiałów, ale jednocześnie, zgodnie z intencją autora opracowania, może być także inspiracją dla osób zainteresowanych pogłębieniem wiedzy o historii Górnego Śląska.

Po lekturze książki – zarówno części opisowej jak i zadaniowej – należy zgodzić się z jej autorem, że zarówno poziom szczegółowości jak i trudności zadań został zróżnicowany, również w odniesieniu do czasu potrzebnego do ich rozwiązania. Są wśród nich takie, których rozwiązanie zajmie *de facto* kilka minut, podczas gdy nad innymi pochylić trzeba się będzie znacznie dłużej. Taka sytuacja powoduje, o czym była już okazja wspomnieć, że z publikacji korzystać mogą zarówno odbiorcy związani ze środowiskiem szkolnym, jak i pasjonaci historii Górnego Śląska, ze szczególnym uwzględnieniem jej polskiego wymiaru. Wszystko to sprawia, że z opracowania będą mogli korzystać nauczyciele w pracy z uczniami na lekcjach historii oraz kółkach historycznych. Mogą oni jednak także przekazywać uczniom poszczególne zadania do samodzielnego wykonania w domu, a następnie weryfikować rozwiązania podczas zajęć.

Wysoko należy ocenić przyjęte w publikacji powiązanie rozwiązań typograficznych z koncepcją dydaktyczną opracowania. Zaowocowało to wprowadzeniem zróżnicowania informacji krojem pisma oraz kolorem druku, a także znanymi z podręczników szkolnych wytłuszczeniami. Dobrym pomysłem było również zastosowanie żywej paginy i kolorów (poszczególne części/rozdziały książki mają inne kolory stron). Książkę na tle wielu innych tego rodzaju pozycji

⁴ M. Fic, R. Kaczmarek (red.), *Słownik Powstań Śląskich*, Tom I. *I powstanie śląskie: sierpień 1919*, Katowice 2019; *Słownik Powstań Śląskich*, t II. M. Fic, R. Kaczmarek (red.), *II powstanie śląskie: sierpień 1920*, Katowice 2020; M. Fic, R. Kaczmarek (red.), *Słownik Powstań Śląskich*, Tom III. *III powstanie śląskie: maj-lipiec 1921*, Katowice 2020.

bez wątpienia wyróżnia bogata szata graficzna, która została dobrze zintegrowana z narracją autorską.

Wycucie tematyki historycznych uwarunkowań Górnego Śląska, cechujące publikacje Macieja Fica również znalazło odzwierciedlenie w recenzowanej publikacji. Przekonuje nas o tym jej lektura, ale i bez fałszywej skromności sam autor podkreśla, że starał się ograniczać wartościowanie opisywanych procesów wydarzeń i postaci, ale go nie unikać, gdyż historia Górnego Śląska pokazuje, że każda z zamieszkujących region grup na przestrzeni wieków miała lub ma swoją wizję przeszłości. „Dlatego w niniejszej pracy oddano głos bardzo różnym autorom, wywodzącym się z różnych środowisk i prezentującym różne poglądy. [...] Odsuwając na bok wszelkie różnice, Górny Śląsk – który za Heinrichem Mühlpfortem i dr. hab. Zbigniewem Kadłubkiem, prof. UŚ, określić można „szmaragdem Europy” – posiada przecież ciekawą historię, którą dobrze jest zgłębiać, spoglądając z różnych perspektyw. Warto podejmować wiele różnorodnych inicjatyw, by próbować poznać i zrozumieć ten wielokulturowy i wieloetniczny region. Proszę traktować *Śladami przeszłości Górnego Śląska* jako prezentację jednej części górnośląskiej mozaiki”⁵.

Przechodząc do analizy zawartości części narracyjnej i zadaniowej książki, należy rozpocząć od zasygnalizowania, z jakimi zagadnieniami historycznymi będą mogli się zetknąć czytelnicy.

I tak pierwszą część opracowania, zatytułowaną *Ludzie kościoła na Górnym Śląsku*, Maciej Fic podzielił na cztery rozdziały, w których kolejno przedstawił rolę Kościoła katolickiego na Górnym Śląsku w średniowieczu i czasach nowożytnych (rozdział 1), udział duchowieństwa górnośląskiego w budzeniu polskości w okresie plebiscytu górnośląskiego (rozdział 2), pozycję Kościoła katolickiego na Górnym Śląsku w latach 1922–1945 (rozdział 3) i działalność Kościoła katolickiego na Górnym Śląsku w Polsce Ludowej, który to termin autor poprzedził wymownym skrótem „tzw.” (rozdział 4).

Zawarty w tej części opis rozpoczyna się od przypomnienia, że najstarsze instytucjonalne ślady chrześcijaństwa na Górnym Śląsku pochodzą z XI wieku, ale styczność mieszkańców regionu z tą religią nastąpiła znacznie wcześniej, gdyż najpewniej już przy okazji prowadzonej od 863 roku na Morawach misji świętych Cyryla i Metodego. Maciej Fic podkreślił, że znaczenie Kościoła na Śląsku było

⁵ M. Fic, *Wstęp*, [w:] M. Fic, *Śladami przeszłości Górnego Śląska*, Katowice 2021, s. 11–12.

widoczne dzięki wywodzącym się z niego znaczącym postaciom, spośród których najwybitniejsze uznane zostały za błogosławionych czy świętych. Wśród postaci otoczonych największym kultem pozostają św. Jadwiga Śląska (śląska księżna i żona Henryka Brodatego) oraz pochodzący z Kamienia Śląskiego dominikanin św. Jacek Odrowąż, który został jednym z patronów diecezji katowickiej i opolskiej. W tej części opracowania autor zwrócił uwagę na rolę Kościoła jako organizatora lokalnego szkolnictwa, w tym gęstej sieci szkół parafialnych. Sporo miejsca, zważywszy na specyfikę publikacji, zajęło podkreślenie zmian, jakie nastąpiły w położeniu Kościoła katolickiego wyniku przejścia większości regionu przez Prusy w następstwie tzw. wojen śląskich z lat 1740–1763. W tym kontekście odnotowana została tzw. kolonizacja fryderycjańska, w ramach której w regionie pojawiła się dość liczna grupa protestantów.

W dalszej części autor zasadnie zwrócił uwagę, że na położenie Kościoła katolickiego na Górnym Śląsku w istotny sposób, wpłynął rozwój przemysłu, który wraz z szybkim wzrostem ludności i postępującym procesem urbanizacji wymusił na duchowieństwie daleko idące zmiany dotychczasowego modelu działania i podjęcie opieki duszpasterskiej w zupełnie innych warunkach społeczno-gospodarczych. Z zawartego w drugim rozdziale opisu czytelnicy dowiedzą się również o polityce kanclerza cesarstwa niemieckiego Ottona von Bismarcka, który w ramach *Kulturkampf* podjął otwartą walką z Kościołem katolickim i reprezentującą go partią Centrum. Wydarzeniom tym towarzyszyła działalność tzw. „budzicieli polskości”, wśród których istotną rolę odegrali duchowni katoliccy, jak proboszcz bytomskiej parafii pw. Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny ks. Józef Szafranek, który określany mianem „śląskiego Rejtana” (ewentualnie „czerwonego proboszcza”), nazywany „śląskim Homerem” następca Szafranka w parafii mariackiej w Bytomiu ks. Norbert Bonczyk, „polityczny herold zmartwychwstałej Polski” ks. Paweł Pośpiech, czy działający również na rzecz upowszechnienia trzeźwości i działalności charytatywnej księża Jan Alojzy Ficek i Ludwik Markiefka. Rozdział trzeci kończy zwrócenie uwagi, że przełomem dla Kościoła katolickiego na Górnym Śląsku był okres po I wojnie światowej, kiedy to na skutek rozstrzygnięć traktatu wersalskiego zaplanowano przeprowadzenie plebiscytu, któremu to wydarzeniu towarzyszyły trzy powstania śląskie. Maciej Fic zaznaczył, że w kampanię plebiscytową włączyło się wielu duchownych, i to pomimo dekretu ordynariusza wrocławskiego kardynała Adolfa Bertrama, który w listopadzie 1920 roku zakazał angażowania się księżom w kampanię

plebiscytową bez zgody proboszczów. Z opracowania dowiadujemy się o aktywnych politycznie duchownych, którzy mocno opowiadali się za polsnością regionu, w tym m.in. księżach Michale Lewku, Karolu Koziółku i Teodorze Kubinie. Należy za autorem książki odnotować, że wśród duchownych w regionie byli i tacy, którzy w okresie plebiscytowym i powstańczym byli orędownikami utworzenia z Górnego Śląska samodzielnego państwa – jako przedstawiciela tej grupy wymienił on ks. Tomasza Reginka.

W rozdziale odnoszącym się do lat 1922–1945 czytamy o utworzeniu administracji Apostolskiej dla Górnego Śląska w 1922 roku, a następnie pełnoprawnej diecezji katowickiej w 1925 roku. Sporo miejsca autor poświęcił trudnemu dla górnośląskich katolików i Kościoła okresowi po dojściu władzy w Niemczech Adolfa Hitlera, a w szczególności martyrologii duchowieństwa w latach II wojny światowej. Wśród ofiar reżimu nazistowskiego byli, o czym można przeczytać w pracy, m.in. ks. Emil Szramek, ks. Józef Czempiel i ks. Jan Macha, którzy zginęli śmiercią męczeńską. Ostatnie miesiące wojny na Górnym Śląsku nie były jednak końcem prześladowań – w pracy zaznaczono, że księża i siostry zakonne ginęły z rąk przechodzących przez region na początku 1945 roku żołnierzy Armii Czerwonej. Maciej Fic odniósł się też do prześladowań Kościoła katolickiego podjętych przez władze komunistycznej Polski. Odwołując się do realiów „Polski Ludowej” zaznaczył, że w jej okresie duchowni wypełniali nie tylko zadania o charakterze religijnym, ale także społecznym. Rola duchowieństwa, co podkreślił autor pracy, sprowadzała się jednak głównie do podtrzymywania religijności mieszkańców regionu poprzez katechizację, różnorodną działalność formacyjną, a także dbałość o ruch pielgrzymkowy. W tym kontekście wymienione zostały szczególnie ważne miejsca w regionie, tj. Góra św. Anny oraz Piekary Śląskie. Na podkreślenie zasłużyła również wizyta na Górnym Śląsku papieża Jana Pawła II w 1983 roku, który z wiernymi spotkał się na wspomnianej Górze św. Anny oraz w Katowicach.

Odnotowane w części narracyjnej zdarzenia i postaci w zdecydowanej większości znalazły swoje odzwierciedlenie w dziesięciu zadaniach, które zamykają pierwszą część opracowania. Ich analiza pokazuje, o czym była okazja już wspomnieć, wycucie potrzeb współczesnej edukacji historycznej. Decyduje o tym kilka elementów, w tym odpowiedni dobór źródeł tekstowych, które charakteryzuje również wspomniany zróżnicowany poziom trudności zadań, ale także ich połączenie z równie starannie dobranym materiałem ikonograficznym. Znaczenie ma fakt, że wszystkie zaproponowane przez autora polecenia zostały sformułowane w sposób

klarowny i zgodny z wymogami współczesnej dydaktyki historii. Należy także podkreślić, że konstruując zadania, ich autor pamiętał, aby pozostawić miejsca na odpowiedzi – a to paradoksalnie jest szczególnie istotne, gdyż daje nauczycielom możliwość łatwego „powielenia” odpowiedniej liczby kart pracy z wybranymi zadaniami w zależności od liczby uczniów w klasie, i to bez konieczności przygotowywania dodatkowych kartek. Zwracam uwagę na ten fakt, gdyż nauczycielom często oferowane są materiały z zadaniami, w których ten właśnie element został pominięty, co stanowi pewne utrudnienie i wiąże się z koniecznością przygotowywania dodatkowych kart na odpowiedzi dla uczniów. Wszystkie wymienione zalety skonstruowanych przez Macieja Fica zadań odnoszą się także do kolejnych trzech części opracowania.

Górnośląscy bohaterowie to druga część książki, którą otwiera rozdział *Walka o polskość u progu Drugiej Rzeczypospolitej*. Odnosząc się w nim do walki zbrojnej w regionie, czyli powstań śląskich z lat 1919, 1920 i 1921 oraz walki plebiscytowej, autor opracowania wskazał czytelnikom na szczególną rolę kilku postaci. Pierwszą z wymienionych jest Alfons Zgrzebniok, formalny dowódca pierwszego powstania śląskiego. Naturalnie w tej części pracy nie mogło zabraknąć polskiego komisarza plebiscytowego i dyktatora III powstania śląskiego – Wojciecha Korfatego. Tym znanym postaciom towarzyszą w narracji Macieja Fica także mniej znani uczestnicy walk o przyłączenie Górnego Śląska do Polski po I wojnie światowej, a wśród nich jeden z dowódców III powstania i jednocześnie szef ochrony Wojciecha Korfatego – Robert Oszek, oraz uczestnik wszystkich trzech zrywów śląskich – Mikołaj Witzak, a także kobiety biorące udział w powstaniach z bronią w ręku, jak Marta Dworowa czy Anna Sarnowska. Ostatnią wymienioną w tej części pracy postacią jest ks. Jan Brandys.

W drugim rozdziale, zatytułowanym *Wojenna hekatomba*, autor książki przywołał długą listę osób, które w historii Górnego Śląska zapisały się w szczególności w latach 1939–1945. Szczególną uwagę zwraca odniesienie się do bohaterskich obrońców katowickiej wieży spadochronowej, czyli młodych harcerzy, których historia obrosła legendą za sprawą powieści *Wieża spadochronowa* napisanej po wojnie przez Kazimierza Gołbę⁶. Maciej Fic nie pozostawia czytelnikom

⁶ Informacje na temat obrońców katowickiej wieży spadochronowej Maciej Fic opatrzył komentarzem, w którym zaznaczył, że dotycząca tych wydarzeń legenda, choć barwna i symboliczna, nie znajduje jednak wystarczającego umocowania w źródłach historycznych (M. Fic, *Śladami przeszłości Górnego Śląska...*, s. 77).

wątpliwości w kwestii oceny niemieckiej okupacji polskiego Górnego Śląska, która od samego początku oznaczała aresztowania i represje osób identyfikowanych z polskością. W tym kontekście przypominał o osadzeniu dużej grupy powstańców śląskich w niemieckich więzieniach i obozach koncentracyjnych. Przywołał symbol niemieckich represji, jakim była gilotyna w katowickim więzieniu przy ulicy Mikołowskiej, na której ścięto ponad pół tysiąca osób, w tym organizatora Tajnej Chorągwi Harcerzy Śląskich Józefa Pukowca, przedwojennego działacza społeczno-politycznego, publicystę Pawła Musioła czy ks. Jana Machę. W rozdziale z imienia i nazwiska przywołanych został kilkudziesięciu górnośląskich księży i kleryków, których Niemcy zakatowali w więzieniach i obozach koncentracyjnych, a wśród nich ofiary z KL Auschwitz-Birkenau – Józef Adamiecki, Franciszek Ludwik Harazim i Józef Kania, zamordowani w KL Dachau – Paweł Ambroży Barański, Józef Euzebiusz Huchracki, Antoni Nikodem Korczok i Alojzy Liguda, a także ofiary KL Mauthausen i KL Sachsenhausen – Józef Cebula, Roman Tomasz Kozubek i Stanisław Kubista. Na kartach opracowania Macieja Fica znalazł również poczesne miejsce dziennikarz i polityk Polskiej Partii Socjalistycznej Henryk Sławik, nazywany „polskim Wallenbergiem”, który podczas II wojny światowej był jednym z organizatorów pomocy polskim uchodźcom, w tym Żydom, którzy znaleźli się na terenie Węgier. Za tę działalność Niemcy aresztowali Sławika i w sierpniu 1944 roku zamordowali w KL Gusen I (Mauthausen).

Ostatni, trzeci rozdział części poświęconej Górnośląskim bohaterom odnosi się do walki o suwerenność Polski prowadzonej przez opozycję antykomunistyczną i antysocjalistyczną – warto zwrócić na to rozróżnienie dokonane przez autora opracowania – w Polsce Ludowej. Maciej Fic opis bohaterów rozpoczyna od Żołnierzy Wyklętych, wymieniając Henryka Flamego ps. „Bartek”, by przejść do działaczy opozycji antykomunistycznej – Kazimierza Świtonia, Romana Kściuczka, Ignacego Pinesa, Tadeusza Kickiego i Władysława Suleckiego. Ponadto przywołuje działalność górniczych Wolnych Związków Zawodowych (WZZ) oraz Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”. Sporo miejsca poświęcił także wprowadzeniu stanu wojennego i dramatycznym wydarzeniom, do których doszło w górnośląskich kopalniach, w tym tragedii w kopalni „Wujek” 16 grudnia 1981 roku. O wadze tego wydarzenia – nie tylko dla autora opracowania, ale przede wszystkim dla historii regionu – świadczy fakt, że z imienia i nazwiska wymienił wszystkie dziewięć śmiertelnych ofiar brutalnej pacyfikacji. Narrację w tej części pracy, kończy odwołanie się do wyborów czerwcowych z 1989

roku i przypomnienie tzw. „drużyny Lecha”, czyli działacze antykomunistycznych, którzy wystartowali w wyborach. W tym gronie autor wymienił Jana Żymelkę, Janusza Steinhoffa, Augusta Chełkowskiego i Waleriana Pańkę, podkreślając, że odegrali oni ważną rolę kształtowaniu rzeczywistości społeczno-polityczno-gospodarczej wolnej Polski.

Analogicznie jak w części pierwszej, w zadaniach umieszczonych w tej części pracy źródła tekstowe przeplatają się z ikonograficznymi. Wśród tych drugich wykorzystane zostały między innymi rysunki z pisma „Kocynder” z 1921 roku, fotografie wykonane na wystawie „Światło Historii. Górny Śląsk na przestrzeni dziejów” w Muzeum Śląskim w Katowicach – część ekspozycji poświęconej pacyfikacji kopalni „Wujek”, oraz plakat promujący Augusta Jana Chełkowskiego jako kandydata „Solidarności” w wyborach czerwcowych 1989 roku (na plakacie kandydat pokazany jest w towarzystwie Lecha Wałęsy).

Działacze społeczno-polityczni na Górnym Śląsku w XIX i pierwszej połowie XX wieku to tytuł trzeciej części opracowania, którą otwiera rozdział *Polscy Górnoszlązacy w XIX wieku*. Narracja w tej części, wbrew tytułowi, nie rozpoczyna się jednak od przywołania postaci polskich działaczy, tylko polityki prowadzonej wobec Górnoszlazaków przez cesarza Fryderyka II Hohenzollerna oraz kanclerza Ottona von Bismarcka. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku Maciej Fic zwrócił uwagę, że działania germanizacyjne miały ograniczoną skuteczność, na co wpływała nieznajomość języka niemieckiego u wielu mieszkańców regionu oraz brak odpowiedniej liczby niemieckich nauczycieli i urzędników. Nie zmieniła tego również polityka Kulturkampf. W tej części opracowania nie mogło zabraknąć informacji o tzw. rugach pruskich, tzw. ustawie kagańcowej oraz organizowanych przez Polaków strajkach szkolnych. Zasadniczą część rozdziału poświęcona została „budzicielom polskości”, a wśród nich ks. Józefowi Szafrankowi; poecie, tłumaczowi, publicyście, prozaikowi i pionierowi oświaty ludowej w regionie – Józefowi Lompie; wspomnianemu już „Śląskiemu Homerowi” – ks. Norbertowi Bonczykowi, czyli orędownikowi czystości mowy polskiej na Górnym Śląsku; cenionemu publicyście „Katolika” i założycielowi Księgarni Katolickiej – Karolowi Miarce; oraz redaktorowi „Gazety Opolskiej” i działaczowi społecznemu Bronisławowi Koraszewskiemu. Listę uzupełnia lekarz i pierwszy redaktor „Nowin Raciborskich” Józef Rostek, a także założyciel tego pisma Jan Karol Maćkowski.

W drugim rozdziale części poświęconym polskim Górnślązakom u progu XX wieku autor opracowania skupił się na dwóch postaciach: Adamie Napieralskim – właścicielu i redaktorze „Katolika”, oraz Wojciechu Korfantym. Poświęcone im partie książki, zawierające najważniejsze informacje biograficzne odnoszące się do okresu odzyskania przez Polskę niepodległości, opatrzone zostały fotografiami, z których na czytelników spoglądają ci dwaj najbardziej znani polscy politycy działający na Górnym Śląsku u progu minionego stulecia. Warto podkreślić, że autor nie zapomniał, by materiał fotograficzny sprzed stu lat wzbogacić o zdjęcie przedstawiające Korfante go na poświęconym mu pomniku, który odsłonięto uroczystie w Warszawie w październiku 2019 roku, a w 2021 roku wzbogacono o napis – „SYN ZIEMI ŚLĄSKIEJ”.

W realiach Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej to tytuł trzeciego rozdziału, w którym kolejny raz, ale w pełni zasłużenie, postacią centralną jest Wojciech Korfanty, zdecydowanie najbardziej znany i zasłużony górnośląski polityk w dziejach Drugiej Rzeczypospolitej. Tym razem przywołana została jego działalność parlamentarna i społeczno-polityczna w szeregach chadecji. Następnie Maciej Fic wymienił długą listę górnośląskich działaczy chadeckich, w tym Emila Cyrana, Kazimierza Czapłę, Józefa Grzegorzka, Henryka Jarczyka, Antoniego Rostka, księży – Jana Kapicę, Karola Koziołka, Augustyna Koźlika, Emanuela Krzoskę i Władysława Robotę, oraz działaczki Janinę Omańkowską i Bronisławę Szymkowiakównę. Podkreślona została także rola polityków Narodowej Partii Robotniczej – Michała Grajka, Pawła Dubiela, Józefa Rymera, Ignacego Sikory oraz ks. Teodora Kubiny, górnośląskich działaczy PPS – Józefa Adamka, Józefa Biniszkiewicza, Wiktora Rumpfelda i Emila Caspariego, polityków narodowej demokracji – Jana Jakuba Kowalczyka, ks. Pawła Pośpiecha, Józefa Rostka i Edwarda Rybarza, działaczy ludowych – Feliksa Kupilasa i Wilhelma Gajdzika, a także polityków sanacyjnych, często nazywanych „politykami niepartyjnej partii” – Karola Grzesika, Rudolfa Kornkego, Marii Kujawskiej i Alojzego Pawelca. Osobny fragment tego rozdziału poświęcony został polityce wojewody śląskiego Michała Grażyńskiego i jego rywalizacji z Wojciechem Korfantym. Rozdział kończy odnotowanie działalności politycznej reprezentantów mniejszości niemieckiej w ramach Niemiecko-Górnośląskiego Związku Ludowego na Polskim Śląsku dla Obrony Praw Mniejszości, który od 1925 roku funkcjonował pod nazwą Niemieckiego Związku Ludowego dla Polskiego Śląska, w szeregach których to organizacji najaktywniejsi byli Otto Ulitzka i Thomas Szczepnik.

W dziewięciu zadaniach zamieszczonych w trzeciej części książki Maciej Fic utrzymał zasadę wykorzystywania w równym stopniu źródeł pisanych oraz ikonograficznych. Analiza tych zadań pozwala zauważyć, że tym razem częściej wśród źródeł pisanych pojawiły się fragmenty tekstów naukowych, a wśród ikonografii do fotografii i rysunków dołączyły winiety gazet wydawanych na Górnym Śląsku w XIX i na początku XX wieku.

Ostatnia, czwarta część tomu, zatytułowana *Ludzie kultury i nauki na Górnym Śląsku w pierwszej połowie XX wieku*, składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym z nich, poświęconym aktywności naukowej w województwie śląskim w dwudziestoleciu międzywojennym, autor poruszył zdecydowanie najmniej znane wątki związane z historią regionu. Odnotował w nim pierwsze postulaty utworzenia szkoły wyższej na terenach, które zostały przyznane Polsce, formułowane jeszcze w 1921 roku; okoliczności powstania Archiwum Akt Dawnych Województwa Śląskiego; powołanie w 1928 roku Instytutu Pedagogicznego, mającego stanowić w zamyśle jego twórców podwaliny uczelni wyższej na polskim Górnym Śląsku; proces tworzenia w latach dwudziestych Muzeum Śląskiego i Śląskiego Konserwatorium Muzycznego; a także okoliczności powstania w 1934 roku najważniejszej przedwojennej instytucji badawczej w województwie śląskim, jakim był kierowany przez Roberta Lutmana Instytut Śląski z siedzibą w Katowicach.

W rozdziale drugim, dotyczącym aktywności kulturalnej w województwie śląskim w dwudziestoleciu międzywojennym, można przeczytać o powstaniu Teatru Śląskiego w Katowicach, działalności rozgłośni Polskiego Radia oraz popularności, jaką zdobyli, nie tylko w regionie, pisarze związani ze Śląskiem z racji urodzenia lub zamieszkania. W tym gronie Maciej Fic wskazał przede wszystkim Gustawa Morcinka, Zofię Kossak, Wincentego Ogrodzińskiego, Alfreda Jesionowskiego i Kazimierza Gołbę. Należy także za autorem opracowania podkreślić, że dla Górnoszlązaków jedną z ważniejszych sfer działalności kulturalnej było życie muzyczne, a zwłaszcza amatorskie chóry i przykładowe zespoły instrumentalne.

W rozdziale zatytułowanym *Kultura i nauka na polskim Górnym Śląsku w okresie okupacji niemieckiej*, trudno mieć pretensje do autora, że ilość informacji jest niezwykle skromna, skoro jednym ze skutków zajęcia przez III Rzeszę województwa śląskiego we wrześniu 1939 roku była niemal natychmiastowa likwidacja polskiego życia naukowo-kulturalnego. Symboliczne znaczenie dla tych działań miała rozbiórka przez Niemców w latach 1941–1944 gmachu katowickiego Muzeum

Śląskiego. Rozdział wieńczy lista polskich twórców, którzy zostali aresztowani i uwięzieni, a w wielu przypadkach zamordowani przez okupanta.

Aktywność naukowa w województwie śląskim w latach 1945–1950 to tytuł czwartego rozdziału, w którym można przeczytać o okolicznościach powstania uczelni wyższych na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim, które włączono do województwa śląskiego, tj. Politechnice Gliwickiej, Wyższym Studium Nauk Społeczno-Gospodarczych (przekształconym w Wyższą Szkołę Administracji Gospodarczej, a następnie w Wyższą Szkołę Ekonomiczną), Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej oraz Wyższej Szkole Pedagogicznej (którą jednak po zaledwie roku przeniesiono do Łodzi). Listę powstałych we wspomnianym okresie szkół wyższych uzupełnia zlokalizowana w Bytomiu Akademia Lekarska. W ostatnim, piątym rozdziale, poświęconym aktywności kulturalnej w województwie śląskim w latach 1945–1950, poznajemy kulisy działalności Instytutu Śląskiego, Teatru im. Stanisława Wyspiańskiego, Filharmonii Śląskiej, Opery Śląskiej oraz Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia. Rozdział zamyka informacja o działalności pisarskiej na Górnym Śląsku w okresie powojennym Kazimierza Gołby, Stanisława Ligonia, Gustawa Morcinka, Zbyszka Bednorza i Wilhelma Szewczyka⁷.

Opatrzona ośmioma zadaniami ostatnia część pracy Macieja Fica zachowuje znany nam już układ. Umiejętne połączenie fragmentów historycznych i historiograficznych z dobrze dobraną ikonografią (co ważne – także bardzo dobrej jakości) pozwala mieć nadzieję, że będą one wykorzystywane na zajęciach prowadzonych w starszych klasach szkół podstawowych i we wszystkich szkołach ponadpodstawowych.

W recenzji książki *Śladami przeszłości Górnego Śląska* należy zaznaczyć, że zdecydowanej większości opisywanych na jej kartach wydarzeń oraz postaci towarzyszą ilustracje, tj. głównie fotografie. Jest to szczególnie istotne na gruncie szkolnej edukacji historycznej, gdyż w takim właśnie kierunku czyli obudowania narracji podręcznikowej materiałem ikonograficznym, już od kilkunastu lat konsekwentnie podążają wszystkie większe wydawnictwa przygotowujące książki na potrzeby szkolnej edukacji historycznej. Należy jednak pamiętać, że nauczanie, którego podstawę stanowi analiza źródeł, w tym w szczególności ikonograficznych,

⁷ W tym miejscu warto wspomnieć, że naukową biografię Wilhelma Szewczyka kilkanaście lat temu napisał właśnie Maciej Fic (*Wilhelm Szewczyk (1916–1991): śląski polityk i działacz społeczny*, Katowice 2007).

ma też swoje słabe strony – współczesna edukacja historyczna w ograniczonym zakresie wpływa na kształtowanie świadomości historycznej. Od lat zwracają na to uwagę dydaktycy historii z wielu krajów⁸. Nie zakładam jednak, że takie ryzyko pojawi się przy analizie materiałów wykorzystanych w zadaniach, które Maciej Fic opracował na potrzeby książki *Śladami przeszłości Górnego Śląska*. Pozycji, którą warto polecić przede wszystkim nauczycielom historii – i to nie tylko tym, którzy pracują z młodzieżą w szkołach na Górnym Śląsku.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Fic M., *Śladami przeszłości Górnego Śląska*, Katowice 2021.
- Fic M., *Wilhelm Szewczyk (1916–1991): śląski polityk i działacz społeczny*, Katowice 2007.
- Fic M., Krzyżanowski L., *Powstania śląskie w źródłach historycznych*, Katowice–Bielsko-Biała 2019.
- Fic M., Krzyżanowski L., *Górnośląski glosariusz Polski Ludowej*, Katowice–Bielsko-Biała 2016.
- Fic M., Krzyżanowski L., Skrzypek M., *Powstania śląskie w edukacji historycznej*, Katowice 2010.
- Fic M., Kaczmarek R. (red.), *Słownik Powstań Śląskich*, Tom I. *I powstanie śląskie: sierpień 1919*, red. M. Fic, R. Kaczmarek, Katowice 2019.
- Fic M., Kaczmarek R. (red.), *Słownik Powstań Śląskich*, Tom II. *II powstanie śląskie: sierpień 1920*, Katowice 2020.
- Fic M., Kaczmarek R. (red.), *Słownik Powstań Śląskich*, Tom III. *III powstanie śląskie: maj-lipiec 1921*, Katowice 2020.
- Wojdon J., (rec.) *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, (red. C. Berg i T. Christou, Cham: Palgrave-Macmillan, 2020), „Edukacja-Kultura-Społeczeństwo” 2020, nr 1. <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/137643/edition/127015/content> [dostęp: 10.12.2021].

⁸ J. Wojdon, (rec.) *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, (red. C. Berg i T. Christou, Cham: Palgrave-Macmillan, 2020), „Edukacja. Kultura. Społeczeństwo”, t. 1, 2020, s. 174 (<https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/137643/edition/127015/content>) [dostęp: 10.12.2021].

AUTORZY

Mariusz Ausz, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, e-mail: ausz_m@poczta.onet.pl

Agnieszka Baran, studentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, e-mail: olabar1010@gmail.com

Marek Białokur, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Opolskim, e-mail: mbialokur@uni.opole.pl

Artur Bilski, nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 93 we Wrocławiu, e-mail: artbil@gazeta.pl

Joanna Bugajska-Więclawska, doktor, adiunkt w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, e-mail: j.bw@poczta.umcs.lublin.pl

Marcin Gnat, student Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, e-mail: marcingnat16@wp.pl

Agnieszka Konik, doktor w Instytucie Pileckiego w Warszawie, e-mail: a.konik@instytutpileckiego.pl

Tetiana Melnychuk, doktor, adiunkt Katedry Kultury, Metodologii Nauczania Historii i Nauk Historycznych na Wydziale Historycznym Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Kociubińskiego w Winnicy (Ukraina), e-mail: tetiana.melnichuk@vspu.edu.ua

Anita Młynarczyk-Tomczyk, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, e-mail: anita.mlynarczyk-tomczyk@ujk.edu.pl

Grzegorz Mroczek, nauczyciel języka polskiego i historii, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 7 w Krakowie, e-mail: g_mroczek@o2.pl

Oleksandr Neprytskyi, doktor, adiunkt w Katedrze Historii Powszechnej na Wydziale Historycznym Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Kociubińskiego w Winnicy (Ukraina), email: oleksandr.neprytskyi@vspu.edu.ua

Joanna Nowosielska-Sobel, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: joanna.nowosielska-sobel@uwr.edu.pl

Mariola Olejniczak, doktorantka Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, pracownik Muzeum Pierwszych Piastów na Lednicy, e-mail: edu.mo@lednica.pl

Grażyna Pańko, doktor habilitowany, profesor emeritus Uniwersytetu Wrocławskiego, e-mail: grazynapanko7@gmail.com

Piotr Podemski, doktor, adiunkt w Uniwersytecie Warszawskim, e-mail: p.podemski@uw.edu.pl

Karol Sanojca, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: karol.sanojca@uwr.edu.pl

Małgorzata Skotnicka-Palka, doktor, adiunkt w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail; malgorzata.skotnicka-palka@uwr.edu.pl

Joanna Szady, doktor habilitowany, adiunkt w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, joanna.szady@kul.lublin.pl

Jacek Szymala, doktor, e-mail: historiawkinie@gmail.com

Barbara Techmańska, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: barbara.techmanska@uwr.edu.pl

Miriám Viršínská, magister, Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie (Słowacja), e-mail: virsinska@fedu.uniba.sk

Dorota Wiśniewska, doktor, adiunkt w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: dorota.wisniewska@uwr.edu.pl

