

Małgorzata Pawlak, Karol Sanojca¹

Wyzwania współczesnej oświaty – reforma szkolnictwa i kształt edukacji historycznej w oczach nauczycieli

Rozpoczęta w roku 1999 reforma szkolnictwa postawiła nowe zadania przed wszystkimi zaangażowanymi w sprawne działanie systemu oświaty. Największa odpowiedzialność spoczęła jednak na barkach nauczycieli jako bezpośrednich realizatorów procesu edukacyjnego. Oni też w największej mierze ponieśli konsekwencje zmian organizacyjnych, które wymusiły dostosowanie się do nowych warunków poprzez konieczność uzupełnienia wiedzy merytorycznej oraz kompetencji zawodowych – przyswojenie nowych metod pracy, celów i kryteriów ewaluacyjnych. Poważne zmiany przyniosło też wprowadzenie nauczania blokowego, między innymi w edukacji historycznej, która na poziomie szkoły podstawowej połączona została w wiedzę o społeczeństwie. Konieczność uzupełniania kwalifikacji przez nauczycieli została również wymuszona tendencją do upowszechnienia dwuprzedmiotowości. Potrzeba przygotowania kadr dla zdefiniowanej na nowo edukacji szkolnej postawiła też nowe zadania przed uczelniami wyższymi. Niestety, ich działania zmierzające do spełnienia ministerialnych wymogów nie zawsze były wystarczająco szybkie i konsekwentne. Stąd na przykład spore zamieszanie wokół uprawnień absolwentów historii do nauczania wos-u, czy pośpieszne, a przez to mało przemyślane zmiany programów studiów wprowadzające drugi przedmiot nauczania. Dlatego do młodzieży realizującej programy studiów dwukierunkowych dołączają nauczyciele praktycy, zdobywający w systemie kursów podyplomowych uprawnienia do nauczania drugiego przedmiotu. Niewiele uwagi poświęcono dotąd diagnozie postrzegania przez nauczycieli zmian wprowadzanych w szkolnictwie w ostatnich latach. A tymczasem warto wsłuchiwać się w głos pedagogów, od których przecież w dużej mierze zależy kondycja i skuteczność naszego systemu kształcenia. Niniejsze refleksje sformułowane zostały na podstawie szeregu rozmów i ankiet wypełnianych przez blisko setkę słuchaczy Studium Podyplomowego do Nauczania Drugiego Przedmiotu dla Nauczycieli (w zakresie historii) współfinansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej, a realizowanych w Uniwersytecie Wrocławskim przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej. Spora część słuchaczy, mimo braku formalnych uprawnień uczy już historii. Wypowiedzi nauczycieli pozwalają lepiej poznać ich pogląd na stan szkolnictwa oraz ocenić recepcję nowej rzeczywistości. Prawie wszyscy respondenci pochodzą z terenów obecnego województwa dolnośląskiego, głównie z mniejszych miejscowości. Jest to bardzo ważne, gdyż systemowe założenia reformy skierowane były właśnie w dużej mierze na przebudowę szkolnictwa poza większymi ośrodkami miejskim i zwiększenie szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej. Uczestnicy ankiety pracując metodą SWOT, wymagającą określenia *mocnych i słabych stron* oraz *szans i zagrożeń*, analizowali problem sformułowany jako: *Szkoła polska – doświadczenia reformy*. Sprawdzone więc przy okazji stan praktycznego przyswojenia jednej z

¹ Instytut Historyczny Uniwersytetu Wrocławskiego.

metod aktywizujących lansowanych w ostatnich latach. Okazało się, że ten sposób pracy znany jest nauczycielom i nie stwarza większych kłopotów. Ogólny obraz polskiej szkoły wyłaniający się z ankiet jest raczej pesymistyczny. Nauczyciele zdają sobie sprawę z korzyści, jakie przyniosła zmiana systemu kształcenia, choć w wypowiedziach znalazło się znacznie więcej uwag krytycznych. Za największe osiągnięcie uważają wymuszone nowymi wyzwaniami edukacyjnymi zjawisko powszechnego i permanentnego doksztalcania się kadry pedagogicznej – taka opinia sformułowana została aż w 33% wypowiedzi. Prawie równie ważne dla 31% respondentów okazało się wprowadzenie nowych standardów weryfikacji efektów kształcenia poprzez wprowadzenie zewnętrznego systemu oceniania. Wielu nauczycieli (29%) wyrażało się też z uznaniem o powszechnej dostępności nauczania języków obcych oraz o obowiązku wprowadzenia ich od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Wyraźnie docenione zostało jedno z najbardziej widocznych osiągnięć reformy – uzyskanie przez nauczyciela daleko idącej autonomii w doborze środków dydaktycznych, metod i treści nauczania (27%). Zmiany w szkolnictwie zaowocowały też dostrzegalnym zacieśnieniem kontaktów szkoły i środowiska lokalnego. Większy jest udział rodziców w życiu szkolnym, a zainteresowanie samorządu lokalnego sprawami szkolnictwa zostało wymuszone przez złożenie na jego barki odpowiedzialności za utrzymanie placówek oświatowych (27% wypowiedzi). Jedna czwarta ankietowanych podkreśliła pozytywne skutki wprowadzenia do szkół technologii informacyjnej. Warto zauważyć, że podobna ilość respondentów (23%) odnotowała poprawę bazy materialnej, a zwłaszcza wyposażenie placówek w pracownice komputerowe i inne środki dydaktyczne (choć równocześnie taka sama ilość osób uznała wyposażenie szkół za niewystarczające).

Spostrzeżenia uczestników ankiety koncentrują się wokół kilku podstawowych kwestii. Oczywiście wiele uwag dotyczy sytuacji zawodowej nauczycieli. Oprócz wyżej wymienionych zalet reformy (autonomii działań pedagogicznych i rozbudowy systemu doksztalcania) podnoszono także wprowadzenie jasnych kryteriów awansu zawodowego (12,5%). Dostrzegany jest też związek pomiędzy zmianami w szkolnictwie, a wzrostem zaangażowania nauczycieli. Istotne miejsce poświęcono nowym metodom i treściom nauczania. Wyraźnie docenione zostały możliwości indywidualizacji nauczania - pracy ze słabym i zdolnym uczniem oraz zmiany w sposobach pracy z klasą (25%). Mniej jest encyklopedyzmu, a więcej koncentrowania się na umiejętnościach, częściej stosowane są metody aktywizujące (19%). Wśród pozytywnych uwag i opinii, odnoszących się do treści nauczania, wymieniano wprowadzenie nauczania blokowego na poziomie szkoły podstawowej, wzrost znaczenia korelacji międzyprzedmiotowej, poszerzenie możliwości prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, odkrycie „małych ojczyzn”, a także zwiększoną liczbę godzin wychowania fizycznego. Dla weryfikacji wiedzy ucznia istotna jest według nauczycieli nowa formuła egzaminu maturalnego (12,5% głosów). Pozytywnym elementem jest także ogólna standaryzacja wymagań. Respondenci często poruszali kwestie wychowawcze. W kilku ankietach podkreślano poprawę bezpieczeństwa w szkole, z dość pozytywnym odbiorem spotkało się wprowadzenie mundurków, a w jednej wypowiedzi pochwalono program „zero tolerancji”. Szkoła generalnie nie jest postrzegana jako miejsce sporów o charakterze ideologicznym czy światopoglądowym. Te kwestie tylko marginalnie pojawiły się wśród pozytywów i negatywów.

Zaledwie w dwóch wypowiedziach z akceptacją zwracano uwagę na neutralność światopoglądową szkoły. Wydaje się to bardzo symptomatyczne – gdyby taką ankietę przeprowadzać kilkanaście lat temu odpowiedzi byłyby niewątpliwie znacząco odmienne. Wśród silnych stron reformy jedynie dwa razy wymieniono podział na szkołę podstawową i gimnazjum. To bardzo niewiele, zważywszy, że przeprowadzenie tego podziału było jednym z ważniejszych i trudniejszych organizacyjnie zabiegów podczas wdrażania nowych rozwiązań. Jeszcze większy niepokój budzi fakt, że aż sześciu respondentów nie dostrzegło żadnych *mocnych stron* reformy!

Zestaw *słabych stron* jest znacznie bogatszy. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy wynika to z naszej narodowej skłonności do narzekania, czy też obiektywnie reforma szkolnictwa ma więcej wad niż zalet. Najczęściej podnoszonym zarzutem było wprowadzenie i sposób funkcjonowania gimnazjów. Pojawił się on aż u 58% ankietowanych. Prawie tyle samo wypowiedzi dotyczyło rozrostu urzędowych obowiązków („koszmarna biurokracja”), które powodują, że „zapominamy o uczniach”, a najważniejsze stają się plany, wyniki, ankiety, analizy, pomiary i rankingi. Zwracano uwagę (38% badanych) na problemy wychowawcze – brak dyscypliny i wzrost agresji wśród uczniów. Krytycznie oceniają też nauczyciele system awansu zawodowego, określając go jako nielogiczny i wadliwy, prowadzący do selekcji negatywnej, wywierający niekorzystny wpływ na stosunki interpersonalne, koncentrujący się na dokumentacji dokonań nauczyciela („papirologia”), a nie rzeczywistej pracy z uczniem. Problemy finansowe podkreślało 35% nauczycieli pisząc o „śmiesznie niskich” pensjach. Również słaba baza materialna szkół oceniana jest przez sporą grupę respondentów (25%) krytycznie. Wszystkie te elementy mają mieć wpływ na spadek autorytetu nauczyciela i szkoły. Dość często podkreślano niebezpieczeństwa związane z przeładowaniem treści nauczania oraz zagubieniem nauczycieli w zbyt dużej liczbie programów i podręczników. Ten zarzut wydaje się dość zaskakujący, gdyż jednocześnie wśród *mocnych stron* wyraźnie akcentowano uzyskanie większej autonomii przez nauczyciela. Aż 17% uczestników ankiety zwracało uwagę, że uzyskaniu ciągłości pracy nie służą nieustanne modyfikacje prawne i organizacyjne, aktywność działań i zbyt częste zmiany priorytetów. Nauczyciele kwestionują także sens przeprowadzania egzaminu po VI klasie i zbyt wczesny (kwietniowy) termin egzaminu gimnazjalnego. Bardzo wiele krytycznych uwag ma charakter opinii jednostkowych. Z dłuższej listy warto przytoczyć: nadmiar obowiązków nauczyciela, zbyt krótkie (trzyletnie) cykle kształcenia, zbyt duże prawa rodziców i uczniów, licea profilowane zamiast techników, niewystarczająca ilość godzin historii w kl. IV-VI, nauczanie blokowe (czyli brak fizyki, geografii, biologii jako osobnych przedmiotów w szkole podstawowej), likwidacja małych szkół wiejskich, brak korelacji międzyprzedmiotowej, wprowadzenie ścieżek edukacyjnych, brak motywacji, promocja średniactwa, przejęcie szkół przez samorządy, brak gabinetów lekarskich w szkołach, niski poziom nauczania języków obcych, nieodpowiedni kanon lektur i pseudoszkolenia. Nawet tworzenie rankingów szkół uznane zostało za słabą stronę reformy. W zaledwie dwóch wypowiedziach słabości upatrywano w postawie samego nauczyciela i jego niskich kompetencjach. Dwa kolejne pola analizy SWOT, czyli *szanse* i *zagrożenia*, były wypełniane znacznie mniej chętnie. Niewiele było tu konkretnych pomysłów, a szereg sformułowań miało charakter sztamowy. Pojawiały się komunały o lepszym wykształceniu, za którymi nie

sza jednak żadna pogłębiona analiza. Zwraca uwagę brak dłuższej perspektywy, wizji i świadomości dalekosiężnych celów działania.

W swoich wypowiedziach nauczyciele dokonali również oceny stanu edukacji historycznej. Charakterystyka ta została wykonana według schematu metaplanu poprzez analizę określającą: *jak było? jak jest? i jak być powinno?* Tu również wyraźnie widoczna jest ogólnikowość wypowiedzi. Nauczanie historii przed reformą nauczyciele postrzegają przez pryzmat koncentrowania się na wiedzy encyklopedycznej i oddziaływania ideologicznego. Oceniając stan obecny dostrzegają większą rangę zdobywanych przez uczniów umiejętności. Zastanawiające, że w wielu wypowiedziach na pytanie *jak być powinno?* padała odpowiedź "tak jak jest dzisiaj". Czyżby w edukacji historycznej osiągnięto już stan idealny? Jednym z największych osiągnięć reformy jest autonomia nauczyciela pozwalająca mu na samodzielny wybór programu i podręcznika. Poszerzenie oferty wydawniczej spełniło oczekiwania wielu nauczycieli, ale równocześnie zmusiło do wypracowania własnych kryteriów selekcji. Najczęściej pożądaną cechą współczesnych podręczników jest dla respondentów chronologiczny układ treści. Pedagodzy cenią sobie również zintegrowanie podręcznika z dodatkowymi materiałami dla nauczyciela i ucznia (przewodnikiem, zeszytem ćwiczeń, atlasem, rozkładem materiału). Zauważają coraz częstsze nawiązywanie do współczesności. Akceptują zwiększenie roli tematów poświęconych kulturze i życiu codziennemu kosztem historii politycznej. Dobrze odbierane jest zamieszczanie w książkach ciekawostek, anegdotek oraz rozbudowanie bloku ćwiczeniowego i propozycji lekcji powtórzeniowych. Wyraźnie więc widać jak dla nauczycieli ważna jest metodyczna funkcja podręcznika. Zwracano też uwagę na dobre, czytelne mapy, zamieszczanie taśm chronologicznych oraz jakość materiału ilustracyjnego. Wśród wad podręczników najczęściej wymieniane było przeładowanie materiałem faktograficznym i zamieszczanie zbyt wielu treści w stosunku do liczby godzin, jaką dysponuje nauczyciel. Pojawił się także postulat, aby tematy były krótsze, nawet kosztem znacznego zwiększenia ich ilości i w konsekwencji lepiej dostosowane do lekcyjnej struktury procesu edukacyjnego.

Wyniki ankiet pozwalają na optymistyczne stwierdzenie, że główne hasła i cele reformy szkolnej zostały dobrze rozpoznane przez nauczycieli. Znajomość aktywizujących technik nauczania i poprawne zastosowanie środków dydaktycznych pozwalają im na urozmaicenie lekcji oraz na szersze wprowadzanie korelacji międzyprzedmiotowej i elementów edukacji regionalnej. Jednak brak skryształizowanych perspektyw powoduje, że w sferze postulowanych zmian nie pojawia się głębsza refleksja – widoczne jest to zwłaszcza w postrzeganiu potrzeb edukacji historycznej. Pewien konserwatyzm i powściągliwość w oglądzie podręczników szkolnych łączy się z przeciwstawnością ocen – na przykład możliwość ich wyboru oceniana jest zarówno pozytywnie jak i negatywnie. Oświacie nadal potrzebne są więc szkolenia i warsztaty, choć powinny one bardziej odpowiadać potrzebom nauczycieli i przynosić większą pomoc w rozwiązywaniu praktycznych problemów edukacyjnych. Najważniejsze jednak wydaje się zapewnienie szkolnictwu jasno określonych i stabilnych warunków funkcjonowania, co umożliwiłoby koncentrację wysiłków na poprawie jakości kształcenia, bez konieczności dostosowywania się do zbyt szybko zmieniających się wymagań i regulacji prawnych.

Wojciech Mrozowicz¹

Forum internetowe w kształceniu nauczycieli historii.

Kilka uwag moderatora²

Rosnąca popularność i dostępność sieci Internet sprawia, że jest to medium coraz chętniej wykorzystywane w dydaktyce, praktycznie na każdym poziomie kształcenia. Najbardziej rozpowszechnione jest zwykle wyszukiwanie informacji w rozległych zasobach sieciowych, ale coraz większą popularnością cieszą się różnorodne formy komunikowania się w procesie dydaktycznym za pośrednictwem sieci, jak np. nauczanie na odległość, udostępnianie materiałów dydaktycznych czy wspólne lekcje dla uczniów szkół partnerskich. Do taki form należą również fora internetowe, znane głównie z wielkich portali internetowych, ale również z fachowych stron internetowych, praktycznie w każdej dziedzinie wiedzy. Stanowią one płaszczyznę „wymiany informacji i poglądów między osobami o podobnych zainteresowaniach”³. Także i historia może pochwalić się dość licznymi forami o bardziej bądź mniej ograniczonej dostępności⁴. Jako ciekawy eksperyment należy potraktować wprowadzenie forum internetowego jako jednego z przedmiotów zaliczanych w ramach studiów podyplomowych, w tym również podyplomowych studiów historii; innymi słowy zostało zorganizowane forum przeznaczone specjalnie dla uczestników podyplomowych studiów historii, a aktywność na nim miała być podstawą do uzyskania zaliczenia. Funkcjonowanie tego forum skłania do sformułowania pewnych obserwacji i przytoczenia co celniejszych wybranych wypowiedzi (postów) zamieszczanych przez uczestników.

Forum działało przez niespełna rok. Podzielone było na dwie części – forum I obejmowało tematy ściśle historyczne; forum II związane było z doskonaleniem kompetencji dydaktycznych nauczycieli historii i podejmowało głównie tematykę metodyki nauczania tego przedmiotu. Każdy z uczestników musiał przynajmniej raz zasygnalizować swoją aktywność na każdym z forów. Forum miało charakter zamknięty (prywatny) – uprawnieni do korzystania to wszyscy uczestnicy podyplomowych studiów historii; na początku było ich 120, na zakończenie – 97.

¹ Instytut Historyczny Uniwersytetu Wrocławskiego.

² W dalszym ciągu zostały wykorzystane wypowiedzi (posty) następujących użytkowników forum: *adol* – Aneta Dolińska-Jarco, *agol* – Aleksandra Gólczevska, *agsz* – Agata Szczytyńska, *akam* – Arleta Kamińska-Sadat, *aole* – Anna Olejnik-Rems, *apos* – Agnieszka Poświatowska, *aszy* – Agata Szymańska, *azio* – Aleksander Ziółkowski, *bgme* – Barbara Gmerek-Skalik, *blud* – Beata Ludziejewska, *dkup* – Dariusz Kupczyk, *echa* – Ewa Chaszczewicz, *eyes* – Edyta Jesionek-Skoczylas, *esli* – Ewa Śliwińska, *gchu* – Grażyna Chudzińska, *gott* – Grażyna Ott, *hdut* – Halina Dutkiewicz, *hkon* – Halina Konieczna, *jokw* – Joanna Kwiatek, *jzab* – Joanna Zaborowska, *kmet* – Krystyna Metanowska, *miek* – Mieczysław Kowalcze, *mkra* – Magdalena Krajewska, *mkru* – Małgorzata Kruczek, *mows* – Monika Owsianik, *spl* – Sylwia Płochow, *thry* – Tomasz Hrynac, *tmak* – Tomasz Maksymowicz, *tobr* – Tomasz Brzozowski, *twan* – Tatiana Waniek-Pyszczel, *wmroz* – Wojciech Mrozowicz, *zszp* – Zbigniew Szpargała.

³ Zob. np. <http://pl.wikipedia.org>, hasło: *Forum dyskusyjne*.

⁴ Do najpopularniejszych należą fora: historycy.org, forum.histmag.org, forum.historia.org. Bardzo chętnie organizują własne fora studenckie koła naukowe historyków.

Fakt, że należało do przedmiotów obowiązkowych studiów podyplomowych sprawiał, że dla wielu forumowiczów aktywność na nim była wymuszona i ograniczali się oni tylko do obowiązkowych wpisów. Takich uczestników było nieco ponad 37%. Dominowali uczestnicy o przeciętnej aktywności: blisko 40% uprawnionych zamieściło po 2 lub 3 posty, a powyżej 4 postów – około 23% (zob. Tabela 1). Rekordzista może się poszczycić 36 postami, ale już następni pod względem liczby wpisów uaktywniali się „tylko” po 16 razy (dwóch uczestników).

Tabela 1. Charakterystyka aktywności uczestników (według liczby zamieszczanych postów).

liczba postów	1	2-3	4-5	6-7	więcej
forum I	40 (41,2%)	35 (36,1%)	12 (12,4%)	5 (5,2%)	5 (5,2%)
forum II	33 (34,0%)	41 (42,3%)	17 (17,5%)	4 (4,1%)	2 (2,1%)
razem	73 (37,6%)	76 (39,2%)	29 (14,9%)	9 (4,6%)	7 (3,6%)

Oba fora były ustrukturyzowane, to znaczy podzielono je na kilka tematów. Forum I zostało zorganizowane według głównych epok historycznych, które zarazem stanowiły tematy merytorycznych zajęć (wykładów i ćwiczeń) z historii. Były to więc: historia starożytna, średniowieczna, nowożytna, XIX w. (od 1789/95 do 1918 r.) i XX w. (od 1918 r.). Kilka pozostałych tematów dotyczyło wykładu inauguracyjnego, programów zajęć z poszczególnych przedmiotów; dodatkowy temat (*Historia magistra vitae*) został otwarty już po zamknięciu pozostałych z intencją umożliwienia zainteresowanym osobom dalszych merytorycznych wypowiedzi na forum. Statystyka aktywności (zob. Tabela 2) pokazuje, że największą popularnością cieszyła się historia średniowieczna (przeszło 41,5% postów). Wymaga to jednak paru słów komentarza – niżej podpisany moderator obu forów, a zarazem opiekun studiów podyplomowych, jest na co dzień mediewistą. Jak się zdaje, to jego – skądinąd najczęstsze – kontakty osobiste z uczestnikami studiów/forumowiczami, połączone z wielokrotnym przypominaniem o obowiązku zaliczania forów, zapewne skłoniły ich do wypowiadania się właśnie na tematy mediewistyczne. Dużym zainteresowaniem, wyrażającym się liczbą postów, cieszyła się ponadto historia XX w. (przeszło 16% postów) i historia starożytna (prawie 12% postów).

Tabela 2. Posty według tematów (forum I).

temat	historia starożytna	historia średniowieczna	historia nowożytna	historia XIX w.	historia XX w.	pozostałe ⁵	razem
liczba postów	38	133	19	16	52	62	320
odsetek (%)	11,87	41,56	5,94	5,0	16,25	19,37	100

⁵ Tutaj mieszczą się posty dotyczące m.in. wykładu inauguracyjnego, programów zajęć oraz dodatkowego forum utworzonego już po oficjalnym zamknięciu pozostałych pt. *Historia magistra vitae*. Nie miały one wpływu na zaliczenia.

Nieco inny charakter miało forum II. Służyło ono głównie opracowywaniu i udostępnieniu projektów przygotowywanych w ramach zajęć z metodyki nauczania historii i to właśnie w związku z tą problematyką zamieszczono najwięcej postów (55,64%; zob. Tabela 3). Bardzo często towarzyszyło im załączenie plików z własnymi projektami⁶. W ramach forum II sporym zainteresowaniem cieszyła się problematyka metod nauczania, zarówno tradycyjnych, jak i wykorzystujących technikę komputerową (łącznie około jednej trzeciej postów). Wyraźnie mniej komentarzy dotyczyło funkcji podręcznika (niespełna 7%) i oficjalnych dokumentów niezbędnych w nauczaniu historii w szkołach podstawowych i gimnazjach (podstawy programowe, wykazy opublikowanych programów; około 4% postów).

Tabela 3. Posty według tematów (forum II).

temat	projekty z metodyki	funkcje podręcznika	metody nauczania	TI w edukacji historycznej	nauczanie historii – dokumenty	razem
liczba postów	148	18	48	41	11	266
odsetek (%)	55,64	6,77	18,05	15,41	4,14	100

Posty wpisywane na forach były różnorodne pod względem objętości – od bardzo krótkich, jednozdaniowych, po obszerne, czasem aż kilkudziesięciowierszowe. Wypowiedzi różniły się także pod względem sposobu zredagowania. Czasem były to krótkie spontaniczne reakcje na jakiś post, czasem wypowiedzi głęboko przemyślane, ustrukturyzowane, przygotowane wcześniej w jakimś edytorze tekstów i „wklejone” na forum. W argumentacji w prowadzonych dyskusjach niejednokrotnie odwoływano się do poglądów obecnych w opracowaniach historycznych czy w publicystyce. Oczywiście samo w sobie to zjawisko jak najbardziej pozytywne. Gorzej, że dyskutanci „zapominali” czasem poinformować o źródłach swoich inspiracji i w ten sposób przypisywali sobie różne celne sformułowania. Takie postępowanie było traktowane jako naganne, a moderatorowi nie pozostawało nic innego, jak wskazując źródła „inspiracji” napiętnować łamiące prawo autorskie ich wykorzystywanie. Tego rodzaju sytuacje zmuszają też do wyraźnego określania zasad wypowiedzi na forum, zwłaszcza zastrzeżenia, że winny być one wyłączną własnością intelektualną podpisujących je osób. Napiętnowane były również – jednak tylko w sposób ogólny – błędy ortograficzne, które szpeciły niektóre posty. Natomiast ogólnie rzecz biorąc nie było problemów z tzw. netykietą – uczestnicy dyskusji to wyłącznie nauczyciele, różniący się co najwyżej stopniem zaawansowania zawodowego, do tego nieanonimowi, dzięki czemu praktycznie nie zdarzały się sytuacje takie, jakich dużo na publicznych forach, gdzie często można spotkać słowa niecenzuralne, a posty obraźliwe – w stosunku do innych forumowiczów czy w ogóle rzeczywistości – są codziennością. W jedyną ostrzejszą wymianę zdań pozbawioną argumentów merytorycznych stanowczo wkroczył moderator.

Aby przybliżyć sposób wypowiadania się i dyskusowania forumowiczów, jak też kierunki i sposoby wykorzystywania forum, zaprezentuję w dalszym ciągu wy-

⁶ Dominowały prezentacje (.ppt) i pliki tekstowe.

brane posty, na ogół wyróżniające się pozytywnie pod względem merytorycznym. Zarazem chciałbym ukazać co ciekawsze wątki w toczących się dyskusjach⁷.

Forum było zatem wykorzystywane jako miejsce informowania o wyszukanych ciekawostkach, wprawdzie związanych z głównym tematem, jednak często bez wyraźnie wyczuwalnego związku między poszczególnymi wypowiedziami. Tak na przykład na forum poświęconym historii starożytnej wymieniano się informacjami na temat medycyny starożytnego Egiptu, królowej Nefertiti czy mumifikacji zwłok:

hkon: Chciałabym napisać kilka słów o medycynie starożytnej. Starożytni Egipcjanie cierpieli na podobne dolegliwości jak i współcześni: zmiany zwyrodnieniowe kręgosłupa i stawów, nowotwory, ospę, gruźlicę kości, pylicę, ropnie nerek, liszaje, astmę itd. Medycyna ściśle związana była z religią, patronem medycyny był bóg mądrości Thot, który zebrał w 42 księgach całą dostępną wiedzę. Zalecenia zawarte w księdze musiały być ściśle przestrzegane i lekarz nie mógł samowolnie odstępować od ich treści. Jeśli leczył według przepisów, nie był odpowiedzialny za niepomyślny przebieg leczenia, jeśli leczył samowolnie i pacjent zmarł, lekarza karano, nawet śmiercią. W Egipcie lekarze należeli do stanu kapłańskiego [...]

blud: A ja trochę z innej beczki. Chciałabym opisać Wam historie popiersia królowej Nefertiti. W 1912 r. podczas niemieckich wykopalisk w ruinach Achetatonu, zwanych dziś Tell-el-Amarna, odkryta została pracownia rzeźbiarza Dzehutimesa, a w niej ponad 20 portretów, głównie królewskiej rodziny, z kwarcytu, granitu, wapienia i gipsu. Wśród nich było słynne popiersie królowej Nefertiti, wykonane z polichromowanego wapienia. Korona królowej jest niezwykła i charakterystyczna tylko dla Nefertiti: w pełni wykonana i pomalowana, łącznie z ureuszem (kobrą) nad czołem i kolorową wstążką (ureusz jest utracony, podobnie jak koniuszki uszu). Naszyjnik królowej jest barwnie pomalowany w kształcie płatków lotosu i owoców mandragory. Tajemnicą jest, dlaczego królowa jest bez oka. Może to zemsta zakochanego i odrażonego rzeźbiarza, a być może rzeźba służyła do nauki inkrustacji? Chyba nigdy nie dowiemy się, jak było naprawdę. Rzeźba królowej z Egiptu została wywieziona do Niemiec. Egipcjanie uważają, że sprawę załatwiono nieczysto – według nich rzeźbę zasmarowano błotem, żeby wprowadzić w błąd niedoświadczonego inspektora ze Służby Starożytności, który czuwał nad partażem (czyli podziałem zabytków). Gdy popiersie zostało wystawione w muzeum w Berlinie (w 1924 r.), oburzeni Egipcjanie zareagowali zamknięciem wszystkich wykopalisk niemieckich w Egipcie.

mkra: Fascynuje mnie medycyna starożytnych, a jeszcze bardziej mumifikacja. Chociaż określenie „mumia” odnosi się do każdego dobrze zachowanego zwłok, większość osób myśli o zabalsamowanych i zawiniętych w bandaż ciała starożytnych Egipcjan. Przez ponad 3000 lat Egipcjanie wierzyli, że zabezpieczenie ciała pozwoli duszy osiągnąć życie wieczne. Tradycyjna forma mumifikacji polegała na wyciągnięciu tkanek miękkich z głowy i kor-

⁷ Posty zostały poddane niezbędnej obróbce redakcyjnej; nie zawsze są cytowane w całości, skróty zaznaczano jednak tylko w środku wypowiedzi.

pusu, bez serca. Następnie zwłoki pokrywano sodą i pozostawiano według rytuału na 40 dni. Wreszcie wysuszone ciało, teraz o wiele lżejsze, było myte, namaszczone i ciasno owijane lnianymi bandażami. W późniejszych okresach historii Egiptu regularnie mumifikowano zwłoki zwierząt przypisanych bóstwom. Jak na to nie patrzeć, wszystko było i jest uwarunkowane wiarą.

esli: Ja też chciałam dodać kilka słów, a być może ktoś dorzuci jeszcze kilka ciekawostek, bo te są szczególnie interesujące. Znalazłam informacje dotyczące świątyni w Abu Simbel, które wydają mi się trochę niewiarygodne, a mianowicie, że w latach 60. XX wieku w związku z budową zapory na Nilu w Asuanie, zniszczeniu mogłoby ulec świątynie Nefertari i Ramzesa II, dlatego, aby uchronić cenne zabytki, zebrano 16 milionów funtów, rozebrano posąg i świątynie i odtworzono je w bezpiecznym miejscu – 230 m dalej na skalistej powierzchni, nad poziomem wody. Osobiście nie wyobrażam sobie wykonania tak ogromnej pracy i odtworzenia czegoś, co jest dla ludzi zagadką. Może ktoś ma jakieś informacje na ten temat?

mows: Cieszę się że wywiązała się dyskusja na temat piramid i mumii. Otóż mnie również interesują tego typu tematy [...] Pośmiertne losy Egipcjan znamy jedynie połowicznie – wiemy co się działo z ich ciałami. Znamy również wyobrażenia na temat pośmiertnego żywota. Odkrywają je grobowce, w których odnaleziono nie tylko szczątki zmarłych, ale również ozdoby, broń, misy, dzbany, figurki zwierząt i ludzi. Po co te wszystkie przedmioty? Otóż Egipcjanie wierzyli w drugie życie pozagrobowe, piękniejsze od ziemskiego. Wierzyli, że pośmiertny żywot zależy od przetrwania ludzkiego ciała, dlatego odpowiednio przygotowywali ciała zmarłych – balsamowali je. Zabalsamowane zwłoki (mumię) wkładano do trumny w kształcie ciała, tę zaś chowano w kamiennym pojemniku – sarkofagu. Balsamowanie przebiegało w następujących etapach: 1. Usunięcie mózgu – przez nos. 2. Wyjęcie wnętrzności – przez nacięcie z lewej strony, pozostawiano serce – miało być związane przy sądzie Ozyrysa. 3. Pokrycie ciała, celem osuszenia, warstwą naturalnej sody, zwanej natrytem (substancja ta wchłania wodę, rozpuszcza tłuszcze i zabija bakterie powodujące gnicie) – zazwyczaj ciało suszono przez 40 dni. 4. Wypełnienie czaszki i jamy brzusznej płótnem i żywicą. 5. Zatkanie otworów ocznych i usznych. 6. Owinięcie ciała bandażami, nałożenie na twarz maski pośmiertnej. Czas całego procesu balsamowania około 70 dni.

W ten sposób tworzyła się swoista *silva rerum*, w której każdy mógł znaleźć coś interesującego dla siebie i każdy mógł się przyczynić do jej rozrostu. A moderatorowi nie pozostawało nic innego, jak tylko podziwiać rozległość zainteresowań forumowiczów. Ci zaś, poszerzając zakres wykorzystywania forum, informowali się nawzajem na przykład o przydatnych w praktyce szkolnej wydawnictwach czy podręcznikach, zasięgali rady, na przykład w sprawie tekstów źródłowych opisujących pasowanie na rycerza. Na pewno z pożytkiem nie tylko dla bezpośrednio zaangażowanych, ale również dla wszystkich uczestników forum.

Wypowiedzi na forum nabierały dynamizmu, jeśli dotyczyły jakiegoś konkretnie sformułowanego problemu. Bardzo interesujące okazały się dyskusje na temat oceny epoki średniowiecza. Moderator zastanawiał się tutaj, czy tak wielu entuzja-

stów epoki to efekt autentycznych zainteresowań i przemyśleń, czy może tylko chęć przypodobania się moderatorowi...

tmak: Wbrew obiegowym opiniom, średniowiecze nie było epoką zacofania. Były to ciekawe czasy, a wydarzenia z tamtej epoki miały wpływ na historię późniejszą. „Historia magistra vitae est”.

gott: Nazwanie średniowiecza „wiekami ciemnymi” uważam za krzywdzące, był to bowiem czas, w którym naukę i wykształcenie bardzo ceniono. A teraz...?

thry: Osobiście jestem przeciwnikiem określania epoki o nazwie średniowiecze „wiekami ciemnymi”, bo niby do czego odnosi cię ten epitet „ciemne”, przecież nie do literatury. Wystarczy wspomnieć, że w tym właśnie czasie wykształciły się takie gatunki, jak: liryka maryjna, pieśni religijne, apokryfy, żywoty świętych, zbiory kazań, epika rycerska i romans rycerski. To okres wspaniałej architektury (wykształcenie się i rozprzestrzenienie na terenie Środkowej i Zachodniej Europy stylu romańskiego i gotyckiego), teatru (wystawianie sztuk z okazji świąt religijnych), kształtowanie się nowych poglądów filozoficznych, powstawanie miast, rozwój muzyki (tworzenie pieśni i chorałów na potrzeby Kościoła, [...] upowszechnienie i rozwój szkolnictwa i edukacji. Są to oczywiście tylko niektóre aspekty, które w widoczny sposób obalają teorię „ciemnych wieków”. Jestem zdania, że należy weryfikować tego typu poglądy, bo niestety są one aż nadto tendencyjne i nieprawdziwe.

jokw: To swoją drogą bardzo ciekawe, jak tematyka średniowiecza, czasem trochę wstydliwie „zamiatana pod dywan”, że to „wieki ciemne”, że „zapisać” między starożytnością i renesansem, potrafi budzić namiętności historyków. Dla mnie ta epoka zawsze była ciekawa, romantyczna, trochę przerażająca [...] Jak dotąd podczas tych ekspresowych studiów, gdzie galopujemy przez epoki, po drodze zmagając się z zadaniami z informatyki, moje przekonania dotyczące średniowiecza nie zmieniły się, a lektura tekstów źródłowych i wiadomości uzyskane na zajęciach zainspirowały do pogłębiania wiedzy na ten temat.

Na drugim biegunie pojawiały się jednak także opinie sceptyczne:

tobr: Cóż, osobiście uważam, że średniowiecze, rozumiane *sensu largo*, u nas było niezbyt płodną epoką, która tak naprawdę nie pozostawiła zbyt wielu źródeł. Jak się wydaje, średniowiecze nie pozostawiło zbyt bogatej i obszernej literatury [...] Zważywszy na to, co działo się w filozofii, a działo się wiele, spuścizna literacka, jawi się jako bardzo uboga, chociaż czytając syntezę uniwersytecką Teresy Michałowskiej, można odnieść zgoła odmienne wrażenia. [...] Co do filozofii, o wiele bardziej cenię sobie dokonania na tym polu kultury, począwszy od deprecjonowanej scholastyki, poprzez słynny spór o uniwersalia, na tzw. dowodzie ontologicznym na istnienie Boga Anzelm z Canterbury i pięciu tzw. drogach Tomasza kończąc. Równie doniosłe co ciekawie wygląda wpisana inherentnie w strukturę mentalną czasów *medii aevi* sztuka sepulkralna, wraz z dorobkiem literackim spod znaku *ars bene moriendi*. Jestem jednak zdania, że literatura

polska okresu średniowiecza nie jest dla tej epoki w żadnym miarodajnym stopniu reprezentatywna.

echa: Nie popadajmy w zachwyty nad średniowieczem. Była to taka sama epoka jak inne. Uważam, że w niektórych dziedzinach w porównaniu do starożytności, w średniowieczu nastąpił regres. Przykładem może być gospodarka. Średniowieczna gospodarka rozwijała się bardzo powoli. Jej podstawą było rolnictwo i hodowla. Z powodu małej ilości złota i srebra długo funkcjonował handel wymienny. Było mało miast i brakowało połączeń między nimi. Dobrze rozwijały się tylko miasta portowe, bo rzeki odgrywały rolę szlaków handlowych. W rolnictwie dopiero około XIII w. osiągnięto wysokość plonów zbliżoną do poziomu z czasów Cesarstwa Rzymskiego.

Wobec takich wypowiedzi moderator czuł się zobowiązany do wyjaśnienia:

wmroz: Przedstawione wypowiedzi skłaniają mnie do przypomnienia, że określenie „wieki ciemne” to przede wszystkim nawiązanie do niewielkiej ilości informacji źródłowych odnoszących się do okresu od schyłku starożytności po wiek X, a więc to wieki słabo „oświetlone” czy wręcz „nieoświetlone” w źródłach pisanych. To także określenie epoki kryzysu w dziejach Kościoła pomiędzy schyłkiem IX i połową XI w. Rozciągnięcie tego określenia na całą epokę to działanie propagandowe, mające swoje źródło w odcinaniu się uczonych nowożytnych od czasów poprzedzających,

a mimo to forumowicze ciągle podejmowali się apologii epoki, czasem z odwołaniem do wielkich autorytetów mediewistycznych; chętnie też podkreślali niestosowność nazwy całej epoki:

aszy: Warto dodać, że tylko ci, którzy nie zgłębili wnikliwie tematu, upierają się przy określeniu „wieki ciemne”. Trafiłam na ciekawą wypowiedź Umberto Eco i pozwolę sobie ją przytoczyć: „[...] wczesne średniowiecze (może nawet bardziej niż średniowiecze po roku 1000) było epoką niewiarygodnej żywotności intelektualnej, pasjonujących dialogów między cywilizacjami barbarzyńskimi, dziedzictwem rzymskim i ingrediencjami pochodzenia chrześcijańsko-wschodniego, podróży i spotkań z irlandzkimi mnichami, którzy przemierzali Europę głosząc idee, propagując lektury, wymyślając wszelkiego rodzaju niedorzeczności... Krótko mówiąc, to w tym czasie dojrzał nowożytny Europejczyk i w tym znaczeniu model średniowiecza może nam pomóc w zrozumieniu tego, co dzieje się w naszych czasach”. Szkoda, że próby rehabilitacji tej epoki obchodzą najczęściej tylko fachowców-mediewistów: historyków, filologów, filozofów i teologów.

agsz: Traktowanie tej epoki jako „wieków ciemnych” jest nieuzasadnione i wynika z ulegania stereotypom. Średniowiecze to przecież czasy, kiedy nie tylko powstawała wspiana literatura, malarstwo, architektura, teatr, ale to także – jak zauważa Henryk Samsonowicz – czasy etosu rycerskiego, górowania wartości duchowych nad materialnymi. Niesłusznie utarło się w naszym języku określanie mianem średniowiecza różnych negatywnych

zjawisk – zacofania, obskurantyzmu, które jako takie z epoką nie mają nic wspólnego.

akam: Wieki ciemne to rzeczywiście nazwa dla średniowiecza niefortunna. Czy epoka odrodzenia rozjaśniła wszystko, czy kontrreformację i inkwizycję można nazwać jasnością, czy...? Uważam, że każda epoka ma swój ciemny epizod.

spl0: Średniowiecze to niewątpliwie jedna z bardziej barwnych epok w dziejach ludzkości, nic więc dziwnego, że budzi tyle kontrowersji i wokół niej toczy się tyle dyskusji.

ejes: Moim zdaniem trudno jednoznacznie ocenić epokę trwającą około tysiąca lat. Na pewno muszą się znaleźć elementy pozytywne jak i negatywne. [...] mnie fascynuje sztuka średniowieczna, którą zachwycają się ludzie na całym świecie. Skupiała się przede wszystkim na rozpowszechnianiu wszystkich podstawowych tematów chrześcijańskich. Średniowieczni artyści tworzyli w przekonaniu, iż malarstwo czy rzeźba mogą pełnić ważną funkcję w objaśnianiu i nauczaniu prawd wiary. Tworzyli nie dla poklasku czy chwwały, dlatego dzieła średniowiecznych twórców są anonimowe [...]. Jako poloniście trudno byłoby nie wspomnieć o literaturze średniowiecznej [...]. Dla mnie osobiście nie jest to epoka, którą można by nazwać wiekami ciemnymi.

Ważnym problemem w dyskusji nad średniowieczem, dostrzeżonym zwłaszcza przez *zszp*, było wskazanie na średniowieczne korzenie współczesności:

zszp: Nawiązanie do idei wspólnej Europy, rodzącej się właśnie w średniowieczu ma sens. [...] To właśnie w średniowieczu narodziło się państwo polskie i poprzez chrzest stało się pełnoprawnym obywatelem Europy. Pójdę dalej tym tropem – to właśnie w średniowieczu wiele narodów, w tym oczywiście Polacy, przemówili narodowym językiem literackim. To właśnie w średniowieczu po raz pierwszy Biblia otrzymała polskie brzmienie. Nie chcę powielać przytoczonych wątków dotyczących średniowiecznej skądinąd kultury rycerskiej, dodam więc tylko, że to także w średniowieczu Filippo Brunelleschi zastosował perspektywę, która przecież rewolucjonizowała malarstwo. A dzieła architektury średniowiecza podziwiać możemy do dziś. I nie do końca prawdą jest, że średniowiecze odrzuciło antyk i dopiero renesans „odzyskał” go dla świata. Przecież średniowieczni myśliciele, filozofowie, dogmatycy korzystali choćby z dorobku Arystotelesa czy starogreckiej retoryki. I przykłady oczywiście można mnożyć. Nie o to jednak chodzi. Może faktycznie zacznijmy uczyć młodych ludzi szacunku nie tylko do ofiar różnych wydarzeń, z których *nota bene* część sami sobie sprokurowaliśmy, ale właśnie ukazujemy historię, jako źródło tego, czym możemy poszczycić się dzisiaj i zastąpmy patriotyzm nacjonalistyczny umiłowaniem tradycji i kultury wspólnej dla Europy, starając się dodać do tego odrobinę lokalnego kolorytu.

W końcowej części tej wypowiedzi pojawiły się również nowe problemy, które później długo jeszcze będą zaprzętać uwagę forumowiczów: czym jest współczesny

patriotyzm i na czym ma polegać „edukacja patriotyczna”. Dalszych inspiracji do tej dyskusji dostarczył wykład prof. Jerzego Maronia, poświęcony patriotyzmowi XXI w. oraz obchody 40. rocznicy wydarzeń marcowych 1968 r. w kontekście obchodzenia innych rocznic historycznych. Wspomniany *zszp* komentował zaangażowanie na tym polu niedawnego ministra edukacji narodowej i wskazywał na paradoksy współczesnego patriotyzmu:

zszp: Jak słyszę lub czytam „edukacja patriotyczna”, to coś we mnie zgrzyta i zacina się. I to chyba nie tylko dlatego, że „ostatnio nam panujący minister” nawiązywał do poglądów międzywojennej Młodzieży Wszechpolskiej, która to i owo (zwłaszcza w wybijaniu – czasem dosłownie – Żydom idei równości) miała na sumieniu. Bo przecież nie o taki patriotyzm nam chodzi. Zgrzyta we mnie także, gdyż już mnie, a co dopiero o dwadzieścia lat młodszych ode mnie uczniów, nie do końca przekonuje „hienowanie” na pamięci zmarłych i martyrologia. Tu pozwolę sobie na małą dygresję – nie wiem, czy zwróciliście Państwo uwagę, że w Polsce najczęściej świętuje się rocznice śmierci. A mi świętowanie kojarzy się raczej z czymś radosnym. Ot, taki paradoks...

adol: Moja rodzina zawsze żyła w duchu patriotyzmu i w takiej atmosferze też wyrosłam. Dla mnie przypomnianie o ważnych rocznicach państwowych jest bardzo istotnym elementem wychowania. Staram się rozmawiać jak najczęściej z moimi szkolnymi wychowankami o ważnych wydarzeniach w historii naszego kraju. Niestety, ich wiedza na ten temat jest coraz słabsza. Zwłaszcza jeśli chodzi o takie rocznice, jak Marzec '68. Dla młodzieży jest to temat odległy. To bardzo ważne, że tak wiele mówi się w mediach o 40. rocznicy Marca '68. Dla młodzieży strajki to tylko walka o podwyżki i prawa robotników. Może częste przypomnianie o tym, że Marzec to wystąpienia intelektualistów, spowodują większe zainteresowanie tym tematem.

aole: Dla współczesnej młodzieży nie tylko Marzec 68, ale nawet stan wojenny to archaizmy historyczne, które ciężko im zrozumieć ze względu na inne warunki, w których żyją [...] Dzisiejszy patriotyzm jest niezwykle płytki i trochę na pokaz. A co do Marca '68, to uważam, że jest jednym z niewielu najsilniejszych prób całkowitej przemiany w kraju. Wydarzenia te pociągnęły za sobą sznureczek incydentów o większym lub mniejszym znaczeniu, aż doprowadziły do roku 1989.

zszp: Moja koleżanka stwierdziła, że Marzec 68 to początek pewnego zjawiska, które narastało aż do roku 1989. I myślę, że tak należy na problem patrzeć. Dziś mamy ofiary Marca, Czerwca, Sierpnia itd. Żyją jeszcze uczestnicy tych wydarzeń i każdy pielęgnuje „swój” kawałek historii. Ale za jakiś czas szczegóły przestaną być istotne. Z perspektywy powiedzmy kolejnych 40-50 lat będą to tylko serie wystąpień antysystemowych w drugiej połowie XX w. i emocje opadną. Proszę tylko zwrócić uwagę choćby na losy pamięci historycznej poświęconej II wojnie światowej. Jeszcze nas przecież uczono w miarę szczegółowo o losach i przebiegu głównych kampanii tej wojny – dziś zaś skupiamy się raczej na samym fakcie, ewen-

tualnie skutkach. No, może jeszcze troszkę na losach naszych rodaków. Inny przykład – kto dziś odczuwa jakiegokolwiek emocje, wspominając strajk polskich dzieci we Wrześni? Ot, wydarzenie historyczne (dla niektórych symboliczne) i tyle. A jaki był odbiór tego wydarzenia na początku naszego wieku? Doskonale zdajemy sobie sprawę, że działało na wyobraźnię wielu, także twórców, z Marią Konopnicką na czele. A jako ciekawostkę można dodać, że nie było to (podobnie jak strajki w Polsce) wydarzenie odosobnione. Wcześniej także dochodziło do napięć – jak choćby w Jarocinie w 1883 r. Wracając zatem do zasadniczego wątku: obchodzenie rocznic ma sens, ale takich rocznic, które „obronią się” w powodzi faktów, bowiem z perspektywy bliskiej (krótkiej) możemy obchodzić rocznice, a nawet „miesięcznice” wydarzeń, do których sami za kilka lat stracimy stosunek emocjonalny. Rozwiąże się wówczas (lub ograniczy) problem upolitycznienia rocznic – jeśli data jakiegoś wydarzenia okaże się istotna dla wielu osób, będzie to na pewno data wydarzenia ponad aktualnie modnymi i silnymi opcjami politycznymi. I ciągle się łudzę, że dożyję rocznicy radosnej – niemartyrologicznej.

twan: Pragnę zauważyć, że pomysł obchodzenia w przyszłości rocznicy studenckiego wolnościowego zrywu jako „święta wolności, młodości i wiosny” wyszedł już od samych zgromadzonych na Uniwersytecie Warszawskim w 40. rocznicę wydarzeń marcowych. W rezolucji przyjętej przez aklamację podczas niedzielnej debaty „40 lat później: Marzec 1968-2008” zebrani zwrócili się z prośbą do Rektora i Senatu UW, i do władz wszystkich uczelni w Polsce, „by już więcej nie składać wieńców, symboli żałoby, w miejscach upamiętniających bunt studencki [...], by porzucić tradycyjny polski sposób obchodów historycznych, bo uformowany on został przez poczucie klęski”. Uczestnicy spotkania podkreślili, że jako pokolenie – zwyciężyli, a ich „postulaty i marzenia zostały spełnione z nawiązką”. Stąd właśnie pomysł obchodzenia kolejnych rocznic marcowych jako święta radosnego, festynu, a 8 marca jako dnia rektorskiego. Nic dodać, nic ująć. Pomysł przedni!

Nieco wbrew intencjom kolejny komentarz moderatora sprowokował dalszą dyskusję na temat różnych odcieni współczesnego patriotyzmu:

wmroz: Można by zapytać, co to znaczy „płytki patriotyzm”. Na pewno nasze widzenie patriotyzmu przez pryzmat np. bohaterskich czynów polskich powstańców XIX-XX w. czy innych „nieszczęść” naszej przeszłości (to w związku z „hienowaniem”, o którym *zszp*) nie będzie przekonujące dla najmłodszych pokoleń. Nie wiemy jednak, jak zachowałyby się one w godzinie próby. Optymistycznie myślę jednak, że „patriotyzm stadionowy” nie jest współcześnie jedyną formą manifestacji przywiązania do ojczyzny.

bgme: Wydaje mi się, że patriotyzm to nie mieszczący się w żadnych układach stan ducha i postawa prawdziwego Polaka. I nie istotne jest to, czy mieszka on obecnie w Izraelu, czy w USA, czy klepie biedę w wiejskiej szkole na polskiej prowincji... Patriotyzm wyssałam z mleka matki i z opowieści dziadka, który zostawił majątek na kresach, *nota bene* wcale nie

rozpaczając za nim; szczęśliwy, że udało mu się jako przedwojennemu oficerowi unieść cało głowę z wojennej zawieruchy. Patriotyzmu nikt mnie nie uczył, po prostu moi przodkowie byli patriotami i nie wyobrażałam sobie innej postawy wobec mojej Ojczyzny. Pewnie dalszym przodkom nie śniło się nawet, gdzie los rzuci ich dzieci i wnuki, i że małą ojczyzną nazwą ziemię przez wieki niemieckie. Uważam jednak, że nawet uczniów, których uczyłam w placówce resocjalizacyjnej, można przybliżyć do wartości ojczyznianych. Jakkolwiek by się je nazwało – nawet stadionowym patriotyzmem. Może inaczej to nazywamy, ale czujemy tak samo. Pod tym niebem jest nam najlepiej...

zszp: Jeśli chodzi o ów „patriotyzm stadionowy” [...] – wydaje mi się, że nie należy tego zjawiska marginalizować i postponować. Proszę zwrócić uwagę, że jest to przywiązanie do pewnego etosu, symboli, ba nawet historii w wydaniu mikro (wspólnych przeżyć) grupy, z którą się „stadionowcy” utożsamiają, do której przynależą. I proszę zauważyć, że rytuał, szacunek dla barw, symboli klubowych itp. opiera się na tych samych mechanizmach, co przywiązanie (jego manifestacja) do symboli narodowych, że już nie wspomnę o sytuacjach – z punktu widzenia prawa niestety nagannych – że są jednostki, które są skłonne w imię swoich symboli walczyć i to dosłownie. Zatem rytuał patriotyczny niewątpliwie nie jest nam obcy, pozostaje tylko kwestia wykorzystania tego potencjału. I tu niestety smutna refleksja: rytuał bez przekonania i potrzeby serca jest tylko zbiorem pustych gestów. I faktycznie ważne staje się pytanie, ile osób pojmuje przywiązanie do czegośkolwiek (kraj, miasto, drużyna piłkarska, zakład pracy) jako pewną wartość, a ile bezrefleksyjnie. Wydaje mi się, że owa godzina próby, o której była mowa wcześniej właśnie wybiła i chyba nie okazała się ona godziną radosną. Przecież czasem łatwiej żyć „godziwie” za granicą niż pozostać tutaj i zrobić coś, by i u nas było lepiej. Dzisiejsza godzina próby w moim odczuciu to nie stawanie w obliczu walki zbrojnej, ale w obliczu walki ekonomicznej, to stawanie przed wyborem, czy mieć wszystko wiadomo gdzie, ale zapewnić sobie bezpieczeństwo ekonomiczne, czy zaryzykować skromne życie, ale jak to moja przedmówczyni stwierdziła „pod tym niebem”.

wmroz: Żeby nie było wątpliwości – w moich wypowiedziach nawiązuję do klasycznego rozumienia pojęcia „patriotyzm”: to umiłowanie własnej ojczyzny, a więc postawa cechująca się pozytywnymi uczuciami wobec ojczyzny – zarówno małej, jak i wielkiej, instytucji państwa, oraz gotowość do poświęceń na ich rzecz. Gotowość w „godzinie próby” to zarówno gotowość do oddawania życia w przypadku zagrożenia, jak też gotowość do bezinteresownego zaangażowania w działaniach na rzecz ojczyzny i państwa. W czasach pokoju (oby trwały wiecznie!) taką próbą dla współczesnej młodzieży może być np. włączenie się w realizację wielkich przedsięwzięć wspomagających państwo, jak Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy Jurka Owsiaaka, ale też gotowość do przygotowania gazetki czy apelu szkolnego na temat własnego regionu itp. Patriotyzmu, jak go nazwałem,

„stadionowego”, którego przejawy zostały opisane w poście *zszp*, starałem się nie wartościować, nie wywołuje on jednak na ogół pozytywnych skojarzeń, często bowiem przeradza się w działania niezgodne z prawem. Jakkolwiek nie mam wątpliwości, że „patrioci stadionowi” odpowiednio umotywowani są gotowi do działań nad wyraz pozytywnych, by przypomnieć chociażby postawy po śmierci Jana Pawła II. I tym uzasadniam mój optymizm, o którym wspominałem przed kilkoma dniami.

Warto zauważyć, że ta ostatnia wypowiedź moderatora znów chciała zwieńczyć dyskusję, która toczyła się – warto to odnotować – już po wpisaniu zaliczeń. I wcale się na tym nie zakończyła. Porzucmy ją jednak, przechodząc do kolejnego wątku inspirowanego współczesnymi wydarzeniami z historią w tle – tym razem będzie to problematyka korzeni polskich postaw antysemickich, wywołana opublikowaniem książki Jana T. Grossa pt. *Strach*. Sporo materiału do niej dostarczył *dkup*, cytując obszernie fragmenty wypowiedzi prasowych i interesująco je komentując. Swoją uwagę poświęcił głównie sytuacji w Niemczech, a zwłaszcza stosunkowi Hitlera do Żydów. Rozwinięciem poruszonych przez niego wątków było dołączenie do dyskusji problematyki polskiej, do czego zachęcał moderator:

wmroz: Ważne byłoby pogłębienie refleksji na temat wypowiedzi M. Chodakiewicza i J.T. Grossa [...] Ciągłe nie mamy np. postawionego problemu, czy książka M. Chodakiewicza nie jest jedynie wygodnym usprawiedliwieniem dla polskich sumień za przewiny wobec Żydów. Albo: jak traktować trwającą w tej chwili akcję Radia Maryja przeciwko J.T. Grossowi i jego książce – dzisiaj [2.3.2008] w formie wystąpienia J.R. Nowaka w kościele na Piasku ta akcja dotarła do Wrocławia.

I w tym przypadku reakcja przekroczyła oczekiwania. Wyróżniły się w niej wypowiedzi *miek* i *azio*:

miek: Nabiera rumieńców nasza debata o antysemityzmie. Kilka faktów. Na przykład o reakcjach na powroty ocalałych. Znamy wydarzenia krakowskie (1945) i oczywiście kieleckie (1946), ale sprawa, jak ją nazywano, „zaczadzenia” nienawiścią dotyczyła i innych. I nie chodzi o usprawiedliwienie, ale o równowagę i pokazanie procesów. Wystąpienia antyżydowskie miały miejsce i w powojennym Paryżu, i w Kijowie. A tam przecież istniały trwałe władze. Nie tak, jak w Polsce, gdzie przejmującym władze komunistom zależało na tym, żeby uchodzili za kogoś, kto przynosi porządek na obszary, na których dominuje anarchia i mordowanie „bogaty” według odwiecznego stereotypu i powracających na swoje. No właśnie. Trudno przecież zaakceptować taką sytuację. Objąłem własność, a tu zjawia się ktoś, kto był jej właścicielem i miał przecież nie przeżyć. A przeżył i chce swojego. Bandytyzm, zemsty, uzbrajanie przez NKWD grup młodych Żydów, żeby się chronili, a naprawdę byli łatwym celem. Wiele powodów, a każde uogólnienie niesprawiedliwe. W czasie spotkania w Instytucie Historycznym [Uniwersytetu Wrocławskiego] z prof. Markiem Chodakiewiczem, autorem „Po zagładzie”, wypowiedzieli się ci, którzy sugerowali, że jego książka jest antypolska, podobnie jak tekst Grossa. Co on wówczas na to? Przede wszystkim podkreślił konieczność badania każdej

sprawy oddzielnie, w kontekście i niuansach konkretnej sytuacji. A także to, że nie sposób dyskutować z deklaracjami. To nie prowadzi do obiektywizmu. Podawał także przykłady współpracy polsko-żydowskiej tuż po wojnie. Łącznie z przykładem wspólnego wykorzystywania szlaku przetrwania Żydów na Zachód. Korzystał z niego np. prof. Wiesław Chrzanowski. A jak odczytać zgodę Stalina na to, by Żydzi opuszczali Polskę na wpół legalnie? Chęcią destabilizacji sytuacji na Zachodzie? W ogóle spotkanie z prof. Chodakiewiczem było mądre, potrzebne i bez udawanego rozrywania szat. Warto obserwować dyskusję, kiedy ma ona wyważony charakter, nawet jeśli jest mocno emocjonalna. Nowy nurt. Mądry artykuł w ostatnim „Tygodniku Powszechnym”. Dariusz Libionka przypomina reakcje hierarchii kościelnej na bandyckie (antysemickie?) traktowanie powracających lub ocalałych na miejscu Żydów. Punktuje jasno, przytacza wypowiedzi, podkreśla niezręczności czy też udane zachowania i wypowiedzi Teodora Kubiny, Augustyna Hlonda czy Adama Sapiehy. [...] Po Jedwabnem, teraz po kolejnej fali dyskusji czas na przyjmowanie siły faktów. Nie ukrywam, że to dla mnie ważne – wspólnej modlitwy (kadiszu) również za tych, którzy zginęli po maju 1945 r. Żydów, Polaków, żołnierzy Armii Czerwonej, którzy musieli tu zostać, by umacniać władzę komunistów polskich. Długa lista.

azio: „Udział Polaków-katolików w prześladowaniu i mordowaniu współobywateli Żydów był zjawiskiem rozpowszechnionym na terenie całego kraju”. Powyższa teza Grossa wydaje się być szczególnie prowokacyjna. Podkreślanie katolicyzmu polskich szmalcowników, bandytów, ubeckich prowokatorów ma mniej więcej tyle sensu, co podkreślanie judaizmu np. Ozjasza Szechtera z KPZU lub innych prominentnych działaczy komunistycznych (osobiście sądzę, że nawet podkreślanie narodowości, choć rozsądniejsze, jest niezręczne). Wydaje się, że tego typu stwierdzenia mogą być świadectwem postaw antykatolickich lub antypolskich. Polacy powinni rozliczyć się z przeszłością [...]

Zauważmy, że w wypowiedzi *azio* pobrzmiewa krytyka nazbyt pobieżnych generalizacji i dążenia do stereotypizacji poglądów. W pewnym sensie w obronie znaczenia stereotypów („subtelnie skonstruowanych paradygmatów”), w tym również w zrozumieniu problemów przeszłości żydowskiej w Europie, wystąpił *dkup*, którego wypowiedzią (o uniwersalnej wymowie) zamykam prezentację tego wątku dyskusji⁸:

dkup: Większość z nas, a już na pewno prawie każdy przeciętny człowiek, stara się zrozumieć świat w oparciu o rozmaite stereotypy. W pewnym sensie pomagają one nam funkcjonować, szczególnie na wstępnym etapie życia, który u człowieka inteligentnego i ciekawego nie trwa zbyt długo. Wraz z nabieraniem doświadczenia życiowego, w miarę upływu czasu,

⁸ W jej dalszym ciągu pojawiły się kolejne wątki, jak chociażby katyński (po części w związku z nowym filmem Andrzeja Wajdy) czy mordów ludności polskiej na Ukrainie – na ich omówienie tutaj już nie starczy miejsca.

przestajemy się dziwić, gdy napotykamy kolejnego szczodrego Szkota, nasz znajomy Anglik jest cholerykiem, a przyjaciel Amerykanin ani nie żuje gumy, ani nie trzyma nóg na stole przy jedzeniu. Jednym słowem, zaczynamy dostrzegać całą gamę ludzkich postaw, złożoność zachowań, czy uwarunkowań czynów. Konserwatysta dostrzega, że jądro istoty rzeczy pozostaje jasne, chociaż do pewnego stopnia zacierają się kontury zjawisk. Rozumiemy więc, że subtelnie skonstruowane paradygmaty to nie prostaciekie stereotypy, nawet jeśli mają ze sobą wspólne pewne podstawowe rzeczy.

Dyskusja na forum ożywiła się też, gdy podstawą do niej stawały się konkretne publikacje, wskazane bądź przez moderatora, bądź zaproponowane przy któregoś z forumowiczów. Na forum I intensywnie dyskutowane były artykuły dotyczące dziejów średniowiecznych, natomiast na forum II zaproponowano jako punkt wyjścia do dyskusji artykuły dwojga prowadzących zajęcia z metodyki nauczania historii⁹.

To drugie forum przyniosło między innymi szereg refleksji na temat funkcji podręczników. Refleksji tym cenniejszych, że w większości formułowanych przez nauczycieli-praktyków, czasem z wieloletnim doświadczeniem. Spośród tych wypowiedzi do prezentacji mogły zostać wybrane tylko nieliczne, określające oczekiwania nauczycieli formułowane wobec podręczników:

hkon: Podręcznik stanowi niezbędny element pracy zarówno dla nauczyciela jak i ucznia. Stanowi swoistą ramę pracy zarówno na lekcji, jak i w domu. Pozwala na usystematyzowanie pracy, a przy dobrej jakości (o co coraz trudniej) jest niezbędnym źródłem informacji, nawet wiele lat po zakończeniu edukacji.

thry: Warto zastanowić się, co znaczy „dobry podręcznik”. Nie mamy chyba wątpliwości, że podstawową funkcją podręcznika jest wyposażenie uczniów w niezbędne informacje, tzn. wiedzę. I to w taki sposób, żeby mógł wielokrotnie pracować z nim samodzielnie, np. podczas powtarzania materiału już wcześniej omówionego na lekcjach. Dlatego wydaje mi się, że tematy muszą być formułowane ciekawie, tak, by odzwierciedlały temat już opracowany i zagadnienie nowe. Podręcznik to także kształcenie umiejętności, a więc powinny być ćwiczenia doskonalące o różnym stopniu trudności, dzięki czemu uczeń może sprawdzić to, co sobie przyswoił. Teksty powinny być zintegrowane z pozostałymi środkami dydaktycznymi. Ta kwestia jest istotna, ponieważ praca z mapą, ilustracjami, schematami czy osią czasu stawiają ucznia przed problemem, zmuszają go do re-

⁹ Przedmiotem dyskusji na forum I były m.in. artykuły: Piotr Strasz, *Biała plama polskiego średniowiecza*, „Nowe Państwo. Tygodnik” z 6.11.2001; Sławomir Leśniewski, *Zniknął w mrokach średniowiecza*, „Polityka”, nr 41 z 13.10.2007, s. 110-112. Na forum II zaproponowano prace: Małgorzata Pawlak, *Realizacja dydaktycznych funkcji podręcznika w czterech podręcznikach do historii dla zreformowanego liceum*, [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. 2, red. Andrzej Staruszkiewicz, Grzegorz Chomicz, Kraków 2003, s. 111-128; Karol Sanojca, *Selekcja i wartościowanie treści historycznych w wybranych podręcznikach licealnych*, [w:] *ibidem*, s. 95-109.

fleksji, krytycznego spojrzenia na wydarzenia historyczne, co na pewno służy wypracowaniu samodzielnego myślenia.

splo: Jakie powinny być podręczniki, aby uczniowie chętnie z nich korzystali i otwierali je nie tylko przed sprawdzianem? Myślę, że powinno się w nich znaleźć dużo informacji tzw. ciekawostek, umieszczanych na marginesach książki, które najszybciej wpadają w oko. To jest tak jak ze studentem, który siedzi na nudnym wykładzie, obecny ciałem a nie duszą. Wystarczy jednak przemycenie jakiejś wyjątkowo ciekawej anegdoty historycznej, oczywiście związanej z tematem, a taki student szybko się ożywia i zapamiętuje ten pozornie nieistotny fakt najszybciej. Stąd uważam, że na marginesach powinno być wiele takich ciekawostek. Inną rzeczą, którą widziałabym w podręczniku, to instrukcje, jak wykonać replikę jakiejś starej wazy, miecza czy innego przedmiotu z minionych wieków. Może historia to nie plastyka, ale dziecko, które interesuje się danym okresem chętnie przystąpi do takiego działania, będącego albo zadaniem domowym, albo pracą na lekcji lub kole historycznym. Dokładna instrukcja, pozwoliłaby uczniowi na samodzielną pracę. Uczeń, podejmujący się takiego działania nie tylko musiałby zmierzyć się z zadaniem plastycznym, ale chcąc umieścić malowidła na swojej wazie, np. greckiej, musiałby dowiedzieć się, dlaczego Grecy zdecydowali się na utrwalanie konkretnych scen.

mkru: Cechą charakterystyczną podręczników szkolnych są pytania kontrolne zamieszczane na końcu każdego tematu. Najczęściej wystarczy przeczytać tekst ze zrozumieniem, aby udzielić pełnej odpowiedzi na dane pytanie. Czy nie lepiej byłoby gdyby uczeń, w ramach takich zadań, mógł dokonać analizy i oceny faktów oraz zaproponować swoje własne rozwiązanie? Problemy musiałyby być formułowane przez autorów podręczników w taki sposób, aby uczeń wykorzystując np. metodę drzewa decyzyjnego, dokonał analizy danych faktów, określił pozytywne i negatywne skutki poszczególnych rozwiązań, a w konsekwencji wybrał najtrafniejsze. Według mnie właśnie tego typu zadania uczą samodzielnego myślenia.

gchu: Od momentu, gdy na rynku wydawniczym pojawiło się wiele podręczników, a nauczyciele mogą dokonać wyboru programu i skorelowanego z nim podręcznika, już parę razy doznawałam mieszanych uczuć. Z jednej strony satysfakcjonowało mnie, że nareszcie uznano mnie za osobę kompetentną, która potrafi dokonać wyboru właściwego podręcznika dla swoich uczniów. Z drugiej strony, po dokonaniu wyboru czułam się odpowiedzialna za jego jakość, przystępność, atrakcyjność, jakbym to ja była jego autorką. Już wiem, że nie ma idealnego podręcznika. Jednak nauczyciel powinien kierować się określonymi zasadami wyboru tego, jego zdaniem, najlepszego podręcznika spośród dostępnych na rynku. Gdy zmieniałam program i podręcznik do WOS-u i historii, zwracałam szczególnie uwagę na spełnianie przez podręcznik takich funkcji jak:

- informacyjno-naukowa, bo ważne jest dla mnie, aby wiedza prezentowana w podręczniku była aktualna, rzetelnie wyselekcjonowana; dużą wagę przywiązuje też do zastosowanych przez autora „kodów” mają-

- cych pomóc uczniowi w uświadomieniu tego, co w danym wydarzeniu, procesie historycznym jest najistotniejsze (pogrubiona czcionka, „zapamiętaj”, ramka, równoważnik na marginesie);
- transformacyjna, bo chcę mieć pewność, że informacje zawarte w podręczniku będą miały „przełożenie na rzeczywistość”; ważniejsze jest dla mnie, by uczeń potrafił napisać skargę do Rzecznika Praw Obywatelskich niż znał historię tego urzędu w Polsce bądź recytował nazwy organów kontroli władzy państwowej;
 - metodyczna, bo chcę, by patrząc na treści zawarte w podręczniku przy konkretnym temacie, już po ich pobieżnym przeglądnięciu mieć w głowie zarys lekcji, jej wizję, w której urzeczywistni się również walor użytkowy podręcznika dla nauczyciela.

gott: Jestem nauczycielem języka polskiego w szkole podstawowej. Przeglądając szeroki wachlarz podręczników dostępnych na naszym rynku wydawniczym i dokonując wyboru, kieruję się zawartością merytoryczną. Niestety, często się zdarza, iż podręcznik epatuje odbiorcę kolorem, przeładowanymi ilustracjami, które pełnią tylko funkcję ozdobną, a na dodatek mało czytelnym tekstem. A przecież chodzi o to, aby również i za pomocą podręcznika rozbudzić w dziecku chęć zdobywania wiedzy, poszerzania jej oraz rozwijania zainteresowań. Uważam więc, że zawarte w podręczniku treści powinny być przejrzyste, winny się w nim znaleźć także ciekawostki, łamigłówki, czy zadania do pracy w grupach pozwalające na korelację z innymi przedmiotami (np. plastyka, muzyka, nawet matematyka).

agsz: Obecnie nie uczę jeszcze historii, ale mam doświadczenie w wyborze podręczników jako polonista. Często zastanawiam się, jak musiałby wyglądać podręcznik historii do szkoły podstawowej, z którego chciałabym korzystać ze swoimi uczniami. Kiedyś będę musiała dokonać wyboru spośród wielu możliwości, jakie daje obecnie rynek wydawniczy. Na pewno zwrócę uwagę na to, by podręcznik był zgodny z podstawą programową i przyjętym przeze mnie programem nauczania. Ważny będzie układ jego treści i sposób ich doboru. Powinien być tak przygotowany, by dało się z niego łatwo korzystać, a prezentowane w nim treści wolne były od nadmiernego encyklopedyzmu, nastawione na ukazywanie procesu historycznego, przyczyn i skutków wydarzeń. Podręcznik powinien, moim zdaniem, zakładać spiralną progresję materiału, wychodząc od treści najprostszych i najłatwiej przyswajalnych, kończąc na najtrudniejszych. Należy sprawdzić również korelację pomiędzy doбором treści a wymaganiami, jakie stawiane są przed uczniem na sprawdzianie kończącym szkołę podstawową. Ciekawy podręcznik historii musi mieć też charakter interdyscyplinarny, zawierać odniesienia do innych przedmiotów. Istotny jest sposób prowadzenia podręcznikowej narracji. Warto, by była ona wciągająca dla ucznia, napisana żywym, przystępnym językiem. Jeśli pojawiają się trudniejsze słowa czy terminy, to autorzy winni zadbać o ich objaśnienie, zestawienie w specjalnym słowniczku. Wiem, że to nauczyciel jest głównym pomysłodawcą lekcji, ale byłoby dobrze, gdyby podręcznik także zawierał atrak-

cyjne propozycje form pracy, aktywizował ucznia, wyzwalał w nim ciekawość poznawczą, stawiał w roli małego badacza historii, wdrażał do autonomii i samokontroli. Przydałaby się również jakaś ciekawa jego obudowa w postaci programów multimedialnych, plansz, filmów edukacyjnych itp. Nie bez znaczenia jest też odpowiednia szata graficzna – estetyczna, ale i przejrzysta, funkcjonalna. Materiał ilustracyjny, kartograficzny powinien być różnorodny, spełniać równie ważną rolę jak sam tekst, nadawać się do analizy w trakcie zajęć, wyciągania przez uczniów wniosków.

zszp: Chciałbym zwrócić uwagę na dwie sprawy – po pierwsze: wiedza jest jedna i tak naprawdę mniej istotne w moim odczuciu jest uatrakcyjnianie (czasem na siłę) podręcznika różnymi ozdobnikami, które czasem odciągają uwagę ucznia od sedna wywodu. Ważne, żeby była rzetelnie przekazana, a to w rękach (i głowie) nauczyciela, jak ten kąsek apetycznie przyprawić. Przypominam, że nasi przodkowie w zawodzie nie mieli multimediiów, przewodników, poradników itp., a jednak potrafili nas wychować na ludzi i przekazać parę mniej lub bardziej przydatnych w życiu informacji, więc chyba nie w tzw. obudowie lichy mieszka. A zaryzykowałbym nawet, że różne „dodatki” do podręczników podcinają nauczycielom skrzydła, ubezwłasnowolniają, pozbawiają kreacjonizmu [...]

Od czasu do czasu (ze szczególnym nasileniem po przejrzeniu wyników testów lub diagnoz) nachodzi mnie refleksja, po co w szkole podstawowej całe to blokowanie przedmiotów, skoro już w gimnazjum wszystko idzie w rozsypkę, a autorzy programów poszczególnych przedmiotów prowadzą swoisty teleturniej „kto da więcej”, oczywiście do nauczania się. Młodemu człowiekowi, który nagle znajduje się w nowych realiach i walczy o przetrwanie w gronie starszych kolegów z pewnością taki stan rzeczy nie służy. Świat wiedzy wydaje mu się jakiś taki „poszatkowany” i niespójny. Uczeń nie radzi sobie z łączeniem wiedzy z różnych przedmiotów, dziedzin życia, nie kojarzy, nie łączy, itp.; słowem nie jest w stanie spełnić paru przewidzianych dla niego standardów. A może warto by pokusić się o stworzenie interdyscyplinarnego programu w stylu „dzieje nasze i naszej kultury”, który łączyłby wiedzę historyczną z elementami historii literatury i z elementami historii sztuki [...] Realizacja takiego programu dałaby uczniowi szansę zauważenia, że działalność artystyczna człowieka odbywa się zawsze na tle określonych wydarzeń historycznych itd. Wiem, że kilka lat temu taki program powstał, nie przyjął się, niestety, na naszej niwie. A szkoda. Może do pomysłu warto wrócić.

Końcowa część wypowiedzi *zszp* nie odnosi się właściwie już tylko do podręczników, lecz poddaje krytyce wyraźny rozdźwięk pomiędzy koncepcjami kształcenia na poziomie podstawowym i gimnazjalnym. Szkoda, że to z pewnością ważne spostrzeżenie nie pociągnęło za sobą dalszej dyskusji. Może upowszechnione w tej postaci spotka się z należną reakcją... Natomiast w naszej prezentacji wypowiedź *zszp* może stać dobrym wprowadzeniem do kolejnego wątku w toczonych na forum II dyskusjach – metod dydaktycznych wykorzystywanych w nauczaniu historii. I

znów na podkreślenie zasługuje fakt, że autorami postów są czynni nauczyciele, konfrontujący przygotowanie wyniesione ze studiów z własną praktyką w szkołach.

spl: Tradycyjnymi i powszechnie stosowanymi metodami wśród nauczycieli są drzewka decyzyjne, projekty, portfolio, dyskusje czy dramy. Te metody szczególnie upodobali sobie poloniści. Wiem, że rewelacyjnie sprawdzają się również na lekcji historii. Uważam, że najważniejsze w doborze metody nauczania jest dostosowanie jej do potencjału klasy. Oczywiście jest, że nie zrobimy dramy w klasie, gdzie dzieciaki są małomówne i nieśmiałe, tam najlepiej będą się sprawdzały metody, w których przewodnikiem będzie nauczyciel, a efektem końcowym rysunek czy notatka i to najlepiej indywidualna. Inaczej będzie w klasie temperamentnej, żywej, pełnej pomysłów. To czy dzieciaki polubią nasz przedmiot właśnie w dużym stopniu zależy od przekazu informacji, stąd metody aktywizujące mogą nam w tym pomóc.

kmet: Chętnie prowadzę lekcje tymi metodami [aktywizującymi]. Uważam, że pobudzają uczniów do działania, ci zaś chętnie uczestniczą w zajęciach i łatwiej się koncentrują. Poza tym stają się bardziej odpowiedzialni za wyniki pracy własnej oraz pracy grupowej. Powyższe metody umożliwiają wykazanie się na lekcji wszystkim uczniom, nawet tym najsłabszym. Każdy ma szansę osiągnięcia swojego, małego sukcesu. Muszę jednak dodać, że nie można zbyt często posługiwać się tymi metodami, gdyż uczniowie zaczynają traktować lekcje jako zabawę. Nie kwestionuję tego, że nauka poprzez zabawę jest zła, ale uważam, że tradycyjne metody również się sprawdzają.

jzab: Jestem zdecydowanym zwolennikiem pracy za pomocą metod aktywizujących. Na co dzień uczę w gimnazjum języka polskiego, ale sądzę, że historia daje równie wiele możliwości. Bardzo chętnie wykorzystuję burzę mózgow, drzewko decyzyjne oraz rybi szkielet. Sądzę również, że każda klasa powinna raz w roku wykonać jakiś konkretny projekt badawczy w grupach. Na swoim przedmiocie staram się zachęcać młodzież do poznawania naszego regionu, bo nawet w okolicznych wioskach, a uczę w gimnazjum pod Legnicą, jest mnóstwo ciekawych miejsc, stąd też najczęściej polecam poznanie historii okolicznych kościołów czy cmentarzy. Problem z zastosowaniem metod aktywizujących pojawia się jednak wtedy, gdy mam w klasie 30 osób, z czego dziesięć z orzeczeniami o obniżeniu wymagań programowych, dwie z upośledzeniem i jedną niedosłyszącą i niedowidzącą. Czasami trzeba „stawać na głowie”...

apos: Jestem nauczycielką języka obcego i stosowanie metod aktywizujących podczas lekcji jest mi bardzo bliskie. Do niedawna trudno mi było wyobrazić sobie, w jaki sposób podobne formy pracy można wykorzystywać na lekcji historii. Preferowaną formą prowadzenia historii zwykle są wykład, pogadanka, dyskusja. Taką opinię wyniosłam z moich czasów szkolnych i przynaję, wielu te metody zniechęciły do nauki historii. Dzięki zajęciom [na studiach podyplomowych] dowiedziałam się o takich formach pracy jak: SWOT, metaplan czy drzewko decyzyjne. Historia może

okazać się świetną zabawą, sposobem rozwijania umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego. Za pomocą takich metod można się również nauczyć podejmować przemyślane decyzje, których tak często brakuje w naszym życiu. Oczywiście trzeba uwzględniać możliwości klasy, z którą się pracuje. Nie każdy typ zadań aktywizujących sprawdza się w danej klasie, ale nie można z nich rezygnować, to one w znacznej mierze wpływają na atrakcyjność zajęć.

gchu: Również lubię pracować metodami aktywizującymi. Uczniowie są wtedy zaangażowani, kreatywni, pomysłowi, chętnie dzielą się swoimi opiniami, dyskutują. Zapewne obie strony – nauczyciel i uczniowie – nie mają wtedy poczucia straconego lub źle wykorzystanego czasu. Uczniowie nie raz zaskoczyli mnie swoimi argumentami podczas debaty za i przeciw oraz wnioskami w metaplanie. Ale gdy przychodzi czas próbnych i rzeczywistych sprawdzianów po szkole podstawowej, egzaminów gimnazjalnych i matur, to zaczynają mnie nachodzić wątpliwości: Czy rzeczywiście pracowałam odpowiednią ilość godzin metodami tradycyjnymi–szczególnie z podręcznikiem? Czy nauczyłam ich czytania tekstu ze zrozumieniem, analizy źródła historycznego, interpretowania wykresów, tabel, diagramów?

A praca z podręcznikiem wcale nie musi być nudna, może być pracą poszukującą, jeśli ją właściwie ukierunkujemy. Ostatnio na poziomie gimnazjum, wykorzystałam tę metodę z dobrym skutkiem [...] Na lekcji o demokracji szlacheckiej podzieliłam swoją 18-osobową klasę na pięć grup. Każda z nich po przeczytaniu fragmentu tekstu z podręcznika musiała wykonać mapę mentalną wylosowanego problemu, np. cechy stanu szlacheckiego, stosunek szlachty do innych stanów, wpływ szlachty na gospodarkę w państwie. Później była prezentacja map mentalnych – lekcja była udana. Zauważyłam, że młodszy uczniowie lubią czytać tekst opowiadania historycznego z podręcznika z podziałem na role. Jak oni się wtedy angażują! Chętnie układają też pytania do przeczytanego tekstu, które potem mogą zadawać innym podczas łańcuskowej zabawy: Kto zna odpowiedź? Starsi uczniowie odkrywają w sobie żyłkę badacza i rodzi się w nich dysonans poznawczy, gdy porównują swoją interpretację źródła pisanego z interpretacją autora podręcznika. Moi uczniowie znają swój podręcznik i go lubią. Zawsze, gdy polecam im cicho przeczytać konkretny fragment, dbam o to, by było to aktywne czytanie, więc daję uczniom też konkretne zadanie do wykonania, np. przy temacie o igrzyskach w Olimpii mogą podkreślić ołówkiem nazwy konkurencji wchodzących w skład pięcioboju. Potem łatwo przejść do porównania przebiegu tych konkurencji w starożytności i współcześnie. Jako nauczyciel staram się zachować zdrową równowagę pomiędzy metodami aktywnymi i tradycyjnymi.

gott: Jestem nauczycielem z długoletnim stażem pracy. Z własnego doświadczenia wiem, ile może zdziałać na lekcji odpowiednio dobrana metoda pracy. Często trzeba było zdać się na własną intuicję czy pomysłowość. Teraz mamy pomoc w postaci świetnych poradników (m.in. *Ja z moim*

uczniem pracujemy aktywnie), gotowych materiałów przesyłanych przez wydawnictwa podręczników. Mimo tych tzw. „gotowców” nadal wiele zależy od inwencji nauczyciela, ale chyba przede wszystkim od zespołu uczniowskiego, z którym się pracuje. W niektórych klasach bardzo często wykorzystuję metody aktywizujące, bowiem zajęcia w grupach, drama, projekt, mapy mentalne itp. sprawiają wielką frajdę dzieciom, które stają się kreatywne. Natomiast są i takie klasy, w których przysłowiowe „stanie na głowie” nie wywołuje w uczniach żadnych emocji, bo nic im się nie chce. Prowadzenie lekcji metodą aktywizującą jest wtedy wielkim wyzwaniem dla nauczyciela. I najlepszą wówczas metodą jest metoda podająca.

agol: Jestem nauczycielem religii [...] W szkole uczę od niedawna, ale od samego początku przesłałam chrzest, czyli rozpoczęłam moje nauczanie w gimnazjum. Jak większość może się orientować, nauczanie religii w dużej mierze opiera się na filozofii, więc jak ją przekazać, by młodzież nie straciła chęci już na samym początku. W dużej mierze musiałam odłożyć swoją wyuczoną teorię i dostosować się do realiów. Po pierwsze budować na bardzo skromnej wiedzy moich uczniów, po drugie na ich indywidualnych możliwościach. Dostosowywać metody do odbiorców, co nie jest łatwe, bo ci odbiorcy są różni w klasie trzydziestoosobowej. Przekazanie młodemu człowiekowi pewnych wartości jest trudne szczególnie, gdy jest on zalewany potokiem informacji i konsumpcją, jest trudnym zadaniem i wymaga aktywnego zaangażowania od nauczyciela i ucznia. Najistotniejsza jest tutaj, wydaje mi się właściwa komunikacja między nauczycielem i uczniem. Wtedy możemy dopiero liczyć na skuteczność stosowanych przez nas metod.

akam: Jestem nauczycielem historii w szkole podstawowej. Nieczęsto używam metod aktywizujących, ponieważ zabierają one zbyt dużo czasu na zajęciach i nie jestem w stanie przerobić wymaganej partii materiału na konkretnej godzinie lekcyjnej. Zajęcia aktywizujące chociaż są atrakcyjne, to jednak [...] często zakłócają dyscyplinę. Istnieje również niebezpieczeństwo, iż pracować będzie tzw. lepsza grupa uczniów, a reszta oczekuje na gotowe rozwiązanie. Zaletą jest to, że uczniowie więcej zapamiętają po wykonaniu samodzielnych poleceń, jednak zbyt duże stosowanie tych metod może u uczniów budzić przesyt. Reasumując, metody aktywizujące są potrzebne i wskazane jako urozmaicenie zajęć, jednak nie mogą być stosowane zbyt często.

hdut: Ostatnio miałam okazję przez miesiąc uczyć historii w klasie IV, V i VI. Obserwacja uczniów i ich zachowań doprowadziła mnie do pewnych wniosków: 1. dzieci chętnie słuchają opowieści o dawnych wydarzeniach, pragną poznać szczegóły dotyczące życia codziennego naszych przodków, są bardzo dociekliwe; 2. chętnie pracują z tekstem, jeśli jest on traktowany jako źródło kryjące odpowiedź na zadany problem; 3. niechętnie uczą się nowych słów, ale lubią krzyżówki i wszelkie prace związane z rysunkiem. Starłam się wykorzystać to w praktyce szkolnej. Najczęściej stosowałam metodę zadaniową – jest ona prosta i pozwala na zaangażowanie całej kla-

sy, a w zależności od potrzeb i liczebności można pracować w parach, grupach lub indywidualnie. Najważniejsze jednak, by po zakończonej lekcji uczeń wiedział nie tylko kto i kiedy, ale przede wszystkim dlaczego i jakie były skutki wydarzenia czy odkrycia. Dzieci lubią słuchać. Czwartoklasiści często traktują historię na równi z legendami. Warto sprawdzić, czy zapamiętali coś, prosząc o stawianie pytań dotyczących opowieści, kończenie zdań, czy nawet uzupełnianie skróconego tekstu lub (co najbardziej się podobało) wyszukiwanie błędów wprowadzanych do tekstu przez fałszerza historii.

Odnosnie stosowania metod aktywnych – myślę, że obowiązuje tu ogólna zasada: trzeba wiedzieć jaką metodę w klasie można zastosować [...] To co świetnie wyszło w klasie A, może okazać się wielką klapą w klasie B. Niezależnie jednak od rodzaju klasy polecam wszystkim wycieczki. Najlepiej zacząć od miejsca zamieszkania. Niemal w każdej miejscowości można spotkać coś ciekawego: kościół, ruiny, cmentarz, stary młyn itp. Historia własnej miejscowości budzi najwięcej emocji. A najciekawsza jest związana z życiem codziennym. Odkrywaniem narzędzi, sprzętów, ubrań osób żyjących nawet 50 lat temu bywa niezwykle interesujące. Zwiedzanie okolicy, spotkania z ciekawymi ludźmi dostarczy niewątpliwie sporo wiedzy historycznej, a dla niektórych uczniów może stać się początkiem nowych fascynacji. Musimy pamiętać jednak, że wycieczka, zwłaszcza do miejsc najbliższych, wymaga starannego przygotowania. Tym, którzy nie lubią przygotowywać wycieczek lub nie mają dość czasu, polecam współpracę z muzeami wrocławskimi.

To tylko wybrane wątki i niektóre ciekawsze posty (8% spośród wszystkich 566 postów) z dyskusji toczących się na obu forach. Biorąc je pod uwagę, widząc je jednak w szerszym kontekście wszystkich wypowiedzi, można sformułować wniosek o istotnej przydatności tego typu zajęć w procesie kształcenia nauczycieli historii. Forum internetowe okazało się relewantnym uzupełnieniem tradycyjnych zajęć uniwersyteckich, zarówno jeśli chodzi o wzbogacanie treści kształcenia, będące efektem indywidualnych poszukiwań w literaturze historycznej podejmowanych przez forumowiczów, jak i o inspirowanie ich do samodzielnych refleksji, wyrażanych następnie w dyskusji. Uczestnictwo w forum doskonało też umiejętności korzystania z komputera i Internetu, przez co stawało się komplementarne do zajęć z technologii informacyjnej, stanowiącej ciągle jeszcze spore wyzwanie dla nauczycieli.

Warto wreszcie podkreślić, że tematyka historyczna okazała się wdzięcznym przedmiotem dyskusji na forum. Jest ona przecież stale obecna i wykorzystywana we współczesności, co jest głównie efektem zaangażowanej publicystyki, twórczości literackiej czy filmowej, ale też prowadzonej polityki, nadzwyczaj chętnie odwołującej się do argumentacji historycznej. Nauczyciel historii powinien być baczny obserwatorem i komentatorem tej obecności historii, co znakomicie potwierdziło charakteryzowane tutaj forum internetowe.

Joanna Wojdon¹

Technologia informacyjna w warsztacie nauczyciela – webquest

Webquest to najkrócej mówiąc scenariusz lekcji (lub cyklu lekcji) do przeprowadzenia metodą projektów, gdzie większość materiałów źródłowych pochodzi z Internetu. Został on opracowany na amerykańskim uniwersytecie San Diego w 1995 roku i do tej pory zyskał wielu zwolenników w różnych krajach świata². W Polsce metodę webquest propagował między innymi zespół informatyków z Uniwersytetu Wrocławskiego³.

Jako rodzaj projektu webquest powinien wymagać od uczniów samodzielnych poszukiwań i przygotowań. Powinien mieć wymierny i praktyczny efekt. Powinien pozostawać w związku z realnymi życiowymi problemami, a najlepiej odwoływać się do ról, doświadczeń, zadań osób dorosłych, dawać uczniom możliwość zmierzenia się (na razie w symulacji, zabawie) z wyzwaniami, jakie stają przed dorosłymi. Nie może więc przedmiotem webquestu być przygotowanie się do sprawdzianu, rozwiązanie testu, sporządzenie notatki czy opracowanie referatu do wygłoszenia. Może być natomiast uszycie stroju, ugotowanie posiłku, przygotowanie inscenizacji czy sfałszowanie dokumentu. Wynik pracy nie musi (choć może) mieć postać elektroniczną. To materiały powinny pochodzić z Internetu, nie rezultaty.

Charakterystyczną cechą webquestów jest ich ujęcie w stałej, dość sztywnej strukturze. Składają się na nie plansze (slajdy, strony): tytułowa, wprowadzenie, zadanie, proces, ewaluacja i podsumowanie, a opcjonalnie również: źródła, refleksja metodyczna i podziękowania.

Strona tytułowa zawiera tytuł i autorów projektu. Precyzuje się tam także adresatów projektu: poziom szkoły, klasy, przedmiot lub przedmioty nauczania⁴.

Wprowadzenie ma stworzyć atmosferę i zachęcić uczniów do pracy. Najczęściej przyjmuje formę swego rodzaju wprowadzenia do dramy: pewnego poranka obudziłeś się w jaskini..., dawno, bardzo dawno temu.... Albo: „*Wyobraź sobie, że jesteś XVI-wiecznym żeglarzem z pewnego nadmorskiego miasteczka. Twój ojciec, stary wilk morski, postarał się o to, abyś pokochał morze, ryzyko i przygodę. Odbyleś już kilka podróży – byłeś majtkiem, bosmanem i pierwszym oficerem. Nadszedł czas, abyś sprawdził się jako kapitan. Musisz jedynie postarać się o hojnego sponsora, który sfinansuje Twoją wyprawę w nieznane.*”

Zadanie – tu uczniowie dowiadują się w ogólnym zarysie, nad czym będą pracowali i do czego ma zmierzać ich wysiłek: „*Zanim zwrócisz się o wsparcie do po-*

¹ Instytut Historyczny Uniwersytetu Wrocławskiego.

² Więcej informacji na stronie: www.webquest.org (10 III 2008).

³ E. Gurbiel, G. Hardt-Olejniczak, E. Kołczyk, H. Krupicka, M. Sysło, Technologia informacyjna na lekcjach historii w szkole ponadgimnazjalnej, w: Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgimnazjalnym, pod red. G. Pańko i J. Wojdon, Toruń 2003, s.446-456.

⁴ W niniejszym szkicu opierać się będę na webqueście przygotowanym „Wyprawa w nieznane”, przygotowanym przez Lidzię Ciemną i Grażynę Chudzicką, słuchaczki tegorocznego Podyplomowego Studium Historii na Uniwersytecie Wrocławskim.

tencjalnego sponsora, musisz wykonać projekt i makietę statku, którym wyruszysz w nieznane, opracować trasę podróży, skompletować załogę oraz przygotować listę zakupów.”

Szczegółowe wskazówki co do sposobu uzyskania ostatecznego efektu znaleźć się powinny na planszy **Proces**. To tam ustalamy, czy zadania są indywidualne, czy grupowe, czy wszyscy mają wykonać wszystkie polecenia, czy tylko wybrane. Określamy poszczególne etapy pracy, radzimy, jak się za nie zabrać, precyzujemy formy, rozmiary, techniki pracy, słowem, próbujemy przewidzieć wszystkie pytania, jakie mogą się u uczniów zrodzić w związku z postawionym zadaniem, i z góry na nie odpowiadamy. Na przykład: „*Tworząc projekt statku weź pod uwagę, że jesteś żeglarzem żyjącym w XVI wieku. Twój statek nie może mieć silnika, powinien być wyposażony w żagle prostokątne i trójkątne, nie zapomnij o kole sterowym i wydzielaniu pod pokładem pomieszczenia dla marynarzy, ładowni, kuchni i kajuty dla kapitana. Projekt narysuj na brystolu o wymiarach 100 x 80 cm. Makietę wykonaj z naturalnych materiałów np.: tektury, białego lnianego płótna, drewnianych patyczków. PLASTIKU WTEDY NIE BYŁO!*”

Tutaj też powinny się znaleźć szczegółowe dane, dotyczące materiałów, z których uczniowie powinni skorzystać w swojej pracy. Można te materiały zamieścić na osobnej planszy **Źródła**, jednak doświadczenia twórców webquestu wskazują, że bardziej praktyczne jest zamieszczenie źródeł razem ze wskazówkami. Ważne, by większość źródeł pochodziła z Internetu. Nauczyciel powinien tak sformułować zadania, by w Sieci znajdowała się wystarczająca ilość materiałów. Oczywiście, można się odnosić także do materiałów drukowanych (książek, czasopism itp.), do danych na nośnikach elektronicznych, takich jak płyty CD czy DVD, albo do obiektów w terenie, ale istotą webquestu jest, by podstawę pracy stanowił Internet. Inaczej będzie to zwykła metoda projektów. Linki powinny prowadzić do konkretnych miejsc w sieci, gdzie potrzebne materiały się znajdują, nie zaś do wyszukiwarek. Rolą nauczyciela jest uprzednie sprawdzenie polecanych materiałów pod każdym względem, począwszy od tego, czy dany link istnieje, czy jest aktywny, poprzez ocenę poprawności danych, ich rzetelności, dostosowania do wieku uczniów, po aspekty prawne czy estetyczne. Oczywiście, korzystając z podanych łączy uczeń może użyć kolejnych hiperlinków i przejść do kolejnych stron, a nauczyciel nie będzie w stanie skontrolować ich wszystkich – na tym polega i piękno, i wyzwanie pracy z Internetem, a zarazem z webquestem: uczeń w zasadzie nie jest niczym ograniczony w swoich poszukiwaniach, a zasoby Sieci są zaiste olbrzymie. Apelowalabym jednak, by przynajmniej te pierwsze strony, polecane bezpośrednio w webqueście zostały wstępnie zweryfikowane.

Ważną planszą jest **Ewaluacja**. Należy tu jasno i możliwie szczegółowo sformułować kryteria oceny zrealizowanego przez uczniów projektu, wyjaśnić raz jeszcze w uczniom, czego się od nich oczekuje, a także zmotywować ich do pracy. W klasycznym webqueście ewaluacja przybiera formę tabeli, w której wyszczególnione są części składowe oceny (na przykład: treść merytoryczna, poprawność ortograficzna, staranność wykonania, baza źródłowa, zaangażowanie całej grupy, terminowość itp.), a następnie sprecyzowany stopień ich spełnienia w celu otrzymania określonej ilości punktów. Dobrze, jeśli owe kryteria oceny jak najściślej odnoszą się do

konkretnego projektu, a nie są ogólnikami, możliwymi do zastosowania do każdej pracy uczniów, takimi jak: treść, ortografia, estetyka.

PROJEKT STATKU	➤ zgodność z <i>realiami XVI-wiecznymi</i> ;	0-4 p.
	➤ <i>brystol o wymiarach 100 x 80</i> ;	0-1 p.
	➤ <i>staranność i dokładność wykonania</i> ;	0-2 p.
MAKIETA STATKU	➤ <i>materiał naturalny</i> ;	0-4 p.
	➤ <i>staranność i dokładność wykonania</i> ;	0-2 p.

Można także zaproponować przeliczenie uzyskanej punktacji na tradycyjną ocenę w szkolnej skali od 1 do 6.

Podsumowanie wskazuje sens wykonanej pracy, jej związek z realnym życiem. Uzmysławia praktyczną przydatność podjętych działań. Pomaga odczuć satysfakcję z uzyskanych efektów. Przekonuje uczniów, czego się nauczyli w trakcie realizacji projektu, jakie wiadomości i umiejętności zdobyli. Jest spojrzeniem z lotu ptaka, pozwalającym ogarnąć całość: „*Miałeś okazję choć przez chwilę wczuć się w rolę XVI-wiecznego żeglarza i rozwiązałeś autentyczny problem. To, czym się zajmowałeś, może Ci się przydać w życiu codziennym*”.

Webquest może zawierać także drugie podsumowanie, skierowane **Do nauczycieli** czy nadzoru pedagogicznego: „*Wyprawa w nieznaną to projekt interdyscyplinarnej, pozwalający na integrację treści nauczania i umiejętności z następujących przedmiotów: historii, języka polskiego, matematyki, przyrody, plastyki i techniki. Wykonanie poszczególnych zadań kształci także umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego i twórczego myślenia.*” Można się tu odnieść do podstawy programowej, celów nauczania, umiejętności kluczowych czy standardów wymagań egzaminacyjnych.

Autorzy mogą chcieć także wyrazić **Podziękowania** osobom czy instytucjom, które pomogły w przygotowaniu czy w realizacji webquestu, przeznaczając na to osobną stronę.

W sieci Internet dostępnych jest bardzo wiele gotowych webquestów, jednak ogromna większość z nich – w języku angielskim, co czyni je mało przydatnymi do zastosowania w gotowej postaci podczas lekcji w polskich szkołach, chyba że w klasach, w których uczniowie biegle posługują się tym językiem. Można natomiast potraktować te strony jako źródła inspiracji dla własnych poczynań (a jeśli je wykorzystamy w swoich pracach – wypada te źródła wskazać).

Polski nauczyciel, chcący korzystać z metody webquestu, zdany jest na razie przede wszystkim na własne siły. Oto kilka praktycznych wskazówek technicznych, które powinny mu pomóc opracować webquest. Można użyć do tego celu programu do tworzenia stron WWW, edytora tekstu lub dowolnego innego narzędzia, które pozwala osadzać hiperłącza. Można zastosować inną niż zaproponowana tu kolejność czy sposoby działania. Ważny jest końcowy efekt.

Zacząć wypada od stworzenia szablonu dokumentu czyli od zaprojektowania jego wyglądu. Określić kolor i deseń tła, wybrać czcionki (kształt, rozmiar, kolor, grubość, ewentualnie inne efekty), ustalić marginesy – krótko mówiąc, zadbać o to, by nasz webquest pięknie się prezentował i był czytelny dla uczniów. Tak przygotowany plik zapisujemy w specjalnie dla tego webquestu utworzonym katalogu.

Następnie należy zapewnić nawigację czyli zadbać o to, by z każdej planszy webquestu dało się przejść do dowolnego jego działu. By uczeń, który zapoznaje się z zadaniem, mógł sprawdzić kryteria ewaluacji, a stamtąd wrócić do strony tytułowej itd. Do tego służą hiperłącza.

Nazwy kolejnych działów webquestu (strona główna, wprowadzenie, zadanie, proces, ewaluacja, podsumowanie, ewentualnie: źródła, do nauczycieli, podziękowania) umieszczamy w tabeli lub w wierszu – tak, by tworzyły rodzaju menu. Następnie przechodzimy do właściwego użycia hiperłączy. Zaczynając od odnośnika do strony głównej – czyli napisu „strona główna” – zaznaczamy ów napis, a następnie wstawiamy hiperłącze, dbając o to, by elementem docelowym był plik o nazwie „strona_glowna.doc”. Dalej zaznaczamy „wprowadzenie” i wstawiamy łącze do pliku „wprowadzenie.doc”. Analogicznie postępujemy z kolejnymi elementami. Trzeba pamiętać, by odnośniki prowadziły bezpośrednio do plików o tych nazwach, z pominięciem jakichkolwiek ścieżek dostępu (zaznaczanych na przykład ukośnikami „\”). Po osadzeniu wszystkich hiperłączy „rozmnażamy” nasz plik, nagrywając go kolejno jako stronę główną (strona_glowna.doc), wprowadzenie (wprowadzenie.doc), zadanie (zadanie.doc), proces (proces.doc), źródła (zrodla.doc), ewaluacja, podsumowanie, podziękowania. Należy pilnować, by nazwy plików były identyczne, jak te, które wskazywały hiperłącza. Jeśli łącza działają prawidłowo, po kliknięciu na dowolne z nich powinien się otworzyć plik z daną podstroną i z każdej podstrony powinno dać się przejść do dowolnej innej.

Jeśli w tym momencie zachodzi konieczność wprowadzenia poprawek, trzeba pamiętać, by zapisać je ponownie we wszystkich sześciu (siedmiu, ośmiu, dziewięciu) plikach. Stąd tak ważne jest wcześniejsze zaplanowanie wyglądu webquestu i staranność przy osadzaniu łączy.

Teraz pozostaje już „tylko” wprowadzić tytuły (na każdej stronie powinno być jasno zaznaczone, który to dział webquestu) i treść do poszczególnych podstron.

Gotowy webquest przedstawiamy do realizacji uczniom – udostępniając w szkolnej pracowni komputerowej lub zamieszczając na stronie www. W trakcie prac uczniowskich i po ich zakończeniu warto wprowadzać modyfikacje, uwzględniające uwagi uczniów i spostrzeżenia nauczyciela.

Na witrynie internetowej Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego powstaje portal, prezentujący polskojęzyczne webquesty o tematyce historycznej, a także projekty interdyscyplinarne, ale uwzględniające wątki historyczne. Zachęcam wszystkich autorów takich webquestów, by tam właśnie zechcieli opublikować swe dzieła, udostępniając je nie tylko swoim uczniom, lecz także uczniom swoich kolegów po fachu. Gotowe projekty, pomysły oraz uwagi do już zamieszczonych webquestów proszę kierować na adres asiab@hist.uni.wroc.pl. Bardzo liczę na to, że będzie to żywa witryna, która z czasem stanie się bazą pomysłów i gotowych projektów do wykorzystania w nauczaniu i uczeniu się historii.