

HEINAŁ OSWIATOWY

NR 8-9/185
2019

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609

Nowa podstawa programowa
dla szkół ponadpodstawowych



Od redakcji

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Izabela Suckiel

Nowa podstawa programowa i nowe ramowe plany nauczania w liceum ogólnokształcącym i technikum od roku szkolnego 2019/2020..... 3

Wojciech Papaj

Nowa podstawa programowa języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych 6

Mariusz Stinia

Oczekiwanie wyższego poziomu językowego w nowych typach szkół ponadpodstawowych 9

Małgorzata Wojnarowska

Nowa podstawa programowa przedmiotu historia dla liceum i technikum 11

Andrzej Michalik

Podstawa programowa przedmiotu podstawy przedsiębiorczości a praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 13

Robert Czuchnowski, Lucyna Paul

Nauczanie przez dociekanie naukowe w zapisach nowej podstawy programowej biologii dla liceum i technikum 16

Grzegorz Hudziak

O nowej podstawie programowej przedmiotu chemia (w szkole ponadpodstawowej) słów kilka 19

Witold Pająk

Nauczanie matematyki w nowym czteroletnim liceum ogólnokształcącym – spojrzenie nauczyciela w świetle nowej podstawy programowej..... 20

Zbigniew Powążka

Wykorzystywanie wizualizacji do odkrywania matematyki w przykładach ze szkoły podstawowej i liceum..... 23

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Marta Głogowska

Wykorzystanie badań eksperymentalnych i publikacji naukowych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych oraz na lekcjach wychowawczych 25

Konteksty i inspiracje

Krzysztof Struziak

Opieka nad dziećmi uchodźców galicyjskich w latach I wojny światowej na przykładzie obozu Chocień w Czechach, cz. I 28

Zdarzyło się

Marta Truszczyńska, Anna Walska-Golowska

Relacja z IV Nowego Ogólnopolskiego Forum Bibliotek Pedagogicznych 32

Alicja Koźmińska

Odjazdowy Bibliotekarz – OGRODY 33

Aldona Kruk, Urszula Lisowska-Kożuch

70 lat Nowej Huty 34

Konferencja „Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej” – fotogaleria... 36

Dodatek informacyjny dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych

Janusz Szklarczyk

Statut szkoły ponadpodstawowej 1-4

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, p.o. dyrektor MCDN), Cezary Burtak, Małgorzata Dutka-Mucha, Barbara Ledwoń, Ewa Sojot

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. Ignatianum, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJK, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Halina Wesołowska (wicedyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: dr Ilona Dudzik-Garstka, dr Małgorzata Jaśko, Mariola Kozak, Elżbieta Łęcznarowicz, Wojciech Papaj

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnału Oświatowego”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Opracowanie materiałów i korekta:

Justyna Domagała

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesyłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl
Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Times New Roman; rozmiar czcionki 12; odstęp wiersza 1,5; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Recenzją objęto materiały z działu: „Dydaktyka i wychowanie – teoria i badania”.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny. Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.
Nakład 2000 egzemplarzy

Skład i druk: Firma Usługowo-Handlowa „SZMYDT”

Od redakcji

Szanowni
Państwo!



Wakacje już za nami, więc pora na pierwszy w tym roku szkolnym numer „Hejnału Oświatowego”. Zapraszamy do lektury artykułów, których tematyka dotyczy przede wszystkim nowej podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych, obowiązującej od roku szkolnego 2019/2020. Autorzy preambuły podstawy programowej kształcenia ogólnego podkreślają, że *kształcenie ogólne w szkole ponadpodstawowej tworzy programowo spójną całość i stanowi fundament wykształcenia, umożliwiający zdobycie różnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces uczenia się przez całe życie*.

Chcąc wesprzeć Państwa w realizacji nowych zadań, przygotowaliśmy teksty przybliżające założenia nowej podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych: języka polskiego, historii, języka obcego nowożytnego, podstaw przedsiębiorczości, biologii, chemii i matematyki. Wierymy, że zamieszczone na łamach „Hejnału” artykuły (materiały, komentarze, przykłady dobrych praktyk) stanowić będą pewne wsparcie w codziennej pracy nauczyciela.

Zachęcamy do zapoznania się z tekstami oraz ich wykorzystania dla podniesienia efektywności pracy dydaktycznej. Temat ten będziemy kontynuować w kolejnych numerach czasopisma.

**W nowym roku szkolnym
życzymy Państwu
wielu ciekawych pomysłów edukacyjnych
i realizacji wszelkich zamierzeń.**

Daria Grodzka
redaktor naczelna miesięcznika
„Hejnal Oświatowy”

Nowa podstawa programowa i nowe ramowe plany nauczania w liceum ogólnokształcącym i technikum od roku szkolnego 2019/2020

Izabela Suckiel

Prowadzenie zajęć równoległe w klasach trzyletniego i czteroletniego liceum - czy czteroletniego i pięcioletniego technikum będzie wymagało od nauczycieli sporego wysiłku, przynajmniej w pierwszym roku wprowadzania zmian.

Reforma ustroju szkolnego, w wyniku której 1 września 2019 roku zaczną funkcjonować czteroletnie licea ogólnokształcące i pięcioletnie technika, pociąga za sobą, co naturalne, reformę programową.

Praca dydaktyczno-wychowawcza opiera się na dwóch fundamentach:

- podstawie programowej określającej obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz na
- ramowych planach nauczania, określających między innymi tygodniowy

wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych czy wymiar i przeznaczenie godzin do dyspozycji dyrektora.

Ponieważ w kolejnych latach w czteroletnich liceach będą funkcjonowały klasy trzyletniego liceum, a w pięcioletnich technikach – klasy czteroletniego technikum, nauczyciele uczący równoległe w tych klasach muszą włożyć sporo wysiłku w dostosowanie się do tej specyficznej sytuacji. Przede wszystkim muszą dostrzegać fundamentalne różnice między dotychczasową a nową podstawą programową oraz różnice w organizacji nauczania w obu typach szkół.

Harmonogram wdrażania zmian programowych i organizacyjnych przedstawia poniższa tabela:

Rok szkolny	Nowa podstawa programowa ¹ Nowe ramowe plany nauczania ² Absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej	Dotychczasowa podstawa programowa ³ Dotychczasowe ramowe plany nauczania ⁴ Absolwenci gimnazjum
2019/2020	I klasa liceum czteroletniego I klasa technikum pięcioletniego	I, II, III klasa liceum trzyletniego I, II, III, IV klasa technikum czteroletniego
2020/2021	I, II klasa liceum czteroletniego I, II klasa technikum pięcioletniego	II, III klasa liceum trzyletniego II, III, IV klasa technikum czteroletniego
2021/2022	I, II, III klasa liceum czteroletniego I, II, III klasa technikum pięcioletniego	III klasa liceum trzyletniego <i>Ostatni rok obecna matura w liceum trzyletnim – maj 2022</i> III, IV klasa technikum czteroletniego
2022/2023	I, II, III i IV klasa liceum czteroletniego <i>Pierwszy raz nowa matura w liceum czteroletnim – maj 2023</i> I, II, III, IV klasa technikum pięcioletniego	IV klasa technikum czteroletniego <i>Ostatni rok obecna matura w technikum czteroletnim – maj 2023</i>
2023/2024	I, II, III i IV klasa liceum czteroletniego I, II, III, IV, V klasa technikum pięcioletniego <i>Pierwszy raz nowa matura w technikum pięcioletnim – maj 2024</i>	

Struktura podstawy programowej generalnie się nie zmienia i obejmuje:

- część wstępną podstawy programowej;
- opis wiadomości i umiejętności w języku efektów uczenia się zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu nauki w szkole ponadpodstawowej;
- warunki i sposób realizacji podstaw programowych.

Podstawę programową należy czytać i analizować całościowo, to znacznie skupiamy się wyłącznie na wiadomościach i umiejętnościach z własnego przedmiotu, ale uwzględniamy sugestie autorów podstawy, dotyczące warunków i sposobów jej realizacji. Ponadto szczególną uwagę warto zwrócić na część wstępną, w której opisano:

- główne cele kształcenia w szkole ponadpodstawowej;
- najważniejsze umiejętności, które powinny być rozwijane w ramach kształcenia w szkole ponadpodstawowej;
- najważniejsze zadania szkoły ponadpodstawowej w odniesieniu do poszczególnych obszarów działalności edukacyjnej i wychowawczo-profilaktycznej;
- główne cele kształcenia dla poszczególnych przedmiotów.

Przez ostatnie lata przyzwyczajeni byliśmy, że podstawa kształcenia ogólnego w liceum i technikum była mocno powiązana z podstawą programową gimnazjum i w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej niejako zamykaliśmy podstawę w zakresie podstawowym. Dopiero od klasy drugiej planowało się rozszerzenia. Teraz mamy **powrót do spiralnego układu treści nauczania**, co pozwala na powtarzanie i utrwalanie materiału na kolejnych, wyższych etapach nauczania. Na przykład absolwenci gimnazjum lekcje historii w liceum rozpoczynają od okresu po I wojnie światowej. Absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej zaczną od historii starożytnej. Podobnie będzie w innych przedmiotach.

Każdy nauczyciel, bez względu na to, którego przedmiotu uczy, powinien zwracać uwagę na **umiejętności ponadprzedmiotowe**, do których należą:

- myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy;
- czytanie (rozumienie sensów i znaczeń symbolicznych wypowiedzi);
- umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych;
- kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod

- i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
- umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;
- nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
- umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

Opisane umiejętności dobrze wpisują się w Zalecenia Rady Europejskiej z 22 maja 2018 roku, dotyczące kształtowania kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Świadomość głównych celów kształcenia w szkole ponadpodstawowej i celów kształcenia własnego przedmiotu pozwoli na lepsze zaplanowanie pracy dydaktycznej i całościowe spojrzenie na absolwenta liceum czy technikum. Łatwo dostrzec, że **nastąpiło wzmocnienie wychowawczej i profilaktycznej funkcji szkoły** poprzez szersze uwzględnienie w podstawie programowej zadań wychowawczo-profilaktycznych oraz położenie większego nacisku na kształcenie kompetencji kluczowych.

Istotne zmiany dotyczą również tak zwanych ramowych planów nauczania. Dotychczas mieliśmy określone minimalne wymiary godzin poszczególnych zajęć edukacyjnych w cyklu kształcenia i dyrektor miał możliwość decydowania o tygodniowym wymiarze tych zajęć w kolejnych latach. Teraz mamy „sztywny”, określony w rozporządzeniu - tygodniowy wymiar godzin poszczególnych zajęć.

Nie będzie już przedmiotu wiedza o kulturze. Dyrektor liceum ogólnokształcącego i technikum będzie ustalał jeden przedmiot spośród przedmiotów: filozofia, plastyka i muzyka, które będą realizowane obowiązkowo przez uczniów w klasie I, a od roku szkolnego 2020/2021 będzie można wybrać jeszcze język łaciński i kulturę antyczną.

Dotychczas takie przedmioty, jak biologia, geografia, chemia, fizyka były realizowane w zakresie podstawowym tylko w klasie I w wymiarze 1 godziny tygodniowo. W czteroletnim liceum i pięcioletnim technikum będą realizowa-



Fot. M. Grewenda

ne w wymiarze 4 godzin tygodniowo w cyklu kształcenia. Zwiększono również tygodniowy wymiar historii w zakresie podstawowym do 8 godzin. W związku z tym uczniowie nie będą realizowali przedmiotów uzupełniających: przyroda lub historia i społeczeństwo.

Przedmioty w zakresie rozszerzonym będą obowiązkowo realizowane od klasy I. W liceum ogólnokształcącym dla młodzieży, uczniowie będą mogli wybrać od 2 do 3 przedmiotów realizowanych w zakresie rozszerzonym. W technikum – 1, ale jeśli będzie taka potrzeba i możliwości dyrektor może ustalić 2.

Istotna różnica dotyczy również liczby i przeznaczenia godzin do dyspozycji dyrektora. Dotychczas, zarówno w liceum ogólnokształcącym, jak i w technikum, była to 1 godzina, którą dyrektor „dokładał” do wybranych zajęć obowiązkowych. Obecnie, w oparciu o nowe przepisy dotyczące ramowych planów nauczania, jest tych godzin w czteroletnim liceum – 3, a w pięcioletnim technikum – 4 na cykl kształcenia. Godziny te mogą być przeznaczone wyłącznie na zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia uczniów, w szczególności ich aktywność i kreatywność, a w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe również na zajęcia związane z kształtowaniem kompetencji zawodowych. W liceum dla dorosłych i w technikum również na realizację przedmiotów w zakresie rozszerzonym.

Ostatnią sprawą, na którą warto jeszcze zwrócić uwagę, jest **matura** w czteroletnim liceum i pięcioletnim technikum. Warunki i sposób przeprowadzania nowego egzaminu maturalnego zasadniczo nie będą odbiegały od dotychczas obowiązujących. Wprowadzony będzie próg zdawalności (na poziomie 30% możliwych do uzyskania punktów) z egzaminu maturalnego z jednego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym. Ponadto, dla absolwentów szkół lub oddziałów dwujęzycznych, obowiązek przystąpienia do egzaminu maturalnego z przedmiotu dodatkowego w części pisemnej z języka obcego nowożytnego na poziomie dwujęzycznym. Obowiązek przystąpienia do części pisemnej egzaminu maturalnego z jednego przedmiotu dodatkowego nie będzie dotyczył absolwenta posiadającego między innymi dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe w zawodzie nauczyciela na poziomie technika.



Fot. M. Grewenda

Reasumując, świadoma i refleksyjna realizacja nowej podstawy programowej z pewnością umożliwi, zgodnie z założeniami, zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces uczenia się przez całe życie.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa, nowe ramowe plany nauczania w liceum ogólnokształcącym i technikum.

Przypisy:

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z 2019 r. poz. 639).

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977).

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. (Dz. U. z 2012 r. poz. 204 z późn. zm.).

Bibliografia:

• Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie

ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r. poz. 204 z późn. zm.).

• Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977).

• Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).

• Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z 2019 r. poz. 639).



Izabela Suckiel – nauczyciel konsultant ds. kadry kierowniczej i ewaluacji w Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie. Od ponad 20 lat zajmuje się doskonaleniem zawodowym nauczycieli i dyrektorów szkół. Specjalizuje się w zakresie prawa oświatowego, nadzoru pedagogicznego, oceny, pomiaru dydaktycznego i ewaluacji. Absolwentka biologii Uniwersytetu Gdańskiego, studiów podyplomowych: Pomiar dydaktyczny i egzaminowanie, studiów podyplomowych: Zarządzanie Projektami Europejskimi, studiów podyplomowych z zakresu coachingu, kursu kwalifikacyjnego z zakresu organizacji i zarządzania oświatą.

Nowa podstawa programowa języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych

Wojciech Papaj

Kultura nie rozwija się przez postęp i doskonalenie (jak to ma miejsce w naukach ścisłych), ale poprzez ciągłość i kumulację, przez ponadczasowe współistnienie, wchodzenie w dialog i dopełnianie się jej najdoskonalszych dokonań. Właśnie owa kumulacja stanowi o szczególnym bogactwie i znaczeniu dorobku kulturowego (T. Kostkiewiczowa).

Opis przedmiotu „język polski” zawarty w podstawie programowej dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum utwierdza nowy „paradygmat myślenia o języku polskim jako najważniejszym przedmiocie w szkolnej edukacji”¹ wprowadzony poprzez reformę nauczania w szkole podstawowej. Polonistycy „maturalnej” przyświecają zatem te same założenia każące traktować przedmiot **wieloaspektowo** (podobnie jak w klasycznej już charakterystyce przeprowadzonej przed laty przez profesora Z. Urygę): **jako czynnik kulturotwórczy, aksjologiczny i społeczny**.

Kanon lektur odbudowany w oparciu o zestaw „dzieł literackich wchodzących w skład polskiego, europejskiego i światowego dziedzictwa”² uzupełnionych „utworami literatury współczesnej, których autorzy zyskali uznanie” stanowi podstawę **działań kulturotwórczych**. Jak wskazuje prof. Kostkiewiczowa, dla rozwoju kultury niezbędne są „ciągłość i kumulacja” – zerwanie ciągłości (np. poprzez rezygnację z kanonu w szkołach ogólnokształcących) nie sprzyja także kulturze współczesnej, coraz bardziej wyobcowanej, wyrwanej z kontekstu, zawieszona w – również społecznej – próżni. Samo zachowanie ciągłości jednakże nie wystarczy, niezbędna jest „kumulacja”, tj. „wchodzenie w dialog” dzieł różnych epok, różnych konwencji i perspektyw. Właśnie za organizowanie owego dialogu w warunkach szkoły ponadpodstawowej odpowiadać ma polonista.

Obcując z dziełami literackimi, dostrzegając w nich „odniesienia egzystencjalne, aksjologiczne i historyczne”, młody człowiek uzyskuje dodatkowe oparcie w procesie dojrzewania,

„kształtowania tożsamości osobowej, narodowej i kulturowej”, a jednocześnie uczy się postrzegać kulturę jako źródło ładu i stabilności – szczególnie ważne w tzw. płynnej nowoczesności.

Aksjologiczny aspekt przedmiotu – zgodnie z zawartą w podstawie programowej charakterystyką – zasadza się z kolei na wsparciu dorastającego ucznia w kształtowaniu hierarchii wartości. Jako fundament tej konstrukcji wskazana zostaje platońska triada „prawdy, dobra i piękna”, uzupełniona całkiem już współczesnym „szacunkiem dla człowieka”, głównym zaś nośnikiem wartości jest sam język, będący m.in. „narzędziem służącym poznawaniu świata oraz wartościowaniu” – w tym również „rozpoznawaniu i wartościowaniu postaw budujących szacunek dla człowieka (...) oraz służących budowaniu wspólnot” (szczególnie w oparciu o dzieła literackie i inne teksty kultury).

Język polski stanowi również **czynnik społeczny** – przede wszystkim jako okazja do kształcenia sprawności komunikacyjnych, umiejętności tworzenia tekstów mówionych i pisanych. Tu – podobnie jak w szkole podstawowej – kluczowy okazuje się nowy dział „Elementy retoryki”. Umiejętności retoryczne nie tylko pomagają w tworzeniu własnych wypowiedzi, ale też „kształtują umiejętności polemiczne oraz pozwalają rozpoznać próby manipulacji”, czyli wprowadzają w relacje społeczne element etyczny. Na lekcjach języka polskiego uczniowie ponadto doskonalą umiejętność odbioru różnych komunikatów, wnioskowania i oceniania, czyli również sprawności istotne w życiu społecznym.

Takie podejście do bardzo ważnego przedmiotu edukacji ogólnokształcącej stanowi swoistą reakcję na obserwowane wcześniej potrzeby w zakresie

dydaktyki języka polskiego. Zorganizowany w 2013 roku Kongres Dydaktyki Polonistycznej stanowił m.in. okazję do refleksji i formułowania postulatów dotyczących szkolnej praktyki. Wśród nich bardzo mocno (ze względu na częstotliwość występowania, a zwłaszcza z uwagi na autorytet osób głoszących) wybrzmiał postulat **przywrócenia tzw. nauki o języku polonistycy szkolnej** – podniosła go zarówno wspomniana wyżej prof. T. Kostkiewiczowa, jak i prof. J. Kowalikowa oraz prof. T. Zgółka. Ten ostatni wskazywał również na potrzebę „wyznaczenia niezbędnego obszaru praktycznych umiejętności językowych w zakresie **sztuki retorycznej**”. Znalazł w tej kwestii wsparcie prof. J. Z. Lichańskiego, polecającego naszej uwadze „powrót do filologii (...) i retoryki” ze względu na to, że „język i jego wytwory są i długo jeszcze będą środkiem przekazywania znaczeń”.

Zachowana została ogólna filozofia kształcenia, którego celem ma być „traktowanie **uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności**” – szczególnie takich, jak: „czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami”. Filozofia ta nie absolutyzuje wiedzy (tzw. encyklopedycznej, czyli w domyśle: mniej użytecznej), nie przeciwstawia jej też umiejętnościom (w domyśle: przydatnym, nowoczesnym). Umiejętności są bowiem traktowane jako zdolność praktycznego wykorzystania wiedzy przedmiotowej budowanej z wielu informacji poprzez ich **porządkowanie, systematyzowanie, hierarchizowanie. Kształtowanie**

umiejętności nie jest zatem jedynie efektem serii prostych ćwiczeń, ale pochodną wielu różnorodnych operacji umysłowych służących budowaniu z rozproszonych danych – struktury.

Służąca realizacji takich założeń podstawa programowa języka polskiego dla nowych liceów ogólnokształcących i techników zachowuje znany już z podstawy dla ośmioletniej szkoły podstawowej układ **czterech celów kształcenia**:

- I. Kształcenie literackie i kulturowe.
- II. Kształcenie językowe.
- III. Tworzenie wypowiedzi.
- IV. Samokształcenie.

Podtrzymano również podejście do **kanonu lektur** – w miejsce obowiązujących w minionej dekadzie ośmiu pozycji obowiązkowych („autorów i utworów oznaczonych gwiazdką”) – powraca rozbudowana lista kilkudziesięciu dzieł reprezentatywnych dla kultury europejskiej i polskiej, stanowiąca podstawowy zakres lektury. Ponadto wskazana zostaje przykładowa lista lektur uzupełniających („dwie pozycje w całości lub we fragmentach” w ciągu każdego roku) oraz „zalecane dzieła teatralne i filmowe” mogące wzbogacić edukację humanistyczną, jak również „teksty polecane do samokształcenia” (o których będzie jeszcze mowa). Nie mogło również zabraknąć obowiązkowej i uzupełniającej lektury dla uczniów realizujących rozszerzony program nauczania.

Kształcenie literackie i kulturowe służy przede wszystkim rozwojowi osobowemu uczniów („kształtowanie dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej”), edukacji kulturowej (m.in. „rozumienie kultury jako procesu”, dostrzeganie wpływu różnorodnych czynników na kulturę oraz kultury na „życie jednostki oraz społeczeństwa”, znajomość i rozumienie tekstów kultury) i kształtowaniu umiejętności oraz postaw – ze szczególnym uwzględnieniem „budowania systemu wartości na fundamencie prawdy, dobra i piękna oraz szacunku dla człowieka”.

Ten cel kształcenia ma zatem wyrażnie egzystencjalny i uniwersalny charakter, co potwierdza zestaw treści nauczania. Obejmują one aktywności (sic!) sytuujące relację ucznia wobec tekstu jako postawę **badacza podejmującego próbę interpretacji historycznoliterackiej** w oparciu o świadomy, bazujący **głównie na kontekstach macierzystych** dzieła, odbiór.

I tak wśród treści nauczania znajdziemy rozpoznawanie konwencji, gatunków i motywów literackich, rozróżnianie środków wyrazu artystycznego i kategorii estetycznych (jak groteska, ironia czy patos) oraz porównywanie i interpretowanie dzieł. Zachowany przy tym zostaje **chronologiczny układ treści**, pozwalający poznawać lektury „w naturalnym porządku, (...) z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów”. Proces dydaktyczny nie może jednak sprowadzać się do historii literatury – **chronologia ma być punktem odniesienia** ułatwiającym „porównywanie zjawisk literackich w czasie” i przez to „rozwijanie świadomości historycznoliterackiej”, **punktem wyjścia** natomiast powinna być „**perspektywa współczesna**”.

Choć powyższe deklaracje wprost odżegnują się od „encyklopedyzmu czy mnożenia faktów”, warto raz jeszcze podkreślić, że **realną i praktyczną zaporę wobec materializmu** dydaktycznego stanowi przede wszystkim **struktura treści nauczania** (oparta na aktywnościach ucznia, nie zaś na pojęciach) oraz przytoczone powyżej założenie, że **wiedza jest podstawą kształtowania umiejętności, a nie autoteliczną treścią kształcenia**.

Podstawa programowa podkreśla wprawdzie rolę „**dialogu z tradycją**”, jednak na **plan pierwszy w dydaktyce** języka polskiego wysuwa „**zadawanie pytań dziełu**, warunkowanych osobistym i kulturowym kontekstem” oraz „**akcentowanie egzystencjalnych aspektów** doświadczania siebie, innych, świata”.

Ważną uwagę praktyczną stanowi zastrzeżenie, że materiał literacki obejmujący dzieła od starożytności po literaturę II wojny światowej (w tym powojenne, ale tematycznie z wojną związane) należy zrealizować do końca III klasy. „**Klasa IV liceum ogólnokształcącego oraz IV i V technikum w całości przeznaczone są na czytanie utworów literatury po 1945 roku**”. Wynika to z silnego akcentu, jaki podstawa kładzie na „zapoznajanie uczniów z literaturą współczesną”.

Kształcenie językowe jest – zgodnie z postulatami językoznawców – podporządkowane rozwijaniu „kompetencji tekstowych”, czyli odbioru i rozumienia tekstów, interpretowania ich z uwzględnieniem „wartości, które opisuje język”, z drugiej zaś strony „wiąże się ściśle

z rozwijaniem umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi”. Podstawowym jego celem musi być zatem „pogłębianie **funkcjonalnej** wiedzy z zakresu nauki o języku”. To „znajomość gramatyki języka, jego zasobu leksykalnego i stylistyki”, ale też świadomość „zasad kultury języka” oraz „znajomość i stosowanie zasad ortografii i interpunkcji” warunkują kompetencję językową i komunikacyjną zarówno w aspekcie odbiorczym, jak i nadawczym.

Opierając się na tych fundamentach, uczeń pogłębi zarówno **kompetencje czytelnicze, interpretatorskie**, wymagające m.in. „odczytania sensów zawartych w strukturze głębokiej tekstów”, jak też – co oczywiste – **sprawności redakcyjne**. Wykształci również **postawy**, w tym kulturowe („świadomość wartości samego języka”, „uwrażliwienie na piękno mowy ojczystej”) i społeczne („przeciwdziałanie próbom manipulacji językowej oraz związanej z nią przemocą, której źródłem może być język”, „odpowiedzialność za własne zachowania językowe”).

Podobnie jak w przypadku kształcenia kulturowego, należy pamiętać o unikaniu encyklopedyzmu; nie chodzi zatem o to, by „wiedzę z dziedziny fleksji, słowotwórstwa, frazeologii i składni” mieć, ale aby ją wykorzystywać „w analizie i interpretacji tekstów oraz tworzeniu własnych wypowiedzi” – zwłaszcza że ćwiczenia redakcyjne obejmują również „korektę tekstu własnego” i „weryfikowanie własnych decyzji poprawnościowych”.

Tworzenie wypowiedzi z kolei to – inaczej niż dotychczas – nie tylko mówienie, pisanie i świadomość językowa, to przede wszystkim sprawność retoryczna. Dział „**Elementy retoryki**” stanowi kontynuację analogicznej części podstawy programowej języka polskiego dla szkoły podstawowej. Dążymy do stanu, w którym uczeń rozważający różnorodne problemy, czytający i interpretujący różnorodne teksty będzie świadomie **argumentował, uzasadniając własne zdanie** (poszukiwanie argumentów sprawia, że pogłębiamy rozumienie zagadnienia czy tekstu). Przygotowujemy młodzież do prowadzenia dyskusji o charakterze ściśle merytorycznym, co oznacza konieczność poznania również argumentów pozamerytorycznych oraz różnych środków retorycznych; to z kolei pomoże nie tylko omijać mielizny

jałowych dysput i medialnych manipulacji, ale też lepiej rozumieć czytane teksty i ich cele perswazyjne.

Kształcenie sprawności redakcyjnych uzyskuje zatem w ciągu całej edukacji dwa wyraźne kierunki: rozwijanie **umiejętności opowiadania** w szkole podstawowej (od klasy I po egzamin ósmoklasisty z wypowiedzią twórczą) oraz **tworzenie wypowiedzi argumentacyjnych** (od IV klasy szkoły podstawowej poprzez „rozprawkę” na egzaminie ósmoklasisty po szkołę ponadpodstawową doskonalącą sprawność retoryczną – również w wypowiedziach interpretacyjnych: „[uczeń] w interpretacji przedstawia propozycję odczytania tekstu, formułuje argumenty na podstawie tekstu oraz znanych kontekstów, w tym własnego doświadczenia, przeprowadza logiczny wywód służący uprawnieniu formułowanych sądów”).

Samokształcenie wreszcie, czyli czwarty cel kształcenia polonistycznego, stanowi swego rodzaju metodyczne *credo* podstawy programowej: „Zadaniem szkoły staje się przygotowanie uczniów nie tylko do samodzielnego **opanowania wiedzy, porządkowania, problematyzowania jej, lecz odejścia od encyklopedyzmu na rzecz uczenia się rozumiejącego, oceniania użyteczności i prawdziwości przekazywanych informacji**, do przekonania, że człowiek powinien się uczyć **planowania i urzeczywistniania własnej przyszłości**”.

Dotychczas samokształcenie pojawiało się jedynie jako składowa kompetencji odbiorczych („Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji” – „Samokształcenie i docieranie do informacji”) i ograniczało do prostych aktywności związanych z organizacją warsztatu pracy (prace słownikowe i bibliograficzne).

Samokształcenie w rozumieniu nowej podstawy programowej ma rangę zdecydowanie wyższą. Przede wszystkim stanowi kontynuację działań podejmowanych na lekcjach polskiego od klasy IV szkoły podstawowej – to wtedy buduje się podstawowe umiejętności i nawyki związane z uczeniem się (czyli najogólniej: zarządzanie informacją); od klasy VII natomiast (aż po maturę) samokształcenie wprowadza ponadto **kontekst kulturowy** (udział w życiu kulturalnym, poszanowanie praw autorskich) – nade wszystko jednak wymaga **pracy zespołowej i samodzielnej** (w tym



Fot. M. Grewenda

w ramach projektów edukacyjnych), umiejętności **prezentacji** jej efektów, „twórczego i dynamicznego” podejścia do życia i kultury (w tym **rozwój zainteresowań**) oraz umiejętności uczenia się. Pod tym pojęciem nie kryje się jedynie wspomniany powyżej „warsztat pracy ucznia”, ale raczej dochodzenie do pełnej samodzielności w ramach „przygotowania do edukacji ustawicznej”, zatem również **prakseologia i ergonomia uczenia się** (w tym ustalanie celów, organizacja pracy, samokontrola, autoprezentacja i samoocena).

Podstawa programowa zawiera również listę 26 tekstów (publikacje słownikowe, encyklopedyczne, popularyzatorskie z zakresu historii i teorii literatury, historii, filozofii itp. – od Białostockiego do Tatarkiewicza) polecanych jako wsparcie samodzielnej pracy uczniów starających się zrozumieć kulturę i pogłębiać zainteresowania. (Na marginesie kwestii samokształcenia warto zauważyć, że przygotowaniu uczniów do edukacji ustawicznej i samodzielnej pracy – już w ramach studiów – służą również ćwiczenia redakcyjne w zakresie kilku form gatunkowych używanych w szkole ponadpodstawowej: referat, definicja, hasło encyklopedyczne, notatka syntetyzująca, streszczenie, parafraza, plan kompozycyjny i dekompozycyjny).

Zapis stanowiący swoistą syntezę 9 lat pracy samokształceniowej na lekcjach języka polskiego mówi, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej „porządkują informacje w problemowe całości poprzez ich wartościowanie; syntetyzują poznawane treści wokół problemu,

tematu, zagadnienia oraz wykorzystują je w swoich wypowiedziach”.

Oczywiście właściwa realizacja tego celu kształcenia wymaga też **odpowiedniego podejścia metodycznego** – zastosowania metod kształtujących **intelektualną niezależność, kreatywne i krytyczne myślenie, samodzielność działania i zdolność autorefleksji**. Polonista w szkole ponadpodstawowej jest już w mniejszym stopniu tradycyjnym „profesorem” (wykładającym *ex cathedra*), ale za to w jeszcze większym stopniu staje się „mistrzem” – przewodnikiem, doradcą, wzorem.

Nowy kanon zasługuje na osobny artykuł, teraz jednak przeznaczymy choćby chwilę liście lektur obowiązkowych na poziomie podstawowym – jako powszechnie obowiązującej i dotyczącej wszystkich uczniów.

Kwestii „lektury obowiązkowej” poświęcono już wiele dyskusji, artykułów i prac naukowo-badawczych. Nie czas, by wspominać je tu wszystkie. Najbardziej oczywista, najczęściej przywoływana wątpliwość to sławetne „przeładowanie programu”, czyli w tym przypadku nadmierna liczba lektur przeznaczonych do obowiązkowego omówienia.

Po pierwsze zatem – co oznacza „nadmierna”? Gdy policzymy z osobna każdą przewidzianą w podstawie pozycję, uwzględniając także sugestię zawartą w formie gramatycznej zapisu (np. „Kazimierz Wierzyński, wybrane wiersze z okresu emigracyjnego”), otrzymamy pokaźną liczbę przewyższającą nieco setkę. Gdy jednak dokonamy spokojnej analizy, okaże się, że w ciągu każdego roku szkolnego w czteroletnim

liceum należy omówić pięć do sześciu „dużych” lektur (głównie powieści i dramaty), co daje około sześciu tygodni na pracę z jednym tytułem. W tym czasie (6 tygodni) trzeba będzie także sięgnąć do jednego, czasem dwóch mniejszych tekstów (głównie opowiadania, fragmenty ksiąg biblijnych itp.) oraz dwóch, trzech utworów lirycznych. **Czy to aby na pewno nadmierne obciążenie materiałem lekturowym osób aspirujących do wyższego wykształcenia?**

Po drugie – na czym polegać będzie „omówienie”? Rozeznanie w treści lektury, ułożenie w kontekstach macierzystych, analiza ważniejszych (ideowo, językowo, formalnie, kulturowo itp.) fragmentów – to wszystko, co składa się na dydaktyczną tradycję licealnej polonistyki, a co zapisano wprost w działle „Czytanie utworów literackich” podstawy programowej. Mnóstwo detali, które jednakże wcale nie zawsze muszą zabierać czas lekcyjny czy też wiązać się z przeciążaniem uczniów samodzielną pracą domową. Mamy przecież zalecenie „uczenia się rozumiejącego”, czyli „samodzielnego opanowania wiedzy, porządkowania, proble-

matyzowania jej”; mamy angażujące samodzielną uczniów (indywidualnie i w grupach, również z założeniem różnicowania zadań) metody: projekt edukacyjny i webquest, odwróconą klasę, rozmaite formy dyskusji klasowych, studium przypadku (przydatne np. w analizach językowych, genologicznych, stylistycznych...).

W tak zaaranżowanym procesie dydaktycznym może zaistnieć postulowany przez prof. Kostkiewiczową „dialog” – dzieł, konwencji, perspektyw, idei. Taka organizacja nauczania/uczenia się może łatwiej przyciągnąć i utrzymać uwagę uczniów. Przy takiej dydaktyce największego udziału nauczyciela (i czasu lekcyjnego) wymagają *de facto* ćwiczenia redakcyjne i retoryczne.

Oczywiście nie należy bagatelizować obiektywnych, doskonale od lat znanych trudności, z jakimi borykają się poloniści na różnych etapach kształcenia. Tym bardziej jednak nie warto dokładać na siłę kolejnych.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa języka polskiego, szkoły ponadpodstawowe.

Przypisy:

¹ W. Kozak, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski* [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, Warszawa 2017, s. 24.

² Wszystkie fragmenty podstaw programowych na podstawie publikacji rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467). Wszystkie wyróżnienia od autora artykułu.

Bibliografia:

• Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).



Wojciech Papaj jest nauczycielem konsultantem ds. języka polskiego, edukacji patriotycznej i nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych MCDN ODN w Nowym Sączu. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Oczekiwania wyższego poziomu językowego w nowych typach szkół ponadpodstawowych

Mariusz Stinia

Artykuł zawiera kilka refleksji na temat podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

Nowa podstawa programowa¹ poprzez określenie zadań szkoły oraz cele kształcenia odzwierciedla kluczowe cele i założenia reformy oświaty również w zakresie nauczania języków obcych:

- wzmocnienie efektywności kształcenia w zakresie języków obcych nowożytnych poprzez stworzenie systemu dającego szansę uczniom na nieprzerwaną i systematyczną naukę języka obcego, naukę drugiego języka obcego, jak również możliwość kształcenia dwujęzycznego.

Istotnym elementem zwłaszcza w kontekście nauczania pierwszego języka obcego jest również:

- powrót do spiralnego (przyrostowego) układu treści nauczania/wymagań edukacyjnych, umożliwiającego powtarzanie, utrwalanie i poszerzanie materiału na kolejnych, wyższych etapach nauczania.

Tabela (s. 10) znakomicie ilustruje następujące tezy:

- nauczanie języka obcego na trzecim etapie edukacyjnym buduje oczekiwania co do poziomu językowego

wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego w odniesieniu do przewidywanych osiągnięć uczniów w zakresie języka obcego nowożytnego na pierwszym (A1) oraz drugim (A2/A2+) poziomie. W przypadku drugiego etapu edukacyjnego przewiduje się wzrost poziomu do A2+/B1 już od roku szkolnego 2021/2022;

- po raz pierwszy w polskim systemie edukacji podstawa programowa zakłada osiągnięcie (nawet jeśli dotyczyć to ma niewielkiej grupy

Etap edukacyjny	Język obcy nowożytny nauczany jako	Wariant podstawy programowej	Opis	Nawiązanie do poziomu ESOKJ
trzeci (szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum)	pierwszy	III.1.P	kontynuacja 1. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie podstawowym	B1+ (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
		III.1.R	kontynuacja 1. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie rozszerzonym	B2+ (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
	drugi	III.2.0.	2. język obcy nowożytny od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego lub technikum	A2
		III.2.	kontynuacja 2. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej	A2+
	pierwszy albo drugi	III.DJ	kontynuacja 1. albo 2. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej ALBO od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego dwujęzycznego, technikum dwujęzycznego lub w oddziale dwujęzycznym w liceum ogólnokształcącym lub technikum ALBO kontynuacja z klasy wstępnej	C1+ (C2 w zakresie rozumienia wypowiedzi)

uczniów podejmujących trudы nauczania dwujęzycznego) poziomu biegłości językowej C2 – najwyższego w skali ESOKJ²;

- przy założeniu, że dotychczasowe proporcje wyboru dodatkowego przedmiotu na poziomie rozszerzonym³ utrzymają się, to około 30% uczniów zdających maturę podejmie wyzwanie opanowania języka obcego na poziomie zaawansowanym, tj. C1 (w zakresie rozumienia wypowiedzi).

Warto zauważyć, że choć podstawa programowa dotyczy nauczania języków obcych nowożytnych bez odnoszenia się do konkretnego języka, to zwłaszcza w warunkach naszego regionu pierwszym językiem obcym i to nauczonym zgodnie z wprowadzanymi od 2014 roku zmianami już od przedszkola jest język angielski. Językiem drugim pozostaje przede wszystkim język niemiecki względnie jeden z języków romańskich lub język rosyjski. W kontekście nauczania drugiego języka obcego utrzymano założenie, że tylko kontynuacja na bazie klasy VII i VIII szkoły podstawowej gwarantuje możliwość rzetelnego przygotowania się do matury na poziomie podstawowym, co zostało podkreślone w warunkach realizacji podstawy.

W odniesieniu do ostatniej kwestii na szczególną uwagę zasługują warunki realizacji podstawy programowej w zakresie nauczania języków obcych na trzecim etapie edukacyjnym dotyczące szkół technicznych. Podkreślono wagę nauczania języka obcego w technikach w odniesieniu do takich filarów kształcenia zawodowego, jak bezpieczeństwo

i higiena pracy, kompetencje personalne i społeczne, prowadzenie działalności gospodarczej. Język obcy ukierunkowany zawodowy pozostaje w technikach jednym z dwóch nauczanych języków obcych.

Natomiast biorąc pod uwagę językowy i techniczny poziom zaawansowania uczniów szkół ponadpodstawowych, szczególnie istotny wydaje się warunek mówiący o wykorzystywaniu autentycznych materiałów źródłowych (zdjęć, filmów, nagrań audio, tekstów), w tym z użyciem narzędzi związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, takich jak np. tablice interaktywne z oprogramowaniem, urządzenia mobilne itp.

Z punktu widzenia przyswojenia przez ucznia języka obcego w kontekstach komunikacyjnych niezbędny wydaje się warunek mówiący o używaniu języka obcego nie tylko jako treści swojej dla przedmiotu nauczania, ale również jako języka komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji, tj. zarówno nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń.

Jednocześnie, biorąc pod uwagę wyzwania stawiane przed nauczycielami i uczniami związane z wdrażaniem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, należy pamiętać, że najbliższe trzy lata (licea), a nawet cztery (technika) będą okresem wyjątkowej realizacji ciągle obowiązującej tegorocznych absolwentów gimnazjów starej podstawy programowej.

Odnosnie do wskazówek, jak prowadzić zajęcia, twórcy podstawy podkreślają, że nie jest ona poradnikiem

metodycznym, jednakowoż zarówno położenie nacisku na myślenie komputacyjne, jak również pracę w zespole oraz wykorzystanie multimediów sugerują konieczność korzystania z szerokiego repertuaru metod aktywnych.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa języka obcego nowożytnego, szkoła ponadpodstawowa.

Przypisy:

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia; <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> (dostęp: 28.06.2019).

² <https://tracktest.eu/pl/poziomy-jezyka-angielskiego-esokj/> (dostęp: 28.06.2019).

³ <https://www.dlaturzysty.info/s/4362/81019-Matura-2018-przedmioty-wyberane-przez-maturzystow.htm> (dostęp: 28.06.2019).

Netografia:

- <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> (dostęp: 28.06.2019).
- <https://tracktest.eu/pl/poziomy-jezyka-angielskiego-esokj/> (dostęp: 28.06.2019).
- <https://www.dlaturzysty.info/s/4362/81019-Matura-2018-przedmioty-wyberane-przez-maturzystow.htm> (dostęp: 28.06.2019).

* * *



Mariusz Stinia jest nauczycielem konsultantem ds. nauczania języków obcych w MCDN ODN w Krakowie, germanistą.

Nowa podstawa programowa przedmiotu historia dla liceum i technikum

Małgorzata Wojnarowska

Od 1 września 2019 roku nauczyciele pracujący w liceach i technikum zmierzają się z zupełnie nową sytuacją. W równoległych oddziałach będą pracować według dwóch różnych podstaw programowych.

W klasach pierwszych zasiadają uczniowie, którzy dotarli do szkoły ponadpodstawowej dwiema różnymi drogami. Wspólne dla tych obu grup jest jedynie doświadczenie sześciu lat spędzonych w dawnej szkole podstawowej. Znacznie więcej ich różni. Część z nich to ostatni rocznik absolwentów gimnazjów, a pozostali byli uczniami ośmioklasowej szkoły podstawowej (choć tylko przez 2 lata – w VII i VIII klasie). Na to nakładają się różnice rozwojowe – wielu z tych uczniów poszło do szkoły w wieku 6 lat. W liceum i technikum dla tych dwóch grup uczniów będą różne: podstawy programowe, podręczniki, egzaminy maturalne i lata nauki w szkole.

Nowa podstawa historii dla liceum i technikum będzie realizowana w tych oddziałach, do których trafili uczniowie po VIII klasie. Punktem wyjścia dla zmian jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej¹. Tam znajdziemy cele nauczania (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) oraz warunki i sposób realizacji przedmiotu.

Informację o liczbie godzin przeznaczonych na lekcje historii zamieszczono w rozporządzeniu w sprawie ramowych planów nauczania². Z tego dokumentu wynika, że zarówno w liceum, jak i technikum w całym cyklu nauczania przeznaczono na historię w zakresie podstawowym łącznie 8 godzin. W liceum są to 2 godziny w każdej klasie przez 4 lata, a w technikum – w klasach I-III po 2 godziny, a IV-V – po 1 godzinie. Natomiast na historię w zakresie rozszerzonym należy przeznaczyć 6 godzin tygodniowo w 4-letnim okresie nauczania liceum i tyle samo w 5-letnim w technikum.

Trzeba te godziny realizować w klasach I-IV lub odpowiednio w technikum – I-V.

Takie usytuowanie przedmiotu pozwala stwierdzić, że **historia w nowej podstawie programowej została do wartościowana**. Świadczy o tym liczba godzin oraz akcenty we wstępie do podstawy programowej. Czytamy tam, że *kształcenie i wychowanie w liceum ogólnokształcącym i technikum sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązania do historii i tradycji narodowych*³. (...) *W realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoła podejmuje działania związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi*⁴.

Jaki pomysł miał zespół autorów przygotowujących nową podstawę programową? Już przed wprowadzeniem reformy programowej w szkole podstawowej, lider tego zespołu uzasadniał potrzebę zmian w edukacji historycznej. Podkreślał, że są one konieczne, gdyż jest *niski stan wiedzy osób przychodzących na studia i zenujący poziom świadomości historycznej w społeczeństwie (co potwierdzają badania prof. Rulki i IPN)*. Łączenie historii i wiedzy o społeczeństwie nazwał *nieudanym eksperymentem*. Stwierdził, że jest *potrzeba odejścia od „testomanii” i powinno być więcej narracji historycznej*⁵.

Istotę zmian w stosunku do dotychczasowej podstawy można sprowadzić do trzech punktów:

- powrót do „czystej historii” – oddzielenie od wiedzy o społeczeństwie;
- więcej uwagi dla dwóch ostatnich stuleci;

- przewaga historii politycznej i militarnej.

W ogólnej charakterystyce przedmiotu historia czytamy: *W szkole podstawowej uczeń poznawał przede wszystkim dzieje ojczyste. W podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych historia państwa i narodu została znacznie mocniej wpisana w historię powszechną, choć nadal, co oczywiste, wątek dziejów ojczystych pozostaje najważniejszy*⁶.

Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązania do historii i tradycji narodowych

Idea wymagań ogólnych przedmiotu, w porównaniu z założeniami dotychczasowej podstawy programowej, nie zmieniła się. Cele kształcenia nie uległy radykalnemu przeformowaniu, zarówno w odniesieniu do chronologii, analizy i interpretacji historycznej, jak również do tworzenia historycznej narracji. Oprócz drobnych korekt, które nie mają merytorycznego znaczenia, dopisano w całości tylko jedno wymaganie ogólne w obszarze analizy i interpretacji: *uczeń ugruntowuje potrzebę poznawania przeszłości dla rozumienia współczesnych mechanizmów społecznych i kulturowych*. W obszarze chronologii historycznej do celu dostrzega zmienność i dynamikę wydarzeń w dziejach, a także ciągłość procesów historycznych dopisano i cywilizacyjnych. W obszarze tworzenia narracji historycznej tworzy narrację historyczną w ujęciu przekrojowym lub problemowym zmieniono spójnik *lub*, a w to miejsce wstawiono *jak i*. To nie jest kosmetyczna zmiana – alternatywę zastąpiła



koniunkcja, czyli uczniowie mają tworzyć narracje w obu ujęciach⁷.

Treści nauczania obejmują 59 działów tematycznych. Zakresy: podstawowy i rozszerzony nie zostały opracowane jako odrębne całości. Przedstawiono je razem w ujęciu tabelarycznym, gdzie treści z zakresu rozszerzonego są zintegrowane z zapisami dla zakresu podstawowego z uwzględnieniem wymagań szczegółowych z obu zakresów. Ich realizacja w oddziałach klasowych z rozszerzoną historią powinna być zatem prowadzona w sposób koherentny. Nauczyciel w procesie nauczania – uczenia się może swobodnie (w ramach przewidzianej siatki godzin) rozkładać akcenty na różne wiązki tematyczne, uwzględniając możliwości i zainteresowania swoich uczniów. Wymagania określone w podstawie programowej nie są gotowym programem nauczania i w żadnym wypadku nie mogą być traktowane jako zestaw tematów lekcji. Stanowią rejestr zakładanych umiejętności, które ma opanować absolwent szkoły ponadpodstawowej i jako takie będą podstawą do konstruowania arkusza maturalnego z historii⁸.

W jaki sposób autorzy wyobrażają sobie realizację poszczególnych działów tematycznych w kolejnych klasach? Przyjęto następujące założenia, biorąc pod uwagę podstawowy i rozszerzony zakres kształcenia:

- 1) klasa I – starożytność – średniowiecze;
- 2) klasa II – do 1815 roku;
- 3) klasa III – do 1939 roku;
- 4) klasa IV liceum ogólnokształcącego/klasy IV i V technikum – po 1939 roku.

Zaproponowany podział umożliwi nauczycielom położenie szczególnego nacisku na historię XIX i XX stulecia, której realizacja, poczynając od dziejów Europy i świata po kongresie wiedeńskim, powinna rozpocząć się w klasie III liceum ogólnokształcącego i technikum i być kontynuowana do zakończenia cyklu kształcenia w tych szkołach⁹.

Autorzy podstawy w kwestii zalecanych metod i środków dydaktycznych zdają się na wiedzę i doświadczenie nauczycieli oraz entuzjazm i potrzeby uczniów. Sugerują jednak, aby wykorzystywać wycieczki do miejsc pamięci i muzeów, w tym: Muzeum Powstania Warszawskiego, Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, Polskiego Cmentarza Wojennego w Katyniu, Muzeum Polaków Ratujących Żydów podczas II wojny światowej im. Rodziny Ulmów w Markowej, Cmentarza Powązkowskiego w Warszawie, Cmentarza Obrońców Lwowa.

Autorzy akcentują potrzebę personalizacji przeszłości, wykorzystywanie ikonografii i materiałów audiowizualnych oraz jak najczęstsze korzystanie z różnych form pozalekcyjnej edukacji historycznej (wycieczki, pobyty studyjne, wymiany młodzieżowe, projekty, konkursy, akademie szkolne, uroczystości rocznicowe, rekonstrukcje historyczne, multimedialne wystawy muzealne itp.). Sugerują, by w procesie poznawania wydarzeń dotyczących tragicznych losów represjonowanych żołnierzy i osób cywilnych podziemia czasów II wojny światowej i lat powojennych – uczeń nie tylko rozumiał i umiał wyjaśnić pojęcia „Panteon Żołnierzy Wyklętych” oraz „Łączka”, ale miał możliwość rzeczywistego odbioru tych ważnych spraw¹⁰.

Jak wynika z informacji opublikowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, podstawa wyznacza jedynie ramy kształcenia, które określone są wyłącznie przez wymagania, jakie powinien spełniać uczeń na zakończenie każdego etapu edukacyjnego. Nie określa „maksymalnego” poziomu – nauczyciele mogą wykraczać poza zakres wymagań określonych w podstawie programowej i dostosowywać tempo pracy i wymagania do możliwości uczniów. W żaden sposób nie ogranicza nauczyciela w wyborze technik lub środków nauczania. Dokument nie jest też poradnikiem metodycznym, nie wskazuje „jedynie słusznej” drogi prowadzącej do realizacji założonych w nim celów¹¹.

Czy podstawa programowa spełni pokładane w niej nadzieje? Czy wiedza historyczna uczniów przychodzących na studia i świadomość historyczna społeczeństwa będą na wyższym poziomie? Na odpowiedzi na te pytania poczekamy co najmniej kilka lat.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa przedmiotu historia, szkoły ponadpodstawowe.

Przypisy:

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum i szkoły branżowej II stopnia. Załącznik nr 2 (Dz. U. z 2018 r. poz. 476).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Załączniki nr 4 i 5 (Dz. U. z 2019 r. poz. 639).

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku ... s. 4.

⁴ Tamże, s. 6.

⁵ Cytaty pochodzą ze spotkania organizowanego przez MEN i ORE w dniu 17 marca 2017 roku, podczas którego prof. dr hab. Włodzisław Suleja, przewodniczący zespołu autorów nowej podstawy programowej z historii, przedstawiał podstawowe założenia i filozofię zmiany programowej.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku ... s. 14.

⁷ Tamże s. 110.

⁸ Tamże, s. 136.

⁹ Tamże, s. 137.

¹⁰ Tamże, 136-137.

¹¹ Nowa podstawa dla liceum, technikum i szkoły branżowej II stopnia podpisana [online] <https://www.gov.pl/web/edukacja/nowa-podstawa-programowa-dla-liceum-technikum-i-szkoly-branzowej-szkoly-ii-stopnia-podpisana> (dostęp: 3.07.2019).

Bibliografia:

• Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Załączniki nr 4 i 5 (Dz. U. z 2019 r. poz. 639).

• Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum i szkoły branżowej II stopnia. Załącznik nr 2 (Dz. U. z 2018 r. poz. 476).



Małgorzata Wojnarowska – nauczyciel konsultant ds. edukacji historycznej i obywatelskiej MCDN ODN w Krakowie, były doradca metodyczny, doświadczony trener, koordynator wspomagania i sieci, autor programów nauczania z historii i wiedzy o społeczeństwie nagrodzonych w konkursach MEN i ORE oraz licznych publikacji metodycznych.

Podstawa programowa przedmiotu podstawy przedsiębiorczości a praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

dr Andrzej Michalik

Nowa podstawa programowa wprowadza identyczny zakres tematyczny dla wszystkich szkół ponadpodstawowych. Przedmiotem analizy będzie ocena, czy nowa podstawa programowa daje możliwości podnoszenia wiedzy ekonomicznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pojęcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) nie obejmuje wyłącznie młodzieży z niepełnosprawnością, ale także osoby zagrożone niedostosowaniem społecznym oraz jednostki wybitnie zdolne. W takim przypadku istotna może być indywidualizacja działań skierowanych do każdej grupy z osobna, pozwalająca jej na przyswojenie wiedzy i nabywanie niezbędnych umiejętności¹. Stosowane metody powinny się dopasować do zdolności przyswajania w trakcie nauki przedmiotu podstawy przedsiębiorczości nowych informacji z ekonomii i prawa oraz do rozwijania kompetencji miękkich.

W mojej opinii istotną rolę odgrywa tu edukacja włączająca, sprzyjająca docenianiu różnorodności wiedzy uczniów oraz ich pracy zespołowej. Niepełne poznanie zakresu przedmiotu podstawy przedsiębiorczości może doprowadzić do zaprzestania podejmowania edukacji na wyższym poziomie oraz niepodjęcia zatrudnienia na otwartym rynku pracy czy samodzielnego prowadzenia działalności gospodarczej. Wobec tego ważne jest zapewnienie w ramach podstawy programowej narzędzi, które pozwolą na ograniczenie ryzyka wystąpienia takich zjawisk.

Zakres podstawy programowej a trudności w jej realizacji z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Treść podstawy programowej przedmiotu podstawy przedsiębiorczości dla liceum ogólnokształcącego oraz technikum podana w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej² ma, w mojej opinii, w dużej mierze charakter *stricte* teoretyczny. W ramach rozwijania umiejętności praktycznych autorzy podstawy skupili się przede wszystkim na wyszukiwaniu informacji oraz podejmowaniu decyzji w oparciu o dostępne materiały.

Moim zdaniem, spośród wskazanych umiejętności, najbardziej istotne wydaje się być przygotowywanie dokumentów aplikacyjnych, znajomość procedury związanych z założeniem działalności gospodarczej oraz umiejętność rozpoznawania skutków podejmowanych czynności prawnych przez osoby posiadające pełną zdolność do czynności prawnych. Natomiast pod pewnym znakiem zapytania staje kwestia rozwijania umiejętności społecznych, które wymagałyby w takim przypadku zaangażowania nie tylko nauczyciela przedmiotu, ale również innych specjalistów realizujących z uczniem ze SPE zajęcia rozwojowe.

Kolejnym czynnikiem ograniczającym może być odgórne ustalenie minimalnej liczby godzin na realizację poszczególnych działań w ramach wybranych działów. Uważam, że należy zwrócić większą uwagę na to, iż działy te mają charakter teoretyczny, co bez zaangażowania nauczyciela nie daje możliwości na wykorzystanie nabytej wiedzy w praktyce. Co prawda autorzy podstawy programowej zarezerwowali 20%

czasu przeznaczonego na przedmiot na rozszerzenie tematyki, jednak wydaje się to być niewystarczające, zwłaszcza w przypadku młodzieży ze SPE, np. niedostosowanej społecznie czy niezwykle zdolnej. Wtedy istotne wydaje się być zastosowanie metod włączających, polegających na szerokiej współpracy takich uczniów z rówieśnikami, nie zaś na ich izolowaniu czy dostosowaniu programu do ich indywidualnych potrzeb. U uczniów niedostosowanych społecznie metody te mogą prowadzić do przejęcia pozytywnych zachowań, zaś zdolnym zapewnić możliwość szerszego rozwijania kompetencji w warunkach nietypowych³.

Realizacja podstawy programowej z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym

Praca z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym jest możliwa dopiero po dopasowaniu metod pracy do możliwości danego ucznia. Pozwala na to dokładna analiza przyczyn wystąpienia niedostosowania oraz obserwacja ucznia w warunkach klasowych przez zespół specjalistów (powtarzana kilkakrotnie w przeciągu procesu edukacji) oraz wiedza na temat pracy z uczniem ze SPE⁴. Jak wskazuje większość nauczycieli, w tym również moi koledzy pracujący przez długi czas w zawodzie nauczyciela, nie posiadają oni wystarczającej wiedzy w tym zakresie, dlatego tak ważne jest nawiązanie

współpracy ze specjalistami oraz udział w szkoleniach podnoszących kompetencje⁵.

W ramach realizacji tematyki podstawy programowej w przypadku tej grupy uczniów skuteczną metodą wydaje się być **praca w grupach**. Pozwolić to może na wymianę wiedzy oraz prezentowanie własnego stanowiska. Dobrym przykładem może być tutaj chociażby **dyskusja** nad wprowadzeniem w Polsce waluty euro, dyskusja, podczas której uczniowie w grupach zbierają argumenty za i przeciw. Następnie na forum klasy prezentują swoje stanowisko, chcąc przekonać klasę do swoich racji. Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym mogą dzięki temu integrować się z grupą oraz uczyć się wspólnie wypracowywać odpowiednie rozwiązania. W takiej pracy nauczyciel może stać się przewodnikiem i doradcą, nie zaś osobą pasywnie przekazującą wiedzę. Dzięki temu młodzi ludzie zagrożeni niedostosowaniem społecznym nie tylko mają szansę wzmacniać własne kompetencje, ale także stać się odpowiedzialni za swoje działania. Poprzez brak izolacji taki uczeń ma szansę na szerszą integrację ze środowiskiem szkolnym, co wpływa na ograniczenie jego zachowań destrukcyjnych. Z kolei u pozostałych uczniów pozwala na budowanie postaw otwartości sprzyjającej szerszej integracji zespołu klasowego, a w konsekwencji poprawy efektywności przyswajanej wiedzy⁶.

Efektywne wydaje się być także **stosowanie TIK** w realizacji praktycznych zadań z zakresu przedsiębiorczości. W mojej opinii mogą one obejmować chociażby prezentacje czy interpretacje tabel i diagramów z wykorzystaniem tablic multimedialnych na przykład podczas pracy nad zagadnieniami dotyczącymi popytu i podaży czy omawiania zjawisk zachodzących na rynku papierów wartościowych. Pozwoli to młodym ludziom na bardziej aktywne włączenie się w proces edukacyjny dzięki zwiększeniu atrakcyjności przekazu. Mogą to być również ćwiczenia aktywizujące, obejmujące prace nad przygotowaniem tematycznych prezentacji i ich publiczne wygłaszanie oraz odgrywanie scenek sytuacyjnych. W mojej pracy przygotowanie prezentacji wykorzystuję chociażby podczas omawiania tematów związanych z funkcjonowaniem systemu podatkowego, zaś scenki – z zakresu komunikacji interpersonalnej. Daje to



Fot. M. Grewenda

uczniom niedostosowanym społecznie szansę na przełamywanie barier komunikacyjnych oraz budowanie umiejętności samodzielnego zbierania i selekcjonowania informacji⁷.

Z racji specyfiki przedmiotu dobrym rozwiązaniem mogą być również zajęcia w postaci **wycieczek przedmiotowych**, prowadzone poza szkołą. Osobiście preferuję tę metodę podczas zajęć z zakresu rynku pracy. Podczas wizyt u przedsiębiorców (np. w firmie produkcyjnej czy usługowej) uczniowie mogą w sposób praktyczny przekonać się, na czym polega dana działalność. Łączy się to z realizacją przez szkołę wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, stanowiąc jego istotny element. Pozwala to osobom zagrożonym niedostosowaniem społecznym na zwrócenie uwagi, że zdobywana wiedza może być wykorzystana w prowadzeniu działalności gospodarczej, co powoduje skuteczne motywowanie ich do dalszej pracy.

Zauważyć jednak należy, że zastosowanie nawet najbardziej innowacyjnych metod nie przynosi zamierzonych skutków w przypadku konfliktów powstających w zespole klasowym. Wtedy warto wdrożyć właściwe działania socjoterapeutyczne⁸. Pozwoli to na szybsze zastosowanie opisanych wyżej metod i zwiększenie skuteczności nabywania wiedzy objętej podstawą programową z przedmiotu podstawy przedsiębiorczości⁹.

Uzupełnienie tematyki podstawy programowej w przypadku pracy z uczniem wybitnie zdolnym

Praca z uczniem wybitnie zdolnym powinna wykraczać poza podstawowe wytyczne podstawy programowej. Na wstępie należałoby dokonać dokładnej analizy możliwości ucznia, bo o uczniu zdolnym nie świadczą jedynie jego wysokie wyniki uzyskane w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Budowanie bliższych relacji na linii nauczyciel – uczeń pozwala na tworzenie indywidualnych planów rozwijania osobistych celów zorientowanych na budowanie motywacji poznawczej. W tym aspekcie powinno się zrezygnować ze stosowanego wobec młodych ludzi systemu kar i nagród na rzecz podnoszenia ich świadomości, że uczą się nie dla rodziców, lecz dla samych siebie¹⁰.

Jak wynika z moich obserwacji, ta grupa uczniów zainteresowana jest wyłącznie atrakcyjnie prowadzonymi zajęciami zawierającymi zadania aktywizujące i rozwijające o charakterze problemowym, nie są natomiast zwolennikami myślenia odtwórczego, dominującego w polskim systemie edukacyjnym. Prowadząc zajęcia z uczniem zdolnym, nauczyciel może zatem realizować ćwiczenia grupowe, w których młodych ludzi nie należy ograniczać w dochodzeniu do rozwiązania problemu. Jest to szczególnie istotne w przypadku tematyki dotyczącej działalności banków, gdzie uczniowie nie tylko poszukują informacji, ale również proponują wprowadzenie nowych rozwiązań wykorzystywanych w innych krajach. Takie działania pozwalają im współdziałać w zespole, pomagać innym (w tym osobom zagrożonym niedostosowaniem społecznym), co daje dodatkową motywację do pracy.

Uzupełniającym narzędziem stosowanym wobec uczniów zdolnych może być **eksperyment**. Jako nauczyciel przedmiotu mogę stwierdzić, że możliwe do zastosowania są chociażby symulacje procesów gospodarczych (tzw. gry symulacyjne) pozwalające nie tylko rozwijać logiczne myślenie, ale także rywalizować z najlepszymi¹¹. Istotną formą rozwijającą kompetencje uczniów zdolnych, podobnie jak w przypadku uczniów niedostosowanych społecznie, mogą być działania organizowane poza szkołą. Wartościowe są zwłaszcza wizyty w zakładach pracy czy instytucjach administracji publicznej, co pozwala uczniom w praktyczny sposób zapoznać się z obowiązującymi na rynku regulacjami ekonomii i życia gospodarczego¹².

Podczas wizyt u przedsiębiorców uczniowie mogą w sposób praktyczny przekonać się, na czym polega dana działalność

Coraz częściej wykorzystywana jest również **metoda projektu**. Polega ona na pracy grupowej, której efektem jest osiągnięcie końcowego celu mającego innowacyjny charakter. Wykorzystując to zwłaszcza podczas realizacji tematyki związanej z zakładaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej. Uczniowie muszą wymyślić przedmiot działalności przyszłej firmy i przeprowadzić cały proces jej zakładania od przygotowania koncepcji biznesplanu po wypełnienie wniosku niezbędnego do rejestracji firmy we właściwym rejestrze. W ostatnim czasie wspólnie z uczniami zgłosiliśmy jeden z takich projektów na lokalny konkurs, czego efektem było uzyskanie wyróżnienia, co z kolei zwiększyło motywację młodych ludzi do dalszej pracy.

Podsumowując, należy wskazać, że wymienione wyżej metody w sposób istotny mogą wpłynąć na skuteczność pracy z uczniem zdolnym i realnie zwiększyć jego wiedzę w zakresie ekonomii i prawa. Ich efektywność może wzrastać dodatkowo wówczas, gdy szkoły stworzą wewnętrzne mechanizmy selekcji uczniów zdolnych w oparciu o obiektywne kryteria, których na razie jednak brakuje.

Dokonując analizy treści podstawy programowej podstaw przedsiębiorczości, można – w mojej opinii – zauważyć, że zawiera ona dużo treści o charakterze

teoretycznym, mimo iż przedmiot ten winien mieć charakter *stricte* praktyczny. Tym samym niezwykle istotne jest wdrożenie nowych metod nauczania, które we właściwy sposób dostosują podstawę programową podstaw przedsiębiorczości do realiów współczesnej szkoły.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa podstaw przedsiębiorczości, uczniowie wybitnie zdolni, uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym.

Przypisy:

¹ B. Skalbani, M. Grewiński, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i dorosłych – wyzwania i konsekwencje dla polityki oświatowej i społecznej*, „Polityka i społeczeństwo” nr 3/2017, s. 81-93.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej i kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).

³ I. Cytlak, *Iluzja inkluzji? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych*, „Studia edukacyjne” nr 27/2013, s. 173-184.

⁴ I. Bieńkowska, K. Polok, *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach (nie tylko) języka obcego*, „Linguodidactica” z. 21/2017, s. 59-73.

⁵ P. Plichta, *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” nr 1/2016, s. 27-47.

⁶ Z. Palak, *Tendencje edukacji dzieci z niepełnosprawnościami – szanse i zagrożenia*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr 2/2017, s. 12-31.

⁷ I. Bieńkowska, K. Polok, dz. cyt., s. 59-73.

⁸ J. Skibska, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole – zmiany systemowe*. [w:] I. Adamek, Z. Zbróg [red.] *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*, Kraków 2011, s. 95-108.

⁹ J. Pyżyński, *Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” nr 1/2018, s. 30-45.

¹⁰ A. Hobit, *Motywowanie uczniów zdolnych jako czynnik aktywizujący do osiągania sukcesu edukacyjnego* [w:] M. Homeniuk, I. Paszenda [red.] *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, Wrocław 2017, s. 189-209.

¹¹ *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Przewodnik. Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2010, s. 54.

¹² P. Plichta, *Edukacja dzieci i młodzieży – wybrane wyzwania i obszary nierówności*,

„Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” nr 16/2017, s. 146-171.

Bibliografia:

- Bieńkowska I., Polok K. *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach (nie tylko) języka obcego*. „Linguodidactica” nr 21/2017.
- Cytlak I. *Iluzja inkluzji? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych*. „Studia edukacyjne” nr 27/2013.
- Hobit A. *Motywowanie uczniów zdolnych jako czynnik aktywizujący do osiągania sukcesu edukacyjnego* [w:] Homeniuk M., Paszenda I. [red.] *Sukces jako zjawisko edukacyjne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017.
- *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Przewodnik. Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy, 2010.
- Palak Z. *Tendencje edukacji dzieci z niepełnosprawnościami – szanse i zagrożenia*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr 2/2017.
- Plichta P. *Edukacja dzieci i młodzieży – wybrane wyzwania i obszary nierówności*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” nr 16/2017.
- Plichta P. *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” nr 1/2016.
- Pyżyński J. *Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” nr 1/2018.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej i kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).
- Skalbani B., Grewiński M. *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i dorosłych – wyzwania i konsekwencje dla polityki oświatowej i społecznej*. „Polityka i społeczeństwo” nr 3/2017.
- Skibska J. *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole – zmiany systemowe* [w:] Adamek I., Zbróg Z. [red.] *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON, 2011.



Dr Andrzej Michalik – nauczyciel mianowany przedmiotów ekonomicznych, podstaw przedsiębiorczości i organizacji reklamy w ZSP nr 1 w Kwidzynie, psycholog, doradca zawodowy.

Zainteresowania naukowe: ekonomia społeczna, trzeci sektor, doradztwo zawodowe osób niedostosowanych społecznie, media i relacje rówieśnicze.

Nauczanie przez dociekanie naukowe w zapisach nowej podstawy programowej biologii dla liceum i technikum

dr Robert Czuchnowski
dr Lucyna Paul

Rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów przez stwarzanie im możliwości samodzielnego odkrywania i wyjaśniania zjawisk zachodzących w otaczającym świecie jest wymogiem współczesnej edukacji. Modele nauczania oparte o dociekanie naukowe coraz szerzej wkraczają do praktyki szkolnej i znajdują już także swoje odzwierciedlenie w uregulowaniach prawnych.

Strategia nauczania i uczenia się przez odkrywanie (dociekanie naukowe) kształtująca postawy badawcze ucznia jest obecna w podstawach programowych przedmiotów przyrodniczych w wielu krajach Europy. Fundamentem dla tych działań stał się Raport Rocarda dla Komisji Europejskiej z 2007 roku. W przeciwieństwie do klasycznego sposobu przekazywania wiedzy naukowej poprzez opisywanie faktów, definicje czy pojęcia, kształtuje ona kompetencje badawcze uczniów, rozwija zarówno ich samodzielność, jak i umiejętność współdziałania w grupie. Samodzielne dochodzenie przez młodych ludzi do rozwiązania problemów badawczych rozbudza ich aktywność intelektualną oraz kreatywność. Przygotowuje ich także do podejmowania w dorosłym życiu decyzji opartych na racjonalnych przesłankach.

Jak wskazują wyniki wielu badań i projektów edukacyjnych z ostatnich lat, **nauczanie przez dociekanie naukowe** może być niezwykle efektywne dla osiągnięcia głębszego zrozumienia pojęć naukowych przez uczniów (Harlen 2012, Maciejowska i Odrowąż 2012, 2013). Pozwala znacząco zredukować poziom tzw. uczenia się „na pamięć” bez zrozumienia istoty problemów, a tym samym uniknąć typowego dla klasycznych modeli nauczania znużenia szkołą, co w konsekwencji wpływa pozytywnie na kluczową dla procesów nauczania długoterminową akumulację wiedzy czy umiejętność jej wykorzystania w praktyce życia codziennego. Może także nieco powstrzymać obserwowany wśród

młodzieży spadek zainteresowania naukami przyrodniczymi.

Strategia nauczania przez dociekanie naukowe znalazła swoje odzwierciedlenie już w poprzedniej podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17). Jednak sformułowania dotyczące wprowadzania metody badawczej znalazły się tylko w wymaganiach ogólnych oraz w akapicie zawierającym zalecane doświadczenia i obserwacje. W podstawie programowej (2008) przedmiotu biologia w zakresie rozszerzonym w wymaganiach ogólnych znajdujemy zatem zapis:

III. Pogłębienie znajomości metodyki badań biologicznych.

Uczeń rozumie i stosuje terminologię biologiczną; planuje, przeprowadza i dokumentuje obserwacje i doświadczenia biologiczne; formułuje problemy badawcze, stawia hipotezy i weryfikuje je na drodze obserwacji i doświadczeń; określa warunki doświadczenia, rozróżnia próbę kontrolną i badawczą, formułuje wnioski z przeprowadzonych obserwacji i doświadczeń.

Obecna podstawa programowa (Dz. U. z 2018 r. poz. 467) poszerzyła wyrażenie wymagania ogólne względem ucznia między innymi o interpretację wyników w oparciu o proste analizy statystyczne czy odniesienie się do wyników innych badaczy. W wymaganiach ogólnych dla zakresu rozszerzonego biologii (2018) znajdujemy zapis:

II. Rozwijanie myślenia naukowego; doskonalenie umiejętności planowania i przeprowadzania obserwacji i doświadczeń oraz wnioskowania w oparciu o wyniki badań. Uczeń:

- 1) *określa problem badawczy, formułuje hipotezy, planuje i przeprowadza oraz dokumentuje obserwacje i proste doświadczenia biologiczne;*
- 2) *określa warunki doświadczenia, rozróżnia próbę kontrolną i badawczą;*
- 3) *opracowuje, analizuje i interpretuje wyniki badań w oparciu o proste analizy statystyczne;*
- 4) *odnosi się do wyników uzyskanych przez innych badaczy;*
- 5) *ocenia poprawność zastosowanych procedur badawczych oraz formułuje wnioski;*
- 6) *przygotowuje preparaty świeże oraz przeprowadza celowe obserwacje mikroskopowe i makroskopowe.*

Ponadto nowa podstawa (2018) po raz pierwszy na dużą skalę wprowadziła konkretne zapisy także do wymagań szczegółowych, wyraźnie zwiększając zakres wymaganych doświadczeń i obserwacji do zaplanowania i przeprowadzenia przez uczniów. Obecnie w zakresie rozszerzonym biologii jest to już 21 doświadczeń oraz 7 obserwacji zjawisk i procesów biologicznych, podczas gdy w poprzedniej podstawie zalecano zaledwie 4 doświadczenia, 5 obserwacji zjawisk i procesów biologicznych oraz 3 proste obserwacje samych struktur biologicznych np. preparatów trwałych (tab. 1, s. 17).

Dodatkowo część obecnie proponowanych doświadczeń jest tak naprawdę zestawem często kilku niezależnych doświadczeń polegających np. na badaniu wpływu kilku różnych czynników. Zatem faktyczna liczba doświadczeń do przeprowadzenia przez uczniów może przekroczyć 30.

Dział – wg nowej podstawy programowej (2018)	Doświadczenia i obserwacje:	
	w nowej podstawie programowej (2018)	w poprzedniej podstawie programowej (2008)
I. Chemizm życia	1. doświadczenie wykazujące obecność monosacharydów i polisacharydów w materiale biologicznym; 2. obserwacje wpływu wybranych czynników fizycznych i chemicznych na białko; 3. doświadczenie wykazujące obecność lipidów w materiale biologicznym;	1. doświadczenie wykrywania cukrów prostych, białek i tłuszczów prostych w produktach spożywczych;
II. Komórka	4. doświadczenie wykazujące zjawisko osmozy wywołane różnicą stężeń wewnątrz i na zewnątrz komórki; 5. obserwacja zjawiska plazmolizy; 6. obserwacja mikroskopowa ruchów cytoplazmy w komórkach roślinnych;	2. obserwacja zjawiska plazmolizy i deplazmolizy (np. w komórkach skórki dolnej liścia spichrzowego cebuli); 3. obserwacja ruchu cytoplazmy w komórkach roślinnych (np. w komórkach moczarki);
III. Energia i metabolizm	7. doświadczenie badające wpływ różnych czynników na aktywność enzymów (katalaza, proteinaza);	4. doświadczenie pokazujące aktywność wybranego enzymu (np. katalazy z bulwy ziemniaka, proteiny z soku kiwi lub ananasa);
IV. Podziały komórkowe		
V. Zasady klasyfikacji i sposoby identyfikacji organizmów		
VI. Bakterie i archeowce		
VII. Grzyby	8. doświadczenie wykazujące, że drożdże przeprowadzają fermentację alkoholową;	5. obserwacja występowania porostów w najbliższej okolicy;
VIII. Protisty		
IX. Różnorodność roślin	9. obserwacja pozwalająca na identyfikację tkanki przewodzącej wodę w roślinie; 10. doświadczenie wykazujące występowanie płaczu roślin; 11. doświadczenie porównujące zagęszczenie (mniejsze, większe) i rozmieszczenie (górną, dolną stronę blaszki liściowej) aparatów szparkowych u roślin różnych siedlisk; 12. doświadczenie określające wpływ czynników zewnętrznych na intensywność transpiracji; 13. doświadczenie wykazujące występowanie gutacji; 14. doświadczenie określające wpływ stężenia roztworu glebowego na pobieranie wody przez rośliny; 15. doświadczenie wykazujące wpływ temperatury, natężenia światła i zawartości dwutlenku węgla na intensywność fotosyntezy; 16. doświadczenie określające wpływ wybranych czynników (woda, temperatura, światło, dostęp do tlenu) na proces kiełkowania nasion; 17. obserwacje różnych typów kiełkowania nasion (epigeiczne i hypogeiczne); 18. doświadczenie wykazujące rolę liści w we wzroście i rozwoju siewki rośliny; 19. doświadczenie wykazujące wpływ etylenu na proces dojrzewania owoców; 20. doświadczenie wykazujące różnice fototropizmu korzenia i pędu; 21. doświadczenie wykazujące różnice geotropizmu korzenia i pędu; 22. obserwacja termonastii wybranych roślin; 23. doświadczenie wykazujące rolę stożka wzrostu w dominacji wierzchołkowej u roślin;	6. doświadczenie badające wpływ wybranego czynnika (np. światła, temperatury) na intensywność fotosyntezy (np. mierzona wydzielaniem tlenu); 7. doświadczenie pokazujące wybraną reakcję tropiczną roślin;
X. Różnorodność zwierząt		
XI. Funkcjonowanie zwierząt	24. doświadczenie sprawdzające warunki trawienia skrobi; 25. doświadczenie wykazujące różnice w zawartości dwutlenku węgla w powietrzu wdychanym i wydychanym;	
XII. Wirusy, wiroidy, priony		
XIII. Ekspresja informacji genetycznej		
XIV. Genetyka klasyczna		
XV. Biotechnologia. Podstawy inżynierii genetycznej		
XVI. Ewolucja		
XVII. Ekologia	26. doświadczenie mające na celu zbadanie zakresu tolerancji ekologicznej w odniesieniu do wybranego czynnika środowiska; 27. obserwacja cech populacji wybranego gatunku; 28. doświadczenie wykazujące oddziaływania antagonistyczne między osobnikami wybranych gatunków.	8. obserwacja zmienności ciągłej i nieciągłej u wybranego gatunku; 9. obserwacja struktury populacji (przestrzennej, wiekowej, wielkości itd.) wybranego gatunku.
XVIII. Różnorodność biologiczna, jej zagrożenia i ochrona		

Tab. 1. Doświadczenia i obserwacje obecne w nowej (2018) i poprzedniej (2008) podstawie programowej biologii w liceach i technikach w zakresie rozszerzonym

Ponadto rekomendowane jest, by w procesie dydaktycznym były uwzględniane także inne obserwacje i doświadczenia, które wynikają z ciekawości poznawczej uczniów. Jest to znacząca zmiana jakościowa, która pozwoli zgodnie z założeniami podstawy na rozwijanie dociekliwości naukowej uczniów poprzez zachęcanie ich do rozwiązywania problemów natury biologicznej metodami naukowymi, w tym stawianie hipotez i ich weryfikowanie, analizowanie wyników eksperymentów czy doświadczeń z użyciem podstawowych parametrów statystycznych, a także dyskusowanie o nich.

Jednocześnie stawia to przed nauczycielem szereg nowych wyzwań, z jakimi w tej skali się nie spotkał. Ponieważ zapis w podstawie jest jednoznaczny, że to uczeń planuje i przeprowadza doświadczenia, to oczywiście nie wystarczy sam pokaz doświadczenia. Podstawa kładzie także nacisk na planowanie doświadczeń, czyli z zasady wyklucza pracę z gotowymi instrukcjami. Instrukcje mogą być wypracowywane wspólnie z uczniami właśnie podczas etapu planowania. Wymagana będzie zatem wyjątkowo sprawna organizacja zarówno podczas pracy na takiej pojedynczej lekcji laboratoryjnej, jak i zaplanowanie rozłożenia takich lekcji w skali semestru czy roku.

Niestety absolutnie konieczne będzie wcześniejsze samodzielne przeprowadzenie przez nauczyciela wszystkich tych doświadczeń, aby później móc dobrze i precyzyjnie zaplanować i sprawnie przeprowadzić dobrą lekcję laboratoryjną. Dzięki temu nauczyciel będzie służył fachową pomocą uczniom zarówno na etapie planowania, jak i przeprowadzania przez nich poszczególnych doświadczeń. Ponadto łatwiej będzie wtedy zgromadzić w pracowni sprzęt niezbędny do każdego z doświadczeń i obserwacji, tj. przyrządy pomiarowe, przyrządy optyczne, szkło laboratoryjne, szkiełka mikroskopowe, odczynniki chemiczne, środki czystości, a także opracować stosowne procedury bezpieczeństwa i zabezpieczyć środki ochrony (np. fartuchy i rękawice ochronne, apteczka). Dzięki własnemu doświadczeniu nauczyciela w przeprowadzaniu ujętych w podstawie programowej doświadczeń i obserwacji będzie możliwe sprawne ich przeprowadzenie w pracowni szkolnej, a niekiedy także w warunkach domowych, i nie będą one wymagały

skomplikowanych urządzeń i drogich materiałów.

Analizując tabelę 1 (s. 17), łatwo zauważyć, że niektóre z doświadczeń wymagają dłuższego czasu na zaobserwowanie wyników, nie mogą być zatem realizowane podczas pojedynczej lekcji. Nauczyciel stanie więc przed dylematem, czy niektóre doświadczenia z „odroczonego” wynikiem realizować z pewnym wyprzedzeniem, tak aby ich wyniki były do zaobserwowania i analizy podczas lekcji dotyczącej danego tematu, czy też wykonywać je na lekcji z danego tematu, a do omówienia wrócić za jakiś czas, gdy pojawią się wyniki doświadczenia. Należy rozważyć, czy nie warto np. części doświadczeń przeprowadzić metodą projektów realizowanych przez ucznia lub zespół uczniowski samodzielnie jako długoterminowa praca domowa pod kierunkiem nauczyciela. Wtedy można dokonać wspólnej analizy i porównania wyników, przedyskutować przyczyny ewentualnych różnic między zespołami badawczymi, co w metodzie nauczania przez dociekanie naukowe jest szczególnie wartościowe.

Podsumowując, **nowa podstawa programowa przedmiotu biologia dla liceów i techników, szczególnie w zakresie rozszerzonym, daje prawdziwą szansę na rozwijanie u uczniów umiejętności rozwiązywania problemów badawczych**, obejmujących krytyczną analizę i interpretację zebranych danych, dyskusję wyników oraz wnioskowanie. Pozwoli także nabywać praktyczne umiejętności posługiwania się podstawowymi technikami badawczymi, w tym laboratoryjnymi.

Słowa kluczowe: nauczanie przez odkrywanie, doświadczenia, obserwacje.

Bibliografia:

- Harlen W. *Inquiry in Science Education*. Broszura wydana w ramach Projektu Fibonacciego, dostępna w jęz. angielskim na stronie internetowej: www.fibonacci-project.eu (dostęp: 24.06.2019).
- Maciejowska I., Odrowąż E. [red.] *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*. T 1. Kraków: Wydział Chemii, Uniwersytet Jagielloński, 2012.
- Maciejowska I., Odrowąż E. [red.] *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*. T 2. Kraków: Wydział Chemii, Uniwersytet Jagielloński, 2013.
- Rocard M., Csermely P., Jorde D., Lenzen D., Walberg-Henriksson H., Hemmo V.

Science education now: A Renewed Pedagogy for the Future Europe. European Commission EUR22845 Directorate-General for Research Science, Economy and Society. Brussels 2007.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. nr 4 poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).



Dr Robert Czuchnowski – wykładowca w Wydziałowym Centrum Dydaktyki na Wydziale Biologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Autor ponad 40 prac oryginalnych, przeglądowych i opracowań zbiorowych. Kierownik i współwykonawca kilku projektów krajowych i międzynarodowych, w tym projektu SAILS – Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Sciences. Koordynator obszaru biologii w projekcie „Małopolska Chmura Edukacyjna – nowy model nauczania”.



Dr Lucyna Paul – wykładowca w Wydziałowym Centrum Dydaktyki na Wydziale Biologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Wiceprzewodnicząca Komitetu Okręgowego Olimpiady Biologicznej w Krakowie. Nauczyciel biologii, chemii i przyrody w gimnazjum i szkole podstawowej oraz edukator w Muzeum Archeologicznym w Krakowie.

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2019/2020

1. Profilaktyka uzależnień w szkołach i placówkach oświatowych.
2. Wychowanie do wartości przez kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych.
3. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.
4. Rozwijanie kompetencji matematycznych uczniów.
5. Rozwijanie kreatywności, przedsiębiorczości i kompetencji cyfrowych uczniów, w tym bezpieczne i celowe wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego.
6. Tworzenie oferty programowej w kształceniu zawodowym. Wdrażanie nowych podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego.

O nowej podstawie programowej przedmiotu chemia (w szkole ponadpodstawowej) słów kilka

Grzegorz Hudziak

Reforma właśnie wkracza w ostatni etap: szkoły ponadpodstawowe. Wraz z nią nastąpią zmiany w nauczaniu przedmiotów zarówno w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym. O ile zmiany w programie rozszerzonym nie są bardzo rozległe, o tyle program podstawowy uległ zupełnej zmianie.

Dotychczas w szkole średniej uczeń w klasie I realizował wszystkie przedmioty w zakresie podstawowym, przy czym przedmiotów: biologia, chemia, fizyka, geografia uczył się w wymiarze 1 godziny tygodniowo. W klasie II, w zależności od przyjętej zasady, uczeń rozpoczynał rozszerzenia w klasie o zadanym profilu lub wybierał przedmioty, które chce realizować w tym zakresie pod koniec klasy I. Wówczas przedmiot nauczany był przez 4 godziny w tygodniu.

Sytuacja ulega zmianie od września 2019 roku, wraz z wejściem podwójnego rocznika do szkół średnich. Absolwenci gimnazjum będą uczyli się tak jak dotychczas, natomiast absolwenci szkół podstawowych będą realizować chemię przez 3 (zakres podstawowy) do 4 lat (zakres rozszerzony).

Nie jest tu zaskoczeniem, że uczący porównują to, czego będą musieli uczyć, z tym, czego już uczyli. Porównań tu może być nawet więcej, jeśli weźmiemy pod uwagę, że ustępująca podstawa programowa była realizowana od września 2012 roku, toteż nauczyciele mają jeszcze w pamięci treści, których uczyli przed 2012 rokiem.

Zakres podstawowy nauczania chemii realizowany był dotychczas tylko w klasie I w wymiarze 1 godziny tygodniowo, co przekładało się na około 30 godzin w ciągu roku. Materiał obejmował tu sześć działów: skały i minerały, paliwa kopalne, środki czystości oraz kosmetyki, żywność, leki, odzież oraz opakowania. Zakres rozszerzony obejmował klasę II i III w wymiarze co najmniej 4 godziny tygodniowo. W klasie II reali-

zowano elementy chemii fizycznej oraz nieorganicznej, zaś w klasie III elementy chemii organicznej.

Porównując podstawy programowe, można dojść do następujących spostrzeżeń. Jeśli chodzi o zakres rozszerzony, można się pokusić o stwierdzenie „wraca nowe”. Materiał klasy rozszerzonej jest mniej więcej taki sam, jak realizowany przed 2012 rokiem. Oznacza to, że przywrócone zostają elementy, które z poprzedniej podstawy wycofano, m.in. zagadnienia z elektrochemii, naturalne i sztuczne przemiany jądrowe, obliczenia związane z ciepłem przemiany chemicznej, w tym prawo Hessa i prawo Lavoisiera-Laplace’a. Niektórzy nauczyciele odnotowywali to z satysfakcją. Liczba godzin przeznaczona na nauczanie programu jest mniej więcej taka sama jak poprzednio (10 godzin w cyklu wobec 9).

W zakresie podstawowym jest znacznie więcej zmian. Realizowany jest w wymiarze 4 godzin w cyklu nauczania, ilość materiału jest nieporównywalnie

większa niż dotychczas. Oczywiście treści poprzedniej podstawy zawierają się w materiale nauczania, niemniej porównując ją z podstawą sprzed 2012 roku, można zauważyć większą ilość materiału. Nowe elementy to: kinetyka chemiczna, elektrochemia. Oprócz tego w pozostałych działach pojawiły się informacje rozszerzające, przykładowo przy wiązaniach chemicznych doszły wiązania koordynacyjne. W elementach chemii nieorganicznej wprowadzono właściwości glinu i jego związków. W chemii organicznej wprowadzono fenole.

W tym momencie nasuwają się pewne obawy. Kiedy zestawi się wszystkie treści nauczania, które należy zrealizować, powstaje pytanie, czy uda się to w założonych ramach czasowych. Szczególnie dotyczy to programu podstawowego, mającego dość pokaźny zbiór treści. Kolejny czynnik wzbudzający pewne wątpliwości to liczba zalecanych doświadczeń do przeprowadzenia. W zakresie rozszerzonym jest ich 43, natomiast w podstawowym aż 36 (!), co przy



Fot. M. Grewenda

przewidzianej ramie czasowej może być trudne do przeprowadzenia. Należy też odnotować, że w podstawie zaleca się podział na grupy. Nie we wszystkich klasach taki podział występuje. Przy oddziale 25-osobowym nie ma podziału na grupy. Przeprowadzenie doświadczenia przy tak licznych zespołach może być niewygodne, zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów – może zająć sytuacja, w której nie każdy będzie w stanie zaobserwować to, co jest istotne w danym eksperymencie. Dodatkowo, nie każda szkoła może być wyposażona w pracownię chemiczną lub też nie posiada wszystkich niezbędnych odczynników chemicznych do wykonania tych doświadczeń. Oczywiście problem można rozwiązać poprzez projekcję na zajęciach filmu opisującego dane doświadczenie, jednak nie ma to takiej samej wartości, jak eksperyment wykonywany na żywo przez nauczyciela lub przez siebie samego.

Kolejna sprawa to treści zawarte w programie podstawowym. O ile na rozszerzeniu zakres wiadomości jest

przystający do profilu, to należy zadać sobie pytanie, czy w przypadku podstawowego programu nie ma zbyt wielu treści, które mogą nie przydać się absolwentowi. Poprzednia podstawa programowa dotyczyła głównie praktycznego zastosowania chemii (jakkolwiek forma wyłożenia treści pozostawiała zastrzeżenia). Nowa zawiera wiele nowych, często niełatwych zagadnień, które uczniom niezainteresowanym chemią będą po prostu niepotrzebne.

Wreszcie nasuwa się pytanie, jak podołają temu uczniowie, którzy jako pierwsi przystępują do nauki w szkole średniej według zmienionego programu. Zostali oni, mówiąc kolokwialnie, „wyrwani” z poprzedniej podstawy, po czym rzucono ich na głęboką wodę – w sam środek nowego programu nauczania. Chemia, której poprzednio uczyli się przez 3 lata, została skrócona o rok, zaś materiał skondensowano. Takie tempo i taka ilość materiału z pewnością nastręczą pewnych trudności, zarówno młodzieży, jak i nauczycielom.

Podsumowując – z jednej stro-

ny wraca poprzedni zakres wiadomości do opanowania przez uczniów, czyli w zasadzie nic nowego nas nie czeka. Z drugiej pojawiają się obawy o ramy czasowe, ilość materiału oraz możliwości uczniów – czy podołają? Jaki będzie tego finał – czas pokaże już za 4 lata.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa chemii, szkoły ponadpodstawowe.

Bibliografia:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).



Grzegorz Hudziak – absolwent Politechniki Krakowskiej, od 2010 roku nauczyciel chemii w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Nowodworskiego w Krakowie.

Nauczanie matematyki w nowym czteroletnim liceum ogólnokształcącym – spojrzenie nauczyciela w świetle nowej podstawy programowej

dr Witold Pająk

Wprowadzana od kilku lat reforma oświatowa od września 2019 roku wkracza do szkół ponadpodstawowych. Poniższy tekst jest spojrzeniem nauczyciela matematyki na nową rzeczywistość edukacyjną.

We wrześniu br. rozpoczyna naukę w liceach pierwszy rocznik czteroletniego liceum. Ta nowa rzeczywistość edukacyjna, choć zapowiadana od kilku lat, budzi niepokoje nauczycieli, rodziców i zapewne samych uczniów.

Z punktu widzenia nauczyciela matematyki chciałbym wiedzieć:

- jakie treści matematyczne należy zrealizować w „nowym” liceum;

- ile będę miał czasu na kształcenie matematyczne;
- jakie podręczniki (i materiały dodatkowe) zostały przygotowane dla nauczycieli oraz
- jacy uczniowie przyjdą do liceum po szkole podstawowej.

Informacje na temat treści programowych, które należy zrealizować, znajdują się w podstawie programowej dla liceum

(i technikum). Przyglądając się jej, widzę nowe treści – dotąd realizowane w szkole niższego szczebla. Do najważniejszych z nich należą:

1. potęgi o wykładnikach całkowitych ujemnych;
2. działania na wyrażeniach algebraicznych (np. wyciąganie wspólnego czynnika przed nawias);
3. proporcjonalność odwrotna;
4. układy równań;

5. funkcje (od początku – od definicji poprzez wykres, własności itp.);
6. mediana;
7. podobieństwo figur;
8. bryły obrotowe;
9. wzajemne położenie prostej i okręgu (w tym styczna do okręgu);
10. kąty środkowe, długość łuku, pole wycinka kołowego;
11. wprowadzenie w rozważania dotyczące kątów 30° , 45° , 60° .

Ponadto w liceum pojawiają się zupełnie nowe zagadnienia (wcześniej nierealizowane):

1. w zakresie podstawowym:

- a) wzory skróconego mnożenia dla trzech potęg:
 $a^3 + b^3$, $a^3 - b^3$, $(a + b)^3$, $(a - b)^3$;
- b) rozwiązywanie prostych równań i nierówności z wartością bezwzględną, np.: $|x - a| > b$, $|x - a| < b$, $|x - a| = b$;
- c) dzielenie wielomianów przez dwumian;
- d) rozwiązywanie nierówności wymiernych;
- e) wzór rekurencyjny ciągu;
- f) twierdzenie sinusów i twierdzenie cosinusów;
- g) wartość oczekiwana.

2. W zakresie rozszerzonym dodatkowo:

- a) wzór na $a^n - b^n$;
- b) działania na wielomianach wielu zmiennych;
- c) wzory skróconego mnożenia:
 $(a + b)^n$, $(a - b)^n$;
- d) trójkąt Pascala, dwumian Newtona;
- e) twierdzenie o trzech ciągach;
- f) twierdzenie o trzech prostych prostopadłych;
- g) wzór Bayesa, schemat Bernoulliego;
- h) własność Darboux;
- i) pochodna funkcji złożonej.

Wydaje się, że tych zmian jest sporo, głównie polegających na dołożeniu treści. Jednak na pewno nie będzie: błędu względnego i bezwzględnego, powinowactw w przekształceniach wykresów funkcji, niektórych wzorów z trygonometrii, jednokładności (także w rozszerzeniu).

Zauważmy, że te dodatkowe treści, które obecnie przyjdzie realizować w liceum (a wcześniej były realizowane w gimnazjum) często i tak należało bardzo porządnie przypominać – właściwie wiele z nich najwygodniej było realizować „jakby” od początku. Do takich treści osobiście zaliczałem: potęgę, funkcje, podobieństwo figur, kąty w kole, układy równań, działania na

wyrażeniach algebraicznych.

Tak więc, z mojego punktu widzenia, sytuacja nie zmieni się aż tak bardzo, abym miał obawy o rzetelną realizację treści zawartych w podstawie programowej w ciągu czterech lat nauki. Trochę żałuję, że przy okazji zaproponowanych zmian w podstawie pominięto (kolejny raz) dla rozszerzenia elementy logiki, struktury twierdzeń, podstawy definiowania itp. W moim przekonaniu są to bardzo ważne, z matematycznego punktu widzenia, zagadnienia.

Natomiast oprócz podanych do realizacji treści w podstawie programowej (ujętych w „Wymaganiach szczegółowych”) znajdują się pewne przykłady zadań, które bardzo dobrze kierunkują nauczyciela. Jest to ten walor podstawy, który dla mnie osobiście jest bardzo wartościowy i nowatorski. Ponadto w końcowej części podstawy programowej (dotyczącej matematyki) znajdują się „Wzrunki i sposób realizacji”. Tam odczytuję, że pewne treści powinny być zrealizowane już w klasie pierwszej – i tutaj mam obawy: czy starczy czasu na dobre i dokładne przeanalizowanie takich treści, jak: pojęcie funkcji, funkcja liniowa, funkcja kwadratowa, proporcjonalność odwrotna, logarytmy, biorąc pod uwagę ich sensowne ułożenie, wzajemną matematyczną korelację i związki przyczynowo-skutkowe. Ponadto znajduję tam wyszczególnione konkretne dowody, z którymi uczeń koniecznie powinien się zapoznać – to akurat bardzo cenna pomoc dla nauczyciela.

Natomiast szczególną uwagę zwróciłem, czytając początek podstawy programowej dla matematyki, na „Cele kształcenia – wymagania ogólne”. Ta część jest krótka, generalnie dość podobna do analogicznych zapisów w dawnej podstawie programowej; w niej wyraźnie przejawia się motyw rozumowania

i argumentowania (w tym: rozumowania wieloetapowe, dostrzeganie analogii, podobieństw, regularności). Co więcej, również w „Wymaganiach szczegółowych” znajdują się odpowiednie odnośniki do tych aktywności ucznia, np. „dowodzi monotoniczności funkcji zadanej wzorem...”, „przeprowadza dowody geometryczne”, „przeprowadza proste dowody dotyczące podzielności liczb całkowitych i reszt z dzielenia”. Tak więc odczytuję tutaj **wielką troskę autorów podstawy programowej z matematyki o rozumienie metody matematyki**. Jest to bardzo ważna aktywność matematyczna.

Właściwie, jeśli zastanowimy się nad celami nauczania matematyki – oczywiście pomijając cel formalny związany z wynikiem maturalnym i rekrutacją na wyższe uczelnie – to właśnie rozumowanie jest najbardziej bliskie istocie matematyki. Przecież nauczyciel doskonale wie, że po jakimś czasie wielu treści (tak pieczołowicie egzekwowanych w szkole) uczeń nie będzie już pamiętał (chyba że wykonywany przez niego zawód mu na to nie pozwoli). I co wtedy zostanie z nauki szkolnej matematyki? Właśnie zasady rozumowania. A poznawane treści są jedynie narzędziami do prowadzenia mądrych rozumowań. Ten aspekt – tak dobitnie zaznaczony – jest kontynuacją zapisów podstawy programowej dla szkoły podstawowej. Co więcej – zapisy te (odnośnie do liceum) przenoszą ucznia na nieco wyższy poziom argumentowania niż wynikałoby to z podstawy dla szkoły podstawowej – potwierdzeniem tego jest wymóg stosowania rozumowań wieloetapowych. To wymusza na nauczycielach i uczniach inne spojrzenie na nauczanie szkolne – bardziej dogłębne, a poprzez to trudniejsze. Zwróćmy także uwagę na ograniczenia użycia



Fot. M. Rozum

kalkulatora do wykonywania prostych rachunków oraz nastąpił powrót do oznaczeń zbiorów: liczb całkowitych (Z) i wymiernych (Q) – to mądra i ważna uwaga do nauczycieli, myślę, że to „ruch” w dobrą stronę.

Przeanalizuję teraz proponowane liczby godzin na realizację tego materiału w liceum: w zakresie podstawowym będzie 14 godzin (w rozliczeniu tygodniowym) – było dotychczas 10 godzin (wzrost o 4 godziny tygodniowo to około 130 godzin w cyklu kształcenia); w zakresie rozszerzonym – bez zmian.

Niewątpliwie dużym plusem „nowego” liceum jest czas nauki – cztery lata – daje to o wiele lepszą perspektywę opanowania tak obszernego materiału – rozłożenie go na cztery lata wydaje się bardzo dobrym rozwiązaniem.

Innym ważnym elementem nowej wrześniowej sytuacji w szkołach licealnych są podręczniki. Na stronach internetowych MEN znajdujemy 12 pozycji (zarówno dla podstawy, jak i rozszerzenia – stan na początek czerwca 2019 roku) znanych dobrze nauczycielom wydawnictw. Miałem okazję przeanalizować dość dokładnie kilka podręczników dla klas I – na ogół są one budowane na bazie podręczników do analogicznych klas wygaszanego liceum trzyletniego, czasami pojawiają się nowe rozwiązania, treści, ale nie ma w nich rewolucji czy nowych przemyśleń. Na ogół „klimat” i koncepcje podręczników są zbliżone do zawartych we wcześniejszych pozycjach.

Warto przyglądać się podręcznikom, ale i obudowie dodatkowej (ćwiczenia, zbiory zadań, generatory zadań, platformy internetowe itp.). Proponuję również zwrócić uwagę na rozkład treści w kontekście czterech lat nauki – które treści i w jakiej kolejności będą podawane przez podręczniki – czy odpowiada to naszym preferencjom: stereometria rozłożona na kilka lat?, rachunek

różniczkowy w klasie czwartej?, funkcja kwadratowa w klasie drugiej? Uważam, że podręczniki powinny służyć nauczycielom i uczniom, a nie na odwrót; to nauczyciel powinien do swojej koncepcji nauczania znajdować najlepsze rozwiązania i takie wybierać – niestety prawny przymus korzystania w szkole z podręcznika jednego wydawnictwa utrudnia taką realizację i dodaje nauczycielom sporo pracy.

Ogromną niewiadomą związaną z „nowym” czteroletnim liceum jest matura. Jak wiadomo, wprowadzone zmiany nałożyły na zdających obowiązek zdania matury z wybranego przedmiotu w zakresie rozszerzonym na poziomie co najmniej 30%. Obecnie wielu uczniów wybiera matematykę (zapewne walor rekrutacyjny jest w tym wypadku decydujący). Wiadomo również, że na poziomie rozszerzonym egzaminy uchodzą za bardzo trudne, a z matematyki – szczególnie trudne. W tym miejscu warto przytoczyć dane: w 2018 roku średnia z majowej matury rozszerzonej z matematyki w kraju wyniosła 29%, a więc „średnio” żaden uczeń by tej matury nie zdał. Zapewne taka sytuacja (od lat) nie napawa spokojem nauczycieli matematyki – nie ma jednak na ten temat żadnych sensownych informacji, choćby oficjalnego „uspokojenia” środowiska nauczycieli matematyki. Nieoficjalnie wiadomo, że CKE będzie starało się tworzyć nowe arkusze dające możliwość osiągnięcia stosunkowo łatwo proggu 30%. Również struktura formalna arkuszy maturalnych powinna być już znana, a nie jest. Czy zadania kodowane będą zachowane? Czy pozostanie tyle (czyli bardzo dużo) zadań otwartych? Czy będą zadania zamknięte? Taka niepewność na starcie „nowego” liceum nie jest dobra i nie sprzyja spokojnej pracy.

Również nie powinniśmy zapominać, że do liceum przyjdą uczniowie o rok

młodszy. Niby niewielka zmiana, ale dla pojmowania pojęć i nastawienia do nauki wydaje się istotna, tym bardziej że liceum już nie jest szkołą obowiązkową (jak szkoła podstawowa), ale dobrowolną. „Nowe” czteroletnie liceum „otrzyma” uczniów po zmienionej szkole podstawowej. Ale i tam następowały zmiany programowe. Dwa lata temu („Hejnał Oświatowy” nr 6-7/2017, s. 19-21) napisałem o moich oczekiwaniach związanych z nową podstawą programową do szkoły podstawowej. Zwróciłem wówczas uwagę, że:

Uczeń po szkole podstawowej, w moim odczuciu, powinien:

1. *lepiej (niż obecnie) rozumieć metodę matematyki, rozumieć potrzebę dowodzenia i konieczność formułowania uzasadnień;*
2. *bardziej świadomie rozwiązywać zadania i problemy matematyczne, stawiając się na wykorzystanie i sensowność otrzymanych rezultatów;*
3. *„widzieć” matematykę bardziej „z lotu ptaka”, dostrzegając powiązania (analogie) lub ich braki w poszczególnych działach matematyki;*
4. *bardziej nastawiać się na rozumienie, a nie na odtwarzanie treści matematycznych;*
5. *samodzielnie, przy odpowiednim stopniu trudności, „atakować” nowe problemy;*
6. *być świadomy, czym jest matematyka jako nauka i czy w szkole kończącej się maturą będzie potrafił ten aspekt przedmiotu zrealizować.*

Już niebawem przyjdzie czas na refleksje również i na ten temat.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa matematyki, liceum.

Bibliografia:

- Pająk W. *Kilka refleksji na temat nowej podstawy programowej z matematyki dla ośmioletniej szkoły podstawowej*. „Hejnał Oświatowy” nr 6-7/2017.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r. poz. 467).



Dr Witold Pająk – profesor oświaty, doktor nauk matematycznych, rzeczoznawca MEN, nauczyciel w Powiatowym Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 im. ks. St. Konarskiego w Oświęcimiu.



Fot. M. Grewenda

Wykorzystywanie wizualizacji do odkrywania matematyki w przykładach ze szkoły podstawowej i liceum¹

dr Zbigniew Powązka

Wizualizacja może przyczynić się nie tylko do zainteresowania ucznia omawianym zagadnieniem, lecz – co więcej – analiza obrazów lub modeli może pobudzić jego myślenie i pomóc w zrozumieniu danej kwestii.

Krótko o wizualizacji

Przez wizualizację rozumie się metody graficznego tworzenia, analizy i przekazywania informacji. Za pomocą środków wizualnych ludzie wymieniają się zarówno ideami abstrakcyjnymi, jak i komunikatami mającymi bezpośrednie odbicie w rzeczywistości. W dzisiejszych czasach wizualizacja wpływa także na sposób prowadzenia badań naukowych, jest wykorzystywana w technice, medycynie, a także bywa pojmowana jako środek wyrazu artystycznego. Nic też dziwnego, że znajduje swe miejsce w edukacji, zwłaszcza że w szkole jest coraz więcej narzędzi sprzyjających stosowaniu metod multimedialnych.

W pracach naukowych związanych z dydaktyką matematyki bada się różne aspekty wizualizacji. Temat ten interesuje od wielu lat naukowców tak polskich, jak i zagranicznych (Zaręba, 2015). Za Zarębą (Zaręba, 2015) przyjmujemy, że *wizualizacja to zdolność, proces i produkt tworzenia w naszych umysłach interpretacji i refleksji na temat przedstawianej i przekazywanej informacji*. Używa się do tego celu zdjęć, obrazów, diagramów, modeli lub narzędzi informatycznych.

Stosowanie w procesie nauczania środków poglądowych może stać się okazją do kształtowania różnych aspektów matematycznej aktywności (Krygowska, 1986). Na szczególną uwagę zasługuje możliwość wykorzystania wizualizacji do uogólniania indukcyjnego. Jest tak w sytuacjach, w których metoda stosowana w konkretnym przypadku daje się stosować w warunkach analogicznych. Wyciągane wtedy

wnioski traktujemy jako hipotezy badawcze, prawdziwe w konkretnym modelu, ale wymagające uzasadnienia niezależnie od tego modelu (przykłady takich sytuacji znajdują się np. w pracach Gucewicz-Sawicka, 1982; Krygowska, 1977; Nowak, 1989; Zaręba, 2015).

Odnotujemy też i to, że człowiek od prawników stosował obraz do wyrażania swych uczuć, emocji i komunikowania się z innymi. Świadczą o tym między innymi egipskie hieroglify. W starożytnym Egipcie do zapisywania pewnych liczb stosowano obrazy symbolizujące wielość wynikającą z uwarunkowań geograficznych. Główna rzeka Egiptu – Nil – często wylewała. Sprzyjało to rozwojowi roślinności, ale również dużej ilości żab. To być może z tego powodu liczbę 1 000 oznaczono tam kwiatem lotosu, a liczbę 100 000 rysunkiem żaby.

Innymi przykładami posługiwania się obrazem w celu przekazania informacji mogą być ryciny ze starożytnych traktatów matematycznych oraz szkice pionierskich wynalazków autorstwa Leonarda da Vinci. Za osiągnięcia w tej dziedzinie możemy również uznać *Geografię* Ptolemeusza (II w. n.e.) lub wcześniejsze mapy Chin (1137 r. n.e.). Większość najnowszych koncepcji opiera się na wykorzystywaniu potencjału technik informacyjnych.

Na koniec tej części artykułu pragnę posłużyć się pewnym polonikiem. W latach 1745-1746 ksiądz Benedykt Chmielowski opublikował pierwszą polską encyklopedię pt. *Nowe Ateny*. Z dziełem tym związana jest anegdota nawiązująca do omawianych zagadnień. W rozdziale „Osobliwości o zwierzętach, roślinach i minerałach” znalazło się następujące określenie konia: *Koń jaki jest,*

każdy widzi. W owych czasach koń należał do popularnego środka transportu i w istocie jego wygląd znany był każdemu. W rzeczywistości w tekście *Nowych Aten* hasło „koń” jest znacznie dłuższe. Omawiane są w nim zarówno rodzaje koni oraz uwagi historyczne dotyczące tego gatunku zwierząt (Paszyński, 2015).

Przytoczone powyżej zdanie o koniu pragnę potraktować jako pewne ostrzeżenie. W procesie nauczania matematyki uczniowie spotykają się z różnymi wielokątami oraz z bryłami. Okazuje się jednak, że wielokrotnie z nazwą tych figur geometrycznych nie wiążą ich istotnych własności potrzebnych do rozwiązania zadań. Uważam, że tu jest pole dla zastosowania wizualizacji.

Przykłady wykorzystywania wizualizacji do odkrywania matematycznych prawidłowości

W rozdziale tym pragnę podzielić się swym doświadczeniem zdobytym w pracy na różnych poziomach edukacji.

Przykład 1

Ważnymi pojęciami planimetrii są wielokąty. Mam tu na myśli przede wszystkim trójkąty równoramienne, równoboczne i prostokątne. Przeciętny uczeń potrafi podać ich definicje, ale okazuje się, że w ostatnich klasach szkoły podstawowej lub w szkole średniej zapomina o podstawowych własnościach tych trójkątów. Dlatego proponuję, aby od początku nauczania matematyki, gdy zaczyna się omawianie tych figur, zacząć od ich konstrukcji przy pomocy origami (*Miniatury Matematyczne*, 1998).

Dziecko, manipulując złożonymi przez siebie modelami trójkątów poznaje, na czym polegają istotne różnice między nimi. W wyniku zginania kartki papieru dostrzega podstawowe własności tych figur, dostrzega liczbę osi symetrii, różnice między wysokościami, środkowymi, symetralnymi... Takie papierowe modele mogą służyć uczniowi na każdym poziomie edukacji. Wprawdzie odkryte w trakcie doświadczenia własności są prawdziwe dla konkretnego modelu, ale poprzez uogólnienie prowadzą do ogólnych twierdzeń. Podobne uwagi odnoszą się też do rombów i równoległoboków. Papierowe modele powinny służyć uczniowi tak długo, jak długo będzie ich potrzebował. Zdarza się, że istnieje konieczność powracania do nich nawet w klasach licealnych.

Przykład 2

Według nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w klasach IV-VI uczniowie poznają graniastosłupy, ostrosłupy i niektóre bryły obrotowe. Pomocne jest wykorzystywanie w nauce o tych bryłach różnych modeli wykonanych np. z klocków Reko lub innych zestawów klocków służących do takich konstrukcji. Klocki Reko to zestaw kolorowych plastikowych klocków użyteczny do budowy różnych wielokątów, parkietaży i figur przestrzennych. Wydaje się, że dostrzeganie różnych odcinków zwłaszcza w ostrosłupach stwarza wielu uczniom poważne trudności.

Doświadczenie pokazuje, że stosowanie modeli, szczególnie żeberkowych, bardzo pomaga w poprawnym kształtowaniu wyobraźni przestrzennej i lepszym dostrzeganiu także tych odcinków. Przydać się mogą także w klasach VII-VIII, w których zgodnie z podstawą programową uczeń ma pogłębić swoje kompetencje w zakresie obliczania objętości graniastosłupów prostych, prawidłowych i takich, które nie są prawidłowe, ale o niedużym stopniu trudności. Analogicznie wskazanie dotyczy ostrosłupów.

Przykład 3

Wizualizacja może stać się okazją np. w liceum do stawiania hipotez i przedłużania zadań. Łącząc środki kolejnych boków trójkąta, otrzymujemy trójkąt podobny o polu cztery razy mniejszym od pola wyjściowego trójkąta.

Zachodzi pytanie, czy taki sam wniosek dotyczy dowolnego wielokąta. Okazuje się, że w czworokącie, łącząc kolejne środki boków, otrzymujemy równoległobok o polu nadal cztery razy mniejszym od pola wyjściowego czworokąta. Natomiast w pięciokącie ten stosunek pół się nie zachowuje.

Przykład 4

W jednym z etapów Małopolskiego Konkursu Matematycznego dla szkół podstawowych znalazło się następujące zadanie: *Zespół robotników składający się z 28 osób ma wykonać pewną pracę w ciągu 26 dni. Po 6 dniach od momentu rozpoczęcia pracy dobrano jeszcze pewną liczbę robotników i wtedy pracę skończono 4 dni przed terminem. Zakładając, że wydajność każdego robotnika jest taka sama, podaj liczbę osób zatrudnionych dodatkowo.*

Rozwiązanie tego zadania można bardzo prosto zwizualizować, wykorzystując prostokąt. Oznaczmy przez x szukaną liczbę osób. Przyjmijmy za jednostkę pracy rozważanej w zadaniu ilość wykonanej pracy przez jednego robotnika w ciągu jednego dnia. Wówczas całą pracę można przedstawić jako pole prostokąta o bokach długości 26 i 28 tzn. $28 \cdot 26$ jednostek. W ciągu pierwszych 6 dni wykonano pracę przedstawioną jako pole prostokąta o bokach 6 i 28 tzn. $6 \cdot 28$ jednostek pracy. W ciągu pozostałych 20 dni należało wykonać $20 \cdot 28$ jednostek pracy prezentowanej przez pole prostokąta o bokach 20 i 28. W związku z warunkami zadania trzeba znaleźć liczbę x tak, aby zachodziła równość $20 \cdot 28 = 16 \cdot (28 + x)$. Stąd mamy $x = 7$.

Przykład 5

W liceum, zgodnie z nową podstawą programową kształcenia ogólnego dla tego typu szkoły, rozwiązać można następujące zadanie. *Dane są dwie prędkości v_1 oraz v_2 (w km/h). Należy przejechać pewną trasę, posługując się tymi prędkościami, przy czym zmienia się prędkość w połowie trasy lub w połowie czasu przejazdu. Wybór początkowej prędkości jest dowolny. Jeden z kierowców (tzw. drogowiec) wybrał pierwszą opcję, drugi zaś (tzw. czasowiec) postanowił zmieniać prędkość po upływie połowy potrzebnego czasu. Startują równocześnie. Który z nich wygra wyścig?*

Rozwiązanie tego zadania daje się ciekawie zaprezentować w układzie współrzędnych przy pomocy wykresów funkcji liniowych. Tu posłużymy się pewnym modelem dającym się prosto uogólnić. Wprowadźmy oznaczenia: d – długość trasy (w kilometrach), T – czas jazdy *czasowca* i U – czas jazdy *drogowca* (w godzinach). Przyjmijmy $d = 90$ km, $v_1 = 50$ km/h, i $v_2 = 40$ km/h. Z warunków wyścigu wynika, że *drogowiec* przejedzie pierwsze 45 km z prędkością 50 km/h w czasie 54 minut oraz drugie 45 km z prędkością 40 km/h w czasie 1 godz. 7,5 min. Łączny czas jego jazdy to $U = 2$ godz. 1,5 min. Natomiast *czasowiec* przejedzie tę trasę w czasie $T = 2$ godz. i wygra wyścig. Można udowodnić, że tak będzie zawsze, niezależnie od konkretnych danych liczbowych.

Na podsumowanie

Powróćmy na koniec raz jeszcze do encyklopedii *Nowe Ateny*. W rozdziale: *Osobliwości o zwierzętach, roślinach i minerałach* znajduje się następujący tekst: *Smoka pokonać trudno, ale starać się trzeba* (Paszyński, 2015). Niech to zdanie stanie się przesłaniem dla tych wszystkich naszych uczniów, którzy Kochają matematykę inaczej.

Wydaje się, że wizualizacja może przyczynić się nie tylko do zainteresowania ucznia omawianym zagadnieniem, lecz co więcej analiza obrazów lub modeli może pobudzić jego myślenie i pomóc w zrozumieniu danej kwestii (tak było w pracach: Zaręba, 2015; Zaręba, 2012). Sugestie przedstawione powyżej to tylko niektóre ze sposobów kierowania uczniami w stronę odkrywania matematycznych prawidłowości. Myślę, że **potencjał tkwi w samych uczniach i postawie takiego nauczyciela, który słucha ucznia i potrafi sterować jego sposobem myślenia.**

Zacytowałem wyżej zdanie o smoku w odniesieniu do matematyki. Ale – nawiązując do książki Stanisława Lema – *Jak wiadomo, smoków nie ma. Prymitywne ta konstatacja... nie wystarczy naucz* (Lem, 2015). Ucząc matematyki na coraz wyższych poziomach edukacji, powinniśmy pamiętać, że wprowadzamy swych uczniów w ciekawy świat abstrakcji, mający swe źródła w otaczającej nas rzeczywistości. Pomocą do tego służy uczniom i nam, nauczycielom – wizualizacja.

Słowa kluczowe: wizualizacja, matematyka.

Przypisy:

Niniejszy artykuł jest skrótem wykładu wygłoszonego w dniu 28 lutego 2019 roku na konferencji „Wizualizacja istotnym czynnikiem sukcesu ucznia w uczeniu się matematyki” zorganizowanej przez T. Marczewskiego w MCDN ODN w Krakowie.

Bibliografia:

- Geometria kartki papieru [w:] *Miniatury Matematyczne 3* (praca zbiorowa). Toruń: Wydawnictwo Aksjomat, 1998.
- Gucewicz-Sawicka I. *Proces uogólniania w nauczaniu matematyki* [w:] Krygowska

Z. [red.] *Podstawowe zagadnienia dydaktyki matematyki*. Warszawa: PWN, 1982.

- Krygowska Z. *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*. „Dydaktyka Matematyki” nr 6/1986.
- Krygowska Z. *Zarys dydaktyki matematyki*. T. 3. Warszawa: WSiP, 1977.
- Lem S. *Cyberiada*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2015.
- Nowak W. *Konwersatorium z dydaktyki matematyki*. Warszawa: PWN, 1989.
- Paszyński W. *Ksiądz Benedykt Chmielowski – życie i dzieło Diogenesa firlejowskiego*. „Nasza Przyszłość” nr 2/2015.
- Zaręba L. *The role of visualisation in the process of generalization*. Kraków: Annales

Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. *Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinentia VII*, 2015.

- Zaręba L. *Matematyczne uogólniania. Możliwości i praktyka nauczania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2012.



Dr Zbigniew Powązka jest emerytowanym pracownikiem naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Był starszym wykładowcą w Katedrze Dydaktyki i Podstaw Matematyki UP w Krakowie.

Wykorzystanie badań eksperymentalnych i publikacji naukowych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych oraz na lekcjach wychowawczych

dr Marta Głogowska

Celem artykułu jest przedstawienie sposobów wykorzystywania publikacji i wyników badań naukowych oraz innych prac poglądowych do tworzenia scenariuszy lekcji na różnych etapach kształcenia w szkole.

Różnorodne publikacje naukowe i popularnonaukowe, a zwłaszcza zawarte w nich wyniki badań, mogą stanowić doskonałe urozmaicenie lekcji wychowawczych oraz przyrodniczych (biologia, chemia, geografia). Wciąż niewielu jeszcze nauczycieli wplata taką formę dydaktyczną do swoich scenariuszy lekcji – na pewno przygotowanie tak odmiennego konspektu zajęć jest dużo bardziej czasochłonne, natomiast efekt w postaci zainteresowania uczniów tematem i większego angażowania się w dyskusję, zapewne będzie działał motywująco tak na nauczyciela, jak i na ucznia. Poza tym dla młodych ludzi jest to fantastyczne uatrakcyjnienie przebiegu lekcji.

Osobną kwestię stanowi forma skonstruowania takiego scenariusza, nieco odmienna od tradycyjnej – należy uwzględnić wstęp do wybranego tematu, opisać materiał, który został pod-

dany badaniom, przedstawić ich wyniki (które następnie omawiamy wspólnie z uczniami) i wnioski z nich płynące, a więc angażuje to nauczyciela do solidnego poznania i opracowania tematu. Warto wspomnieć, że takie scenariusze nierzadko mają charakter interdyscyplinarny i łatwo dostrzec w nich korelacje międzyprzedmiotowe, stąd mogą być wykorzystywane na różnych lekcjach. Poniżej prezentuję szczegółowy przebieg takiej lekcji z uwzględnieniem poszczególnych jej etapów. Wszelkie wyniki zilustrowane na wykresach pochodzą z moich własnych badań.

„Wpływ rtęci na zdrowie człowieka”

Już sam tytuł sugeruje, że można ten temat wykorzystać na biologii (zanieczyszczenie środowiska, anatomia i fizjologia człowieka, zdrowie i choroby,

badania biologiczne), chemii (pierwiastki chemiczne), lekcji wychowawczej (zagadnienia z profilaktyki zdrowotnej), a nawet, jak okaże się w toku czytania, niektóre jego elementy na matematyce. W pierwszej kolejności nauczyciel wprowadza uczniów w zagadnienie, które będzie tematem przewodnim lekcji (musi rzecz jasna oprzeć się na fachowej literaturze). Część wstępną nauczyciel może zwięźle i konkretnie omówić sam lub przygotować skserowane fragmenty artykułów dla uczniów i wspólnie mogą je odczytać.

Przedstawiamy aktualny stan wiedzy o poruszonym zagadnieniu

Lista produktów żywnościowych zanieczyszczonych rtęcią jest bardzo długa – obejmuje ponad 3000 pozycji. Niektóre nasiona są spryskiwane środkami grzybobójczymi zawierającymi metylor-

teć, która jest najbardziej trującą postacią rtęci. Na początku XIX wieku rozpoczęto wypełnianie zębów amalgamem składającym się w 50% z rtęci, która ulega wymywaniu, a jej poziom w organizmie wzrasta ponad 15-krotnie podczas spożywania gorących i kwaśnych produktów. Niektórzy stomatolodzy nadal upierają się przy stwierdzeniu, że rtęć pozostaje w plombie, jednak badania dowodzą, że wypełnienie zawiera po 5-10 latach tylko 25% rtęci, a po 20 latach jedynie 5%.

Ponad 80% rtęci przedostaje się do atmosfery na skutek niewłaściwego utylizowania baterii. W takich przypadkach rtęć uwalnia się powoli i przenika do gleby i wody pitnej (we Francji spalano rocznie około 40 t baterii, emitując do atmosfery 7 t rtęci¹). Takie ryby, jak tuńczyk i miecznik mogą w swoim mięsie gromadzić duże ilości rtęci. Jeśli jemy te ryby, jemy również rtęć². Niektórzy ludzie mieszkający w Japonii tradycyjnie spożywają narządy wewnętrzne małych waleni (wieloryby, delfiny): wątroby, nerki, płuca, które są bardzo zanieczyszczone rtęcią³. Przeciętne przyswajanie rtęci przez dorosłego człowieka w Polsce wynosi najczęściej 9-33 µg⁴.

Duże zwierzęta wolniej wydalaają rtęć – w przypadku człowieka czas ten wynosi około 70 dni, a dla ryb około 400-1000 dni⁵. Z organizmu rtęć wydala się wolno i powoduje uszkodzenie zwłaszcza mózgowia i zmysłów wzroku, smaku i dotyku⁶. W Hiszpanii stwierdza się najwyższe poziomy rtęci, prawdopodobnie z powodu wysokiej konsumpcji ryb (prawie 40% osób je ryby częściej niż dwa razy tygodniowo)⁷. Badając rozmieszczenie rtęci w ustroju po zatruciach śmiertelnych, Sollman i Schroeiber wykryli rtęć m.in. w jelitach⁸. W następstwie spożycia soli rtęci o działaniu żrącym dochodzi do korozyjnego zapalenia żołądka. Następuje martwica skrzepowa w obrębie jamy ustnej, przełyku i żołądka, prowadząca do nadżerek lub owrzodzeń, które mogą być powodem krwotoku lub przedziurawienia ścian tych narządów⁹.

Informacje, które przekazujemy uczniom powinny być poparte różnorodnymi wynikami

Jak już wcześniej wspominałam, wszystkie dalej zamieszczone dane oraz wykresy,

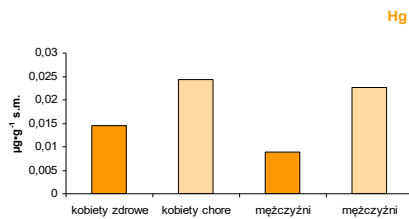
które powstały na ich podstawie, są wynikiem moich autorskich badań. Ta część jest niezwykle istotna dla uczniów, ponieważ pozwala im dotrzeć do informacji, których na pewno nie znajdą w podręcznikach szkolnych. Ponadto pobudza ich wyobraźnię, niejednokrotnie może wpłynąć na rozwój dodatkowych zainteresowań, a także znacznie poszerzyć dotychczasową wiedzę. Przekaz w postaci wykresów, tabel i innych zestawień na pewno ułatwia zapamiętywanie ważniejszych faktów oraz sprawia, że istotne treści pamiętamy dłużej, niż gdyby miały one być podane w postaci suchego wykładu.

Materiał badawczy w naszym przypadku stanowią tkanki ludzkie pochodzące od zdrowych pacjentów (grupa kontrolna), pobrane z przełyku, żołądka, jelita cienkiego oraz jelita grubego. Drugą grupę (grupa eksperymentalna) stanowią tkanki pochodzące od pacjentów ze zdiagnozowanym nowotworem, pobrane z żołądka i jelita grubego z następujących miejsc:

I – guz nowotworowy

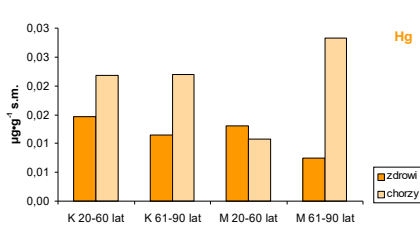
II – śluzówka oddalona do guza nowotworowego

Tkanki pozyskiwano od kobiet i mężczyzn w wieku 20-90 lat, pochodzących z Krakowa i okolic. Przeanalizujemy wykresy wykonane z uwzględnieniem różnych kryteriów.



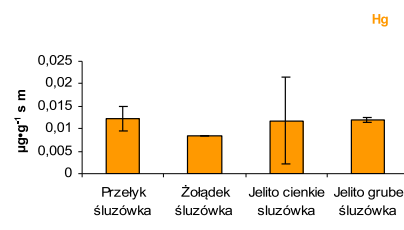
Wykres 1. Średnia zawartość rtęci w przewodzie pokarmowym kobiet i mężczyzn zdrowych i chorych (µg·g⁻¹ s.m.).

Średnia zawartość rtęci jest wyższa w tkankach nowotworowych przewodu pokarmowego zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn w porównaniu do tkanek zdrowych przewodu pokarmowego kobiet i mężczyzn (wykres 1).



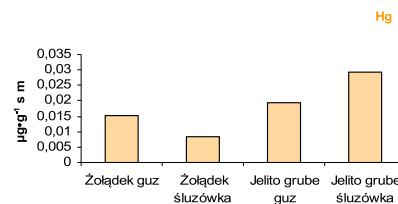
Wykres 2. Średnia zawartość rtęci w tkankach zdrowych i nowotworowych przewodu pokarmowego kobiet i mężczyzn w wieku 20-60 i 61-90 lat (µg·g⁻¹ s.m.).

Średnia zawartość rtęci w tkankach przewodu pokarmowego jest prawie identyczna u kobiet chorych zarówno z przedziału wiekowego 20-60 lat, jak i 61-90 lat w porównaniu z zawartością tego pierwiastka u kobiet zdrowych. W przypadku mężczyzn średnia zawartość rtęci jest zdecydowanie wyższa u pacjentów chorych z grupy wiekowej 61-90 lat (wykres 2).



Wykres 3. Średnia zawartość rtęci w tkankach zdrowych poszczególnych odcinków przewodu pokarmowego człowieka (µg·g⁻¹ s.m.).

Średnia zawartość rtęci wyniosła odpowiednio dla śluzówki: przełyku 0,012 µg·g⁻¹ s.m., żołądka 0,008 µg·g⁻¹ s.m., jelita cienkiego 0,012 µg·g⁻¹ s.m., jelita grubego 0,012 µg·g⁻¹ s.m. (wykres 3).



Wykres 4. Średnia zawartość rtęci w tkankach nowotworowych i przylegających tkankach zdrowych żołądka i jelita grubego człowieka (µg·g⁻¹ s.m.).

Średnia zawartość rtęci w tkankach guza żołądka wyniosła 0,015 µg·g⁻¹ s.m., a w przylegającej do niego tkance zdrowej 0,008 µg·g⁻¹ s.m. Dla jelita grubego średnia zawartość rtęci w guzie wyniosła 0,017 µg·g⁻¹ s.m., a w przylegającej do niego tkance zdrowej 0,032 µg·g⁻¹ s.m. (wykres 4).

Widzimy, że informacje, które odczytujemy z wykresu (opcjonalnie z tabeli), to doskonałe narzędzie dydaktyczne, które może wykorzystać nie tylko nauczyciel biologii czy chemii, ale także nauczyciel matematyki, geografii, a nawet informatyki, np. do stworzenia wy-



Fot. M. Grewenda

kresu w Excelu na podstawie dostępnych danych.

Wyniki musimy wspólnie przedyskutować

Przeanalizowanie wyników jest wstępem do dyskusji, która powinna doprowadzić do wyciągnięcia wniosków. Nauczyciel może poprzeć swoje wnioski wynikami innych badań o podobnej tematyce (jeśli takimi dysponuje), uczniowie z kolei formułują własne wypowiedzi i uczą się wyciągać wnioski.

Kumulacja rtęci w tkankach zdrowych przełyku, jelita cienkiego i jelita grubego jest taka sama ($0,012 \mu\text{g}\cdot\text{g}^{-1}\text{s.m.}$), z kolei nieco mniejszą średnią zawartość rtęci ma śluzówka żołądka ($0,008 \mu\text{g}\cdot\text{g}^{-1}\text{s.m.}$). Należy podkreślić, że wyniki te są znacznie niższe od wyników uzyskanych w tkankach nowotworowych, co wskazuje na udział rtęci w transformacji nowotworowej – nie jest jednak jasne, czy podwyższona zawartość rtęci jest przyczyną czy skutkiem zaburzenia homeostazy. W przypadku żołądka stwierdzono negatywny wpływ rtęci na ryzyko rozwoju raka żołądka¹⁰. Kumulacja rtęci jest wyższa w tkankach guza żołądka ($0,015 \mu\text{g}\cdot\text{g}^{-1}\text{s.m.}$) w porównaniu do zdrowej śluzówki ($0,008 \mu\text{g}\cdot\text{g}^{-1}\text{s.m.}$). W przypadku jelita grubego sytuacja jest odwrotna – większa zawartość rtęci jest w śluzówce otaczającej guz ($0,032 \mu\text{g}\cdot\text{g}^{-1}\text{s.m.}$) niż w samej tkance guza ($0,017 \mu\text{g}\cdot\text{g}^{-1}\text{s.m.}$).

Zróznicowane miejsce koncentracji Hg w żołądku i jelicie grubym osób chorych jest ważną informacją dla etiologii tych nowotworów.

Słowa kluczowe: publikacje naukowe, badania eksperymentalne, korelacje międzyprzedmiotowe.

Przypisy:

¹ K. Vago, *Odrtruwanie organizmu. Jak zapobiegać zatruciu toksynami?* Wrocław 1997, ss. 16-22, 26-36, 38-41, 57-58.

² A.H. Pressman, S. Buff, *Witaminy i minerały. Przewodnik dla każdego*, Warszawa 2006, s. 219-294.

³ T. Endo, K. Haraguchi, M. Sakata, *Renal toxicity in rats after oral administration of mercury-contaminated boiled whale livers marketed for human consumption*, „Archives of Environmental Contamination and Toxicology” nr 44(3)/2003, s. 412-416.

⁴ A. Kabata-Pendias, H. Pendias, *Biogeochemia pierwiastków śladowych*, Warszawa 1993, ss. 89-113, 113-161, 290-319.

⁵ Z. Marzec, *Żywieniowa i zdrowotna ocena pobrania kadmu, rtęci, chromu, niklu i seleniu z całodziennymi racjami pokarmowymi osób dorosłych*, Lublin 2006, s. 9-36.

⁶ J. Aleksandrowicz, *„Metale życia” a ochrona środowiska człowieka*, Warszawa-Kraków 1973, s. 9-35.

⁷ S. Diez, S. Delgado, I. Aguilera, J. Astray, B. Perez-Gómez, M. Torrent, J. Sunyer, J.M. Bayona, *Prenatal and Early Childhood Exposure to Mercury and Methylmercury in Spain, a High-Fish-Consumer Country*, „Archives Environmental Contamination Toxicology” nr 56/2009, s. 615-622.

⁸ W. Rusiecki, P. Kubikowski, *Toksykologia współczesna*, Warszawa 1977, s. 88-185.

⁹ J. Stasiewicz, *Leczenie chorób przewodu pokarmowego*, Warszawa 1999, ss. 63-95, 199-241.

¹⁰ T. Yorifuji, T. Tsuda, N. Kawakami, *Age standardized cancer mortality ratios in areas heavily exposed to methyl mercury*, „International Archives Occupational Environmental Health” nr 80/2007, s. 679-688.

Bibliografia:

- Aleksandrowicz J. „Metale życia” a ochrona środowiska człowieka. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.
- Diez S., Delgado S., Aguilera I., Astray J., Perez-Gómez B., Torrent M., Sunyer J., Bayona J.M. *Prenatal and Early Childhood Exposure to Mercury and Methylmercury in Spain, a High-Fish-Consumer Country*. „Archives Environmental Contamination Toxicology” nr 56/2009.
- Endo T., Haraguchi K., Sakata, M. *Renal toxicity in rats after oral administration of mercury-contaminated boiled whale livers marketed for human consumption*. „Archives of Environmental Contamination and Toxicology” nr 44(3)/2003.
- Kabata-Pendias A., Pendias H. *Biogeochemia pierwiastków śladowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Marzec Z. *Żywieniowa i zdrowotna ocena pobrania kadmu, rtęci, chromu, niklu i seleniu z całodziennymi racjami pokarmowymi osób dorosłych*. Lublin: Akademia Medyczna im. prof. F. Skubiszewskiego, 2006.
- Pressman A.H., Buff S. *Witaminy i minerały. Przewodnik dla każdego*. Warszawa: KDC, 2006.
- Rusiecki W., Kubikowski P. *Toksykologia współczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 1977.
- Stasiewicz J. *Leczenie chorób przewodu pokarmowego*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 1999.
- Vago K. *Odrtruwanie organizmu. Jak zapobiegać zatruciu toksynami?* Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM, 1997.
- Yorifuji T., Tsuda T., Kawakami N. *Age standardized cancer mortality ratios in areas heavily exposed to methyl mercury*. „International Archives Occupational Environmental Health” nr 80/2007.



Dr Marta Głogowska – nauczyciel biologii i przyrody w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II st. im. F. Chopina w Krakowie oraz Szkole Podstawowej nr 4 w Trzebinii. Interesuje się anatomią i patomorfologią człowieka oraz onkologią. Jest autorką kilkunastu publikacji naukowych związanych z kumulacją metali ciężkich i aktywnością enzymów antyoksydacyjnych w ciele człowieka oraz ich wpływem na rozwój nowotworów.

Opieka nad dziećmi uchodźców galicyjskich w latach I wojny światowej na przykładzie obozu Chocień w Czechach, cz. I

dr Krzysztof Struziak

W 2018 roku obchodziliśmy 100-lecie odzyskania przez Polskę niepodległości. Artykuł przywraca pamięć o osobach, które zatroszczyły się o dzieci uchodźców galicyjskich w okresie I wojny światowej i stworzyły dla nich zorganizowany system opieki społecznej.

Z chwilą wybuchu I wojny światowej wraz z linią frontu przechodzącą przez Galicję setki tysięcy ludzi w obawie przed zbliżającymi się wojskami rosyjskimi zmuszone zostały do ewakuacji w głąb monarchii austro-węgierskiej¹. Oprócz tych, którzy z własnej woli podejmowali decyzję o wyjeździe, rząd przymusowo wysiedlił dziecięta tysięcy ludzi, dla których rozpoczęła się gehenna życia na uchodźstwie².

Popularności akcji ewakuacyjnej z pewnością nie przysparzały pierwsze pogłoski o bardzo ciężkim najczęściej losie uchodźców czy doniesienia o powstawaniu osady barakowej w miejscowości Chocień w Czechach³. Z ust do ust przekazywano sobie nierzadko zupełnie absurdalne historie. Przykładowo, w jednym z obozów żołnierze mieli zamordować bagnetami rodzącą tam hrabinę, śmiejąc się z tego do rozpuku, a przed pluton egzekucyjny miał trafić ksiądz, podczas procesji błogosławiący wiernych Najświętszym Sakramentem, gdyż straż obozowa dostrzegła w tym geście sygnały dawane rosyjskim szpiegom⁴.

Objętość niniejszego artykułu nie pozwalała na omówienie nawet małej części relacji z życia w barakach, choć zapewne zrobiłyby one na czytających duże wrażenie. Szczególną niesławą okryły się trzy obozy, tj. omawiany w Choceniu oraz Wagna w Styrii i Thalerrhof koło Grazu, w których – jak pisze A. Banach – „wrogi stosunek funkcjonariuszy obozowych, brak elementarnych warunków higienicznych, niedożywienie i panujące epidemie, spowodowały śmierć kilku tysięcy Polaków, zarówno dzieci, jak i dorosłych”⁵. Dość przytoczyć wspomnienie

jednego z księży pracujących w baraku choczeńskim: „Trzeba mieć silne nerwy i po trochu skamienie, by na to patrzeć. Wyobraźcie sobie taki widok: W trupiarni na stołach leży pięć trumienek, w nich zwłoki dzieci, w tem dwaj braciszczkowie. Grupa ludzi z kolonii i – zanoszące się od płaczu matki. Ksiądz pokropił, składają ich na jedne mary obok siebie. Na cmentarzu jeden wielki, prostolinijny dół – to mogiła polskiej diatwy. Spuszczają trumienki i układają jedną obok drugiej, potęguje się szlochanie matek”⁶. Większość zresztą opisów ma charakter bardzo dramatyczny i emocjonalny, gdyż to, co stało się udziałem części ewakuowanych, radykalnie godziło w ich poczucie godności, a nawet w istotę człowieczeństwa⁷.

Nie zatrzymując się nad tym zagadnieniem, w niniejszym artykule skupiono się na sprawie organizacji opieki nad dziećmi umieszczonymi razem z rodzicami w barakach choczeńskich, którą w dotychczasowych opracowaniach jedynie zasygnalizowano⁸.

Istnieje bardzo wiele źródeł pisanych dotyczących losów ewakuowanych z Galicji oraz warunków podróży i życia w miejscach, do których trafili. Są to przede wszystkim wspomnienia „wynajców”, jak siebie nazywali, raporty z wizytacji obozów oraz reportaże prasowe z tych zakątków monarchii, w których przyszło im się czasowo zadomowić. Najczęściej są to subiektywne relacje opisujące zjawisko wysiedleń, a także próby przeciwdziałania jego ujemnym skutkom. Jakkolwiek można je uznać za źródła historyczne, to mają także znamiona rozważań krytycznych, tj. komentowania

i analizy wydarzeń⁹. W opracowaniu wykorzystano także, oprócz innych czasopism i gazet, pomijany dotąd prawie zupełnie tygodnik „Nowości Ilustrowane”, przynoszący sporą liczbę informacji tekstowych i ikonograficznych.

Obóz w Choceniu był w stanie pomieścić od 20 do 22 tysięcy osób. Wzniesiono w nim 37 baraków o powierzchni 858 m², z których każdy był przeznaczony dla 550 osób. Mieszkała więc tam ogromna masa ludności, której należało zapewnić nie tylko dach nad głową i wyżywienie, ale również pomoc medyczną oraz nauczycieli i opiekunów dla dzieci w różnym wieku. W niedogrzałych i niewystarczająco wentylowanych wnętrzach panowała wilgoć, zgnilizna i smród¹⁰. Ze względu na niskie zasiłki wypłacane przez państwo¹¹ powszechnym zjawiskiem było niedożywienie, a nawet głód. Na obozowe menu składały się: 20 dkg chleba oraz cienka osłodzona kawa na śniadanie, cienka zupa, ziemniaki, fasola, mamałyga lub pęczak na obiad i herbata z rumem na kolację¹². Brakowało najniezbędniejszych urządzeń higienicznych¹³. „Umywalnia składa się z pompy wbitą w ziemię każdego baraku, a pod pompą z drewnianego basenu, średnicy około jednego metra. W jaki sposób ma się wobec tego prymitywnego urządzenia umyć codziennie z rana 350 osób, pozostaje tajemnicą administracji barakowej” – donosiła 21 stycznia 1915 roku ukazująca się w okupowanym Lwowie endecka „Gazeta Narodowa”¹⁴. „Najboleśniejsza jednak rana z ewakuacji to kwestia dzieci. One najbiedniejsze, te maleństwa, skazane n.p. w barakach na zimno, na brak mleka. Nic dziwnego, że śmiertelność

wśród nich tak wielka, że poważnie obawiać się trzeba, czy które z nich powróci do kraju” – pisał z Chocenia z początkiem 1915 roku ks. Ludwik Kasprzyk¹⁵.

Z pomocą „wygnańcom” pospieszyły różnorakie organizacje społeczne, z których najważniejszą był z pewnością powołany w styczniu 1915 roku Książęco-Biskupi Komitet Pomocy dla Dotkniętych Kłeską Wojny (KBK), działający pod przewodnictwem biskupa krakowskiego Adama Stefana Sapiehy. Poza tym funkcjonował m.in. Centralny Komitet Opieki Moralnej dla Wychodźców Polskich z Galicji, Komitet Opieki nad Polskimi Wychodźcami, Komitet Doraźnej Pomocy dla Ewakuowanych, Komitet Ratunkowy dla Internowanych Polaków z Królestwa Polskiego i inne¹⁶.

Kolonią choceńską pierwszy zaopiekował się biskup Adam Sapieha, który wysłał do obozu księży celem niesienia pomocy moralnej i materialnej oraz zakonnic do opieki nad dziećmi i chorymi¹⁷. Przebywało tam zawsze w różnych okresach kilku duchownych. Szczególnym poświęceniem odznaczyli się księża: Karol Słowiaczek, Adam Pierzowicz i Karol Michalski, którzy bardzo gorliwie spełniali swoje obowiązki kapłańskie. Zakonnice (ss. miłosierdzia i ss. służebniczki) z wielkim poświęceniem pielęgnowały chorych i opiekowały się dziećmi w ochronce. Przykładowo, nieznaną z nazwiska siostra Weronika, pracująca w baraku chorób zakaźnych, gdy wybuchł tam pożar z narażeniem życia ratowała chorych. Nabawiła się tyfusu plamistego i ciężko chorowała.

KBK przysyłał dzieciom regularnie mleko kondensowane, i był to właściwie jedyny wówczas skuteczny sposób zmniejszania ich ogromnej śmiertelności. Wysyłano także zapomogi pieniężne, a dla dzieci książki, przybory szkolne i zabawki¹⁸. Już w grudniu 1914 roku, z inspiracji KBK, krakowskie „panie” urządziły dla dzieci mikołajki, a zaraz po nich odwiedziły barak członkinie Konferencji św. Wincentego a Paulo z Pragi i przywiozły ciepłe ubranka. Na święta przygotowano jasełka, natomiast krakowski Komitet dla Niesienia Pomocy Ewakuowanym przesał dzieciom prezenty: „Myśl urzędzenia gwiazdki choceńskiej dziatwie poruszyła do głębi mieszkańców Krakowa, czego dowodem przeobfite dary w gotówce i w naturze dla naszych biednych wygnańców” – czytamy w dzienniku „Nowa Reforma”¹⁹.

Jak pisał z Chocenia wymieniony wyżej ks. Kasprzyk, „Dziesiątki tysięcy młodzieży i dzieci w wieku szkolnym pozbawione nauki; należałoby co prędzej otwierać szkoły, gimnazja. Odezwa p. wiceprezydenta Rady szkolnej kraj. do nauczycielstwa daje nadzieję, że rozpocznie się wytężona czynność w tym kierunku, by tym tysiącom dać możliwość kształcenia się. Nasze nauczycielstwo znane ze swego poświęcenia i w tych ciężkich warunkach rąk nie opuści i spełni swe szczytne zadanie”²⁰. I rzeczywiście, wszędzie tam, gdzie znalazła się większa grupa dzieci i młodzieży oraz bodaj jeden nauczyciel, zaczęły powstawać polskie szkoły, które nosiły nazwę *Beschäftigungskurse*, gdyż austriackie władze oświatowe nie wyraziły zgody na tworzenie oficjalnych polskich szkół ludowych i wydziałowych.

W Pradze utworzono komitet czesko-polski, a dzięki życzliwości tamtejszej Rady Miejskiej, która ofiarowała powstającej szkole polskiej dwupiętrowy budynek wraz z wyposażeniem i opałem, rozwinęła działalność polska szkoła ludowa. Uczęszczało do niej w roku szkolnym 1914/1915 224 dzieci, a 77 do szkoły wydziałowej. Obiema kierował Jan Rąb z Sambora, a w skład grona pedagogicznego wchodziło 16 nauczycieli. Braki przedszkolnego wychowania wypełniała tzw. szkołka macierzyńska, która „w tych wyjątkowych czasach i wśród niecodziennych okoliczności stała się pożądanym ogniskiem ciepła i pożytecznej rozrywki dla dziatwy”²¹.

W Pilźnie do szkoły uczęszczało 25 dzieci, a nauka odbywała się według planu szkół czteroklasowych. Znaczne zasługi położył tu nauczyciel Stanisław Kowal. W Bernie zorganizowano dwie koedukacyjne szkoły ludowe. W pierwszej pod kierownictwem Kazimierza Mazurkiewicza z Rzeszowa uczyło bezinteresownie 9 nauczycieli, a uczęszczało do niej 182 dzieci. Drugą kierowała Helena Urbańska, która wraz z 2 nauczycielkami uczyła 60 dzieci. W Morawskiej Ostrawie ogniskiem pracy społecznej i oświatowej był Dom Polski, gdzie znalazło siedzibę Towarzystwo Szkół Ludowych (TSL). Już 11 grudnia 1914 roku w Branicach zorganizowano szkołę ludową, do której uczęszczało 56, a później 160 dzieci i w której uczyło 15 nauczycieli. W Przerowie z początkiem stycznia 1915 roku zorganizowano szkołę ludową, do której zapisało się 120 dzieci.

Jej kierownictwo objął inspektor szkolny z Ropczyc Franciszek Wilkoń, a gro-no pedagogiczne liczyło 16 osób. W Hodolanach sąsiadujących z Ołomuńcem zdołano założyć polską szkołę ludową, w budynku szkoły czeskiej. Pracowały w niej nauczycielki Kuczekówna i Pejtersfeldówna oraz nauczyciel Milan. W Suszycach 1 grudnia 1914 roku powstała szkoła dla 70 dzieci z Krakowa, które pozostawały pod opieką nauczycieli Stanisława Kwaśnika i Szymona Windykiewicza z Drohobycza oraz Stanisławy Schifferówny ze Stróż. W Pardubicach zorganizowano czteroklasową szkołę ludową pod kierownictwem Zofii Sudio. Lokalu, urządzenia i opał dostarczył bezpłatnie zarząd miejscowej gminy.

„Nasze nauczycielstwo znane ze swego poświęcenia i w tych ciężkich warunkach rąk nie opuści i spełni swe szczytne zadanie”

Dzięki pomocy miejscowych rad gminnych i miejscowej Rady Szkolnej Okręgowej założona została szkoła dla 41 dzieci w Czesławie (nauczyciel Leon Stec) i dla 25 dzieci w Zehusicach (nauczycielka Batówna). W Przybramie dzięki tamtejszemu Komitetowi Pań, z pomocą inspektora szkolnego Kineła, powstała szkoła polska w sali szkoły czeskiej, do której uczęszczało 70 dzieci, od drugiej klasy począwszy. Rano zajęcia prowadził nauczyciel Zdębski z Kołomyi, a po południu nauczycielka Jandysówna z Kańczugi. Dla maluchów zorganizowano ochronkę. W Wszetinie otwarto czteroklasową szkołę przy pomocy miejscowych władz. Obok kierownika Zuzaka pracowały w niej dwie nauczycielki. Podobną szkołę (100 dzieci) założono staraniem miejscowego komitetu w Kromieryżu. Pracowało w niej 12 nauczycieli pod kierownictwem Wojciecha Patryna.

W Planie nad Łużnicą niedaleko Taboru ofiarność zwierzchności gminnej i miejscowej Rady Szkolnej umożliwiła 30 stycznia 1915 roku otwarcie polskiej szkoły, której władze użyczyły lokalu, opał i obsługi. Do szkoły zgłosiło się przeszło 50 dzieci (zwłaszcza z Wieliczki, Podgórze, Muszyny, Kolbuszowej i Przemyśla), a kierownictwo sprawował Bronisław Jagielski z Huty Komorowskiej. W Śmichowie koło Pragi kierow-

nikiem został Karol Stary z Rzeszowa, a do szkoły uczęszczało 46 dzieci, które pozostawały pod opieką Justyny Majewskiej, Janiny i Augustyny Pałys oraz Julii Jurniówny. W Budziejowicach „panie” czeskie z własnej inicjatywy zbierały ciepłe ubrania dla polskiej diatwy i dokładały starań, by na każdym kroku przyjąć ludności polskiej z pomocą. Rada Szkolna Miejskowa założyła tu z początkiem stycznia czteroklasową szkołę polską i przyjęła na siebie obowiązek dostarczania przyborów szkolnych. Z kolei w Hlubokiej, w pobliżu Budziejowic, 25 polskich dzieci z Nowego Sącza, Sędziszowa, Rzeszowa chodziło do miejscowej szkoły²².

Ponadto w roku szkolnym 1914/1915 działały na terenie Czech, Moraw i Słowacji polskie kursy ludowe: w Launy w Czechach dla 40 dzieci kierownictwo objął nieznan z imienia Zofall, a nauczali Piątkowska z Rzeszowa, Eugenia i Mieczysława Ostrowskie z Gorzyc i Puszczej. Nauka odbywała się w porze rannej dla III i IV klasy, w popołudniowej dla obu klas niższych, w Zidenicach pod Bernem dla 40 dzieci, w Węgierskim Haradyszczu na Morawach dla 111 dzieci, w Hranicach na Morawach dla 165 dzieci, w Msenie w Czechach (2 I 1915 roku, według planu szkoły jednoklasowej, nauczycielki: Zofia Wielgusowa z Dulczówki i Józefa Kowalczykówna z Kidalowa) dla 15 dzieci, w Taborze dla 80 dzieci, w Luchaczowicach dla 30 dzieci, w Valasske-Mezifiei na Morawach, w Kutnej Horze (20 II 1915 roku, według planu szkół czteroklasowych), w Krzywoklacie (nauczycielka Bronisława Wanatówna) i Kneževy (16 dzieci w czterech klasach, uczyła nauczycielka z Dębicy Ulrychowa), koło Rakownika w Czechach, w Chocieborzu (13 dzieci, codziennie w 2 godziny po południu, nauczycielka Jadwiga Amalia Hryniewiczówna²³).

Szczególne znaczenie na terenie Czech miała jednak szkoła barakowa w Choceniu, gdzie – jak napisał K. Banach – „nauczyciele starali się utrzymać jak najdłużej dzieci w szkole, pragnąc je uchronić przed koszmarem życia obozowego, fizycznym i duchowym wyniszczeniem”²⁴. Szkoła ta o 18 oddziałach i 1650 uczniach została założona 4 I 1915 roku. „Pierwsze miejsce wśród instytucji kulturalnych w barakach zajmuje szkoła polska barakowa. Wiadomo to już ogólnie, iż w historii nasze-

go uchodźstwa wojennego polskie nauczycielstwo piękną i chlubną będzie mieć kartę zapisaną, a naród wdzięczny będzie cichym, ofiarnym pracownikom, którzy w najtrudniejszych warunkach tyle zdziałali dla naszej polskiej młodzieży. Dobrze zapisał się tutaj p. wiceprezydent Rady szkolnej krajowej Dembowskiego i okazał, że jest opiekunem i nauczycielstwem i młodzieży. W Chocni nauczycielstwo spełnia dzielnie swój obowiązek” – pisał ks. Kasprzyk²⁵.

Istotnie pedagodzy dobrowolnie „zamknęli się na całe miesiące w barakach” i pracowali dla „dobrej diatwy, przyszłości narodu”²⁶. Dyrektorem został Marcelli Molisak z Tłumacza, a pomagał mu katecheta ks. Juliusz Matysiak ze Zwierzynca. Grono pedagogiczne stanowił: Franciszek Budwiński, Helena Jurkiewicz, Marcela Molisakowa, Jan Baranowski, Henryka Niewrzałkiewicz, Zofia Baranowska, Tadeusz Kłosowski, Wanda Neuhoftówna, Edward Wójcicki, Stanisława Wsołkówna, Matylda Niewrzałkiewicz, Józef Halardziński, Józef Hrapkiewicz, Julia Jaworska, Zofia Szymonowiczowa, Maria Glińska, Zenobia Żukowa, Bazyl Żuk, Józef Mrozowiecki, Roman Bes, Karol Rut, Stanisław Żurawski, Wacław Horodyski, Zofia Szafarówna, Antoni Maksymczuk, Stanisław Szpakowski²⁷.

„Oprócz zajęć w szkole nauczyciele zorganizowali też trzy kursy dla analfabetów, w których wzięło udział około 240 osób. Ks. Małysiak skupił sporą liczbę dziewcząt i założył [katolickie] stowarzyszenie, które odbywało niedzielne zebrania. Postarano się także o to, by tworzyć i inne organizacje wśród młodzieży. Opiekunami Związku Młodzieży w Choceniu zostali księża K. Prażnowski, R. Stojanowski i J. Danek, a sekretarzem Cz. Żółkiewicz. Na zaproszenie miejscowego Komitetu przybyła do baraków Helena Horodyska i w krótkim czasie udało się jej powołać do życia „drużynę skautek” liczącą 35 członkin²⁸.

Działała też „drużyna skautów” pod kierunkiem Karola Kluzy, którzy ćwiczyli na „rynku barakowym”, także dyżurowali w lesie, „który kilka razy ktoś usiłował podpalić”²⁹. W barakach założono dobrze zaopatrzoną bibliotekę „dzięki hojnej przesyłce książek przez krakowskie T.O.L. i przez Delegację T.S.L. z Morawskiej Ostrawy. Dużo książek nadesłała sekcja biblioteczna przy krak. komitecie doraźnej pomocy.

W lesie, na drodze lub w barakach często można napotkać czytających ze skupieniem książki. Dobrze to na zabicie czasu, którego tyle w barakach” – pisał w relacji z Chocenia ks. L. Kasprzyk³⁰. Dla młodzieży Komitet Wychodźców Galicyjskich organizował też wycieczki zbiorowe do Pragi, które oprowadzał autor „Ilustrowanego Przewodnika po Galicji” dr Mieczysław Orłowicz ze Lwowa³¹ (cdn.).

Słowa kluczowe: uchodźcy wojenni, Galicja, opieka nad dziećmi, obóz w Choceniu.

Przypisy:

¹ Zob. A. Senensieb [red.] *Szlakiem tułaczym. Księga pamiątkowa wychodźstwa polskiego 1914-1918*, Wiedeń 1919; K. Chołoniewska, *Wśród wysiedleńców w Chocni* [w:] *Wysiedlenie wojenne Krakowa w r. 1914, 1915*, Kraków 1916; Z. Nowszych prac na temat ewakuacji Krakowa zob. B. Ogórek, *Ewakuacja mieszkańców Krakowa podczas I wojny światowej. Przebieg, próba kwantyfikacji, warunki życia ewakuowanych*, „Krzysztofory: Zeszyty Naukowe Muzeum Historycznego Miasta Krakowa” z. 30/2012. Tam też omówiono dotychczasowy stan badań nad tym tematem.

² Przykładowo – od 7 listopada do połowy miesiąca wyjechało z Krakowa około 60 tys. osób. W. Wróbel, *Troska Biskupa Adama Sapiehy o wysiedlonych i uchodźców w latach 1914-1916*, Kraków 1999, s. 25; Według publikacji prasowych do 15 maja 1915 r. z Krakowa ewakuowano 86 159 osób, „Głos Narodu” nr 223-251/1914; „Czas” nr 557/1915.

³ „Czas” nr 467/1914; „Głos Narodu” nr 256/1914; „Gdy pierwsze transporty uchodźców przybyły do Chocenia 20 października 1914 roku – rozpoczynano budowę baraków. W czasie, gdy tam przybyłem około 25 listopada, zaledwie kilka było na prędcie skleconych. Mieściło się w nich około 3 000 ludzi i panowało wielkie przepelnienie. Prócz trochę słomy, nie było w barakach żadnego urządzenia” Z. Lasocki, *Jedna z kart chrześcijańskiego miłosierdzia w czasie wojny światowej* [w:] „Roczniki Obydwóch Zgromadzeń Św. Wincentego a Paulo”, Stradom nr 3-4/1937, s. 151.

⁴ Z. Lasocki, *Polacy w austriackich obozach barakowych dla uchodźców i internowanych (wspomnienia z czasów wojny światowej byłego posła do parlamentu austriackiego)*, Kraków 1929, załącznik 126.

⁵ A.K. Banach, *Szkolnictwo polskie dla wychodźców z Galicji i Bukowiny w monarchii austro-węgierskiej w czasach I wojny światowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1-2/1993.

⁶ „Nowa Reforma” nr 553/1914.

⁷ Przykładowo, gdy w obozie stwierdzono wszy, zarządzano u wszystkich mieszkańców przymusowe golenie włosów na całym ciele. Przeprowadzali je mężczyźni i chłopcy, strojąc sobie przy okazji niewybredne żarty z kobiet. Zresztą wiele z nich uważało obcięcie włosów za symbol hańby i szczególnie upokorzenie.

⁸ Zob. A.K. Banach, dz. cyt.; K. Rędziński, *Szkolnictwo galicyjskie na uchodźstwie wojennym (1914-1918)*, Częstochowa 2008; Z. Jasiński, K. Rędziński, *Polscy uchodźcy i polskie szkoły w Czechach i na Morawach w czasie I wojny światowej*, Opole 1995 i in.

⁹ Zob. *Księga pamiątkowa i adresowa wygnanców wojennych z Galicji i Bukowiny 1914-1915. Część III. Prowincja i Bukowina*. Wiedeń 1915; *Trzy lata działalności K.B.K. Sprawozdanie Książęco-Biskupiego Komitetu Pomocy dla Dotkniętych Klęską Wojny za lata 1915-1917*, Kraków 1918 [dalej: *Sprawozdanie KBK*] i in.

¹⁰ Opis na podstawie relacji ks. Kazimierza Lagosza (redaktora naczelnego pisma „Rodak”, poświęconego sprawom codziennym polskiego uchodźstwa), który przyjechał do obozu w grudniu 1914 r. *Księga pamiątkowa i adresowa...*; Artykuł o obozie w Choceniu w części albumowej, bez numerów stron; O tym, że warunki życia w obozie nie ulegały poprawie, świadczy relacja Kamili Chołoniewskiej, która przebywała tam w dniach 15-20 maja 1915 roku. Zob. K. Chołoniewska, dz. cyt., s. 17-18. Podobne sprawozdanie z pobytu w Choceniu przygotował ks. L. Kasprzyk. Zob. „Głos Narodu” nr 323/1915.

¹¹ Wysokość zasiłku dla uchodźcy w 1915 roku wynosiła 1 koronę dziennie dla osoby dorosłej i 60 halerczy dla dziecka.

¹² K. Chołoniewska, dz. cyt., s. 19.

¹³ Z. Lasocki, *Jedna z kart...*, s. 152.

¹⁴ „Gazeta Narodowa” nr 19/1915.

¹⁵ „Nowości Ilustrowane” nr 2/1915.

¹⁶ K. Ruszała, *Działalność polityków Koła Polskiego w Wiedniu na rzecz pomocy Polakom zesłanym w głąb Austro-Węgier podczas I wojny światowej (zarys problemu)* [w:] M. Baczkowski, K. Ruszała [red.] *Front wschodni I wojny światowej*, Kraków 2013, s. 163.

¹⁷ Więcej na temat działalności biskupa A. Sapiehy w latach I wojny światowej zob. A. Synowiec, *Pomoc humanitarna Komitetu Adama Sapiehy dla polskich dzieci podczas I wojny światowej*, „Studia Historyczne” z. 3-4/2003; Tenże, *Książęco-Biskupi Komitet biskupa Adama Stefana Sapiehy w czasie I wojny światowej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, „Prace historyczne” z. 130/2003.

¹⁸ Z. Lasocki, *Jedna z kart...*, s. 153-154.

¹⁹ „Nowa Reforma” nr 553/1914.

²⁰ „Nowości Ilustrowane” nr 2/1915.

²¹ *Księga pamiątkowa i adresowa...*, s. XXXIX-LX.

²² Tamże, s. XXX-XLIX.

²³ Tamże; Więcej na temat szkolnictwa dla

dzieci uchodźców w Czechach: A.K. Banach, dz. cyt., s. 15; K. Rędziński, dz. cyt.; Z. Jasiński, K. Rędziński, dz. cyt.; W niniejszym opracowaniu pominięto omawianie szkolnictwa średniego oraz kształcenia dorosłych, jak np. bardzo dobrze funkcjonujących gimnazjów w Morawskiej Ostrawie, Węgierskim Haradyszczu i Pradze oraz kursów handlowych w Pradze. Zob. *Polskie kursa handlowe na wychodźstwie w Pradze Czeskiej w roku szkolnym 1914-1915*, Praga 1915.

²⁴ K. Banach, dz. cyt., s. 31.

²⁵ „Nowości Ilustrowane” nr 36/1915.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ „Nowości Ilustrowane” nr 1/1916.

Bibliografia:

Materiały źródłowe

- Chołoniewska K. *Wśród wysiedleńców w Choczni* [w:] *Wysiedlenie wojenne Krakowa w r. 1914, 1915*. Kraków 1916.
- „Czas” 1914.
- „Głos Narodu” 1914-1916.
- *Księga pamiątkowa i adresowa wygnanców wojennych z Galicji i Bukowiny 1914-1915. Część III. Prowincja i Bukowina*. Wiedeń 1915.
- Lasocki Z., *Polacy w austriackich obozach barakowych dla uchodźców i internowanych (wspomnienia z czasów wojny światowej byłego posła do parlamentu austriackiego)*, Kraków 1929.
- „Nowa Reforma” 1914-1915.
- „Nowości Ilustrowane” 1915.
- *Polskie kursa handlowe na wychodźstwie w Pradze Czeskiej w roku szkolnym 1914-1915*. Praga 1915.
- Senensieb A. [red.] *Szlakiem tułaczym. Księga pamiątkowa wychodźstwa polskiego 1914-1918*. Wiedeń 1919.
- *Trzy lata działalności K.B.K. Sprawozdanie Książęco-Biskupiego Komitetu Pomocy dla Dotkniętych Klęską Wojny za lata 1915-1917*. Kraków 1918.

Opracowania

- Banach A.K. *Szkolnictwo polskie dla wychodźców z Galicji i Bukowiny w monarchii austro-węgierskiej w czasach I wojny światowej*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1-2/1993.
- Dadej K., Godlewski E. *Działalność zakładu dla dzieci skrofulicznych w Zakopanem*. Kraków: Nakładem Kuratorium Zakładu Leczniczego UJ dla dzieci skrofulicznych w Zakopanem, 1922.
- Godlewski E. *Działalność Księcia Metropoli Adama Stefana Sapiehy w okresie wielkiej wojny*. Kraków 1937.

• Jasiński Z., Rędziński K. *Polscy uchodźcy i polskie szkoły w Czechach i na Morawach w czasie I wojny światowej*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 1995.

• Lasocki Z. *Jedna z kart chrześcijańskiego miłosierdzia w czasie wojny światowej* [w:] „Roczniki Obydwóch Zgromadzeń Św. Wincentego a Paulo” nr 3-4/1937.

• Młodzik A. *Powstanie i działalność zakładu leczniczego dla dzieci chorych na gruźlicę („skrofulicznych”) w Zakopanem od kwietnia 1917 roku do lutego 1922 roku*. „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny” nr 77/2014.

• Ogórek B. *Ewakuacja mieszkańców Krakowa podczas I wojny światowej. Przebieg, próba kwantyfikacji, warunki życia ewakuowanych*. „Krzysztofory: Zeszyty Naukowe Muzeum Historycznego Miasta Krakowa” z. 30/2012.

• Rączka J.W. *Zakład Leczniczko-Wychowawczy UJ w Witkowicach pod Krakowem*. „Folia Historica Cracoviensia” cz. VI/1999.

• Rędziński K. *Szkolnictwo galicyjskie na uchodźstwie wojennym (1914-1918)*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podońskiego Akademii im. Jana Długosza, 2008.

• Ruszała K. *Działalność polityków Koła Polskiego w Wiedniu na rzecz pomocy Polakom zesłanym w głąb Austro-Węgier podczas I wojny światowej (zarys problemu)* [w:] Baczkowski M., Ruszała K. [red.] *Front wschodni I wojny światowej*. Kraków: Towarzystwo Wydawnicze Historia Jagiellonica, 2013.

• Synowiec A. *Książęco-Biskupi Komitet biskupa Adama Stefana Sapiehy w czasie I wojny światowej*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, „Prace historyczne” z. 130/2003.

• Synowiec A. *Pomoc humanitarna Komitetu Adama Sapiehy dla polskich dzieci podczas I wojny światowej*. „Studia Historyczne” z. 3-4/2003.

• Wróbel W. *Troska Biskupa Adama Sapiehy o wysiedlonych i uchodźców w latach 1914-1916*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, 1999.



Dr Krzysztof Struziak – doktor nauk humanistycznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, historyk. Nauczyciel dyplomowany. Pracuje w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Woli Mędrzechowskiej. Najważniejsze publikacje: *Szczucin i okolice. Zarys dziejów do 1948 roku*, Szczucin 2009; *Gmina Mędrzechów od czasów najdawniejszych do współczesności* [red.] Mędrzechów 2015; *Przemiany w strukturze agrarnej powiatu Dąbrowa Tarnowska w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historica” t. 14/2013.

Relacja z IV Nowego Ogólnopolskiego Forum Bibliotek Pedagogicznych

Marta Truszczyńska
Anna Walska-Golowska

Kolejny raz w czerwcu Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. H. Kołłątaja w Krakowie zorganizowała konferencję z cyklu Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych. W dniach 6-7 czerwca 2019 roku obradowano na temat: Czytelnik-użytkownik-klient. „Hejnał Oświatowy” objął wydarzenie patronatem medialnym.

Pierwsza konferencja z cyklu Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych odbyła się w 2013 roku. W latach 2013-2015 konferencje przygotowywano we współpracy z Instytutem Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa (obecnie Instytut Nauk o Informacji) Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Od 2016 roku PBW w Krakowie – jedyna wśród polskich bibliotek pedagogicznych o statusie naukowym – organizuje samodzielnie Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych.

Krakowskim akcentem IV Nowego Ogólnopolskiego Forum Bibliotek Pedagogicznych był smok wawelski. Każdego uczestnika witał przed wejściem uściskiem „smoczej łapy”, wywołując uśmiechy na twarzach gości.

Konferencję otworzyła dyrektorka PBW w Krakowie Anna Piotrowska, witając wszystkich przybyłych. Obecni na Forum byli: zastępca dyrektora Departamentu Edukacji Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego Agata Suszczyńska, wizytator Kuratorium Oświaty w Krakowie Małgorzata Kolbusz, dyrektorka Biblioteki Narodowej dr Tomasz Makowski, dyrektorka Biblioteki Jagiellońskiej prof. zw. dr hab. Zdzisław Pietrzyk z Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa UJ, członkowie Rady Naukowej PBW w Krakowie: dyrektorka Biblioteki Naukowej PAN i PAU dr Agnieszka Fluda-Krokos reprezentująca Instytut Nauk o Informacji UP w Krakowie, dr hab. prof. UJ Andrzej Kaliszewski z Instytutu Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej UJ, dr Sabina Kwiecień z Instytutu Nauk o Informacji UP w Krakowie,

dr Magdalena Wójcik z Instytutu Studiów Informacyjnych UJ, dr Aldona Guzik z Instytutu Filozofii i Socjologii UP w Krakowie, dyrektorka Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie Jerzy Woźniakiewicz, zastępca dyrektora Biblioteki Kraków do spraw merytorycznych Izabela Ronkiewicz-Brągiel, przewodnicząca Zarządu Okręgu Małopolskiego SBP dr Żaneta Kubic, prezes Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddziału w Krakowie Agnieszka Miśkiewicz, redaktorka naczelnia „Hejnału Oświatowego” Daria Grodzka, dr Lidia Ippoldt z Biblioteki Pedagogicznej w Skawinie oraz dyrektorka Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym Wanda Papugowa.

Dyrektorki Instytutu Nauk o Informacji UP w Krakowie dr hab. prof. UP Michał Rogoż oraz Instytutu Studiów Informacyjnych UJ (wcześniej Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa) dr hab. Remigiusz Sapa przekazali zebranym życzenia owocnych obrad.

W IV Nowym Forum uczestniczyli ponadto dyrektorki i wicedyrektorki bibliotek pedagogicznych, nauczyciele, bibliotekarze, doktoranci, specjaliści różnych dziedzin, których obszarem zainteresowania jest czytelnik i użytkownik biblioteki. Na zakończenie konferencji dyrektorka PBW w Krakowie Anna Piotrowska podziękowała za udział, owoce obrady i zaprosiła uczestników do wzięcia udziału w przyszłorocznym Forum.

Podczas obrad, jak i w kulisach, uczestnicy Forum podkreślali wagę tematu konferencji, która była okazją do wymiany spostrzeżeń na temat współczesnego czytelnika-użytkownika

Biblioteki pedagogiczne podejmują wszelkie działania w celu dostosowania się do wymogów społeczeństwa sieciowego

-klienta bibliotek. Kultura multimedialna wpływa na oczekiwania odbiorców szeroko rozumianych usług bibliotecznych. Nowe rozwiązania i kanały komunikacji sprzyjają budowaniu relacji z czytelnikiem. Biblioteki jako miejsca o zaufaniu społecznym uwzględniają w ofertach potrzeby osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz osób ze specjalnymi potrzebami. W rozwijaniu kompetencji czytelniczych ważną rolę odgrywają nie tylko biblioteki, ale również rodzina, nauczyciele i szkoła. Biblioteki pedagogiczne podejmują wszelkie działania w celu dostosowania się do wymogów społeczeństwa sieciowego, dowodząc, że mogą być partnerem dla każdego użytkownika, również młodego.

Słowa kluczowe: czytelnik, czytelniczość, biblioteki pedagogiczne.



Marta Truszczyńska – wicedyrektorka Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie, członek komitetu organizacyjnego IV NOFBP.



Anna Walska-Golowska – kierownik Wydziału Współpracy ze Środowiskiem Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie, członek komitetu organizacyjnego IV NOFBP.

Odjazdowy Bibliotekarz – OGRODY

Alicja Koźmińska

Odjazdowy Bibliotekarz to ogólnopolska akcja dla miłośników książek i rowerów.

Odjazdowy Bibliotekarz w Brzesku, zorganizowany po raz szósty przez Bibliotekę Pedagogiczną w Tarnowie Filia w Brzesku i Bibliotekę Publiczną w Porębie Spytkowskiej, przebiegał pod hasłem OGRODY. Jego celem, oprócz promowania czytania i aktywnego sposobu spędzania czasu, było zwrócenie uwagi na znaczenie bioróżnorodności w ogrodach.

8 czerwca 2019 roku 65 pomarańczowo ubranych uczestników przejechało na rowerach z Brzeska do Leśnictwa w Jodłówce. Zaproszony ekspert, Janusz Filip, ciekawie opowiedział i pokazał uczestnikom rajdu, jakie rośliny należy dobierać do ogrodu i jak wyznaczać im stanowiska, aby był on przyjazny pszczołom i innym zapylaczom. Podpowiedział też, jak radzić sobie ze szkodnikami i jak zasilać glebę w sposób ekologiczny. Oprócz wykładu uczestnicy mogli też wymieniać się roślinkami, a część z nich, zgromadzona w bukietach, została wykorzystana przez Katarzynę Pacewicz-Pyrek do tworzenia z dziećmi bajecznych wianków. Inny

sposób inspiracji ogrodowych zaproponowała Cecylia Słowik, kierownik świetlicy w Sterkowcu, która uczyła młodych uczestników imprezy, jak wyczarować kwiaty z bibuły. Wszyscy uczestnicy warsztatów zostali obdarowani książkami i drobnymi nagrodami ufundowanymi przez sponsorów.

Na zakończenie odbył się konkurs, który budzi zawsze sporo emocji – konkurs poetycki. Tym razem uczestnicy w dwóch kategoriach – dzieci do lat 14 i dorośli – mieli za zadanie napisać tekst piosenki o ogrodach, zwłaszcza tych bioróżnorodnych i ekologicznych. Kilku uczestników już wielokrotnie błysnęło talentem i nie zawiodło również tym razem.

„Mój ogród nie jest duży,
Nie jest także mały,
Lecz oddaje moją duszę,
Po prostu jest wspaniały”
(Jakub Olchawa).

Miło widzieć i słyszeć, jak dzieci biorące udział w konkursie posługują się bogatym słownictwem, jak pokazują swoją wrażliwość na piękno i wartości,

do których chcemy ich przekonać. Jak napisał jeden z uczestników w refrenie: „Trzeba chcieć, choć w swym sercu ogród mieć, wystarczy chcieć, bo to nie trudna rzecz” (Stefan Koźmiński).

Dzięki hojności wielu firm oraz uczestniczek imprezy nikt nie był głodny, a w gościnnych progach Leśnictwa Jodłówka wszyscy mogli odpocząć i cieszyć się urodą zieleni. Tylko komary wprosiły się bez zaproszenia i uprzykrzyły nieco zabawę. Jednak jak napisała pani Ewelina Gajewska – uczestniczka konkursu poetyckiego – „ogrody, ogrody nigdy nie wychodzą z mody”, więc warto zadać sobie nieco trudu i nie tylko ogród podziwiać, ale i tworzyć przyjazny dla wszystkich stworzeń.

Słowa kluczowe: rowery, książki, ogrody bioróżnorodne.



Alicja Koźmińska – kierownik Biblioteki Pedagogicznej w Tarnowie Filia w Brzesku, bibliotekarka, infobroker, koordynatorka sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli, entuzjastka edukacji ekologicznej.



Fot. A. Koźmińska

70 lat Nowej Huty

Aldona Kruk
dr Urszula Lisowska-Kożuch

Rok 2019 upływa pod znakiem obchodów związanych z 70. rocznicą powstania najmłodszej dzielnicy Krakowa – Nowej Huty. W jubileusz 70-lecia zaangażowało się wiele instytucji i placówek. Jedną z nich jest Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Krakowie – Filia w Nowej Hucie, która przygotowała projekt skierowany do szkół nowohuckich.

W czerwcu br. minęło 70 lat od rozpoczęcia budowy Nowej Huty. W lutym 1949 roku ówczesne władze komunistyczne podjęły decyzję o ulokowaniu kombinatu metalurgicznego i nowego miasta na terenach dwóch podkrakowskich wsi – Mogiły i Pleszowa, a w czerwcu zaczęto budowę pierwszego bloku mieszkalnego. Generalnym projektantem mianowano Tadeusza Ptaszyckiego. Jego projekt łączył w sobie najważniejsze cechy miasta idealnego i miasta ogrodu. Plac Centralny, pobliskie osiedla, budynki kombinatu, a także obiekty kulturalne nawiązywały swoją architekturą i urbanistyką do renesansu, baroku, klasycyzmu oraz modernizmu.

Nowa Huta, budowana początkowo jako odrębne miasto, 1 stycznia 1951 roku została jedną z dzielnic Krakowa. Była ona miejscem wielu dramatycznych wydarzeń, m.in. starć mieszkańców z milicją w obronie krzyża (w pierwotnym założeniu Nowa Huta miała być ateistycznym miastem), czy, jak w latach 80. XX wieku, strajków robotniczych i licznych demonstracji. „Najmłodsza siostra Krakowa” to nie tylko huta i stal.

Dziedzictwo kulturowe Nowej Huty stanowią dwory, wiejska zabudowa, obiekty sakralne, nekropolie, wśród których wymienić należy m.in. XVII-wieczny zbór kalwiński w Łuczanicach, dwór Branickich z XVII wieku z renesansowym lamusem i XIX-wieczny dworek Badenich w Branicach, a także prehistoryczny kopiec Wandy. Najcenniejszym zabytkiem jest XIII-wieczne opactwo cystersów w Mogile. W 2004 roku układ urbanistyczny dzielnicy został wpisany do rejestru zabytków miasta Krakowa jako dobro kultury i reprezenta-

tywny przykład urbanistyki socrealizmu w Polsce.

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Krakowie Filia w Nowej Hucie w ramach współpracy z bibliotekami szkół działających na terenie dzielnicy realizuje projekt związany z 70. rocznicą powstania Nowej Huty. Zaplanowane i organizowane w jego ramach działania mają na celu kształtowanie postaw patriotycznych uczniów w odniesieniu do dziedzictwa kulturowego dzielnicy, wzbogacenie wiedzy o niej – o jej powstaniu, historii, zabytkach, miejscach, osobach z nią związanych, a także wzbudzenie zainteresowania Nową Hutą wśród osób niebędących jej mieszkańcami. Ważnym aspektem jest również wspomaganie nauczycieli zaangażowanych w projekt, promowanie nowych technologii w nauczaniu,

wykorzystywanie nowatorskich metod i form pracy oraz rozwijanie współpracy z bibliotekarzami poprzez realizację wspólnego projektu edukacyjnego.

Na pierwszą część projektu złożyły się warsztaty dla nauczycieli z tworzenia lapbooków oraz grafiki, spotkanie uczniów z przewodnikiem Martą Włodarczyk na temat Nowej Huty oraz przygotowanie zajęć pt. „Mali architekci wielkiej Nowej Huty” dla grup przedszkolnych. Najważniejszymi elementami projektu były dwa konkursy pozwalające na samodzielne pogłębienie wiedzy uczniów o najmłodszej dzielnicy Krakowa i kształcenie umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji: „Nowa Huta ukryta w lapbookach” dla klas II-VI szkół podstawowych oraz „Z Nową Hutą w tle” (konkurs fotograficzny w formie sleeveface) dla klas VI-VIII szkół podstawowych



Fot. A. Kruk

i III klasy gimnazjum. Oba konkursy odbyły się w dwóch etapach: wewnątrzszkolnym i międzyszkolnym.

Konkursy cieszyły się dużym zainteresowaniem: do pierwszego z nich w pierwszym etapie zgłosiło się aż 166 uczniów z 15 szkół; do etapu drugiego zakwalifikowano 67 prac. W drugim konkursie wzięło udział 28 uczniów z 7 szkół; do kolejnego etapu wybrano 22 prace. Rozstrzygnięcie obu konkursów nastąpiło 8 maja. Jury konkursu w składzie: Joanna Styryska-Gałążyn (malarzka, graficzka, ilustratorka), Anna Gotfryd-Kolecka, Barbara Habiada (Ośrodek Kultury im. C.K. Norwida), Marzena Sula-Matuszkiewicz, Małgorzata Stachurska (PBW w Krakowie) przyznało 14 nagród głównych i 30 wyróżnień:

Konkurs „Nowa Huta ukryta w lap-bookach”

Klasa II-IV: I miejsce – Oliwier Repeeta, SP nr 129 w Krakowie; II miejsce – Amelia Jarońska, SP nr 85 w Krakowie; Aleksandra Skocz, SP nr 52 w Krakowie; III miejsce – Krystian Pawlik, SP nr 91 w Krakowie, Aleksandra Zajac, SP nr 52 w Krakowie

Klasa V-VI: I miejsce – Aleksandra Działowska, SP nr 89 w Krakowie, Maja Ziemiańska, Publiczna Szkoła Podstawowa Sióstr Salezjanek w Krakowie; II miejsce – Zofia Łapajerska, SP nr 91 w Krakowie; III miejsce – Zuzanna Jastrzębska, SP nr 129 w Krakowie, Damian Ziejewski, SP nr 129 w Krakowie

Konkurs „Z Nową Hutą w tle”

I miejsce – Jolanta Mosurek, SP nr 105 w Krakowie; II miejsce – Jakub Połomski, SP nr 89 w Krakowie; III miejsce – Emilia Kuchta, SP nr 98 w Krakowie, Daniel Pięta, SP nr 98 w Krakowie

Uroczyste rozdanie nagród miało miejsce 15 maja 2019 roku w Ośrodku Kultury im. C.K. Norwida. Nagrodzone prace można oglądać od czerwca do września 2019 roku na wystawie zorganizowanej w budynku głównym PBW w Krakowie. Przy realizacji pierwszej części projektu współpracowały z nami Pracownia Dziedzictwa i Tożsamości Nowej Huty Ośrodka Kultury im. C.K. Norwida, Fundacja Faktor Kultura, Chałupa „U Szpinaka” oraz zaprzyjaźnione szkoły z Nowej Huty: Szkoła Podstawowa nr 52, Szkoła Podstawowa

nr 82, Szkoła Podstawowa nr 85, Szkoła Podstawowa nr 89, Szkoła Podstawowa nr 126, Szkoła Podstawowa nr 129, Zespół Szkół Specjalnych nr 6 oraz Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 14. Nagrody zostały zakupione dzięki wsparciu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego, Urzędu Miasta Krakowa, Rady Dzielnicy XIV Czyżyny, Rady Dzielnicy XV Mistrzejowice, Rady Dzielnicy XVI Bieńczyce, Rady Dzielnicy XVII Wzgórza Krzesławickie, Rady Dzielnicy XVIII Nowa Huta.

Dopełnieniem pierwszej części projektu jest wystawa pt. „O Nowej Hucie słów kilka... 70 lat Nowej Huty”. Została ona przygotowana w siedzibie Filii na os. Kościuszkowskim 2a, dzięki pomocy i życzliwości następujących osób i instytucji, od których wypożyczono eksponaty lub które przekazały książki

do placówki: Jerzy Kujawski „Szpinak” – Chałupa „U Szpinaka”, Muzeum Historyczne w Krakowie – oddział Dzieje Nowej Huty, Instytut Pamięci Narodowej – Biuro Edukacji Narodowej.

Przed nami druga część projektu, która kierowana jest do uczniów szkół ponadpodstawowych. Zostanie ona zrealizowana w drugiej połowie 2019 roku. Odbędą się wówczas warsztaty dla nauczycieli z korzystania z dostępnych online narzędzi graficznych oraz konkurs dla uczniów na wykonanie infografiki o Nowej Hucie.

Słowa kluczowe: Nowa Huta, jubileusz 70-lecia.

Aldona Kruk – kierownik Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie Filia w Nowej Hucie.



Nagrodzone prace sleeveface, fot. A. Kruk

Konferencja „Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej” Uroczystość wręczenia nagród laureatom konkursu „Kreatywny Nauczyciel”

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Kraków, 6 czerwca 2019 roku



Dariusz Styrna, dyrektor Departamentu Edukacji UMWM,
fot. S. Kopeć/MCDN



dr Łukasz Cieślik, p.o. dyrektora MCDN,
fot. S. Kopeć/MCDN



Nauczyciele-laureaci X edycji konkursu, dyrektorzy przedszkoli i szkół, przedszkolaki, zaproszeni goście, fot. S. Kopeć/MCDN

