

**Marek Pieniążek**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-9390-1515

**Polskie vs. czeskie lekcje zdalne: 3:0 dla Czechów**

Prezentowane poniżej komparatystyczne badania nad zdalnymi lekcjami języka polskiego i czeskiego, zainicjowane w pierwszych tygodniach pandemii 2020 r., miały przynieść rozpoznania pozwalające na wskazanie w tych zajęciach nowych i szczególnych jakości, wnoszących do dydaktyki języka i literatury istotne wartości. Jednakże obecnie, czyli dwa lata po wyprodukowaniu pierwszych lekcji zdalnych (przypomnijmy: stworzonych dla uczniów izolowanych w domach na czas epidemii), wnioski formułowane po przeglądzie dostępnej oferty nauczania zdalnego są nieco inne od – wówczas tak bardzo oczekiwanego – przełamania efektu szkolnego lockdownu np. za pomocą udanie zmediatyzowanej i performatywnie sprawczej edukacji (Pieniążek 2018: 66–80).

Na początku powszechnej kwarantanny, w marcu 2020 r., liczyliśmy, że Covid-19 szybko minie, że wrócimy do szkoły w najpóźniej w maju lub czerwcu i następny rok szkolny już rozpoczniemy normalnie. Nauczyciele musieli z marszu, bez metodycznych, technicznych i ministerialnych przygotowań rozpocząć nauczanie zdalne, traktując ten okres jako krótki, kilkutygodniowy i przejściowy. Zanim ministerstwo i telewizje uruchomiły programy wspierające szkoły, nauczyciele samodzielnie wspomagali uczniów wszelkimi sposobami, zachęcając ich do zdalnej współpracy, dialogu, kontaktu e-mailowego oraz SMS-owego (Raport Ministra MEN 2020). Dyrekcje szkół projektowały szkolenia i je organizowały, jednocześnie ucząc się z całą radą pedagogiczną użytkownika komunikatorów, przygotowywano sprzęt, w trybie przyspieszonym próbowano zapewnić dostęp do oprogramowania, dla potrzeb nauczycieli firmy elektroniczne oddawały platformy cyfrowe (np. ZOOM i inne firmy w tej wyjątkowej sytuacji umożliwiały darmowe sesje grupowe).

Niestety, były też w Polsce szkoły, w których nauczania zdalne było bardzo tradycyjne, można powiedzieć, że odbywało się w znanym od dawna trybie korespondencyjnym. Polegało więc niemal wyłącznie na mailowym wysyłaniu i odsyłaniu materiałów edukacyjnych czy nawet na kontakcie SMS-owym z wykorzystaniem fotografowanych ćwiczeń i zadań pisemnych. Niemniej zdecydowana większość

ambitnych szkół i nauczycieli próbowała dotrzeć do uczniów na wszelkie sposoby, szczególnie ceniąc sobie kontakt bezpośredni i na żywo, z akcentem na dialog, widoczność całej klasy lub grupy, z rozmową indywidualną po zajęciach, przesyłaniem plików, prezentacjami komentowanymi na żywo i udostępnianymi w tzw. chmurze. Aby obiektywnie i statystycznie pokazać ten proces, wymagane byłyby rozbudowane niezależne badania.

W ciągu kilku tygodni od zamknięcia szkół ekrany na uczniowskich komputerach zaczęły funkcjonować jak tablice w klasach, szkoła zagościła w każdym uczniowskim domu, a pomyłki nauczycieli i rozmaite usterki techniczne stały się ulubionym tematem dowcipów młodzieży. Sytuacje te, komentowane w portalach społecznościowych równoległe z lekcjami, urozmaicały nową rzeczywistość szkolną. To, co znaleźliśmy z dotychczasowej, przedcovidowej codzienności szkolnej, trafiło do mieszkań uczniów, przesunęło się w obszar zmediatyzowany i względnie, na trzy miesiące, ustabilizowało postawy uczniów i nauczycieli w tej wyjątkowej, a z udziałem technologii medialnej przejściowo opanowanej sytuacji.

Przed wszystkim był to proces nowego dla wszystkich, intensywnego wiązania systemu nauczania z technologią komunikacyjną i audiowizualną. Owo powolne przedstawianie całej maszyny edukacyjnej na tory technologiczne i internetowe oczywiście odbywało się także z pomocą Ministerstwa Edukacji i według stosownych regulacji. Towarzyszące mu obawy, dyskusje nad metodami, ograniczeniami i szansami same w sobie tworzą nowy rozdział w historii dydaktyki, na co wskazywały kolejne powstające wówczas raporty (zob. Buchner, Majchrzak, Wierzbicka 2020).

Do nowego sposobu funkcjonowania i realizowania w całości zdań edukacyjnych on-line ani szkoły, ani nauczyciele nie byli specjalnie przygotowywani, niemniej wywiązali się z obowiązków tak, jak na to pozwalały im umiejętności i posiadane instrumentarium. Gdy spojrzymy na problem z podwójnej perspektywy, przedcovidowej i obecnej, łatwo zauważymy, z jak ogromnym przełomem mieliśmy do czynienia. Wspomnienie zajęć z edukacji medialnej z października 2019 r. na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie wskazuje na gwałtowność przyswajania przez nauczycieli i studentów nowych potrzeb. Kiedy bowiem w semestrze tuż przed pandemią zaczynałem kurs z e-dydaktyki, zaledwie na zasadzie anegdoty wskazywałem studentkom sytuacje, gdy np. trzeba będzie przeprowadzić zebranie rodziców zdalnie, bez ich zwoływania do szkoły, lub poprowadzić zajęcia wieczorne z uczniami w ramach koła zainteresowań, bez potrzeby spotykania się w klasie. Wówczas taka sytuacja wydawała się całkowicie abstrakcyjna, pozbawiona związków z rzeczywistością. Dlatego bez większego przekonania studentki ćwiczyły łączenie się on-line, czy to w grupie na ZOOM-ie, czy w programie ClickMeeting, testowaliśmy dyskusje zbiorowe, ustawienia dźwięku, badaliśmy wykorzystanie ekranu jako tablicy, udostępnianie własnego pulpitu, zdalne przeglądanie materiałów. W najśmielszych wizjach nie można było przewidzieć dalece zaawansowanego wykorzystania tych umiejętności za pół roku w szkołach.

W pierwszych dniach lockdownu lekcje zdalne w zdecydowanej większości nauczyciele realizowali na prywatnych kontaktach aplikacji, dopiero po kilku tygodniach wykupionych i udostępnionych przez szkoły. Należy jednak przypomnieć, że telewizyjne lekcje zdalne zostały bardzo szybko wyprodukowane i udostępnione uczniom zaraz po przejściu szkół na system zdalny w marcu 2020 r. Obecnie są wciąż dostępne na stronach telewizji i platform edukacyjnych i na ich przykładzie właśnie warto

sprawdzić, w jakiej formie dydaktyka polonistyczna trafiła na ekrany i jak była realizowana w ofercie kierowanej do uczniów. Lekcje on-line warto zbadać na poziomie ich konstrukcji, celów, języka wizualnego, wykonania, montażu i potencjalnych efektów dydaktycznych, a następnie porównać z produkcją bliskich nam krajów.

Niemniej już same lekcje on-line, które pojawiły się w ofercie platform internetowych i różnych nadawców telewizyjnych (nie tylko państwowych, ale i prywatnych, jak np. Metro), były poddane w mediach społecznościowych i codziennej prasie krytyce. W mediach społecznościowych pojawiło wiele złośliwych komentarzy i ataków na występujących w lekcjach TVP nauczycieli (PAP 2020). W portalu YouTube już po kilku dniach emisji lekcji pojawiły się kompilacje błędów nauczycieli i wielu pomyłek, literówek, przejęzyczeń, tworzone przez uczniów w poczuciu bezkarności i anonimowości w sieci (por. Kowalski 2020).

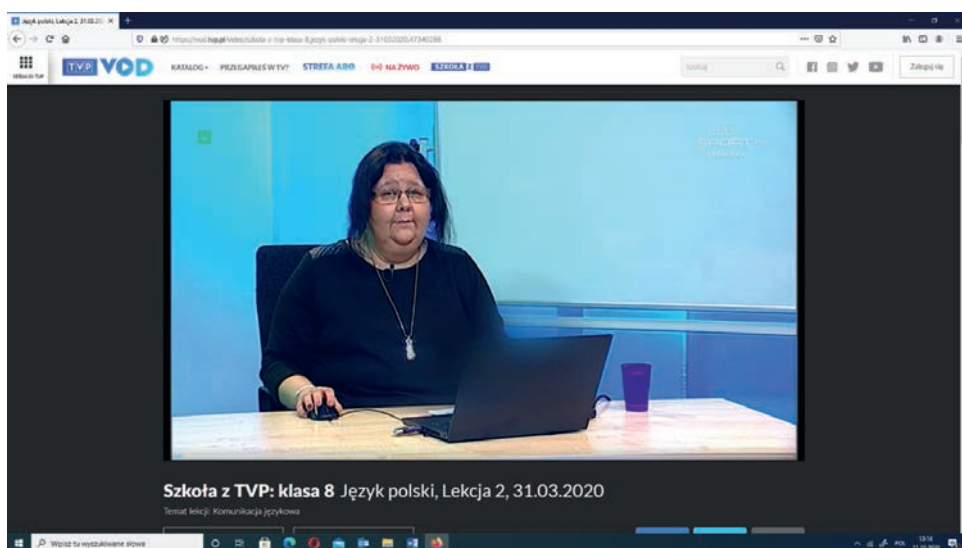
Na pewno w większości nie były to lekcje mistrzowskie, ale na ogół były to lekcje poprawne, z wysoką dbałością o przekaz treści. Wspólną cechą polskich lekcji był ich charakter wykładowy, dominowały metody podające i pokazowe, wykorzystujące ekran do prezentowania punktowych notatek, bez szczególnych wizualnych atrakcji i szczególnych nowości w podawanych treściach literackich lub językowych. Lekcje telewizyjne były sformatowane w modelu programu informacyjnego, stawiały na przekaz wiadomości podstawowych, nb. łatwo dostępnych w Wikipedii lub w najprostszycy szkolnych słownikach internetowych. Lekcje te stały się filmową wersją polskiej codzienności szkolnej, widzianej z perspektywy milczącej klasy, a tutaj wirtualnie obecnej na wprost biurka nauczyciela. W lekcjach tych odsłoniły się stare i klasyczne metody nauczania oraz typowe bolączki systemu edukacji, z jego naciskiem na podawanie informacji, ilustrowaniem ich na materiale lekturowym, wskazywaniem kategorii gramatycznych i ich rozpoznawaniem, wyłączaniem „inicjatywy myślowej” ucznia (Uryga 1996: 129). Także dotkliwie widoczny był pośpiech realizacyjny oraz pozostawienie nauczycieli i producentów lekcji bez specjalistycznego wsparcia. Zapewne także i dlatego to, co najważniejsze w nauczaniu on-line, a co powinno być uwzględnione w sytuacji odosobnienia uczniów i utraty bezpośredniego kontaktu z klasą, czyli dialogiczność i relacja z uczniem, właśnie były najsłabiej reprezentowane.

Media i telewizje szybko starały się stworzyć ofertę, nie tyle myśląc o jakości, ale o łatwości przekazu. Przerodziło się to w wyścig portali internetowych i instytucji edukacyjnych w wytarzaniu przyjaznych, na pozór niezbędnych uczniom programów edukacyjnych.

Czy stworzone w Polsce i Czechach wiosną 2020 roku lekcje on-line jakoś się różniły, czy były do siebie podobne, jakimi środkami medialnymi posłużyli się producenci, jak ustanawiali relacje nauczyciela z uczniowskim odbiorcą? Przegląd rozpoczniemy od produkcji polskich.

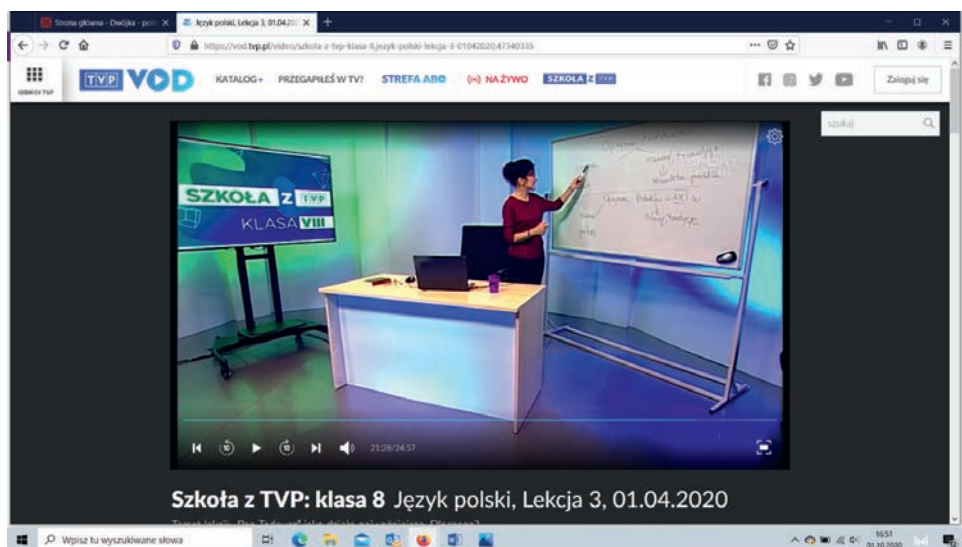
## **Telewizyjne lekcje języka polskiego**

Pierwsze lekcje TVP polegały na filmowaniu monologów nauczyciela siedzącego na wprost kamery/klasy przy biurku. Przyjęty model, wbrew współczesnym praktykom komunikacyjnym, odnosił się, niestety, do utrwalonego sposobu myślenia o szkole jako instytucji posługującej się jednostronnym modelem komunikacji. Umieszczał funkcje edukacyjne w matrycy kultury 1.0 (por. Ogonowska 2013: 115).



Fot. 1. Ekranowe replikowanie relacji nadawczo-odbiorczej w klasycznym modelu wykładowym (Szkoła z TVP, 2020a)

Wkrótce producenci lekcji telewizyjnych rozbudowali przestrzeń zajęć i umożliwili nauczycielom działania w atrakcyjnej i nowoczesnie wyposażonej strefie tablicy i biurka.



Fot. 2. W kolejnych lekcjach przestrzeń dydaktyczna rozrasta się poza obszar biurka (Szkoła z TVP, 2020b)

Mimo tych drobnych zmian lekcje wciąż w niewielkim stopniu akcentowały dialog edukacyjny, nawet w formie wirtualnej (czyli np. komunikatów domyślnie kierowanych do obecnych po drugiej stronie ekranu uczniów). Formuła lekcji telewizyjnej uniemożliwiała bezpośrednie relacje, ale warto podkreślić, że właśnie ów podający, informacyjny

charakter był najbardziej rozczarowujący i osłabiający potencjalną atrakcyjność tych propozycji. Lekcje były po prostu martwe, pozbawione sygnałów nawet potencjalnej żywości, uruchamianej po stronie uczniów. A jak wskazuje Agnieszka Wierzbicka, „nawet najlepiej przygotowane, bogate w wartościowe teksty i multimedia zasoby edukacyjne nie zrekompensują studentowi braku kontaktu z nauczycielem”. Dlatego badaczka podkreślała potrzebę aktywnego, werbalnego utrzymywania kontaktu z uczniami podczas pracy na platformach edukacyjnych. (Wierzbicka 2019: 170).

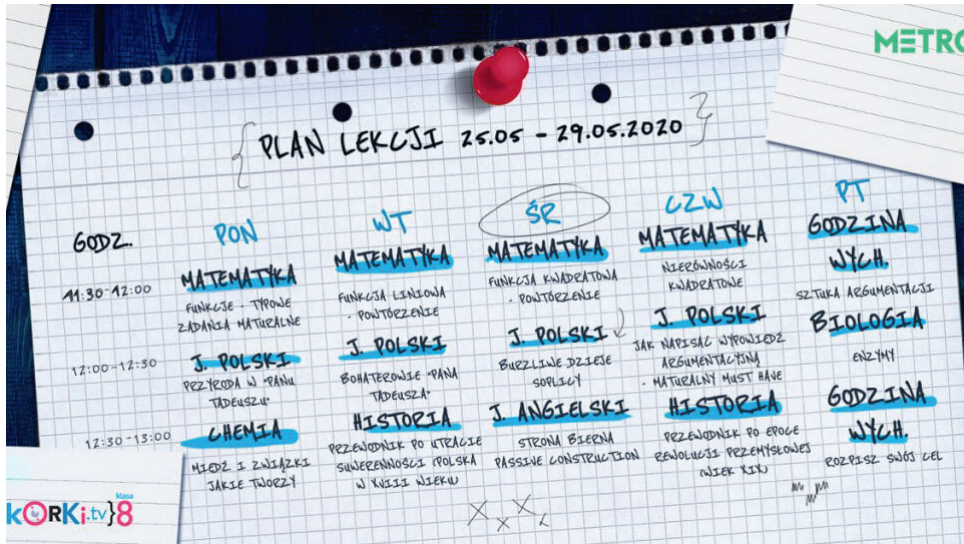


Fot. 3. Lekcje zyskują na scenografii, imitującej klasę (Szkola z TVP, 2020c)

W lekcjach polskiego dla klas 4–8 uderzał schematyczny tok lekcji i słabe językowe przygotowanie nauczycieli. Jeśli nawet materiał, np. o Lechu i Czechu i Rusie (por. fot. 3), był wizualizowany za pomocą filmów, map, dat, to sposób mówienia nauczyciela do kamery okazywał się rażąco nienaturalny, w toku operowania pilotem do tablicy interaktywnej łączył się z niepewnością widoczną w zachowaniu i stylu wypowiedzi prowadzącej. Technologia i materiały edukacyjne były standardowe, dostępne w każdej szkole, ale styl pracy nauczyciela z uwagi na treść i narrację kierowaną w oko kamery, a nie do uwzględnianej w zdalnej obecności klasy, powodował, że lekcje w najważniejszym wymiarze kreowania relacji i dialogu lekcyjnego okazały się sztywne i przez swój antyprofesjonalizm po prostu odpychające.

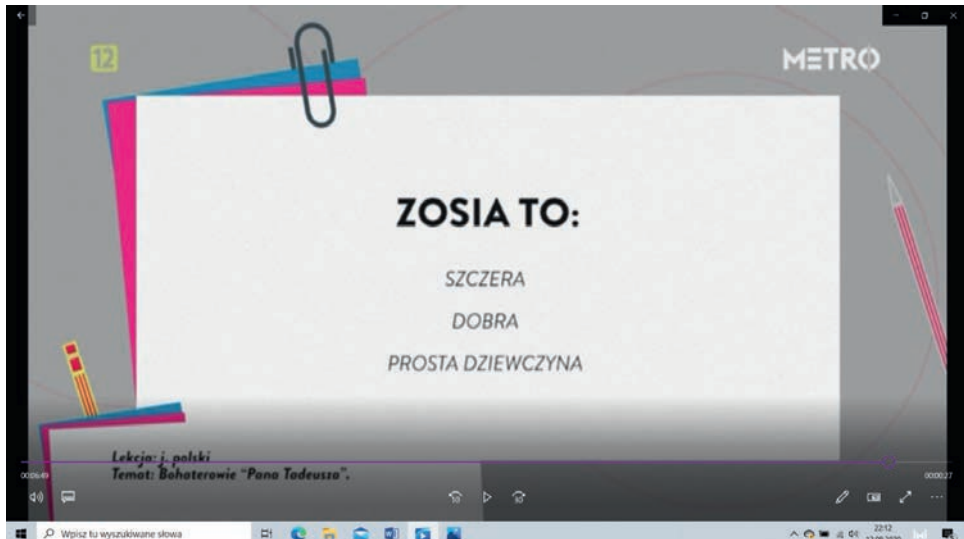
Z monologicznego schematu udało się wyłamać zaledwie kilku nauczycielom tworzącym lekcje dla TVP. Owi najlepsi „medialni performerzy” na żywo formułowali i zapisywali notatki, wnioski wyprowadzali z dyskusji prowadzonej heurystycznie w stałym dialogu z kamerą i odbiorcami po drugiej stronie ekranu.

W telewizji TV Metro emitowano zajęcia zdalne w serii *Korki.tv*. Były to lekcje dla 8. klasy w formie (jak sugeruje nazwa) korepetycji. Lekcje miały charakter podający i porządkujący wiedzę o lekturach. Były dostępne poprzez nadajniki naziemne, a następnie w portalu telewizyjnym.



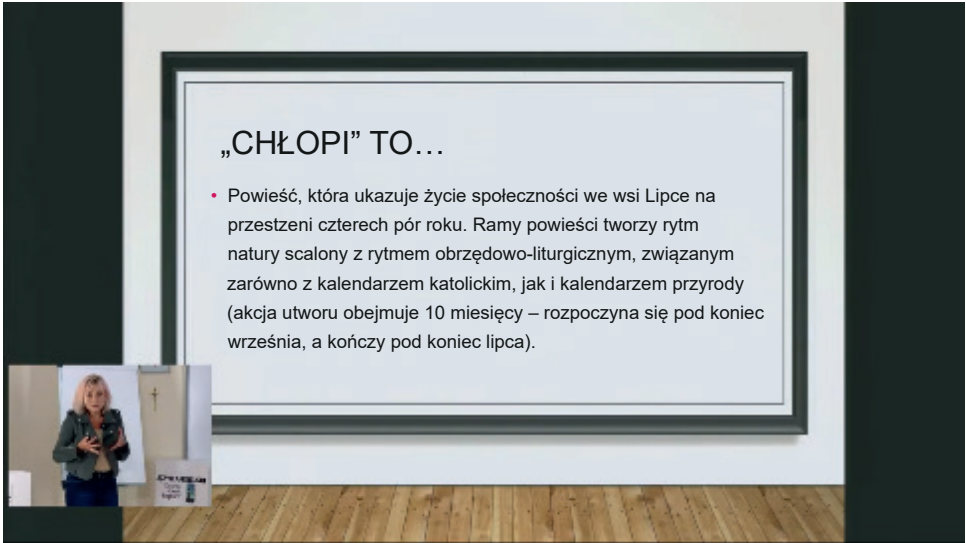
Fot. 4. Ekranowa wersja papierowego planu lekcji (TV Metro, 2020)

Gdy obejrzymy np. lekcję, której temat brzmiał: *Bohaterowie „Pana Tadeusza”* (TV Metro), szybko przekonamy się, że były to zajęcia słabo uwzględniające aktywności ucznia. Dostajemy krótki wykład, w stylu niebywale upraszczającym lekturę, poza tym z gotową tezą poprzedzającą poznanie fragmentu chrakteryzującego bohaterkę. Cytaty służą przekonaniu uczniów, że nauczyciel mógł w przedstawiony uprzednio sposób scharakteryzować postać, narzucając gotową strategię interpretacyjną.



Fot. 5. Notatki ekranowe nazbyt upraszczające poznanie lektury (TV Metro, 2020)

Nieco inaczej były pomyślane lekcje on-line Kujawsko-Pomorskiej e-Szkoły. Były dłuższe, trwały niewiele ponad 30 minut, podczas ich trwania można było wykorzystać linki do moderowanego tematu. Lekcje były wzbogacone o atrakcyjnie edytowane fragmenty tekstów na elektronicznej tablicy, ponadto pokazywały w mniejszym oknie nauczyciela komentującego wyświetlane obrazy.



Fot. 6. W lekcjach e-Szkoły w głównym oknie łączono teksty z obrazem nauczyciela (Kujawsko-Pomorska e-Szkoła, 2020)



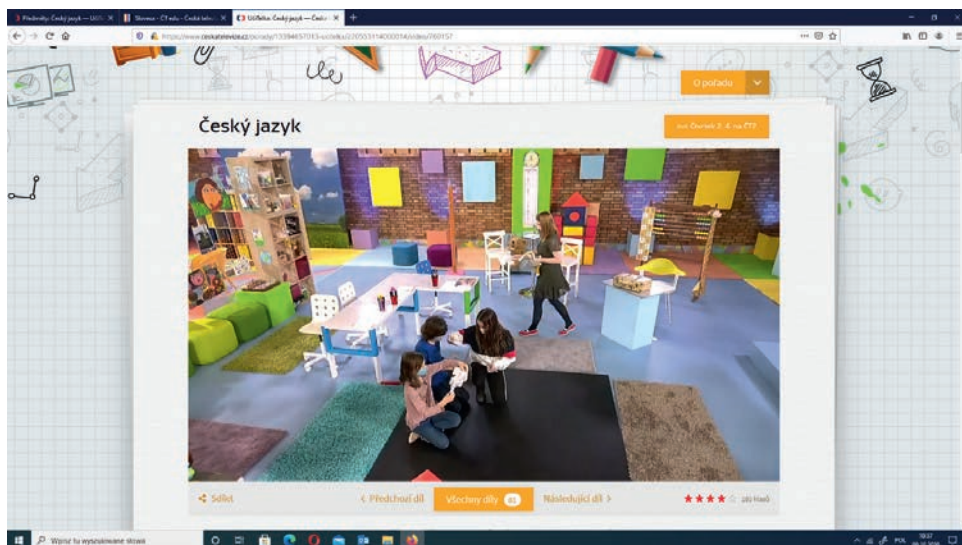
Fot. 7. Lekcje e-Szkoły nadawano on-line, po emisji były dostępne na portalu off-line (Kujawsko-Pomorska e-Szkoła, 2020)

Operowanie nowymi mediami w sygnalizowanych powyżej lekcjach nie wytworzyło nowych jakości metodycznych, poza tym lekcje odnosiły się do łatwo dostępnych w sieci materiałów. Omawianie lektury z pomocą ekranu było podobne do standardowych lekcji z wykorzystaniem rzutnika, interakcyjność była tylko potencjalna (tzw. czaty z moderatorem nie były wykorzystywane przez uczniów), wskazówki interpretacyjne podawane z ekranów były proste, reprodukujące podstawowe informacje polonistyczne, nie zachęcały do namysłu i uczestnictwa w dyskusji.

Producenci omawianych lekcji zbyt łatwo pogodzili się z modelem komunikacji asynchronicznej, na pozór jedynym możliwym do zastosowania tutaj, i nie wykorzystali możliwości symulowania dialogu w toku performatywizacji telewizyjnego procesu edukacyjnego, czyli wyjścia poza klasyczny model nadawczo-odbiorczy (Sanakiewicz 2020: 273). Wskazane modele lekcji zdalnych zdawały się pomijać jeden z najistotniejszych elementów w działaniu polonisty on-line, którym w czasie izolacji społecznej jest umiejętność dzielenia się ważnymi przeżyciami odbiorczymi, wytwarzanie wspólnoty celów poprzez podzielaną intencjonalność (Paolo, Thompson 2014), pobudzanie do aktywności i inspirowanie do myślenia przez współobecność w sytuacji dydaktycznej. Gdy szkoła jako instytucja znika z pola widzenia, jej miejsce powinna być zająć wersja zmediatyzowana, sieciowo odbudowująca wspólnotę uczniów. W omówionym wydaniu polską szkołę zdalną zdominował jednak model kultury Web 1.0, nastawiony na przekaz i pozyskiwanie informacji (Ptaszek, 2019: 159–163).

## Telewizyjne lekcje języka czeskiego

Jak prezentowały się lekcje języka ojczystego wyprodukowane w tym samym czasie w Czechach? Najciekawszą różnicą jest ta, jaką widać na kilku prezentowanych poniżej zrzutach ekranu z lekcji on-line.



Fot. 8. Przestrzeń lekcji uwzględnia wszelkie rodzaje komunikacji, nie tylko przekaz informacji (UčíTelka 2020a)

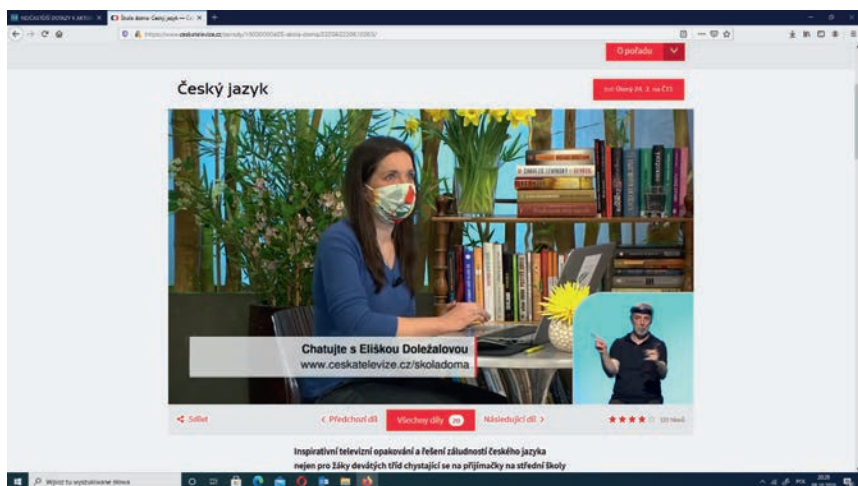


W Czechach oferta telewizyjnych lekcji dla szkół od razu uwzględniła dialog i obecność uczniów w transmitowanych zajęciach. Warto podkreślić, że w telewizji czeskiej w jakiś sposób, na korzyść lekcji i ich atrakcyjności, już w marcu 2020 roku poradzono sobie z obstrzeniami covidowymi. Zdecydowanie przyjmowano odmienny punkt widzenia na potrzeby szkolne, dbając przede wszystkim o kontakt z uczniem.



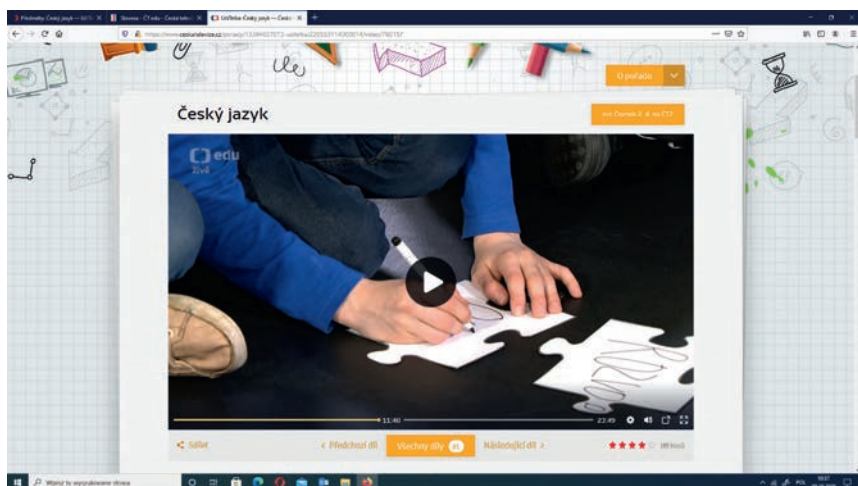
Fot. 9. Zbliżenia na działania uczniów w klasie i ich wzajemne relacje (UčíTelka 2020a)

Różnice między telewizyjnymi zajęciami szkolnymi wyprodukowanymi w tym samym czasie w Polsce i Czechach najlepiej pokazują lekcje z końca marca. Gdy w Polsce lekcje są projektowane, produkowane i udostępniane wyłącznie w formie monologu nauczyciela, w Czechach na platformie nazwanej UčíTelka (w pierwszym znaczeniu to oczywiście „nauczycielka”, w potocznym języku czeskim nazwa ta także wskazuje: „uczy-telewizja”) wydarzają się kolorowe i piękne spotkania dzieci, zarówno tych w studiu, jak i po drugiej stronie ekranu. W lekcjach dla liceum były ponadto rozbudowane i na żywo animowane formy czatu, dające szansę na szybki kontakt on-line zarówno młodzieży z nauczycielem wspomagającym (widocznym na ekranie), jak i rodzicom i nauczycielom ze specjalistą-metodykiem utrzymującym kontakt z chętnymi do rozmowy w trakcie programu:

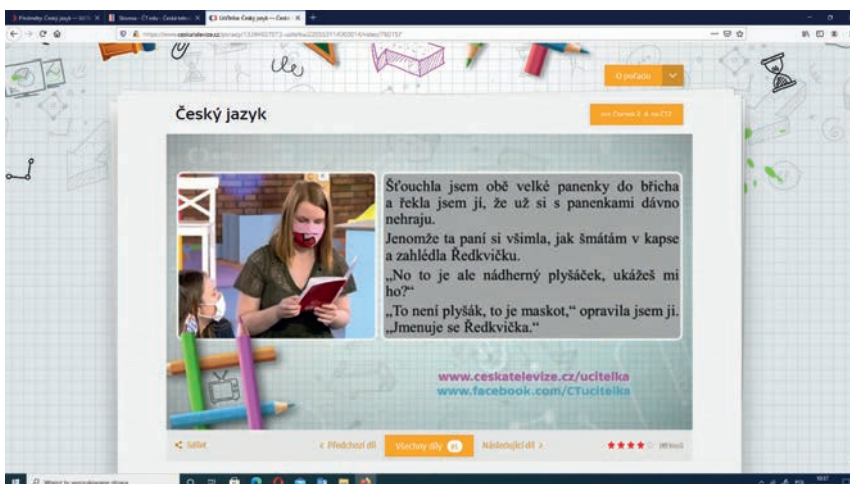


Fot. 10. Montaż lekcji uwzględnia obraz nauczycielki wspomagającej, prowadzącą lekcyjny czat na żywo (UčíTelka 2020b)

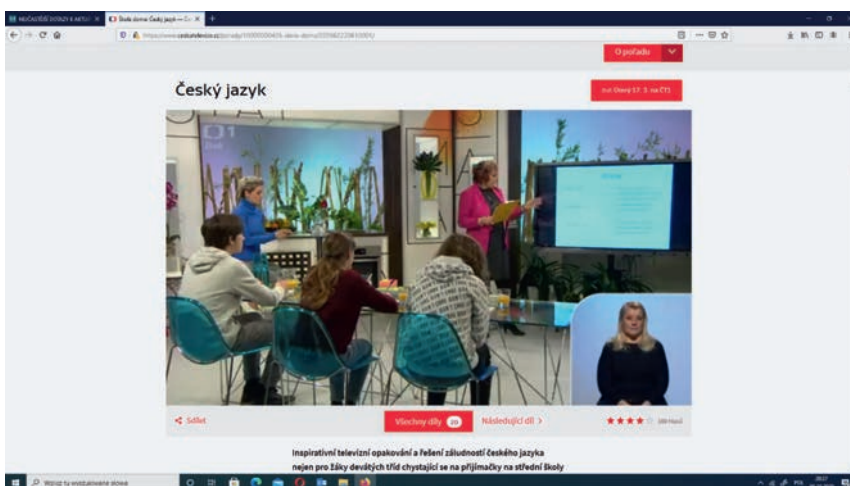
Gdy w Polsce w marcu i kwietniu 2020 roku otrzymujemy produkcje ewidentnie monologiczne, z niepewnym swym telewizyjnej roli nauczycielem, w Czechach od razu programy zostają skonstruowane w silnie dialogiczny sposób, są realizowane z grupą uczniów i nauczycieli, pokazują prawdziwy wycinek najlepszej odsłony szkoły – jej energię, autentyzm, radość rozmowy i chęć przekazywania treści niezależnie od tego, gdzie aktualnie owa zmediatyzowana szkoła się fizycznie znajduje. Czeskie lekcje chcą być przede wszystkim ciekawe i atrakcyjne, nie zaś poprawne i podające w predefiniowanych dawkach wystandaryzowaną wiedzę. Nie przenoszą na ekran mechanizmów nauczania stacjonarnego, od razu montują w języku współczesnych mediów przekaz lekcyjny apelujący do wielu form uwagi ucznia i uwzględniają jego współczesny medialny smak oraz poczucie estetyki.



Fot. 11. Zbliżenia na czynności twórcze uczniów, inspirujące dzieci przed ekranami do podobnych działań (UčíTelka 2020b)



Fot. 12. Czytane teksty są wyświetlane, ale łącznie z wizerunkiem i nauczyciela, i uczniów, aby umożliwić widzom afektywne „podłączenie się” do działań w studiu (UčíTelka 2020b)



Fot. 13. Ujęcie uczniów i klasy umożliwia dotychczas do wydarzeń lekcyjnych, nie zaś ich obserwację od frontu, jak ma to miejsce w polskich produkcjach (UčíTelka 2020b)

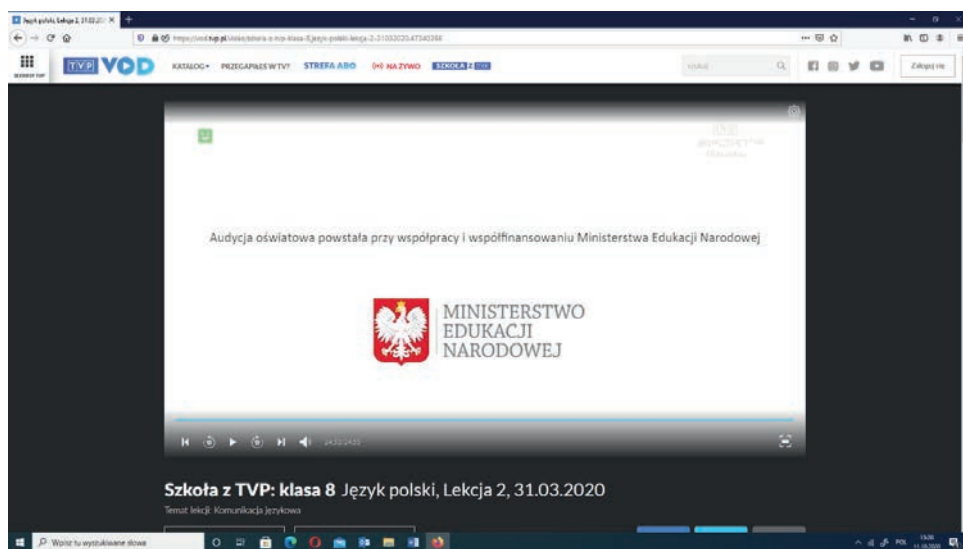
Prezentowane zdjęcia z lekcji języka czeskiego w kontraście do polskich produkcji on-line dowodzą, że metodyczny punkt wyjścia jest tu zupełnie inny. Że czescy producenci biorą pod uwagę widzów/uczniów, dialog, żywość, dekoracja nie jest sztuczna i nie udaje świątyni wiedzy, jest otwarta dla autentycznego bycia w przestrzeni edukacyjnej, nadaje się do rozmowy i wzajemnego kontaktu. Lekcje stwarzają szanse na kogntywne i afektywne wejście wyizolowanego społecznie odbiorcy, siedzącego w pustym pokoju przed ekranem, do udostępnianego przez media zbiorowego wydarzenia lekcyjnego.

W studiu w Pradze zawsze, obok nauczyciela prowadzącego lekcję, aktywny był także drugi nauczyciel języka czeskiego, jako odpowiadający na pytania zadawane

na tzw. czacie, używanym przez uczniów podczas lekcji. Do lekcji na stronie internetowej dodawane były zadania, pytania, materiały tekstowe. Czyli niemal wszystko zostało zorganizowane inaczej niż w polskiej telewizji i lekcjach polskiego on-line. Lekcje takie trwały dłużej niż w polskiej telewizji, około 45 minut, ale nie nudziły, miały charakter spokojnej, otwartej rozmowy, wielostronnego angażującego dialogu i rozbudowanych ćwiczeń. Stawały się postmedialnym szkolnym wydarzeniem (Dancewicz 2019), które wkraczało w fizyczną przestrzeń uczniowskich domów i reaktywowało w odbiorze ucznia zmediatyzowaną i zdialogizowaną obecność nauczycieli oraz klasy on-line.

## Produkcje polskie a czeskie – wnioski

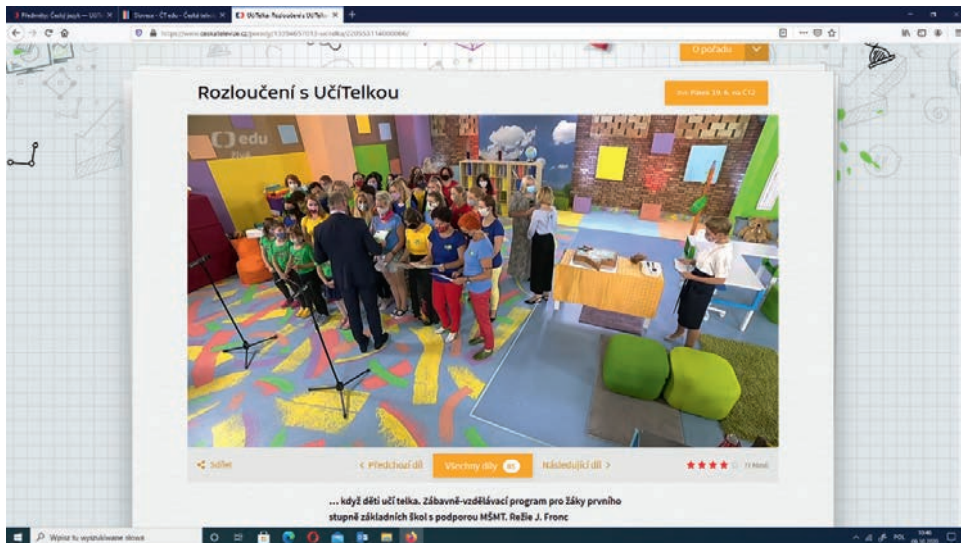
Co zdecydowało o innym charakterze lekcji polskich i czeskich? Nauczyciel w lekcjach czeskiego był wprowadzany i przedstawiany przez moderatora oraz wspomagany w czasie zajęć. Nie był tak silnie obciążony regułami sztywnego występu medialnego w typie kultury Web 1.0, jak nauczyciel polski, zwłaszcza w czasie nagrywania jego lekcji. Lekcje TVP stanowiły bowiem całości filmowe, nie miały charakteru hipertekstowego, kończyły się planszą o udziale Ministerstwa Edukacji w projekcie. Końcowa plansza nie zachęcała ucznia do żadnych aktywności po lekcji. Zamykający ekran nie został wykorzystany jako wyjściowa rama dla dalszych aktywności międzydyskursywnych, afektywnych czy performatywnych, ekran podtrzymywał model kultury 1.0, informując jedynie, przy czyjej współpracy audycja powstała.



Fot. 14. Końcowa plansza lekcji zamyka zajęcia, nie otwiera na następne spotkania (Szkoła z TVP, 2020a)

Warto zwrócić uwagę, iż w czeskich lekcjach na koniec roku pojawił się minister edukacji, aby wręczyć dzieciom uczestniczącym w lekcjach w studiu świadectwa szkolne. Jego obecność w niczym nie przypominała patosu końcoworocznych przemówień szefów resortu, natomiast pozwoliła dzieciom na swobodny dialog z ministrem, który, jak inni nauczyciele, wchodził w relacje z klasą, nie będąc eksponowany jako jedyny

ważny gość w szkolnym studio. Scena rozdawania świadectw pozwalała zauważyć autentyczną radość uczniów i nauczycieli z dobrze zakończonego roku szkolnego.



Fot. 15. Czeskie lekcje akcentowały przekaz wspólnotowy, dawały dostęp do wielowymiarowej współobecności w szkole po obu stronach ekranu (UčíTelka 2020b)

Na koniec tego porównawczego przeglądu można także pokusić się o wnioski natury metodologicznej, bowiem – co odsłoniły powyższe przykłady – jednym z czynników różnicującym polskie i czeskie lekcje zdalne był określony paradygmat dominujący w dydaktyce polonistycznej, czyli wciąż silnie umocowany w polskiej szkole tekstocentryczny model nauczania (Zob. Pieniążek 2018: 317–319). Zdeterminował on także formy podawcze w sposobie mediatyzacji lekcji.

Model czeskich lekcji był od pierwszych produkcji inny: silnie interakcyjny, dialogiczny, osadzony w niedoktrynalnym modelu humanistycznym (por. Nycz 2006: 4), wyłamywał się z tekstocentryzmu ku mediatyzacji dyskursu edukacyjnego, co spowodowało, że lekcje języka czeskiego, tworzone podczas masowej izolacji, tak udanie wydarzały się w performatywnie wytwarzanej wspólnotce po obu stronach ekranu: tym samym zachęcały „użytkowników do działania »jak w telewizji«” (Sanakiewicz 2020: 135).

W pracach nad zdalną edukacją medialną Czesi okazali się odważnymi eksperymentatorami i stali się autorami lekcji o wiele bardziej atrakcyjnych od wskazanych wcześniej lekcji polskich. Na podstawie powyższego przeglądu porównawczego to producentom z Pragi należy przyznać tytuł edukatorów medialnych 3.0 (Ptaszek 2019: 165–166). Tytuł ten należy im się przede wszystkim za realizowanie telewizyjnego nauczania on-line w ujęciu:

1. niemonologicznym i metodycznie urozmaiconym (we wskazanych polskich lekcjach przeważają elementy wykładu i pokazu),
2. transmedialnie interaktywnym (polskie lekcje raczej odbywały się w modelu kultury Web 1.0),

3. wspólnotowym i otwartym na społeczne negocjacje (dalekim od prób centralizacji modelu wiedzy i wdrażania apriorycznie wybranego paradygmatu).

Lekcje czeskie nie ukrywały maszynierii medialnej, natomiast bardzo sprawnie się nią posługiwały. Służyło to sfunkcjonalizowaniu komunikacji on-line, potraktowanej jako naturalne środowisko dla kultury humanistycznej płynnie integrowanej z technologią. Multiplikacja środków technologicznych wytworzyła przestrzeń edukacyjną będącą wciąż w procesie, otwartą i skutecznie zapraszającą do współuczestnictwa.

## Bibliografia

- Buchner Anna, Majchrzak Marta, Wierzbicka Maria. 2020. Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań I. Warszawa. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp: 8.09.2020].
- Dancewicz Małgorzata. 2019. Performans postmedialny. Współczesny kontekst technologiczny działań performatywnych. Wrocław.
- Kowalski Jacek. 2020. Ekspersi o „Szkołę z TVP”: pospolite ruszenie nie może dobrze działać, hejt wobec nauczycieli niesłuszny. Wirtualnemedial.pl. <https://www.wirtualnemedial.pl/arttykul/szkola-z-tvp-lekcje-nauczyciele-opinie-pospolite-ruszenie-nie-moze-dobrze-dzialac-hejt-wobec-nauczycieli-niesluszny> [dostęp: 10.02.2022].
- Kujawsko-Pomorska e-Szkoła. 2020. Język polski – liceum.1 Youtube. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpWWN9TTWabS94G4DEop8NA2PVh3hoLtb> [dostęp: 8.01.2022].
- Nycz Ryszard. 2006. „O nowoczesności jako doświadczeniu”. *Teksty Drugie* 3. 4–9.
- Ogonowska Agnieszka. 2013. *Polityka (re)prezentacji. Studia i szkice o kulturze medialnej*. Kraków.
- Paolo Di Ezequiel, Thompson Evan. 2014. *The Enactive Approach. W: The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. Lawrence Shapiro (red.). London.
- PAP. 2020. „Pomyłki nauczycieli w „Szkołę z TVP”. *Telewizja publiczna odpiera ataki*. Dziennik.pl. *Pomyłki nauczycieli w „Szkołę z TVP”. Telewizja publiczna odpiera ataki – Dziennik.pl* [dostęp: 9.03.2022].
- Pieniążek Marek. 2018. *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytworzenia światów*. Kraków.
- Ptaszek Grzegorz. 2019. *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Kraków.
- Raport Ministra MEN. *Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*. 2020. Warszawa.
- Sanakiewicz Marcin. 2020. *Telewizja i performans. Eksperyment z myślenia o mediach, codzienności i polityce*. Kraków.
- Szkoła z TVP. 2020a. Klasa VIII. Język polski. Lekcja 2. TVP VOD. <https://vod.tvp.pl/video/szkola-z-tvp-klasa-8,jezyk-polski-lekcja-2-31032020,47340266> [dostęp: 8.02.2022].
- Szkoła z TVP. 2020b. Klasa VIII. Język polski. Lekcja 3. TVP VOD. <https://vod.tvp.pl/video/szkola-z-tvp-klasa-8,jezyk-polski-lekcja-3-01042020,47340335> [dostęp: 8.02.2022].
- Szkoła z TVP. 2020c. Klasa IV. Język polski. Lekcja 2. TVP VOD. <https://vod.tvp.pl/video/szkola-z-tvp-klasa-4,jezyk-polski-lekcja-2-11052020,47773072> [dostęp: 8.02.2022].
- TV Metro. 2020. Korki.tv. Player. <https://player.pl/programy-online/korkitv-odcinki,26043> [dostęp: 2.02.2022].
- UčíTelka: Praha. 2020a. <https://edu.ceskatelevize.cz/video/6447-ucitelka-4-tr-praha?vsrc=video&vsrcid=ucitelka-1-tr-pismo-h&backlink=6g9c3> [dostęp: 15.02.2022].

UćiTelka. 2020b. Předměty: Český jazyk – UćiTelka – Česká televize (ceskatelevize.cz) [dostęp: 15.02.2022].

Uryga Zenon. 1996. Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego. Waszawa–Kraków.  
Wierzbicka Agnieszka. 2019. Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej. Łódź.

### Streszczenie

W artykule porównuję lekcje zdalne realizowane przez stacje telewizyjne w Polsce i w Czechach w czasie lockdownu. Sprawdzam, jak z wyzwaniami edukacyjnymi doby pandemii poradzili sobie medialni producenci i nauczyciele, weryfikuję wykorzystanie nowych technologii. Ogólna kultura cyfrowa i medialna twórców analizowanych zajęć wyraźnie wpływa na sposób ich mediatyzacji. Próbuję komparatystycznie uchwycić dominujące zasady metodyczne, metodologiczne oraz medialne w produkcjach polskich i czeskich. We wnioskach wskazuję na znaczące różnice w strukturze lekcji, wynikające z odmiennych kompetencji humanistycznych i medialnych ich twórców.

### Czech vs. Polish distance lessons: 3.0 for Czechs

#### Abstract

In the article, I compare remote lessons offered by TV stations in Poland and the Czech Republic during the lockdown. I examine how media producers and teachers coped with the educational challenges of the pandemic, and I analyze the use of new technologies. The authors' general digital and media culture influences the way their lessons are mediated. I attempt to capture the dominant methodological and media principles in Polish and Czech lessons in a comparative manner. In the conclusions, I indicate significant differences in the structure of these lessons, resulting from the different humanistic and media competencies of their authors.

**Słowa kluczowe:** język polski, język czeski, edukacja medialna, pandemia, komunikacja wizualna

**Key words:** Polish language, Czech language, media education, pandemic, visual communication

**Marek Pietażek** – profesor nadzwyczajny w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zajmuje się performatywnymi aspektami dydaktyki literatury, języka i teatru w przestrzeni zmediatyzowanej. Autor książek: *Akt twórczy jako mimesis. „Dziś są moje urodziny” – ostatni spektakl Tadeusza Kantora* (2005), *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym* (2009), *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności* (2013), *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów* (2018). Redaktor monografii *Teaching of National Languages in the V4 Countries* (2016) oraz *Artysta. Biokulturowy interfejs?* (2017). Wydał kilka autorskich tomików poetyckich, opracował wznowienia przedwojennych powieści Jana Waśniewskiego. Zredagował wiele książek pisarzy i poetów Olkusza.