

# **Program** **nauczania historii** **i społeczeństwa**

**dla klas IV–VI szkoły podstawowej**

**Aleksander Pawlicki**

*nowa*  
*era*



**Projekt okładki:** Konrad Klee

**Ilustracje na okładce:** Marek Szyszko

**Opracowanie graficzne:** Konrad Klee

**Redaktor serii:** Michał Derlacki

**Redaktor prowadzący:** Michał Derlacki

**Redakcja merytoryczna:** Michał Derlacki, Barbara Giża

**Redakcja językowa:** Grażyna Gołąb

**Korekta:** Agata Wojtko

**Realizacja projektu graficznego:** Dorota Gajda

Program nauczania dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Józefa Pólturzyckiego – rekomendacja: Minister Edukacji Narodowej i Sportu, i dr. Grzegorza Myślińskiego – rekomendacja: Polskie Towarzystwo Historyczne.  
Numer dopuszczenia: DKOS-5002-12/04

ISBN 978-83-7409-365-1

© Copyright by NOWA ERA

Warszawa 2006

Wydanie drugie

Warszawa 2007

**Skład i łamanie:** Nowa Era Sp. z o.o.



**Nowa Era Sp. z o.o.**

Aleje Jerozolimskie 146 D, 02-305 Warszawa

tel. 0 22 570 25 80, faks 0 22 570 25 81

[www.nowaera.pl](http://www.nowaera.pl), e-mail: [nowaera@nowaera.pl](mailto:nowaera@nowaera.pl)

---

**Druk i oprawa:** Przedsiębiorstwo Poligraficzne GRYFIS, Łomianki k. Warszawy

*Pozwólcie mi najpierw wydawać się, zanim się stanę!*

Goethe

*Uczeń (...) jest w wieku historyjek bardziej, niż w wieku historii.*

Debesse

**Aleksander Pawlicki** (ur. 1973) – nauczyciel historii oraz wiedzy o społeczeństwie w warszawskim Prywatnym Żeńskim Gimnazjum i Liceum Plater-Zyberkówny, wyróżniony w I Edycji Nagrody Edukacyjnej Prezydenta Warszawy w kategorii Najlepszy Nauczyciel Warszawski; nauczyciel dydaktyki na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim; współautor podręcznika przeznaczonego dla uczniów zreformowanego liceum *Z demokracją na ty*, programów humanistycznego i wychowawczego realizowanych w liceum Plater-Zyberkówny oraz autor scenariuszy lekcji z edukacji prawnej i obywatelskiej; organizator I Warszawskiego Konkursu Debat Oksfordzkich; redaktor oraz współpracownik licznych czasopism o tematyce społecznej i historycznej; autor i współautor kilku książek, a także licznych artykułów prasowych.

## Spis treści:

1. Założenia ogólne programu **6**
  - 1.1. Wizerunek dziecka na drugim etapie edukacyjnym **6**
  - 1.2. Koncept **12**
  - 1.3. Inspiracje **13**
  - 1.4. Charakterystyczne cechy programu **16**
  - 1.5. Struktura programu **16**
  - 1.6. Typowe warunki realizacji programu **20**
  - 1.7. Specjalne warunki realizacji programu **21**
2. Cele kształcenia i wychowania **23**
  - 2.1. Zintegrowane cele ogólne **23**
  - 2.2. Cele operacyjne w sferze poznawczej **26**
  - 2.3. Cele operacyjne w sferze psychomotoryczno-wykonawczej **36**
  - 2.4. Cele operacyjne w sferze postaw i emocji **40**
3. Materiał nauczania **42**
  - 3.1. Materiał nauczania dla klas IV–VI **42**
  - 3.2. Materiał dodatkowy **57**
4. Procedury osiągnięcia celów **58**
  - 4.1. Metody nauczania **58**
  - 4.2. Motywacja **62**
  - 4.3. Indywidualizacja nauczania–uczenia się **65**
5. Procedury oceniania **68**
  - 5.1. Samoocena ucznia pod kierunkiem nauczyciela **69**
  - 5.2. Formy oceniania proponowane nauczycielowi **70**
6. Program a Podstawa programowa **72**
  - 6.1. Realizacja założeń Podstawy programowej **72**
  - 6.2. Ścieżki edukacyjne **74**
7. Wykorzystana literatura **75**

# 1. Założenia ogólne programu

## 1.1. Wizerunek dziecka na drugim etapie edukacyjnym

Każda próba opisanego dziecka, z którym spotykamy się na drugim etapie edukacyjnym, w klasach IV–VI szkoły podstawowej, grzeszyć musi uogólnieniem. Pewna nietrafność sądu jest zwykłą cechą każdego uogólnienia, ale w naszym przypadku to zjawisko jest jeszcze spotęgowane.

Dzieje się tak dlatego, że – **po pierwsze** – między 10. a 12. rokiem życia wyraźnie zaznacza się zróżnicowanie rozwojowe dziewczynek i chłopców. Należałoby zatem mówić nie o uczącym się dziecku, ale osobno o uczniu i o uczennicy.

**Po drugie** zmiany, które w tym czasie dokonują się w dziecku, są nie tylko płciowo, ale i osobniczo zróżnicowane. Uważa się bowiem, że w interesujący nas okres rozwojowy, zwany *pubertas* (łac. podrastanie), można wejść nawet z pięcioletnim odchyleniem od terminów przewidywanych przez statystyki i nie będzie to niczym niewłaściwym. Innymi słowy, zachowania i sposób myślenia charakterystyczne dla подростка u jednych mogą wystąpić z początkiem V klasy, u innych zaś dopiero pod koniec gimnazjum.

**Po trzecie** wreszcie, charakterystyczne dla naszych czasów jest przyspieszenie rozwoju, występujące powszechnie, ale – jak się wydaje – co do tempa różne dla różnych środowisk społecznych. Warunkowane jest ono bowiem całym zestawem czynników: od sposobu odżywiania się począwszy, a na dostępności rozmaitych, intelektualnie pobudzających bodźców skończywszy.

Można zatem rzec, że zwykle (a przy tym zawsze pozostające po części niezrealizowanym postulatem) wyzwanie pedagogiczne, jakim jest indywidualizacja procesu nauczania, może się okazać na drugim etapie edukacyjnym niezwykle istotne. Dzieje się tak również dlatego, że właśnie wtedy kształtuje się aprobujący lub niechętny stosunek do szkoły w ogóle, a do przedmiotów szkolnych – po raz pierwszy wyraźnie zróżnicowanych – w szczególności. Trudno zatem przecenić wagę dobrze ukierunkowanego i dopasowanego do jednostkowej osobowości procesu uczenia się–nauczania.

Świadomi charakteryzowanych powyżej niebezpieczeństw, poważamy się jednak na skrótowy opis przemiany dziecka w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Ta – z pewnością nie dość subtelna – wizja jest tym bardziej konieczna, że odwoływano się do niej, dobierając tak a nie inaczej treści programu nauczania, przy czym należy zastrzec, że program skonstruowano ostatecznie tak, aby względnie elastycznie dopasowywał się do potrzeb ucznia–uczennicy i specyfiki zespołu klasowego. Trzeba przy tym wyraźnie podkreślić, że niniejsze uwagi nie mogą zastąpić systematycznego opisu ucznia–uczennicy na drugim etapie edukacyjnym, oferowanego przez rozmaite opracowania z dziedziny psychologii i pedagogiki; nasz „wizerunek” – powtórzmy raz jeszcze – wskazuje po prostu najważniejsze tendencje rozwojowe, których występowanie wzięto pod uwagę przy pisaniu programu.

Wydaje się, że w nierozstrzygalnym sporze o to, czy natura, czy też kultura bardziej oddziałuje na rozwój człowieka, pragmatyka szkolna z jasnych względów kładzie nacisk na uwarunkowania kulturowe. Oczywiście, nie można przeoczyć burzliwych zmian biologicznych, ale kluczowym dla nas pojęciem pozostanie *socjalizacja*. Skoro zatem kolejne fazy rozwojowe są w znacznym stopniu wyznaczone przez doświadczenia nabywane w toku interakcji społecznych przyjmijmy jako ramę opisu koncepcję *życiowych przełomów społecznych*. W praktyce ważne są dla nas przełomy określone we współczesnej psychologii jako *piąty* i *szósty*.

Piąty przełom społeczny polega na tym, że „dzieciom – podczas nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych – proponuje się w miarę uporządkowany obraz rzeczywistości. Można sobie wyobrazić, że na dość chaotyczną reprezentację poznawczą rzeczywistości, jaką dotąd posiadało dziecko, nakładane są ramy pojęć abstrakcyjnych, umożliwiających klasyfikowanie roślin, zwierząt, substancji chemicznych, utworów literackich itd. Dziecko w szkole nie tylko zdobywa nową wiedzę, ale przede wszystkim uczy się jej porządkowania według określonych zasad, nie tylko ze względu na widoczne cechy rzeczy, ale także ze względu na właściwości nieobserwowalne, związki przyczynowo-skutkowe, logiczne reguły nadrzędności–podrzędności itd. Zapoznanie się z tymi nowymi możliwościami porządkowania wiedzy pozwoli dziecku w przyszłości samodzielnie rozbudować swoją reprezentację poznawczą rzeczywistości w sposób spójny i logiczny. Pozwoli także samodzielnie wychodzić „poza dostarczone informacje” (Stanisław Kowalik, *Rozwój społeczny [w:] Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, t. 3, s. 85).

W trakcie drugiego etapu edukacyjnego następuje zatem, silnie wspierane przez szkołę, przejście od operacji konkretnych do coraz bardziej zaawansowane-

go myślenia abstrakcyjnego. Co prawda Jean Piaget sądził, że owa umiejętność staje się dostępna dzieciom dopiero po 12. roku życia, ale większość współczesnych badaczy uznaje, że proponowane przez Francuza następstwo zmian (w swej istocie poprawne) zakłada jednak bardzo powolny rozwój i, jeśli chodzi o szybkość przekształceń, wizja badacza jest zbyt pesymistyczna. Przypomnijmy, że na etapie, który piagetyści zwą *stadium operacji formalnych*, wraz ze zdolnością abstrahowania pojawiają się także zdolności formułowania hipotez, logicznej kategoryzacji przedmiotów, dedukowania oraz konstruowania teorii.

Z postęпами abstrahowania wiąże się również decentracja. W klasycznym ujęciu decentracja poznawcza polega na uwzględnianiu przez dziecko wielu cech przedmiotu równocześnie, w ich wzajemnym oddziaływaniu, a także na dostrzeżeniu rozmaitości możliwych perspektyw społecznych, z których przedmiot obserwujemy.

Pojęcie *decentracji* rozszerza się współcześnie także na relacje społeczne. Decentracja interpersonalna oznacza rozszerzenie umiejętności zrozumienia u dziecka zachowań innych ludzi, ich emocji i potrzeb, oznacza więc otwarcie nowej perspektywy także dla rozwoju moralnego. Dzieje się tak tym bardziej, że decentracji interpersonalnej towarzyszy (a środowisko szkolne jest tu szczególnie uprzywilejowanym miejscem) zwiększenie intensywności społecznych interakcji w grupie rówieśniczej, a zarazem ich nowa jakość, o czym będzie jeszcze mowa.

Wrażliwość moralna подростка ujawnia się nie tylko w załączkowej autonomii moralnej, która polega na zdolności do zachowań moralnych niezależnych od nakazów dorosłych i od lęku przed karą, ale przede wszystkim – to istotne dla programu humanistycznego w szkole – w zdolności do wydawania sądów w dziedzinie moralności. Krótko rzecz biorąc: dziecko pod koniec szkoły podstawowej już filozofuje.

Można zatem uznać, że definicja *socjalizacji*, jaką dał Talcott Parsons, staje się prawdziwa właśnie w odniesieniu do interesującego nas okresu. „Socjalizację – pisze Parsons w pracy *Struktura społeczna i osobowość* (Warszawa 1969) – można uważać za wyrabianie w jednostce poczucia obowiązku i umiejętności koniecznych do pełnienia w przyszłości ról dorosłych”. Dość powszechnie zwraca się uwagę na postępy dwunastolatków w dziedzinie, którą zwykło się coraz częściej nazywać inteligencją społeczną. Pozwala ona na trafne rozpoznawanie sytuacji społecznych, w których dziecko się znalazło, i wybór właściwego dla danych okoliczności modelu zachowania. Sytuacja społeczna zobowiązuje, a nasz wychowanek dostrzeżga to i jest w stanie się dostosować.

Równocześnie można zacząć już rozpatrywać zachowania dziecka w perspektywie jego przyszłości (jak sugeruje w swej definicji Parsons), ponieważ wchodzi



ono dynamicznie w okres kształtowania roli płciowej (o czym niżej), a także rozpoczyna socjalizację ekonomiczną i polityczną. W kwestiach finansowych możemy oczekiwać od naszego wychowanka coraz lepszej znajomości zasad, które rządzą wymianą towarowo-pieniężną, a także orientacji w świecie profesji i ról przypisanych rozmaitym zawodom. Inaczej rzecz się ma z wchodzeniem w świat pojęć politycznych. Wydaje się, że należy tu postępować ze świadomością, że ten akurat wymiar życia publicznego zwykle okazuje się interesujący dopiero dla czternastolatków. Uwaga ta jest istotna zwłaszcza w sytuacji, gdy przychodzi nam rozstrzygać o zakresie i formach na przykład wychowania patriotycznego na drugim etapie edukacyjnym.

Podsumowując ten fragment rozważań, wypada powiedzieć, że nie będzie zapewne nadmiernie ryzykowne oczekiwać od ucznia–uczennicy w wieku 10–12 lat coraz bardziej udanej autorefleksji. Umożliwia ją wpisany w naturę piątego przełomu życiowego dystans, z jakiego człowiek może na siebie spojrzeć. W sposób szczególny dotyczy to życia emocjonalnego i umiejętnej identyfikacji własnych uczuć. Owa identyfikacja staje się dla naszego wychowanka coraz pilniejszą potrzebą. Tym ważniejsza jest tu rola kształcenia humanistycznego, że kultura masowa na taką identyfikację w zasadzie nie pozwala, trywializując każdą emocję czy uczucie. Możemy śmiało powiedzieć, że już nad dwunastolatkiem, z zachowaniem proporcji, wisi groza kunderowskiego pytania – „czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”. Przypomnijmy, że Kundera dowodzi, iż język, którego dostarcza nam współczesna kultura symboliczna, nie pozwala na wypowiedzenie siebie w całym bogactwie dostępnych nam przeżyć. Jest rzeczą szkoły dostarczyć – poprzez inicjację w kulturę wysoką – takiego języka, który wyswobodzi dziecko.

Kiedy mówimy o życiu emocjonalnym, nie możemy nie poruszyć szczególnie ważnej problematyki związanej z płcią i erotyką. Z wkroczeniem w czas zainteresowania sferą intymną wiąże się właśnie to, co psychologia rozwojowa nazywa *sóstym przełomem życiowym*. Oczywista jest tu determinacja biologiczna, która sprawia, że kwestie seksualne dotyczą raczej sóstoklasistów niż czwartoklasistów i raczej dziewczynek niż chłopców. Warto jednak pamiętać o istotnym kontekście kulturowym, jakim jest wszechobecność treści o seksualnym brzmieniu w mediach masowych. Skutkiem tego życie seksualne łatwo może stać się jednym z centralnych tematów dziecięcej umysłowości niezależnie od aktywności hormonów. Zwłaszcza że zwykle najpierw kocha się myśl o kochaniu, zanim obdarzy się uczuciem kogoś konkretnego, a i owe pierwsze miłości zwykle przebiegają na płaszczyźnie tzw. personifikacji imaginacyjnej, gdzie przedmiot pożądania jest raczej

wyobrażony niż rzeczywisty. Tak należy postrzegać kult idoli popkultury, ale też warto pamiętać, że otwiera się tu przestrzeń dla promowania bardziej ambitnych wzorców.

Nie ma tu miejsca na dokładny opis przemian związanych z wyjściem z okresu poprzedzającego dojrzewanie płciowe, tym bardziej że trzeba by prowadzić równolegle, ale odrębnie charakterystykę chłopców i dziewcząt. Warto jednak zwrócić uwagę na kilka problemów, których nie powinien przeoczyć żaden nauczyciel.

Po pierwsze, dojrzewanie płciowe wywołuje u dziecka sprzeczne emocje. Z jednej strony dotyka je stres związany z przemianą zewnętrzną. Ciało zawstydza i skłania do pytań o tożsamość; dziecko dostrzega, że staje się kimś innym, i nie jest pewne, czy w tej nowej roli zostanie zaakceptowane przez najbliższych. Tym bardziej że na przykład wzrost piersi spotyka się nie tylko z dosadnymi komentarzami kolegów, ale i mimowolnym piętnowaniem ze strony nauczycieli, co ujawnia się w komentarzach typu: „Panna, taka dorosła, mogłaby się więcej nauką zajmować!”. Z drugiej jednak strony tworzące się po raz pierwszy wśród dwunastolatków grupy różnopłciowe dają rozmaite satysfakcje związane np. z sukcesem towarzyskim, adoracją ze strony kolegów itp.

Po drugie tendencjom do tworzenia grup dziewczęco-chłopięcych towarzyszy skłonność do antagonistycznego widzenia płci. Bardzo często wiąże się to z stereotypowym postrzeganiem uzdolnień i osłabieniem w związku z tym motywacji. Dla nauczyciela historii i społeczeństwa niebezpieczne może być na przykład przekonanie, że przedmioty humanistyczne są raczej domeną dziewcząt niż chłopców (notabene, sami nauczyciele często nieświadomie powielają ten przesąd choćby podczas oceniania preferującego prace dziewcząt, nawet jeśli prace chłopców mają podobną wartość).

Trzeba też podkreślić, że antagonizm grup płciowych często wymaga od nauczyciela różnicowania zadań. Szybciej dojrzewające dziewczęta z jednej strony demotywią chłopców, lepiej radząc sobie z pewnymi typami zadań, z drugiej zaś bywają demotywowane przez to, że grupy chłopców nieraz wytwarzają w klasie atmosferę niesprzyjającą uczeniu się, na przykład kpiąc sobie z „kujonek”. Dobranie zadań tak, by każdy mógł odnieść sukces, będzie tu kluczowe.

Przy tej okazji należy wspomnieć o szczególnej roli szkoły w odtwarzaniu tradycyjnych zachowań kobiecych i męskich. W interesującym nas okresie dzieci przyjmować będą wszystkie wskazówki dotyczące właściwego modelu postępowania szczególnie chętnie. Trzeba zatem wystrzegać się stereotypizacji podczas nauczania o życiu w społeczeństwie, a w programie historii akcentować także udział ko-

biet, inaczej bowiem dziewczęta pozostaną swoiście „bezdomne”. W programie jest to realizowane m. in. przez tematykę lekcji (np. 7-godzinny moduł „Kobiety i mężczyźni”) oraz na poziomie narracji przez dwugłos bohaterów-przewodników oprowadzających uczniów–uczennice po historii.

Po trzecie, burza hormonalna skutkuje głębokimi wahaniami emocjonalnymi, a co za tym idzie zmiennością motywacji i wartościowań przyjmowanych przez uczniów oraz wzrostem agresji. Można zaryzykować tezę, że dla niektórych jednostek, a także zespołów klasowych u końca drugiego etapu edukacyjnego zaspokojenie potrzeb emocjonalnych jest znacznie ważniejsze niż zaspokojenie potrzeb poznawczych. Jest to konstatacja bardzo ważna, zwłaszcza że perspektywa sprawdzianu pod koniec szkoły podstawowej każe niekiedy nauczycielowi kłaść nacisk raczej na przekazywanie wiedzy niż na troskliwą obecność. Tymczasem bez tej ostatniej reszta wysiłków może spełznąć na niczym. Inną konsekwencją powyższego spostrzeżenia jest dopracowanie się takich form oceniania, aby okresowe niepowodzenia nie doprowadziły do trwałego zniechęcenia do przedmiotu.

Chociaż kluczową rolę w zaspokojeniu opisanych potrzeb odgrywa postawa konkretnego nauczyciela, to program nauczania może wychodzić im naprzeciw, próbując uwzględnić charakteryzowane tu zawirowania okresu podrastania. Na koniec tej części przypomnijmy, że niekiedy niepokoje o podłożu hormonalnym występują dopiero w gimnazjum. Poświęcamy im tutaj tyle miejsca dlatego, że niejednokrotnie pojedynczy uczniowie, którzy weszli jako pierwsi w okres dojrzewania, nadają ton grupie, a równocześnie kultura masowa przyspiesza i wzmacnia procesy przemian tego okresu.

Na marginesie uwagi o doborze zróżnicowanych zadań warto przywołać kwestię wcale nie marginalną, choć na pozór związaną z nauczaniem w ogóle, a nie tylko z nauczaniem specyficznym dla dzieci w wieku 10–12 lat. Według chętnie przyjmowanego i szeroko popularyzowanego pomysłu Howarda Gardnera, podpartego zresztą rzetelnymi dowodami dostarczonymi przez neurofizjologów, można mówić o różnych formach inteligencji. Koncepcja ta koresponduje z rozróżnieniem kilku podstawowych stylów uczenia się. Trzeba powiedzieć, że tradycyjne nauczanie w polskiej szkole preferuje wyraźnie uczniów o inteligencji logiczno-matematycznej, dobrze radzących sobie z myśleniem analitycznym i sprawnie uczących się dzięki wykonywaniu operacji intelektualnych na materiale. Natomiast dzieci o rozwiniętej inteligencji motorycznej i kinestetycznym stylu uczenia się w praktyce uznane zostają za niezdolne. Tworzenie warunków do pracy dla takich dzieci jest tym istotniejsze, że będą one sprzyjać także dzieciom nadpobudliwym.

Wspominamy zaś o tych sprawach w kontekście nauczania podczas drugiego etapu edukacyjnego dlatego, że według cytowanego często powiedzenia Stanleya Halla „nigdy ręka nie znajduje się bliżej mózgu” niż u подростка. Wprowadzenie zatem elementów uczenia się–nauczania poprzez czynności ruchowo-manipulacyjne będzie korzystne i dobrze przyjęte przez wszystkie dzieci, nie tylko te preferujące taką właśnie strategię zapamiętywania i rozumienia. I tu program podsuwa gotowe rozwiązania – propozycje korelacji lekcji historii i społeczeństwa z zajęciami z plastyki czy techniki (Dział VII „Piękno”, Dział XIV „Wynalazczość” i Moduł „Informacja”).

Taka wizja dziecka uczęszczającego na zajęcia historii i społeczeństwa w szkole podstawowej legła u podstaw niniejszego programu. Stąd też nieco prowokacyjnie dobrane motto, wzięte z pracy Maurice’a Debesse’a *Etapy wychowania* (Warszawa 1996). Powiedzenie: „historyjki raczej, niż historia” nie oznacza wcale lekceważenia naszej czcigodnej dziedziny nauki, ale wskazuje, że dla autora programu kierowanego do подростков punktem odniesienia muszą być oni sami, nie zaś akademicka struktura wiedzy naukowej. I choć wiemy, że dzieje niejednokrotnie skompromitowały maksymę Cycerona „Historia nauczycielką życia”, jednak dla dwunastolatków może się ona okazać prawdziwa, zwłaszcza zaś wtedy, gdy nauczycielką historii zostanie samo życie.

## 1.2. Koncept

Najkrócej rzecz ujmując, program opiera się na pomysle sformułowania kilkunastu zasadniczych dla dziecka w wieku 10–12 lat kwestii o charakterze psychologiczno-społecznym i ukazania ich w perspektywie historycznej, poprzez budowanie biografii dwojga głównych bohaterów podręcznika, czyli bliźniąt – Małgosi i Jasia.

## 1.3. Inspiracje

Program inspirowany jest trzema ideami: **po pierwsze**, przyjęciem, że nie ma jednego uprzywilejowanego wzorca fabularyzacji w historii; **po drugie**, uznaniem, że opowiadanie jest uprzywilejowaną formą rozumienia świata; **po trzecie**, wiarą,

że można skutecznie uczyć myślenia i kształcić osobowość autorefleksyjną. Wyjaśnijmy pokrótce te idee.

Narratywistyczna teoria historii ujawnia, zwłaszcza w pracach Haydena White'a (np. *Poetyka pisarstwa historycznego*, Kraków 2000), że tradycyjna forma narracji historycznej – wywodząca się z wzorca pozytywistycznego – nie może sobie rościć prawa do wyłączności. Formę literacką można zatem wybrać, kierując się odpowiedniością. O ile, być może, dla opowieści o przekształceniach gospodarczych doby rewolucji przemysłowej będzie się dobrze nadawała – pozornie oschła i zdystansowana – narracja tradycyjna, o tyle dla szkicu dziejów społeczno-kulturowych co najmniej równie pociągające wydają się formy bliższe beletrystyce. Świadomość owych procedur fabularyzacyjnych, którym poddaje się zestaw faktów historycznych, towarzysząca układaniu tych faktów w sensowną całość, powinna być udziałem autora, choć nierzadko umyka jego uwadze. Tymczasem brak tej świadomości oznacza, że dziejopis nie dostrzega granic historycznego poznania i nie widzi, jak bardzo bezbronne są dane z przeszłości wobec takich czy innych (np. ideologicznych) zapędów historyka. Równocześnie świadomość owa powinna pomóc w doborze wzorca fabularyzacji właściwego dla wyobrazonego odbiorcy. Jak słusznie wskazuje psycholog społeczny Jerzy Trzebiński: „Gdy nagle zmieni się schemat narracyjny interpretujący strumień zdarzeń i zmieni się tym samym historia porządkująca ich sens, te same fakty doświadczane są inaczej – stają się bowiem składnikami innej historii. Niektóre tracą na znaczeniu, inne wcześniej niezauważane, zostaną odkryte i odebrane jako najważniejsze” (*Narracyjne konstruowanie rzeczywistości [w:] Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 27). Skoro tak, to przeniesienie (upraszczające, oczywiście) wzorców narracyjnych właściwych uniwersytetowi do podręcznika szkolnego, co w praktyce się czyni, prezentuje jako najważniejsze te elementy procesu historycznego, które w percepcji uczniowskiej wcale takimi nie są i stąd okazują się dla dzieci nonsensownymi. Innymi słowy: w kąć idą „romansowe” aspekty dziejów, wszystko to, co zmysłowe i konkretne, akcentuje się natomiast abstrakcyjne schematy interpretacyjne (często skądinąd nazywane bezkrytycznie prawami historii).

Tak dochodzimy do zastosowań narracji w praktyce szkolnej. Teoria narracji ukazuje, jak błogosławione skutki przynosi w procesie nauczania–uczenia się odwołanie do wiedzy osobistej ucznia, do jego własnych wyjaśnień, do naturalnego poznawania rzeczywistości.

W wypowiedzi dziecka cytowanej przez Roberta Fishera w jednej z jego prac (o książkach tych poniżej) czytamy: „Lubię szkołę, bo nie trzeba tam myśleć.

Wszystko sami ci powiedzą”. Rzeczywiście, tradycyjna narracja nie wymaga od ucznia myślenia, gorzej jeszcze: każda próba aktywowania przez ucznia własnej wiedzy – moralnej, socjologicznej czy psychologicznej – jest przeszkodą w sprawnym przekazaniu ustalonego schematu interpretacyjnego. „Zwrócenie uwagi na konieczność sprzyjania mentalnemu oswojeniu, »uprzywatnieniu« wiedzy w celu spajania znaczeń osobistych i publicznych przez odwoływanie się do procedur narracyjnych [tu: opowiadaniowych] – pisze Dorota Klus-Stańska – ma istotne konsekwencje praktyczne. Nakłada bowiem na szkołę obowiązek zapewnienia takich warunków uczenia się [...], by tworzenie historii i syntaktyka narracyjna [tu: właściwa opowiadaniu] znalazły w nim pełnoprawne miejsce obok logicznej analizy pojęć naukowych” (*Narracje w szkole [w:] Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 195).

Trudno nie dostrzec, jak blisko jesteśmy tutaj wskazówek Piageta dotyczących efektywnego nauczania. To, co francuski pedagog nazywa asymilacją, polega właśnie na „podłączaniu” nowych doświadczeń do tych, które już są przez dziecko oswojone. Asymilacji towarzyszy akomodacja, czyli tworzenie nowego schematu poznawczego na bazie starego dzięki nowym wiadomościom, przy czym sprawą zasadniczą jest równowaga nowego i starego, której osiągnięciu znakomicie służy szerokie zastosowanie narracji w praktyce szkolnej.

O zaletach narracji fabularnej w szkole Klus-Stańska pisze: „Opowiadana historia może pełnić wielorakie funkcje. Przede wszystkim ułatwia mentalne ogarnianie treści opracowywanych w szkole [...]. Sprzyja też pojawieniu się u ucznia poczucia kontroli poznawczej, polegającej na przekonaniu, że opanowywane treści są »poznawalne« (możliwe do nauczania), gdyż historie nadają im wymiar bardziej realny, ludzki, swojski. [...] Narracja sprzyja także myśleniu twórczemu, uelastycznia bowiem opowiadane pojęcia i tworzy nowe perspektywy interpretacyjne”.

Uczeń, śledząc przygody swoich rówieśników (a takie jest, o czym dalej, założenie programu), odnajduje historię nie jako gotowy materiał do przyswojenia, lecz jako materiał odkrywany, a przy tym odkrywcy, bo rzucający światło na współczesność. Może też stać się świadkiem doznań odkrywcy – poznaje emocje pracującego historyka i, być może, zaczyna rozumieć przyczynę jego zawodowej pasji.

Bohaterowie opowieści kierują się w swych wyborach wartościami, a także odczytują wartości, którymi kierowali się bohaterowie historyczni. Ta personalizacja moralności ułatwia wprowadzenie wątków wychowawczych i budowanie wzorców zachowań właściwych rozmaitym sytuacjom.

Ponadto wydaje się dość prawdopodobne utożsamienie się ucznia z postaciami. Angażuje go to emocjonalnie i dodatkowo motywuje do poznawania kolejnych lekcji.

Kolejną zaletą jest szansa na przyglądanie się myśleniu w jego toku, temu, jak bohaterowie opowieści dokonują analizy sytuacji czy zjawisk. Także dialog prowadzony przez nich pozwala wyraźnie zaakcentować związki między faktami oraz ukazać procedurę wyjaśniania wydarzeń.

Trzecim założeniem ideowym programu, jest przekonanie, że inteligencję można doskonalić. Chodzi o to, aby rozwinąć u uczniów skłonność do refleksji nad sobą samym i swoją pracą w szkole oraz – ewentualnie – podsunąć im rozmaite strategie uczenia się. Zbliżywszy się do tego celu, zachęcając dzieci do dyskusji oraz do konstruowania własnych narracji opisujących jakiś fragment rzeczywistości społecznej. Za przewodnika służyć tu może Matthew Lipman i jego program *Filozofia dla dzieci* (Warszawa 1997), wprowadzony do niektórych szkół w naszym kraju. Ważną inspirację w tej materii autor programu zawdzięcza również Robertowi Fisherowi i jego książkom: *Uczymy jak myśleć* (Warszawa 1999) oraz *Uczymy jak się uczyć* (Warszawa 1999). Warto przy okazji napomknąć także o Robertcie J. Sternbergu (np. R. J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003), do którego koncepcji i wizji Fisher się zresztą odwołuje.

Wszystkie przywołane powyżej prace starają się odpowiedzieć na niezwykle istotne zapotrzebowanie, które pojawia się nie tylko w polskiej szkole. Fisher pisze: „Większość szkół ma w swoich programach kształtowanie umiejętności myślenia uczniów, ale znacznie mniej ma jasny pogląd, jak to robić” (*Uczymy jak myśleć*, s. 12). W praktyce więc okazujemy się zwolennikami poglądu właściwego tzw. psychologii humanistycznej, że mianowicie rozczłonkowanie procesu myślenia na procedury, których można nauczać, jest nieuzasadnione, a uczenie się myślenia dokonuje się mimowolnie w toku zwykłych oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych.

W programie proponuje się metody postępowania i treści, które sprzyjają nauczycielowi chcącemu zanalizować proces refleksji u dzieci oraz pragnącemu proces ów w jakimś stopniu kształtować.

## 1.4. Charakterystyczne cechy programu

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można powiedzieć, że trzy scharakteryzowane powyżej idee skutkują dwoma spostrzeżeniami. **Po pierwsze**, wiedza o społeczeństwie i refleksja moralno-filozoficzna są w programie w pewnym sensie pierwotne wobec materiału historycznego. **Po drugie**, program eksponuje osobę ucznia, który zastanawia się nad sobą, nad otaczającym go krajobrazem kulturowym w jego zmienności i trwałości oraz nad swoim myśleniem i uczeniem się. Realizacja drugiego pomysłu jest przy tym zależna od urzeczywistnienia pierwszego. Oznacza to konieczność wydobycia – zwykle niedocenianych – aspektów psychologicznych i socjologicznych przedmiotu historia i społeczeństwo, bez zaniedbania samej historii.

Takie rozłożenie akcentów wynika z przeświadczenia, że program powinien wychodzić od tego, co konkretne, i dochodzić do tego, co abstrakcyjne.

Mianowicie:

- od tego, co odnosi się do ludzi i przedmiotów, do tego, co przynależy do sfery idei i pojęć;
- od tego, co bliskie przestrzennie, do tego, co dalekie przestrzennie;
- od tego, co współczesne, do tego, co dawne;
- od tego, co bardziej angażuje emocjonalnie, do tego, co angażuje mniej;
- od tego, co pojawia się wcześniej w rozwoju intelektualnym, do tego, co pojawia się dopiero u końca drugiego etapu edukacyjnego.

Tak oto ma szansę zrealizować się prośba Mignon z *Lat wędrówki i nauki Wilhelma Meistra* Goethego będąca mottem programu: „chcę wydawać się, zanim się stanę”. Historia jest bowiem na właściwym miejscu, gdy uwalnia wyobraźnię i służy przyszłości.

## 1.5. Struktura programu

Program opiera się na pomysle sformułowania kilkunastu zasadniczych dla dziecka w wieku 10–12 lat kwestii o charakterze psychologiczno-społecznym, a następnie ukazania ich w perspektywie historycznej poprzez budowanie biografii dwojga głównych bohaterów podręcznika. Pomysł ten jest realizowany w ramach struktury, składającej się z cyklu 20 działów ułożonych chronologicznie (od pra-



dziejów do końca XX wieku), następującej po nim serii przekrojowych modułów problemowych i dopełniającego całość modułu zamykającego.

Dwadzieścia działów powstało w ten sposób, że na chronologiczny kurs historii zostały nałożone zagadnienia z zakresu wiedzy o społeczeństwie (np. *państwo*). Tematy historyczne pogrupowano po trzy i każdą taką trójkę poprzedzono lekcją wprowadzającą o charakterze społecznym, a zakończono lekcją powtórzeniową, która – zależnie od preferencji nauczyciela – może przybrać charakter historyczny, społeczny lub historyczno-społeczny.

### *Struktura pojedynczego działu chronologicznego*

#### Dział I – „Człowiek”

<b>funkcja lekcji</b>	<b>temat lekcji</b>
<i>wprowadzenie</i>	<i>Człowiek to brzmi dumnie</i>
<i>1. lekcja historii</i>	<i>Jak człowiek nauczył się wytwarzać narzędzia?</i>
<i>2. lekcja historii</i>	<i>Jak człowiek nauczył się produkować żywność?</i>
<i>3. lekcja historii</i>	<i>Jak człowiek nauczył się pisać?</i>
<i>powtórzenie</i>	<i>Pradzieje ludzkości – powtórzenie</i>

Jak widać na powyższym przykładzie, lekcja wprowadzająca jest okazją do postawienia zasadniczych pytań o charakterze społecznym (np. „Co nas odróżnia od zwierząt?”, „Być człowiekiem – to los czy zadanie?”). Jednocześnie służy stworzeniu sytuacji problemowej i umożliwia dzieciom rozważenie problemu z odwołaniem się do własnych doświadczeń. Na poziomie narracji każda lekcja wprowadzająca (tj. na początku każdego z 20 działów) odnosi się do jakiegoś wydarzenia, w którym uczestniczy para bohaterów-przewodników. Sens tego wydarzenia (także moralny) nie jest klarowny i wymaga namysłu, a warunki ku temu stwarza rozmowa w klasie.

W ciągu trzech kolejnych lekcji każdego działu postawiony wstępnie problem zostaje sprowadzony do zróżnicowanego konkretnego historycznego. Bohaterowie, przenosząc się w czasie, odnajdują historie, które rzucają światło na dziecięce dylematy. Przy okazji odkrywają różnorodność źródeł informacji i ich specyfikę. Dzieci zdobywają i uzupełniają wiedzę historyczną, a także kształcą nowe i rozwijają wcześniej nabyte umiejętności.

Lekcja zamykająca każdy dział pozwala na syntezę materiału faktograficznego i ogarnięcie poznanych zjawisk lub procesów historycznych. Można ją śmiało po-

prowadzić zgodnie z nawykiem nauczyciela jako lekcję powtórzeniową. Niemniej na potrzeby programu sformułowano alternatywną propozycję „Autoportretu” (opisaną dalej, w części poświęconej strukturze przekrojowych modułów problemowych).

Po zakończeniu dwudziestu 5-godzinnych działań cyklu chronologicznego program zakłada realizację kilku 7-godzinnych przekrojowych modułów problemowych, których dokładna liczba zależy od dostępnego czasu w ramach siatki godzin w VI klasie. Każdy z modułów składa się z lekcji wprowadzającej, pięciu tematów historycznych i lekcji podsumowującej.

### *Struktura pojedynczego przekrojowego modułu problemowego*

Moduł – „Kobiety i mężczyźni”

<b>funkcja lekcji</b>	<b>temat lekcji</b>
<i>wprowadzenie</i>	<i>Czy płeć ma znaczenie?</i>
<i>1. lekcja historii</i>	<i>Kobiety antyku</i>
<i>2. lekcja historii</i>	<i>Damy i rycerze</i>
<i>3. lekcja historii</i>	<i>Czarownice</i>
<i>4. lekcja historii</i>	<i>Miłość romantyczna</i>
<i>5. lekcja historii</i>	<i>Emancypantki, feministki</i>
<i>podsumowanie</i>	<i>„Autoportret”: Czy możemy rozmawiać po ludzku o miłości?</i>

Lekcja wprowadzająca ma w przekrojowym module problemowym taki sam charakter jak lekcje wprowadzające w działach chronologicznych. Następnym 5 lekcji odpowiada kolejnym epokom historycznym: starożytności, średniowieczu, nowożytności (rozumianej wąsko, do XVIII wieku), wiekowi XIX i wiekowi XX. Lekcja podsumowująca – w odróżnieniu od lekcji powtórzeniowych w działach chronologicznych – ma charakter wyraźnie społeczny. Proponujemy dla niej formułę, nazwaną na potrzeby programu „Autoportretem”.

„Autoportret” polega na wspólnym budowaniu przez dzieci swojego wizerunku przy wykorzystaniu wiedzy zgromadzonej podczas sześciu poprzedzających lekcji. O ile punktem wyjścia była narracja o bohaterach podręcznika, o tyle punktem dojścia jest tworzenie własnych narracji uczniowskich, odwołujących się do osobistego doświadczenia. Treść tych zajęć powinna być różnicowana z uwagi na kontekst lokalny i specyfikę zespołu klasowego. Jeśli nawet w programie znalazły się sugestie dotyczące kwestii, wokół których może obracać się rozmowa

w klasie, kwestii, które uczniowie komentują w swych opowieściach, to owe wskazówki nie mogą zastąpić sformułowania przez nauczyciela kluczowego problemu, który ujawni się zapewne w toku zajęć z danego modułu i który będzie wymagał, aby to w jego właśnie kontekście dzieci dokonały swych wycinkowych autocharakterystyk.

Istnieje okoliczność, która zachęca do poprowadzenia zajęć „autoportretowych” właśnie u kresu drugiego etapu edukacyjnego, po zakończeniu kursu chronologicznego. Otóż w miarę jak wzbogacać się będzie wiedza uczniów i klarować obraz całości dziejów, coraz częściej zajęcia z cyklu „Autoportret” będzie można organizować wokół następujących, stałych pytań:

- Co w moim poglądzie na jakąś kwestię (w moim zachowaniu, w moim otoczeniu) jest trwałe i historycznie niezmiennie, czyli o czym można powiedzieć, że „wszyscy ludzie wszystkich epok tak robili”?
- Co jest odziedziczone po którejś z poprzednich epok, czyli od kiedy ludzie tak a nie inaczej myślą czy postępują?
- Co jest nowe i ukształtowane dopiero w naszych czasach, co byłoby w poprzednich epokach niezrozumiałe czy wprost nie do przyjęcia?

Podsumowując, można powiedzieć, że w „Autoportret” wpisane jest pewne „niedokończenie”, „niedopowiedzenie”. Służy ono realizacji bardzo ważnego postulatu formułowanego na przykład przez Stanisława Dylaka (*Wprowadzenie do konstruowania programów szkolnych*, Warszawa 2000), który pisze: „Swoje reprezentacje szkoły, świata i szkoły w świecie wnoszą do procesu kształcenia także uczniowie. Zdarza się, że język, jakim się posługują, jest pierwszą przyczyną ich niepowodzeń; niektórzy nauczyciele (...) mogą nie liczyć się z doświadczeniami, jakie dzieci przynoszą ze sobą do szkoły, z tym, że świat dziecka jest odmienny, że kultura, w jakiej się dotąd obracało, jest także inna. (...) Efektywne, czyli sprawne i skuteczne nauczanie wymaga, aby w miarę możliwości minimalizować rozbieżności między (...) trzema reprezentacjami [psychicznymi rzeczywistości] – nauczycielską, rodzicielską oraz uczniowską, przede wszystkim przez wzajemne poznanie i odniesienia do reprezentacji światów kultury i wartości. Wynikałby stąd ważny dla tworzenia szkolnych programów wniosek, że obok Podstawy programowej, najważniejsze jest poznawanie sytuacji w danym środowisku szkolnym oraz jej uwzględnienie (...) w programach nauczania”.

Inaczej niż to było w innych programach, koncepcja „Autoportretu” daje możliwość współtworzenia programu przez nauczyciela, sprawia, że program jest otwarty i można go dopasować do konkretnych potrzeb w danym zespole uczniowskim.

Ostatnim elementem struktury jest 4-godzinny moduł zamykający „Skąd idziemy, dokąd zmierzamy?”. Jest w nim miejsce na refleksję o historii jako przedmiocie badań, na charakterystykę warsztatu historyka, na klasyfikację źródeł itd., czyli na to, co zwykle próbuje się przekazać czwartoklasistom na początku ich edukacji historycznej. O ileż dojrzej i skuteczniej są w stanie wchłonąć tę porcję metodologii uczniowie starsi o prawie 3 lata.

Tak kształtuje się struktura pozioma materiału. Struktura pionowa natomiast zakłada uprzywilejowanie zjawisk ze sfery społeczno-kulturowej oraz ukazywania przemian duchowych jako pierwotnych wobec przekształceń o charakterze gospodarczym i politycznym. Pozwala to na mocniejsze zaakcentowanie ludzkiego wymiaru dziejów. Te dwie struktury stanowią osnowę dla szczegółowych treści programu. W rozdziale dotyczącym materiału nauczania poszczególne tematy zostały rozpisane na treści historyczne i społeczne.

Kryteria doboru materiału historycznego są zatem następujące:

- zawartość Podstawy programowej,
- funkcja ilustracyjna dla zagadnień społecznych,
- możliwości percepcyjne uczniów,
- potrzeby poznawcze uczniów,
- konieczność zachowania równowagi między zorientowaniem na ucznia a zorientowaniem na przedmiot nauczania,
- konieczność zachowania równowagi między wiedzą potoczną, „zdroworozsądkową” a instytucjonalną i naukową.

## 1.6. Typowe warunki realizacji programu

Program przeznaczony jest dla klas IV–VI szkół podstawowych pracujących przede wszystkim według obowiązującej, minimalnej siatki godzin (łącznie 4 godziny tygodniowo do rozdysponowania na 3 lata nauki). Jego wdrożenie nie wymaga od szkoły specjalnych nakładów finansowych ani szczególnego wyposażenia w środki dydaktyczne, choć jak zwykle elementem sprzyjającym jest posiadanie pracowni informatycznej oraz zasobnej w tradycyjne pomoce pracowni historycznej.

Założenia programu realizuje podręcznik oraz pakiet materiałów dydaktycznych. W ramach podręcznika znajdują się opowiadania otwierające poszczególne działy, a także sfabularyzowane narracje historyczne.

Z punktu widzenia wymagań stawianych nauczycielowi program może być z powodzeniem realizowany zarówno przez historyka, jak i polonistę, pedagoga przygotowanego w zakresie nauczania początkowego (zintegrowanego), a nawet przez nauczyciela innej specjalności.

Wskazane byłoby, na ile to możliwe, rozwijanie współpracy pomiędzy nauczycielami poszczególnych przedmiotów. W programie znajdują się liczne propozycje współorganizowania lekcji z koleżankami i kolegami prowadzącymi zajęcia z języka polskiego, techniki, sztuki, informatyki, a także przyrody. Co siódmy dział (Dział VII „Piękno”, Dział XIV „Wynalazczość” i – po Dziale XX – Moduł „Informacja”) pozwala na korelację z innymi przedmiotami i współdzielenie z nimi godzin.

Niezależnie od rozdysponowania godzin w obrębie trzech lat, można przyjąć, że rozkład materiału nauczania w kolejnych klasach może być następujący:

- na klasę IV przypadają działy I–VII,
- na klasę V – działy VIII–XIV,
- na klasę VI – działy XV–XX, moduły problemowe oraz moduł zamykający.

## 1.7. Specjalne warunki realizacji programu

Program można realizować z powodzeniem także przy zwiększonym wymiarze godzin (np. przy 5 lub 6 zamiast 4 godzinach tygodniowo w trzyletnim cyklu kształcenia). Najefektywniejsze byłoby – w zależności od potrzeb nauczyciela i możliwości zespołu klasowego – przeznaczenie dodatkowego czasu albo na utrwalanie wiadomości i częstsze kształcenie umiejętności w tzw. klasach słabszych, albo na rozszerzanie treści i podnoszenie kompetencji w zakresie wymagań ponadpodstawowych w tzw. klasach zdolniejszych. Poradnik metodyczny zawiera propozycje rozkładu materiału nauczania dostosowane do różnych wariantów godzin w każdym z trzech kolejnych lat nauki, czyli na jedną, półtorej i dwie godziny lekcyjne tygodniowo, zarówno w klasie IV, jak i V czy VI.

Nauczyciel – w ramach adaptacji programu do potrzeb wychowawczych swojej szkoły – może także zaproponować nową problematykę, którą chciałby poruszyć w klasie. W materiale nauczania zamieszczono przykład modułu dodatkowego jako inspirację do tworzenia przez nauczycieli innych modułów problemowych. Innym sposobem wykorzystania takich modułów mogą być zajęcia w ramach kółka zainteresowań.

Realizację celów kształcących może wspierać rozwinięta samorządność uczniowska i pozyskanie do współpracy rodziców. Nie da się przecenić praktycznych umiejętności oraz duchowej i intelektualnej formacji, jakie daje samorząd uczniowski.

## 2. Cele kształcenia i wychowania

### 2.1. Zintegrowane cele ogólne

Zanim przystąpimy do charakterystyki celów ogólnych, a następnie celów operacyjnych programu, należy przywołać krytyki, z jakimi spotyka się określanie celów nauczania. Pozwoli to spojrzeć na przedstawione poniżej oczekiwania co do wiedzy, postaw i umiejętności z odpowiedniej perspektywy.

Najpoważniejszym niebezpieczeństwem zbyt sztywnego określania celów jest niewypowiedziane (a często nawet nieuświadomione) przyjęcie wyraźnych granic, w których może przebiegać rozwój dziecka. Skłonni jesteśmy raczej zatrzymywać ucznia przy tych granicach, niż wspierać go w indywidualnym rozwoju, w którego toku mógłby on przekraczać uśrednione wymagania w jednej dziedzinie, nawet za cenę zaniedbania innej. Jest oczywiście rzeczą mądrości pedagoga rozważyć, czy w ostatecznym rozrachunku trzeba nakładać ograniczenia – na przykład – na intensywne zaangażowanie społeczne, jeśli traci na tym rozwój w sferze intelektualnej (albo na odwrót), czy też nie należy nakładać żadnych ograniczeń. Niemniej wyraźne określanie celów może z tego namysłu zwolnić i doprowadzić do sytuacji, w której satysfakcjonować nas będzie co prawda połowiczna realizacja, ale za to wszystkich poczynionych założeń. Kompromisy między celami nie zawsze są dobrym pomysłem.

Druga pułapka „myślenia wedle celów” to skłonność do oceniania ich realizacji według przyjętych z góry kryteriów. Bardziej niż przemiany dokonujące się w uczniu interesuje nas wówczas możliwość przeegzaminowania go, aby stwierdzić, czy stan jego wiedzy jest wystarczający. Jest to procedura tym bardziej niebezpieczna, że „zachowania zewnętrzne i stany wewnętrzne nie zawsze są układami jednoznacznego przyporządkowania” (S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania programów szkolnych*, Warszawa 2000, s. 46), co oznacza prawdopodobieństwo postawienia mylnej diagnozy, zwłaszcza wobec charakteryzowanej powyżej niekoherencji psychicznych reprezentacji rzeczywistości u ucznia i nauczyciela.

Powyższe uwagi zmierzają do następującej konstatacji: cele są (jeśli posłużyć się turystyczną metaforą) raczej wytyczonym szlakiem niż górą do zdobycia – określają kierunek marszu, a nie punkt dojścia. Góry zaś każdy uczeń ma swoje...

Ogólne cele wynikają z Podstawy programowej. Przypominamy poniżej te z nich, na które kładziemy szczególny nacisk w niniejszym programie. Ponadto jednak wskazujemy szereg innych jeszcze celów, nie dość dobitnie albo nawet wcale niewymienianych w dokumentach ministerialnych, a ważnych dla naszego programu.

Zgodnie z Podstawą programową cele nauczania w szkole podstawowej są m.in. następujące (zapisujemy je w formie pożądanых zachowań ucznia).

## **Uczeń:**

- potrafi zaplanować, zorganizować i podjąć próbę oceny własnej nauki,
- przyjmuje za swoją pracę coraz większą odpowiedzialność,
- efektywnie współdziała w zespole,
- umiejętnie buduje więzi międzyludzkie,
- potrafi podejmować decyzje indywidualnie i grupowe, odnosząc się do przyjętych przez siebie (grupę) kryteriów,
- rozwiązuje problemy w sposób twórczy,
- rozpoznaje wartości moralne i podejmuje próby ich zhierarchizowania,
- odważnie i w sposób przemyślany dokonuje wyborów o charakterze moralnym,
- samodzielnie ocenia zachowania swoje i innych, a także przewiduje ich konsekwencje,
- ma potrzebę duchowego doskonalenia się,
- podejmuje zadania wymagające systematycznego i dłuższego wysiłku intelektualnego i fizycznego,
- ma poczucie tożsamości kulturowej,
- ujmuje treści historyczne w związkach przyczynowo-skutkowych,
- krytycznie ocenia fakty i wydarzenia z przeszłości i współczesne,
- potrafi stworzyć opowiadanie oparte na treściach historycznych, z obrazowym ujmowaniem epizodów, postaci i scenek historycznych,
- umieszcza wydarzenia w przedziałach czasowych,
- oblicza upływ czasu między wydarzeniami,
- lokalizuje czasowo-przestrzennie wydarzenia z wykorzystaniem osi czasu, planu, mapy, wykresów i tabel,
- dostrzega związki teraźniejszości z przeszłością oraz ciągłość rozwoju kulturalnego i cywilizacyjnego,



- umiejętnie korzysta z różnorodnych źródeł informacji historycznej,
- selekcjonuje, porządkuje i przechowuje zgromadzone informacje,
- wykorzystuje źródła historyczne przy rekonstrukcji przeszłości,
- dostrzega zjawiska zachodzące w środowisku lokalnym,
- poszukuje rozwiązań dla dostrzeżonych problemów z wykorzystaniem dostępnych źródeł informacji.

Do powyższej listy dodajemy ponadto kolejne cele, swoiste i istotne dla naszego programu.

## **Uczeń:**

- umie pytać – dokonuje analizy problemu,
- umie opowiadać – dokonuje syntezy problemu,
- hierarchizuje informacje,
- zna pułapki myślenia anachronicznego,
- postrzega człowieka jako istotę kulturową,
- widzi konkretne zachowania ludzkie w ich zmienności i niezmienności,
- postrzega historię jako źródło wiedzy o sobie,
- lubi czytać i ceni książki jako źródło wiedzy i rozrywki,
- jest ciekawy świata,
- toleruje stan naukowej niepewności co do zaistnienia danego faktu lub procesu,
- jest sumienny.

Skoro na podstawie powyżej sformułowanych celów ogólnych możemy uzyskać pewien obraz dziecka opuszczającego szkołę podstawową, należy na koniec nazwać profil etyczny wyłaniający się z powyższych założeń. Ma to swoje znaczenie, jeżeli szkoła zdecyduje się uczynić program przedmiotu historia i społeczeństwo znaczącym elementem swojego programu wychowawczego.

Przy wszystkich poczynionych wcześniej zastrzeżeniach co do poziomu moralnego rozwoju подростка możemy przyjąć, że ideał wychowawczy, do którego zmierza nauczyciel pracujący z niniejszym programem, jest zbieżny z wzorem dobrego obywatela Marii Ossowskiej. Przypomnijmy zatem, że cechami „obywatela w ustroju demokratycznym” według Ossowskiej są:

- chęć samodoskonalenia się,
- wewnętrzna samodyscyplina,
- otwartość umysłu,
- szacunek dla postaw i potrzeb, których on sam (obywatel) nie uznaje, a które nie są złe,

- odwaga cywilna,
- krytycyzm i intelektualna uczciwość,
- usilne przezwyciężanie powszechnej skłonności do egocentryzmu,
- ofiarność i zdolność do empatii,
- przestrzeganie reguł *fair play* wobec każdego przeciwnika, na jakimkolwiek polu,
- wrażliwość na piękno,
- poczucie humoru i zdolność do autoironii (Ossowska, 1993).

Gdyby zaś należało spośród wymienionych wydobyć cnotę naczelną, to byłyby to cnota sprawiedliwości, rozumiana jako „trwała i nieustanna wola oddawania każdemu tego, do czego ów jest uprawniony” (uprawniony jako współbrat-osoba ludzka i jako współobywatel). Słusznie niegdyś skonstatował Jacek Woroniecki: „Ustrój demokratyczny, jeśli nie jest tylko demagogicznym frazesem, będzie tylko tam dobroczynny dla społeczeństwa, gdzie równorzędnie z pewnym urobieniem politycznym ogół obywateli będzie przenikniony życzliwością dla dobra wspólnego, którą Skarga pięknie nazwał »cnotą chęci naprzeciw dobru pospolitemu«”. (Woroniecki, 1999, t. II, cz. 2, s. 84).

## 2.2. Cele operacyjne w sferze poznawczej

### Uczeń

#### po zajęciach z działu I:

- umie wskazać cechy wyróżniające człowieka wśród innych gatunków,
- postrzega człowieka jako istotę kulturową,
- odróżnia koczowniczy i osiadły tryb życia oraz zna warunki i konsekwencje przyjęcia trybu osiadłego,
- zna początki pisma i rozumie znaczenie tego wynalazku,
- rozumie, na czym polega znaczenie pracy w życiu człowieka;

#### po zajęciach z działu II:

- wskazuje cechy systemu demokratycznego na przykładzie ateńskim,
- wie, że oprócz demokracji istnieją inne formy rządów,
- ma ogólne wyobrażenie dnia z życia Ateńczyka,

- rozumie pojęcia „filozofia”, „mitologia”,
- wyjaśnia określenie „cud śródziemnomorski”,
- zna postać Homera,
- zna najważniejsze bóstwa greckie i ich rzymskie odpowiedniki,
- rozumie pojęcia „cesarz”, „prawo (rzymskie)”,
- zna postać Juliusza Cezara,
- rozumie znaczenie języka uniwersalnego na przykładzie procesu romanizacji i upowszechnienia znajomości łaciny;

### **po zajęciach z działu III:**

- rozumie specyfikę judaizmu na tle innych religii starożytnych,
- rozumie znaczenie Biblii dla kultury europejskiej,
- rozumie pojęcia „ziemia obiecana”, „naród wybrany”, „dekalog”,
- zna cechy charakterystyczne chrześcijaństwa,
- rozumie przełomowy charakter Kazania na Górze,
- zna postać Jezusa z Nazaretu,
- zna warunki życia dawnych plemion arabskich,
- zna i rozumie słowa „islam”, „muzułmanie”, „Koran”, „Mekka”,
- zna postać Mahometa,
- zna przykładowe osiągnięcia kultury arabskiej,
- zna wpływ kultury arabskiej na kulturę europejską w średniowieczu,
- rozumie znaczenie religii w życiu człowieka,
- rozumie zakres pojęcia „starożytność”, „średniowiecze”, „nowożytność”,
- rozumie, że uwarunkowania geograficzne mają (ograniczony) wpływ na rzeczywistość kulturową;

### **po zajęciach z działu IV:**

- rozumie, czym jest państwo i władza,
- rozumie, czym jest monarchia i na czym polega rola króla w średniowieczu,
- rozumie sens pytania o źródła władzy,
- zna podział na chrześcijaństwo zachodnie i wschodnie,
- zna okoliczności powstania państwa polskiego,
- rozumie znaczenie przyjęcia chrztu przez Mieszka I,
- zna legendę o Piaście i Popielu,
- rozumie znaczenie godła państwowego i zna godło Rzeczypospolitej Polskiej,
- zna okoliczności zjazdu gnieźnieńskiego,

- rozumie ogólnie koncepcję uniwersalistyczną Ottona III (nie musi używać pojęcia „uniwersalizm”),
- rozumie pojęcie prestiżu społecznego,
- zna postaci Karola Wielkiego, Mieszka I, Bolesława Chrobrego, Ottona III, świętego Wojciecha,
- rozumie pojęcia „książę”, „gród”, „plemię”;

#### **po zajęciach z działu V:**

- rozumie pojęcie roli społecznej,
- rozumie, na czym polega życie zakonne,
- zna warunki życia w wielkiej, wczesnośredniowiecznej posiadłości ziemskiej,
- zna obyczaj rycerski,
- ma wyobrażenie o życiu wsi i miast średniowiecznych;

#### **po zajęciach z działu VI:**

- rozumie przyczyny wojen między narodami,
- rozumie charakter wyzwania, przed którym stanęli Władysław Łokietek i Kazimierz Wielki,
- umie wskazać dziedziny reform przeprowadzonych przez Kazimierza Wielkiego,
- zna genezę wszechnicy krakowskiej i rozumie znaczenie jej powołania,
- rozumie genezę unii polsko-litewskiej,
- rozumie genezę konfliktu z Krzyżakami,
- zna przebieg tego konfliktu, ze szczególnym uwzględnieniem bitwy grunwaldzkiej, II pokoju toruńskiego oraz hołdu pruskiego,
- rozumie znaczenie dyplomacji w polityce międzynarodowej,
- zna postaci Władysława Łokietka, Kazimierza Wielkiego, Jadwigi, Władysława Jagiełły, Kazimierza Jagiellończyka,
- rozumie ideę walki bez przemocy,
- zna pojęcie dynastii,
- zna dzisiejszych sąsiadów Rzeczypospolitej;

#### **po zajęciach z działu VII:**

- rozumie pojęcia „mozaika”, „ceramika”, „styl architektoniczny”, „ideal”,
- ma wyobrażenie o greckim kanonie piękna,
- zna podstawowe cechy stylów klasycznego, gotyckiego i renesansowego,
- rozumie znaczenie sztuki w życiu człowieka,

- zna pojedyncze przykłady architektury i sztuk przedstawiających: grecko-rzymskiej oraz średniowiecznej i renesansowej,
- zna postać Leonarda da Vinci,
- rozumie zakres pojęcia renesans,
- rozumie sens renesansowej tęsknoty za antykiem;

#### **po zajęciach z działu VIII:**

- rozumie znaczenie odkryć geograficznych,
- ma wyobrażenie o warunkach żeglugi u schyłku średniowiecza,
- rozumie pojęcie tolerancji, w szczególności wyznaniowej,
- zna pojęcie reformacji,
- zna charakter przewrotu naukowego w epoce nowożytnej,
- zna postaci Kolumba, Magellana, Lutra, Kopernika;

#### **po zajęciach z działu IX:**

- zna konsekwencje, jakie dla Indian miało odkrycie Ameryki,
- zna motywy europejskiego podboju Ameryki,
- rozumie genezę niewolnictwa w Ameryce,
- rozumie pojęcia „rasizm”, „chłop pańszczyźniany”, „folwark”,
- zna przejawy i rozumie powody pogarszania się sytuacji chłopów w nowożytnej Polsce,
- rozumie determinujący charakter przynależności społecznych;

#### **po zajęciach z działu X:**

- zna najważniejsze cechy systemu politycznego Polski nowożytnej,
- zna i rozumie funkcjonowanie instytucji takich, jak: sejmik, sejm, wolna elekcja,
- zna podziały wewnątrz stanu szlacheckiego i ich znaczenie,
- zna pojęcie „poseł”,
- rozumie ideę samorządności,
- zna rolę prezydenta we współczesnej Rzeczypospolitej Polskiej,
- zna charakter dworku szlacheckiego,
- rozumie obowiązki obywatela wobec wspólnoty;

#### **po zajęciach z działu XI:**

- rozumie tak zwany „problem kozacki” w Rzeczypospolitej,
- zna przyczyny i skutki powstania Chmielnickiego,

- zna przebieg „potopu szwedzkiego”, z uwzględnieniem oblężenia Częstochowy,
- rozumie znaczenie wojny 1655–60 dla przemian społeczno-gospodarczych w Polsce,
- rozumie pojęcie „zdrady (stanu)”,
- zna okoliczności bitwy pod Wiedniem w 1683 roku,
- rozumie pojęcie „charakter narodowy”,
- zna postaci Bohdana Chmielnickiego, Jana i Marii Sobieskich,
- zna kulturę sarmacką w jej najważniejszych przejawach,
- rozumie zakres pojęcia barok w sztuce;

#### **po zajęciach z działu XII:**

- wie, czym są prawa dziecka i prawa ucznia,
- rozumie pojęcia „oświecenie”, „konstytucja”, „rewolucja”, „prawa człowieka”, „terror”,
- zna postaci Stanisława Augusta Poniatowskiego, Tadeusza Kościuszki,
- zna przemiany Warszawy w dobie stanisławowskiej,
- rozumie przyczyny rewolucji francuskiej i jej znaczenie,
- zna Deklarację Praw Człowieka i Obywatela z 1789 roku,
- zna okoliczności wprowadzenia Konstytucji 3 maja i jej znaczenie dla polskiej tradycji politycznej,
- rozumie przyczyny upadku Rzeczypospolitej,
- zna okoliczności zniknięcia Polski z mapy Europy;

#### **po zajęciach z modułu XIII:**

- rozumie pojęcia „romantyzm”, „epoka napoleońska”, „Wielka Emigracja”,
- rozumie, na czym polegał postulat społeczeństwa równych wobec prawa w dziewiętnastowiecznej Europie,
- zna postaci Józefa Wybickiego, Jana Henryka Dąbrowskiego,
- zna polskie symbole narodowe,
- zna okoliczności powstania Mazurka Dąbrowskiego i jego tekst,
- rozumie, na czym polega przełomowość pierwszych słów hymnu polskiego „Jeszcze Polska nie zginęła, póki my żyjemy”,
- zna sytuację Polaków pod zaborami,
- rozumie przyczyny powstań narodowych,
- rozumie nieuchronność porażek powstań i ich konsekwencje,
- zna przykłady bohaterstwa cywilów i wojskowych z okresu powstań;

#### **po zajęciach z modułu XIV:**

- rozumie pojęcie rewolucji przemysłowej,
- zna przemiany wytwórczości od rzemiosła do produkcji fabrycznej,
- rozumie pojęcie „postęp technologiczny”,
- zna wynalazki maszyny parowej, elektryczności, telegrafu, fotografii i kina oraz ich konsekwencje,
- rozumie znaczenie wynalazczości i techniki w życiu człowieka;

#### **po zajęciach z działu XV:**

- zna i rozumie podstawowe zasady gospodarki rynkowej,
- rozumie pojęcia „rzemiosło”, „przemysł”, „fabryka”, „rewolucja przemysłowa”, „bank”, „kredyt”, „pieniądz”, „praca organiczna”, „społecznik”,
- zna podziały społeczne charakterystyczne dla gospodarki kapitalistycznej,
- zna warunki życia biedniejszych i bogatszych warstw społecznych (na przykładzie Łodzi)
- ma wyobrażenie o krajobrazie dziewiętnastowiecznego miasta przemysłowego (na przykładzie Łodzi),
- zna formy samoorganizacji społecznej, kulturalnej i gospodarczej Polaków pod zaborami,
- zna dokonania ruchu organicznikowskiego i jego intelektualne dziedzictwo,
- rozumie korzyści z ówczesnych pomysłów dla dnia dzisiejszego,
- rozumie fundamentalne znaczenie dokonań organiczników dla zachowania substancji narodowej,
- zna postaci wybitnych przedstawicieli ruchu organicznikowskiego, np. Karola Marcinkowskiego, Hipolita Cegielskiego, Oskara Kolberga, Elizy Orzeszkowej, ks. Piotra Wawrzyniaka (ewentualnie lokalnych działaczy organicznikowskich);

#### **po zajęciach z działu XVI:**

- zna losy i koncepcje polityczne Józefa Piłsudskiego i Romana Dmowskiego, zarówno przed odzyskaniem niepodległości, jak i po nim,
- wie, z jakimi wydarzeniami wiąże się data Święta Niepodległości,
- zna najważniejsze wyzwania, przed którymi stanęła II Rzeczpospolita,
- rozumie zalety i wady współczesnego systemu demokratycznego,
- rozumie znaczenie tradycji Dwudziestolecia w pamięci Polaków,
- zna historię portu gdyńskiego;

### **po zajęciach z działu XVII:**

- rozumie pojęcie konfliktu społecznego,
- zna konsekwencje rewolucji rosyjskich,
- rozumie znaczenie wojny polsko-bolszewickiej i jej miejsce w tradycji polskiej,
- rozumie znaczenie świąt narodowych,
- rozumie pojęcia „totalitaryzm”, „komunizm”, „stalinizm”, „demagogia”,
- zna postaci Lenina i Stalina,
- zna przykłady zbrodniczości reżimu stalinowskiego,
- rozumie, na czym polegał kult wodza w totalitaryzmie;

### **po zajęciach z działu XVIII:**

- zna cechy nazizmu jako systemu totalitarnego,
- rozumie pojęcia „naród”, „patriotyzm”,
- rozumie (zróżnicowany) udział Niemiec i Związku Radzieckiego w wywołaniu II wojny światowej,
- rozumie wyzwanie, jakim było dla Polski położenie „między Niemcami a Rosją”,
- rozumie, na czym polegał niespotykany wcześniej charakter działań wojennych 1939–1945,
- zna strony walczące w II wojnie światowej,
- zna najważniejsze cechy okupacji hitlerowskiej i sowieckiej na ziemiach polskich,
- zna okoliczności zagłady Żydów,
- zna najważniejsze przejawy oporu, zarówno walki cywilnej, jak i zbrojnej,
- wie o istnieniu polskiego państwa podziemnego i Armii Krajowej,
- zna okoliczności wybuchu powstania warszawskiego i rozumie jego znaczenie,
- zna bohaterów ruchu oporu z najbliższej okolicy,
- zna współczesne gwarancje bezpieczeństwa dla Polski;

### **po zajęciach z działu XIX:**

- zna okoliczności powołania do życia Polski Ludowej,
- rozumie skutki przesunięcia geograficznego Polski,
- rozumie, na czym polegało podporządkowanie PRL Związkowi Radzieckiemu,
- rozumie, na czym polegała zasadnicza niedemokratyczność systemu powojennego w Polsce i jego fasadowa demokratyczność,



- zna pojęcia „cenzura”, „tajna policja polityczna”, „propaganda”,
- zna przykłady represjonowania środowisk opozycyjnych wobec władzy w latach 1945–1989,
- zna najważniejsze konsekwencje realnego socjalizmu w Polsce dla gospodarki, kultury, środowiska naturalnego i życia społecznego,
- podejmuje próbę zrozumienia niejednoznaczności ocen, które dziś towarzyszą okresowi peerelowskiemu,
- wie, czym była „Solidarność” z lat 1980–81,
- rozumie znaczenie dziedzictwa i tradycji solidarnościowej współcześnie,
- zna postaci Jana Pawła II, Stefana Wyszyńskiego, Lecha Wałęsy;

#### **po zajęciach z działu XX:**

- zna okoliczności odzyskania niepodległości w roku 1989 i narodzin III Rzeczypospolitej,
- zna instytucje państwa demokratycznego na przykładzie polskim,
- zna najważniejsze kierunki reform po 1989 roku,
- rozumie genę integracji europejskiej w ramach Unii Europejskiej,
- rozumie uwarunkowania polityczne i gospodarcze funkcjonowania Rzeczypospolitej w strukturach unijnych,
- rozumie pojęcia „rewolucja informatyczna”, „globalna wioska”,
- zna przejawy powstawania społeczeństwa globalnego,
- zna definiujące te instytucje celem istnienia UE i ONZ,
- zna najważniejsze instytucje UE,
- rozumie podstawowe cele i zasady polskiej polityki zagranicznej;

#### **po zajęciach z modułu problemowego „Informacja”:**

- rozumie rolę obiegu informacji dla życia społecznego,
- ma wyobrażenie o tym, jak zmieniał się czas przekazywania informacji w zależności od epoki,
- rozumie rolę korespondencji w wymianie wiadomości w świecie antycznym i później,
- zna historię poczty,
- rozumie religijne i społeczno-kulturowe znaczenie ruchu pielgrzymkowego w średniowieczu,
- rozumie, na czym polega współczesne znaczenie turystyki,
- rozumie znaczenie wynalezienia ruchomej czcionki,

- zna początki prasy, radia, kina i telewizji,
- rozumie specyfikę mediów walczących o klienta i niebezpieczeństwa z tym związane,
- zna wady i zalety mediów masowych, zwłaszcza telewizji;

**po zajęciach z modułu problemowego „Szkoła”:**

- zna ideały edukacyjne antyku,
- zna pochodzenie słów „gimnazjum”, „liceum”, „akademia”,
- zna wizję dziecka, jaką miały wieki średnie,
- zna ideę uniwersytetu,
- zna postulaty wychowawcze XVIII–XIX wieku,
- rozumie znaczenie oświaty w walce z wynarodowieniem Polaków pod zaborami,
- rozumie miejsce szkoły w życiu społeczeństwa,
- rozumie miejsce szkoły w życiu jednostki;

**po zajęciach z modułu problemowego „Gry i zabawy”:**

- rozumie znaczenie rywalizacji społecznej i współzawodnictwa sportowego,
- zna tradycję igrzysk greckich,
- zna ideę turnieju rycerskiego,
- rozumie znaczenie zabawy w życiu społecznym,
- zna przemiany obyczajów związanych z ciałem u schyłku XIX wieku,
- zna ideę olimpizmu;

**po zajęciach z modułu problemowego „Wykluczeni”:**

- rozumie zjawisko wykluczenia w życiu społecznym,
- zna świat wartości społeczeństwa spartańskiego,
- zna stosunek społeczeństwa średniowiecznego do choroby,
- zna postać świętego Franciszka z Asyżu,
- zna pojęcie „ludzie luźni”,
- rozumie wyzwanie, jakim jest bezdomność w świecie współczesnym,
- rozumie przyczyny antysemityzmu,
- zna przejawy antysemityzmu w XIX wieku i współcześnie,
- zna obyczaje i kulturę Romów w Polsce;

### **po zajęciach z modułu problemowego „Kobiety i mężczyźni”:**

- zna sytuację kobiet w starożytności,
- zna sytuację kobiet w średniowiecznej Europie,
- zna przykłady kobiet wychodzących ze swej roli: królowych, pisarek, zakonnic,
- zna dzieje polowań na czarownice,
- rozumie przyczyny i konsekwencje dopuszczenia do edukacji kobiet w Europie nowożytnej,
- zna ideał „miłości romantycznej”,
- zna przejawy emancypacji kobiet od XVII do XXI wieku i czynniki sprzyjające temu procesowi;

### **po zajęciach z modułu zamykającego:**

- rozumie zasady pracy historyka,
- zna typy źródeł,
- zna najważniejsze elementy dziedzictwa historycznego we współczesnej Europie,
- zna przewidywane najważniejsze wyzwania dla świata w wieku XXI;

### **po zajęciach z dodatkowego przekrojowego modułu problemowego<sup>1</sup>:**

- zna przyczyny korsarstwa,
- rozumie cechy literackiego wizerunku pirata,
- zna życie marginesu społecznego w średniowiecznym Paryżu,
- zna konsekwencje zmian zachodzących w charakterze armii w nowożytnej Europie,
- zna przyczyny i szkodliwe skutki plagi narkomanii w Europie od końca XIX wieku do czasów współczesnych,
- zna problem i niebezpieczeństwa piractwa komputerowego.

---

<sup>1</sup> Przykład ponadprogramowego przekrojowego modułu problemowego do wykorzystania np. w ramach kółka zainteresowań lub przy zwiększonym wymiarze godzin (zob. podrozdział 1.7. *Specjalne warunki realizacji programu*).

## 2.3. Cele operacyjne w sferze psychomotoryczno-wykonawczej

Cele operacyjne w sferze psychomotoryczno-wykonawczej autor rozbił na dwie grupy: cele osiąmane podczas realizowania zajęć w części poświęconej historii i społeczeństwu oraz cele osiąmane w ramach lekcji wprowadzających i podczas zajęć podsumowujących („Autoportret”). Podział ten jest wygodny, choć oczywiście sztuczny, bo – bez względu na uporządkowanie materiału w ramach działu – każde zajęcia są w sposób naturalny jednością i podobnie rzecz się ma z całym programem.

Praca związana bezpośrednio z materiałem historycznym powinna doprowadzić do tego, że uczeń:

- wskazuje na mapie miejsca i obszary omawiane w trakcie zajęć,
- podejmuje próbę wnioskowania o konsekwencjach położenia geograficznego dla losów historycznych miejsca,
- opowiada o wydarzeniach historycznych, wskazując ich przyczyny i skutki,
- uświadamia sobie, że nie można przypisać zdarzeniu historycznemu tylko jednej przyczyny (skutku),
- dostrzega różnice między znaczeniem rozmaitych przyczyn i podejmuje próbę wyjaśnienia tych różnic,
- rozróżnia przyczyny pośrednie i bezpośrednie,
- podejmuje próby kategoryzowania przyczyn i dostrzega aspekty gospodarcze, polityczne, społeczne i kulturowe procesu historycznego,
- podejmuje próby powiązania ze sobą rozmaitych wymiarów procesu historycznego,
- umieszcza poznane wydarzenia na osi czasu,
- przelicza różnice czasowe, uwzględniając specyfikę dat do narodzin Chrystusa i po nich,
- porównuje wymiary czasowe życia ludzkiego, historii rodzinnej, stuleci, epok i er,
- rysuje drzewo genealogiczne swojej rodziny,
- dostrzega, jak zmieniło się życie jego rodziny w okresie pozostającym w żywej pamięci jej członków,
- rysuje drzewo genealogiczne wybranego monarchy polskiego z dynastii Piastów lub Jagiellonów (uwzględniające trzy pokolenia wstecz),

- podejmuje próby przypisania wydarzeń do epok społeczno-kulturowych na podstawie otrzymanej charakterystyki wydarzenia,
- podejmuje próbę stworzenia syntetycznego obrazu epoki na podstawie materiału z kilku lekcji,
- wychwytuje anachronizmy w opisach historycznych „z pułapką”,
- wyróżnia w społeczno-kulturowym krajobrazie współczesności elementy dziedzictwa starożytnego, średniowiecznego i nowożytnego (na podstawie przyswojonej charakterystyki dorobku poszczególnych epok – por. cele poznawcze),
- odróżnia przemianę i postęp w dziejach,
- pod kierunkiem analizuje źródło historyczne,
- tłumaczy, na czym może polegać przydatność danego źródła,
- podejmuje próby samodzielnego stawiania pytań w odniesieniu do źródła,
- sensownie wplata fragment źródła w opowiadanie o wypadkach historycznych,
- odróżnia fakty i opinie,
- dostrzega różnice między dwoma przekazami źródłowymi i rozumie, dlaczego dwie narracje mogą się od siebie różnić,
- podejmuje próby oddzielenia potwierdzonego źródłowo faktu od jego interpretacji dokonanej przez czytelnika (badacza),
- wyszukuje informacje w zasobach bibliotecznych i ewentualnie w Internecie,
- opracowuje znalezione materiały, hierarchizując je i odrzucając to, co zbędne z punktu widzenia tematu analizy,
- prezentuje zgromadzone materiały, tworząc album, portfolio lub teczkę tematyczną,
- prezentuje materiał na forum klasy, korzystając z dostępnych środków technicznych, ciekawie różnicując formy przekazu,
- przeprowadza samodzielnie badanie wycinka historii lokalnej na podstawie wywiadów i innych form poszukiwań,
- konstruuje samodzielnie i w grupie makiety przedstawiające zabytki architektury i kultury materialnej,
- przygotowuje przewidziane programem modele różnych aparatów (wynalazków),
- trafnie dobiera elementy scenograficzne i kostiumy do przedstawień szkolnego teatryku historycznego,
- samodzielnie ilustruje opowiadania historyczne,

- proponuje scenariusz (lub przynajmniej jego fragment) dramy ilustrującej wydarzenia historyczne,
- twórczo współuczestniczy w dramach,
- wskazuje na specyficznie ludzkie cechy naszego zachowania,
- odróżnia te elementy rzeczywistości historycznej, które do dziś są aktualne i stanowią dziedzictwo poprzednich epok,
- potrafi uzasadnić wybór takich czy innych treści, które uznał za istotny element europejskiej i polskiej tradycji,
- analizuje znaczenie religii w życiu człowieka,
- rozróżnia wyznania w łonie chrześcijaństwa,
- klasyfikuje różne formy rządów i sposoby gospodarowania,
- obserwuje różne role społeczne i definiuje obowiązki im przynależne,
- klasyfikuje grupy społeczne na podstawie różnych kategorizacji,
- porównuje i ocenia różne formy zachowań państwa na arenie międzynarodowej,
- określa i uzasadnia swoje odczucia w odniesieniu do dzieła sztuki,
- porównuje epoki historyczne,
- wyjaśnia dziejowe znaczenie odkryć i wynalazków,
- ocenia wpływ techniki na życie człowieka,
- wskazuje mocne i słabe strony demokracji (antycznej, szlacheckiej, współczesnej),
- wyjaśnia źródła siły i słabości Rzeczypospolitej w kolejnych epokach historycznych,
- ocenia rozmaite wzorce zachowań obywatelskich,
- porównuje przemiany dokonywane drogą rewolucyjną i reformatorską i ocenia skuteczność obu dróg,
- porównuje różne drogi prowadzące Polaków do odzyskania niepodległości,
- dostrzega wpływ działalności człowieka na środowisko przyrodnicze,
- wyjaśnia proste mechanizmy rządzące gospodarką rynkową,
- porównuje tradycje regionalne ukształtowane w Polsce podczas zaborów,
- tłumaczy genezę i znaczenie najważniejszych świąt narodowych oraz symboli państwowych,
- syntetycznie charakteryzuje dorobek I, II i III Rzeczypospolitej oraz PRL,
- dostrzega i wyjaśnia zjawisko różnej oceny wydarzeń w czasach PRL,
- analizuje fenomen globalizacji,
- dostrzega zmienną sytuację międzynarodową Rzeczypospolitej w ciągu jej dziejów,

- prezentuje informacje historyczne w formach nienarracyjnych (np. tabelarycznych),
- dostrzega zmienność wybranych zjawisk kulturowych w dziejach,
- objaśnia na przykładach społeczną naturę człowieka oraz wagę socjalizacji w rodzinie i w szkole,
- tłumaczy fenomen społecznego wykluczenia,
- wyjaśnia źródła uprzedzeń, w tym rasistowskich,
- ocenia użyteczność rozmaitych mediów i dostarczanych przez nie informacji,
- wskazuje społeczne aspekty zróżnicowania płci,
- pokazuje etapy emancypacji kobiet.

Przejdźmy teraz do charakterystyki tych umiejętności, które chcielibyśmy wyrobić w uczniu w sposób szczególny, włączając w program wątki debaty filozoficznej (np. w czasie lekcji wprowadzających do kolejnego działu programu) i próby uczniowskiej autonarracji („Autoportret”). Podczas konstruowania poniższej listy, nawiązującej do prac Fishera, wykorzystano także formuły Sternberga oraz Roberta Ennisa. Uczeń zatem:

- rozważa różne punkty widzenia,
- zajmuje i zmienia stanowisko na podstawie dowodów,
- jasno formułuje kwestie i, jeśli zajdzie taka potrzeba, precyzuje swoje stanowisko,
- systematycznie zajmuje się kolejnymi częściami złożonej całości,
- poszukuje uzasadnień dla swoich opinii,
- trzyma się istoty sprawy,
- szuka wiedzy u innych,
- nazywa przyczyny swoich sukcesów i porażek w uczeniu się,
- rozróżnia czynniki ułatwiające (utrudniające) uczenie się tkwiące w nim samym, w otoczeniu, w przyswajanej treści,
- formułuje celne pytania, które pogłębiają temat lub wpływają na kontynuację rozmowy,
- potrafi samodzielnie szukać odpowiedzi na pytania,
- umie zaplanować rozwiązywanie problemu,
- kontroluje jego rozwiązywanie w trakcie pracy i ocenia je po jej zakończeniu,
- przygotowuje harmonogram swoich prac,
- podczas dyskusji aktywnie słucha innych,
- umie poprowadzić dyskusję,

- zna różne formy robienia notatki,
- formułuje przypuszczenia i hipotezy,
- wskazuje plusy i minusy danego rozwiązania problemu,
- przewiduje następstwa danego rozwiązania,
- efektywnie pracuje w zespole,
- szanuje prawa innych członków zespołu,
- dba o dobrą atmosferę w grupie,
- streszcza większe całości,
- odnajduje słowa kluczowe w tekście,
- odróżnia istotne i nieistotne cechy analizowanych pojęć,
- dokonuje samooceny, wskazując swoje mocne i słabe strony w jakiejś dziedzinie.

## 2.4. Cele operacyjne w sferze postaw i emocji

### Uczeń:

- odznacza się ciekawością,
- ceni wiedzę,
- chętnie formułuje pytanie „dlaczego” w odniesieniu do materiału historycznego i życia społecznego,
- akceptuje niepewność proponowanych wytłumaczeń,
- traktuje doświadczenie historyczne jako wsparcie dla interpretacji współczesności,
- jest zainteresowany cudzymi odczuciami i wiedzą innych,
- dostrzega związki między myśleniem a mową i szuka okazji do rozmowy, aby lepiej poznać siebie,
- jest gotów poddać swoje poglądy osądowi innych,
- nie traktuje błędnej diagnozy jako porażki,
- w wypadku niepowodzenia przy rozwiązywaniu jakiegoś problemu próbuje innego sposobu,
- gotów jest wziąć współodpowiedzialność za postępy innych uczniów w nauce,
- wybiera zadania i wyznacza sobie cele zgodnie z zasadą: „nie łatwiejsze, lecz trudniejsze”,
- poważa język ojczysty i dba o jego czystość,



- jest wrażliwy na tajemnicę,
- odrzuca fanatyzm w każdej jego postaci,
- bierze odpowiedzialność za swoje czyny,
- dostrzega, refleksyjnie akceptuje i podejmuje swoje obowiązki społeczne,
- unika stosowania przemocy w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych,
- wyrabia w sobie wrażliwość na piękno,
- toleruje odmienne poglądy i zachowania,
- nie toleruje niegodziwości, zwłaszcza oszustwa, w swoim otoczeniu,
- odrzuca i aktywnie przeciwstawia się przejawom postaw rasistowskich i antysemickich,
- uznaje sens świąt narodowych i chętnie uczestniczy w ich obchodach (odpowiednich dla grupy wiekowej),
- poważa polskie symbole narodowe,
- jest nastawiony na systematyczne poprawianie relacji panujących w jego otoczeniu społecznym,
- zdaje sobie sprawę z przysługujących mu uprawnień i gotów jest domagać się ich poszanowania,
- odznacza się dbałością o stan przyrody w swoim otoczeniu oraz wrażliwością na problemy ekologiczne,
- roztropnie wydaje pieniądze,
- jest bezinteresowny w swej aktywności na forum społecznym,
- włącza się aktywnie w działalność samorządu uczniowskiego,
- szanuje własność prywatną i publiczną, dba o zachowanie własności społecznej w dobrym stanie,
- cechuje się zdolnością do kompromisu i uznaniem wspólnego dobra za priorytet w sytuacjach, gdy wchodzi ono w konflikt z interesem własnym,
- cechuje się odwagą cywilną i siłą pozwalającą mu przeciwstawić się grupie w sytuacjach, które tego wymagają,
- potrafi się śmiać sam z siebie,
- ceni aktywne formy wypoczynku,
- spieszy z pomocą i organizuje wsparcie dla osób chorych, niedołączonych, słabych.

## 3. Materiał nauczania

### 3.1. Materiał dla klas IV–VI

#### Dział 1. CZŁOWIEK

##### *Człowiek to brzmi dumnie (1)*

Co nas odróżnia od zwierząt? Być człowiekiem – to los czy zadanie?

##### *Jak człowiek nauczył się wytwarzać narzędzia? (2)*

**Historia:** Kiedy i w jaki sposób pojawiły się pierwsze narzędzia?

**Spoleczeństwo:** Co to znaczy „być twórcą”?

##### *Jak człowiek nauczył się produkować żywność? (3)*

**Historia:** Koczowniczy tryb życia i właściwe mu sposoby zdobywania pożywienia (zbieractwo, łowiectwo, rybołówstwo). Przejście do osiadłego trybu życia. Uprawa roli i hodowla zwierząt w starożytnym Egipcie. Archeologia.

**Spoleczeństwo:** Organizacja i podział pracy.

##### *Jak człowiek nauczył się pisać? (4)*

**Historia:** Pismo klinowe. Hieroglify. Kto w starożytnym Egipcie umiał pisać i komu ta umiejętność służyła? Zalety alfabetu wobec innych form pisma.

**Spoleczeństwo:** Biblioteka, czyli jak się zbiera ludzką wiedzę.

##### *Lekcja powtórzeniowa (5)*

#### Dział 2. DZIEDZICTWO

##### *Bez historii ani rusz (6)*

Czy jesteśmy panami swojego życia, czy może więźniami historii?

##### *Demokratyczne Ateny (7)*

**Historia:** Dzień w Atenach – w domu i warsztacie ateńskiego rzemieślnika, na agorze, w Pireusie, na Akropolu, w teatrze. Demokracja ateńska.

**Spoleczeństwo:** Demokracja jako wspólna wartość europejska.

##### *Wieczny Rzym (8)*

**Historia:** Rzym w czasach Cezara i Oktawiana Augusta. Jak długo istniało i dokąd sięgało cesarstwo rzymskie w starożytności? Upowszechnienie łaciny.

**Spoleczeństwo:** Współczesny język uniwersalny (angielski). Co możemy stracić razem z językiem ojczystym? Co zyskujemy, poznając obce języki?

#### *Cud śródziemnomorski (9)*

**Historia:** Mitologia grecka i rzymska. Najważniejsze osiągnięcia kultury grecko-rzymskiej (ze szczególnym uwzględnieniem literatury, filozofii, prawa).

**Spoleczeństwo:** Co to znaczy człowiek kulturalny?

#### Lekcja powtórzeniowa (10)

### Dział 3. RELIGIA

#### *Poza granice poznania (11)*

Czy świat jest pełen tajemnic? Kiedy i jak doznajemy ograniczenia swoich możliwości poznawczych? Nasza postawa wobec tego, co nas przerasta.

#### *Żydzi (12)*

**Historia:** Kiedy powstała Biblia? Bohaterowie biblijni i historyczni. Monoteizm. Dekalog. Losy starożytnych Żydów a oczekiwanie na Mesjasza.

**Spoleczeństwo:** Co to znaczy, że coś ma sens? Religia jako możliwe źródło sensu.

#### *Chrześcijananie (13)*

**Historia:** Dzieje Jezusa. Jego nauka i jej nowatorstwo. Kazanie na Górze. Wiara chrześcijan – zmartwychwstanie. Tworzenie Kościoła. Źródła popularności chrześcijaństwa. Prześladowania i zwycięstwo chrześcijan.

**Spoleczeństwo:** Co to są zasady moralne? Religia jako możliwe źródło zasad.

#### *Muzułmanie (14)*

**Historia:** Warunki życia plemion arabskich. Mahomet i jego nauka. Koran. Narodziny świata islamskiego. Kultura arabska.

**Spoleczeństwo:** Czy religie muszą ze sobą walczyć? Niebezpieczeństwa fanatyzmu – „kto zabija w imię Boga, zabija Boga”. Rozróżnienie między fanatyzmem islamskim a islamem.

#### Lekcja powtórzeniowa (15)

### Dział 4. PAŃSTWO

#### *Porządek musi być (16)*

Co to jest władza? Co to jest autorytet?

#### *Cesarz i papież (17)*

**Historia:** Odnowienie tradycji cesarstwa rzymskiego przez Karola Wielkiego. Karol Wielki jako wzór monarchy. Papież – kapłan i władca. Zasada podziału na władzę świecką i duchowną. Chrześcijaństwo wschodnie i zachodnie.

**Spoleczeństwo:** Silne jednostki na czele grupy – obowiązki przywódców. Chrześcijaństwo prawosławne w dzisiejszej Polsce.

### *Narodziny Polski (18)*

**Historia:** Legendarne i historyczne początki państwa polskiego. Mieszko I. Chrystus Polski. Granice i ludność państwa pierwszych Piastów.

**Spoleczeństwo:** Co to jest państwo i do czego służy? Godło państwowe.

### *Zjazd w Gnieźnie (19)*

**Historia:** Bolesław Chrobry. Zjazd w Gnieźnie. Uniwersalistyczna wizja Ottona III. Tworzenie Kościoła w Polsce. Koronacja królewska Bolesława Chrobrego.

**Spoleczeństwo:** Dlaczego ludzie demonstrowują swą władzę? Co to jest prestiż?

### Lekcja powtórzeniowa (20)

## Dział 5. SPOŁECZEŃSTWO

### *Życie jest teatrem (21)*

W domu, w szkole, na podwórku – ile masz twarzy? Dlaczego powiada się, że życie jest teatrem? Jakie role gramy w życiu? Kto je nam przydzielił?

### *Ci, co się modlą (22)*

**Historia:** Duchowni jako warstwa średniowiecznego społeczeństwa stanowego. Kulturowa i gospodarcza rola Kościoła w średniowieczu. Klasztor średniowieczny i jego mieszkańcy.

**Spoleczeństwo:** Działalność charytatywna dzisiejszych zakonów. Wolontariat świeckich.

### *Ci, co walczą (23)*

**Historia:** Rycerze jako warstwa średniowiecznego społeczeństwa stanowego. Zamek średniowieczny i jego mieszkańcy. Obowiązki rycerza wobec króla.

**Spoleczeństwo:** Co to jest obowiązek? Czy z rolą społeczną zawsze wiążą się obowiązki?

### *Ci, co pracują (24)*

**Historia:** Chłopi i mieszczaństwo jako warstwy średniowiecznego społeczeństwa stanowego. Życie codzienne na wsi i w mieście w średniowieczu.

**Spoleczeństwo:** Miasto i wieś dzisiaj – podobieństwa i różnice w stylu życia.

### Lekcja powtórzeniowa (25)

## Dział 6. WOJNA I POKÓJ

### *Bez przemocy (26)*

Czy któraś wojna będzie ostatnią? Czy da się prowadzić walkę bez przemocy?

### *Ostatni Piastowie (27)*

**Historia:** Dokonania Władysława Łokietka. Zasługi Kazimierza Wielkiego dla obronności, dyplomacji, gospodarki, wprowadzania ładu prawnego, tworzenia miast i wsi. Akademia Krakowska. Zjazd monarchów w Krakowie.

**Spoleczeństwo:** Co to jest dyplomacja? Jak ma znaczenie? Co oznacza powiedzenie „chcesz pokój, szycij wojnę” i czy jest ono prawdziwe?

### *W jedności siła (28)*

**Historia:** Jadwiga i Jagiełło. Unia w Krewie. Źródła jej trwałości, objawy słabości. Jak Polacy i Litwini zbliżali się do siebie? Uniwersytet Jagielloński.

**Społeczeństwo:** Jakie korzyści mają państwa z pokojowej współpracy? Unia Europejska jako przykład takiej współpracy.

### *Zwycięstwo nad Krzyżakami (29)*

**Historia:** Znaczenie bitwy pod Grunwaldem. Dalsze dzieje konfliktu: wojna trzynastoletnia i odzyskanie przez Polskę dostępu do morza. Hołd pruski.

**Społeczeństwo:** Co jest przyczyną wojen? Jakie wojny toczą się obecnie i dlaczego? Sztandar jako symbol państwowy i narodowy.

### Lekcja powtórzeniowa (30)

## Dział 7. PIĘKNO<sup>2</sup>

### *Wyrobiony gust (31)*

Co jest piękne? Czy o gustach się dyskutuje? Jak zmieniają się gusty? Co to znaczy wyrobiony gust?

### *Posągi, wazy, mozaiki (32)*

**Historia:** Przykłady architektury greckiej i rzymskiej. Rzeźba grecka. Kanon piękna. Dom rzymski. Mozaika. Sztuka użytkowa – ceramika. Idea muzeum.

**Społeczeństwo:** Sztuki piękne – na co dzień czy od święta?

### *W katedrze (33)*

**Historia:** Sztuka romańska a sztuka gotycka. Katedra jako model świata. Czytanie katedry. Symbol w sztuce. Budowniczość katedr. „Ukryci” twórcy średniowieczni. Malarstwo i rzeźba w późnym średniowieczu.

**Społeczeństwo:** Przestrzeń w mieście – znaczenie i przemiany centrum.

### *Sztuka odrodzenia (34)*

**Historia:** Czym było odrodzenie? Ruch humanistyczny. Człowiek renesansu – Leonardo da Vinci. Architektura renesansowa.

**Społeczeństwo:** Tęsknota za przeszłością – dlaczego naszym babciom i dziadkom częściej podoba się to, co dawne?

### Lekcja powtórzeniowa (35)

## Dział 8. ZA HORYZONT

### *Odważne pytania (36)*

Ciekawość a wścibstwo. Czy trzeba być odważnym, żeby stawiać pytania?

<sup>2</sup> Zajęcia realizowane w korelacji i przy ewentualnym dzieleniu godzin z plastyką i techniką.

### *Wielkie odkrycia geograficzne (37)*

**Historia:** Jak sobie wyobrażano świat przed Kolumbem? Wynalazki ułatwiające żeglugę. Przyczyny odkryć. Wyprawy Kolumba, Vasco da Gamy, Magellana.

**Spoleczeństwo:** Jak odkrywanie „nowego” zmienia naszą samowiedzę? Utrata pewności.

### *Reformacja (38)*

**Historia:** Marcin Luter i jego nauka. Reforma katolicka. Wojny religijne. Dojrzewanie idei tolerancji. Tolerancja wyznaniowa w Rzeczypospolitej.

**Spoleczeństwo:** Tolerancja i jej granice. Kogo (czego) może dotyczyć tolerancja, a kogo (czego) nie? Chrześcijanie reformowani w dzisiejszej Polsce.

### *Laboratorium (39)*

**Historia:** Luneta i mikroskop – świat się poszerza. Kopernik i Galileusz. Alchemicy. Legenda o mistrzu Twardowskim.

**Spoleczeństwo:** Czy nauka bywa zła?

### Lekcja powtórzeniowa (40)

## **Dział 9. KRZYWDA**

### *Bezwzględni (41)*

Ludzie bywają bezwzględni, upojeni siłą. Okrucieństwo i współczucie.

### *Konkwistadorzy (42)*

**Historia:** Kultury prekolumbijskie – osiągnięcia Azteków i Inków. Podbój Ameryki przez Europejczyków. Eksterminacja Indian.

**Spoleczeństwo:** Czy pragnienie posiadania jest niepokromione?

### *Niewolnicy w Ameryce (43)*

**Historia:** Rozwój systemu niewolniczego. Czy niewolnicy to ludzie? Warunki życia Murzynów na plantacjach w Ameryce. Trwałość przesądów mimo zniesienia niewolnictwa.

**Spoleczeństwo:** Jak reagujemy na „obcych”? W czym przejawia się rasizm?

### *Folwark pańszczyźniany (44)*

**Historia:** Społeczeństwo polskie epoki nowożytnej – podstawowe podziały. Handel zbożem. Praca na folwarku pańskim. Chłopi obrócenie w niewolników.

**Spoleczeństwo:** Skostnienie podziałów społecznych. Czy da się wyjść z roli społecznej? Dlaczego to takie trudne?

### Lekcja powtórzeniowa (45)

## **Dział 10. WOLNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ**

### *Patrz końca (46)*

Człowiek odpowiedzialny to taki, który bierze na siebie konsekwencje swych działań. Odpowiedzialność skutkiem wolności.

#### *Na sejmiku (47)*

**Historia:** Szlachcic na sejmiku ziemskim. Szlachecki samorząd lokalny. Instrukcje poselskie. Podziały wewnątrz stanu szlacheckiego. Magnaci. Wygląd dworku szlacheckiego.

**Społeczeństwo:** Co zrobić, gdy każdy ciągnie w swoją stronę? O gotowości do zawierania kompromisów – czy zawsze warto upierać się przy swoim? Formy samorządowe we współczesnej Polsce.

#### *Na sejmie (48)*

**Historia:** Szlachcic na sejmie walnym. Przebieg obrad na przykładzie sejmu lubelskiego (1569). Stany sejmujące. Charakterystyka średnioszlacheckiego ruchu w XVI wieku jako ruchu odpowiedzialności za państwo. Liberum veto.

**Społeczeństwo:** Kto to jest obywatel (rozdzielenie obywatel – poddany)? Co to znaczy dobry obywatel? Na czym polega anarchizacja życia społecznego? Parlament w dzisiejszej Polsce.

#### *Wolna elekcja (49)*

**Historia:** Szlachcic na wolnej elekcji. Przebieg wyborów. Przykłady elekcji podwójnych (Stefan Batory, Zygmunt III). Artykuły henrykowskie. Rokosze.

**Społeczeństwo:** Współczesne wybory prezydenckie. Kampania wyborcza.

#### *Lekcja powtórzeniowa (50)*

### **Dział 11. WIERNOŚĆ I ZDRADA**

#### *„Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego” (51)*

Lojalność wobec grupy i wobec przyjaciół – na czym polega jej wartość? Czy lojalność może mieć granice?

#### *Kozacy (52)*

**Historia:** Wierna wobec Rzeczypospolitej służba Kozaków w walce z Turkami. Polityka magnatów polskich wobec Kozaków. Powstanie Chmielnickiego.

**Społeczeństwo:** Sąsiedztwo z Ukrainą we współczesnej polskiej polityce zagranicznej.

#### *Potop szwedzki (53)*

**Historia:** Potop szwedzki – przyczyny, przebieg i konsekwencje. Jak i dlaczego zdradzono króla? Obrona Częstochowy. Obraz Rzeczypospolitej po potopie.

**Społeczeństwo:** Co to jest zdrada (stanu)?

#### *Jan III Sobieski (54)*

**Historia:** Panowanie Jana III Sobieskiego. Charakterystyka kultury sarmackiej. Przykłady sztuki barokowej. Wiktorija wiedeńska 1683 roku.

**Społeczeństwo:** Przywary sarmackie – czy istnieje polski charakter narodowy? Czy wierność tradycji jest zawsze dobra? Jaką postawę przyjąć wobec szacownych, ale czasem szkodliwych tradycji?

#### *Lekcja powtórzeniowa (55)*

## Dział 12. SAMI O SOBIE

### *Nic o nas bez nas (56)*

Czy dzieci mają głos? Prawa dzieci. Samorząd szkolny.

### *Rewolucja we Francji (57)*

**Historia:** Co to jest oświecenie? Przyczyny rewolucji francuskiej 1789 roku. Zdobycie Bastylii. Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela. Obalenie monarchii i ustanowienie republiki. Skutki rewolucji francuskiej.

**Spoleczeństwo:** Co to jest rewolucja? Prawa człowieka jako wspólna wartość europejska.

### *Konstytucja 3 maja (58)*

**Historia:** Warszawa epoki stanisławowskiej. Sejm Wielki. Okoliczności uchwalenia, najważniejsze postanowienia i znaczenie Konstytucji 3 maja.

**Spoleczeństwo:** Co to jest konstytucja? Gwarancje praw człowieka w dzisiejszej Konstytucji i innych aktach prawnych. Święto Konstytucji 3 maja.

### *Koniec Polski? (59)*

**Historia:** Przyczyny, zarys przebiegu i skutki rozbiorów Rzeczypospolitej. Powstanie kościuszkowskie. Spory o upadek Rzeczypospolitej.

**Spoleczeństwo:** Co to znaczy suwerenny? Jak wygląda suwerenność dzisiaj?

### Lekcja powtórzeniowa (60)

## Dział 13. JA MOGĘ

### *Oryginał (61)*

Niezgoda na anonimowość. Potrzeba bycia zauważonym. Jestem niepowtarzalny – w czym się to wyraża?

### *Dał nam przykład Bonaparte (62)*

**Historia:** Napoleon Bonaparte – „bóg wojny”. Pieśń Legionów Polskich we Włoszech (Mazurek Dąbrowskiego). Napoleon I a Księstwo Warszawskie.

**Spoleczeństwo:** Hymn państwowy. Polskie symbole narodowe i właściwa postawa wobec nich.

### *Romantyczne sny (63)*

**Historia:** Królestwo Polskie w latach 1815–1830. Co to jest romantyzm? Noc Listopadowa. Upadek powstania listopadowego. Dorobek Wielkiej Emigracji.

**Spoleczeństwo:** Za co warto oddać życie? Polacy za granicą dziś – Polonia.

### *Walka o niepodległość (64)*

**Historia:** Postawy społeczeństwa polskiego przed wybuchem powstania styczniowego. Powstanie styczniowe. Fenomen państwa podziemnego. Konsekwencje porażek powstańczych.

**Spoleczeństwo:** Miejsca pamięci narodowej.

### Lekcja powtórzeniowa (65)



## Dział 14. WYNALAZCZOŚĆ<sup>3</sup>

### *Bez prądu (66)*

O tym, jak nasze życie coraz bardziej uzależnia się od techniki, jakie mogą być tego konsekwencje.

### *Maszyny (67)*

**Historia:** Rewolucja przemysłowa – co to jest? Od warsztatu rzemieślniczego przez manufakturę do fabryki. Budowa i zasada działania maszyny parowej.

**Społeczeństwo:** Co to jest postęp? Czy każda zmiana jest postępem? Czy postępowi w dziedzinie technologii towarzyszy postęp w innych dziedzinach?

### *Elektryczność (68)*

**Historia:** Optymizm końca XIX wieku. Wystawy światowe. Potęga elektryczności. Budowa i zasada działania telegrafu. Alfabet Morse'a.

**Społeczeństwo:** Czy człowiek jest panem przyrody? Jak powinna wyglądać jego odpowiedzialność za świat natury?

### *Fotografia i kino (69)*

**Historia:** Dzieje dwóch wynalazków. Budowa i zasada działania aparatu fotograficznego. Źródła popularności kina. Jak widzieli świat impresjoniści?

**Społeczeństwo:** Sen na jawie – dlaczego chodzimy do kina?

### *Lekcja powtórzeniowa (70)*

## Dział 15. PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ

### *Cnota przedsiębiorczości (71)*

Szkolny sklepik – w pogoni za zyskiem. Co można, a czego nie można wymienić na pieniądze?

### *Gospodarka kapitalistyczna (72)*

**Historia:** Co to jest gospodarka rynkowa? Jak działa? Kapitał i sposoby jego pozyskiwania. Konsekwencje rewolucji przemysłowej w życiu społecznym. Migracje ludzi ze wsi do miast. Urbanizacja.

**Społeczeństwo:** Od czego zależy wartość towaru? Co to jest cena?

### *W dziewiętnastowiecznej Łodzi (73)*

**Historia:** Burżuazja i robotnicy – zasady wyróżnienia tych dwóch grup. Życie codzienne w Łodzi w drugiej połowie XIX wieku. Strajki. Łódź na mapie gospodarczej ziem polskich. Na czym polegała nowoczesność tego miasta?

**Społeczeństwo:** Reklama dźwignią handlu – „musisz to mieć.”

### *Najdłuższa wojna nowoczesnej Europy (74)*

**Historia:** Idea pracy organicznej. Praca u podstaw. Formy dyskryminacji społeczności polskiej w poszczególnych zaborach. Samoorganizacja Polaków na polu gospodarczym, społecznym, kulturalnym i oświatowym.

**Społeczeństwo:** Jak roztropnie używać pieniędzy? Oszczędność i planowanie wydatków.

<sup>3</sup> Zajęcia realizowane w korelacji i przy dzieleniu godzin z plastyką i techniką.

## Lekcja powtórzeniowa (75)

### Dział 16. NIEPODLEGŁA – WYMARZONA

#### *Szklane domy (76)*

Czy to dobrze oddawać się marzeniom? „Bądź realistą, żądaj niemożliwego”.

#### *Wizje Niepodległej (77)*

**Historia:** Znaczenie I wojny światowej dla odzyskania niepodległości. Józef Piłsudski i Roman Dmowski – ich zasługi dla odzyskania niepodległości i ich wizje Rzeczypospolitej. Walka o granice w latach 1918–1921.

**Spoleczeństwo:** Jak wyglądały stosunki Polski z sąsiednimi państwami przed 1939 rokiem, a jak dziś? Jak przezwyciężać historyczne uprzedzenia? Święto Niepodległości.

#### *Radość i zniechęcenie (78)*

**Historia:** Demokracja 1918–1926. Czy mogła być inna? Zamach majowy 1926 roku – jego przyczyny i skutki. Dorobek II Rzeczypospolitej. Mīt II RP.

**Spoleczeństwo:** Od czego zależy powodzenie demokracji? Dlaczego powiada się, że to zły ustrój, ale lepszego nie znamy? Analogie między II RP a naszymi czasami.

#### *W nowej Gdyni (79)*

**Historia:** Budowa portu gdyńskiego. Eugeniusz Kwiatkowski. Życie codzienne w Gdyni w dwudziestoleciu. Centralny Okręg Przemysłowy.

**Spoleczeństwo:** Reformy państwa. Dlaczego co pewien czas są konieczne, dlaczego zawsze są trudne?

## Lekcja powtórzeniowa (80)

### Dział 17. KOMUNIZM

#### *„Nowy wspaniały świat” (81)*

Czy nowe najlepiej budować na gruzach starego? Jak dochodzić słusznych racji bez destrukcji życia społecznego? Rozwiązywanie konfliktów grupowych.

#### *Rewolucje rosyjskie (82)*

**Historia:** Carat w Rosji. Demokratyczna rewolucja lutowa. Komunistyczny zamach stanu (rewolucja październikowa). Komunizm – obietnice i realia.

**Spoleczeństwo:** Czy to prawda, że ludzie lubią być okłamywani? Demagogia, populizm.

#### *Wojna polsko-sowiecka (83)*

**Historia:** Wojna polsko-bolszewicka – przyczyny, ogólna charakterystyka przebiegu uwzględniająca bitwę warszawską, skutki. Postawa społeczeństwa polskiego wobec obietnic rewolucyjnych.

**Spoleczeństwo:** Święto Wojska Polskiego. Dlaczego wspólnie obchodzimy ważne rocznice? Jak świętować narodowe święta?

#### *Stalin (84)*

**Historia:** Co to jest totalitaryzm? Jednostka w systemie totalitarnym. Kolektywizacja i wielka czystka. Kult wodza. Rosja przemieniona – skutki forsownego uprzemysłowienia. Łagry.

**Społeczeństwo:** Szacunek dla własności prywatnej i publicznej. Czy „własność jest święta”?

Lekcja powtórzeniowa (85)

## Dział 18. NARÓD

*„Mam obowiązki polskie” (86)*

Co to jest naród? Co różni patriotę od nacjonalisty?

*Nazizm (87)*

**Historia:** Źródła „rewolucji narodowej” w Niemczech. Cechy nazizmu. Antysemityzm w III Rzeszy. Terror.

**Społeczeństwo:** Współczesne konflikty etniczne na świecie.

*Druga wojna światowa (88)*

**Historia:** Przyczyny wybuchu II wojny światowej. Kampania wrześniowa. Zarys chronologii wojny. Mapa sojuszy i jej zmiany. Holokaust. Przyczyny klęski III Rzeszy.

**Społeczeństwo:** Czy dziś Polska ma wrogów? Na jakich sojuszników może liczyć, gdyby pojawiło się zagrożenie? Pakt Północnoatlantycki – NATO.

*Okupacja i ruch oporu (89)*

**Historia:** Zbrodnie okupantów na ziemiach polskich. Różnice i podobieństwa w traktowaniu Polaków przez obu okupantów. Losy polskiej inteligencji. Polski ruch oporu. Państwo podziemne. Armia Krajowa. Tajna oświata. Powstanie warszawskie.

**Społeczeństwo:** Jak wojna zmienia życie społeczne? Inteligencja – co to za grupa? Społeczna rola inteligencji.

Lekcja powtórzeniowa (90)

## Dział 19. HISTORIE RODZINNE

*Pamięć w rodzinie (91)*

Czy babcia i dziadek zawsze mają rację? Trwałe znaczenie rodziny w życiu człowieka. Rodziny wielopokoleniowe. Drzewo genealogiczne mojej rodziny. Pamiątki rodzinne. Zmienność rodziny w historii.

*W powojennym Wrocławiu (92)*

**Historia:** Konsekwencje wojny. Dwubiegunowy podział świata – zimna wojna. Odbudowa kraju po wojnie. Przesunięcie granic państwa. Migracje ludności.

**Społeczeństwo:** Konsekwencje społeczne przesiedleń ludności. Migracje dzisiaj. Migranci wśród nas.

*W krainie Peerel (93)*

**Historia:** Zakres podległości Polski Związkowi Radzieckiemu. PZPR: partia–państwo. Wystąpienia społeczne i represje władzy – „polskie miesiące”. Życie codzienne w PRL-u. Opozycja demokratyczna. Trwałe konsekwencje epoki peerelowskiej w Polsce i moim najbliższym otoczeniu.

**Społeczeństwo:** Wiele pamięci o jednym kraju. Skąd różnice?

### „Solidarność” (94)

**Historia:** Wybór Karola Wojtyły na papieża. Sierpień '80 – strajk na Wybrzeżu i porozumienia z władzą. Lech Wałęsa. Kardynał Wyszyński. Życie codzienne w 1981 roku. Stan wojenny – „koniec karnawału”. Dziedzictwo „Solidarności”. Rok 1980 w oczach Zachodu.

**Spoleczeństwo:** Odwaga cywilna.

### Lekcja powtórzeniowa (95)

## Dział 20. III RZECZPOSPOLITA

### „Powrót do Europy”? (96)

Jakie jest nasze dziedzictwo? Z jakich doświadczeń europejskich warto skorzystać?

### *We własnym domu* (97)

**Historia:** Upadek komunizmu w ZSRR. Okrągły Stół. Wybory w czerwcu 1989 roku. Pierwszy rząd z niekomunistycznym premierem w powojennej Polsce. Jesień narodów w innych krajach. Polska w nowej Europie.

**Spoleczeństwo:** Co w Polsce trzeba było zmienić? Transformacja ustrojowa.

### *Integracja europejska* (98)

**Historia:** Geneza integracji europejskiej. Ojcowie Europy. Najważniejsze etapy integracji.

**Spoleczeństwo:** Unia Europejska – co to dokładnie jest? Gospodarcze aspekty współpracy europejskiej. Polska w UE – pierwsze doświadczenia. Przyszłość integracji europejskiej – dylematy i konflikty.

### *Globalna wioska* (99)

**Historia:** Historia rewolucji informatycznej. Organizacja Narodów Zjednoczonych. Społeczeństwo globalne – w jaki sposób powstaje?

**Spoleczeństwo:** Pojęcie globalnej wioski. Co dziś łączy ludzi? Fenomen osamotnienia wielu współczesnych ludzi. Ujednolicenie kulturowe. Globalny rynek. Polityka międzynarodowa. Działalność ONZ.

### Lekcja powtórzeniowa (100)

## Moduł problemowy. INFORMACJA<sup>4</sup>

### *Wiem wszystko* (101)

Poszukiwanie informacji w szumie informacyjnym. Czy świat pokazywany przez media rzeczywiście istnieje?

### *Ludzie listy piszą* (102)

**Historia:** List jako forma przekazywania wiadomości. Autorzy starożytni. Jak przetrwały listy? O czym pisano? Jak przekazywano korespondencję? Szybkość przepływu informacji w czasach antycznych. Krótka historia poczty.

**Spoleczeństwo:** E-mail i list klasyczny – porównanie.

<sup>4</sup> Zajęcia realizowane w korelacji i przy ewentualnym dzieleniu godzin z językiem polskim, plastyką, techniką, informatyką.

### *Do Santiago (103)*

**Historia:** Co to jest pielgrzymka? Rola pielgrzymki w kulturze średniowiecznej. Słynne miejsca pielgrzymek: Santiago de Compostela, Rzym, Jerozolima. Polska na szlaku do Composteli.

**Społeczeństwo:** Co to jest turystyka? Turystyka współcześnie.

### *Druk (104)*

**Historia:** Gutenberg. Przełomowe znaczenie upowszechnienia wynalazku druku. Warsztaty drukarskie w Polsce. Pierwsze książki drukowane.

**Społeczeństwo:** Zmierzch druku w czasach współczesnych?

### *Żółte dzienniki (105)*

**Historia:** Krótka historia gazety. Upowszechnienie się umiejętności czytania i konsekwencje tego stanu rzeczy. Pojawienie się pierwszych tabloidów. Jak były redagowane? Do kogo były skierowane?

**Społeczeństwo:** Nośnik informacji zniekształca ją.

### *Dźwięki i obrazy na odległość (106)*

**Historia:** Wynalazki radia i telewizji i ich upowszechnienie. Specyfika mediów elektronicznych. Radiowa transmisja Wojny światów w USA w 1938 roku.

**Społeczeństwo:** Współczesne pochwały i krytyki telewizji.

### *Lekcja powtórzeniowa / „Autoportret” (107)*

W sieci. Jak media zmieniają moje życie? Czy jestem świadomym konsumentem?

## **Moduł problemowy. SZKOŁA**

### *Kto wie? (108)*

Po co wymyślono szkołę?

### *Piękni i dobrzy (109)*

**Historia:** Wychowanie w świecie starożytnym. Ideał pojednania rozwoju duchowego i cielesnego. W gimnazjone. Uczyć się w dialogu. Dlaczego, zdaniem Platona, dzieci nie powinny filozofować?

**Społeczeństwo:** Czego dorośli i dzieci uczą się od siebie nawzajem?

### *Czy dzieci istnieją? (110)*

**Historia:** Sytuacja dzieci w średniowieczu zróżnicowana z uwagi na przynależność stanową. Dzieci w sztuce – mali dorośli. Jak, kogo i czego uczono w średniowieczu? Idea uniwersytetu.

**Społeczeństwo:** „Nie jestem już dzieckiem”. Kim jesteś?

### *Zmienić świat (111)*

**Historia:** Szkoły epoki nowożytnej. Oświeceniowa wiara w człowieka. Komisja Edukacji Narodowej – losy polskiej reformy. Optymizm wychowawczy XVIII wieku. Szkoły żeńskie – czego w nich uczono?

**Społeczeństwo:** Rola szkoły w życiu społecznym.

### *Szyfowe prace* (112)

**Historia:** Oświata w Polsce zaborowej. Galicja jako centrum kultury polskiej. Walka z rusyfikacją i germanizacją. Wrzesnia.

**Spoleczeństwo:** Dlaczego warto walczyć o to, by szkoła była najbliższa naszym oczekiwaniom?

### *W Summerhill* (113)

**Historia:** Eksperyment w Summerhill – jego kształt i efekty. Kontekst społeczny idei wychowania bezstresowego.

**Spoleczeństwo:** Szkoła w życiu jednostki.

### Lekcja powtórzeniowa / „Autoportret” (114)

Dlaczego najwięcej wie ten, co wie, że nic nie wie?

## **Moduł problemowy. GRY I ZABAWY**

### *Z kim walczy się w sporcie?* (115)

Po co ludzie uprawiają sport? Czy współzawodnictwo jest zdrowe? Na czym polega walka z sobą samym?

### *Olimpijskie laury* (116)

**Historia:** Sport w świecie starożytnych Greków. Jego miejsce w procesie wychowania. Igrzyska olimpijskie i ich funkcja religijna. Współzawodnictwo jako podstawa kultury greckiej.

**Spoleczeństwo:** Jak przebiega społeczna rywalizacja dzisiaj (także poza sportem)? Jak ją oceniać?

### *Turnieje rycerskie* (117)

**Historia:** Turnieje rycerskie w kulturze średniowiecznej i nowożytnej Europy. Zasady. Bezskuteczna krytyka ze strony Kościoła.

**Spoleczeństwo:** Czy w społeczeństwie współczesnym także obserwujemy wyścig po sławę? Czy warto wystąpić w telewizji?

### *Zabawy w nowożytnej Europie* (118)

**Historia:** Zabawy dziecięce Breughla. Jak się bawiono?

**Spoleczeństwo:** Co bawi, a co nudzi – czy zawsze to samo? Co to jest zabawa? Czy tylko ludzie się bawią?

### *Plaża* (119)

**Historia:** Jak ludzie wyszli na plażę? Zmiany obyczajów. Wynalazek roweru.

**Spoleczeństwo:** Jak wypoczywać? Pomysł pomysłowi nierówny.

### *Koniec sportu* (120)

**Historia:** Odnowienie idei olimpijskiej. Olimpiady w czasie wojen i bojkotów.

**Spoleczeństwo:** Amatorstwo i zawodowstwo we współczesnym sporcie. Dlaczego sport stał się towarem? Igrzyska niepełnosprawnych – walczyć ze sobą.

### Lekcja powtórzeniowa / „Autoportret” (121)

Gimnastyka w szkole. Tradycja i nowoczesność w sporcie. Emocje kibica – dobre i złe. W co się bawić?

## Moduł problemowy. WYKLUCZENI

### *Różni i równi (122)*

Czy wszyscy są równi? Co ludzi dzieli? Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie.

### *Sparta (123)*

**Historia:** Społeczeństwo spartańskie. Wychowanie spartańskie. Dobieranie dzieci. Uśmiercanie słabych. Sytuacja helotów.

**Społeczeństwo:** Czy choroba może być darem? Rodziny wychowujące dziecko z zespołem Downa.

### *Trędowaci (124)*

**Historia:** Opieka nad chorymi w świecie średniowiecznym – domena rodziny. Wyjątek – leprozoria. Trąd i trędowaci – kiedyś i dziś. Franciszek z Asyżu wśród trędowatych.

**Społeczeństwo:** Współczesne postawy społeczeństwa wobec chorób zakaźnych. Współcześni naśladowcy gestu Franciszka.

### *Ludzie luźni (125)*

**Historia:** Gościńce i karczmy nowożytnej Europy. Bezdomni. Sieroty. Kuglarze. Banici.

**Społeczeństwo:** Problem bezdomności dziś.

### *Antysemityzm (126)*

**Historia:** Żydzi w nowożytnej i nowoczesnej Europie. Getta i asymilacja. Geneza antysemityzmu. Sprawa Dreyfusa.

**Społeczeństwo:** Ruch syjonistyczny i powstanie państwa Izrael. Antysemityzm po holokauście.

### *Romowie (127)*

**Historia:** Dzieje Romów. Ich obyczaje i tradycje. Źródła cygańskiego stereotypu. Romowie w Polsce dziś.

**Społeczeństwo:** Grupy mniejszościowe w mojej okolicy. Formy integracji.

### Lekcja powtórzeniowa / „Autoportret” (128)

Ludzie odrzuceni przez społeczeństwo w twojej okolicy. Na czym polega ich odrzucenie? Co można zrobić?

## Moduł problemowy. KOBIECY I MĘŻCZYŹNI

### *Oni – one (129)*

Czy płeć ma znaczenie?

### *Kobiety antyku (130)*

**Historia:** Sytuacja kobiet w świecie starożytnym – swoboda poruszania się, prawa polityczne, wykształcenie, pozycja w rodzinie. Przyczyny opisanego stanu rzeczy.

**Społeczeństwo:** Sytuacja kobiet w świecie współczesnym – czy we wszystkim równe?

### *Damy i rycerze (131)*

**Historia:** Miłość dworska i jej przejawy. Trubadurzy. Przemiany miłości w kulturze europejskiej.

**Społeczeństwo:** Czy zawsze idealizujemy tego, kogo kochamy?

### *Czarownice (132)*

**Historia:** Przyczyny prześladowań. Jak rozpoznać czarownicę? Procesy. Stosy.

**Spoleczeństwo:** Popularność magii dziś – jak to ocenić?

### *Miłość romantyczna (133)*

**Historia:** Na czym polega miłość romantyczna? Znaczenie literatury. Moda romantyczna.

**Spoleczeństwo:** Czy bywają złe książki?

### *Emancypantki i feministki (134)*

**Historia:** Awans żony i matki – przyczyny i przejawy. Nowe obowiązki. Emancypacja. Sufrażystki i prawa wyborcze dla kobiet. Przełomowe znaczenie I wojny światowej.

**Spoleczeństwo:** Dzielenie się obowiązkami domowymi. Rodziny niepełne.

### Lekcja powtórzeniowa / „Autoportret” (135)

Zakochanie – czy można o tym rozmawiać po ludzku?

## **Moduł zamykający. SKĄD IDZIEMY, DOKĄD ZMIERZAMY?**

### *Sztafeta pokoleń (136)*

Sztafeta pokoleń. Zadania, które otrzymaliśmy od babci i dziadka.

### *Mądrość historyka (137)*

**Historia:** Zasady pracy historyka. Źródła, które wykorzystuje historyk. Czy historia jest nauczycielką życia? Czego najważniejszego mnie nauczyła?

**Spoleczeństwo:** Płonne nadzieje na „koniec historii”.

### *Mądrość futurologa (138)*

**Historia:** Jak ludzie wyobrażali sobie dzisiejsze czasy w XIX i XX wieku?

**Spoleczeństwo:** Czy warto zaglądać w przyszłość? Na czym opierają się nasze prognozy? Czy prognozowanie nieszczęść zapobiega nieszczęściom?

### Lekcja powtórzeniowa / „Autoportret” (139)

Czy możemy zmieniać świat w pożądanym kierunku, czy tylko dostosowujemy się do zmian?



## 3.2. Materiał dodatkowy

### Dodatkowy przekrojowy moduł problemowy ZWODNICZA URODA ZŁEGO<sup>5</sup>

#### *Pokuszenie (+1)*

Zło nie zawsze jest odpychające. Atrakcyjność zła.

#### *Pompejusz i piraci (+2)*

Historia: Piractwo – historia i współczesność. Geneza korsarstwa. Okrucieństwa piratów. Wojna Pompejusza Wielkiego. Literackie wizerunki piratów różnych epok.

Społeczeństwo: Transport morski współcześnie.

#### *Złodziejaskowie w średniowiecznym Paryżu (+3)*

Historia: Rzut oka na życie codzienne w Paryżu. Ludzie marginesu społecznego. Złodzieje. Kary, opinia społeczna.

Społeczeństwo: Drobne kradzieże dziś. Nasze postawy wobec tego zjawiska.

#### *Żoldacy (+4)*

Historia: Zmierzch rycerstwa. Wojska zaciężne. Specyfika tego rodzaju armii i ich zachowań. „Wojna sama się żywi”.

Społeczeństwo: Współcześni najemnicy.

#### *Opiumiści (+5)*

Historia: Narkotyki w kulturze europejskiej. Źródła ich popularności u schyłku XIX wieku i dziś. Opiumiści i ich losy.

Społeczeństwo: Narkomania jako plaga społeczna. Organizacje przestępcze i narkotyki.

#### *Hakerzy (+6)*

Historia: Krótka historia Internetu.

Społeczeństwo: Kim są hakerzy? Na czym polegają szkody, które czynią? Strona prawna przestępstw komputerowych.

#### Lekcja powtórzeniowa / „Autoportret” (+7)

Jak zło nas oszukuje? Iluzoryczne przygody.

<sup>5</sup> Przykład ponadprogramowego przekrojowego modułu problemowego do wykorzystania np. w ramach kółka zainteresowań lub przy zwiększonym wymiarze godzin (zob. podrozdział 1.7. *Specjalne warunki realizacji programu*).

## 4. Procedury osiągnięcia celów

### 4.1. Metody nauczania

Podnoszona już niejednokrotnie w literaturze przedmiotu (np. Maternicki, Majorek, Suchoński, 1993) zasada koniecznej odpowiedniości metod i treści nauczania każe na wstępie przypomnieć, że wobec różnorodności materiału historycznego należy stosować także zróżnicowane metody nauczania. Za Wincentym Okoniem wyróżnia się kształcenie podające, problemowe, eksponujące i praktyczne. Oczywiście w praktyce ścisłe rozdzielanie tych rodzajów kształcenia jest niemożliwe, więcej nawet – byłoby niekorzystne. Śmiało można więc powiedzieć, że sugerowane poniżej metody i techniki pracy pozwalają dziecku nie tylko przyswajać wiedzę, ale także odkrywać, przeżywać i działać, co jest zgodne z postulatami Okonia (Okoń, 1976; Okoń, 1987) oraz założeniami dydaktyki historii (Majorek, 1988; Centkowski, 1989).

Nauczyciel pracujący z niniejszym programem może w praktyce nauczania polimetodycznego wykorzystać jako istotne pomoce:

- podręczniki i zeszyty ćwiczeń towarzyszące programowi,
- zbiory tekstów źródłowych,
- mapy ściennie, atlasy i mapy konturowe,
- zasoby muzeów regionalnych, krajowych i zagranicznych (wraz z możliwościami, jakie daje zwiedzanie przez Internet),
- pamiątki rodzinne,
- taśmy chronologiczne i tablice synchronistyczne,
- filmy historyczne i dokumentalne, dyskografię oraz – we współpracy z nauczycielami języka polskiego – dzieła literatury pięknej.

Wykorzystanie powyższych środków dydaktycznych umożliwiają liczne i zwykle dobrze znane techniki i metody pracy. Opracowań tłumaczących, jak pracować według niżej wymienionych sposobów, jest tak wiele, że mijałoby się z celem opisywa-

nie każdego z nich raz jeszcze. Stąd niniejszy podrozdział będzie miał charakter opatrzonego niewielkim komentarzem wykazu zalecanych metod i technik, przy czym sześć początkowych – to metody szczególnie preferowane dla programu.

## **Projekt**

Metoda ta cieszy się w polskich szkołach rosnącą i zasłużoną popularnością. Konstrukcja programu, a mianowicie koncentrowanie trzech szczegółowych zagadnień historycznych wokół jednego pojęcia o charakterze społecznym, skłania do potraktowania każdego działu (a już zwłaszcza modułu problemowego) jako załączkowej koncepcji projektu.

Przy okazji warto zwrócić uwagę na problem, który często pojawia się przy metodach zakładających pracę w grupach. Często dzieje się tak, że ciężar zadania biorą na siebie uczniowie lepsi, słabsi zaś są odsuwani (lub sami się odsuwają od działania). Dla uniknięcia podobnych kłopotów warto poprzedzić pracę grupową diagnostycznym sprawdzianem wiedzy i umiejętności uczniów, a po zakończeniu prac raz jeszcze przeprowadzić test zbliżony do pierwszego. Ocena grupy powinna być zależna nie od tego, czy zadanie zostało wykonane, ale od tego, czy u wszystkich członków grupy nastąpił postęp. Ten sposób oceniania pracy w grupach szybko skłoni dzieci do troski o efektywną pracę każdego członka zespołu.

## **Nauczanie pojęć**

Trudno nazwać „nauczanie pojęć” metodą w ścisłym znaczeniu. Niemniej w toku każdego zajęcia z przedmiotu historia i społeczeństwo, a zwłaszcza podczas rozmowy nauczającej, umiejętne wprowadzenie pojęcia może się okazać kluczowe dla ostatecznego sukcesu. Stąd też warto przypomnieć, że wprowadzając nowe pojęcia, powinniśmy zadbać przede wszystkim o liczne i ciekawe przykłady i „nie-przykłady” pojęcia oraz o wyraźne wskazanie w trakcie formułowania definicji istotnych i nieistotnych cech. Częstym błędem, jaki popełniamy przy omawianiu nieznanych dotąd terminów, jest bowiem poprzestanie na zapewnieniu dzieciom tego, co określa się „wiedzą konceptualną”, zamiast sprawdzenia, czy przekłada się ona na „wiedzę proceduralną”. Niezależnie od tego, czy nowe pojęcia wprowadzamy przez indukcję (kiedy to dzieci intuicyjnie rozumieją słowa i z analizy licznych przykładów same wywodzą definicję), czy przez dedukcję (gdy podajemy gotową definicję, a dzieci pogłębiają jej rozumienie przez dopasowywanie trafnych ilustracji terminu), zawsze odwołanie się do wiedzy proceduralnej ma zasadnicze znaczenie.

## Dyskusja

Dyskusja powinna być stałym sposobem realizacji lekcji wprowadzających. W podręczniku znajdują się pytania pozwalające na wydobywanie z opowiadania wątków najistotniejszych dla kolejnych zajęć z działu. Niemniej Lipman sugeruje, aby listę wątków dyskusyjnych dzieci sporządzały same i same też wybierały ten, który wydaje się im najbardziej pasjonujący. Ryzyko radykalnego rozejścia się intencji nauczyciela i intencji dzieci jest, dzięki proponowanym tekstom, ograniczone do minimum.

## Mapy myślowe

Autor wzbraniałby się także przed uznaniem mapy za metodę prowadzenia zajęć, wskazując raczej, że jest to metoda notowania, a zatem porządkowania wiedzy podczas lekcji prowadzonej inną metodą. Mapa myślowa jest znakomitym wsparciem dla ucznia w każdym wieku i nie widać powodów, dla których подростки nie mogłyby nią się sprawnie posługiwać. Daje ona syntetyczny obraz omawianej problematyki, a równocześnie pozwala przejrzyście hierarchizować dane i dobitnie pokazuje zachodzące pomiędzy nimi związki. Atutem mapy jest również intensywne i pełne zaangażowanie wzroku i ręki. Jeśli tak usilnie zwracamy uwagę na korzyści płynące ze stosowania map myślowych, to także dlatego, że osiągnięcie ich wymaga sporej pracy. Tony Buzan, wielki entuzjasta map myślowych, sądzi, że dopiero wykonanie 100 map daje biegłość – dzieci muszą zatem dużo ćwiczyć i systematycznie uzyskiwać w tym zakresie wsparcie od nauczyciela.

## Burza mózgów

Metoda ta przynosi bardzo dobre efekty z dwóch przyczyn. Po pierwsze, daje możliwość nieskrępowanego, wprost radosnego, poszukiwania rozwiązań problemu. Po drugie zaś daje okazję do ćwiczenia krytycznej oceny oraz zaprezentowania przez samego, „głośno myślącego” nauczyciela, w jaki sposób analizuje on dane.

## Metody o charakterze dramowym

Za Anną Dziedzic (*Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 1995) warto przypomnieć o wpisanych w każdą dramę improwizacji i likwidacji podziału na aktorów i widzów. Niekiedy bowiem podczas pracy tą metodą „popadamy w teatr”, tracąc przy okazji kilka istotnych zalet dramy. Nie ma sensu dowodzić tu zalet techniki dramowej, ale nie od rzeczy będzie przedstawienie rozmaitych jej wariantów, bo przecież obok klasycznej rozmowy czy pantomimy osnutej wokół jakiegoś konfliktu warto także stosować:

- pisanie podczas zajęć listów czy dzienników z podróży,
- rzeźbę (żywy obraz),
- udawaną fotografię (niekiedy rozwijaną w udawany film),
- teatr kukiełkowy (z rozwiniętym etapem przygotowywania scenografii i kostiumów),
- zabawę w muzeum (które najpierw wszyscy współtworzą, „produkując pamiątki”, a potem przynajmniej niektórzy wcielają się w rolę przewodników; do takiego muzeum warto skądinąd zaprosić rodziców).

## Metoda metaplanu

Tu podkreślmy wyłącznie, że metodę tę warto wprowadzać nie tylko podczas bieżących zajęć z historii, zwłaszcza powtórzeniowych, ale także podczas formułowania oceny i samooceny ucznia.

## Portfolio

Portfolio należy do tych technik, które świetnie wspierają realizację ścieżek dydaktycznych.

## Sześć myślowych kapeluszy Edwarda de Bono

Do tej metody warto odwoływać się z uwagi na jej samopoznawczy aspekt. Jest to metoda bardzo skuteczna z punktu widzenia celów ze sfery postaw i emocji oraz rozwijania „inteligencji społecznej”.

## Wystawy i inscenizacje

Zwykle dość pracochłonne, dobrze sprawdzają się w ramach szerszych działań projektowych jako forma prezentacji.

## Jigsaw-puzzle

Przypomnijmy, że jest to metoda pracy grupowej polegająca na opracowywaniu jakiegoś szczegółowego zagadnienia w zespołach. Następnie tworzy się nowe grupy, tak by w każdej „nowej” znalazł się co najmniej jeden przedstawiciel każdej ze „starych”. Przedstawiciele owi uczą swojego wycinka pozostałych członków „nowej” grupy. Zalety realizowanego tą metodą wzajemnego uczenia się przez uczniów opisujemy niżej w rozdziale o indywidualizacji. Zostały tam przywołane obserwacje Williama Damona na temat korzyści z występowania uczniów w roli nauczycieli. Obserwacje te odnoszą się także, choć nie wyłącznie, do *jigsaw-puzzle*.

## Inne

Warte polecenia są też inne metody, np. gry symulacyjne i biograficzne, pogadanka historyczna i techniki multimedialne.

## 4.2. Motywacja

Motywowanie uczniów do nauki jest najtrudniejszym wyzwaniem, które stoi przed nauczycielem, i koniecznym warunkiem skutecznego nauczania. Śmiało można zaryzykować tezę, że większość słabych uczniów to wcale nie uczniowie mało zdolni, lecz słabo zmotywowani albo wprost zdemotywowani, czyli cierpiący na syndrom wyuczonej bezradności. Uczniowie często i usilnie wmawiają swoim nauczycielom, że powodem ich zniechęcenia do nauki jakiegoś przedmiotu jest trwała niezdolność do osiągnięcia w tym przedmiocie dobrych wyników. Tymczasem zależność wydaje się akurat odwrotna – to nie kiepskie wyniki skutkują spadkiem motywacji, lecz brak motywacji pociąga za sobą nikłe osiągnięcia.

Kłopoty z motywacją nie kończą się jednak na stwierdzeniu jej kluczowego znaczenia w procesie uczenia się–nauczania. Trzeba bowiem podkreślić, że nie każda motywacja jest w takim samym stopniu korzystna. Niektóre formy są nawet szkodliwe. Motywowani bywamy z wewnątrz lub z zewnątrz. Ku nauce popychać może dziecko jego własna pasja poznawcza lub stymulowana przez szkołę presja. Na dłuższą metę tylko ta pierwsza daje dobre wyniki. Stres jest bowiem najgorszym towarzyszem w nauce. Działa tu niezawodnie tzw. pierwsze prawo Yerkesa-Dodsona, które głosi, że zarówno zbyt słaba, jak i zbyt silna motywacja powoduje obniżenie sprawności działania. Warto o tym pamiętać i starać się, aby dzieci nadawały swojej pracy odpowiednią wagę. W naturze stres pojawia się wtedy, gdy gra idzie o życie. Jeżeli dziecko stresuje się sprawdzianem z historii, to jest to sygnał niebezpiecznego zachwiania równowagi pomiędzy bodźcem a reakcją. Kłopot w tym, że u dzieci tego rodzaju reakcje pojawić się mogą niezależnie od wysiłków nauczyciela.

Pułapka, w którą często wpadają uczniowie, polega na zorientowaniu swojego nauczania na dobrą prezentację, czyli na oceny. Zabieganie o stopnie bywa silną pokusą zwłaszcza u подростков, ponieważ jest to grupa wiekowa, w której wysokie oceny najszybciej przekładają się na rosnący prestiż społeczny (i odwrotnie – kiepskie oceny łatwo skutkują rosnącym lekceważeniem ze strony klasy). Mało

kiedy tak często, jak wśród dziesięcio-, dwunastolatków, zdarza się, że znaczącą pozycję w grupie zajmuje osoba skądinąd nie lubiana, lecz mająca bardzo dobre stopnie.

Powyższe uwagi prowadzą nas do dwóch wniosków. Po pierwsze, trzeba silnie powiązać procedury oceniania z motywacją w ten sposób, aby kłaść większy nacisk na zmaganie ucznia z sobą samym, nie zaś na rywalizację z grupą. Należy zatem równoległe do oceny nauczycielskiej akcentować samoocenę uczniowską oraz stosować – obok standardu obiektywizującego (ocena wystawiana na podstawie wcześniej założonych dla całej grupy osiągnięć) – także standard subiektywny (ocena zrelatywizowana przez poprzednie wyniki danego ucznia). Ukierunkuje to uwagę ucznia nie na zdobywanie, choćby i przez oszustwa, najwyższych ocen, lecz na rzeczywiste postępy i indywidualny rozwój. Wątek ten rozwiniemy w osobnym rozdziale poniżej.

Po drugie, trzeba rozważyć, w jaki sposób zbudować trwałe zainteresowanie ucznia historią i społeczeństwem. Wydaje się, że założenia, które przyjęliśmy dla programu, ściśle współgrają z opisem warunków pobudzania ciekawości, jaki daje jeden z najlepszych analityków tego zagadnienia, Jere Brophy. Radzi on nauczycielowi, co następuje: „Przedstaw treść abstrakcyjną tak, aby stała się treścią osobistą, konkretną lub znaną. Definicje, zasady lub inne ogólne i abstrakcyjne przekazy mają dla ucznia niewielkie znaczenie tak długo, aż nie zostaną przedyskutowane w konkretnej formie”. Konieczne jest zatem „połączenie treści nauczania z doświadczeniami i opowiadaniem krótkich historii, które wskazują, jakie znaczenie ma treść dla życia określonych jednostek (przede wszystkim takich, którymi uczniowie się interesują i z którymi prawdopodobnie będą mogli się utożsamić)” (cyt. za: Gerd Mietzel *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002, s. 387).

Ogólne zainteresowanie przedmiotem powinno być oczywiście budowane nie tylko za sprawą ogólnych założeń programowych, lecz także podczas każdej lekcji. Zwykle nauczyciele w kontakcie z konkretną klasą wypracowują szczególne metody. Zaryzykujemy jednak kilka zawsze bodaj prawdziwych spostrzeżeń.

Warto wspomnieć o tym, że zaciekawienie pojawia się zwykle wtedy, gdy ujawnia się jakaś niezborność pomiędzy tym, co dotychczas wiedzieliśmy, a czymś nowym. Wprowadzając temat, należy zatem akcentować właśnie owe niezgodności. Rzecz jednak istotna – nie można przesadzić: oprócz ciekawości w zetknięciu z nowością może pojawić się przecież lęk. W przypadku ucznia materiał wymagający zbyt dużej adaptacji starych przekonań zostanie przyjęty z miejsca jako „nie-do-pojęcia”. Piaget stwierdza – przynajmniej, iż zdając się na nauczycielską intuicję –

że „sferą optymalnego zainteresowania” objęte są treści, które „nie są ani znane, ani nowe”.

Kolejna sugestia dotyczy wyraźnego określenia celów i korzyści, które mają być osiągnięte po opanowaniu danego materiału. Nie chodzi tu oczywiście o obiecywanie wysokich ocen, jeśli się „tylko przyłożycie”, a raczej o wskazanie na szczególną wartość danego materiału z punktu widzenia życiowej praktyki czy ogólnej erudycji, czy też otwarcia nowych intrygujących pól poznawczych itp. Uczeń powinien się dowiedzieć, że podczas rozpoczynających się właśnie zajęć otrzyma nie tylko „wiedzę”, ale „klucz”. Z tą świadomością wiąże się od razu przeżycie satysfakcji z osiągnięcia celu, przeżycie poprzedzające rzeczywiste zakończenie. Znakomicie wesprze ono pracę na lekcji. Skądinąd tę pożyteczną strategię warto też podpowiadać uczniom mającym kłopoty z przystąpieniem do pracy w domu. Jeżeli wyobrażą sobie uczucia związane z zakończeniem zadania, łatwiej je podejmą.

Skoro mówimy o emocjonalnych aspektach motywacji, warto przywołać fragment pracy Richarda I. Arendsa *Uczymy się nauczać* (Warszawa 1998) dotyczący tak zwanego kolorytu emocjonalnego zadania. Podaje on za Madeline Hunter „przykłady działań nauczyciela, za których pomocą może on nadawać zdaniu lub sytuacji koloryt emocjonalny pozytywny, neutralny lub negatywny. Pozytywny: »zwykle piszesz bardzo interesujące wypracowania; bardzo mi zależy, żeby przeczytać i to«. Negatywny: »masz skończyć wypracowanie przed dużą przerwą«. Neutralny: »nie martw się, jeśli jeszcze nie skończyłeś; masz jeszcze masę czasu«. Ważne jest, aby pamiętać, że jeśli posłużyliśmy się nieprzyjemnym kolorytem emocjonalnym, żeby wzmocnić motywację do ukończenia trudnego zadania, to tak szybko, jak tylko możliwe, należy wrócić do przyjemnego kolorytu emocjonalnego. Raz jeszcze Hunter podsuwa nam dobry przykład: (...) »widziałam, jak się złościś, że kazałam ci to zrobić, ale powinnaś być dumna ze swoich postępów«”. Dla uniknięcia nieporozumienia dodajmy tylko do tego obszernego cytatu, że nie wynika z niego bynajmniej to, że Hunter preferuje koloryt negatywny jako optymalny do mocnego zmotywowania. Jest oczywiste, że trzeba się tym narzędziem posługiwać ostrożnie i dopasowywać je do sytuacji – wiedzę w tym zakresie osiąga się oczywiście jedynie metodą prób i błędów, i to pod warunkiem, że bacznie obserwujemy to, co się dzieje z uczniem.

Jednym z najważniejszych spostrzeżeń, jakie możemy przy tej okazji poczynić, jest określenie, w jaki sposób uczeń tłumaczy swoje sukcesy i porażki. Gdy źródło lokuje poza sobą – w nauczycielu („uwziął się”) lub w pechu („zły dzień”, „dziwne



zadania”) albo w czynnikach niezależnych („nikt w rodzinie nie ma zdolności do historii, to genetyczne”) – prawdopodobnie jest to sygnał, że dziecko właśnie popada w syndrom wyuczonej bezradności. Wiek подростка jest tu (znów!) szczególnie niebezpieczny. Dzieci młodsze zwykle żywią nieźle ugruntowane przekonanie, że wszystko zależy od nich, od ich wkładu pracy. Z wiekiem wiara ta, niestety, słabnie. Dla ograniczenia tych niekorzystnych procesów powinniśmy zadbać o maksymalizowanie u dzieci poczucia kontroli nad tym, czego się uczą i w jaki sposób to robią. Szerokie zastosowanie zarówno lekcji wprowadzających, jak i „Autoportretu” oraz przyjęcie metod samooceny ucznia zalecanych w rozdziale o procedurach oceniania powinny temu sprzyjać.

Podsumowując, można powiedzieć, że motywację wspomaga po prostu konstruktywne myślenie. „Ktoś, kto wątpi w siebie, jest jak człowiek, który przyłącza się do swoich wrogów i podnosi miecz przeciwko sobie. Na własnej skórze pierwszy dowie się, że popełnił błąd” – pisał Aleksander Dumas ojciec i nie trzeba go lekceważyć.

Konstruktywne myślenie udaje się najlepiej tym, którzy realistycznie planują zarówno pracę, jak i odpoczynek. Nie ma nic bardziej frustrującego, niż zaplanować sobie coś, a potem tego nie zrealizować. Stąd też lepiej założyć sobie mniej pracy i dobrze ją wykonać, niż zaplanować ogromne dzieło i paść pod jego ciężarem. Najcenniejsza jest wierność w małych rzeczach. Na to także warto zwrócić uwagę uczniom, zwłaszcza tym ambitnym, ale nieco mniej zdolnym.

Wszystkie powyższe uwagi sprowadzają się do stwierdzenia, że warto wspierać motywację, nie odwołując się do nagród, lecz powiększając u dzieci poczucie kontroli nad sytuacją, w jakiej je postawiliśmy (przecież nie z własnej woli znalazły się w klasie, na lekcji historii i społeczeństwa, podczas zajęć o rewolucji przemysłowej).

### **4.3. Indywidualizacja nauczania–uczenia się**

Pisać ogólnie o zindywidualizowanym nauczaniu wydaje się sprzecznością samą w sobie. Przestaną więc na trzech uwagach ściśle związanych z programem.

Skłanianie ucznia do systematycznej autorefleksji, czemu ma między innymi służyć niniejszy program, powinno dać efekty także w sferze autorefleksji nad uczeniem się. Przyzwyczajony do zadawania sobie pytań o siebie, uczeń z pewnością łatwiej dostrzeże, w jakich warunkach nauka idzie mu lepiej, w jakich gorzej. Towa-

rzyszac mu w tej analizie, nauczyciel powinien podjac próbe okreslenia, który z opisanych przez współczesną psychologię stylów uczenia się (odsyłam do szczegółowej charakterystyki, na którą nie ma tu miejsca, zawartej m.in. w książkach Fishera) najbardziej odpowiada uczniowi. Gdy uda się to określić, warto, na ile to możliwe, podsuwać uczniowi zadania optymalne dla jego stylu. Oczywiście trudno tak pracować z każdym, ale też nie zawsze jest to potrzebne, bo wielu uczniów względnie sprawnie posługuje się kilkoma stylami, w żadnym nie osiągając doskonałości. Rozpoznanie, o którym tu mówimy, ma natomiast szczególną wagę w pracy z uczniem, który nie uzyskuje dobrych wyników mimo widocznego wkładu pracy.

Często przeszkodą nie do pokonania jest sytuacja, w której powierzono nam ucznia reprezentującego tzw. inteligencję motoryczną, choć nie jest to chyba najlepsze określenie. Zadaniem tego programu jest także udzielenie wsparcia pracującym z uczniami preferującymi właśnie kinestetyczny styl przyswajania wiedzy, czyli taki, który wymaga dokonywania na materiale operacji manualnych. Tradycyjne nauczanie przesądza, że dzieci o podobnych preferencjach stają się tym, co nazywane jest „odpadem dydaktycznym”. W ramach naszego programu przewidziano liczne zajęcia wymagające konstruowania modeli (tak są np. pomyślane w całości działy „Piękno” i „Wynalazczość”) oraz lekcje nadające się do realizowania metodą dramową (na przykład dział „Wolność i odpowiedzialność”). Warto też przypomnieć o wspomnianej już wcześniej sugestii realizowania części działań metodą projektu, co pozwala wyraźnie spersonalizować zadania.

W zindywidualizowanym nauczaniu chodzi o to, aby możliwie szeroko realizować zasadę „maksimum pomocy, maksimum wymagań”. W określaniu owych wymagań warto mieć na względzie ideę „strefy najbliższego rozwoju” („strefy potencjalnego rozwoju”) wypracowaną przez Lwa Wygotskiego. W tym miejscu odchodzimy od przywoływanych wcześniej koncepcji Piageta. Słusznie pisze Mietzel (dz. cyt., s. 128), że „koncepcja strefy najbliższego rozwoju nie jest równoznaczna z [piagetowskim – przyp. A. P.] pojęciem gotowości do uczenia się. To ostatnie opisuje bowiem, czego dziecko może się dowiedzieć lub co *może* zrobić w określonym czasie [tj. wieku rozwojowym – przyp. A. P.]. Strefa natomiast dotyczy tego, co osoba ucząca się *mogłaby* zrobić przy pomocy innego człowieka”. Wygotski stwierdza więc, streszczam za Mietzelem, że „dobre uczenie wyprzedza rozwój, ponieważ uruchamia różnorodne procesy rozwojowe, które nie mogłyby zachodzić bez bodźców dydaktycznych. Tak dzieje się przede wszystkim wtedy, kiedy osoba ucząca się znajduje się w sytuacji społecznej, a więc takiej, w której inni mogą udzielić jej skutecznej pomocy”.

Takiej pomocy udzielić może nie tylko nauczyciel, ale też starsi koledzy. Jednym z wariantów powtarzania materiału z historii w drugim semestrze klasy szóstej jest powierzenie dwunastolatkom nauczania czwartoklasistów, oczywiście pod kontrolą nauczyciela. Liczne zalety takiego przedsięwzięcia zebrał William Damon. „Po pierwsze rówieśnicy mają względnie mało problemów z rozumieniem siebie nawzajem, ponieważ znajdują się na zbliżonym poziomie rozwoju językowego. Po drugie dziecko może swojemu rówieśnikowi łatwiej stawiać wymagania niż dorosły, którego polecenia przyjmowane są dość powierzchownie. Po trzecie chłopcy i dziewczęta traktują poważniej odpowiedzi uzyskane od rówieśników. Po czwarte pomiędzy rówieśnikami rodzi się silniejsza motywacja do usuwania sprzeczności. Po piąte dzieci czują się mniej zagrożone, kiedy wymieniają myśli między sobą, niż w sytuacji, kiedy dorosły koryguje ich postawy” (cyt. za: Mietzel, s. 127–128).

Wbrew pozorom (po przezwycięzeniu kłopotów z planem lekcji), taką lekcję można zorganizować, powierzając szóstoklasistom dowolny scenariusz zakładający pracę w grupach. Korzyści z takich „korepetycji” powinny być obustronne (tak dla uczniów, jak i „nauczycieli”), a wątek ten poruszamy w dziale o indywidualizowaniu nauczania dlatego, że ten sposób pracy pozwala skutecznie zorganizować w szkole uczenie się metodą „jeden z jednym”, na co zwykle nauczyciel nie może sobie z oczywistych względów pozwolić. Program dzięki propozycji przepracowania kursu chronologicznego w wymiarze 3 z 4 godzin tygodniowo w ciągu trzech lat nauki umożliwia eksperymentowanie z tego rodzaju korepetycjami w ramach ostatniej ćwierci dostępnego czasu.

## 5. Procedury oceniania

We fragmentach dotyczących motywacji rozdzieliliśmy już ocenę zobiektywizowaną, odniesioną do ustalonego standardu, i ocenę zrelatywizowaną, odniesioną do czynionych przez ucznia postępów. Zarówno wybór jednej z tych strategii, jak i ich godzenie okazuje się w praktyce pedagogicznej bardzo trudne. Albo tracimy bezpowrotnie zalety któregoś rozwiązania, albo gubimy klarowność systemu oceniania, tak ważną dla dziecka. Stąd nasza propozycja, aby ocenianie zrelatywizowane ulokować w ramach systematycznej samooceny uczniowskiej prowadzonej we współpracy z nauczycielem, natomiast przy ocenie nauczycielskiej odwoływać się do wystandaryzowanych osiągnięć. Samoocena ucznia wyrażałaby się w formie opisowej, ocena nauczycielska w formie stopni. Na zakończenie przyjętego przez nauczyciela czy szkołę podokresu należałoby na podstawie arkuszy samooceny wystawić stopień za postępy. Trzeba zadbać o to, aby jego waga pośród innych była duża i aby istotnie wpływała na ocenę okresową.

Zanim przejdziemy do szczegółowej charakterystyki metod oceniania, warto zwrócić uwagę na odpowiednie uformowanie środowiska, w którym dokonywać się będzie ocena. Chodzi tu zwłaszcza o pozyskanie rodziców. Jest wskazane, aby nie tylko przedstawić im na zebraniu przedmiotowy system oceniania, ale także uczulić na rozmaite zjawiska związane z ewaluacją (np. wyuczoną bezradność czy negatywne aspekty przynajmniej niektórych form nagradzania). Dobrze byłoby przy tej okazji zachęcić rodziców do współuczestnictwa w budowie klimatu emocjonalnego, który pozwoli dziecku dostrzec w niesatysfakcjonujących ocenach raczej informację niż wyrok, pozwoli mu raczej zobaczyć w ocenie jeden z kroków w długodystansowym biegu, niż traktować ją jak zamknięty rozdział napawający nieuzasadnionym pesymizmem, dowód klęski. Można też poinstruować rodziców, jak analizować wyniki nauczania, aby mogli zauważyć czynniki zależne od dziecka.

Na koniec tych uwag wstępnych dodajmy jeszcze, że zajęcia otwierające każdy dział dają okazję do przeprowadzenia krótkiego testu diagnostycznego. Taki test powinien nie tylko uczulić nauczyciela na treści szczególnie trudne dla danej gru-

py, ale też stanowić możliwy punkt wyjścia do mierzenia postępów poszczególnych dzieci. Oczywiście już sama dyskusja podczas tych zajęć ma walor diagnostyczny. Poznanie uczniowskiej przedwiedzy, wobec wspomnianych już wyżej różnic w nauczycielskich i uczniowskich reprezentacjach poznawczych, może mieć fundamentalne znaczenie.

## 5.1. Samoocena ucznia pod kierunkiem nauczyciela<sup>6</sup>

Nawyk samooceny powinniśmy wyrabiać już przy okazji pojedynczych zadań i lekcji. Po zakończeniu zajęć można na przykład zrobić rundę deklaracji zaczynających się od słów: „dowiedziałem się, że...” oraz „jest dla mnie jeszcze niejasne...”. Podobnie warto skłaniać dzieci, aby do oddawanej nauczycielowi pracy pisemnej albo przy okazji prezentacji wcześniej przygotowanego zadania niepisemnego sporządzały i oddawały nauczycielowi notatkę, w której opisały swoje doświadczenia związane z realizacją. W takiej notatce mogą one uzupełniać zdania: „Jestem zadowolony, że udało mi się...”, „W zadaniu najbardziej mi się spodobało...”, „Miałem kłopoty z...”.

Niezależnie od tych mikroilustracji, trzeba systematycznie odbywać z uczniami rozmowy oceniające. Fisher proponuje posługiwanie się „arkuszem lustracji osiągnięć” sporządzonym według następującego wzorca:

### A. Osiągnięcia

1. Z jakich wyników uczeń jest zadowolony?
2. Nad czym powinien popracować i co poprawić?
3. Kto i co ma mu w tym pomóc?

### B. Plany i zadania

1. Jakie uczeń ma plany (...)?
2. Co pragnie osiągnąć?
3. Nad czym zamierza pracować szczególnie usilnie, żeby uzyskać poprawę?
4. Jakiej będzie potrzebował pomocy?

---

<sup>6</sup> Poniższe uwagi opierają się na sugestiach Roberta Fishera z jego publikacji *Uczymy jak się uczyć* (s. 133–148).

Pisemną formę takiej lustracji można wprowadzić być może w klasie szóstej. Wcześniej natomiast sugerujemy oparcie się na powyższym schemacie swobodnej rozmowy, w której uczeń i nauczyciel znajdują warunki do podzielenia się swoimi wrażeniami, a następnie wspólnie wyciągną wnioski. Należy podkreślić, że podczas takiej lustracji nauczyciel raczej słucha i dopytuje się, niż sam opowiada o swoich odczuciach.

Rozwijanie rozmaitych form samooceny kształtuje umiejętności metapoznawcze i rozbudza samoświadomość, a zatem jest to nie tylko ocenianie, ale ocenianie o wysokich walorach kształcących.

## 5.2. Formy oceniania proponowane nauczycielowi

Sprawdzanie wiedzy i jej ocenianie powinno uwzględniać co najmniej trzy zasady generalne. Pierwsza z nich głosi, że powinna istnieć spójność między treściami lekcji a treściami sprawdzianu. Oznacza to, że jeśli podczas lekcji wydobywamy raczej proces niż faktografię, to i podczas egzaminu powinniśmy unikać prostych pytań o fakty. Uczniowie łatwo dostrzegą rozbieżności i następnym razem, niezależnie od naszych wysiłków, zamiast na dyskusję i ocenę rzeczywistości historycznej, nastawią się na „wchłonięcie” jak największej ilości faktów.

Druga zasada zaś, stosowana z niezłym skutkiem podczas centralnego sprawdzianu kończącego szkołę podstawową, mówi, że zadania powinny mieć charakter złożony. Wynika to stąd, że co prawda porządkując cele nauczania, sztucznie rozdzielamy je na kategorie, ale w praktyce nauczania są one na powrót składane, i tak doświadczają ich uczniowie. Należy więc unikać sytuacji, w których zadanie będzie prostym przekształceniem jednego z celów.

Trzecia zasada, szczególnie trudna do wprowadzenia w życie, zaleca taki dobór zadań, aby ich rozwiązanie było dla ucznia satysfakcjonujące. Należy unikać zarówno zadań zbyt łatwych, jak i zbyt trudnych. Konsekwencją przyjęcia tej zasady jest zróżnicowanie zadań dla poszczególnych uczniów. W praktyce stosujemy tę zasadę bez trudu podczas odpowiedzi ustnych, bardziej kłopotliwe będzie sformułowanie zindywidualizowanych zadań do projektu, a warte zabiegów, lecz naprawdę trudne będzie zbudowanie różnych testów dla różnych uczniów.

Testy (kartkówki i sprawdziany) i większe prace pisemne nie mogą być jedyną formą sprawdzania wiedzy. Stąd też w ramach oceniania warto odwołać się również do:

- 1) portfolio jako specjalnie ocenianego zadania,
- 2) klasycznych odpowiedzi ustnych,
- 3) dyskusji punktowanej,
- 4) arkuszy szczegółowo opisujących rozmaite aspekty pracy ucznia na lekcji (np. aktywność, gotowość do współpracy z nauczycielem, gotowość do współpracy z innymi uczniami, kultura osobista, inicjatywa własna),
- 5) zróżnicowanych w charakterze prac domowych.

Osobno należy ocenić zadania o charakterze manualnym.

Jest pożądane, aby każdy nauczyciel wypracował zgodny ze swymi preferencjami wzorzec wagi poszczególnych ocen. Gdybyśmy decydowali się oprzeć ocenę na średniej, to należałoby np. oceny ze sprawdzianów i dyskusji liczyć podwójnie, a ocenę za postępy nawet potrójnie, podczas gdy inne oceny wliczać do średniej według normalnych zasad.

# 6. Program a Podstawa programowa

## 6.1. Realizacja założeń Podstawy programowej

### Treści nauczania według Podstawy programowej

### Numery lekcji, które w największym stopniu realizują odpowiednie treści Podstawy

1. Ja. Kim jestem – co lubię, co potrafię, co jest dla mnie ważne. Godność moja i innych.	1, 2, 11, 21, 31, 61, 63, 76, 110, „Autoportrety”
2. Ja i inni. Moja postawa wobec innych. Koleżeństwo, przyjaźń, miłość. Prawa moje i prawa innych. Stosunek do środowiska przyrodniczego i kulturowego.	21, 47, 51, 56, 109–115, 122, 129-136, „Autoportrety”
3. Ja i inni. Wolność osobista a przewidywanie konsekwencji własnych zachowań, odpowiedzialność i obowiązki. Wzorce osobowe – wybrane postacie historyczne i współczesne.	16, 23, 34, 37–39, 46, 79, 124, 129, „Autoportrety”
4. Wartości: prawda, dobro, piękno, wolność i sprawiedliwość w otaczającym świecie.	9, 12-14, 26, 31-34, 41, 46, 63, 64, 69, +1, +2, +3, +4, +5, +6, +7
5. Mój dom, moja rodzina i sąsiedztwo. Elementy historii rodzinnej, regionalnej oraz życia codziennego w Polsce i w różnych krajach i epokach.	6, 22, 47, 79, 91–94, „Autoportrety”
6. Społeczeństwo. Prawa i obowiązki obywatelskie. Postawy prospołeczne i aspołeczne. Przykłady różnych systemów społecznych w świecie współczesnym i w przeszłości.	3, 7, 16, 17, 22–24, 36, 41, 43, 44, 57, 58, 81, 82, 84, 116, +3, +5, +6
7. Praca. Jej znaczenie w życiu indywidualnym i zbiorowym. Organizacja pracy i jej efekty w różnych epokach i współcześnie.	3, 43, 44, 66–69, 71–74, 93, 99



8. Różnicowanie regionalne Polski efektem warunków przyrodniczych i działalności człowieka, zasoby środowiska przyrodniczego, ich ochrona i wykorzystanie. 66, 67, 73, 74
9. Zagospodarowanie terenu w miejscu zamieszkania ucznia, uwarunkowania życia ludzi danego obszaru od czynników przyrodniczych i pozaprzyrodniczych, krajobraz najbliższej okolicy. 127–128, „Autoportrety”
10. Moja ojczyzna. Wydarzenia i osoby o zasadniczym znaczeniu dla losów narodu i państwa polskiego (chrzest Polski, Zjazd Gnieźnieński i koronacja Chrobrego, Władysław Łokietek i Kazimierz Wielki, bitwa pod Grunwaldem, Unia Polsko-Litewska, królowa Jadwiga i Jagiełło, Stefan Batory, potop szwedzki, Jan Sobieski, Konstytucja 3 maja, rozbiory, formy walki o niepodległość Polski, I wojna światowa, odzyskanie niepodległości, wojna polsko-sowiecka, Józef Piłsudski i Roman Dmowski, II wojna światowa, okupacja i walka o niepodległość). 18, 19, 27–29, 34, 38, 47–49, 52–54, 58, 59, 62–64, 73, 74, 77–79, 83, 88, 89, 112
11. Najważniejsze elementy polskiego dziedzictwa kulturowego. 38, 39, 47–49, 54, 62, 78, 94, 111
12. Moja ojczyzna Polska – położenie, obszar, granice, sąsiedzi, ludność, podział administracyjny. 52, 77, 127
13. Mój krąg cywilizacyjno-kulturowy. Wybrane zagadnienia z kręgu kultury antycznej oraz dziejów Europy. Śródziemnomorskie korzenie wybranych elementów kultury polskiej. 7–9, 12–14, 17, 22–24, 32–34, 37–39, 57, 62, 82, 102–103, 109–111, 116–117, 123–124
14. Polska w Europie – kierunki współpracy, procesy integracji z Unią Europejską; wspólne wartości europejskie: poszanowanie praw człowieka, demokracja, wolność gospodarcza. 26, 28, 59, 88, 97–99
15. Symbole i święta narodowe, religijne i państwowe; symbole wybranych państw i instytucji międzynarodowych. 58, 62, 77, 83, 98, 99

## 6.2. Ścieżki edukacyjne

Ścieżka	Numery lekcji, które pozwalają na realizację danej ścieżki
edukacja czytelnicza i medialna	4, 101–107, 117
edukacja ekologiczna	66, 68
edukacja prozdrowotna	115–121
wychowanie do życia w społeczeństwie: wychowanie do życia w rodzinie	123, 129–135
wychowanie do życia w społeczeństwie: wychowanie regionalne – dziedzictwo kulturowe w regionie	„Autoportrety”
wychowanie do życia w społeczeństwie: wychowanie patriotyczne i obywatelskie	47–49, 62, 74, 77, 86–87, 97–99

## 7. Wykorzystana literatura

- Anderson J. R., *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa 1998
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998
- Bryant P. E. i Coleman A. M. (red.), *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1997
- Centkowski J. (red.), *Dydaktyka historii w szkole podstawowej*, Warszawa 1989
- Debesse M., *Etapy wychowania*, Warszawa 1996
- Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania programów szkolnych*, Warszawa 2000
- Dziedzic A., *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 1995
- Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, Warszawa 1999
- Fisher R., *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999
- Harwas-Napierała B. i Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2002
- Kruszewski K., Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania*, Warszawa 1993
- Lipman M., *Filozofia dla dzieci*, Warszawa 1997
- Majorek Cz. (red.), *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, Warszawa 1988
- Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński J., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1999
- Obuchowska I., *Drogi dorastania*, Warszawa 1996
- Okoń W., *Podstawy kształcenia ogólnego*, Warszawa 1976
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987
- Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998
- Owczarek B., Mitosek Z., Grajewski W., *Praktyki opowiadania*, Kraków 2001
- Ossowska M., *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*, Lublin 1993
- Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999
- Parsons T., *Struktura społeczna i osobowość*, Warszawa 1969

Sternberg R. J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003  
Topolski J., *Jak się pisze i rozumie historię*, Warszawa 1996  
Trzebiński J.(red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002  
White H., *Poetyka pisarstwa historycznego*, Kraków 2000  
Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1999  
Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971

*W tekście programu wykorzystano tłumaczenia Krzysztofa Kruszewskiego (Fisher; Arends), Aleksandry Ubertowskiej (Mietzel) oraz Ireny Wojnar (Debesse).*

## Notatki

# Notatki

## Notatki

# Notatki