



• Wstęp	2
• Ogólna charakterystyka maturalnych arkuszy egzaminacyjnych z historii - Matura 2005	5
• „Wyposażenie” zadań egzaminacyjnych - o pracy ze źródłami wiedzy historycznej na lekcjach historii w szkole ponadgimnazjalnej	7
• Korzystanie z różnych typów źródeł	10
• Statystyka na lekcjach historii	14
• Problem tzw. krótkiego wypracowania	20
• Scenariusz zajęć warsztatowych	27

WSTĘP

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, zostały opracowane i opublikowane informatory maturalne, czyli ogólnopolskie publikacje, zawierające informacje o egzaminach maturalnych, które będą przeprowadzane od 2005 roku.

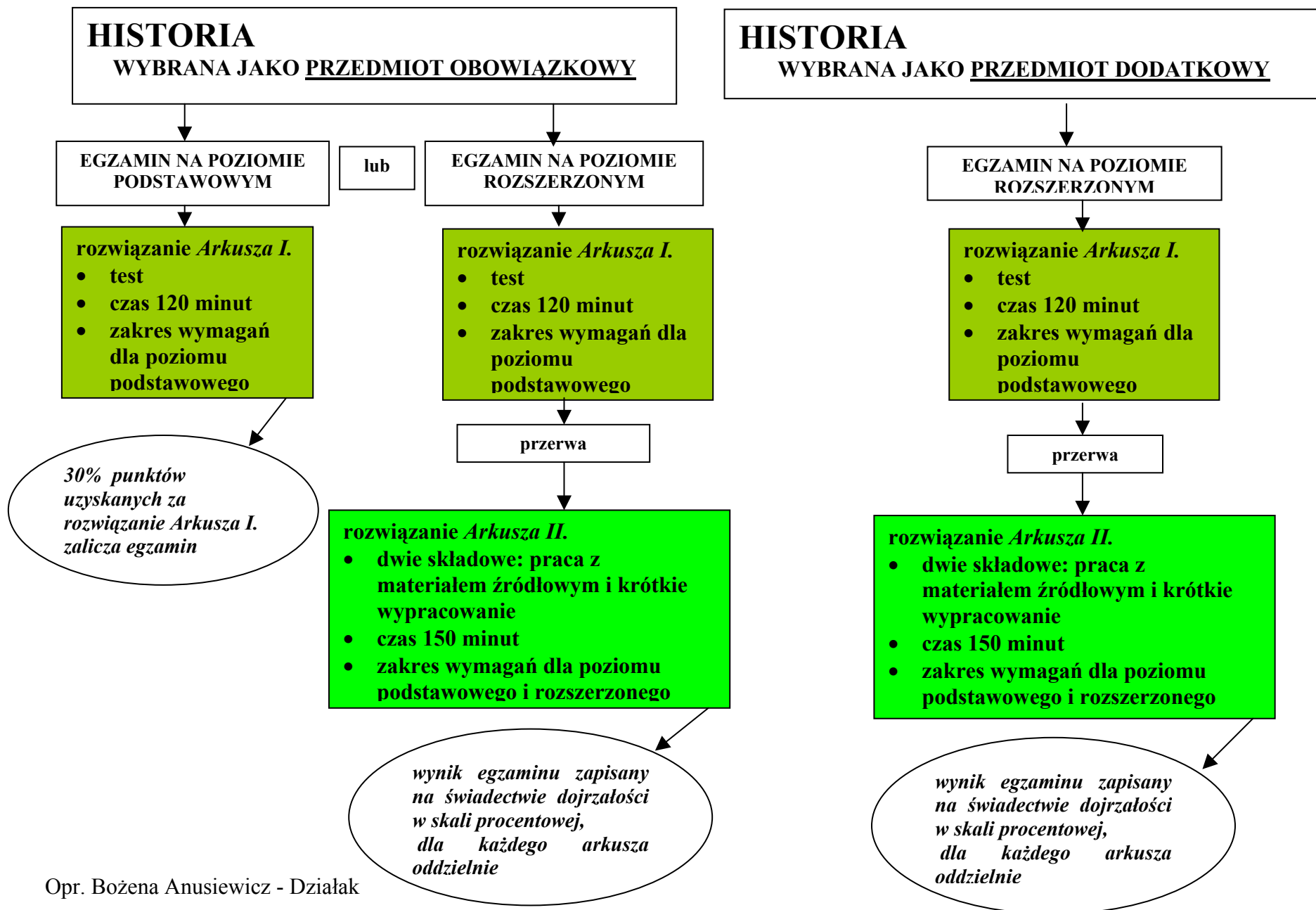
- Dla uczniów, którzy wybiorą na egzaminie maturalnym historię został przygotowany *Informator maturalny / Historia*.
- Dla osób niewidomych powyższy *Informator maturalny / Historia* został dostosowany w brajlu.
- Dla osób niesłyszących został opracowany odrębny *Informator maturalny dla niesłyszących*, w którym znajduje się część poświęcona egzaminowi maturalnemu z historii. Zgodnie z § 45 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu o ocenianiu z 7 stycznia 2003 roku* zostaną przygotowane odrębne maturalne zestawy egzaminacyjne z języka polskiego, języków obcych, historii i wiedzy o społeczeństwie. Osoby niesłyszące zdają egzaminy z wymienionych przedmiotów według odrębnych standardów wymagań egzaminacyjnych. W *Informatorze maturalnym dla osób niesłyszących* w części poświęconej historii zostały zamieszczone - przygotowane i recenzowane przez surdopedagogów - odrębne wymagania egzaminacyjne z historii, uwzględniające możliwości zdających niesłyszących, a także przykładowy arkusz egzaminacyjny.
- Dla uczniów szkół/oddziałów dwujęzycznych zostały opracowane odrębne trzy *Informatory maturalne dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem angielskim, francuskim, niemieckim jako drugim językiem nauczania*. Znajdują się w nich części poświęcone dodatkowemu egzaminowi maturalnemu z historii z przykładowymi arkuszami egzaminacyjnymi. Jeżeli uczniowie klas dwujęzycznych wybiorą na egzaminie maturalnym historię - zgodnie z § 43 i § 78 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu o ocenianiu z 7 stycznia 2003 rok* - będą mogli również zdawać ten przedmiot w języku obcym nowożytnym, będącym drugim językiem nauczania. Otrzymają wówczas na egzaminie maturalnym z historii, poza tymi samymi arkuszami egzaminacyjnymi co pozostali uczniowie (*Arkusz I.* na poziomie podstawowym lub *Arkusz I.* i *Arkusz II.* na poziomie rozszerzonym), również dodatkowy arkusz w języku angielskim, francuskim lub niemieckim (*Arkusz III.*).

Struktura i forma egzaminu maturalnego została szczegółowo opisana w *Informatorze maturalnym*. Tutaj przypominamy tylko, że struktura egzaminu dla absolwentów szkół masowych oraz ośrodków dla niewidomych i niesłyszących jest taka sama. Egzamin na poziomie podstawowym (*Arkusz I.*) trwa 120 minut. Po krótkiej regulaminowej przerwie, dla tych, którzy zdecydowali się na egzamin z historii na poziomie rozszerzonym, rozpoczyna się drugi etap (*Arkusz II.*), trwający 150 minut. Zasada budowy *Arkusza I.* i *Arkusza II.* bez względu na typ szkoły jest taka sama. Absolwenci klas dwujęzycznych, jeżeli wybiorą na egzaminie maturalnym historię i zdecydują się na dodatkowy egzamin w języku obcym, otrzymają dodatkowy arkusz

(*Arkusz III.*). Ta trzecia część egzaminu z historii w drugim języku nauczania będzie trwała 80 minut. *Arkusz III.* będzie zawierał zadania sprawdzające szereg umiejętności, które zostały opisane w standardzie z historii dla poziomu podstawowego, a więc wszyscy piszący *Arkusz III* – bez względu na to, czy wybiorą egzamin z historii na poziomie podstawowym, czy rozszerzonym - będą w tej części egzaminu rozwiązywali te same zadania.

Wszystkich zainteresowanych egzaminem maturalnym z historii zachęcamy do lektury *Biuletynu*, w którym analizujemy „wyposażenie” zadań w arkuszach egzaminacyjnych, wskazujemy skuteczność umiejętnościowego uczenia, a także zwracamy uwagę na doskonalenie umiejętności pisania rzeczowej, spójnej i logicznej pracy na określony temat. Mamy nadzieję, że *Biuletyn* m.in. przybliży strukturę egzaminu, uwrażliwi na pracę z różnorodnymi źródłami wiedzy historycznej, wyjaśni zasady przyznawania punktów w zadaniach rozszerzonej odpowiedzi.

Pragniemy również, aby opracowany materiał uzmysłowił nauczycielowi, że nauczanie historii w szkole musi być dostosowane do zmian zachodzących we współczesnym świecie i trzeba je podporządkować potrzebom ucznia. W trakcie edukacji historycznej uczniowie przede wszystkim powinni zrozumieć, że to, co miało miejsce w przeszłości, ma duży wpływ na współczesność. Nie można jednak zapomnieć, że czytanie ze zrozumieniem, umiejętność krytycznego i logicznego myślenia, samodzielność w poszukiwaniu materiałów potrzebnych do rozwiązania problemu są niezbędne w całym dorosłym życiu. Tak więc młody człowiek na lekcjach historii – bez względu na to, czy będzie zdawał maturę z historii, czy dokona innego wyboru - powinien również nabrać przyzwyczajenia sięgania do encyklopedii, słownika, podręcznika, gdy spotyka się z zagadnieniem, czy terminem, którego nie zna lub nie rozumie, a także powinien zostać przygotowany do krytycznej analizy różnych tekstów i innych źródeł informacji, z którymi się zetknie.



**OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA MATURALNYCH ARKUSZY
EGZAMINACYJNYCH Z HISTORII - MATURA 2005**

<p>Arkusz I.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ egzamin masowy ✓ egzamin dla niewidzących (w brajlu) ✓ egzamin dla niesłyszących 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Test sprawdzający wiedzę i umiejętności określone we wszystkich obszarach standardu z historii dla poziomu podstawowego. ❖ Ok. 40 zadań złożonych, które uwzględniają: <ul style="list-style-type: none"> ▪ historię polityczną ▪ historię społeczno-gospodarczą ▪ historię kultury ze wszystkich wielkich epok historycznych: od starożytności poprzez średniowiecze, czasy nowożytne, wiek XIX aż do końca XX wieku. ❖ Zadania w większości należą do grupy z tzw. wyposażeniem, którym są różnorodne źródła wiedzy historycznej; przykładowo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ teksty źródłowe ▪ różne rodzaje opracowań historycznych (literatura piękna, publikacje popularnonaukowe i naukowe, publicystyka historyczna) ▪ materiały kartograficzne (mapy, plany) ▪ diagramy, wykresy i tabele z danymi statystycznymi ▪ materiały ikonograficzne (np. reprodukcje obrazów, fotografie, plakaty, karykatury i rysunki satyryczne, zabytki architektoniczne).
<p>Arkusz II.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ egzamin masowy ✓ egzamin dla niewidzących (w brajlu) ✓ egzamin dla niesłyszących 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Arkusz sprawdza umiejętności pracy z materiałem źródłowym, interpretowania, syntetyzowania oraz formułowania wypowiedzi pisemnej. ❖ Arkusz dwuskładnikowy, złożony z dwóch części: <ul style="list-style-type: none"> ▪ zadania do załączonych różnorodnych źródeł wiedzy historycznej (ok. 20 pytań) ▪ zadanie rozszerzonej odpowiedzi (do opracowania jeden temat spośród dwóch; inspiracją do napisania pracy może być krótki fragment tekstu historiograficznego, który jest uzupełnieniem tematu). ❖ Wszystkie zadania w arkuszu podejmują wybrane zagadnienie historyczne z co najmniej trzech wielkich epok historycznych.

<p>Arkusz III.</p> <p>✓ dodatkowy egzamin w języku obcym w szkołach dwujęzycznych</p>	<ul style="list-style-type: none">❖ Zadania sprawdzają umiejętności opisane we wszystkich obszarach standardu z historii dla poziomu podstawowego oraz dodatkowo:<ul style="list-style-type: none">▪ umiejętność posługiwania się językiem obcym w historii, w tym umiejętność czytania ze zrozumieniem źródeł wiedzy historycznej w języku obcym▪ znajomość fachowej terminologii w języku obcym❖ Arkusz dwuczęściowy:<ul style="list-style-type: none">▪ zadania do załączonych różnorodnych źródeł wiedzy historycznej▪ zadanie o charakterze podsumowującym (do zredagowania tekst ok. 150 słów).❖ Wszystkie materiały źródłowe i zadania w arkuszu podejmują wybrane zagadnienie historyczne z zakresu historii powszechnej.

opr. Bożena Anusiewicz-Działak

Bożena Anusiewicz-Działak

„WYPOSAŻENIE” ZADAŃ EGZAMINACYJNYCH – O PRACY ZE ŹRÓDŁAMI WIEDZY HISTORYCZNEJ NA LEKCJACH HISTORII W SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ

Od połowy lat 90., wraz z realizacją programu *Nowa Matura*, umiejętności przedmiotowe związane z pracą z różnorodnymi źródłami informacji historycznej są powszechnie realizowane na lekcjach historii w wielu szkołach. Zestawienie: *Ogólna charakterystyka maturalnych arkuszy egzaminacyjnych z historii – Matura 2005* pokazuje, że autorzy zadań egzaminacyjnych z historii zarówno w Arkuszu I, jak i w Arkuszu II oraz w Arkuszu III (przypomnijmy: dodatkowy arkusz dla zdających w drugim języku nauczania) będą wykorzystywali różnorodne źródła wiedzy historycznej¹. Wynika to z zaleceń i zapisów *Podstawy programowej* i standardu wymagań egzaminacyjnych z historii.

Autorzy programów nauczania do zreformowanej szkoły ponadgimnazjalnej dopuszczonych do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, precyzują nie tylko cele i treści kształcenia i wychowania, sugerują również problemy do dyskusji, dodatkowe lektury dla uczniów szczególnie zainteresowanych historią, a także wskazują materiały, których analiza wzbogaci lekcję i może ułatwić realizację określonego tematu. Wszyscy zalecają pracę z różnorodnymi źródłami wiedzy historycznej. W ten sposób na lekcjach historii uczeń może pracować tak jak historyk, a jednocześnie doskonalić umiejętności niezbędne podczas egzaminu i w dalszym kształceniu. Taka strategia pracy w pełni wspiera rozwój ucznia, pozwala nie tylko na ćwiczenie wszystkich umiejętności sprawdzanych podczas egzaminu maturalnego, ale również potrzebnych w życiu społecznym².

W planach pracy nauczyciele historii zwracają uwagę na uświadomienie uczniom roli źródeł w badaniu przeszłości. Podkreślają, że uczniowie powinni przed przystąpieniem do analizy źródeł poznać definicję źródła historycznego, różne rodzaje źródeł i ich przykłady oraz cechy charakterystyczne. Zadaniem nauczyciela jest zapoznać ucznia z technikami pracy ze źródłem i sposobami ich krytycznej analizy³. Omawiane na lekcjach źródła mogą mieć charakter ilustracyjny, mogą stanowić materiał, z którego uczeń ma czerpać dodatkową wiedzę, mogą

¹ Wśród wielu propozycji, które podejmują próbę uściślenia pojęcia źródła historycznego zwraca uwagę definicja J. Topolskiego, który pisze „Można (...) badać źródła historyczne i wydobywać z nich informacje o tej, minionej już, przeszłości, a następnie opierając się na tych informacjach, przy wykorzystaniu wiedzy pozaźródłowej (...) i przy odwołaniu się do profesjonalnych zasad pracy historycznej, konstruować historyczną narrację. Nie można inaczej zdefiniować źródła historycznego, jak tylko wskazując, że źródłem historycznym jest wszystko to, skąd możemy czerpać informacje o przeszłości.”[w:] *Wprowadzenie do historii*, Poznań 1998, s. 35. Por. P. Witek: *Metafora źródła – czyli film w funkcji poznawczej*, Przegląd Humanistyczny 2002, nr 1, s. 57-58.

W standardzie wymagań egzaminacyjnych z historii, a więc i w arkuszach egzaminacyjnych źródłem wiedzy historycznej jest zarówno wiedza źródłowa i informacje źródłowe, jak i wiedza pozaźródłowa i informacje pozaźródłowe. Toteż zdający w czasie egzaminu stykać się będzie zarówno ze źródłami, które zawierają informacje o faktach, jak i z wiedzą pozaźródłową, czyli rezultatami badań historycznych lub nawet rezultatami badawczymi innych nauk.

² Polski historyk prof. Janusz Tazbir na konferencji Stowarzyszenia Nauczycieli Historii w Miętym w listopadzie 1998 roku powiedział: „Rośnie krytyczne młode pokolenie, z którym należy dyskutować, podejmować polemikę, a więc umiejętność krytycznego czytania źródeł należy ze szkoły wynieść.”

³ Por. B. Jakubowska: *Metodologiczny wstęp do pracy ze źródłem historycznym*, „Wiadomości Historyczne” 2000 nr 1, s. 20-24 i M. Sobańska-Bondaruk: *O czym warto pamiętać w pracy ze źródłami historycznymi*, „Wiadomości Historyczne” 1997 nr 3, s. 169-172. Szczegółowo to zagadnienie omawiają m.in. następujące publikacje: B. Miśkiewicz: *Wstęp do badań historycznych*, Poznań 1978, J. Topolski: *Metodologia historii*, Warszawa 1984, J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński: *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994.

również służyć ocenie faktów, zjawisk i postaci, czy postaw. Nie można zapominać, że praca ze źródłami uczy samodzielności w poszukiwaniu i zdobywaniu wiedzy oraz rozbudza wyobraźnię i rozwija zainteresowania.

Podręcznik nadal jest najczęściej używanym środkiem dydaktycznym służącym w nauczaniu i uczeniu się historii. Autorzy podręczników do zreformowanego liceum zastosowali się w zasadzie do zaleceń programowych, a więc pomagają nauczycielom w realizacji ich planów. Wszystkie podręczniki do zreformowanego liceum i technikum (a wcześniej do gimnazjum), które zostały wydane w ostatnich latach, są bogato ilustrowane i tekst zawsze uzupełniany jest materiałami dydaktycznymi. Są i równocześnie nie są podręcznikami na miarę naszych czasów i potrzeb egzaminacyjnych. Uczniowie znajdują w podręcznikach na ogół trafnie dobrane teksty źródłowe, teksty niejednokrotnie prezentujące różne nurty historiograficzne, kolorowe mapy z czytelnymi legendami, wyraźne plany, wykresy, ikonografię. Pozwala to na analizę źródeł, ale częściowo tylko steruje pracą ucznia, bo niestety w większości z nich brak wskazówek interpretacyjnych, brak ukierunkowania pracy uczniów „poučeniami”, czyli wskazówkami instruktażowymi (np. przy źródłach ikonograficznych brak objaśnienia elementów składających się na przekaz wizualny, wyjaśnienia symboli, brak wskazówek praktycznych, które niekiedy umożliwiają odczytanie obrazu historycznego, czy karykatury). Zamieszczone pytania do źródeł nie rozwiązują sprawy. Natomiast sygnalizowanie w podręcznikach najnowszego stanu badań i aktualnej interpretacji wydarzeń, uwzględnienie swoistego wielogłosu historii, ukazuje, że historia nie jest zbiorem nienaruszalnych twierdzeń. Wszystko to stanowi o nowoczesności podręczników⁴, a jest także zgodne z filozofią egzaminu maturalnego z historii.

Matura powinna sprawdzać te osiągnięcia zdających, które były kształtowane podczas nauki szkolnej. Nie może być egzaminem „wyobcowanym” co do formy, czy poziomu trudności, lecz powinna stanowić łącznik między średnim i wyższym poziomem kształcenia. Uczniowie, którzy przystąpią do matury nie mogą po raz pierwszy w trakcie rozwiązywania zadań egzaminacyjnych zetknąć się z charakterem zadań i nowym rodzajem trudności. Jeżeli nauczyciele będą ćwiczyli umiejętność pracy z materiałami źródłowymi, a uczniowie będą je doskonalili zgodnie z zaleceniami pedagogów i wskazówkami autorów podręczników, to egzamin maturalny będzie „wpisany” w praktykę szkolną. W ten sposób proces lekcyjny będzie tworzył spójną całość z zewnętrznym systemem egzaminacyjnym.

Egzaminowi bardzo często towarzyszy lęk. Zdarza się, że stres egzaminacyjny ogranicza możliwości własne uczniów, obniża sprawność umysłową zdających. Lęk wywołuje sama sytuacja egzaminacyjna, która niewątpliwie należy do nieprzyjemnych, ale przecież człowiek przez całe życie poddawany jest ocenie. Strach przed nowym, nieznanym potęguje stres egzaminacyjny. Jeżeli przedmiotem egzaminu są nie tylko określone wiadomości, ale również umiejętności ćwiczone i doskonalone w toku nauki, jeżeli sposoby sprawdzania wiadomości i umiejętności na egzaminie są znane, jasne i zrozumiałe, to stres ów można zniwelować do minimum⁵.

Nauczyciele, uświadamiając uczniom znaczenie źródeł historycznych i rozwijając w procesie lekcyjnym umiejętności posługiwania się różnorodnymi źródłami wiedzy historycznej (ich czytania i krytycznej analizy - interpretowania), przygotowują uczniów do egzaminu, bo przybliżają im rodzaje „wyposażenia zadań” i wprowadzają w metodologię historii. Zważywszy

⁴ Ogólną wiedzę o podręczniku historii daje praca: J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński: op.cit, s. 342 i n. Por. uwagi o polskich podręcznikach historii w latach wprowadzania reformy: A. Zielecki: *Dydaktyczna koncepcja podręcznika historii i jego obudowy*, „Wiadomości Historyczne”, 1998 nr 1, s. 21-35 oraz bardzo ciekawe rozważania o podręcznikach niemieckich, które przedstawił J. Rohlfes: *Środki dydaktyczne nauczania i uczenia się historii*, [w:] Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka pod redakcją J. Centkowskiego, J. Maternickiego, K. Pellensa, H. Süßmutha, Rzeszów 1999, s.208 i n.

⁵ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 350-351.

na znaczenie analizy różnorodnych źródeł na maturze, podstawowym zadaniem nauczyciela historii musi być obok odczytywania źródeł, porównywanie ich i wyciąganie wniosków. Uczeń powinien zrozumieć, że nie można ograniczyć się tylko do odtworzenia treści, że źródłu należy zadawać pytania i od tego, jakie postawimy pytania zależy, czego dowiemy się o przeszłości i jej problemach. Każda analiza źródła jest bowiem formułowaniem pytań. Uczeń powinien mieć świadomość tego, że informacje źródłowe mogą być prawdziwe lub zniekształcone. Można to ustalić, szukając potwierdzenia w innych źródłach lub literaturze przedmiotu, a uczy to, że nie można bezkrytycznie przyjmować zawartych w źródle informacji⁶.

Autorzy zadań egzaminacyjnych dbają zaś o to, żeby w arkuszach egzaminacyjnych znalazły się jako wyposażenie zadań różnorodne źródła wiedzy historycznej. W ten sposób umiejętności określone w *Podstawie programowej* i standardzie wymagań egzaminacyjnych z historii, które powinny być ćwiczone w pracy szkolnej, a które uczeń może dodatkowo samodzielnie doskonalić, korzystając z podręcznika i innych zalecanych materiałów i pomocy do nauki przedmiotu (np. zbiorów tekstów źródłowych, ćwiczeń źródłowych, ćwiczeń na mapach konturowych i innych), będą sprawdzone na egzaminie maturalnym. Rozwiązując zadania egzaminacyjne z różnorodnym wyposażeniem, zdający zetkną się podczas egzaminu z historią z sytuacją znaną.

Informator maturalny - poprzez przykładowe arkusze egzaminacyjne w nim zamieszczone - ma za zadanie przybliżyć zarówno nauczycielom, jak i uczniom formułę egzaminu. Przede wszystkim ukazuje konieczność kształcenia umiejętnościowego i obowiązek pracy ze źródłami wiedzy historycznej. Powinien również zachęcić przyszłych maturzystów do samodzielnych dociekań historycznych, porównań i wyciągania wniosków. Z pomocą *Informatora* nauczyciel może tak zorganizować swój proces dydaktyczny, aby dać uczniowi możliwość opanowania umiejętności sprawdzanych na egzaminie. Powinien podjąć wysiłek wkomponowania ich do własnej praktyki. W ten sposób kwestie systemu egzaminacyjnego przełożą się na praktykę szkolną. Systematyczne ćwiczenie, powtarzanie i doskonalenie umiejętności sprawdzanych na egzaminie, za pomocą „narzędzi” możliwie jak najbardziej zbliżonych do tych, stosowanych podczas egzaminu, powinno być gwarancją sukcesu na maturze.

Można przyjąć, że różnorodne rozwiązania lekcyjne zaprojektowane przez pedagogów oraz systematyczne ćwiczenie umiejętności przedmiotowych, opisanych w rozdziale piątym *Informatora maturalnego* i zilustrowanych przykładami w arkuszach egzaminacyjnych zamieszczonych w tej publikacji, pozwolą nauczycielom jak najlepiej przygotować uczniów zreformowanych szkół ponadgimnazjalnych do matury z historii, a abiturientom przystąpić do egzaminu w maju 2005 roku bez zbędnego stresu.

⁶ O potrzebie umiejętnościowego uczenia historii mówił prof. Jerzy Centkowski w czasie konferencji w Skierniewicach zorganizowanej przez Stowarzyszenie Nauczycieli Historii w styczniu 1998 roku. Zachęcał nauczycieli do stwarzania sytuacji badająco-pytającej na lekcjach historii i podkreślał, że konieczne jest wówczas wzbogacenie lekcji o różnorodne źródła wiedzy, sięganie do źródeł ikonograficznych i kartograficznych oraz do tekstów literackich i fragmentów opracowań historycznych.

Maria Mazur

KORZYSTANIE Z RÓŻNYCH TYPÓW ŹRÓDEŁ

Od 1995 r. na egzaminach maturalnych pojawił się nowy typ zadań – zadania z materiałem źródłowym. Większość uczniów wie, jak pracować z tekstem źródłowym, natomiast mapa, karykatura, zdjęcie zabytku czy dzieła sztuki, a nawet tabela lub wykres stają się często barierą nie do przebycia. Od pierwszych lekcji w szkole ponadgimnazjalnej uczniowie powinni być wdrażani do pracy z różnymi typami źródeł. Poniżej zamieszczamy materiał, który może pomóc w ukierunkowaniu pracy uczniów podczas analizowania różnorodnych źródeł wiedzy.

Mapa

Najczęściej spotykanym w praktyce szkolnej źródłem wiedzy, obok podręcznika, jest mapa historyczna. Uczniowie powinni korzystać z atlasów, tak by wydobyć maksimum informacji z każdej mapy. Aby tak się stało, należy dokładnie obejrzeć i zanalizować daną mapę.

1. W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na tytuł mapy. Pozwala on lub ułatwia określenie tematu, którym będziemy się zajmować. Następnie należy rozpoznać przestrzeń mapy – czy to mapa Polski, Europy lub świata i jaką ewentualnie jego część obejmuje.
2. Kolejny krok to ustalenie, czy jest to mapa wykonana współcześnie, czy też reprodukcja z innej epoki. Informacja o dacie jej powstania i miejscu, w którym ją narysowano, może pomóc określić stopień wiarygodności. Inny będzie w odniesieniu do mapy powstałej przed wiekami, kiedy autor nie znał dokładnie realiów geograficznych przedstawianych okolic, inny zaś mapy powstałej w określonych kręgach politycznych negujących zaistniałe zmiany polityczne na danym obszarze (np. niektóre mapy powstające na terenie Niemiec po pierwszej i drugiej wojnie światowej nie uwzględniały nowych granic państw).
3. Następnie trzeba określić, jakiego typu mapę analizujemy. Czy to mapa opisowa pokazująca granice państw i pewne elementy krajobrazu naturalnego oraz ewentualnie interwencji poczynionych przez człowieka (osady ludzkie, młyny, elektrownie, lasy, pola itp.), czy też mapa tematyczna (przekrojowa), ukazująca wydarzenia lub sytuacje na danym etapie dziejów w sposób statyczny (polityczna, ekonomiczna), czy może problemowa, ilustrująca określone zagadnienie – wojnę lub bitwę. Może to być też mapa o charakterze syntetyzującym (rozwojowym) przedstawiająca wydarzenia lub fakty w sposób dynamiczny (np. mapa pokazująca ekspansję terytorialną państwa na przestrzeni dziejów itp.).

Na tym kończymy ogląd zewnętrzny mapy. Kolejnym etapem krytycznej pracy z mapą będzie określenie jej parametrów technicznych.

1. Musimy określić, jaka jest skala mapy. Będzie to szczególnie istotne np. w przypadku map, na podstawie których będziemy chcieli opisać przemieszczanie się ludności czy rozwój terytorialny.
2. Musimy też przeanalizować legendę mapy, która może zawierać oznaczenia czy elementy oznaczeń nieznanne z map geograficznych. To bardzo ułatwi dalsze prace, bo nie będziemy musieli wszystkiego weryfikować w legendzie.

Jeżeli polecenie wymaga od nas porównania elementów kilku map, konieczne będzie ustalenie, czy skala i oznaczenia na wszystkich mapach są jednakowe. Jeżeli nie są, trzeba określić przeliczniki, pozwalające na porównanie danych liczbowych lub odległości na mapach.

Teraz przechodzimy do właściwej pracy analitycznej, czyli wyciągnięcia z mapy (map) maksymalnej liczby wiadomości.

1. Najpierw musimy ustalić, czy mapa przedstawia tylko terytoria opisane w tytule, czy większy obszar, pozwalający na szersze porównania, krajów, regionów czy wpływów politycznych określonych potęg, które są na mapie zaznaczone. Za pomocą legendy możemy ustalić np. to, jak przebiegał ich rozwój terytorialny.
2. Następnie musimy określić najważniejsze cechy, podobieństwa i różnice, które na podstawie mapy możemy wywnioskować (np. warunki geopolityczne, różnice powierzchni państw, rodzaje gospodarki itp.). Możemy też porównać obszar z analizowanej mapy z jego mapą geograficzną, co poszerzy możliwości wyciągania wniosków.
3. Ostatnim elementem tego etapu prac będzie opisanie wydarzeń przedstawionych w formie dynamicznej (np. powiększanie się obszaru, przemieszczanie wojsk, rozwój gospodarczy itp.).
4. Na zakończenie wiadomości z mapy musimy podsumować; sformułować wnioski, ewentualnie porównać uzyskane wiadomości z informacjami z innych źródeł wiedzy.

Taką pełną analizę mapy możemy przeprowadzić na lekcjach historii. Uczniowie mogą ćwiczyć i doskonalić umiejętności pracy z mapą w ramach zadania domowego. Natomiast, aby odpowiedzieć na pytanie egzaminacyjne zdający wykonuje tylko niektóre elementy zaproponowanego sposobu pracy.

Obraz

Innym źródłem wiedzy ucznia wykorzystywanym w zadaniach maturalnych z historii jest reprodukcja, np. obrazu, ryciny, karykatury, fotografii, czyli tzw. źródło ikonograficzne. Czerpiąc wiedzę z tego typu źródła – na lekcjach historii czy w trakcie egzaminu – nie możemy zwykle dokonać pełnej analizy zewnętrznej dzieła; nie widzimy, na jakim materiale zostało namalowane, jakimi farbami itp. Na ogół, bowiem mamy tylko pomniejszoną reprodukcję na kartce, często nawet nie możemy rozszyfrować jej autora. Wiedzy o parametrach technicznych dzieła i jego autorze, o ile będą istotne dla rozwiązywanego zadania, powinien nam dostarczyć autor zadania czy podręcznika, w którym reprodukcja jest zamieszczona.

1. Do ucznia analizującego źródło ikonograficzne należy ustalenie typu źródła (dzieło sztuki, rycina, ilustracja, fotografia itp.), nazwanie (podanie) jego kategorii (portret, pejzaż, obraz historyczny, mitologiczny itp.) i – co na ogół wiąże się z poprzednim poleceniem – określenie tematu oglądanej reprodukcji (np. scena uliczna, określone wydarzenie historyczne). Uczeń ustala dane na podstawie informacji zamieszczonych pod źródłem, własnej wiedzy i – jeżeli to nie jest egzamin - innych materiałów pomocniczych (np. podręcznik, encyklopedia).
2. Drugim etapem pracy z obrazem jako źródłem wiedzy dla ucznia jest opis obrazu: opis postaci czy obiektów na nim przedstawionych, określenie, które z nich znajdują się na pierwszym, na drugim, a które na dalszych planach. Musimy spróbować określić, jakie, naszym zdaniem, występują zależności między postaciami, dlaczego pewne postacie przedstawione są w sposób przerysowany lub przeciwnie – są ledwo zaznaczone.

Szczególnie w przypadku karykatury istotne jest zauważenie wszystkich elementów mających podkreślić pewne cechy postaci lub faktów. Powinniśmy spróbować również odpowiedzieć na pytanie, dlaczego pewne elementy obrazu znalazły się na nim, nawet jeżeli nie pasują tematycznie lub czasowo (pochodzą z innej epoki). Możemy też zastanowić się, czy światło lub kolorystyka, niezależnie od kompozycji, odrywały jakąś rolę w zamyśle autora.

Po dokładnym opisaniu obrazu przechodzimy do jego interpretacji, w której należy uwzględnić kontekst historyczny i artystyczny.

Jeżeli będziemy analizować obraz będący jedynie zapisem stanu faktycznego w danym momencie (np. pejzaż, fotografia ulicy), możemy się np. zastanowić, na ile typowe dla danego okresu i miejsca były przedstawione na obrazie sceny, przedmioty, obiekty architektoniczne czy zachowania ludzi, możemy porównać je z analogicznymi w czasach wcześniejszych czy późniejszych oraz z występującymi w tym samym czasie na innym obszarze. Znacznie trudniejsza będzie interpretacja obrazów będących ilustracją określonych wydarzeń historycznych. W tym wypadku kontekst historyczny będzie odgrywał szczególną rolę.

1. Powinniśmy ustalić, czy autor miał pełną swobodę wyrażania opinii i przedstawiania faktów, czy istniała cenzura i jak daleko się posuwała w swoich działaniach (np. usuwanie z publikowanych fotografii sprzed kilkudziesięciu lat niektórych postaci). Musimy także przeanalizować, w jaki sposób zachodzące aktualnie wydarzenia wpływały na tematykę obrazu i sposób zawartych w nim przedstawień.
2. Starajmy się określić związki poszczególnych elementów obrazu z wydarzeniami, faktami lub osobami. Zastanówmy się, dlaczego zostały one przedstawione w określonej formie (np. realistycznie, alegorycznie).
3. Jeśli to możliwe, starajmy się podać, jaki był cel powstania obrazu, jakie było jego znaczenie doraźne i oddźwięk społeczny oraz ewentualnie znaczenie długofalowe.
4. Na zakończenie – tak samo jak w przypadku mapy – musimy podsumować naszą analizę, a wnioski zestawić z wiadomościami z podręcznika czy innych źródeł.

Architektura

Źródłem wiedzy dla uczniów, które nie jest dostatecznie wykorzystywane w trakcie nauki historii, jest zabytkowa budowla, pomnik itp. Do analizy takiego źródła wiedzy można podejść w różny sposób. Podobnie jak w przypadku obrazu, możemy starać się dopasować analizowaną budowlę do odpowiedniej epoki i kręgu kulturowego. Wyrabia to umiejętność obserwacji, wyciągania wniosków, ale wymaga sporej wiedzy merytorycznej. W przeciwnym wypadku zmieni się w „gdybanie”. Dlatego, rozpoczynając pracę, powinniśmy zebrać dane „metrykalne” zabytku.

1. W pierwszej kolejności musimy zapisać nazwę zabytku, czas powstania, autora dzieła. Jeśli to możliwe, należy też zapisać nazwisko fundatora, bo jest ono dosyć istotnym elementem okoliczności, w których dzieło powstało. Ważne jest też opisanie, jaką funkcję pełnił gmach (dom) po wybudowaniu i w następnych epokach. Jeżeli dysponujemy planem miasta, z którego pochodzi zabytek, dobrze byłoby opisać, jak dana budowla była usytuowana względem innych budynków o podobnym charakterze.
2. Następnym etapem pracy powinna być drobiazgowa analiza wyglądu: kształtu, wymiarów (w porównaniu np. z budowlami sąsiednimi), a także detali architektonicznych – kolumn, gzymsów, zdobień itd. Powinniśmy ustalić główne założenia konstrukcyjne, np. strzelistość, powtarzalność elementów itp. Także materiał, jaki

posłużył budowniczym, jest elementem bardzo istotnym zarówno w opisie budowli, jak i kontekstu historycznego. Te szczegóły pozwolą ustalić, w jakim stylu architektonicznym została ona zbudowana, jakie elementy ideologiczne zostały przy jej budowie uwzględnione, np. wznoszenie się do Boga kościołów średniowiecznych czy rola światła w budowlach renesansowych.

3. Jeżeli analiza dzieła architektonicznego jest przeprowadzana w naturze, następnym etapem powinna być równie dogłębna analiza wnętrza budowli, uwzględniająca zarówno wygląd pomieszczeń, materiały, których użyto do ich wykończenia, jak i wystrój wnętrz oraz treść zamieszczonych na ścianach obrazów, jeśli pochodzą z epoki. Istotne będzie przeanalizowanie ich także z punktu widzenia funkcji, jakie dana budowla miała spełniać w momencie powstania.
4. Na zakończenie musimy na podstawie innych źródeł wiedzy ustalić, czy budowla spełniła funkcje założone przez fundatora lub budowniczego, jakie było jej znaczenie w dziejach dynastii, miasta czy państwa.

Analizując w sposób szczegółowy inne źródła niż tylko tekstowe, możemy znacznie wzbogacić wiedzę uczniów o epokach. Takie urozmaicenie może też pomóc uczniom polubić historię, a to ułatwi pracę nauczycielom i naukę uczniom.

Wiedza historyczna z zakresu demografii, stosunków społecznych i gospodarczych wyrażana jest w ujęciach statystycznych. Tabele statystyczne i różnorodne diagramy należą do źródeł wiedzy historycznej, które będą występowały w arkuszach egzaminacyjnych. Niestety, chociaż wiele informacji historycznych – zwłaszcza z XIX i XX wieku – można przekazać za pośrednictwem symboliki statystycznej, autorzy podręczników stosunkowo rzadko z tego korzystają. W związku z tym, że tego rodzaju źródła wiedzy będą występowały w zadaniach maturalnych, należy częściej sięgać do statystyki na lekcjach historii. Stopniowo trzeba kształtować umiejętności odczytywania wiadomości z tabel i diagramów, analizowania zestawień statystycznych, a także umiejętność wiązania informacji z materiału statystycznego z wiadomościami uzyskanymi z innych źródeł wiedzy oraz umiejętność wnioskowania i prezentowania własnych dociekań⁷. Edukacja historyczna może być tutaj powiązana z edukacją obywatelską. Wskazane umiejętności są bowiem potrzebne we współczesnym życiu politycznym.

Poniżej prezentujemy materiał opracowany przez dr. Witolda Prussa, który powinien pomóc w przygotowywaniu zajęć szkolnych z wykorzystaniem różnych zestawień statystycznych w celu kształtowania myślenia analitycznego i syntetycznego.

dr Witold Pruss

STATYSTYKA NA LEKCJI HISTORII

Wprowadzenie

Statystyka jest to metoda badania liczbowej zbiorowości statystycznych, a więc nauka ustalająca właściwe sposoby badania, prawidłowe metody statystyczne. W ogólnej klasyfikacji nauk statystyka tak rozumiana jest jednym z działów ogólnej metodyki nauki [...]. Po wtóre **statystyką** nazywamy zbiór wiadomości liczbowych, charakteryzujących bądź poszczególne zbiorowości statystyczne, bądź wiele zbiorowości dotyczących takiego czy innego zagadnienia [...]. Użycie wyrazu **statystyka** w tym właśnie znaczeniu nie jest sprzeczne z zasadniczą definicją wyrazu, należy tylko pamiętać o jego podwójnym sensie [...].

Skoro statystyka jest metodą badania stosowaną w najrozmaitszych dziedzinach wiedzy, przedmiotem badania jest oczywiście to, co ujmuje odnośna dziedzina wiedzy, nie zaś statystyka. A w takim razie i stawianie zagadnień, formułowanie pytań, na które mamy znaleźć odpowiedź, nie jest sprawą statystyki, lecz właśnie danej gałęzi wiedzy.

(W. Szulc: Metody statystyczne, Warszawa, 1968, s. 19)

Statystyka jest metodą badawczą, a tym samym nauką pomocniczą wielu najrozmaitszych dziedzin ludzkiej wiedzy. W stopniu wyjątkowo silnym jest nią w stosunku do wiedzy o społeczeństwach ludzkich. Słuszność tego stwierdzenia jest oczywista w odniesieniu do badań zjawisk społecznych tzw. współczesnych. Nie ma jednak racji, by wątpić w przydatność jej w zastosowaniu do badań zjawisk przeszłości, a ogromny już dziś dorobek badań historyczno-statystycznych w nauce światowej przekonuje o tym empirycznie. W tym sensie **statystyka jest również nauką pomocniczą historii**.

(W. Kula: Problemy i metody historii gospodarczej, Warszawa 1963, s. 343)

⁷ Por. A. Zielecki: op.cit, s. 28-29

Historyka interesują tak fakty jednostkowe, jak i fakty zbiorowe. W ramach faktów zbiorowych niejednokrotnie istnieje potrzeba zwrócenia uwagi na fakty masowe, tzn. fakty na tyle jednorodne, że poddające się **badaniom statystycznym**. Rzecz oczywista, że owe fakty masowe składają się z mniejszej czy większej liczby faktów jednostkowych. Analiza ich pozwala na uchwycenie różnych cech badanej zbiorowości [...].

Badanie specyfiki pewnej zbiorowości będą umożliwiały **metody statystyczne**. Stosowanie ich w badaniach historycznych oddaje olbrzymie usługi. Pozwalają one bowiem przede wszystkim na ustalenie i opisywanie faktów masowych, a ponadto inspirują w zakresie wyjaśniania związków przyczynowych między faktami. Operując **statystyką historyczną** musimy sobie zdawać sprawę z tego, że bardzo często będziemy pośrednio ustalali fakty, a więc posługując się pewnymi danymi źródłowymi, będziemy wnioskowali o innych, takich, które nie są poświadczone w źródłach.

(B. Miśkiewicz: *Wstęp do badań historycznych*, Warszawa 1985, s. 232)

Kilka definicji i praktyczne wskazówki

Statystyka obrazuje wyniki badań (statystycznych) w postaci **tabeli statystycznej** zwanej także tabelą liczbową. Wyniki badań statystycznych mogą być także ujęte w inne formy prezentacji danych statystycznych: wykresy, kartogramy, różne formy figur, uproszczone graficzne rysunki, często z zastosowaniem zróżnicowanej kolorystyki. Jednak w publikacjach tabela statystyczna jest najczęściej stosowaną metodą prezentacji danych statystycznych. Dobrym tego przykładem mogą być roczniki statystyczne ("*Mały Rocznik Statystyczny*", "*Rocznik Statystyczny*" Głównego Urzędu Statystycznego [GUS] w Warszawie).

Każda tabela statystyczna ukazuje określoną **zbiorowość statystyczną**, na którą złożyły się dane liczbowe – informacje indywidualne dotyczące każdej jednostki wchodzącej w skład tej zbiorowości lub mówiąc inaczej składające się na tę zbiorowość. Zanim dojdzie do opracowania tabeli należy ustalić odpowiednie **jednostkowe** informacje statystyczne. Te wszystkie indywidualne informacje nazywa się **materiałem statystycznym**, który powstaje drogą gromadzenia danych o każdej jednostce z osobna. W zależności od potrzeb badawczych dane jednostkowe grupuje się według przyjętych zasad. Gromadzenie danych statystycznych jednostkowych, a następnie ich zliczanie i grupowanie jest działaniem wieloetapowym, po zakończeniu którego przystępuje się do opracowania tabeli statystycznej.

Wszystkie zamieszczone w tym materiale tabele statystyczne ukazują określone zbiorowości, które powstały - jak już powiedziano - poprzez gromadzenie danych o każdej jednostce z osobna, a następnie zliczanie ich i grupowanie.

Stan *górnoląskiego przemysłu górniczo-hutniczego w XIX w.* (**tabela 1**) można było ukazać w tej formie po zliczeniu danych o liczbie zatrudnionych robotników w każdej kopalni i hucie i zliczeniu danych o produkcji w każdej z nich.

Dane o *liczbie ludności na ziemiach polskich w XIX i XX w.* obrazujące tempo jej wzrostu (**tabela 2**) uzyskano z różnych opracowań zbiorczych, które mogły powstać dzięki ewidencjom i rejestracji każdego mieszkańca z osobna.

Ludność miast polskich w tym samym okresie (**tabela 3**) można było przedstawić w tej formie dzięki danym o liczbie mieszkańców każdego z miast.

Dane porównawcze odnośnie *produkcji surowki w wybranych państwach* (**tabela 4**) zestawione porównawczo uzyskano znaną nam już drogą, na początku której należało uzyskać informacje dotyczące jednostki, czyli w tym wypadku huty.

Analogicznie można te ogólne uwagi odnieść także i do pozostałych tabel (**tabela 5** i **tabela 6**).

Gotowa tabela ukazuje określoną rzeczywistość (historyczną) czy mówiąc inaczej, zagadnienie, zjawisko, sytuację itp. Taka tabela informuje o jakiejś rzeczywistości "językiem liczb". Te liczby dotyczące interesującej nas rzeczywistości w połączeniu z wiedzą "pozastatystyczną" o danej epoce, o jej problemach, pozwalają na pełniejszą interpretację i formułowanie wniosków.

Od strony formalnej tabela statystyczna składa się z: tytułu, pewnej ilości rubryk pionowych i wierszy poziomych oraz z umieszczonej pod nią informacji źródłowej. U góry nad każdą rubryką i z boku na wprost każdego wiersza (zwykle z lewej strony) umieszczony jest odpowiedni napis określający ich zawartość. Tytuł tabeli informuje ogólnie o treści zbiorowości statystycznej, zaś napisy służą uszczegółowieniu informacji, którą przynosi jej tytuł. Umieszczone w tabeli liczby układają się w **szeregi statystyczne**. Szereg statystyczny to rząd wielkości uporządkowanych według określonych kryteriów.

W zamieszczonych tu tabelach kolejne zjawiska można rozpatrywać z punktu widzenia chronologicznego i terytorialnego. Typowy szereg chronologiczny ukazuje **tabela 2**, a szereg terytorialny **tabela 5**.

W tabeli statystycznej stosuje się niekiedy znaki umowne:

- kreskę (–) – kiedy zjawisko nie występuje
- zero (0) – kiedy zjawisko jest mniejsze od 0,5
- kropkę (.) – kiedy brak informacji o zjawisku
- znak (x) – kiedy podanie informacji o zjawisku jest niemożliwe lub niecelowe.

Przykłady z komentarzem

Tabela 1. Przemysł górniczo-hutniczy na Górnym Śląsku w drugiej połowie XIX wieku

Lata	Górnictwo węgla			Hutnictwo żelaza		
	Liczba kopalni	Wydobycie w mln. ton	Liczba robotników w tys.	Liczba hut	Produkcja w tys. ton	Liczba robotników w tys.
1852	78	1,353	7,4	63	62,0	1,9
1885	80	12,755	40,2	14	423,6	9,9
1900	63	24,815	69,1	12	747,1	4,7

Źródło [na podstawie]: A. Galos, K. Popiołek: Stosunki gospodarczo-społeczne w zaborze pruskim po 1850 [w] Historia Polski pod red. S. Arnolda i T. Manteuffla, t. III 1850-1918 cz. I 1850-1900 pod red. Ż. Kormanowej i I. Pietrzak-Pawłowskiej, Warszawa 1963, s. 207

Dane statystyczne dotyczą dwóch gałęzi przemysłu ciężkiego: górnictwa i hutnictwa, w układzie porównawczym międzygałęziowym.

Układ chronologiczny pozwala na porównanie zachodzących zmian w czasie. W drugiej połowie XIX w. wyraźnie wzrosło znaczenie ekonomiczne zakładów przemysłowych przy jednoczesnym zmniejszeniu się ich liczby. Tendencja ta dotyczy obu gałęzi przemysłu, choć pod względem wielkości wydobywania – produkcji i zatrudnienia różnice między górnictwem a hutnictwem były znaczące.

Tabela 2. **Wzrost ludnościowy na ziemiach polskich w XIX i w początkach XX wieku**

Lata	Królestwo Polskie		Galicja	
	Ludność w tys.	Wskaźnik wzrostu (w procentach)	Ludność w tys.	Wskaźnik wzrostu (w procentach)
1820	3 520	100	3 893	100
1830	3 998	114	4 177	107
1840	4 488	127	4 427	114
1850	4 811	137	4 556	117
1860	4 840	137	4 836	124
1870	6 079	173	5 492	141
1880	7 105	202	5 959	153
1890	8 258	235	6 608	170
1900	10 000	284	7 316	188
1910	12 129	345	8 026	206

Źródło: Encyklopedia historii gospodarczej Polski do 1945, t. I, Warszawa 1981, s. 434

Dane statystyczne dotyczą wielkości zaludnienia w dwóch dzielnicach Polski odnośnie do kolejnych dziesięcioleci. Na tę tabelę składają się dwa szeregi chronologiczne (dynamiczne) w liczbach absolutnych i procentowych. Wskaźniki procentowe ukazują tempo wzrostu ludnościowego i pozwalają na porównania międz dzielnicowe. Z tego zestawienia wynika, że pod względem liczby ludności Królestwo Polskie (w pierwszych dziesięcioleciach) ustępowało Galicji, ale tempo przyrostu ludnościowego było w Kongresówce znacznie szybsze niż w Galicji, w której ostatecznie (1910 r.) ludność wzrosła do 206%, zaś w Królestwie Polskim do 345%.

Uwaga: Dane statystyczne, zwłaszcza dotyczące Królestwa Polskiego (zgodnie z opinią historyków specjalizujących się w demografii historycznej) dla pierwszych dziesięcioleci są niepełne (zaniżone). Dlatego też przy wnioskowaniu trzeba uwzględnić to stwierdzenie.

Tabela 3. **Ludność miast na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i w początkach XX wieku (ludność miast powyżej 10 tys. mieszkańców w procentach ogółu ludności)**

Dzielnica	1870 r.	1900 r.	1910 r.
Królestwo Polskie	8,6	17,5	18,3
Poznańskie	8,1	12,7	16,6
Pomorze Gdańskie	12,5	20,6	24,6
Górny Śląsk	8,9	26,2	36,2
Galicja	5,6	9,6	13,1

Źródło: A. Żarnowska: Zmiany struktury społeczno-zawodowej ludności ziem polskich na tle Europy Środkowej [w] Gospodarka przemysłowa i początki cywilizacji technicznej, red. I. Pietrzak-Pawłowska, Wrocław 1977, s. 257

Dane statystyczne dotyczą zjawiska urbanizacji na ziemiach polskich w ujęciu trójzaborowym (z uwzględnieniem historycznie i etnicznie polskiego Górnego Śląska). Szeregi w układzie terytorialnym i chronologicznym, którym odpowiadają wskaźniki procentowe pozwalają na analizę w ujęciu porównawczym.

Zwraca uwagę fakt, że w 1870 r. ok. 90% ludności na ziemiach polskich żyło poza większymi miastami. Przy już wtedy dającym się zauważyć nie nadążaniem Galicji nie było jeszcze istotnych różnic między dzielnicami w proporcjach ludności miejskiej i wiejskiej.

Do 1900 r. procesy urbanizacyjne nasiliły się i wyraźnie się zróżnicowały, zaś do 1910 r. Śląsk dystansował pozostałe dzielnice.

Tabela 4. Produkcja surówki żelaza w wybranych państwach w drugiej połowie XIX i w początkach XX wieku (produkcja surówki w mln. ton)

Lata	Wlk. Brytania	Niemcy	USA	Francja	Rosja
1870	6,7	1,7	1,9	1,2	0,4
1890	8,0	4,7	9,4	2,0	0,1
1913	10,4	19,3	31,5	5,2	4,6

Źródło: J. Pajewski: Historia Powszechna 1871-1918, Warszawa 1971, s. 15

Dane statystyczne w układzie terytorialnym i chronologicznym pozwalają ukazać rozwój produkcji surówki żelaza w kolejnych państwach, a także dokonać porównań pomiędzy tymi państwami w układzie poziomym i pionowym.

Zwraca uwagę wielkość produkcji w Wielkiej Brytanii w 1870 r. w porównaniu z innymi państwami, a także wielkość produkcji USA w 1913 r., kiedy właśnie w tym państwie produkowano więcej niż w Wielkiej Brytanii i w Niemczech łącznie. Na uwagę zasługuje także porównanie produkcji w całym okresie w Wielkiej Brytanii i w Niemczech.

Tabela 5. Ludność utrzymująca się z rolnictwa w niektórych państwach europejskich w XIX i w XX wieku (w procentach ogółu ludności)

Kraj	1870 r.	1910 r.	1935 r.
Wielka Brytania	28	12	6
Belgia	40	25	15
Niemcy	48	32	24
Francja	50	40	26
Szwecja	68	55	32
Włochy	66	58	44
Węgry	70	60	49
Polska	74	64	60
Rumunia	.	.	72

Uwaga: Polska - ziemie polskie, które po 1918 znalazły się w granicach II Rzeczypospolitej

Źródło: E. Kaczyńska, K. Piesowicz: Wykłady z powszechnej historii gospodarczej, Warszawa 1977, s. 318

Dane statystyczne w układzie terytorialnym i chronologicznym pozwalają na porównanie zmian społecznych w kolejnych państwach i dokonania porównań między nimi na przykładzie udziału (wskaźniki procentowe) ludności rolniczej w stosunku do ogółu ludności danego kraju.

Malejące, choć zróżnicowane w zależności od państwa wskaźniki, mogą być dobrą miarą zróżnicowanego tempa i skali procesów gospodarczo-społecznych.

Tabela 6. Wartość produkcji przemysłu i rolnictwa w Królestwie Polskim w drugiej połowie XIX wieku (w milionach rubli)

Dział produkcji	1870 r.		1900 r.		Wzrost w %
	mln. rubli	%	mln. rubli	%	
Przemysł	114	31,3	656	62,1	475
Rolnictwo	250	68,7	400	37,9	60
Razem	364	100,0	1 056	100,0	190

Źródło: I. Pietrzak-Pawłowska: Królestwo Polskie w okresie wielkokapitalistycznym [w] Historia Polski... op. cit. s. 534

Dane statystyczne dotyczą dwóch podstawowych działów gospodarki, których rozmiary produkcji określa jej wartość (w milionach rubli). Pozwala to zestawienie porównać zasadnicze zmiany gospodarcze jakie dokonały się w Kongresówce w dobie powłaszczeniowej. Zwraca uwagę różnica w tempie rozwoju przemysłu (+475%) w stosunku do rolnictwa (+60%), a także zasadnicza zmiana proporcji między tymi działami jaka dokonała się w latach 1870-1900.

Bożena Anusiewicz-Działak

PROBLEM TZW. KRÓTKIEGO WYPRACOWANIA

*

Zestawienie: *Ogólna charakterystyka maturalnych arkuszy egzaminacyjnych z historii – Matura 2005* pokazuje, że *Arkusz II.* dla poziomu rozszerzonego zawiera dwie składowe: pierwsza – zadania dotyczące dołączonych różnorodnych materiałów źródłowych z co najmniej dwóch wielkich epok historycznych, druga – to zadanie rozszerzonej odpowiedzi. Waga poszczególnych umiejętności sprawdzanych w każdej z powyższych części tego arkusza jest następująca:

- 60% punktów za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań w części źródłowej
- 40% punktów za zadanie rozszerzonej odpowiedzi.

Zadanie rozszerzonej odpowiedzi polegać będzie na przygotowaniu odpowiedzi pisemnej na jeden z dwóch tematów, czyli napisaniu krótkiego wypracowania. Tematy wypracowań będą powiązane z analizowanymi materiałami źródłowymi, ponieważ obie części składowe arkusza łączy to samo zagadnienie historyczne. Jednak materiał źródłowy nie dostarczy wiedzy faktograficznej pomocnej do napisania krótkiego wypracowania. Bowiem, zgodnie z przyjętą i obowiązującą strukturą i formą egzaminu maturalnego z historii tematy muszą dotyczyć tego samego zagadnienia historycznego, ale z innych epok historycznych niż zamieszczone materiały źródłowe. Tak więc maturzysta będzie w *Arkuszu II.* prezentował podczas egzaminu wiedzę z co najmniej trzech wielkich epok historycznych. W przykładowym arkuszu zamieszczonym w *Informatorze maturalnym* sformułowane zagadnienie pozwalało uwzględnić wszystkie wielkie epoki. Nie zawsze będzie to jednak możliwe, gdyż są problemy historyczne, które uniemożliwiają takie rozwiązania.

Na zapoznanie się z materiałami źródłowymi i wykonanie wszystkich zadań w *Arkuszu II.* przeznaczono 150 minut. Chociaż *Arkusz II.* jest dwuczęściowy, zdający nie otrzyma w instrukcji zalecenia, aby określoną ilość czasu przeznaczył na analizę źródeł, a pozostały czas poświęcił na napisanie krótkiego wypracowania. To maturzysta sam planuje i organizuje swoją pracę nad arkuszem, decyduje o kolejności wykonywania zadań, steruje czasem i podejmuje decyzje, ile czasu potrzebuje na napisanie wypracowania.

Tematy będą tak sformułowane, aby zdający – mając do dyspozycji ok. 60 minut – napisał wartościową pracę, w której wykaże się gruntowną wiedzą historyczną i zaprezentuje szereg umiejętności przedmiotowych, a także umiejętność pisania spójnego tekstu. W związku ze skróceniem czasu przewidzianego na pisanie wypracowania (przypomnijmy, podczas dotychczasowej matury maturzyści mieli 5 godzin na napisanie pracy) szczególnej wagi nabiera wykazanie się przez zdającego takimi umiejętnościami, jak: selekcja materiału, hierarchizacja faktów oraz związana z nimi właściwa, rzeczowa argumentacja, uogólnianie, porównywanie opinii, formułowanie i uzasadnianie sądów. Nie można zapominać, że cenna jest umiejętność integrowania wiedzy pochodzącej z różnych źródeł oraz refleksje i własne oceny. Truizmem jest stwierdzenie, że aby wypowiedzieć się na dany temat, zdający musi dysponować odpowiednią wiedzą. Jednak nauczyciele, którzy pracują z maturzystami powinni podkreślać, że prozaiczną przyczyną napisania słabego wypracowania może być brak wiadomości. Wprowadzenie treści nie na temat może świadczyć nie tylko o braku wiadomości na wybrany i opracowywany podczas egzaminu temat, ale również o braku umiejętności doboru i selekcji materiału rzeczowego, a nawet o niezrozumieniu tematu. Takie zadania mogą być ocenione przez niezależnych od szkół, tzw. zewnętrznych egzaminatorów, na 0 punktów.

Poprawnie napisana praca z historii jest odpowiednio skonstruowana; składa się ze wstępu, rozwinięcia i zakończenia. Obok strony merytorycznej, należy również czuwać nad

poprawnością językową i stylistyczną oraz zadbać o estetykę pracy. Choć błędy ortograficzne i językowe nie dyskwalifikują pracy, to jednak wpływają na ocenę, dlatego krótkie wypracowanie trzeba napisać bezbłędnie i – leży to w interesie zdającego – czytelnie i starannie. Nauczyciele powinni zwracać uwagę uczniom, że w pracach egzaminacyjnych należy szczególnie zadbać o estetykę pracy: brak akapitów i marginesu, niestaranne pismo utrudniają (a zdarza się, że czasami uniemożliwiają) sprawdzanie i ocenę. Zdający może wstępnie przygotować pracę w brudnopisie, a następnie przepisać ją do czystopisu, ale kalkulacja czasu musi przewidywać również dokonanie takich operacji.

**

Ocena wypracowania przyjęta na egzaminie maturalnym z historii od 2005 roku jest oceną punktową przyznawaną według określonych zasad. Wypracowanie podlega ocenie według wspólnych, jednolitych dla danego tematu kryteriów, które ustalono centralnie i które zostały przyjęte przez wszystkich zewnętrznych egzaminatorów z historii w Polsce, przeszkolonych w zakresie posługiwania się przygotowanymi kryteriami. Każdy egzaminator musi bezwzględnie stosować zasady w nich zawarte.

Ocenianie zadania rozszerzonej odpowiedzi z historii oparto na koncepcji tzw. poziomów. Wyodrębniono cztery poziomy:

- ✓ Poziom I – zdający przedstawił niektóre fakty i pojęcia związane z postawionym problemem; umieścił wydarzenia odpowiednio w czasie i w przestrzeni (*na tym poziomie oczekuje się od zdającego podstawowych dla zrozumienia tematu faktów i związków pomiędzy nimi*)
- ✓ Poziom II – zdający wykorzystał posiadaną wiedzę do opisanego problemu, wykazał się prostymi operacjami myślenia historycznego (*na tym poziomie oczekuje się od zdającego nie tylko poszerzenia faktografii, ale również prostych operacji myślenia historycznego, takich jak: selekcja faktów, przyczyny-skutki*)
- ✓ Poziom III – zdający podjął próbę wyjaśnienia postawionego problemu w syntetycznej formie i wykazał się pogłębionym rozumowaniem historycznym (*na tym poziomie oczekuje się od zdającego przedstawienia złożoności zjawisk i procesów historycznych; analizy z uwzględnieniem takich operacji myślenia historycznego, jak: np. selekcja i hierarchizacja faktów, synchronizacja (i diachronizacja), czy umieszczanie w szerokim kontekście*)
- ✓ Poziom IV – zdający wszechstronnie przedstawił problem, odniósł się do dyskusji historiograficznej oraz podjął próbę oceny (*na tym poziomie oczekuje się od zdającego pogłębionej analizy z uwzględnieniem własnych wniosków i refleksji, a także odwołania do różnych źródeł informacji*).

Za zadanie rozszerzonej odpowiedzi egzaminator może przyznać maksymalnie 20 punktów. Warto przypomnieć, że przy przyznawaniu punktów na określonym poziomie egzaminator uwzględnia również poprawność językową i stylistyczną oraz estetykę pracy. Należy podkreślić, że praca, która nie spełnia wymogów Poziomu I, zostanie oceniona na 0 punktów.

Wypracowanie daje dużą swobodę wypowiedzi i interpretacji. Jest więc bardzo trudne do oceny⁸. Przykładowo, zdarzają się prace maturalne, zaliczone do eseju publicystycznego,

⁸ Por. Bardzo ciekawe rozważania na temat oceniania wypracowań szkolnych zawiera publikacja M. Materskiej: *Z badań nad ocenianiem profesjonalnym, czyli jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań?*, Warszawa 1994.

którego podstawą jest erudycyjność autora. W swobodniejszej niż w rozprawce kompozycji, przy zachowaniu trójdzielności pracy, autor może przedstawić problem lub wybrane aspekty zagadnienia, może zaprezentować fakty z subiektywnego punktu widzenia. Maturzysta ma prawo realizować temat, odwołując się do treści na różnych poziomach uogólnienia, a także polemizować ze stanowiskami naukowymi, dokonywać własnej oceny opisywanego zjawiska/problemu. Jak pokazuje dotychczasowa praktyka maturalna, zdający najczęściej korzystają z formy rozprawki. W niej czasami nadmiar faktografii, do przesady rozbudowany materiał rzeczowy, mnożenie dat, wydarzeń, nazwisk może ograniczyć albo uniemożliwić zaprezentowanie innych ważnych umiejętności przedmiotowych, w tym m.in. dostrzegania współzależności pomiędzy faktami, zjawiskami i procesami, umiejętność wnioskowania, czy oceny. Jest to charakterystyczne dla pracy, w których autor ogranicza się tylko do przedstawienia warstwy faktograficznej, a pomija warstwę interpretacyjną i oceniającą. Bywają prace tradycyjne w formie, które posiadają wszystkie wymienione powyżej warstwy, ale sformułowane w nich opinie są niespodziewane i subiektywne, ale w granicach poprawności historycznej⁹.

Wszystkie pisane na ten sam temat, ale różnorodne i w formie, i w treści prace maturalne muszą być sprawdzone porównywalnie w skali kraju. Sądzymy, że przedstawiona w *Informatorze maturalnym* koncepcja oceniania zadania rozszerzonej odpowiedzi, zaproponowana przez grono nauczycieli historii związanych z programem *Nowa Matura* i „przetestowana” na grupie 1280 maturzystów, którzy zdawali historię podczas sesji egzaminacyjnej tzw. nowej matury w maju 2002 roku (oraz w kolejnych sesjach poprawkowych w latach 2003 – 2004), umożliwiała porównywalne sprawdzanie wypracowań. Istotne jest, że koncepcja ta pozwala również porównywalnie sprawdzić prace ciekawe, nieszablonowe, erudycyjne, bardzo wartościowe merytorycznie, chociaż czasami zaskakujące i nietypowe.

Cechą charakterystyczną oceniania według poziomów jest stosunkowo proste zakwalifikowanie pracy egzaminacyjnej do jednego z czterech poziomów. Przykładowo, jeżeli zdający skoncentrował się na faktografii i poprawnie opisał związki przyczynowo-skutkowe, to taka praca może być przypisana co najwyżej do poziomu II. Natomiast praca, w której zdający, analizując problem, poprawnie stosował pojęcia historyczne, dokonał właściwej selekcji materiału faktograficznego; sposób prezentacji świadczy o rozumieniu jego znaczenia, a ponadto podjął próbę oceny i wykazał się znajomością literatury przedmiotu, na pewno sytuuje się na poziomie IV. Oczywiście jest, że przy kwalifikowaniu pracy na wyższy poziom egzaminator dostrzega i ocenia autorską realizację większości elementów z poziomu niższego. Dużego doświadczenia i umiejętności egzaminatorskich wymaga przyznawanie odpowiedniej liczby punktów w przedziale danego poziomu, czyli odpowiednio dla poziomu I. od 1 do 5 punktów, dla poziomu II. od 6 do 10 punktów, dla poziomu III. od 11 do 15 punktów i dla poziomu IV. od 16 do 20 punktów. Dokładne ustalenia przyjęte przez egzaminatorów podczas szkolenia i ich bezwzględne przestrzeganie pozwalają na daleko idącą porównywalność w sprawdzaniu prac.

W myśl zasady, że uczymy na dobrych przykładach, w *Informatorze maturalnym* - publikacji przeznaczonej głównie dla maturzystów - zamieszczono dwa dobre wypracowania, które zostały zaliczone na Poziom IV. Aby jednak przybliżyć ideę oceniania według poziomów, prezentujemy poniżej przykładową pracę uczniowską zakwalifikowaną do Poziomu II wraz z omówieniem przyznanej punktacji.

⁹ Historyk brytyjski Martin Gilbert w jednym z wywiadów powiedział: „Wierzę, że istnieje prawdziwa historia. Można ustalić fakty. Ale na pytanie : dlaczego? – zawsze będą padały różne odpowiedzi i one będą nas różniły, podobnie jak będą nas różniły oceny wielu zdarzeń. Często mogą nas różnić nieprzyjemnie albo zaskakująco.” [w:] *Polityka* 2003, nr 47 (2428), s. 80.

Scharakteryzuj rywalizację dwóch uniwersalizmów, papieskiego i cesarskiego, o prymat w średniowiecznej Europie.

Poniższy tekst może stanowić inspirację dla Twojej wypowiedzi.

Jean-François Noël, *Święte Cesarstwo*, Warszawa 1998, s. 16-17

„Chrześcijańskie korzenie są w dużej mierze wynikiem tego, co Cesarstwo zapożyczyło z tradycji Rzymu. Od wieków podtrzymywał ją Kościół, sam również rzymski, „katolicki”, inaczej mówiąc, powszechny i powołujący do siebie cały świat. Po okresie znanych nam tarć, dwa uniwersalizmy, Chrystusowy i cesarski przypieczętowały za Konstantyna (307-337) przymierze, którego treść – jedność chrześcijaństwa w jednym Kościele i pod jednym Prawem – pozostawać miała aż do końca średniowiecza ideałem niemal całego Zachodu.

Teologia tego chrześcijańskiego cesarstwa, wcielając i zarazem uzupełniając rzymską filozofię cesarstwa, pogłębiła się jeszcze po upadku Cesarstwa Zachodniego (476), dzięki nadziei na jego przyszłą odbudowę. U kresu tej „wędrowki przez pustynię” Karol Wielki (800) wypracował niemal kapłańską koncepcję cesarskiej władzy w służbie idei, która wydawała się być „przede wszystkim religijną wizją światowego porządku.”

Sam papież tylko tak mógł rozumieć koronację cesarską z roku 962, oświadczając, że ukoronował Ottona w uznaniu jego zwycięstw odniesionych nad poganami (Słowianami i Węgrami) i dla przyszłej obrony Kościoła. Otton zaś w czasie sakry obiecał go bronić, zgodnie z tradycyjnym wyznaniem, zobowiązującym cesarza do opieki nad chrześcijaństwem. [...] Autorytarna władza narzucona przez Ottona Papiestwu – a zaczął od obalenia papieża Jana XII, który go ukoronował, a ponadto całkowicie uzależnił wybór zwierzchnika Kościoła od cesarskiej poręki – wszystko to w sumie zdawało się wynikać nie tyle z troskliwości „zaprzyśiężonego”, ile z nadzoru zdobywcy. A to wskazuje na „narodowy” element ottońskiej konstrukcji.”

Chociaż Kościół i Cesarstwo za czasów Konstantyna

zawarły przymierze, to w średniowieczu obserwujemy w Europie ścieranie się wpływów papieża i cesarza. Od pozycji i osobowości władcy oraz autorytetu i operatywności papieża zależało, który z nich miał przewagę.

Ważnym momentem tej rywalizacji było panowanie

Karola Wielkiego i jego koronacja w 800 roku. Karol Opanował znaczną część Europy i otoczył opieką papiestwo. Od czasów Ottona I i jego koronacji (w 962 roku) przewagę posiadał cesarz, papież był tylko doradcą w sprawach wiary.

jęz./styl

log.

Wybór papieża zależał od zgody cesarza. Program Ottona III zakładał budowę uniwersalnego imperium. Władza najwyższa należałaby do cesarza, papież byłby tylko jego pomocnikiem (cezaropapizm). Kolejni władcy niemieccy uzależniali coraz bardziej od siebie papieństwo: starali się ograniczyć władzę Kościoła, który przeżywał kryzys. Przejawiał się on w m.in. w nepotyzmie, symonii i świeckiej inwestyturze.

jęz./skł.

Walka cesarstwa z papieństwem o zwierzchnictwo nad całym światem chrześcijańskim w XI wieku to spór o inwestyturę. Za pontyfikatu Grzegorza VII w „Dictatus papae” (1075) ogłoszono program wyższości władzy duchowej nad świecką. Papież m.in. przyznał sobie prawo dysponowania insygniami koronacyjnymi i prawo detronizowania cesarzy. Potępił także inwestyturę świecką.

Doprowadziło to do sporu z Henrykiem IV, który nie chciał rezygnować z prawa inwestytury świeckiej za co papież obłożył go klątwą. Władca niemiecki, poniżony w Cannosie, potrafił zdobyć zdjęcie klątwy, a nawet następnie podjął walkę z Grzegorzem VII i doprowadził do wyboru antypapieża. Spór ten zakończyli dopiero następcy.

komp.

int.

Konkordat w Wormacji z 1122 roku zawarty między Kaliksem II, a cesarzem Henrykiem V dzielił prawo do inwestytury (cesarz zrzekł się nominowania biskupów i opatów). Ugoda ta regulowała stosunki między papieństwem i cesarstwem. Określała wzajemne uprawnienia i zakres

int.

władzy, ale nie zakończyła rywalizacji i wojen prowadzonych między kolejnymi cesarzami i papieżami. Pojawiły się kolejne problemy, na przykład za panowania Fryderyka Barbarossy mówiono o zwierzchniej władzy cesarza w stosunku do papieża i innych władców, a za pontyfikatu Innocentego III papieństwo głosiło prawo do rozporządzania koroną cesarską.

jęz./styl

int.

Rywalizacja ciągnęła się do końca średniowiecza, osłabiła obie strony i nie przyniosła trwałego zwycięstwa żadnej ze stron tego konfliktu.

Omówienie pracy uczniowskiej

Uczeń przetworzył we własny wstęp tekst dołączony do tematu, tym samym poszerzył, w stosunku do Poziomu I, zakres treści o Karola Wielkiego i Ottona I. Z wiedzy własnej wprowadził zaś informacje o programie politycznym Ottona III, okresie panowania Fryderyka Rudobrodego oraz wiadomości o Innocentym III z wieku XIII.

W wypracowaniu nie ma błędów rzeczowych. Faktografia jest poprawna, ale zagadnienie nie zostało pogłębione. Uczeń wykazał się rozumowaniem historycznym. Podał kilka przyczyn rywalizacji i zasygnalizował konsekwencje. Konstrukcja pracy nie budzi zastrzeżeń. Został uwzględniony podział na akapity. Dostrzeżono usterki językowe, ale występujące błędy nie zakłócają komunikatywności przekazu.

Pracę charakteryzuje ogólnikowość faktograficzna, wynikająca najprawdopodobniej z tego, że uczeń źle zaplanował czas i zbyt wiele uwagi poświęcił części źródłowej Arkusza II. Wypracowanie sprawia wrażenie pracy pisanej w pośpiechu. Stąd zapewne wynikają:

- skróty faktograficzne, lapidarność, a nie pełna charakterystyka i synteza
- daty podane w nawiasach
- wymienione w nawiasie pojęcie cesaropapizm i ustalenia ugody wormackiej.

Praca zaliczona na poziom II. Przyznano 9 punktów.

Z obserwacji dotychczasowych egzaminów dojrzałości z historii i badań (stara matura. matura 2002 roku, badania pilotażowe arkuszy maturalnych na 2005 r.) wynika, że słabe strony uczniów, które wykazują wypracowania to m.in.:

- nieumiejętność syntetycznego ujmowania materiału
- ogólnikowość wypowiedzi
- brak logiki wyводу
- niewłaściwie używana terminologia historyczna
- trudności w hierarchizacji wydarzeń
- nieumiejętność uzasadniania – stosowanie niewłaściwej argumentacji

- nieumiejętność wykorzystania różnych źródeł wiedzy, w tym pokrewnych dyscyplin wiedzy, takich jak: j. polski, historia sztuki, wiedza o społeczeństwie.

Przyczyn tego stanu rzeczy może być kilka. Po pierwsze, najprawdopodobniej dominuje w procesie nauczania/uczenia się pamięciowe przyswajanie wiadomości, a to jest tylko podstawa do wykonywania zadań problemowych. Porównywanie zjawisk i poszukiwanie analogii, ukazywanie dynamiki przemian i uwzględnianie różnych kontekstów oraz przedstawianie i porównywanie różnorodnych poglądów i opinii historyków na ten sam temat - to umiejętności, które nauczyciele powinni kształtować u uczniów na lekcjach historii¹⁰. Po drugie, wtedy uczniowie będą poprawnie „przedstawiać i oceniać wydarzenia i zjawiska historyczne w formie przejrzystej i logicznej wypowiedzi pisemnej”, gdy w pracy lekcyjnej i w pracach domowych będą doskonalić, równoległe z wymienionymi powyżej umiejętnościami historycznymi, umiejętność konstrukcji prac pisemnych.

Dodatkowo uczniowie powinni także nauczyć się pisania konspektu pracy i przekonać się, że jest to jedna z ważniejszych czynności w trakcie rozwiązywania zadania rozszerzonej odpowiedzi. Opracowywanie konspektu w ramach ćwiczeń (np. domowych) przygotowuje do napisania uporządkowanej i przemyślanej pracy. Konspekt – nawet schematyczny – może uchronić przed chaosem w pracy, pomaga w wyselekcjonowaniu materiału do opracowania, porządkuje wypowiedź pisemną i ułatwia skomponowanie pracy. Jednym słowem, krótki konspekt z przemyślaną koncepcją i konstrukcją ułatwia napisanie wypracowania.

Nie można zapominać, że ćwiczenia w warunkach kontrolowanej samodzielności, rozmaite sprawdziany umożliwiają nauczanie się planowania pracy pisemnej w czasie. Jest to szczególnie ważne w związku z tym, że arkusz jest dwuskładnikowy i na rozwiązanie wszystkich zadań, a w tym na napisanie krótkiego wypracowania, maturzysta ma 150 minut.

Jeżeli tak będzie przebiegała praca z uczniem to zarówno lekcje poświęcone opracowaniu nowego materiału, jak i utrwaleniu wiadomości, a także sprawdziany szkolne będą stanowiły łącznik między procesem lekcyjnym a egzaminem zewnętrznym. Tym samym matura nie będzie egzaminem „wyobcowanym”, a wprost przeciwnie, ma szansę odegrania roli pewnego wzorca. Może wpłynąć na elementy kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej, w tym na kształtowanie kontroli i oceny pracy uczniów na lekcji.

Ćwiczenia przygotowujące uczniów do pisania prac są czasochłonne, ale wydaje się, że zaowocują pracami ciekawymi i poprawnymi pod względem merytorycznym, konstrukcyjnym i rzeczowym.

¹⁰ Do takiej formuły pracy z młodzieżą zachęcał prof. Antoni Mączak, nieżyjący już znakomity polski historyk. W trakcie konferencji w Skierniewicach w styczniu 1998 r. zorganizowanej przez Stowarzyszenie Nauczycieli Historii przy współpracy programu *Nowa Matura*, prof. Mączak stwierdził m.in., że należy w szkole uczyć różnych punktów widzenia i stawiać przed młodzieżą kwestionariusz pytań, aby rozwiązywała problemy, a nie wychodziła z lekcji historii z przeświadczeniem, że jest jedna racja.

Bożena Anusiewicz-Działak

SCENARIUSZ ZAJĘĆ WARSZTATOWYCH

[Masz] dobrze uczyć. (Aleksander Kamiński)

Dobrze, czyli jak?

Wstęp

Kształcenie według wymagań nakłada na nauczyciela realizowanie ściśle określonych wymagań programowych, które muszą być zgodne z zapisami *Podstawy programowej* i standardem wymagań egzaminacyjnych z historii. W zreformowanym liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym oraz technikum nauczyciele prowadzą lekcje historii w klasie, w której spotykają się uczniowie mniej lub bardziej zainteresowani historią. Są tacy, którzy zdecydowali się zdawać maturę z historii i tacy, którzy postanowili dokonać innych wyborów egzaminacyjnych. Wśród tych, którzy przystąpią do egzaminu maturalnego z historii są uczniowie, którzy wybrali poziom rozszerzony oraz ci, którzy ograniczyli się tylko do poziomu podstawowego. Nauczyciel powinien tak zorganizować pracę, aby uczniowie mogli rozwijać się według indywidualnych zainteresowań, uzdolnień i możliwości. Musi pokierować uczeniem się wychowanków, sprawdzać i oceniać ich osiągnięcia. Jest zobowiązany jak najlepiej przygotować uczniów do rozwiązania zadań w arkuszach egzaminacyjnych. Pełna (holistyczna) realizacja *Podstawy programowej* zakłada również obowiązek wprowadzania, ćwiczenia i oceniania na lekcjach historii umiejętności ponadprzedmiotowych¹¹.

Zaproponowane zajęcia warsztatowe mają ukazać wielorakie zadania nauczyciela historii, w tym mają przypomnieć szczególne zadania w przygotowaniu młodego pokolenia do życia w społeczeństwie demokratycznym, do ról społecznych i przyszłych obowiązków zawodowych. Jednocześnie ponowna analiza zapisów *Podstawy programowej* i standardu wymagań egzaminacyjnych z historii powinna zachęcić nauczycieli do rozwijania u uczniów krytycznego myślenia, rozpatrywania różnych kwestii z wielu perspektyw, a więc wprowadzania młodzieży w metodologię historii. Trudno dyskutować ze stwierdzeniem, że jednym z celów nauczania historii w szkole jest uświadomienie uczniom czym jest historia, a nawet zaangażowanie ich w proces badania historii. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych powinni więc:

- uświadamiać młodzieży znaczenie źródeł historycznych
- rozwijać umiejętności posługiwania się różnorodnymi źródłami (przypomnijmy: na poziomie podstawowym uczeń wyszukuje informacje ze źródeł wiedzy historycznej – obszar II. punkt 7. standardu z historii na poziomie podstawowym; natomiast na poziomie rozszerzonym uczeń wyszukuje i interpretuje informacje zgodnie z warsztatem historycznym – obszar II. punkt 1. standardu z historii na poziomie rozszerzonym)
- podkreślać możliwość różnej interpretacji źródeł w zależności od dostępnych informacji i postawy badającego te informacje historyka.

Powyższa wiedza i umiejętności historyczne pomagają młodym ludziom w lepszym poznaniu teraźniejszości i lepszym zrozumieniu współczesnych problemów. Prof. Okoń stwierdza w

¹¹ Por. K. Zielińska: *Nowa Matura a system kształcenia*, [w:] Szkolne Mówią Wieki, 2004, 01/04 (16).

jednej ze swoich prac, że kurs historii zapewnia młodemu pokoleniu wejrzenie w przeszłość własnego kraju i świata w celu lepszego zrozumienia współczesności i przyszłości¹².

Jeżeli przyjmiemy, że misją każdej szkoły jest wyposażenie ucznia w wiedzę, umiejętności i postawy potrzebne w życiu, do dalszego kształcenia oraz pracy zawodowej, to do jednego z podstawowych zagadnień należy sposób prowadzenia lekcji, realizacji programu z młodzieżą, dobór odpowiednich materiałów do przekazania wybranych treści, wskazanie, a następnie zrealizowanie odpowiednich celów lekcji. Nauczyciel nie może ograniczyć się do uczenia „pod egzamin”¹³. Jego zadaniem jest również ćwiczyć, a następnie sprawdzać i ocenić w ramach Wewnątrzszkolnego Systemu Oceniania:

- a) te umiejętności przedmiotowe, które są wymienione w *Podstawie programowej* z historii i nie zostały wpisane w zakres standardu wymagań egzaminacyjnych z historii
- b) umiejętności ponadprzedmiotowe (wskazane w Preambule *Podstawy programowej* – Materiał pomocniczy nr 1), które – obok rzetelnej wiedzy przedmiotowej – musi posiadać młody człowiek, aby doskonalić samego siebie, poruszać się na rynku pracy. Jednym słowem, są niezbędne w życiu.

Cele

Po zajęciach uczestnik:

- ✓ wymienia zadania nauczyciela historii we współczesnej szkole
- ✓ ukazuje i wyjaśnia rolę nauczyciela historii w propagowaniu wartości demokratycznych i tolerancji
- ✓ zna umiejętności kluczowe i rozumie konieczność przygotowania uczniów do życia w przeobrażającej się Polsce (czyli rozumie konieczność wprowadzania umiejętności kluczowych do procesu lekcyjnego)
- ✓ wyjaśnia wspierającą rolę umiejętności kluczowych w procesie przygotowywania uczniów do egzaminu maturalnego
- ✓ wskazuje umiejętności (spośród wymienionych we wszystkich Materiałach pomocniczych do zajęć), które są sprawdzane na egzaminie maturalnym z historii i te, które należą tylko do Wewnątrzszkolnego Systemu Oceniania
- ✓ potrafi zaplanować lekcję z historii (cykl lekcji) z uwzględnieniem różnych umiejętności: przedmiotowych i ponadprzedmiotowych, w tym i kluczowych.

Materiały

- *Informator maturalny od 2005 roku. Historia*, Warszawa 2003
- Fragmenty *Podstawy programowej* – Materiał pomocniczy nr 1
- Plansza: Dwa rodzaje oceniania szkolnego – Materiał pomocniczy nr 2
- Materiał do rozważań: Rola nauczyciela historii - Materiał pomocniczy nr 3
- Materiał do rozważań: Poglądy na temat nauczania historii - Materiał pomocniczy nr 4
- Plansza: Piramida zapamiętywania – Materiał pomocniczy nr 5

Forma

- praca indywidualna
- praca w grupach i prezentacja
- dyskusja

¹² W. Okoń: op.cit. s. 113. Por. J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński: op.cit. s. 151 i n. oraz M. Kula: *Rozterki wykładowcy historii*, Przegląd Humanistyczny 2002, nr 4, s. 71.

¹³ Por. Dorota Kubicka: *Stereotypy w polskim myśleniu o edukacji*, Nowa Polska 1998, nr 3, s. 39-43.

Przebieg**Część I.**

Krótkie wprowadzenie dotyczące sposobu pracy i celów zajęć oraz podział uczestników spotkania na grupy.

1. Praca w grupach. Zadanie: Po zapoznaniu się z załączonymi Materiałami pomocniczymi, proszę wskazać i wyjaśnić zadania nauczyciela historii w szkole ponadgimnazjalnej.

Wybrana przez prowadzącego grupa prezentuje wyniki swojej analizy, a pozostałe grupy ew., w razie konieczności, uzupełniają wypowiedź. Sformułowane przez uczestników zajęć i zapisane na tablicy zadania nauczyciela historii będą podstawą/punktem wyjścia do dyskusji w dalszej części zajęć warsztatowych.

2. Dyskusja z uwzględnieniem następujących problemów (wątków):
 - Jaka jest rola nauczyciela historii?
 - Na czym powinna koncentrować się historia jako przedmiot nauczany w szkole?
 - Jakie są związki szkoły z przemianami dokonującymi się w Polsce (m.in. w gospodarce, na rynku pracy)?
 - Co mogą zrobić nauczyciele, aby uczniowie sprawnie władali umiejętnościami kluczowymi?

Komentarz

Nauczyciele historii - obok przygotowania do egzaminu maturalnego i wyższych studiów humanistycznych - mają do odegrania niezmiernie ważną rolę: pomóc wychowankom w stawaniu się aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami Polski i Europy. Mają wyjątkową możliwość akcentowania postaw i czynów ludzkich. Mogą rozwijać dociekliwość i akcentować konieczność odpowiedzialności za słowa i czyny. Rozumienie przeszłości, tolerancyjność, akceptacja i poszanowanie ludzi innych narodów, kultur, religii może przyczynić się do sprawiedliwego rozwiązywania konfliktów w przyszłości.

Doskonalenie umiejętności kluczowych w czasie lekcji historii może nie tylko pomóc młodym ludziom rozumnie uczestniczyć w życiu społeczności, ale także świadomie kształtować swoją przyszłość, dokonywać odpowiedzialnych wyborów, a w konsekwencji, lepiej przygotowywać do egzaminów.

Metody aktywizujące ułatwiają integrowanie wiedzy przedmiotowej i umiejętności kluczowych, mających charakter uniwersalny i ponadprzedmiotowy. Lekcje historii realizowane tymi metodami wszechstronnie rozwijają ucznia, pozwalają zrealizować różnorodne cele. Można stwierdzić z pełną odpowiedzialnością, że wspomagają, wzbogacają i uatrakcyjniają nauczanie i uczenie się zarówno w aspekcie przedmiotowym, jak i pozapredmiotowym.

Część II.

Uczestnicy spotkania ponownie analizują Materiały pomocnicze i wykonują ćwiczenie.

1. Praca indywidualna. Ćwiczenie: Spośród umiejętności wskazanych w *Podstawie programowej*, które powinny być kształcone w szkole ponadgimnazjalnej, proszę wymienić te, które mogą być sprawdzane i oceniane tylko na egzaminie maturalnym oraz te, które mogą być realizowane, ćwiczone, a także sprawdzane i oceniane w szkole w toku nauki.

Po rozmowie z uczestnikami prowadzący zapisuje na tablicy umiejętności wymienione w załączonym fragmencie *Podstawy programowej*, które nie są sprawdzane na egzaminie maturalnym z historii. Wnioski z ćwiczenia będą podstawą dyskusji. Prowadzący zajęcia dba, aby wszyscy chętni zabrali w niej głos, a formułowane wnioski uczestników dyskusji były poparte argumentami i konkretnymi przykładami.

2. Dyskusja z uwzględnieniem odpowiedzi na następujące pytania:
 - Czy umiejętności kluczowe wspierają przygotowanie do egzaminu maturalnego i studiów wyższych oraz do przyszłej pracy zawodowej? (Odpowiedź należy uzasadnić.)
 - Jakie zalety/wady niesie wprowadzenie do lekcji historii umiejętności kluczowych? (Proszę podać konkretne przykłady.)
3. Proszę zaprojektować (zaplanować) lekcję (cykl zajęć) w klasie ponadgimnazjalnej, na której byłyby wprowadzane, ćwiczone, doskonalone oraz sprawdzane i oceniane umiejętności przedmiotowe, a także umiejętności ponadprzedmiotowe, w tym i kluczowe.

Komentarz

Umiejętności kluczowe wszechstronnie rozwijają młodego człowieka; przygotowują go do życia w zmieniającym się świecie. Z punktu widzenia nauczyciela historii w klasie maturalnej niezmiernie ważny jest również fakt, że pozwalają na nieszablonowe przekazywanie i utrwalanie wiadomości i ćwiczenie umiejętności przedmiotowych (historycznych), a więc umożliwiają pełne przygotowanie do studiów wyższych. Warto przy tym pamiętać, że umiejętności przedmiotowe (np. *formułowanie i uzasadnianie opinii historycznych podczas dyskusji oraz w krótkich wypowiedziach ustnych*) i ponadprzedmiotowe (np. *umiejętność efektywnego współdziałania w zespole, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm*), które nie są sprawdzane na egzaminie maturalnym z historii, a ich opanowanie zostało zalecone w *Podstawie programowej*, powinny być uwzględnione w wewnątrzszkolnych wymaganiach edukacyjnych i wpisane w Wewnątrzszkolny System Oceniania.

Nie można więc kwestionować potrzeby ćwiczenia umiejętności kluczowych na lekcjach historii w szkole ponadgimnazjalnej. Trzeba jednak pamiętać, że wprowadzenie umiejętności kluczowych do procesu lekcyjnego wymaga zmiany stylu pracy, ograniczenia ilości materiału faktograficznego przekazywanego uczniom w formie podającej, by zyskać czas na stosowanie metod, które pozwalają zrealizować wszystkie zalecenia *Podstawy programowej*.

Jakość nauczania i uczenia się mogą podnosić różne strategie pracy z klasą. Ważne jest maksymalne zaangażowanie wszystkich uczniów na lekcji, dyskusje w klasie, ćwiczenie

umiejętności stawiania pytań, czy praca w małych grupach i aktywne metody nauczania. Przykładowo praca w grupach uczy m.in.:

- współpracy z innymi
- pełnienia różnych ról w grupie
- słuchania siebie nawzajem
- rozwijania świadomości, że wszyscy członkowie zespołu mogą mieć udział w pracy i trzeba uszanować wkład każdego z nich w rozwiązanie zadania
- odpowiedzialności za własną naukę¹⁴.

Do stosowania metod aktywnych podczas niektórych lekcji powinna zachęcić i przekonać również analiza piramidy zapamiętywania, załączona jako Materiał pomocniczy nr 5.

Nie zawsze można sięgać do metod aktywizujących, które sprzyjają rozwijaniu umiejętności kluczowych. Metody nauczania muszą być właściwie dobrane do przekazywanych treści. Nauczyciele twierdzą, że uczniowie chętnie uczą się, jeżeli zdobywają wiedzę w sposób aktywny, gdy mogą ocenić swoje osiągnięcia i postępy. Skłaniają się wówczas ku refleksji i samokontroli. Nie można zaprzeczyć, że zastanawianie się nad własną pracą sprzyja zainteresowaniu nauką. Ocena swoich umiejętności i wiadomości pomaga uczniom w przyszłej nauce. Refleksja sprzyja również powstawaniu atmosfery pracy w klasie, ponieważ uczniowie przejmują większą odpowiedzialność za własną naukę, a więc może być także podstawą przyszłego sukcesu na egzaminie maturalnym¹⁵. Warto o tym pamiętać, gdy słyszymy narzekania, że metody aktywne wymagają wielu przygotowań i pochłaniają dużo czasu.

Reasumując: ćwiczenie umiejętności kluczowych, ponadprzedmiotowych, uniwersalnych umożliwia pełne, wszechstronne i dojrzałe przygotowanie do egzaminu maturalnego i studiów wyższych oraz pracy zawodowej, a ponadto zadania egzaminacyjne umożliwiają sprawdzenie kilku z nich (np. niektórych elementów umiejętności drugiej - *prezentacja własnego punktu widzenia i uwzględnianie poglądów innych ludzi, poprawne posługiwanie się językiem ojczystym*, umiejętności czwartej, czy fragmentów umiejętności piątej - *porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł*)¹⁶.

„Dobrze uczyć” oto norma, którą Aleksander Kamiński - wybitny współczesny pedagog - wymienił jako pierwszą, referując w 1970 roku podstawowe normy etyki zawodowej

¹⁴ Por. umiejętności kluczowe zapisane w *Podstawie programowej*:

„Nauczyciele twarzą uczniom warunki do nabywania następujących umiejętności:

- 1) planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią odpowiedzialności,
- 2) skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, przygotowywania do publicznych wystąpień,
- 3) efektywnego współdziałania w zespole, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm,
- 4) rozwiązywania problemów w twórczy sposób,
- 5) poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, efektywnego posługiwania się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi,
- 6) odnoszenia do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenia potrzebnych doświadczeń i nawyków,
- 7) rozwijania sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań,
- 8) przyswajania sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.”

¹⁵ Por. S. G. Paris, L. R. Ayres: *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997, s. 110 i nast. oraz J.-A. Reid, P. Forrestal, J. Cook: *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa 1996, s. 22 i n.

Do aktywnych metod nauczania i aktywności uczniów w dochodzeniu do wiedzy zachęca również nauczyciel – praktyk Wojciech Kalwat, podkreślając, że i nauczyciele i uczniowie mogą być usatysfakcjonowani taką pracą, [w:] W. Kalwat: *Reforma ze szkolnej perspektywy*, Szkolne Mówią Wieki, 2004, 02/04 (17).

¹⁶ Por. *Biuletyn Maturalny Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*, 1 września 2003 r., s. 6 – 7.

nauczyciela¹⁷. Nauczyciel historii w szkole ponadgimnazjalnej respektujący tę normę m.in. poprzez:

- umiejętne i skuteczne nauczanie historii
- oddziaływanie na uczniów przez skuteczne wprowadzanie ich w świat wartości
- życzliwość, pomoc i opiekę w przygotowaniu do egzaminu maturalnego,

może pobudzić pomyślny i wszechstronny rozwój uczniów i przygotować ich do życia w zmieniającym się świecie.

¹⁷ A. Kamiński: *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 80-87.

Materiał pomocniczy nr 1

**Załącznik do rozporządzenia
Ministra Edukacji Narodowej i Sportu
z dnia 6 listopada 2003 r.
zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej
wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół**

Załącznik nr 2

**PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA LICEÓW
OGÓLNOKSZAŁCĄCYCH, LICEÓW PROFILOWANYCH, TECHNIKÓW,
UZUPEŁNIAJĄCYCH LICEÓW OGÓLNOKSZAŁCĄCYCH I TECHNIKÓW
UZUPEŁNIAJĄCYCH**

Ze względu na konieczność zachowania ciągłości i spójności między poszczególnymi etapami kształcenia należy stosować odpowiednio zasady ogólne kształcenia i wychowania przyjęte dla szkoły podstawowej i gimnazjum. Nauczanie i wychowanie na kolejnym etapie kształcenia stanowią naturalną konsekwencję w stosunku do nauczania i wychowania na poprzednim etapie kształcenia.

Nadrzędnym celem pracy edukacyjnej każdego nauczyciela jest dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia. Konieczna jest harmonijna realizacja zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela.

Szkola w zakresie nauczania, co stanowi jej zadanie specyficzne, zapewnia uczniom w szczególności:

- 1) naukę poprawnego i swobodnego wypowiedzania się w mowie i w piśmie z wykorzystaniem różnorodnych środków wyrazu,
- 2) poznawanie wymaganych pojęć i zdobywanie rzetelnej wiedzy w zakresie umożliwiającym podjęcie studiów wyższych bądź ułatwiający zdobycie zawodu,
- 3) dochodzenie do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści,
- 4) rozwijanie zdolności dostrzegania różnego rodzaju związków i zależności (przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, czasowych i przestrzennych itp.),
- 5) rozwijanie zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego,
- 6) traktowanie wiadomości przedmiotowych, stanowiących wartość poznawczą samą w sobie, w sposób integralny, prowadzący do lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie,
- 7) poznawanie zasad rozwoju osobowego i życia społecznego,
- 8) poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej i światowej.

W liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym, technikum, uzupełniającym liceum ogólnokształcącym i technikum uzupełniającym uczniowie kształcą swoje umiejętności w celu wykorzystania zdobytej wiedzy we współczesnym świecie. szczególnie istotnym zadaniem jest odpowiednie przygotowanie uczniów do podjęcia pracy.

Nauczyciele tworzą uczniom warunki do nabywania następujących umiejętności:

- 1) planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią odpowiedzialności,

- 2) skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, przygotowywania do publicznych wystąpień,
- 3) efektywnego współdziałania w zespole, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm,
- 4) rozwiązywania problemów w twórczy sposób,
- 5) poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, efektywnego posługiwania się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi,
- 6) odnoszenia do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenia potrzebnych doświadczeń i nawyków,
- 7) rozwijania sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań,
- 8) przyswajania sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.

W swojej pracy wychowawczej nauczyciele wspierają rodziców w realizacji ich zadań wychowawczych tak, aby umożliwiać uczniom przejmowanie odpowiedzialności za własne życie i rozwój osobowy. Nauczyciele tworzą w szkole środowisko sprzyjające zarówno wszechstronnemu rozwojowi osobowemu uczniów (w wymiarze fizycznym - w tym zdrowotnym, psychicznym, intelektualnym, moralnym i duchowym), jak i ich rozwojowi społecznemu, wspierając przy tym:

- 1) rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie,
- 2) poczucie użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów nauczania, jak i całej edukacji na danym etapie,
- 3) dążenie do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, umiejętne godzenie dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialności za siebie z odpowiedzialnością za innych, wolności własnej z wolnością innych,
- 4) poszukiwanie, odkrywanie i dążenie na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia wielkich celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie,
- 5) przygotowywanie się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie,
- 6) dążenie do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości,
- 7) kształtowanie w sobie postawy dialogu, umiejętności słuchania innych i rozumienia ich poglądów.

Uczniowie liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników, a także uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających są przygotowywani w szczególności do podejmowania wyzwań współczesnego świata, takich jak: integracja, globalizacja, wymiana informacji, postęp naukowo techniczny.

Wszechstronny rozwój ucznia oraz zrównoważony rozwój kraju wymagają, aby osnowę programów nauczania i programów wychowania w liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych, technikach, uzupełniających liceach ogólnokształcących i technikach uzupełniających stanowiły równocześnie: otwartość na świat, ale i tożsamość oparta na dziedzictwie kultury własnej ojczyzny; wiedza ogólna i umiejętność jej praktycznego wykorzystywania, ale także zdolność rozumienia i definiowania zmiennej rzeczywistości; śmiałość poszukiwania wśród tego, co nowe i nieznanne, ale i wierność zasadom etycznym.

Nauczyciele w pracy wychowawczej wskazują ideał, zgodnie z którym uczeń dojrzały, dobrze przygotowany do życia w społeczeństwie, to człowiek uczciwy, umiejący żyć z innymi i dla innych.

KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE PODSTAWOWYM

HISTORIA

Cele edukacyjne

1. Pogłębienie i rozwinięcie wiedzy oraz umiejętności uzyskanych w toku wcześniejszej edukacji celem lepszej znajomości i rozumienia przeszłości własnego regionu i kraju oraz dziejów świata.
2. Pogłębienie rozumienia powiązań między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością.
3. Budowanie własnej tożsamości i kształtowanie systemu wartości.
4. Rozwijanie postaw obywatelskich i patriotycznych, poczucia przynależności do wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, grupy etnicznej i narodowej.
5. Przygotowanie się do udziału w życiu różnych społeczności w oparciu o normy i wartości demokratyczne; kształtowanie postawy zrozumienia i tolerancji wobec odmiennych kultur, obyczajów i przekonań mieszczących się w kanonie wartości cywilizacyjnych.

Zadania szkoły

1. Wspieranie procesu dojrzewania intelektualnego, emocjonalnego oraz systemu wartości uczniów.
2. Stworzenie możliwości kształtowania i rozwoju zainteresowań uczniów wybranymi problemami historii.
3. Umożliwienie uczniom wykorzystywania zdobywanej wiedzy zgodnie z ich zainteresowaniami i zdolnościami.

Treści nauczania

Świat

1. Różnorodność cywilizacji świata w przeszłości i obecnie.
2. Postęp a kryzysy cywilizacyjne. Konflikty społeczne. Wojny, ludobójstwo, Holocaust.
3. Przemiany form gospodarowania od czasów najdawniejszych po współczesną rewolucję techniczną; historyczny rozwój kultury materialnej.
4. Państwo jako podstawowa forma zorganizowania społeczeństw; przemiany państw.

Europa

1. Fundamenty Europy; jedność i różnorodność; przemiany ideowe. Rola chrześcijaństwa w tworzeniu tożsamości europejskiej.
2. Kształtowanie się narodów Europy; ich wkład w historię; współistnienie i konflikty pomiędzy państwami.
3. Przemiany w obrębie struktur, świadomości i obyczajowości społeczeństw europejskich. Normy i wartości obowiązujące w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym.

Polska

1. Państwo polskie i przemiany jego form.
2. Uwarunkowania i przeobrażenia polskiej świadomości narodowej i politycznej.
3. Polska w dziejach gospodarki i struktur społecznych Europy.
4. Postawy jednostek oraz grup społecznych wobec potrzeb epok.

5. Wielokulturowość w dziejach Polski; współistnienie religii i wyznań; znaczenie chrześcijaństwa, w tym kościoła katolickiego.

Region

1. Mała ojczyzna a terytorium państwa polskiego.
2. Odreślność i wkład regionu do wspólnej historii.
3. Dziejowe uwarunkowania specyfiki kulturowej regionu.
4. Zabytki historyczne w regionie.

Rodzina i jednostka

Dzieje jednostki i rodziny na tle szerszych przemian historycznych.

Osiągnięcia

1. Umiejętność zbierania, przedstawiania i interpretowania wiedzy historycznej z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji.
2. Umiejętność dokonywania ujęć przekrojowych i problemowych.
3. Rozumienie, że jednostki i grupy społeczne, w przeszłości i obecnie, w zróżnicowany sposób objaśniają i wykorzystują historię.
4. Formułowanie i uzasadnianie opinii historycznych podczas dyskusji oraz w krótkich wypowiedziach ustnych i pisemnych.
5. Wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności w życiu społecznym. Dostrzeganie zmian w systemie norm i wartości obowiązujących w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym na przestrzeni dziejów.

KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE ROZSZERZONYM

HISTORIA

Cele edukacyjne

1. Ugruntowanie oraz restrukturyzacja wiedzy i umiejętności historycznych.
2. Zapoznanie się z metodologią naukowego poznawania i opisu przeszłości.
3. Porównywanie poglądów i opinii prezentowanych przez przedstawicieli różnych nurtów historiograficznych oraz historiozoficznych.

Zadania szkoły

1. Wspieranie dążeń do twórczego wykorzystywania przez uczniów wiedzy i umiejętności historycznych, np. poprzez wykonanie przez nich, pod kierunkiem nauczyciela, pracy badawczej na podstawie samodzielnie zebranych materiałów pochodzących z różnych źródeł oraz literatury historycznej. Ustna prezentacja i publiczne uzasadnienie zawartych w pracy tez.
2. Przygotowanie uczniów do stosowania podstawowych zasad naukowego poznawania i opisywania przeszłości.

Treści nauczania

1. Trwale osiągnięcia cywilizacji starożytnych. Religie starożytnego Wschodu.
2. Przemiany ustrojowe w Grecji i w Rzymie.
3. Powstanie i rozwój religii monoteistycznych.

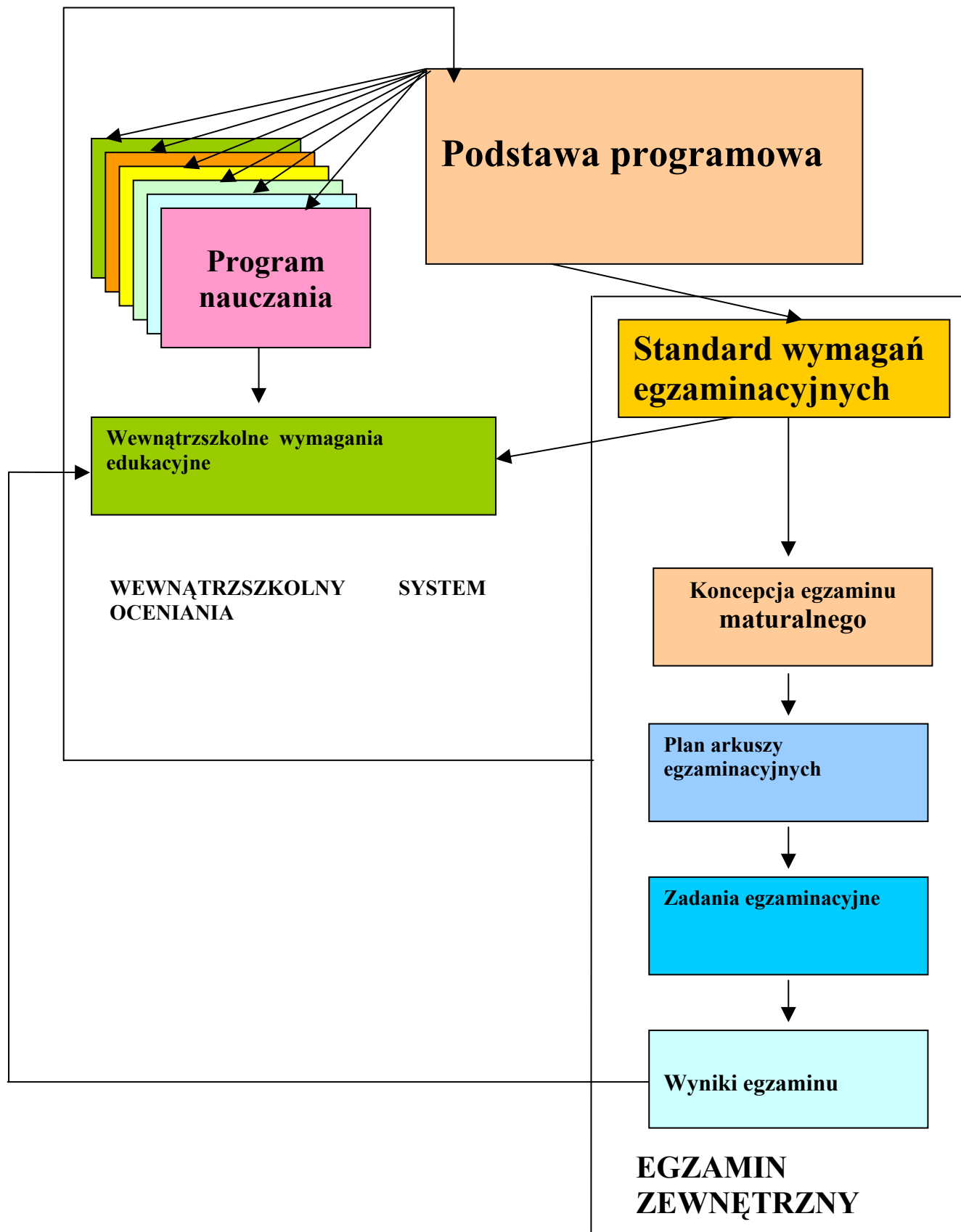
4. Kęgi cywilizacji średniowiecznych. Europa a inne cywilizacje.
5. Fundamentalne znaczenie chrześcijaństwa w cywilizacjach średniowiecznej Europy.
6. Funkcjonowanie władzy i struktura społeczeństw średniowiecznych.
7. Powstanie i rozwój Polski w wiekach średnich. Znaczenie chrześcijaństwa dla powstania i rozwoju państwowości i kultury polskiej.
8. Cywilizacyjne przemiany w Europie od odrodzenia do oświecenia.
9. Nowe horyzonty. Europa wobec odmiennych kultur i systemów wartości.
10. Przeobrażenia chrześcijaństwa w XVI i XVII wieku.
11. Powstanie nowożytnej państwowości.
12. Uwarunkowania potęgi i upadku Rzeczypospolitej Obojga Narodów.
13. Rewolucja przemysłowa i jej następstwa.
14. Mapa polityczna XIX- wiecznej Europy i świata.
15. Przemiany świadomości Europejczyków.
16. Procesy demokratyzacyjne i parlamentaryzm w XIX wieku.
17. Społeczeństwo polskie bez własnego państwa.
18. I i II wojna światowa – geneza, charakter, następstwa konfliktów.
19. Systemy totalitarne i ich zbrodniczy charakter.
20. Funkcjonowanie demokracji w XX wieku: dylematy etyczne, zagrożenia, kierunki rozwoju.
21. Ewolucja stosunków międzynarodowych i ich charakter. Struktury ponadnarodowe w polityce i gospodarce.
22. Rewolucja techniczna w XX wieku.
23. Przemiany w sferze kultury. Sobór Watykański II i encykliki papieskie.
24. Rzeczpospolita między zniewoleniem a niepodległością.

Osiągnięcia

1. Wykorzystywanie pogłębionej wiedzy do opisu i oceny problemów historycznych, z uwzględnieniem zasad naukowego badania przeszłości.
2. Krytyczne analizowanie różnych interpretacji historii.
3. Formułowanie opinii i wniosków historycznych w formie obszernych wypowiedzi ustnych i pisemnych.
4. Prezentowanie wyników pracy na forum publicznym oraz obrona własnych opinii w polemice / dyskusji

Material pomocniczy nr 2

DWA RODZAJE OCENIANIA SZKOLNEGO



Material pomocniczy nr 3

Istnieją trzy różne sposoby pojmowania roli nauczyciela historii:

- Pierwszy, który bezkrytycznie traktuje edukację w ogóle, a nauczanie historii w szczególności, postrzegając je wyłącznie w kategoriach przekazywania wiedzy. Ów typ uczenia może obejmować bezkrytyczne szerzenie określonej wersji historii narodowej.
- Drugi, który traktuje szkolne przedmioty, a pośród nich historię, przede wszystkim jako dyscypliny akademickie – zgodnie z nim dzieci należy kształcić tak, aby zdawały egzaminy. Ten typ uczenia może wiązać się z rozwojem umiejętności rozumienia oraz pogłębienia historycznej wiedzy, gwarantujących także pomyślne zdawanie egzaminów, abstrahuje jednak od szerszych celów społecznych.
- Trzeci, zgodnie z którym postrzega się edukację, a szczególnie nauczanie historii jako nośnik edukacyjnych wartości, rozwijanie krytycznego myślenia, moralnego rozumowania i edukacji międzykulturowej. Ten typ nauczania obejmuje świadome rozwijanie umiejętności historycznej analizy, która pozostaje wartościowa i istotna nie tylko jako hobby bądź przedmiot akademicki, ale jako potencjalna podstawa formowania osobistej postawy i wartości, formułowania przemyślanych sądów w budzących kontrowersje kwestiach, rozważania etycznego i moralnego wymiaru działań związanych z godnością i prawami innych, a zatem propagowania tolerancji i wartości demokratycznych.

[w:] Carmel Gallagher: *Nauczanie historii a szerzenie wartości demokratycznych i tolerancji* (publikacja Rady Europy), Strasburg 1996 [w:] *W stronę konstytucjonalizmu. Ustrój, prawo, konstytucja na lekcjach historii*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 1997, s. 27

Material pomocniczy nr 4

Poglądy na temat nauczania historii

Wpływ na rozwój dzieci mają nie tylko nauczyciele, ich wpływ jest jednak niezwykle ważny. Czas, w którym można pomóc dzieciom zdobyć wiedzę i zrozumienie otaczającego świata potrzebne, by stać się dobrym obywatelem własnego narodu, naszego szarpanego problemami kontynentu i narażonej na niebezpieczeństwo globalnej wioski, jest ograniczony. Zawód nauczyciela historii wiąże się z przyjęciem wielkiej odpowiedzialności – nauczyciele historii nie muszą się z tego cieszyć, ale nie mogą zaprzeczyć, że tak właśnie jest. Muszą podjąć to wyzwanie.

Profesor David Harkness, History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition, Council of Europe Symposium, Sofia, październik 1994

Zdaniem ekspertów Rady Europy uczniowie powinni uczyć się historii na wszystkich poziomach edukacji, ponieważ ma ona wartość, jakiej nie odnajdzie się w żadnym innym przedmiocie. Według nich historia „jest wyjątkowym przedmiotem, zajmującym się unikalną gimnastyką umysłu i wyobraźni”.

Maitland Stobart, Council of Europe Colloquy on „The learning of history in Europe”, Paryż, 5 grudnia 1994

Uczniów powinno się przygotować do zrozumienia, że historia, podobnie jak sposób, w jaki ją interpretujemy, nie została wyrzeźbiona w granicie, że przeszłości nie można całkowicie odtworzyć i że studia nad nią nigdy się nie kończą. Historia nigdy nie jest w pełni ani do końca poznana; (...). Jest w sposób nieunikniony stronnicza, bowiem jej świadkowie nigdy nie bywają obiektywni (...), tworzą ją omylnie, subiektywne istoty ludzkie.

David Lowenthal, Council of Europe Colloquy on „The learning of history in Europe”, Paryż, 5 grudnia 1994

Na dłuższą metę wartości i postawy mają większy wpływ na nasze życie niż jakiegokolwiek umiejętności czy wiedza. Powinniśmy więc z większą uwagą wprowadzać ten wymiar w nasze myślenie i uwzględniać go w planowaniu lekcji historii.

Dr Roger Austin, University of Ulster, Coleraine 1984

Jeśli nauczyciele historii naprawdę wierzą w wartość ich przedmiotu, muszą zadać sobie pytanie, w jaki sposób może on pomóc w lepszym zrozumieniu (współczesnego społeczeństwa).

Alan McCully, University of Ulster, Coleraine 1984

[w:] Carmel Gallagher: *Nauczanie historii a szerzenie wartości demokratycznych i tolerancji* (publikacja Rady Europy), Strasburg 1996 [w:] *W stronę konstytucjonalizmu. Ustrój, prawo, konstytucja na lekcjach historii*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 1997, s. 18, 21, 31, 46, 47

Material pomocniczy nr 5



[w:] M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996, s.87