

SPÓJNOŚĆ I KOMPLEMENTARNOŚĆ TREŚCI NAUCZANIA HISTORII NA TRZECIM I CZWARTYM ETAPIE KSZTAŁCENIA. TEORIA I PRAKTYKA SZKOLNA

Marek Białokur

Uniwersytet Opolski

ABSTRACT

CONSISTENCY AND COMPLEMENTARITY OF THE CONTENT OF HISTORY TEACHING AND ITS IMPLEMENTATION IN THE THIRD AND FOURTH STAGES OF EDUCATION

The core curriculum of general education for middle and high schools was introduced by the Regulation of the Minister of National Education of 23rd December 2008 and has been implemented in schools since 1st September 2009. The core curriculum is realized at the third (middle school) and fourth (high school) levels of education. In the assumption of the authors it creates a coherent unity; and common aims of education on both stages are a guarantee of the state of affairs. Coherence and complementarity of teaching content for the third and fourth stages of education in the field of history education have been described both in the content and learning objectives. The authors of core curriculum determined the fundamental knowledge and skills that students should master in middle and high schools. This article discusses in details the issue and confronts the opinions of history didacticians, history teachers and pupils, taking into account four years of experience of realizing the core curriculum in schools. The conclusion of the article is unfortunately critical for the authors of the reform of 2008 as it shows that in most cases doubts towards the provisions of the new core curriculum have been confirmed.

Keywords: core curriculum, content of education, historical education

Słowa kluczowe: podstawa programowa, treści kształcenia, edukacja historyczna

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wprowadzona Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku wdrażana jest w szkołach od 1 września 2009 roku. Realizowana na III (gimnazjum) i IV (szkoły ponadgimnazjalne) etapie edukacyjnym, w założeniu twórców tworzy programowo spójną całość. Gwarancją tego stanu rzeczy miały być wspólne cele kształcenia na obu etapach, tj. przyswojenie przez uczniów

określonego zasobu wiadomości, zdobycie umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów oraz kształtowanie postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Także umiejętności zdobywane przez uczniów w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym określone zostały wspólnie. W obszarze edukacji historycznej obejmują one między innymi: refleksyjne przetwarzania tekstów, myślenie naukowe rozumiane jako umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów oraz formułowanie wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących społeczeństwa. Na interesujących nas etapach edukacyjnych wymagane jest od uczniów posiadanie wiadomości i umiejętności zdobytych na wcześniejszych etapach edukacyjnych. W ten sposób ma być zapewniony wspólny i jednakowy dla wszystkich uczniów zasób wiedzy w zakresie podstawowym. Czwarty etap edukacyjny gwarantuje dodatkowo możliwość kształcenia w zakresie rozszerzonym, w którym w istotny sposób poszerzono wymagania w stosunku do zakresu podstawowego. Zapisy zawarte w podstawie programowej jednoznacznie wskazują, że w procesie kształcenia ogólnego szkoła kształtuje u uczniów w sposób komplementarny postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, w tym: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawczą, kreatywność, przedsiębiorczość, kulturę osobistą, gotowość do uczestnictwa w kulturze oraz podejmowania inicjatyw. W obszarze rozwoju społecznego uczniów jako istotne określa działania mające na celu kształtowanie postaw obywatelskich oraz poszanowania tradycji i kultury własnego narodu oraz innych kultur i tradycji.

W opinii twórców podstawy programowej spójność i komplementarność treści nauczania na III i IV etapie edukacyjnym w obszarze edukacji historycznej widoczna jest zarówno na poziomie treści, jak i celów kształcenia. Wymagania ogólne odnoszące się do wspomnianych celów na poziomie gimnazjum określają, że uczeń powinien sytuować wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w czasie oraz porządkować i ustalać związki poprzedzania, równoczesności i następstwa. Ponadto ma dostrzegać zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym (chronologia historyczna). Lekcje i praca domowa uczniów gimnazjum mają nauczyć wyszukiwania oraz porównywania informacji pozyskanych z różnych źródeł, a także formułowania wniosków. Od ucznia gimnazjum wymagane jest dostrzeganie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej oraz wskazywanie i opisywanie związków przyczynowo-skutkowych analizowanych wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych. Jako istotne umiejętności określono wyjaśnianie znaczenia poznawania przeszłości dla zrozumienia współczesnego świata – analiza i interpretacja historyczna. Gimnazjalista powinien ponadto opanować umiejętność tworzenia narracji historycznych, integrowania informacji pozyskanych z różnych źródeł, tworzenia krótkich wypowiedzi oraz uzasadniania własnego stanowiska, czyli tworzenie narracji historycznej.

Na IV etapie edukacyjnym w zakresie podstawowym cele kształcenia dotyczące wymagań ogólnych w odniesieniu do przedmiotu historia określają, iż uczeń opanu-

je umiejętność porządkowania i synchronizowania wydarzeń z historii powszechnej oraz dziejów ojczystych. Nauczy się dostrzegać zmienność i dynamikę wydarzeń w dziejach, a także ciągłość procesów historycznych (chronologia historyczna). Od ucznia na poziomie ponadgimnazjalnym wymagana jest umiejętność analizy wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych w kontekście epoki oraz dostrzegania zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego. Ponadto uczeń ma rozpoznawać różne rodzaje źródeł i oceniać ich przydatność do wyjaśnienia problemów historycznych. Jako istotny wymóg na IV etapie postawiono wypracowanie umiejętności dostrzegania wielości perspektyw badawczych oraz wielorakich interpretacji historii i ich przyczyn (analiza i interpretacja historyczna). Na poziomie rozszerzonym od młodzieży wymaga się również tworzenia narracji historycznych w ujęciu przekrojowym lub problemowym, dostrzegania problemów, budowania argumentacji uwzględniającej różne aspekty procesu historycznego oraz dokonywania selekcji, hierarchizacji, a także integracji informacji pozyskanych z różnych źródeł wiedzy. W tym miejscu należy podkreślić, że ogólne wymagania dotyczące celów kształcenia historii w zakresie rozszerzonym są identyczne jak na poziomie podstawowym.

Na IV etapie edukacyjnym po opanowaniu przez uczniów historii XX wieku wprowadzony został przedmiot uzupełniający „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”. Przedmiot realizują tylko ci uczniowie, którzy nie wybrali rozszerzenia z historii, czyli na przykład z klas biologiczno-chemicznych czy matematyczno-informatycznych. Należy jednak pamiętać, że obecnie ukierunkowanie klasy nie ma już takiego znaczenia jak dawniej, gdyż kluczowy jest wybór przedmiotów, które uczeń będzie zdawał na maturze. „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” to przedmiot, którego celem jest poszerzenie wiedzy z zakresu historii z elementami wiedzy o społeczeństwie i wiedzy o kulturze przez pokazanie uczniom zainteresowanym naukami matematycznymi i przyrodznawstwem, że wiedza humanistyczna może stanowić klucz do rozumienia świata współczesnego i pomagać w autoidentyfikacji w świecie.

Uzasadniając powyższe zmiany w podstawie programowej nauczania historii, prof. Uniwersytetu Warszawskiego Jolanta Chojińska-Mika podkreśliła, że indywidualizacja ścieżek edukacyjnych gwarantuje uczniom, którzy wiążą swoją przyszłość ze studiami humanistycznymi, akademicki kurs historii¹. W opinii autorów reformy i ekspertów nowa podstawa programowa akcentuje kształcenie u uczniów umiejętności, na przykład krytycznego myślenia, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych lub analizy i interpretacji. Kładzie ona mniejszy nacisk na zapamiętywanie faktografii, co staje się mniej potrzebne w czasie powszechnego dostępu do informacji, a większy na zrozumienie otaczającego świata.

Aleksander Pawlicki, nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w I Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie i jednocześnie jeden z autorów reformy, broniąc swoich decyzji programowych, odwołał się do ewangelicznej mądrości, która powiada, że „nie należy łąć młodego wina do starych bukłaków, bo i bukłaki

¹ Zob. <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/eksperci-w-men-o-nauczaniu-historii-od-wrzesnia-2012-r> [dostęp: 22.11.2013].

peknią, i wino się zmarnuje”. I dokładnie tak samo – zauważył – jest ze zmieniającą się młodzieżą. Dlatego nie można w jego ocenie współczesnej młodzieży uczyć historii tak, jak uczono naszych pradziadków, dziadków i wreszcie nas samych. Nowa podstawa programowa sformułowana w języku wymagań – jak podkreślił – stawia przed nauczycielami zadanie, aby wszyscy uczniowie nauczyli się historii [...]. Zastanawialiśmy się – dodał – nie nad tym, czego uczyć, bo to mniej więcej wiadomo, ale jak to zrobić. Ta reforma jest odpowiedzią na to, jak to zrobić lepiej, skuteczniej, sprawniej².

Grażyna Okła, członek zespołu opracowującego nową podstawę programową, w artykule wyjaśniającym środowisku nauczycielskiemu jej założenia i filozofię podkreśliła, że zamykają się one w haśle „Szkoła przyjaźnie wymagająca”. W obszarze części składowej podstawy, którą tworzą treści nauczania, wyodrębniono jednostki tematyczne, niebędące jednak tematami lekcji, a następnie przyporządkowano im wymagania szczegółowe, które konkretyzują i ujednolicają treści zasygnalizowane tytułem.

Zgodnie z przyjętymi założeniami reformy podstawy programowej – czytamy w opracowaniu – integralność III i IV etapu edukacyjnego osiąga się przez wprowadzenie spójności programowej (...). Funkcjonalna struktura podstawy programowej wyraźnie wskazuje, że najbardziej pożądane sposoby prezentacji i organizacji treści nauczania powinny być interpretowane w kategoriach efektów³.

Autorka, spodziewając się zapewne głosów krytycznych, zwróciła uwagę na możliwą pokusę poszerzania treściowego podstawy programowej przez dodawanie nowych jednostek tematycznych. Nie określając dokładnie, kogo ma na myśli, tj. autorów programów nauczania, podręczników czy nauczycieli, nie omieszczała jednak zaznaczyć, że takie jest charakterystyczne dla tradycji znamionujące ujęcie faktograficzne w myśleniu o historii. A to z kolei w istotny sposób mogło ograniczać realizację procesu nauczania oraz tworzenia deficytu w zakresie rozmaitych umiejętności. „Toteż podstawa programowa – jak konkluduje G. Okła – zaleca model historii erudycyjnej ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności badawczych i myślenia naukowego”⁴.

Tyle teorii. Pora na praktykę. Analizę szkolnej rzeczywistości rozpoczniemy jednak nietypowo, przywołując spostrzeżenia i opinie na ten temat brytyjskiego modelu edukacji historycznej. Do tej refleksji zachęca wydana w Polsce na początku 2013 roku, dwa lata po anglojęzycznej premierze, książka Nialla Fergusona *Cywilizacja. Zachód i reszta świata*. Ferguson w Polsce jest już dobrze znanym autorem. To rezultat wydania przede wszystkim bestsellerowej książki *Potęga pieniądza. Finansowa historia świata*, która ukazała się w naszym kraju w 2010 roku⁵. Swoją przedostatnią

² Ibidem.

³ G. Okła, *Ewolucja Koncepcji edukacji historycznej – w kierunku efektywności kształcenia*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2009, nr 3, s. 17–18.

⁴ Ibidem, s. 19.

⁵ W Polsce ukazały się dotychczas cztery książki Nialla Fergusona. Obok wspomnianej *Potęgi pieniądza* i *Cywilizacji* także: *Imperium. Jak Wielka Brytania zbudowała nowoczesny świat*. Dwa wydania (2007 i 2013) oraz *Kolos. Cena amerykańskiego imperium* (2010). Najnowsza książka historyka

książkę *Cywilizacja. Zachód i reszta świata* zapewne nie przez przypadek Ferguson rozpoczął od stwierdzenia, że współcześnie ludzie zbyt mało uwagi poświęcają zmarłym i dokonują fałszywego wyboru przyszłości, odrzucając przeszłość⁶. Profesor historii politycznej i gospodarczej na Uniwersytetach Oksfordzkim, Harvarda i Nowojorskim stwierdził, że

Mniej więcej od trzydziestu lat młodzież zachodnich szkół i uniwersytetów kształciła się, nie ucząc się tego, co ważne w nauce historii. Zdobywała wiedzę na temat odizolowanych „modułów”, niepołączonych żadną narracją, a tym bardziej chronologią. Została przeskolona w standardowej analizie fragmentów dokumentu, a nie zdobyła istotnej umiejętności czytania większych partii tekstu mających swój kontekst. Zachęcano młodzież do empatii dla rzymskich setników lub ofiar Holocaustu, a nie do pisania esejów o tym, dlaczego i w jaki sposób te osoby znalazły się w niedogodnym położeniu⁷.

Spostrzeżenia Fergusona – choć wydają się ważne – dla polskiego czytelnika nie są jednak odkrywcze. Wystarczy sięgnąć do wydanej w 2007 roku książki Janusza Tazbira, w której ten ceniony polski historyk zastania się, czy i do czego historia będzie potrzebna Polakom żyjącym w XXI wieku, gdy w krajach zachodniej Europy, do których Polska tak szybko się upodabnia, maleje zainteresowanie dawnymi stuleciami⁸. Tazbir sugeruje jednak, że nie należy się tego zbyt obawiać, gdyż doświadczenie „(...) zdaje się wskazywać, iż czym naród jest szczęśliwszy, tym rzadziej spogląda w przeszłość”⁹. Ferguson stanowczo upiera się jednak, że wybór dokonany na Zachodzie jest zgubny i stara się nas przed nim ostrzec. Argumentem, który przywołuje, jest stwierdzenie, że

Istnieje wiele interpretacji historii, lecz żadna z całą pewnością nie jest ostateczna. Za to jest tylko jedna przeszłość. I choć przeszłość ta jest zamknięta, to z dwóch powodów powinniśmy ją poznać, jeśli chcemy zrozumieć to, czego doświadczamy dziś i co czeka nas w przyszłości. Po pierwsze, obecna populacja świata stanowi około siedmiu procent wszystkich istot ludzkich, które żyły do tej pory. Innymi słowy, liczba zmarłych przewyższa liczbę żyjących w stosunku czternaście do jednego, a my, na naszą zgubę, lekceważymy doświadczenia zebrane przez większość ludzkości. Po drugie, przeszłość jest tak naprawdę naszym jedynym wiarygodnym

z Glasgow *The Great Degeneration. How institutions decay and economies die* ukazała się w Anglii i Stanach Zjednoczonych w 2012 roku.

⁶ N. Ferguson, *Cywilizacja. Zachód i reszta świata*, Kraków 2013, s. 11. Autor w oryginalny sposób zachęcił czytelników do lektury tej części jego pracy, pisząc, że zajmuje się w tym miejscu metodologią historii i proponuje, aby niecierpliwi czytelnicy pominęli ten fragment, a następnie przeszli do wprowadzenia.

⁷ W dalszej części tekstu Ferguson zwraca uwagę na jeszcze jeden poważny problem. Otóż, gdy pisze, że „Dzięki nowemu trendowi wśród nauczycieli historii do stawiania umiejętności prowadzenia badań historycznych ponad wiedzę (w połączeniu z niezamierzonymi konsekwencjami procesu reform w programie nauczania) zbyt wielu brytyjskich uczniów kończy szkołę, znając tylko niepowiązane z sobą fragmenty historii Zachodu: Henryk VIII, Hitler, Martin Luther King junior” (ibidem, s. 44).

⁸ J. Tazbir, *Długi romans z muzą Klio*, Warszawa 2007, s. 85.

⁹ Autor książki zwraca uwagę, iż „Doświadczenia Europy Zachodniej wskazują, że obecność w Unii Europejskiej nie tylko nie tłumi, nie wygasza konfliktów etnicznych, ale wręcz przeciwnie – roznieca je” (ibidem, s. 91).

źródłem wiedzy o ulotnej teraźniejszości i wielu przyszłościach, z których tylko jedna nastąpi naprawdę¹⁰.

Wszystko to na podstawie obserwacji modelu kształcenia młodych Brytyjczyków. Nie tylko z perspektywy naukowca, lecz także ojca czwórki dzieci w wieku szkolnym. Opinia Fergusona to naturalnie tylko jeden z wielu głosów, które z Zachodu docierają do Polski, na temat kondycji współczesnej edukacji historycznej. Ale głos ważny, opiniotwórczy i chyba, niestety, prawdziwy.

Mamy tu więc dwa stanowiska, dwie opinie na temat modelu kształcenia. Założenia Ministerstwa Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej z 2008 roku i grupy jego ekspertów oraz spostrzeżenia brytyjskiego historyka wynikające z obserwacji realizacji podobnych reform w Wielkiej Brytanii. Naturalnie, można zapytać w tym miejscu – dlaczego od razu zakładać, że nasza podstawa programowa nauczania historii powiela, zdaniem Fergusona, błędne rozwiązania wprowadzone wiele lat temu w Wielkiej Brytanii. Na to pytanie nie ma jednej odpowiedzi. Autorzy wprowadzanych w naszym kraju reform w obszarze edukacji historycznej nie zaprzeczają jednak, że obficie korzystają z anglosaskiej dydaktyki¹¹.

Autorzy reformy programowej, jej zwolennicy w gronie nauczycieli, jak i przeciwnicy zaproponowanych zmian są zgodni, że w edukacji historycznej w wyniku wprowadzonych reform doszło do istotnych zmian. Zmiany te widać wyraźnie już w samej strukturze podstawy programowej przedmiotu, która obejmuje cele kształcenia – rozumiane jako wymagania ogólne – i treści nauczania – interpretowane jako wymagania szczegółowe¹². W poprzedniej podstawie programowej na poziomie szkół ponadgimnazjalnych występowały cztery obszary obejmujące kolejno: cele kształcenia, zadania szkoły, treści oraz osiągnięcia, którymi powinien się charakteryzować uczeń i absolwent szkoły. Opis tych obszarów był ogólny, co prowadziło do dużej dowolności w opracowywaniu programów nauczania, podręczników oraz towarzyszących im materiałów pomocniczych. Jak podkreślił znawca problematyki – dr Maciej Fic z Uniwersytetu Śląskiego – było to bardzo niekorzystnie odbierane przez uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego oraz część środowiska nauczycielskiego. Pedagodzy zwracali uwagę, że brak jasno i precyzyjnie określonego „kanonu” wiedzy oraz umiejętności utrudniał uczniom właściwe przygotowanie do zajęć oraz egzaminu maturalnego. Utrudniał także samym nauczycielom możliwość udzielenia efektywnego wsparcia uczniom¹³. Jednocześnie nie brakowało opinii,

¹⁰ N. Ferguson, op.cit., s. 12.

¹¹ Zwrócił na to uwagę między innymi redaktor rocznika „Opinie Edukacyjne PAU – Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych” dr Grzegorz Chomicki. Zob. Idem, *Rozmyślania nad reformą*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2009, nr 4, s. 39.

¹² W nowej podstawie programowej z 2008 roku umieszczono większą niż w Rozporządzeniu z 26 lutego 2002 roku liczbę szczegółowych zagadnień, które powinny znaleźć się w programach nauczania i podręcznikach. Każde z tych zagadnień opracowane zostało z uwzględnieniem operacyjnie zestawionych celów. Uzasadniając wprowadzenie takich rozwiązań, autorzy podstawy programowej powołali się na głosy środowiska nauczycielskiego, które oczekiwało jednoznacznego i szczegółowego określenia kluczowych treści i umiejętności, zarówno w kontekście „ilościowym”, jak i „jakościowym”.

¹³ M. Fic, „*Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*” – nowa propozycja edukacji historycznej [w:] „*Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*”. *Edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej*

w których podkreślano, że kolejne ministerialne zarządzenie nie mało popsło tam, gdzie działa się dobrze, ale niewiele naprawiło tam, gdzie na co dzień w izbach lekcyjnych i pokojach nauczycielskich działa się źle¹⁴.

W opinii autorów reformy nowa podstawa programowa z historii w istotny sposób zmienia nauczanie historii. W szczególności dotyczy to szkół ponadgimnazjalnych. Resort edukacji podkreśla, że reforma przyczyni się do zahamowania spadku zainteresowania historią jako przedmiotem wybieranym na maturze¹⁵. Wystarczy dodać, że liczba uczniów wybierających ten przedmiot na wspomnianym egzaminie zmalała z 22% w 2005 roku do zaledwie 7% w roku 2011. A w maju 2013 roku było to już zaledwie 10 tys. z 365 tys. przystępujących do egzaminów. Oznacza to, że historia jest przedmiotem, który zdecydowanie najbardziej stracił na popularności wśród uczniów jako przedmiot wybierany na maturze. Nauczyciele w większości – choć nie MEN i Centralna Komisja Egzaminacyjna – są zgodni, że nie jest to wynikiem małej atrakcyjności przedmiotu, ale przede wszystkim dużej ilości materiału, który muszą opanować uczniowie w porównaniu z innymi przedmiotami, oraz formuły i sposobu oceniania arkuszy maturalnych z historii. W tym miejscu należy podkreślić, że ministerstwo zwraca uwagę, iż wprowadzone zmiany zamiast na naukę pamięciową, kładą nacisk na rozumienie przyczyn i skutków zdarzeń oraz kształcenie umiejętności krytycznego myślenia. Ma to z kolei pozwolić na uświadomienie młodym osobom wpływu historii na dzień dzisiejszy. Dzięki rezygnacji z trzykrotnego powtarzania tych samych treści w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, możliwe ma być rzetelne zapoznanie uczniów z historią najnowszą. W założeniu autorów w wyniku reformy na studia historyczne w 2015 roku, gdy egzamin maturalny odbędzie się według nowej podstawy programowej, trafić mają kandydaci znacznie lepiej przygotowani do studiów.

W przypadku przedmiotu „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” autorzy jego założeń, celów kształcenia i podstawy programowej zwracają uwagę na kilka elementów. Po pierwsze, jego nauczanie nie jest obciążone presją egzaminu końcowego, co powinno zachęcać uczniów do bezstresowego stosunku do przedmiotu. To, w ich opinii, ma pomóc uczniom w swobodnym wyrażaniu opinii podczas klasowych debat i dyskusji, które stanowią bardzo ważny element tych zajęć. Drugim najczęściej podnoszonym argumentem jest atrakcyjność zaproponowanych wątków tematycznych¹⁶ i epokowych¹⁷, które odbiegają, szczególnie w ujęciu tematycznym, od

po 2013 roku. *Studia ofiarowane prof. Annie Glimos-Nadgórskiej*, red. M. Fic, Katowice–Bielsko-Biała 2012, s. 8.

¹⁴ Taką opinię, słusznie przewidując skutki wprowadzenia reformy, przewidział dr Grzegorz Chomiczy – dydaktyk historii z Uniwersytetu Jagiellońskiego (Zob. Idem, op.cit., s. 40).

¹⁵ Taką opinię wyrażają również eksperci wspierający MEN w przygotowaniu podstawy programowej oraz pracownicy Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych. Zob. J. Bracisiewicz, G. Okła, *Znikająca historia. Dlaczego młodzież nie wybiera historii na maturze?*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2012, nr 2, s. 4–12.

¹⁶ Wspomniane wątki tematyczne to kolejno: „Europa i świat”, „Język, komunikacja i media”, „Kobieta i mężczyzna, rodzina”, „Nauka”, „Swojskość i obcość”, „Gospodarka”, „Rządzący i rządzeni”, „Wojna i wojskowość” i „Ojczysty Panteon i ojczyste spory”.

¹⁷ Wątki epokowe obejmują następujące okresy dziejów: starożytność, średniowiecze, nowożytność oraz osobno wiek XIX i XX.

klasycznego układu znanego uczniom z przedmiotu „Historia” w szkole podstawowej, gimnazjum i pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych. Upodmiotowieniu nauczyciela i uczniów służyć ma także wybór wymienionych wątków. Jak czytamy w podstawie programowej:

Na zajęciach można realizować bądź wątek tematyczny, czyli omówić wybrany temat we wszystkich epokach historycznych, bądź wątek epokowy, czyli obejmując wszystkie tematy w zakresie wybranej epoki historycznej. Dopuszcza się realizację wątku tematycznego zaproponowanego przez nauczyciela. Zajęcia „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” powinny objąć co najmniej cztery takie wątki¹⁸.

Autorzy reformy podkreślają, że w ramach zajęć mogą być zrealizowane na przykład cztery wątki tematyczne lub dwa wątki tematyczne i dwa wątki epokowe. Możliwość doboru wątków nauczania i tworzenia autorskiego to odpowiedź na postulaty wielu nauczycieli, którzy skarżyli się na zbyt sztywny program, nieprzystający do oczekiwań i zainteresowań uczniów. Poszczególne wątki zostały tak pomyślane, by historia stawała się dla uczniów kluczem do zrozumienia współczesnego świata, aby były w niej elementy wiedzy o kulturze i społeczeństwie. Podczas zajęć, które będą miały charakter bardziej seminaryjny, uczniowie mają pogłębiać znajomość historii i uporządkować wiedzę, mimo że nie będą czynić tego w prosty, chronologiczny sposób. Możliwość rozumienia procesów historycznych poruszanych w wątkach tematycznych zakłada oparcie się na szerokim zakresie wiedzy. Nowa podstawa wymaga od uczniów wiedzy o faktach i relacjach między nimi, a przekazanie jej nie będzie możliwe bez solidnego kursu poruszającego ważne tematy z dziejów Polski i świata. Dlatego nawet niewymienienie wprost pewnych zagadnień nie oznacza, że nie pojawią się one w trakcie realizacji poszczególnych wątków¹⁹. W tej materii widać jednak brak konsekwencji, gdyż mówi się o marginalizacji faktografii i wiedzy pamięciowej, a jednak wymaga od uczniów wiedzy o faktach.

Ekspertki resortu edukacji w publicznych wypowiedziach podkreślają, broniąc swoich propozycji przed licznymi zarzutami sformułowanymi przez nauczycieli i część środowiska naukowego, że

[...] historia nie kończy się po klasie pierwszej. [...] Ta historia będzie. Ona nazywa się jako przedmiot: historia i społeczeństwo, ale to nie znaczy, że tam w środku są trociny. Tam jest bardzo poważny kurs, w istocie akademicki, problemowy bądź chronologiczny, który trzeba realizować z uczniami dwie godziny w tygodniu²⁰.

¹⁸ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz U z dnia 15 stycznia 2009 roku Nr 4, poz. 17, s. 221.

¹⁹ Zob. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3295%3Aojczysty-panteon-i-ojczyste-sporyc-edukacja-historyczna-w-nowej-podstawie-programowej-&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra-aktualnoci&Itemid=76 [dostęp: 24.11.2013].

²⁰ Zob. <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/eksperci-w-men-o-nauczaniu-historii-od-wrzesnia-2012-r> [dostęp: 22.11.2013].

Taką opinię wyraził między innymi Jerzy Bracisiewicz. Ekspert MEN, przedstawiając korzyści z reformy dla uczenia historii i wiedzy o społeczeństwie, podkreślił, że każdy uczeń w polskiej szkole w gimnazjum musi od 2012 roku zdać egzamin w części humanistycznej również z historii. A to jest rewolucyjną zmianą²¹.

Wątpliwości co do rewolucyjności tych zmian zgłaszano już w toku dyskusji nad ministerialnym projektem nowej podstawy programowej w 2008 roku. Gdy nie zostały wysłuchane, powtórzono je w roku 2009. Podkreślano wówczas, że niewątpliwym krokiem w dobrym kierunku, jakim było wprowadzenie na egzaminie gimnazjalnym arkusza obejmującego historię i wiedzę o społeczeństwie, został jednocześnie zdezawuowany przez koncepcję „dokończenia” materiału z dotychczasowego gimnazjum, tj. XX wieku w „postgimnazjum”. Przez wielu nauczycieli historii pracujących w gimnazjach oraz licznych krytyków reformy w gronie historyków i dydaktyków historii zostało to odebrane jako „[...] rejterada z trudnej do obrony reduty gimnazjalnej, bez wywieszania białej flagi, wysadzania szafców w powietrze”²².

W opiniach na temat nowego przedmiotu, wyrażanych jeszcze zanim rozpoczęła się jego realizacja we wrześniu 2013 roku, dominowało kilka wątków, z których po trzech pierwszych miesiącach jego obecności w szkołach większość znalazła potwierdzenie. I tak, w wypowiedziach zarówno historyków, jak i dydaktyków historii pojawiały się opinie wskazujące na główną rolę nauczyciela prowadzącego przedmiot „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”. Przykładowo prof. Wojciech Roszkowski w wywiadzie udzielonym wiosną 2012 roku powiedział:

Program dla ścisłowców w dwóch ostatnich klasach liceum może zadziałać tylko w klasach, które mają dobrych nauczycieli. Na podstawie tej wiedzy, którą młodzież wyniesie z gimnazjum i I klasy liceum faktycznie można zrobić jakieś ciekawe lekcje problemowe, jeżeli nauczyciel jest ambitny²³.

W. Roszkowski zauważył jednak, że w Polsce nauczyciele historii z powołaniem i bardzo dobrym przygotowaniem do pracy nie stanowią większości. Z tą opinią zgodził się dr Maciej Fic z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, który sytuację porównał do „syndromu seansu filmowego”²⁴. Mając wieloletnie doświadczenie wynikają-

²¹ J. Bracisiewicz zwrócił również uwagę, że dzięki nowej podstawie programowej nauczyciele w gimnazjach będą mieli więcej czasu na przekazanie materiału z historii, ponieważ dzieje najnowsze przeniesiono do szkoły ponadgimnazjalnej. Zaznaczył, że „Nie będzie już konieczności przerabiania w olbrzymim tempie dwudziestego stulecia” (ibidem).

²² G. Chomicki, op.cit., s. 41.

²³ *Wczoraj nie umiera nigdy. Z prof. Wojciechem Roszkowskim rozmawia Jacek Dziedzina*, „Gość Niedzielny” z 15.04.2012.

²⁴ Maciej Fic opisał wspomniany syndrom jako sytuację, w której z jednej strony uczestnikami seansu kinowego (filmu anglojęzycznego z polskimi napisami) są dwie osoby. Jedna posiadająca lepsze, druga gorsze kompetencje. Po obejrzeniu filmu prawdopodobnie okaże się, że to, co pozornie miało służyć ich wyrównaniu, w praktyce jeszcze bardziej je zróżnicowało. Stać się tak mogło, gdyż „lepszy” uczestnik, w odróżnieniu od swego kolegi, potrafił, po pierwsze, szybciej czytać zmieniający się tekst, a po drugie – znał język oryginału, dzięki czemu był w stanie pełniej odebrać przekaz filmowy. W konsekwencji film znacznie bardziej poszerzył jego kompetencje i umiejętności w stosunku do drugiego uczestnika (idem, „*Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*” – nowa propozycja..., s. 14).

ce z pracy w szkole, ale jednocześnie z zajęć prowadzonych ze studentami historii, z których wielu podjęło następnie pracę w zawodzie nauczycielskim, podkreślił, że dla tych „lepszych” przedmiot „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” może okazać się fantastyczną szansą na samorealizację, podczas gdy „gorszych” pogrąży w sztampie, utrudniając i tak z wysiłkiem wypełnianą funkcję²⁵. Jan Wróbel, publicysta i jednocześnie nauczyciel historii, podkreślił z kolei, że w historii chodzi o zapal, do którego rozpalenia nauczyciele potrzebują zdecydowanie więcej porad oraz wsparcia. Znamienne, iż w tej kwestii bardzo podobną opinię wyraziła minister Krystyna Szumilas, która podczas debaty zorganizowanej przez prezydenta Bronisława Komorowskiego 29 sierpnia 2012 roku powiedziała, że zgadza się z opiniami, iż to, w jaki sposób młodzi ludzie będą chcieli się uczyć historii, zależy od nauczyciela, który właśnie w tym momencie wymaga wsparcia. Rozpoznaje on potrzeby uczniów i na tej podstawie przygotowuje program nauczania – swój własny, lub też korzysta z dostępnych. Jednak ani podręcznik, ani program nie jest w stanie oddać całego bogactwa wiedzy historycznej. Do przygotowania szerokiej oferty pomocy dydaktycznych dla nauczycieli powinni się więc włączyć ci, którym wiedza historyczna jest bliska i którym zależy na jej krzewieniu. To nauczyciel decyduje o tym, czy historia będzie przedmiotem zapamiętanym przez ucznia²⁶.

Opinie historyków sceptycznie nastawionych do wprowadzonych reform zebrał cytowany już w artykule dr Maciej Fic. W swoim analitycznym opracowaniu, opublikowanym w 2012 roku, przytoczył kilka wypowiedzi reprezentatywnych dla tej części środowiska. I tak, w opinii prof. Jana Żaryna reformy wyhamowują przenoszenie wartości związanych z tradycją narodową, które były przekazywane z pokolenia na pokolenie. W ocenie prof. Andrzeja Chwalby założenie, że o historii można opowiadać „obrazkami”, znacznie ogranicza znajomość dziejów przez młodzież. Prof. Stanisław Sroka uznał z kolei, że wprowadzone zmiany spowodują namiastkowość przedmiotu w edukacji na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej²⁷. W gronie zdecydowanych, ale jednocześnie merytorycznie krytykujących reformę historyków szczególnie ważne miejsce zajął prof. Andrzej Nowak z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jego wystąpienia w prasie, radiu i telewizji pozwoliły wielu osobom ocenić wprowadzane zmiany i ustosunkować się krytycznie wobec zapowiadanych korzyści, jakie miały przynieść²⁸. Obecnie krytycy reformy programowej z 2008 roku w swoich publicznych wypowiedziach jeszcze mocniej akcentują elementy, które

²⁵ Wypowiedzi przywołanego historyka i dydaktyka historii: zob. M. Fic, *Edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej – koniec historii czy nowa jakość kształcenia?* „Dialog Edukacyjny. Kwartalnik Pedagogiczno-Społeczny” 2012, nr 2, s. 34–38; Idem, *Historia nas oceni? Rozmowa z dr. Maciejem Ficem, zastępcą dyrektora Instytutu Historii UŚ, o zmianach w nowej podstawie programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych*, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2012, nr 8, s. 8–9; idem, *„Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” – nowa propozycja...*, s. 14.

²⁶ Zob. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3295%3Aojczysty-panteon-i-ojczyste-sporoq-edukacja-historyczna-w-nowej-podstawie-programowej-&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra-aktualnoci&Itemid=76 [dostęp: 24.11.2013].

²⁷ M. Fic, *„Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” – nowa propozycja...*, s. 11.

²⁸ Zob. m.in. A. Nowak, *Szkola miernoty*, „Wprost” 2008, nr 20 z 18 V 2008, s. 32–33.

stanowią wprost zagrożenie dla wychowania polskiej młodzieży²⁹. Negatywnie oceniający reformę programową z 2008 roku zwrócili ponadto uwagę, iż podpisanie rozporządzenia przez minister Katarzynę Hall nie zostało poprzedzone dyskusją nad trwałą, stabilną i rozsądną koncepcją polskiej edukacji historycznej, gdyż za taką nie można uznać symulowanej kilkutygodniowej kampanii promującej nowe rozwiązania, w których bardziej liczyła się oprawa spotkań z nauczycielami niż istota problemu, jakim były nowe uregulowania³⁰.

Autor artykułu pragnie w tym miejscu podtrzymać opinię wyrażoną publicznie w roku 2009 podczas konferencji metodycznej dla nauczycieli historii w Opolu, kiedy to stwierdził, że rozwiązanie zaproponowane dla uczniów, którzy nie wybrali rozszerzenia z historii, jest nazbyt ambitne i *de facto* odpowiada oczekiwaniom określonej grupy uczniów, niestety stosunkowo wąskiej. Stało się tak zapewne dlatego, że autorzy reformy przyjęli – jak podejrzewam – za punkt odniesienia specyficzne formy pracy oraz oczekiwania uczniów z warszawskich niepublicznych szkół ponadgimnazjalnych. W rezultacie duża grupa nauczycieli ze szkół, które ze swoimi wynikami nie mieszczą się w gronie najwyższej notowanych w rankingu dziennika „Rzeczpospolita” i miesięcznika „Perspektywy”, już po pierwszych miesiącach prowadzonych zajęć z przedmiotu „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”, podkreśla, że w istocie nie ma z kim rozstrzygać na lekcjach sporów o polskie dzieje i ojczysty Panteon. A skoro tak jest w odniesieniu do wątku, który jako jedyny musi być zrealizowany obowiązkowo i odnosi się do wydarzeń, jakie teoretycznie powinni znać lepiej od tych poruszanych w innych wątkach tematycznych, to należy już teraz mieć poważne obawy o realizację celów założonych przez autorów reformy. I to zarówno celów ogólnych, jak i szczegółowych.

Z poruszonym powyżej problemem wiąże się propozycja zasygnalizowana już w artykule. Otóż, gdyby przyjąć za słuszne uzasadnienie autorów podstawy programowej w odniesieniu zarówno do treści nauczania, jak i samej jej struktury, to należy zastanowić się nad możliwością wykorzystania zaproponowanych wątków tematycznych w przedmiocie „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”. Otóż proponuję wybrać z nich te najważniejsze, czyli kolejno „Ojczysty Panteon i oj-

²⁹ W opinii dr Anny Sutowicz, według przyjętej przez autów reformy filozofii nauczania, „uczeń otrzymuje tylko nikłą porcję emocji, dzięki którym mógłby poczuć swoistą więź z przeszłością i dumę z dokonań swoich przodków, a zamiast tego dostaje marnie ochłapy przekonania, że najlepsze okresy w dziejach Polski to czasy tolerancji i zgodnego współistnienia obok siebie kilku narodów. Na wzbudzenie cegokolwiek nikt zresztą w dzisiejszej szkole nie ma już czasu” (*eadem*, *Szkola przeciw narodowi. Dekonstrukcja historii jako narzędzie walki z polskością*, „Civitas Christiana”, nr 3–4 z IX–X 2013, s. 18).

³⁰ Autor artykułu miał okazję uczestniczyć w jednym z takich spotkań oraz jako członek Polskiego Towarzystwa Historycznego przekazać za pośrednictwem jego Zarządu Głównego uwagi do projektu nowej podstawy programowej w połowie 2008 roku. Z przykrością stwierdził jednak, iż żadna ze zgłoszonych uwag nie tylko nie została uwzględniona, lecz nawet przedyskutowana. Analogicznie do kwestii debaty nad nową podstawą programową odnieśli się także inni przedstawiciele środowiska akademickiego i nauczycielskiego. Zob. G. Chomiccki, *op.cit.*, s. 40. Autor tej publikacji zwrócił ponadto uwagę, że pracę nad podstawą programową prowadził początkowo „anonimowy zespół” historyków i nauczycieli historii, który dopiero po licznych głosach krytyki zmuszony został do ujawnienia się i obrony swoich propozycji.

czyste spory”, „Rządzący i rządeni”, „Gospodarka” oraz „Wojna i wojskowość” i przeznaczyć do obowiązkowej realizacji przez wszystkich uczniów, ale z bardzo wyraźnym podziałem na poziom rozszerzony i podstawowy. Przy czym rozszerzenie byłoby przeznaczone dla uczniów, który wybrali historię jako przedmiot maturalny, a podstawa dla pozostałych. Jednocześnie można wyobrazić sobie, że również egzamin maturalny z historii obejmowałby treści i umiejętności zaczerpnięte z wymienionych czterech wątków tematycznych. Byłaby to prawdziwa jakościowa zmiana i być może szansa na zatrzymanie systematycznie malejącej liczby uczniów chętnych do wybrania egzaminu maturalnego z historii. Wyobrażam sobie, że do realizacji tego celu mogłaby być przeznaczona obecnie następująca liczba godzin lekcyjnych: cztery godziny tygodniowo w rozszerzeniu na historię i dwie w podstawie – na historię i społeczeństwo. Zaletą takiego rozwiązania byłby ściśle określony wspólny kanon treści dla całej populacji młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. Zaproponowane rozwiązanie naturalnie nie jest idealne, ale – jak się wydaje – pozwala na zawarcie kompromisu między zwolennikami i przeciwnikami obowiązujących rozwiązań.

Kompromis nie jest jednak możliwy, gdy mówimy o przedmiocie historia bez dodatku społeczeństwo, którego treści na IV etapie edukacyjnym wymagają od nauczyciela przede wszystkim kondycji. Jest ona potrzebna do „sprintu” przez XX wiek w klasie pierwszej szkół ponadgimnazjalnych. A już zupełnie bez wspomagania nie obejdzie się w klasach lub grupach, które wybiorą rozszerzenie z historii. Przeznaczenie na realizację tego programu *de facto* osiemnastu miesięcy, które uczniowie i nauczyciele (nawet przy czterech godzinach historii tygodniowo) będą mieli do dyspozycji w liceach ogólnokształcących na realizację treści, o których sami autorzy reformy mówią – *vide* prof. Jolanta Choińska-Mika – że odpowiadają kursowi akademickiemu, to założenie, które należy określić jednoznacznie: *Mission impossible*. W tym miejscu warto raz jeszcze przywołać opinię specjalisty z zakresu dydaktyki historii, który słusznie przypomniał twórcom reformy, że

Historia jest niezwykle zasobna w treści kształcące i wychowawcze i pozwala bardzo elastycznie dobierać potrzebne elementy wiedzy i sprawności intelektualno-warsztatowej. Warunkiem jest nadanie jej rangi jednego z przedmiotów wiodących, odzyskanie swobody gospodarowania czasem lekcyjnym i możliwości sięgania do aktywizujących i problemowych metod nauczania, z których obecnie nawet najlepsi nauczyciele rezygnują, bo zmuszono ich do pośpiesznego odwalania tematów pod presją nadciągających egzaminów doniosłych³¹.

³¹ G. Chomiccki, *op.cit.*, s. 42. Przytoczona opinia koreluje z wypowiedzią śp. Anny Radziwiłł, – cenionego nauczyciela historii, następnie wiceministra w resorcie Edukacji Narodowej i współautora wartościowych podręczników historii dla uczniów liceów ogólnokształcących – w której stwierdziła, iż „Každy z nas wie, że szybciej i łatwiej jest na ogół pościelić łóżko za dziecko niż sprawić, by je samo chciało pościelić. Tworzenie wszystkich tych kompetencji to skłonienie uczniów, by chcieli coś zrobić. A to jest bardzo czasochłonne i energochłonne” (cyt. za J. Podgórska, *Co trzeba umieć w XXI wieku*, „Polityka”, nr 47 z 24 XI 2007, s. 40). Por. D. Chętkowski, *szkola sp. z o.o.*, „Polityka”, nr 44 z 29 X – 5 XI 2013, s. 38–39; I. Kłopotcka-Marcjasz, *Jak uczy polska szkoła*, „Nowa Trybuna Opolska” z 8 XI 2013, s. 15.

O tym, że tego rodzaju propozycje nie są pozbawione szans na realizację, przekonuje postulat zgłoszony w roku 2012, w którym zaproponowano w trakcie dyskusji nad nowym przedmiotem „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”, by moduł „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” był obowiązkowy do realizacji w szkołach, a nie – tak jak pierwotnie planowano – jednym z wielu do wyboru. Pomysł ten nieoczekiwanie, wbrew stanowisku Ministerstwa Edukacji Narodowej, wsparł prezydent Bronisław Komorowski. W rezultacie – po dwóch ważnych dla kształtu edukacji historycznej w Polsce debatach, które w Pałacu Prezydenckim zorganizował jego gospodarz (pierwsze 16 kwietnia 2012 roku pod hasłem „Historia w szkole i w życiu” oraz drugie 29 sierpnia 2012 roku, poświęcone problemowi, jak uczyć w ramach obowiązkowego bloku tematycznego „Ojczysty Panteon i ojczyste spory”) – minister edukacji narodowej Krystyna Szumilas zdecydowała o obowiązkowym nauczaniu przez nauczyciela prowadzącego przedmiot „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” wspomnianego wątku tematycznego³². Tej zmianie przyklasnęła większość pedagogów. Zobaczyli oni również, że presja wywierana na resort edukacji przynosi pozytywne rozstrzygnięcia³³. I choć wspomniana modyfikacja dla części środowiska nie zmienia faktu, że reforma w swoich najważniejszych elementach została wprowadzona i generalnie szkodzi polskiej szkole, to jednak należy pamiętać, że jej uchwalenie odbyło się zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem, a jej rewizja jest możliwa tylko w przypadku zmiany większości sejmowej, ekipy rządowej i prowadzonej przez nią polityki. W istocie decyzja w tej sprawie jest w rękach wyborców. Pamiętaj jednak, wyborco, że gwarancji lepszej reformy nikt Tobie nie zagwarantuje, gdyż pewna jest tylko przeszłość, o przyszłości wiemy niewiele.

Poruszone powyżej problemy nie wyczerpują obszernej materii, która wiąże się z reformą edukacji historycznej wprowadzonej rozporządzeniem z 23 grudnia 2008 roku w polskich szkołach na III i IV etapie edukacyjnym. Wydaje się, iż w obecnej sytuacji społeczno-politycznej każda modyfikacja podstawy programowej nauczania historii będzie rodziła protesty różnych środowisk³⁴. Pytanie, czy kiedykolwiek było tak, że większość akceptowała wprowadzane zmiany w programach nauczania. W szczególności z historii i języka polskiego. Warto jednak, aby przynajmniej historycy nie mieli krótkiej pamięci. Paradoksalnie zamieszanie wokół treści i sposobów nauczania historii w polskiej szkole przysporzyło poznawaniu przeszłości popular-

³² Zob. interesujący komentarz do rosyjskiej reakcji na polskie protesty będące wynikiem marginalizacji znaczenia historii jako szkolnego przedmiotu nauczania (P. Skwieciński, „Debilizacja” historii, „Rzeczpospolita” z 23 IV 2012, s. 18).

³³ Warto przypomnieć, że doszło do licznych protestów włącznie z głodówkami w obronie historii oraz do zebrania w ramach akcji „Przywracamy lekcje historii” ponad 150 000 podpisów. Akcja „Przywracamy lekcje historii”, która przekształciła się w obywatelską inicjatywę ustawodawczą, narodziła się w Opolu, a jednym z jej pomysłodawców był poseł na Sejm RP Patryk Jaki. Złożone 20 września 2012 roku w gabinecie pani marszałek sejmu podpisy zostały jednak w wyniku prac Sejmu – jako ustawa o przywróceniu historii do szkół – odrzucone już w pierwszym czytaniu 14 grudnia 2012 roku.

³⁴ W opinii dr. Macieja Fica w wyniku tak rozbieżnych opinii, jak te wyrażane przez zwolenników i przeciwników reformy, dyskusja nad reformą programową przypomina kakofonię, której sedna trudno dociec (idem, „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” – nowa propozycja..., s. 11).

ności. Wystarczy zaglądnąć do Internetu, w którym stron poświęconych historii jest tak wiele, że już dzisiaj trudno byłoby je policzyć, a tym bardziej usystematyzować. Czy też spojrzmy na gazety, w których tytuły dotyczące historii powoli przewyższają liczbą te poświęcone modzie i motoryzacji. Jako historycy, dydaktycy historii i nauczyciele „róbmy swoje”. Odkrywamy przeszłość, opisujemy ją, opowiadamy o niej i uważnie patrzmy każdej władzy na ręce, tak samo jak dokładnie i rzetelnie weryfikujemy źródła historyczne i historiograficzne, które wykorzystujemy w naszej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Bracisiewicz J., Okła G., *Znikająca historia. Dlaczego młodzież nie wybiera historii na maturze?*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2012, nr 2.
- Chętkowski D., *Szkoła sp. z o.o.*, „Polityka”, nr 44 z 29 X–5 XI 2013.
- Chomiccki G., *Rozmyślenia nad reformą*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2009, nr 4.
- Ferguson N., *Cywilizacja. Zachód i reszta świata*, Kraków 2013.
- Fic M., „*Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*” – nowa propozycja edukacji historycznej [w:] „*Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok*”. *Edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej po 2013 roku. Studia ofiarowane prof. Annie Glimos-Nadgórskiej*, red. M. Fic, Katowice-Bielsko-Biała 2012.
- Fic M., *Edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej – koniec historii czy nowa jakość kształcenia?* „Dialog Edukacyjny. Kwartalnik pedagogiczno-społeczny” 2012, nr 2.
- Fic M., *Historia nas oceni? Rozmowa z dr. Maciejem Ficem, zastępcą dyrektora Instytutu Historii UŚ o zmianach w nowej podstawie programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych*, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2012, nr 8.
- Kłopocka-Marcjasz I., *Jak uczy polska szkoła*, „Nowa Trybuna Opolska” z 8 XI 2013.
- Nowak A., *Szkoła miernoty*, „Wprost” 2008, nr 20 z 18 V 2008.
- Okła G., *Ewolucja koncepcji edukacji historycznej – w kierunku efektywności kształcenia*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2009, nr 3.
- Podgórska J., *Co trzeba umieć w XXI wieku*, „Polityka”, nr 47 z 24 XI 2007.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego* [w:] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17.*
- Skwieciński P., „*Debilizacja*” historii, „Rzeczpospolita” z 23 IV 2012.
- Sutowicz A., *Szkoła przeciw narodowi. Dekonstrukcja historii jako narzędzie walki z polskością*, „Civitas Christiana”, nr 3–4 z IX–X 2013.
- Tazbir J., *Długi romans z muzą Klio*, Warszawa 2007.
- Wczoraj nie umiera nigdy. Z prof. Wojciechem Roszkowskim rozmawia Jacek Dziedzina*, „Gość Niedzielny” z 15 IV 2012.

<http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/eksperci-w-men-o-nauczaniu-historii-od-wrzesnia-2012-r> [dostęp: 22.11.2013]

http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3295%3Aojczy-sty-panteon-i-ojczyste-sporyq-edukacja-histeryczna-w-nowej-podstawie-programowej-&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra-aktualnoci&Itemid=76

