

Szlakami Polski Niepodległej

INSTYTUT PAMIĘCI NARODOWEJ – KOMISJA ŚCIGANIA ZBRODNI PRZECIWKO NARODOWI POLSKIEMU

Przewodnik metodyczny dla nauczycieli

Karol Kasprowicz

Jan Pomorski

Andrzej Stępnik

Bartłomiej Stolarz

Szlakami Polski Niepodległej

1 9 1 4 - 1 9 2 2

Interaktywny
atlas historyczny



Warszawa 2019

Recenzenci
prof. Włodzimierz Suleja

Redaktor prowadzący
Magdalena Baj

Redakcja
Piotr Klimczak

Opracowanie graficzne
Sywia Szafrńska

Skład i łamanie
Iwona Kuśmirowska

Druk i oprawa

© Copyright by Instytut Pamięci Narodowej –
Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, 2019

ISBN 978-83-8098-721-0

Zapraszamy na stronę internetową
www.ipn.gov.pl
oraz do księgarni internetowej
www.ipn.poczytaj.pl

SPIIS TREŚCI

Wstęp	7
1. Instrukcja obsługi aplikacji <i>Szlakami Polski Niepodległej</i>	13
2. Edukacyjne walory aplikacji.....	24
3. „Teleologia” edukacji historycznej.....	33
4. W świecie historii wizualnej.....	41
5. Kartograficzna narracja historyczna.....	51
6. E-learnig, m-learning, b-learning w edukacji.....	60
7. Regionalizacja edukacji historycznej.....	67
8. Autonomia nauczyciela historii.....	73
 Przykładowe scenariusze lekcji	
Szlak I. Wielka Wojna na ziemiach polskich w latach 1914–1918	
Scenariusz 1.1.....	79
Scenariusz 1.2.....	90
Szlak II. Walki Polaków o wytyczenie granic II RP w latach 1918–1922	
Scenariusz 2.1.....	101
Scenariusz 2.2.....	112
Szlak III. Dwie wizje odrodzenia Polski: Piłsudski i Dmowski	
Scenariusz 3.1.....	124
Scenariusz 3.2.....	135

Szlak IV. Ojcowie Niepodległości: Paderewski, Daszyński, Witos,
Korfanty, Haller

Scenariusz 4.1 147

Scenariusz 4.2 160

Szlak V. Wojna polsko-sowiecka w obronie niepodległości: bitwa
warszawska

Scenariusz 5.1 171

Scenariusz 5.2 180

Bibliografia 190

Aneks – Karty pracy 199

WSTĘP

W literaturze przedmiotu często podkreśla się, iż nauczanie historii w polskiej szkole nie nadąża za przemianami we współczesnej nauce historycznej; że pogłębia się niebezpieczny rozziw pomiędzy koncepcją historii, zakładaną w procesie edukacji, a koncepcjami nauki, stojącymi za współczesnymi modelami (paradygmatami) badania historycznego. Ta pierwsza zatrzymała się na poziomie faktu historycznego i nadal w praktyce operuje pozytywistyczną w gruncie rzeczy wizją historiografii jako gmachu wiedzy wznoszonej przez historyków z różnorodnych cegiełek – ich ustaleń faktograficznych. Sterowana taką faktograficzną koncepcją edukacja historyczna zmierza w prostej linii do kreowania „umysłów historycznie zniewolonych”, gdzie to pamięć – a nie myślenie historyczne – jest najważniejsza. Rywalizacja na pojemność „twardych dysków” w głowach w dobie powszechnego Internetu, tabletów i smartfonów, jest oczywistym przeżytkiem. Ale równie groźna wydaje mi się wiara, że zastąpią one nauczyciela historii! Owszem, w miejsce klasycznych narracji tekstowych zapewne z czasem wejdą multimedialne, interaktywne opowieści historyczne – takie jak właśnie ten interaktywny atlas historyczny, który w formie pięciu lekcji prowadzi nas szlakami Polski Niepodległej, 1914–1922. Ale dopiero dzięki wspólnej pracy nauczyciela i ucznia możliwe jest uzyskanie celu, który przyświecał autorom tej pierwszej w Polsce mobilnej aplikacji historycznej adresowanej do uczniów szkół średnich: pokazać, że za odzyskaniem Niepodległości w 1918 roku stali konkretni ludzie: ich determinacja, poświęcenie w imię dobra wspólnego; czyn zbrojny i działania dyplomatyczne. Nie środek dydaktyczny, jakim się na lekcjach historii posługujemy, lecz przekaz określonych treści i wartości jest najważniejszy! Oczywiście, mamy świadomość, że nasi

uczniowie to e-generacja, urodzona w epoce Interetu i mediów społecznościowych, dla której kultura multimedialna jest codziennym pokarmem. Powrót do czasów tablicy i kredy, wspomaganej gadającą głową jest niemożliwy, choć wielu moich kolegów profesorów myśli o tej epoce z sentymentem... Stąd pomysł na historyczne aplikacje, moi studenci bowiem i Wasi uczniowie to pokolenie „apek”, bez których nie wyobrażają już sobie życia. Ale nasza „apka” ma dać im znacznie więcej, niż to, co dają im dziś Mr Google i Wikipedia, nastawione na gromadzenie prostych danych (*historical big date*): ma uczyć historii w sposób interaktywny, a nie bierny. Z nauczycielem jako kreatorem możliwych interakcji z historią. Takie podejście do edukacji wyrasta ze współczesnego rozumienia, czym jest nauka historyczna i co jest jej przedmiotem poznania.

Trudno bowiem nie zauważyć, że w pod koniec XX wieku w nauce historycznej punkt ciężkości przesunął się z samego wydarzenia na jego sprawcę: na człowieka jako twórcę historii (*homo historicus* – dziejotwórcą). Klasyczne pytania: co?, gdzie? i kiedy?, zostały zastąpione nowym: dlaczego ktoś w przeszłości odniósł sukces lub porażkę? Już samo postawienie takiego pytania zmusza do myślenia w kategoriach sprawstwa, do dostrzegania związku pomiędzy działaniem człowieka (zarówno jako jednostki, jak i wspólnoty) a jego skutkiem (zobiektywizowanym rezultatem), który historyk rozpoznaje w postaci jakiegoś **wydarzenia historycznego** o konkretnych współrzędnych czasoprzestrzennych.

Umysł historycznie niewolony to umysł zniewolony przez złą historię, tę tworzoną jedynie na powierzchni zjawisk, faktograficzną, pisaną dla doraźnych potrzeb politycznych, operującą potoczną wiedzą o stawianiu się historii. Cechą charakterystyczną potocznego wyobrażenia o historii jest traktowanie wydarzeń historycznych jako gotowych, w pełnym oderwaniu od procesu ich wytwarzania. To, co się niegdyś wydarzyło, jest prostym zbiorem faktów uporządkowanych w ciągi chronologiczne. Fakty historyczne istnieją same przez się, są czymś danym, ich egzystencja nie wymaga powiązania z działaniami ludzkimi. Trzeba po prostu zapamiętać, kiedy i gdzie się zdarzyły!. Takie pojmowanie historii, właściwe umysłom historycznie zniewolonym, brak zrozumienia, iż jest ona produktem codziennej aktywności każdego człowieka, musi w konsekwencji prowadzić do postaw pasywistycznych, do odczłowieczenia historii i jej wyalienowania ze świata ludzkiego, a tym samym do przeciwstawienia człowiekowi jako siły nadludzkiej i samoistej.

Historyk zwyczajowo używa czasu przeszłego dokonanego: wie, co faktycznie stało się POTEM (*post factum*), a czego nie mogli ani wiedzieć, ani przewidzieć bohaterowie opisywanych przez niego zdarzeń. I właśnie ta wiedza może stać się pułapką intelektualną przy badaniu i nauczaniu historii. Może narzucać określoną perspektywę narracji historycznej. Skoro wiem, jak to się skończyło, to ta wiedza finalna podpowiada mi perspektywę, z jakiej będę się przyglądał wydarzeniom historycznym *in statu nascendi*. To tak, jakby czytać kryminał od zakończenia, w którym narrator wyjaśnia, kto i dlaczego zabił... Historyk od początku zna zakończenie tego, o czym zamierza pisać, ale nie może imputować bohaterom swojej opowieści, że także oni je znali... Jest to szczególnie ważne przy nauczaniu historii, bo najczęstszym błędem w dydaktyce jest oderwanie wydarzeń od sprawców. Fakty historyczne zaczynają wówczas istnieć „samodzielnie”, autonomicznie. Odbiorca takiej faktograficznej narracji skupia się na ich umiejscowieniu na osi czasu i w przestrzeni; zapamiętywaniu dat i powiązanych z nimi wydarzeń lub odwrotnie. Fakty istnieją tu w oderwaniu od realnie działających ludzi. Taka edukacja może prowadzić (i często faktycznie prowadzi) do wytworzenia w umysłach uczniów przekonania, że historia nie ma nic wspólnego z ich życiem, alienuje się z ich codziennych doświadczeń. Żywiołem codzienności jest czas teraźniejszy, przyszłość jest wielką niewiadomą. Przecież każdy ze sprawców historii działał „tu i teraz”. Nauczyciel historii musi umieć mówić o przyczynach i skutkach działań ludzkich, tak pojedynczych, jak i społecznych. Pokazywać, że ludzie, tworząc historię, działają najczęściej w warunkach ryzyka i niepewności, nie wiedząc przecież, co przenieśie przyszłość. Ta ich „przyszłość” dla historyka jest już tylko czasem przeszłym dokonanym, ale by zrozumieć swoich bohaterów – sprawców historii, musi przyjąć ich – a nie swego czasu – perspektywę patrzenia na bieg zdarzeń.

Opowiedzieć o tym, jak rodziła się Niepodległa można na wiele sposobów, mniej lub bardziej skonwencjonalizowanych. Autorzy aplikacji mobilnej „Szlakami Polski Niepodległej, 1914–1922” zaproponowali następującą: spróbujmy uświadomić sobie, przed jakimi wyzwaniami stanęliśmy jesienią 1918 roku, z czym przyszło się zmierzyć. Pierwsza wojna światowa była, jak nazwał to profesor Andrzej Chwalba, zbiorowym „samobójstwem Europy” – tej, jaką znali jej mieszkańcy, wchodzący z różnymi nadziejami w wiek XX, ale nam Polakom dała szansę na odzyskanie nie-

podległości po 123 latach niewoli. I po ponad czterech latach morderczych walk, w których linia frontu wielokrotnie przetaczała się przez polskie ziemie, a z woli zaborców „brat stawał z karabinem naprzeciwko bratu”. Szansę wykorzystaną dzięki wielu sprzyjającym okolicznościom – w tym przede wszystkim rozpadowi pod koniec wojny trzech imperiów zaborczych – i determinacji naprawdę nielicznej grupy ludzi, którzy potrafili wówczas wznieść się poza osobiste i partyjne interesy i wspólnie zagrać o najwyższą stawkę: o Niepodległą.

I dokonało się, spełniło się marzenie kilku pokoleń o wolnej Polsce. Ale tak naprawdę 11 listopada był dopiero początkiem. Miał znaczenie symboliczne, podobnie jak Pierwsza Kadrowa. O Polskę należało dopiero walczyć, tocząc boje dyplomatyczne na arenie międzynarodowej i boje militarne, by wytyczyć jej ostateczne granice. Polska powstawała z trzech zaborów. Jak zlepić te trzy, tak przecież różne od siebie ziemie w jeden organizm państwowy, gospodarczy, społeczny i cywilizacyjny? Projekt „Niepodległość” w praktyce oznaczał setki projektów częściowych, które składały się na zręby, a z czasem fundament II RP, rozpisanych w czasie i przestrzeni i realizowanych przez rozmaite podmioty. To była ta rzeczywistość dnia codziennego polskich miast, miasteczek i wsi, zamieszkałych przez ludzi wielu narodowości i wielu religii, wciąganych jakoś w ten proces budowania, stawania się Polski. Bez uchwycenia tej złożoności, nie da się właściwie opisać i zrozumieć, czym dla tych ludzi była ta Historia Polski pisana wielką literą, której częścią się stali. Na ile czuli się jej współtwórcami, na ile się z nią utożsamiali, na ile tę Polskę traktowali jako wspólny dom? Oto pytania fundamentalne, na które uczniowie i nauczyciel historii powinni wspólnie poszukać odpowiedzi.

Czy jest jakaś gotowa recepta na taką mądrą lekcję historii? Być może, ale ja jej nie posiadam. Choć nie przestaję szukać... Kluczem jest traktowanie uczniów i studentów poważnie, co znaczy: jako zdolnych do samodzielnej, krytycznej refleksji, a nie tylko do powtarzania prawd obiegowych, których pełno w podręcznikach historii. Taka postawa nigdy mnie nie zawiodła w kontaktach z młodzieżą. Bardzo pomocne jest stawianie pytań, a nie podawanie gotowych odpowiedzi. Zwłaszcza wtedy, gdy się je zna i wydają się nam oczywiste. Lepiej raz jeszcze wspólnie przejść tę samą drogę poznawczą, co zajmujący się danym tematem badacz; pokazać, co w historii jest pewnikiem, a co tylko hipotezą lub jedną z możliwych interpretacji. Dostrzeżenie różnic uruchamia umysł, uczy

myślenia historycznego. Ważne też jest – raz jeszcze to podkreślmy – by nauczyć naszych uczniów i studentów patrzeć na dzieje z perspektywy sprawców historii, jej stawania się, a nie pokazywać wynik końcowy – gotowe wydarzenie, którego datę i miejsce muszą zapamiętać.

Mam nadzieję, że *Szlakami Polski Niepodległej, 1914–1922. Interaktywny atlas historyczny* okaże się skutecznym narzędziem zmieniającym na korzyść polską szkołę.

Jan Pomorski
czerwiec 2019

1. Instrukcja obsługi aplikacji Szlakami Polski Niepodległej

Po pierwszym uruchomieniu aplikacji wita nas intro trwające 45 sekund. Po jego obejrzeniu lub przewinięciu zostaniemy przeniesieni do ekranu tytułowego aplikacji. Podczas intra można wywołać menu kontekstowe przez dotknięcie ekranu.

Intro

1. Odtwarzaj/Pauza
2. Zamknij – po zamknięciu intra przeniesiemy się do ekranu tytułowego
3. Pasek przewijania



Z poziomu ekranu tytułowego mamy dostęp do pięciu lekcji przygotowanych przez autorów aplikacji oraz do animacji „Bitwa warszawska 1920”. Z tego miejsca mamy też dostęp do menu głównego i do wyszukiwarki map.



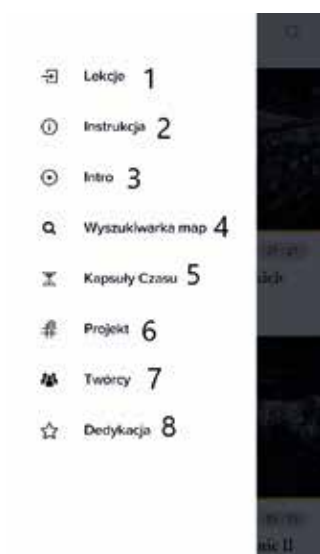
Wielka Wojna na ziemiach polskich
w latach 1914-1918

Ekran tytułowy aplikacji

1. Menu główne
2. Wyszukiwarka map
3. Pole wyboru lekcji



Walki Polaków o wytyczenie granic II



Menu główne

Z menu głównego mamy dostęp do wszystkich najważniejszych funkcji aplikacji

1. Powrót do ekranu z polami wyboru lekcji
2. Instrukcja obsługi aplikacji
3. Intro
4. Wyszukiwarka map
5. Informacje o kapsułach czasu
6. Informacje dotyczące projektu
7. Twórcy
8. Dedykacja aplikacji



Wyszukiwarka map

W aplikacji użytych jest 30 map interaktywnych, które są tematycznie przyporządkowane do konkretnych lekcji. Jednak nic nie stoi na przeszkodzie, by korzystać z nich autonomicznie. (Uwaga – niektóre mapy nie są użyte w lekcjach i dostęp do nich uzyskamy tylko za sprawą wyszukiwarki). Wyszukiwarka map to narzędzie pozwalające w szybki sposób znaleźć interesującą mapę.

1. Przycisk „Wróć do ekranu głównego”
2. Okno wyszukiwarki map

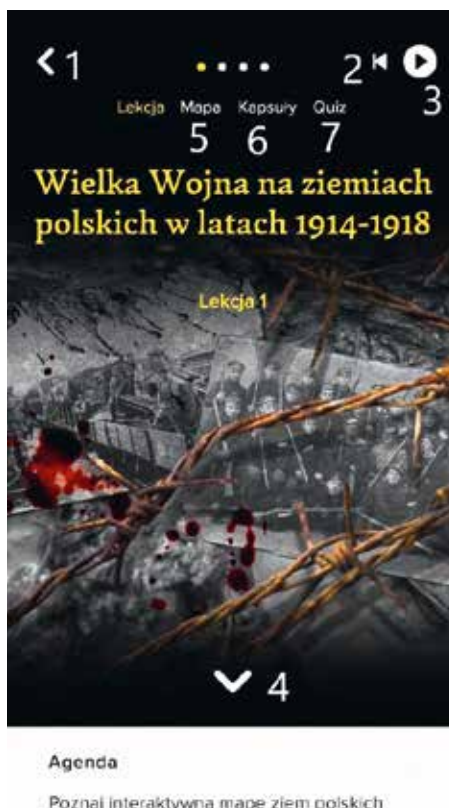
Menu lekcji

Aplikacja została podzielona na 5 szlaków niepodległości. Każdy szlak to jedna lekcja historii. Wybór szlaku będzie przesądzał o tym, jakie konkretne mapy zobaczymy oraz jaką porcję wiedzy historycznej dostaniemy.

5 szlaków niepodległości:

- I Wielka Wojna na ziemiach polskich 1914–1918
- II Walki Polaków o wytyczanie granic II Rzeczypospolitej w latach 1918–1922
- III Dwie wizje odrodzenia Polski: Piłsudski i Dmowski
- IV Ojcowie Niepodległości: Paderewski, Daszyński, Witos, Korfanty, Haller
- V Wojna polsko-sowiecka w obronie niepodległości: Bitwa warszawska + animacja historyczna Bitwa warszawska 1920

1. Wróć do ekranu głównego
2. Powrót do początku audiowprowadzenia
3. Odtwarzaj/Pauza – pozwala na odtworzenie tekstu wprowadzenia
4. Rozwiń tekst agendy oraz tekstowego wprowadzenia do lekcji
5. Ekran pozwalający przenieść się do głównej części danego szlaku – mapy; po wybraniu należy kliknąć przycisk „Uruchom mapę”
6. Graficzne kafelki wszystkich kapsuł użytych w danej lekcji
7. Quiz sprawdzający wiedzę

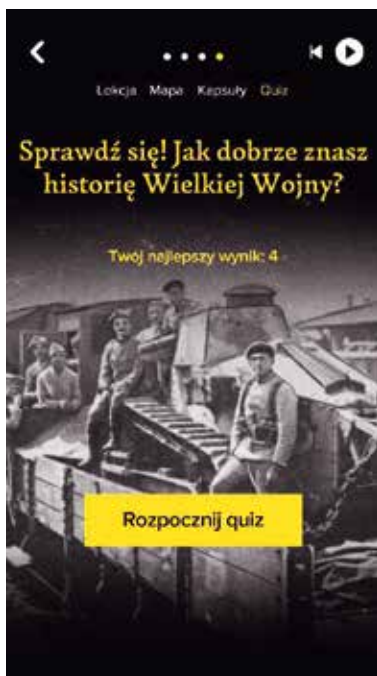




Ekran kapsuły czasu

Po wybraniu kafelka z kapsułą czasu zostaniemy przeniesieni do jej ekranu. Tam możemy przeglądać zdjęcia nawiązujące do tematu kapsuły oraz przeczytać tekst.

1. Wskaźnik informujący nas, ile zdjęć jest w kapsule oraz którą fotografię właśnie przeglądamy.
2. Wyświetl wsad tekstowy. Aby powrócić do ekranu kapsuły czasu, należy kliknąć przycisk „Zamknij”.
3. Tytuł kapsuły oraz informacje o fotografii.
4. Przycisk „Wróć do ekranu wyboru kapsuł” lub „Wróć do mapy” (w zależności od tego, skąd kapsuła została uruchomiona).



Quiz

Każdy szlak jest podsumowany quizem historycznym składającym się z 10 pytań (Tak/Nie). Ma on za zadanie sprawdzić stopień opanowania materiału zawartego w danym szlaku. Aplikacja zapisuje nasz najlepszy uzyskany wynik i wyświetla go na ekranie wprowadzającym do quizu w celu zmotywowania nas do pobicia własnego rekordu.

Widok mapy

Po kliknięciu przycisku „Uruchom mapę” w ekranie danej lekcji lub po wybraniu odpowiedniej mapy w wyszukiwarce map – zostaniemy przeniesieni do widoku mapy. Możemy dowolnie poruszać się po mapie, przybliżać ją i oddalać, wchodzić w interakcje z kapsułami, hipermapami oraz interaktywną osią czasu i legendą.

1. Wróć do menu lekcji lub do ekranu wyszukiwarki map
2. Powrót do początku audiowprowadzenia
3. Odtwarzaj/Pauza – pozwala na odtworzenie tekstu wprowadzenia
4. Data umiejscowienia mapy na osi czasu
5. Rozwijana interaktywna oś czasu, na której możemy wybrać interesujący nas punkt w czasie
6. Rozwijana legenda interaktywna, która może się zmieniać zależnie od punktów na interaktywnej osi czasu
7. Hipermapy – odnośniki do szczegółowych map danego wydarzenia, np. powstania śląskie.
8. Interaktywne znaczniki kapsuł czasu rozrzuconych po mapie.

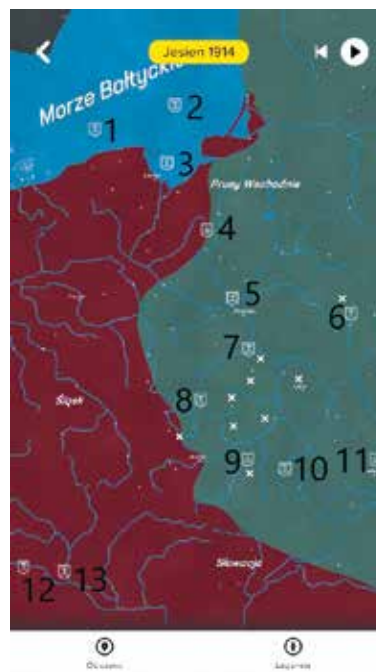


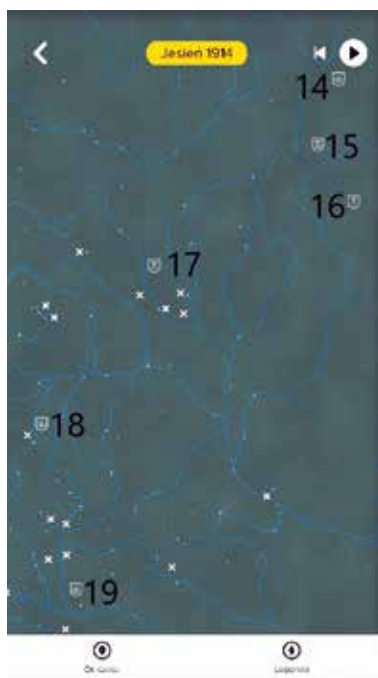
Lista kapsuł rozrzuconych po mapach

Kapsuły są rozmieszczone na mapie w pobliżu miejsc, o których opowiadają (uwaga: niektórych kapsuł nie znajdziemy na mapie, dostęp do nich jest możliwy tylko z poziomu menu lekcji).

Lekcja I część 1

1. Komitet Narodowy Polski
2. Orędzie Wilsona
3. Błękitna Armia
4. Bitwa pod Tannenbergiem
5. Rada Regencyjna
6. Traktat brzeski
7. Polska Organizacja Wojskowa
8. Akt 5 listopada





9. Przełamanie frontu pod Gorlicami
10. Zajęcie ziem polskich przez państwa centralne od 1915 r.
11. Ofensywa Brusilowa
12. Legiony Polskie
13. Koniec wojny

Lekcja I część 2

14. Rewolucje rosyjskie (lutowa i październikowa)
15. Odezwa wielkiego księcia Mikołaja Mikołajewicza
16. Manifest październikowy
17. Korpusy Polskie w Rosji
18. Walki legionów pod Polską Górą i Kostiuchnową
19. Bitwa pod Rokitną

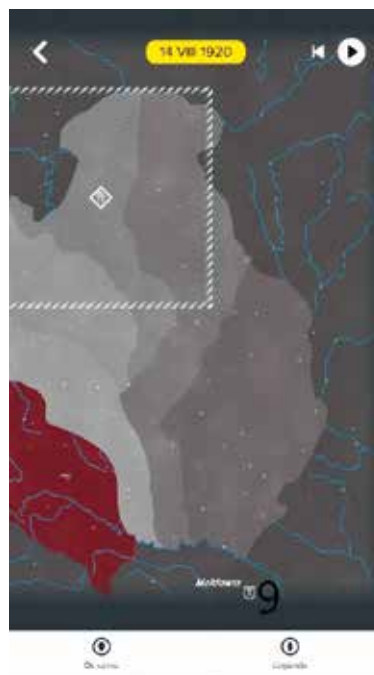


Lekcja II cz 1

1. Traktat wersalski – granice zachodnie
2. Naczelna Rada Ludowa
3. Powstanie wielkopolskie
4. Rady Delegatów Robotniczych
5. Tymczasowy Rząd Ludowy Republiki Polskiej
6. Republika Tarnobrzeska
7. Polska Komisja Likwidacyjna
8. Powstania śląskie

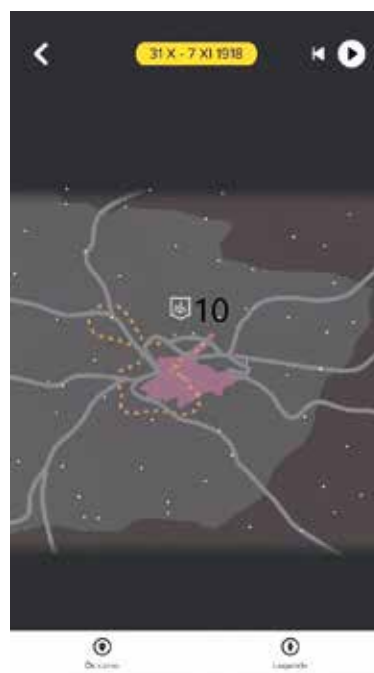
Lekcja II część 2

9. Ofensywa Hallera – Pokucie



Lekcja II – Polsko-ukraińskie walki o Lwów w latach 1918–1919

10. Walki o Lwów





Lekcja II – Południowa granica Polski w latach 1918–1920

- 11. Rada Narodowa Śląska Cieszyńskiego
- 12. Śląsk Cieszyński



Lekcja II – Plebiscyt na Warmii, Mazurach i Powiślu 11 lipca 1920

- 13. Plebiscyt na Warmii i Mazurach

Lekcja III część 1

1. Dmowski w Wersalu
2. Piłsudski jako Tymczasowy Naczelnik i Marszałek
3. Wczesne lata Dmowskiego
4. Wypowiedź Józefa Piłsudskiego o nagrywaniu głosu ludzkiego (1924)
5. Narodowa Demokracja
6. Aktywiści i pasywiści
7. Liga Narodowa
8. Wymarsz I Kompanii Kadrowej
9. Kryzys przysięgowy
10. Lewica niepodległościowa
11. Polska Partia Socjalistyczna



Lekcja III część 2

12. Wczesne lata Piłsudskiego
13. Maria Juszkiewiczowa
14. Operacja w Bezdanach
15. Koncepcja inkorporacyjna
16. Koncepcja federacyjna





Lekcja III część 3

17. Rewolucja 1905



Lekcja IV

1. Lucjan Żeligowski
2. Kazimierz Sosnkowski
3. Zdzisław Lubomirski
4. Stanisław Wojciechowski
5. Jan Kowalewski
6. Kobiety niepodległości
7. Józef Dowbor-Muśnicki
8. Szymon Askenazy
9. Ignacy Paderewski
10. Wojciech Korfanty
11. Józef Haller
12. Wincenty Witos
13. Ignacy Daszyński
14. Bolesław Wieniawa-Długoszowski

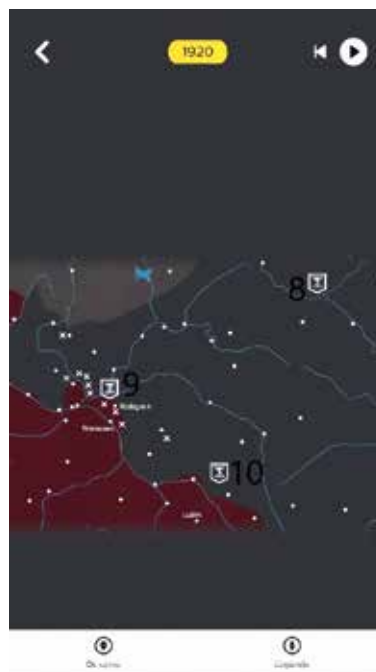
Lekcja V część 1

1. Wojna domowa w Rosji
2. Wywiad polski
3. Społeczeństwo polskie wobec wojny
4. Linia Curzona
5. Bitwa pod Komarowem
6. Taczanki (I Armia Konna Budionnego)
7. Ofensywa na Kijów

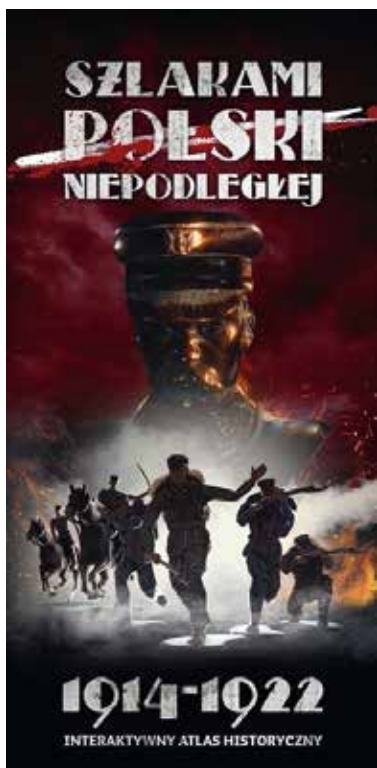


Lekcja V część 2 (Bitwa warszawska)

8. Bitwa nad Niemnem
9. Bitwa warszawska
10. Ofensywa z nad Wieprza



2. Edukacyjne walory aplikacji



Przedstawiona wyżej aplikacja stanowi *novum* w polskiej przestrzeni edukacyjnej¹. Jest produktem tak oczekiwanym, jak i wzbudzającym ostrożność konserwatywnej szkoły. Wskazują na to przeprowadzone testy. Z tego choćby względu aplikacja ta wymaga pewnego komentarza oraz osadzenia jej w kręgu wystarczająco rozpoznanych i oswojonych doświadczeń dydaktycznych.

Empiria uczy, że wiele innowacji nie podnosi jakości kształcenia ani osiągnięć uczniów. Mając tego świadomość, autorzy projektu zrobili wiele, by jego użytkownicy nie tylko zostali zapoznani z regułami korzystania z aplikacji, ale także uczyli się budować wokół niej wiedzę, nadawać jej znaczenia, wartościować, ukierunkowywać swoją aktywność na zdobywanie kompetencji twardych i miękkich, które są cechami nowoczesnego wykształcenia ogólnego. Autorzy podążają w kierunku przezwyciężania pasywno-kontemplacyjnego sposobu nauczania-uczenia się historii na rzecz modelu

aktywno-refleksyjnego czy analityczno-interpretacyjnego². Oznacza to przesunięcie akcentów z wiedzy gotowej na wiedzę zdobywaną w sposób kreatywny, samodzielny lub grupowy, postawienie na zindywidualizowane podejście do potrzeb poznawczych.

¹ Osiągnięcia na tym polu prezentuje portal <https://www.edunews.pl>; por. też <https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/14-mobilna-edukacja-m-learning-czylirewolucja-w-nauczaniu.html> [dostęp: 21 VI 2019].

² J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego* [w:] *Historia. Społeczeństwo-wychowanie*, red. idem, M. Hoszowska, P. Sierżęga, Rzeszów 2003, s. 28-38; V. Julkowska, *Myslenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencja kulturowa w obszarze dydaktyki historii* [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015, s. 159.



Aplikacja *Szlakami Polski Niepodległej* może być wykorzystywana w edukacji lekcyjnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Jest bowiem przystosowana do różnych strategii uczenia się i korzystania z ich możliwości. Zawarty w niej potencjał poznawczy, kształcący i wychowawczy nawiązuje w dużym stopniu do koncepcji edukacji otwartej oraz poznania wielozmysłowego. Dzięki temu stwarza swym użytkownikom możliwość projektowania i doświadczania własnych sytuacji edukacyjnych, czyli odgrywania ról aktywnych uczestników procesu kształcenia³. Dzisiejsze pokolenie 14–16-latków jest w stanie w nich występować. Tego faktu nie uwzględniają tradycyjne metodyki.

Chociaż aplikacja jest wspomagającym narzędziem (środkiem) pracy ucznia i nauczyciela (w takiej właśnie kolejności), może być bardzo pomocna w realizacji bloków tematycznych XXIV–XXX, wchodzących w skład aktualnej podstawy programowej dla przedmiotu historia

³ *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, red. S. Dylak, Poznań 2013, s. 6.

w szkołach podstawowych⁴. Aplikacja ta odpowiada bowiem z aktualnym standardom kształcenia. Pozwala na realizowanie ambitnych celów w zakresie chronologii historycznej, analizy i interpretacji historycznej oraz sposobów tworzenia różnych form narracji historycznych (zostało to pokazane w przykładowych scenariuszach lekcji). Jest ciekawą propozycją działania dla pasjonatów historii, dla których forma kartograficznej narracji historycznej czy graficznej transpozycji tekstu jest bardzo atrakcyjna.

Korzystanie z aplikacji, traktowanej jako narzędzie dydaktyczne, może służyć rozwijaniu najtrudniejszych celów długofalowych (perspektywicznych). Do takich zalicza się rozwój myślenia historycznego. Ten rodzaj refleksji kształtuje się przede wszystkim na gruncie refleksji kulturowej, będącej udziałem nauczyciela i ucznia w akcie poznawania⁵. Myślenie historyczne jest więc nie tylko jedną z najważniejszych kategorii metodologicznych i dydaktyczno-historycznych, ale także istotną kompetencją kulturową, która „pozwała na odkrywanie przejawów dawnej i obecnej kultury historycznej oraz rozumienie jej wewnętrznego dynamizmu”⁶. Jej osiągnięcie w warunkach szkolnych jest bardzo trudne. Znajduje ono bowiem swój wyraz „nie w werbalnych deklaracjach, nie w faktograficznych wiadomościach przywoływanych w rozmaitych okolicznościach, lecz w aktywizmie, w kreacyjnych postawach wobec odziedziczonej rzeczywistości. To myślenie w kategoriach zmian, demitologizacja historii przez zrozumienie, wyrażone samą praktyką działań, iż to my sami wytwarzamy historię, że jest ona finalnym produktem naszej zwykłej codziennej aktywności i że możemy ją wspólnie przeobrażać. Jej przeciwieństwem jest myślenie fatalistyczne, przekonanie o bezcelowości wszelkiego indywidualnego i zbiorowego działania, przełamывania ograniczeń wynikających z zastanej rzeczywistości”⁷. Myślenie historyczne uczniów i nauczycieli nie powinno być kalką podręcznika

⁴ Historia Wielkiej Wojny pojawi się w nowych programach licealnych dopiero za cztery lata.

⁵ Szerzej na ten temat W. Wrzosek, *O myśleniu historycznym*, Bydgoszcz 2009.

⁶ V. Julkowska, *Myślenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencja kulturowa w obszarze dydaktyki historii* [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015, s. 153–162.

⁷ J. Pomorski, *Edukacja historyczna u progu XXI wieku* [w:] *Spoglądając w przeszłość... Studia i szkice metahistoryczne*, Lublin 2017, s. 91.



czy podstawy programowej. Powinno służyć ich interpretowaniu. Zmieniać nie tylko uczniów, ale także nauczycieli⁸. Aplikacja stwarza ku temu wiele okoliczności.

Myślenie historyczne jest drogą do przekształcania świadomości historycznej. Opiera się ona na trzech zasadniczych filarach o dynamicznie zmieniającej się nośności: na wiedzy o proveniencji naukowej, na świecie wyobrażeń z charakterystycznym dla niego sposobem przeżywania historii oraz na systemie preferowanych i nieakceptowanych wartości (politycznych, religijnych, etycznych itp.). Świadomość historyczną ma każdy. To od szkoły jednak w dużym stopniu będzie zależało, na którym segmencie będzie się opierała świadomość jej wychowanków i absolwentów. Materiał zawarty w aplikacji zachęca do tworzenia takich sytuacji.

⁸ M. Solarzka, *S/przeciw historia. O czym nie naucza historia i dlaczego?* [w:] *Historia ludzi, Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013, s. 180–181.

Pod tym względem ma przewagę nad nauczaniem podręcznikowo-wykładowym.

Na pewno materiał ten będzie dobrze służył przypominaniu i przeżywaniu czynu niepodległościowego oraz poszerzaniu kręgu osób, które kultywują pamięć o bohaterach walczących o odzyskanie przez Polskę niepodległości. Problematyce tej warto nadać specjalną rangę edukacyjną z uwagi na jej istotną obecność w tzw. historii publicznej (*public history*). Szkoła powinna racjonalizować przekaz niektórych akcji upamiętniających, obchodów rocznicowych, przedsięwzięć patriotycznych itp. Działania takie, jeżeli należą do zajęć szkolnych, powinny stawiać na aktywność i kreatywność uczniów. Dla nauczyciela odpowiednia jest rola doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się⁹.

Obecnie aplikacja *Szlakami Polski Niepodległej...* przeznaczona jest tylko na urządzenia mobilne. Zapewne wkrótce będzie ona migrować na inne platformy cyfrowe. Mobilność jest jednak zasadniczą jej wartością. Umożliwia samodzielną pracę nad materiałem historycznym, powiązanym z innymi dziedzinami wiedzy, w każdych warunkach, nawet poza szkołą i pod nieobecność nauczyciela. Jest w stanie sprawić, że uczenie się zyskuje walor zabawy.

Zgromadzony w aplikacji materiał dydaktyczno-wychowawczy i jego przekaz opiera się głównie na multimediach. Dzięki temu stanowi atrakcyjną ofertę dla uczniów kształcących się na każdym poziomie edukacyjnym, a nawet osób pozostających poza systemem szkolnym, w szczególności osób niedowidzących lub niesłyszących. Ważną częścią aplikacji są ekrany wprowadzenia, zawierające tekst podstawowy w postaci drukowanej i fonicznej. Może być on prezentowany przy pomocy urządzeń należących do wyposażenia szkoły lub własnych smartfonów albo tabletów, co stworzy atmosferę skupienia, a zarazem swobody i pokoleniowej akceptacji dla unowocześniania procesu nauczania-uczenia się¹⁰. Wersja foniczna powinna być raczej odtwarzana przez nauczyciela za pomocą dostępnego urządzenia nagłaśniającego. Indywidualne odtwa-

⁹ https://eduscrum.info/?gclid=EAIaIQobChMIgMvEm6va4gIV1OF3Ch1U8QqbEAMYA SAAEgK6Gfd_BwE [dostęp: 2 V 2019].

¹⁰ Istnieje żartobliwy pogląd, że sieć jest najbardziej naturalną przestrzenią życia współczesnej młodzieży. Wydaje się, że oprócz żartu jest w nim coś więcej.

rzanie ścieżki dźwiękowej, co nietrudno sobie wyobrazić, byłoby zagrożeniem dla porządku lekcji.

Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że czytanie i słuchanie łącznie gwarantują ok. 25 proc. skuteczności zapamiętywania (słuchanie tylko 5 proc.). Wizualizacja historycznej przestrzeni zwiększa efektywność zapamiętywania o dalszych 20 proc. Na to wskazują badania z zakresu neuropsychologii kognitywnej i metodologii historii wizualnej¹¹.

Aplikacja zawiera też liczne mapy interaktywne (reagujące na czynności użytkownika dostarczaniem dodatkowych informacji). Jest ich w sumie 30. Konstrukcja tego rodzaju map pozwala poznawać geografie dziedzictwa polskiej historii lat 1914–1922. Dzięki wpisanim w mapy hipermapom i hipertekstom można dodatkowo poznać wkład regionów zaangażowanych w walkę niepodległość. W ten sposób aplikacja nasza rozszerza konteksty działalności patriotycznej, a w kręgu budowniczych Polski niepodległej przedstawia rzadziej wspominane osoby. Zbliża historię do współczesnego życia. Pokazuje, jak prowadzi się spór, buduje porozumienie i dobrostan narodowy.

Warte oddzielnego wspomnienia są kapsuły czasu w liczbie 79. Zawierają one bogaty materiał źródłowy. W nowoczesnej edukacji historycznej ma on nadzwyczajne znaczenie. Mimo że uczniowie nie są w stanie przeprowadzić fachowej krytyki źródeł (wewnętrznej i zewnętrznej), mogą one pełnić ważne funkcje w procesie edukacji, np. ilustracyjną, motywacyjną, informacyjną lub weryfikacyjną¹². Świadomość znaczenia źródeł „należy do najważniejszych walorów, jakie powinno się wynosić ze



¹¹ Zob. L. Młodinow, *Nieświadomy mózg*, Warszawa 2016; D. Skotarczyk, *Historia wizualna*, Poznań 2013; M. Starakiewicz, *Model i metafora. Komunikacja wizualna w humanistyce*, Kraków 2019.

¹² J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 355–360; J. Tazbirowa, *Źródła historyczne w nauczaniu szkolnym*, Warszawa 1971, s. 9–10.



szkoły. Dają one obraz minionego świata i wyobrażenie, jak powstaje wiedza historyczna. Pozwalają prowadzić samokształcenie. Umiejętność i nawyk korzystania z nich jest gwarancją pozostawania w świecie z historią w wieku poszkolnym. Stanowi to mocny fundament wolności poglądów i tarczę przed różnymi formami manipulacji¹³. Umożliwia realizowanie osobistych pasji i zainteresowań. Kapsuły zawierają nie tylko reprezentatywne źródła, ale także drobiazgi, które wymagają dużej pomysłowości, by nadać im jakieś znaczenia lub walory wyjaśniające. Są to smaczki pobudzające ciekawość i kreatywność użytkowników programu.

Aplikacja wyposażona jest także w dynamiczną oś czasu, ułatwiającą umieszczanie wydarzeń w czasie oraz utrwalanie umiejętności tworzenia narracji w porządku chronologicznym. Jest to lekarstwo na odwieczną bolączkę edukacji historycznej – wkuwanie dat.

Częścią programu są również elektroniczne bloki autokontrolne (quizy), odpowiadające aktualnym tendencjom w zakresie pomiaru dydaktycznego (oceniania, egzaminowania, promowania). Można je traktować jako kontrolowaną inspirację do pogłębiania wiedzy, doskonalenia umiejętności i wzbogacania wartości zaznaczonych w aplikacji. W niektórych przypadkach mają one dodatkowy cel, jakim jest zrównoważenie elementów analitycznych i syntetycznych, które nie osiągnęły takiej równowagi w wykładzie podstawowym.

¹³ O pożytkach z nauczania-uczenia się historii, http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.elementa_tematdesklight-daae534b-4780-4e36-b974-08b5d309a7b3?q=bwmeta1.elementa_tematdesklight-e1252261-9f82-4bb1-908e-3b48c98f46b2;4&qt=CHILDREN-STATELESS

Wszystkie te składniki aplikacji mogą być ewentualnie modyfikowane na podstawie propozycji wskazanych w dalszej części przewodnika. Dzięki temu możemy brać pod uwagę nie tylko sferę historiografii, ale także sferę pamięci, tak istotną w edukacji historycznej. Przykładem równowagi historii oraz pamięci jest animacja historyczna pt. *Bitwa warszawska* umieszczona po lekcji piątej, dotyczącej wojny polsko-bolszewickiej 1920 r. Wyjaśnia ona więcej niż niejedna teoria.

Aplikacja stanowi solidną ramę dydaktyczną dla rozmaitych scenariuszy lekcji (odróżnianych w edukacji od konspektów, jak w teatrze odróżnia się scenariusze od scenopisów). Ich przykłady zostały przedstawione poniżej. Nawiązują one do zróżnicowanych sytuacji dydaktycznych. Ich wspólną cechą jest to, że zmieniają one tradycyjną rolę nauczyciela, który przestaje być kierownikiem, a staje się przewodnikiem, tłumaczem i moderatorem. Wspiera on uczniów w wyszukiwaniu, porządkowaniu i kategoryzowaniu informacji oraz formułowaniu i rozwiązywaniu problemów. Dobór celów jest zgodny z obowiązującą podstawą programową, która sugeruje, by widzieć je w perspektywie chronologii historycznej, analizy i interpretacji historycznej oraz tworzenia narracji historycznej.

Scenariusze, konstruowane na podstawie omawianej aplikacji, mogą być rozbudowane o znane skądinąd środki dydaktyczne, zwłaszcza cyfrowe zbiory dokumentów i fotografii (np. ogólnodostępny zasób Narodowego Archiwum Cyfrowego, Archiwalnej Biblioteki Cyfrowej, stron internetowych bibliotek, muzeów i archiwów czy też nieodpłatnych publikacji). Przykładem takiego zbioru jest 200-stronicowy album 100×100: *Sto*





zdjęć z okazji stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości, podzielony na 10 rozdziałów (przedstawiających obrazy z życia znanych postaci oraz różnych grup społecznych – w tym migawki z ulicy, z dziedziny przemysłu, sportu, polityki, edukacji, nauki i sztuki), z których każdy został opatrzony wstępem przedstawiającym krajobraz kulturowy ziem polskich. W albumie zamieszczono też interesujące wprowadzenie poświęcone roli, jaką medium fotografii odegrało w okresie międzywojnia¹⁴. Scenariusze mogą też być wykorzystywane twórczo przez nauczycieli lub studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela.

¹⁴ Nieodpłatny album dostępny jest w formatach PDF, MOBI i EPUB pod adresem: nac.gov.pl



Cele kształcenia ogólnego w nowej podstawie dla ośmioklasowej szkoły

Źródło: https://www.google.com/search?q=cele+kszta%C5%82cenia+o%C5%9Bmoklasowej&rlz=1C1WPZB_enPL672PL672&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrjz-2Sov3iAhVSR0EAHWozBgUQ_AUIECgB&biw=1422&bih=590#imgsrc=B8U1Gu-uN3brBM: [dostęp: 21 VI 2019].

zenia zostaną osiągnięte. Formułowane z perspektywy społeczeństwa, rodziców, uczniów i nauczycieli, powinny one uwzględniać dyrektywy organizatora edukacji, oczekiwania społeczne, strategię edukacyjną, podstawę programową, program nauczania w danej klasie oraz wymagania ewaluacyjne. Jest to oczywiście założenie teoretyczne. W rzeczywistości, z różnych względów, traktuje się cele kształcenia dość powierzchownie i niespójnie. Nauczyciele oraz edukatorzy skupiają uwagę na treściach, metodach i środkach dydaktycznych². Częściej zadają sobie pytania, czego i jak uczyć, niż: po co? Jest to wystarczający powód, by uporządkować problematykę „teleologiczną”.

Istnieje wiele typologii celów. Rozróżnia się w nich przeważnie cele finalne (perspektywiczne) i etapowe. Dziś najczęściej dzieli się cele edukacji na poznawcze, kształcące oraz wychowawcze. Cele poznawcze odnosimy głównie do wiedzy, kształcące – do umiejętności, wychowawcze do

² J. Maternicki, *Próba nowego spojrzenia na cele kształcenia historycznego* [w:] *Cele i treści kształcenia historycznego*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996, s. 22.

kompetencji społecznych, postaw i zachowań. Biorąc pod uwagę stopień konkretyzacji, możemy mówić o celach ogólnych i szczegółowych (operacyjnych). Adresatem pierwszych jest nauczyciel, drugich – uczniów. Cele szczegółowe mogą być „obserwowalne, gdyż stanowią konkretny opis zachowania [i] nieobserwowalne, gdyż dotyczą czynności określanych czasownikami (np. »znać«, »wiedzieć«, »potrafić« itp.)”³. Cele operacyjne należy traktować jako wyniki osiągnięte przez uczniów w procesie nauczania-uczenia się.

Ciekawą próbą podejścia do celów była zaproponowana przed laty, lecz nieprzyjęta przez środowisko nauczycieli-praktyków, propozycja Jerzego Maternickiego. Wyodrębnił on dwie zasadnicze grupy celów nauczania-uczenia się historii. Określił je jako: 1) cele podstawowe (inaczej: autonomiczne) oraz 2) wtórne (zwane też instrumentalnymi lub uniwersalnymi)⁴. Cele podstawowe i wtórne powinny pozostawać w harmonii ze sobą, a także z przyjętymi celami kształcenia ogólnego. Zgodność taka daje gwarancję skuteczności, a przy tym atrakcyjności kształcenia. Cele podstawowe traktowane są jako przedmiotowo specyficzne, czyli istotnie związane z przedmiotem nauczania lub tematem lekcji. Uwzględniają one „specyficzne walory edukacji historycznej [...] i pozostają w bezpośrednim związku z procesem przygotowania młodych ludzi do życia »w świecie z historią«. Najogólniej rzecz biorąc, chodzi w tym przypadku o zaszczepienie młodzieży »zmysłu historycznego«, o położenie solidnych fundamentów pod jej możliwie wysoką kulturę historyczną i racjonalną świadomość historyczną. Przykłady celów autonomicznych: »zaszczepienie zasad naukowego myślenia historycznego«; »zapoznanie z elementarnymi procedurami krytyki źródeł«; »kształtowanie umiejętności porównawczego spojrzenia na dzieje Polski« itp. Cele uniwersalne są wspólne dla historii i innych przedmiotów nauczania. Z punktu widzenia dydaktyki historii mają one charakter wtórny; ich realizacja odbywa się w jakiejś mierze »automatycznie«, w toku realizacji celów podstawowych. Przykłady celów uniwersalnych: »pogłębianie uczuć patriotycznych«; »kształtowanie przywiązania do idei demokracji

³ Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia. Skrypt dla studentów*, Bydgoszcz 2015, s. 43, <http://kpbc.umk.pl/Content/193526/pz-ksztalcenie-calosc.pdf>

⁴ Por. J. Maternicki, *Cele nauczania historii [w:] Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla studentów i nauczycieli*, red. idem, Warszawa 2004, s. 30–33.



i sprawiedliwości społecznej»; »rozwijanie krytycyzmu i samodzielności myślenia« itd.”⁵.

Osiąganie celów autonomicznych i uniwersalnych na gruncie historii „wydarzeniowej”, opierającej się na utrwalonym przez wieki paradygmacie historii politycznej jest dość trudne. Według niektórych myślicieli taki model poznania to tylko „piana historii” (Paul Valéry) lub „złudny dym” (Fernand Braudel)⁶. Większe możliwości pod tym względem mają narracje nawiązujące do paradygmatu historii społecznej i kulturowej⁷. Aplikacja *Szlakami Polski Niepodległej...* daje różnorakie możliwości ich tworzenia. Z takiej perspektywy łatwiej zauważyć, że historia zaspokaja różne potrzeby ludzkie: integracyjne, technologiczne, kulturolologiczne, polityczne, dydaktyczne, artystyczne, kompensacyjne, osobiste itp. Jednocześnie odpowiada na społeczną potrzebę mądrości życiowej, uszlachetnia, dostarcza tła dla oceny teraźniejszości, zaspokaja potrze-

⁵ *Ibidem*, s. 32.

⁶ Zob. W. Zajewski, *Biografistyka jako gatunek twórczości hagiograficznej*, „Czasy Nowożytne”, „Czasy Nowożytne” 2000, t. 8, s. 9.

⁷ Zob. K. Zamorski, *Dziwna rzeczywistość. Wprowadzenie do ontologii historii*, Kraków 2008, s. 191–199.

bę porozumienia, przewidywania, ekspertyzy, ułatwia zakorzenienie w danej społeczności oraz może stanowić ucieczkę od otaczającego nas świata. Dochodzi do tego, realizując cele naukowe i praktyczne⁸. Historia jako przedmiot nauczania-uczenia się preferuje te drugie.

Narzędziem klasyfikacji bądź porządkowania celów są tzw. taksonomie. Pojęcie to oznacza hierarchiczne ujęcie celów: od najniższych do najwyższych rangą. Pojęcie taksonomii pochodzi z biologii. Powstało ono z połączenia dwóch greckich słów: *taxis* (porządek) i *nomos* (prawo). Najogólniej rzecz biorąc, przyjmuje się, że istnieją taksonomie dziedziny emocjonalnej, światopoglądowej, praktycznej i poznawczej⁹.

Za jedną z pierwszych taksonomii w dziejach dydaktyki uważa się systematykę upowszechnioną w połowie lat sześćdziesiątych przez Benjamina Blooma, amerykańskiego pedagoga zajmującego się teorią kształcenia. Autor ów wyodrębnił cztery dziedziny celów edukacji: emocjonalną, kształcącą, światopoglądową i praktyczną.

Taksonomie celów tworzone również dla historii jako przedmiotu nauczania. W środowisku nauczycielskim przetoczyła się dyskusja nad taksonomią zaproponowaną przez Henryka Suchojada¹⁰, Melanię Bondaruk¹¹, J. Maternickiego¹² i innych dydaktyków. Największe uznanie zdobyła taksonomia J. Maternickiego, który wprowadził pięć poziomów celów kształcenia: 1) Wiedza (a. wiedza historyczna z zakresu dziejów narodowych i powszechnych, b. wiedza ogólna o procesie dziejowym i życiu społecznym, c. wiedza o nauce historycznej i innych formach myślenia historycznego); 2) Umiejętności (a. umiejętności „ogólne”, b. umiejętności „historyczne”); 3) Postawy poznawcze (a. naukowa postawa poznawcza); 4) Kultura i świadomość historyczna (a. kultura historyczna, b. świadomość historyczna); 5) Wartości, poglądy i postawy społeczne (a. wartości, poglądy i postawy cenione w życiu społecznym)¹³.

⁸ J. Maternicki, *Motywy zainteresowań historycznych* [w:] *idem, Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa 1990, s. 29–31.

⁹ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.

¹⁰ H. Suchojad, *Taksonomia celów w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 5, s. 435–440.

¹¹ Maszynopis powielany z 1990 r.

¹² J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998, s. 22–27.

¹³ *Ibidem*.



Powyższe tendencje klasyfikacyjne trwają w umysłach dydaktyków oraz w ich dziełach w jakimś stopniu przez zasiedzenie. Przez to m.in. konserwują pewne słabości. Trudno bowiem jednoznacznie odróżnić, czy np. „znać” to na pewno coś innego niż „wiedzieć”, czy wiedza nie jest nośnikiem wartości, czy umiejętności mogą występować poza wiedzą itd. Nie jest naszą intencją prowadzenie spekulacji w przestrzeni „teleologicznej”. Chodzi raczej o przedstawienie dyskursu w tej sprawie i wskazanie, że jest w nim miejsce na nowe spojrzenia.

Obecnie zaznacza się tendencja do organizowania procesu nauczania-uczenia się poprzez efekty kształcenia. Oznacza to przejście od perspektywy życzeniowej nauczyciela do perspektywy kompetencji realnie osiągniętych przez uczniów. Nawiązuje do tego obecna podstawa programowa. Dla każdego przedmiotu przewidziano inne efekty. W zakresie historii wyznaczają je: 1) chronologia historyczna (np. odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi; dostrzeganie ciągłości w życiu społeczno-politycznym oraz kulturowym); 2) analiza i interpretacja historyczna (np. krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł: tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych; lokalizacja w przestrzeni procesów, zjawisk i faktów historycznych przy użyciu



map oraz planów w różnych skalach; rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej; objaśnianie związków przyczynowo-skutkowych; kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania; dostrzeganie związków między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością); 3) tworzenie narracji historycznej (np. konstruowanie ciągów narracyjnych przy wykorzystaniu zdobytych informacji źródłowych, posługiwanie się pojęciami historycznymi i nadawanie im znaczeń, poszukiwanie oraz wykorzystywanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego, tworzenie różnych form wypowiedzi, uwzględnianie zróżnicowanego świata wartości).

W ten sposób edukacja historyczna stawia na realizację społecznej funkcji historii. Może: „1) dostarczać narzędzi intelektualnych niezbędnych do lepszego rozumienia życia społecznego i dokonujących się w nim przemian (funkcja metodologiczna); 2) wprowadzać w świat wartości cenionych w życiu zbiorowym (funkcja aksjologiczna); 3) umożliwiać korzystanie z wielowiekowego dorobku kultury (funkcja kulturowa); 4) wyposażać w podstawowe narzędzia »badawcze«, umożliwiające poszukiwanie prawdy o faktach życia społecznego (funkcja warsztatowa); 5) pobudzać ciekawość świata, ułatwiać jej zaspokajanie, dostarczać go-

dziwego zajęcia intelektualnego tym, którzy upatrują w historii ratunek na nudę i wielorakie frustracje (funkcja zabawowa)”¹⁴.

Podejście „efektowe” przyczynia się do aktywizacji oraz kreatywności uczniów. Stawia nie na reprodukowanie wydarzeń historycznych, lecz ich rozumienie, jak również wyjaśnianie. Zdejmuje z nauczyciela funkcję jedynego realizatora programu i najważniejszego źródła wiedzy. W takiej perspektywie kieruje on raczej procesem poznawczym ucznia, aby ten samodzielnie doszedł do pewnych wniosków. Obecnie marzeniem jest, że będzie to robił przez „tworzenie historycznych bibliografii i katalogów online, aktywne i twórcze korzystanie z wyszukiwarek, gier strategicznych, narzędzi wiki, blogów, przygotowywanie wizualizacji i zestawień danych, budowanie map myśli, osi czasu czy pracę metodą Web Quest”¹⁵. Jest natomiast realistyczne, że będzie działał w ramach możliwości stworzonych wokół aplikacji oraz dołączonego do niej przewodnika.

¹⁴ J. Maternicki, *Próba nowego spojrzenia na cele kształcenia historycznego* [w:] *Cele i treści kształcenia historycznego*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996, s. 31–31.

¹⁵ Z. Osiński, *Wyzwania dla edukacji historycznej w okresie formowania się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 2, 28–31.

4. W świecie historii wizualnej



Równolegle do ewolucji w sposobach komunikacji zachodzą przemiany kulturowe¹. Między nimi istnieje sprzężenie zwrotne. W wyniku tego dokonał się m.in. zwrot audiowizualny², a za nim nastąpiło przejście ku kulturze audiowizualnej³. W środowiskach szkolnych zjawisko to często uważa się za tak istotne, jak przejście od kultury oralnej do kultury słowa pisanego⁴. Jednak niekoniecznie tak jest. Aby to wykazać, odwołajmy

¹ W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Warszawa 2011.

² D. Bachman-Medick, *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, Warszawa 2012, s. 390 i n.; „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010; M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985; eadem, *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003.

³ M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985; eadem, *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003.

⁴ Niektórzy badacze uważają wynalazek słowa pisanego za najdonioślejsze wydarzenie w historii, które zmieniło dzieje. Por. W.J. Ong, *Pismo a struktura świadomości* [w:] *Wiedza o kulturze*, cz. 2: *Słowo w kulturze. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. M. Boni,

się do książki Jacka Dukaja *Po piśmie*, gdzie autor stawia tezę, iż rozwój cywilizacji możemy podzielić na trzy fazy. Pierwszą fazę określa jako oralną, drugą jako werbalną, lecz od końca XIX w. obserwujemy, jak ta faza się kończy i przechodzi do okresu „po piśmie”⁵. Dzieje się to za sprawą technologii⁶, która pozwala nam przekazywać nasze doświadczenia już nie za sprawą słowa i pisma, ale „bezpośredniego transferu przeżyć”. Dukaj stwierdza, że obecna przemiana kulturowa zmienia wszystko: od sposobów komunikowania się po klasyczną koncepcję prawdy. W erze po piśmie, w której liczą się przede wszystkim „bezpośrednie transfery przeżyć”, najważniejsza jest autentyczność tego, co robimy, a nie prawdziwość naszych doznań⁷. Jeśli koncepcja Dukaja trafnie opisuje rzeczywistość, to jaką przyszłość w takim świecie mają historycy, dla których zazwyczaj najważniejszą wartością sterującą ich pracą jest prawda. Jaki zastaniemy „krajobraz po bitwie” (jak metaforycznie ujmował problem starcia historiografii z postmodernizmem Rafał Stobiecki⁸) w historiografii I połowy. XXI w.? Szczególnie celna w odniesieniu do historiografii jest myśl kanadyjskiego teoretyka komunikacji Marshalla McLuhana, który stwierdził, iż: „Nowy środek przekazu nigdy nie jest dodatkiem do starego ani też nie zostawia go w spokoju. Dopóki nie nada wcześniejszym środkom przekazu nowej formy i nie znajdzie dla nich nowego miejsca, nigdy nie przestanie ich przytłaczać”⁹. Historia kojarzona ze słowem i kulturą werbalną oraz klasycznym rozumieniem prawdy w pewnym sensie przemija. Ewa Domańska zauważyła, że „samo pisanie historii staje się przestarzałe i kryzys historii akademickiej związany jest w istocie z kryzysem przedstawiania przeszłości w formie narracji pisanej”¹⁰.

G. Godlewski, A. Mencwel, Warszawa 1991, s. 127–144. Inni łączą rozwój cywilizacji i przemiany kulturowe ze zmianami w sposobie komunikowania się; zob. np. D. Everett, *Język. Narzędzie kultury*, Kraków 2017; H. Innis, *Empire and Communication*, Oxford 1950.

⁵ Ważną refleksją w tym temacie jest refleksja Viléma Flussera, twórcy dyscypliny nazywanej komunikologią. V. Flusser, *Ku filozofii fotografii*, Warszawa 2015; *Idem, Kultura pisma. Z filozofii słowa i obrazu*, Warszawa 2018.

⁶ Por. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

⁷ J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019, s. 325–394.

⁸ R. Stobiecki, *Historiografia na przełomie XX i XXI w. Krajobraz po bitwie*, [online:] <http://www.pthlodz.uni.lodz.pl/teksty/historiografia.pdf> [dostęp 21 VI 2019 r.].

⁹ M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004, s. 236.

¹⁰ Cyt. za: R. Stobiecki, *op. cit.*, s. 6 (przypis 7). Zob. więcej: E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne: refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań 2006.



Rzecz jasna, historia jak każda nauka zmienia się ewolucyjnie, jednak dopóki, jak pisał McLuhan, nie znajdzie nowych sposobów wypowiedzi i przekazu informacji, dopóty będzie stała na straconej pozycji np. w stosunku do sztuki multimedialnej (film historyczny, widowiska plenerowe, wernisaże itp.) czy reklamy (zarówno handlowej, jak i politycznej).

Zauważmy także, że Dukaj, mówiąc o bezpośrednim transferze przeżyć, stwierdza doskonale znany fakt: ten, kto rządzi emocjami – które są niczym „ogień na sawannie” – włada nad rzeczywistością (przeszłą, teraźniejszą i przyszłą). Metaforycznie rzecz ujmując – obrazy trafiają do serca, słowa do umysłu. Czy rolą badaczy i nauczycieli jest pobudzanie emocji? Wydaje się, że w świecie, w którym rządzi *emo sapiens*, racjonalne i wyważone opinie z coraz większym trudem przebijają się do użytkowników historii, zwłaszcza tych najmłodszych¹¹. Są to reguły gry, w których historyk się nie odnajduje. W tej sytuacji należy ponownie odpowiedzieć na fundamentalne pytania: jaka powinna być historiografia i jakie ma spełniać funkcje?

¹¹ H. Collins, *Czy wszyscy jesteśmy ekspertami?* Warszawa 2018.

„Problem to okazja w przebraniu” – słowa jednego z ojców założycieli Stanów Zjednoczonych Johna Adamsa mogą być wskazówką dla historiografii wobec szans i zagrożeń XXI w. Szybki rozwój technologii informacyjnych oraz cyfrowych spowodował wyraźną zmianę w kulturze, co stanowiło i wciąż stanowi wyzwanie dla tradycyjnie rozumianej humanistyki¹². Nie da się nie zauważyć, że świat oparty na wizualności i obrazie otwiera horyzonty nowych możliwości przed edukacją historyczną. W dzisiejszym krajobrazie kulturowym historyk może opowiadać o przeszłości nie tylko za pośrednictwem tradycyjnego tekstu (artykułu, książki), ale i m.in. filmu, gry, portalu internetowego, mapy interaktywnej czy muzyki. Dzięki nowym środkom wyrazu historia przestaje być domeną tradycyjnej historiografii. Znaczy to, że reguły gry kulturowej w XXI w¹³ diametralnie zmieniają się na poziomie komunikacji oraz form, w jakich przekazywana jest wiedza¹⁴. Aplikacja *Szlakami Polski Niepodległej* może być potraktowana jako tester nowych możliwości, próba zastosowania nieklasycznego przekazu kulturowego¹⁵. Może być poszukiwaniem płaszczyzny komunikacji między historią a językiem nowych mediów¹⁶. Wydaje się prawdopodobne, że miejscem, gdzie mogą się one spotkać, jest historia wizualna.

Zanim odniesiemy się do historii wizualnej i jej metodologicznych aspektów, zastanówmy się nad „potęgą obrazu”¹⁷. Pociągnijmy dźwignię wyobraźni¹⁸ i założmy, że nie istnieją żadne wizualne ślady przeszłości. Czy samo słowo wystarczyłoby na wyobrażenie sobie, jak wyglądały wąsy Józefa Piłsudskiego? Czy nie jest tak, że im mniej obrazów prze-

¹² D. Gałuszka, G. Ptaszek, D. Żuchowska-Skiba, *Wyzwania i dylematy humanistyki w XXI w.*, https://www.researchgate.net/publication/312587684_Wyzwania_i_dylematy_humanistyki_XXI_wieku [dostęp: 20 VI 2019].

¹³ J.-H. Lorenzi, M. Berrebi, *Przyszłość naszej wolności. Czy należy rozmontować Google'a... i kilku innych?*, Warszawa 2019.

¹⁴ Szczególnie w kontekście wyobrażonych i realnych szans oraz zagrożeń związanych z algorytmami i sztuczną inteligencją. H. Collins, *Artificial Intelligence. Against Humanity's Surrender to Computers*, Cambridge 2018.

¹⁵ M. Lister, J. Dovey, S. Giddings, I. Grant, K. Kelly, *Nowe media. Wprowadzenie*, Kraków 2010.

¹⁶ L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2011.

¹⁷ Nawiązanie do słynnej rozmowy dziennikarza Billa Myersa z Josephem Campbellem. J. Campbell, *Potęga mitu*, Kraków 2013.

¹⁸ D. Dennet, *Dźwignie wyobraźni i inne narzędzia do myślenia*, Kraków 2017.

szości, tym bardziej mitologizujemy to, co się dawniej stało? Czy udało by nam się satysfakcjonująco opisać bitwę warszawską bez obrazu? Problem ten jest szczególnie obecny, jeżeli wypowiadamy się na tematy związane z historią najnowszą. Historycy wcześniejszych epok także znają tę bolączkę. Muszą przecież opowiedzieć swoim czytelnikom, jak wyglądał świat, zanim wynaleziono fotografię, jak wyglądali wówczas władcy, np. Jan III Sobieski¹⁹. W dzisiejszym świecie obrazy i słowa są niemal nierozzerwalnie związane. Wizerunek Józefa Piłsudskiego, jego twarz, wąsy oraz „Józef Piłsudski” jako imię i nazwisko to jedność. Jedno nie istnieje bez drugiego. Obrazy wraz ze słowami od zarania dziejów pomagały ludzkości oswajać świat. Obecnie nadszedł czas wizualizacji, przede wszystkim ze względu na nieznane wcześniej możliwości technologiczne. Obrazy stają się niejako „dawcą nieśmiertelności”.

O wizualizacjach nie wiemy jeszcze wszystkiego. To, w jaki sposób odbieramy obrazy i jak je przetwarzamy, nadal jest niewiadomą²⁰. Mimo to z dużą dozą prawdopodobieństwa możemy stwierdzić, iż poznanie wizualne nie jest pierwotne w stosunku do poznania językowego²¹. Wizualność nie jest pierwotnym sposobem doświadczania²², lecz składnikiem alternatywy, której inny składnik stanowi konceptualizacja (doświadczanie językowe). Jak przekonująco argumentuje Alan Pai-

¹⁹ Dzięki badaniu obrazowych przedstawień przeszłości i podejściu interdyscyplinarnemu jest możliwa obecnie odpowiedź na pytanie: Jak mogła (z dużym prawdopodobieństwem) wyglądać dana postać historyczna? Na przykład na podstawie wizerunków Jana III Sobieskiego Piotr Francuz ustalił przy pomocy metody statystycznej (skalowania wielowymiarowego), jak osoby badane oceniają podobieństwo różnych przedstawień twarzy króla. W ten sposób Francuz wskazał możliwy prototyp i najważniejsze cechy brane pod uwagę przy ocenie obrazów. Więcej <https://www.youtube.com/watch?v=Hg7QezcFTAs> [dostęp: 20 VI 2019].

²⁰ D. Freedberg, *Potęga wizerunków. Studia z historii i teorii oddziaływania*, Kraków 2005.

²¹ Punktem w dyskusji mogą być wyniki badań lingwistycznych przeprowadzonych na całym świecie, w których starano się rozwiązać problem relacji między wrażeniami zmysłowymi a językiem. Głównym problemem badawczym była uniwersalna hierarchia ludzkich zmysłów. Badania pokazały, iż hierarchia zmysłów jest zależna od kultury i języka. Wzrok nie stanowi więc uniwersalnego nadrzędnego zmysłu, a badania wykazały, że jest on najważniejszy przede wszystkim w kulturze europejskiej. A. Majid, S.G. Roberts, ... & S. Shayan, *Differential coding of perception in the world's languages*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2018, 115(45), s. 11369–11376.

²² Por. P. Witek, *Kultura. Film. Historia. Metodologiczne problemy doświadczania audiowizualnego*, Lublin 2005, s. 16–42.

vio²³ – świat kodujemy przy pomocy logogenów (kod językowy) oraz imagenów (kod obrazowy). Jego teoria podwójnego kodowania znajduje więc kompromis między zwolennikami pierwszeństwa różnych sposobów doświadczania.

Innym problemem z wizualnością jest natura ludzkiego poznania. Jak ustalił Tor Norretranders w klasycznej pracy *The User Illusion*, w naszym mózgu świadomie przetwarzamy jedynie 16 bitów informacji z około 100 mln odbieranych w każdej sekundzie²⁴. Obrazy są zazwyczaj odbierane powierzchownie, biernie i bezrefleksyjnie, czyli nieświadomie. Co symptomatyczne, słowa pobudzają myślenie oraz warstwę świadomą przede wszystkim w trakcie tzw. głębokiej lektury (*deep lecture*)²⁵. Jednym z najczęściej powtarzanych mitów o poznaniu obrazowym jest twierdzenie, iż 60 tysięcy razy szybciej niż słowa przyswajamy obrazy²⁶. Nawet jeśli tak było (a nie jest), to – obrazy bez słów są puste (a słowa bez obrazów nieme).

Analogiczna relacja zachodzi między historiografią a kulturą audio-wizualną. Historia wizualna (nazwana przez Haydena White'a historiofotią²⁷) jest próbą opracowania niekonwencjonalnego doświadczenia przeszłości w epoce obrazów i wizualizacji. Co jeszcze rozumiemy pod terminem „historia wizualna”²⁸? Dorota Skotarczak definiuje ją następująco: „Historia wizualna to zorientowana multidysplinarnie subdyscyplina badawcza zajmująca się analizą przedstawień (audio)wizualnych w kontekście historycznym. W tym rozumieniu historia wizualna obejmuje swym zasięgiem wszystkie te sfery, które występują na styku historii i historiografii, fotografii, filmu, sztuk plastycznych, nowych mediów i wszelkiej wizualizacji przeszłości i wiedzy historycznej. Do jej zadań należy zaś z jednej strony – wskazanie na rolę, jaką przedstawienia (audio)wizualne odgrywają w tworzeniu przedstawień historycznych (wy-

²³ A. Paivio, *Mind and Its Evolution. A Dual Coding Theoretical Approach*, New York 2013.

²⁴ T. Norretranders, *The User Illusion: Cutting Consciousness Down to Size*, New York 1999.

²⁵ N.K. Speer, J.R. Reynolds, K.M. Swallow, J.M. Zacks, *Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences*, „Psychological Science” 2009, nr 20, s. 989–999.

²⁶ <https://www.business2community.com/digital-marketing/visual-marketing-pictures-worth-60000-words-01126256> [dostęp: 18 VI 2019].

²⁷ H. White, *Historiografia i historiofotia* [w:] *idem, Przeszłość praktyczna*, Kraków 2014, s. 255–266.

²⁸ B. Matuszewski, *Nowe źródło historii. Ożywiona fotografia: czym jest, czym być powinna*, Warszawa 1995.



obrażeń o przeszłości), stając się swoistą alternatywą dla akademickiej historiografii. A z drugiej – wskazanie na metody badawcze przydatne do analizy audiowizualnych przedstawień przeszłości jako relatywnie nowych form refleksji o przeszłości oraz źródeł historycznych wymagających od historyka nowych umiejętności w zakresie krytyki i hermeneutyki przekazów medialnych”²⁹. Co więcej, jak pisze Piotr Witek: „Historia wizualna (historiofotia) występuje przeciw dominacji języka pojęciowego, drukowanych i pisanych narracji historycznych (historiografii) w poznawaniu, badaniu i przedstawianiu przeszłości. Zwraca uwagę na to, że o przeszłości i historii można mówić za pomocą różnego rodzaju zintegrowanych dźwięko-teksto-obrazów. Jako najważniejszą cechę historii wizualnej podkreśliłbym możliwość wykorzystywania technologii medialnych nie tylko do badania przeszłości, ale również do przedstawiania ich wyników w postaci różnego rodzaju audiowizualnych form ekspresji – filmów historycznych, historycznych portali internetowych, infografik historycznych, animacji, interaktywnych map czy diagramów historycznych, wirtualnych symulacji historycznych, multimedialnych baz danych, ekspozycji muzealnych, itp. z wykorzysta-

²⁹ D. Skotarczak, *Historia wizualna*, Poznań 2012, s. 188.



niem cyfrowych narzędzi i aplikacji”³⁰. Różnorodność środków przekazu zasadniczo zmienia konteksty historii oraz edukacji historycznej. Projekt historii wizualnej³¹ to nie tylko materiały audiowizualne stanowiące ślady przeszłości, ale również nowe formy transferu wiedzy historycznej. W procesie przekazywania wiedzy o przeszłości nauczyciel powinien sprawnie posługiwać się językiem nowych mediów, aby znaleźć płaszczyznę komunikacji z uczniami.

Zwróćmy uwagę, że metodologia historii wizualnej posługuje się innymi kategoriami badawczymi niż metodologia historii, ze względu na cechy przedmiotu badań. Jakie reguły sterujące stara się odkryć „hi-

³⁰ P. Witek, *Metodologiczne problemy historii wizualnej*, „Res Historica” 2014, nr 37, s. 162.

³¹ D. Skotarczak, *Projekt historii wizualnej*, „SlaviaOccidentalis” 2011, nr 68, s. 173–177; eadem, *Historia wizualna. Założenia teoretyczne i zakres badawczy* [w:] *Historia w kulturze współczesnej. Niekonwencjonalne podejście do przeszłości*, red. P. Witek, M. Mazur, E. Sol-ska, Lublin 2011, s. 87–94. Z kolei Gottfried Boehm w książce *O obrazach i widzeniu*, Kraków 2014 posługuje się pojęciem „analiza kompozycyjna”.



storyk wizualny”?³² Jakimi metodami i strategiami posługuje się, próbując poznać przedmiot swoich badań? Po pierwsze, stosuje interpretację kompozycyjną, biorącą pod uwagę modalność technologiczną obrazu, czyli jakiego rodzaju medium dany obraz jest wytworem. Odminną strategią badawczą jest metoda analizy treści (nazywana także analizą danych (audio)wizualnych), czyli tego, co dany obraz przedstawia w swej interpretacji kompozycyjnej. Kolejnymi metodami są semiotyka i analiza dyskursu, pomagające historykowi wizualnemu odkodować dane znaki oraz zrozumieć, jaką wizję świata i człowieka ukazują dane przedstawienia historycznie. Innym sposobem poznawania jest hermeneutyka przekazów (audio)wizualnych, dzięki której badacz stara się rozumieć intencje twórców danego przekazu. Pomocną strategią okazuje się analiza społecznego funkcjonowania przekazów (audio)wizualnych, bazująca na

³² M. Wilkowski, *Wprowadzenie do historii cyfrowej*, Gdańsk 2013; P. Witek, *Andrzej Wajda jako historyk. Metodologiczne studium z historii wizualnej*, Lublin 2016.

społeczno-kulturowej historii obrazów i antropologii mediów³³, która pozwala na badanie mediów w ich kontekście historycznym, społecznym oraz kulturowym. Należy także wspomnieć o badaniu oddziaływania historycznych przekazów (audio)wizualnych na ich widownię, czyli na przykład wpływu danych obrazów przeszłości na świadomość historyczną pewnej grupy odbiorczej. Z tych wszystkich strategii badawczych jedynie interpretacja kompozycyjna jest koncepcją wypracowaną na gruncie badań nad obrazami³⁴.

W świecie mediów audiowizualnych³⁵ nauczyciel tak samo jak historyk akademicki stoi przed analogicznym wyborem, przed jakim stanął Neo z kultowego filmu *Matrix*. Może wybrać niebieską albo czerwoną pigułkę. Jeśli wybierze niebieską, skaże się na samotność i niezrozumienie, a jego głos będzie przypominał wołanie na pustyni. Będzie prowadził niekończący się monolog. Jednak jeśli wybierze czerwoną pigułkę, pozwoli mu ona na nawiązanie łączności ze światem XXI w. i jego możliwościami oraz zagrożeniami. Wybierze rzeczywistość pełną niepewności i znaków zapytania, jednak rozpocznie tym samym rzadko spotykany dialog – nauczyciela z uczniami oraz historii z teraźniejszością i przyszłością³⁶.

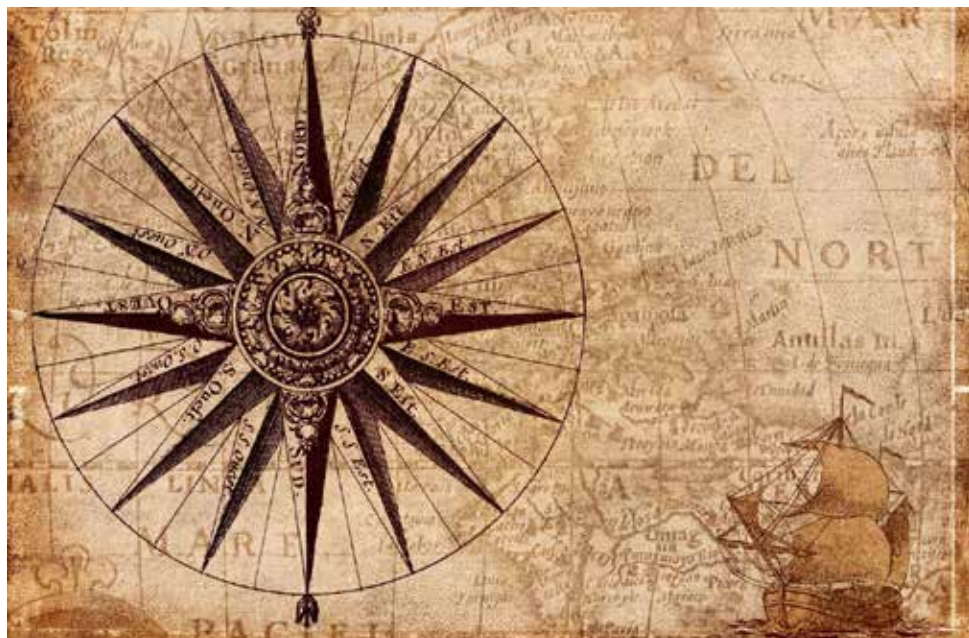
³³ Więcej A. Briggs, P. Burke, *Społeczna historia mediów. Od Gutenberga do Internetu*, Warszawa 2010.

³⁴ Strategie badawcze opracowane na podstawie P. Witek, *Metodologiczne problemy historii wizualnej*, „Res Historica” 2016, nr 37, s. 170–173.

³⁵ *Media audiowizualne w warsztacie historyka*, red. D. Skotarczak, Poznań 2008; *Historia w kulturze współczesnej. Niekonwencjonalne podejście do przeszłości*, red. P. Witek, M. Mazur, E. Solska, Lublin 2011.

³⁶ Metafora *Matrixa* i czerwonej pigułki za J. Pomorski, „Wybieram czerwoną pigułkę...” czyli *Historia i Matrix* [w:] idem, *Spoglądając w przeszłość. Studia i szkice metahistoryczne*, Lublin 2017, s. 137–149.

5. Kartograficzna narracja historyczna



O przeszłości można opowiadać na wiele sposobów – przez słowo, obraz, film, muzykę, muzeum, plakat, komiks czy grę planszową lub wideo. Niezależnie od formy, są to różne drogi konstruowania narracji historycznej. Skupimy się w tym miejscu na jednym z najstarszych narzędzi budowania opowieści o przeszłości, czyli na mapach, które – jak słusznie twierdzi Thomas Berg – tworzą historię i osławiają świat wokół nas¹.

Vincent Virga, w nawiązaniu do teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta, uważał, iż etapy rozwoju umiejętności odwzorowywania przestrzeni funkcjonują w ścisłym związku z ogólnymi etapami rozwoju poznawczego². Pisał, że: „Najpierw zdolność percepcji i zdolność reprezentacji funkcjonują niezależnie od siebie; reprezentujemy tylko najprostsze relacje topograficzne, nie uwzględniając perspektywy ani

¹ T. Berg, *Teatr świata. Mapy, które tworzą historię*, Kraków 2018.

² V. Virga, *Cartographia*, Nowy Jork 2007.



odległości. Następnie pojawia się intelektualny »realizm«, który pozwala nam namalować wszystko, co jest nam znane, przy czym w coraz większym stopniu uwzględniamy wzajemne zależności między przedstawianymi elementami. Na końcu zaś dołącza wizualny »realizm«, który opiera się na obliczeniach naukowych”. Konkludując, stwierdzał: „Intelektualny proces przekształcania doświadczenia w przestrzeni na abstrakcję przestrzeni rewolucjonizuje sposoby myślenia”³.

Ta swoista rewolucja wiąże się ze zmianami, jakie towarzyszą ludziom przez całe życie w ich percepcji czasu i przestrzeni. Mapę możemy zdefiniować szeroko jako narzędzie umysłu pozwalające na skuteczniejsze osvajanie przestrzeni⁴. Truizmem jest, że interakcja z przestrzenią stanowi fundament naszego codziennego życia – od pójścia do szkoły po zorganizowanie podróży w góry – to orientacja, gdzie jesteśmy, umożliwia nam znajdowanie się „gdzieś”, bo nikt i nic nie jest „nigdzie”. Tak samo

³ Cyt. za: N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013, s. 56.

⁴ Mapę możemy obecnie potraktować zarówno jako instrument poznawczy, jak i jako metaforę wiedzy i procesów kognitywnych. K. Schlogel, *W przestrzeni czas czytamy. O historii cywilizacji i geopolityce*, Poznań 2009, s. 173.

dziecko znajduje się w pewnej przestrzeni, którą można nazwać edukacyjną, a miejscami tej edukacji są przede wszystkim rodzina i szkoła⁵. Refleksje takich autorów, jak Yi-Fu Tuan⁶, Bohdan Jałowiecki⁷, Władimir Toporow⁸ czy Edward T. Hall nad kategoriami: „miejsca” i „przestrzeni” oraz roli mitu w jej oswajaniu wydatnie wzbogaciły myślenie o przestrzeni. Zajmiemy się w tym miejscu przede wszystkim refleksją nad mapą jako narzędziem konstruowania kartograficznej narracji historycznej⁹.

Odkąd w latach trzydziestych XX w. Alfred Korzybski sformułował słynną definicję, stwierdzającą, że „mapa nie jest terytorium”¹⁰, wielu autorów na czele z Jorge Luisem Borgesem¹¹, Jeanem Baudrillardem¹² i Umberto Eco¹³ do niej nawiązywało. Jednak cytowane zdanie rzadko było przytaczane w całości: „Mapa nie jest terytorium, które reprezentuje, lecz jeśli jest poprawna, ma strukturę podobną do terytorium, i to stanowi o jej użyteczności”¹⁴. Zwracam na to uwagę, ponieważ sądzę, iż użyteczność mapy powinna być kategorią pierwszorzędą w refleksji nad kartograficzną narracją historyczną¹⁵. W obecnym namyśle nad mapą zaznacza się nie tylko jej zdolność reprezentacji przestrzeni (czyli dążenie

⁵ P. Zwierzchowski, *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko – rodzina – szkoła* [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła: dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, s. 53–58.

⁶ Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.

⁷ B. Jałowiecki, *Spółeczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 1988.

⁸ W. Toporow, *Miasto i mit*, Gdańsk 2000; idem, *Przestrzeń i rzecz*, Kraków 2003.

⁹ Nie zaś historią map. Projekt opracowania dziejów map jest prowadzony od 1987 r. pod nazwą *The History of Cartography* przez Johna Briana Harleya i Davida Woodwarda. Każdy tom jest dostępny online i można go pobrać ze strony <https://www.press.uchicago.edu/books/HOC/index.html> [dostęp: 19 VI 2019].

¹⁰ A. Korzybski, *Science and Sanity. An Introduction To Non-Aristotelian Systems And General Semantics*, s. 58 [online:] <https://ilam3d.files.wordpress.com/2010/12/alfred-korzybski-science-and-sanity.pdf>, [dostęp: 16 VI 2019 r.].

¹¹ J.L. Borges, *O ścisłości w nauce* [w:] *Powszechna historia nikczemności*, Warszawa 1982.

¹² J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, Warszawa 2005.

¹³ U. Eco, *O tym, że nie da się sporządzić mapy cesarstwa w skali 1:1* [w:] *Diariusz najmniejszy*, Kraków 1995.

¹⁴ A. Korzybski, *Science and Sanity. An Introduction To Non-Aristotelian Systems And General Semantics*, s. 58 [online:] <https://ilam3d.files.wordpress.com/2010/12/alfred-korzybski-science-and-sanity.pdf>, [dostęp: 16 V 2019].

¹⁵ Interesująco o przykładach mitów kartograficznych i o problemie prawdziwości map E. Brooks-Hitching, *Atlas Lądów Niebytych. Największe mity, zmyślenia i pomyłki kartografów*, Poznań 2017.



do zgodności z „prawdziwym”, przeszłym czy teraźniejszym terytorium), ale również jej moc sprawcza¹⁶, tworząca terytorium¹⁷. Problem ten analizują badacze związani z kartografią krytyczną¹⁸, której podstawowym założeniem jest uznanie, że mapa zarówno reprezentuje rzeczywistość, jak i ją tworzy. Toteż im bardziej mapy stają się przyswajalne dla odbiorców, tym mocniej oddziałują na ich wyobrażenia o przestrzeni. Forma mapy wpływa na jej użyteczność.

Jak wobec tego opowiadać historie mapami?¹⁹ To pytanie jest zasadnicze dla zrozumienia, czy i dlaczego warto lub trzeba korzystać

¹⁶ O czym pisał np. Benedict Anderson, przywołując przykłady sytuacji, jak mapy konstruują terytorium (jako jedna z trzech instytucji władzy obok spisu ludności i muzeum). B. Anderson, *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków 1997, s. 160.

¹⁷ E. Rybicka, *Mapy. Od metafory do kartografii krytycznej*, „Teksty Drugie” 2013, 4, s. 32.

¹⁸ J.W. Crampton, J. Krygier, *An Introduction to Critical Cartography*, „International E-Journal for Critical Geographies” 2006, nr 4.

¹⁹ A. Zielecki, *Szkolna mapa historyczna jako narracja historyczno-dydaktyczna* [w:] *Mapa w pracy historyka*, red. T. Bogacz, B. Konopska, Wrocław 1999.



z map w nauczaniu historii. Dotychczas, próbując tworzyć narrację przy pomocy map, autorzy byli ograniczeni naturą używanych nośników. Mapy historyczne prezentowano od lat dziewięćdziesiątych XX w. najczęściej w postaci plansz dydaktycznych ściennych lub wieszanych na stojakach, w formie przeźroczy, fazo- i foliogramów, jako materiał graficzny w atlasach szkolnych, w podręcznikach czy zeszytach ćwiczeń, wreszcie w edukacyjnych programach komputerowych²⁰. Mapy służyły jako dwuwymiarowy sposób porządkowania czasoprzestrzennego zjawisk i wydarzeń historycznych, klasyfikując je według danego terytorium i oznaczając przy pomocy odpowiednich znaków i symboli. W praktyce nauczania historii interesują nas przede wszystkim mapy historyczne jako obrazy przestrzeni geograficznych, na których zachodziły określone fakty historyczne²¹. Co więcej, są one jednym ze środków symbolicznych²², które obok schematów, diagra-

²⁰ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 380.

²¹ A. Zielecki, *Mapa w nauczaniu historii*, Warszawa 1984, s. 6.

²² Zob. H. Góra, *Funkcja środków symbolicznych w nauczaniu historii*, Szczecin 1970.



mów, linii chronologicznych, tabel są wykorzystywane w edukacji historycznej. Lokalizacja w przestrzeni jest wraz z umiejscowieniem w czasie fundamentalną formą konkretyzacji zdarzeń z przeszłości²³.

Dotychczas w refleksji nad mapami w dydaktyce historii stosowano przede wszystkim dwa rodzaje ich podziału. Po pierwsze, ze względu na sposób i zakres przedstawiania informacji wyodrębniano mapy: przekrojowe, rozwojowe, problemowe, indukcyjne²⁴; po drugie, ze względu na treść: polityczne, militarne, gospodarcze, demograficzne, etniczne, przemian kulturowych²⁵. Proces kształcenia umiejętności odczytywania map historycznych Andrzej Zielecki podzielił na trzy etapy: 1) etap postrzegania, 2) etap rozróżnienia, 3) etap rozpoznawania²⁶. Interesuje

²³ W. Marmon, *Lokalizacja przestrzenna faktów w nauczaniu historii*, Kraków 1987.

²⁴ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, s. 379–380.

²⁵ A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 326; E. Chorąży, D. Koniczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 173.

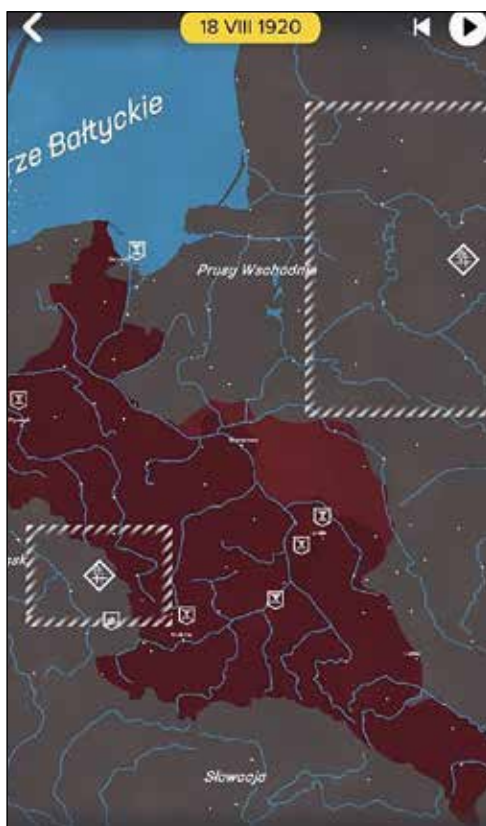
²⁶ A. Zielecki, *Mapa w nauczaniu historii*, s. 39–41.



nas przede wszystkim etap trzeci, który Zielecki nie bez powodu określił jako najtrudniejszy.

Odkodowywanie przez uczniów znaczeń zawartych na mapie i przedstawionego w formie dwuwymiarowej dynamicznego obrazu przeszłości jest często bardzo problematyczne. Mapy ze względu na ogromną liczbę znaków są trudne do zrozumienia dla czytających. Jak zatem wspomóc proces rozpoznawania? Mapa powinna pełnić funkcję pomocniczą w interpretacji przeszłych zdarzeń, ponieważ jako medium składające się z trzech składników: słowa, obrazu i terytorium²⁷ – stanowi płaszczyznę tworzenia wieloaspektowej narracji o przeszłości. Łączy ona

²⁷ Dla czytelności mapy niezbędne jest współwystępowanie tych trzech elementów. Jak pisał Igor Piotrowski: „Mapa pozbawiona tekstu jest częstokroć w ogóle nieczytelna [...] Innymi słowy: zakłócenia w harmonijnej koegzystencji trzech elementów powodują drastyczny spadek funkcjonalności mapy jako przedmiotu znaczącego lub przeniesienia jej do innej klasy przedmiotów (obrazów, tekstów)”. I. Piotrowski, *Słowo, obraz, terytorium. W stronę kulturowej analizy map* [w:] *Słowo/obraz*, red. I. Kurz, A. Karpowicz, Warszawa 2010, s. 130–131.



w sobie kody wizualne i językowe²⁸ z geograficznymi. Tradycyjnie mapę definiowano jako formę komunikacji wizualnej, której efektywność przekazu jest miarą poprawności opracowania²⁹. Jak wspomnieliśmy wcześniej, skuteczność mapy wynika nie tyle z jej prawdziwości, ile z jej użyteczności³⁰. Dzieje się tak przede wszystkim z powodu odmiennego położenia akcentów, które uwidacznia się szczególnie w konstruowaniu kartograficznej narracji historycznej.

Wobec omówionych powyżej sposobów utrwalania przeszłości na danej przestrzeni, aplikacja „Interaktywny Atlas Historyczny” stanowi istotną nowość. Interaktywność, której nie miały tradycyjnie używane mapy (z wyjątkiem niektórych map komputerowych), pozwala korzystając z aplikacji na skuteczniejszą

²⁸ W kontekście kartograficznej narracji historycznej istotną rolę pełni rozumienie wewnętrznego i zewnętrznego języka mapy. Tak jak w każdym języku rozróżniamy syntaktykę (budowa) i semantykę (znaczenie), tak też każda mapa składa się ze znaków (j. wewnętrzny – nazwy jednostkowe, np. miasto, rzeka; orzeczniki do nazw jednostkowych, np. małe lub duże miasto/rzeka; orzeczniki porównawcze, np. miasto/rzeka leżące/a na północ od mniejszego), którym następnie nadajemy znaczenie (j. zewnętrzny – najczęściej słownikiem umożliwiającym odkodowywanie znaczeń jest legenda mapy). Zielecki zaznacza, iż posługiwanie się tymi dwoma językami jest związane kolejno z etapami rozróżnienia i rozpoznawania. Najpierw czytający mapę identyfikują znaki formalne, następnie porządkuje znaki i ich sygnatury. Obydwa etapy są niezbędne dla odczytania mapy, przy czym język mapy musi być opanowany w celu skutecznej analizy treści mapy. Por. A. Zielecki, *Mapa w nauczaniu historii*, Warszawa 1984, s. 14–44

²⁹ J. Olson, *Experience and the improvement of cartographic communications*, „Cartographic Journal” 1975, 12, s. 94–108.

³⁰ Na przykład jako forma legitymizacji obecności danej społeczności na danej przestrzeni. Por. A. Piskozub, *Dziedzictwo polskiej przestrzeni. Geograficzno-historyczne podstawy struktur przestrzennych ziem polskich*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1987.

umysłową podróż w czasie³¹. Interakcja z mapą polega tutaj na tym, że użytkownik odkodowuje przedstawione na niej znaczenia. Jest to ciągła gra, której reguły wyznacza interaktywna mapa, a osoba, która się nią posługuje, w jej ramach kształtuje przestrzeń. Wskutek tego opowiadanie o przeszłości przy pomocy narracji kartograficznej ma charakter twórczy i sprawczy (jak postulują autorzy koncepcji kartografii krytycznej). Mapa interaktywna stawia użytkownika (tutaj ucznia) w centrum oddziaływania. To on odnajduje i rozpoznaje na niej znaki, przekształca ją w czasie (Oś czasu), jak i w przestrzeni (Legenda), odkrywa kapsuły czasu, używa hipermap (rodzaj hipertekstu, w którym nawarstwione na siebie zostają dwie mapy – inaczej mapa w mapie), a także funkcji zoom w celu zbliżania oraz oddalania. Możliwości mapy interaktywnej pozwalają na ingerencję odczytującego, która nie była wyobrażalna w stosunku do tradycyjnych map dwuwymiarowych (np. map ściennych, atlasów historycznych). Każda interaktywna podróż w przeszłość wytwarza nową przestrzeń, oszukaną i przekładaną na obraz przez tego, kto używa aplikacji w danym momencie.

Tworzenie narracji historycznej za pomocą narzędzi interaktywnych staje się znacznie czytelniejsze i bardziej sprawne. Konstrukcja obrazów przeszłości polega na kształtowaniu opowieści na podstawie nie tylko tekstu, ale również wizualnych reprezentacji przestrzeni. Wynika to ze specyfiki ludzkiego umysłu, z jednej strony zakorzenionego w przeszłości (podkreślającego przekaz informacji między pokoleniami), a z drugiej zwróconego w przyszłość, jej wizje, wyobrażenia, możliwości³². Interaktywna mapa historyczna wychodzi naprzeciw potrzebom dzisiejszej kartografii poszukującej innych środków przekazu. Przestrzeń historyczna wraz z jej interaktywnym doświadczaniem staje się nie tylko przedmiotem wiary, lecz także drogą ku interpretowaniu oraz tworzeniu głębokich sensów historii³³. Tym samym kartograficzna narracja historyczna realizuje założenia geografii humanistycznej, czyli czynienia przestrzeni dostępną innym ludziom.

³¹ D. Buonamano, *Mózg. Władca czasu*, Warszawa 2019, s. 269–296.

³² P. Krajewski, *Postrzeganie świata jako funkcja techniki* [w:] *Kultura–Nauka–Media. Jak media transformują świat? Szanse i zagrożenia*, pod red. P. Rudzkiego, Wrocław 2002, s. 55–61.

³³ T. Bogacz, B. Konopska, *Koncepcja wykorzystania interaktywnych prezentacji kartograficznych jako narzędzia w procesie edukacji geograficzno-historycznej*, „*Studia Geohistorica*” 2014, nr 2, s. 165–175.

6. E-learnig, m-learning, b-learning w edukacji



Nowe technologie cyfrowe wywierają silny wpływ na współczesnych ludzi. Nowe media powodują głębokie zmiany w zachowaniach całych społeczeństw. Teza Marshalla McLuhana, że „środek przekazu sam jest przekazem”¹, uzupełniona stwierdzeniem Tomasza Gobana-Klasa, że ów środek przekazu jest także „masażem zmysłów”², dziś nie budzi już wątpliwości. W epoce cyfrowej właściwie każdy nosi przy sobie uniwersalne multimedialne urządzenie i potrafi z niego korzystać. Dzięki smartfonom oraz tabletom mamy możliwość globalnej komunikacji, wyszukiwania, zapisu, przetwarzania i przesyłania informacji. Zmiany wywołane przez użytkowanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w najgłębszym zakresie odnoszą się do ludzi młodych.

¹ M. McLuhan, *Zrozumieć media: Przedłużenie człowieka*, Warszawa 2004, s. 44.

² T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Spółeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1997, s. 39.

Marc Prensky w 2001 roku użył w stosunku do tej generacji popularnego dziś określenia – cyfrowi tubylcy³ (*digital natives*). Sygnalizuje ono związek między kształtowaniem się możliwości i preferencji umysłowych a możliwym tylko w pierwszym okresie życia nabywaniem umiejętności posługiwania się językiem ojczystym. Dzisiaj cyfrowi tubylcy stanowią znakomitą większość populacji szkół. Ściślej mówiąc, cyfrowi tubylcy to uczniowie, natomiast większość nauczycieli, wychowawców, rodziców, osób odpowiedzialnych za kształt systemu edukacji należy do pokolenia cyfrowych imigrantów. Ich nawyki i percepcje kształtowały się jeszcze w poprzedniej epoce informacyjnej. Poniższa tabela przedstawia wybrane cechy i preferencje typowe dla tych dwóch pokoleń⁴.

Nauczyciele – cyfrowi imigranci	Uczniowie – cyfrowi tubylcy
Lepiej rozumieją tekst drukowany.	Z powodzeniem czytają z małego ekranu.
Przedkładają tekst nad obraz i dźwięk.	Przedkładają obraz i dźwięk nad tekst.
Preferują linearne myślenie i szeregowe przetwarzanie informacji.	Preferują swobodny (hipertekstowy i hipermedialny) dostęp do informacji oraz równoległe jej przetwarzanie.
Preferują cierpliwość, systematyczność i oczekiwanie skumulowanych, odroczonej rezultatów.	Preferują akcydentalne, krótkotrwałe uczenie się, eksperymentowanie, wielozadaniowość, oczekują szybkich efektów.
Wykorzystują podstawowe, standardowe funkcje posiadanych urządzeń mobilnych analogiczne do tradycyjnych. Traktują nowe technologie nieufnie.	Odkrywają wszystkie funkcje posiadanych urządzeń, wymyślają nowe ich zastosowania. Traktują nowe technologie kreatywnie i ufnie. Posiadane urządzenia mobilne uważają za przedmioty bardzo osobiste.
Potrafią wyobrazić sobie i rozumieć treść długiego, linearnego tekstu czytanego z książki.	Mają problemy ze zrozumieniem długiego i skomplikowanego tekstu.

W procesie dydaktycznym różnice te działają na korzyść efektów kształcenia. Wzajemnie się dopełniają i tworzą nowe sytuacje poznawcze. Obydwóm pokoleniom można więc zadedykować słowa: „Bądź jak

³ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, vol. 9, nr 5.

⁴ L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, „E-mentor” 2006, nr 1 (13).



Kolumb, nie bój się podróży w nieznane. To oczywiste, że nie wiesz, co odkryjesz. Na początku podróży nikt nie wie, kim stanie się dzięki niej. Nie bój się popełnić błędu, nie bój się zmieniać celu swojej podróży, nie bój się przeciwności. To stawanie się odkrywcą nadaje sens naszemu życiu”⁵.

Konieczność otwarcia szkoły na potrzeby cyfrowych tułaczy nie podlega dziś dyskusji. Już w 1971 roku Ivan Illich pisał⁶, iż edukację powinny wspomagać komputery, które po wprowadzeniu odpowied-

nich danych (np. hobby itd.) będą nas łączyć z osobami o podobnych zainteresowaniach, tak abyśmy wspólnie mogli się uczyć i pogłębiać wiedzę w danej dziedzinie. I nawet pomimo to że współczesne media społecznościowe nie poszły w kierunku wymarzonego przez Illicha, i tak wiemy, że tradycyjna szkoła nie nauczy młodych ludzi wszystkiego, co będzie dla nich niezbędne w zawodowym dorosłym życiu. Dziś coraz więcej zawodów wymaga od pracowników nieustannego poszerzania swoich kompetencji w zakresie technologii informacyjnej. Mało tego, powstają profesje, których nie umieliśmy sobie wyobrazić jeszcze kilka lat temu. Szkoła musi więc nadążać za rozwojem techniki informatycznej i nadawać kształceniu charakter mniej ujednolicony. Musi zdecydowanie stawiać na kreatywność, umiejętności samodzielnego uczenia się i współdziałania w zespołach⁷. Spierać się możemy tylko o dydaktyczną ofertę.

Tu z pomocą może przyjść e-learning. Termin ten nie jest łatwy do zdefiniowania, oznacza bowiem metodę rozwijającą się bardzo szybko i przy-

⁵ L. Mankiewicz, Konferencja Republika Edukacji 3, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=dwBLfo0C9V4> [dostęp: 21 VI 2019].

⁶ I. Illich, *Spółeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

⁷ D. Sivevska, B. Stojanova, *Life-long education as Reed and challenge of education of XXI centuries*, INCERI 2009 Proceedings 2009.

bierającą różnorakie formy. Jego sens najogólniej ujmując Marek Hyla, zakładając, że e-learning to wszelkie działania, które wspierają proces szkolenia, wykorzystując technologie informatyczne⁸. W e-learningu bezpośredni kontakt pomiędzy nauczycielem a uczniem nawiązuje się na płaszczyźnie wirtualnej. Umożliwiają go i wspomagają takie narzędzia, jak platformy e-learningowe, fora internetowe, czaty czy poczta internetowa. Wykład zastępują prezentacje multi-



medialne, filmy i nagrania oraz informacje tekstowe wzbogacane o hiperlinki. E-learning jest nastawiony bardziej na samodzielne zdobywanie wiedzy niż nauczanie tradycyjne, dlatego większego zaangażowania i uczestnictwa w procesie nauczania-uczenia się wymaga od ucznia, ponieważ to on sam określa i kontroluje jego przebieg. Nauczyciel w tych warunkach pełni przeważnie rolę moderatora. Dzięki e-learningowi możliwy jest bardziej spersonalizowany tok kształcenia. Jedną z najpopularniejszych platform e-learningowych to np. Khan Academy, na której wiele materiałów, dzięki pracy setek wolontariuszy, zostało przetłumaczonych na język polski. Popularna jest także platforma Coursera. Tu jednak natrafiamy na barierę językową, ponieważ szkoleń w przekładzie na język polski jest bardzo mało. Obie te platformy są darmowe.

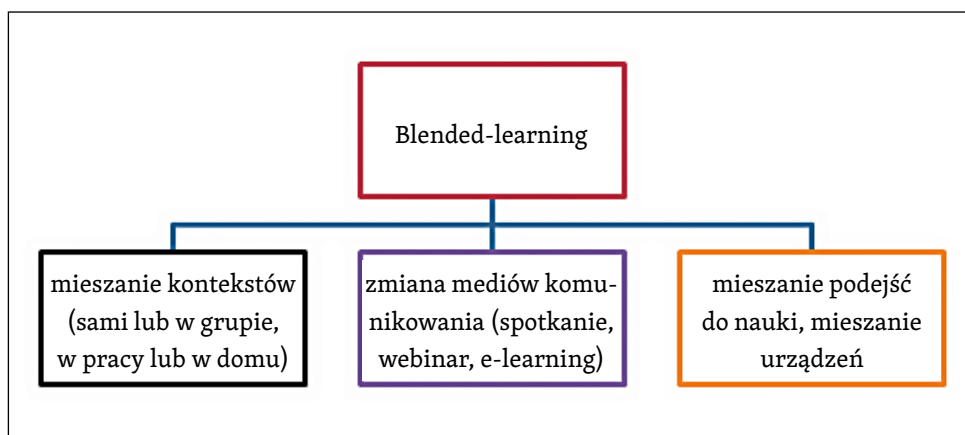
Pozostaje zasadnicze pytanie: w jaki sposób można połączyć tę metodę z realiami? W polskich szkołach jeden komputer przypada na kilkunastu uczniów. Typowy komputer szkolny to powolny i często niemultimedialny PC. Większość takich komputerów jest pozbawiona głośników oraz mikrofonów, a wśród uczniów wzbudza uśmiech politowania. Dostęp do Internetu jest ściśle reglamentowany i nierzadko przeraźliwie powolny.

⁸ M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu: Szkolenia*, Kraków 2005, s. 11.



Jednocześnie prawie każdy uczeń posiada przenośny, multimedialny minikomputer – smartfon. W ciągu krótkiej ewolucji urządzenia mobilne zdołały wypracować cały system innych niż dla dużych komputerów standardów obsługi i użytkowania. Stały się też nowym masowym medium, które rządzi się odmiennymi prawidłami, o niebagatelnej i rosnącej skali oddziaływania, także kulturotwórczego⁹. Wraz z nimi pojawiła się nowocześniejsza wersja d-learningu (*distance learning* – uczenie się na odległość) – m-learning (*mobile learning*), czyli podejście do uczenia się, wykorzystujące bezprzewodowe technologie, laptopy, tablety i smartfony. To właśnie metody m-learningu zostały zastosowane w aplikacji *Szlakami Polski Niepodległej...* Autorzy, zdając sobie sprawę z możliwych trudności z dostępem do Internetu w szkołach, postanowili nie wymuszać na użytkownikach stałego połączenia z siecią. Aplikacja została także

⁹ L. Hojnacki [i in.], *Mobilna edukacja. (R)ewolucja w nauczaniu – poradnik dla edukatorów*, Warszawa 2013, s. 7.



Źródło: Raport_e-learning_Trends_-_Raport_Summer_2011-2.pdf [dostęp: 22 VI 2019]

zoptymalizowana w taki sposób, aby działać na jak największej liczbie urządzeń mobilnych.

Scenariusze zawarte w niniejszym przewodniku opierają się na b-learningu (*blended learning*) – mieszanym podejściu do uczenia się, zakładającym udział różnych technik przekazywania wiedzy w toku nauczania. B-learning jest jednym z najbardziej efektywnych modeli kształcenia. Łączy on naukę elektroniczną z jej tradycyjnymi formami. Pozwala w elastyczny sposób budować proces szkoleniowy z uwzględnieniem celów, tematyki, specyfiki grup. Metody b-learningu łączą najlepsze cechy e-learningu z tym, co najlepsze w tradycyjnym modelu nauczania¹⁰. Z badań nad szkoleniami mieszanymi wynika, że przeprowadzanie zajęć w systemie b-learning jest znacznie efektywniejsze niż wtedy, gdy przebiegają one jednotorowo. Znikają bowiem typowe dla szkolenia stacjonarnego problemy spowodowane niedostatkami elastyczności czy ograniczonym dostępem do wiedzy, a także wady szkolenia wyłącznie e-learningowego – brak kontaktu z trenerem oraz trudność wymiany doświadczeń¹¹.

¹⁰ A. Krawczuk, *Blended learning jako efektywna metoda nauczania. Z doświadczeń centrum edukacji nauczycieli w Białymstoku* [w:] *E-learning – nowe aspekty, Materiały z II ogólnopolskiej konferencji*, Warszawa 2011.

¹¹ T. Eisenhardt, *Wykorzystanie metody blended-learning w ciągłym procesie kształcenia*, „Prace Naukowe. Akademia Ekonomiczna w Katowicach” 2005, s. 177–184.

Zawarty w aplikacji potencjał edukacyjny (poznawczy, kształcący i wychowawczy) nawiązuje też do koncepcji „edukacji włączającej” i poznania wielozmysłowego. Tendencja ta zmierza do „wyposażenia uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, czyli społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od różnic, m.in. w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. To systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia”¹².

Aplikacja ma jeszcze jeden walor: zamieszczone w niej materiały oraz pomysły ich wykorzystania dają się „przetłumaczyć” na język tradycyjnej dydaktyki. Można je zatem wykorzystać w innych przestrzeniach edukacyjnych: w kształceniu dorosłych, turystyce kulturowej, organizacji eventów historycznych itp.

¹² <http://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca> [dostęp: 21 VI 2019].

7. Regionalizacja edukacji historycznej

Historia regionalna i lokalna jest atrakcyjna dla każdego. Tak było dawniej i jest dzisiaj. Z tego względu jej elementy znalazły się w aplikacji *Szlakami Polski Niepodległej*. Dostęp do niej dają głównie kapsuły czasu, hipermapy i hiperteksty. Wyjaśnijmy sens regionalizacji kształcenia.

W warunkach polskich pod pojęciem „historii regionalnej” i „lokalnej” rozumie się dzieje większych lub mniejszych (niż państwo) jednostek terytorialno-ludnościowych, wchodzących w skład pewnego, dającego się wyodrębnić w sposób naukowy, terenu. Regionami historycznymi są więc obszary

zamieszkałe przez ludność związaną przez dłuższy czas wspólnotą dziejów. Wykształciły one dość trwałe układy gospodarcze, społeczne, polityczno-administracyjne, kulturalne i mentalne, które odróżniają je od innych terytoriów (np. Śląsk, Wielkopolska, Podlasie). Mniejsze od regionów terytoria lokalne łączy zazwyczaj zbiór faktów i wydarzeń mających jedną tylko wspólną cechę, a mianowicie to, że wydarzyły się na określonym terytorium (np. ziemia puławska, powiat warecki, parafia Jankowice Kościelne, Dębno i okolica). Regiony i terytoria lokalne nazywamy w dyskursie publicznym małymi bądź mniejszymi ojczyznami. Zainteresowanie dziejami tych ojczyzn wynika głównie z potrzeby poszukiwania przez ich mieszkańców własnego historycznego rodowodu, znalezienia swego dziedzictwa we wspólnotowym dorobku, potwierdzenia swego współuczestnictwa w budowaniu wspólnej Polski. Czasem łączy się z tym tendencja do zachowania i pogłębiania swoistych cech kultury danego obszaru.



Dzisiejsza regionalistyka ma duże walory dydaktyczne¹. Wychodzi ona naprzeciw postulatowi psychologii, pedagogiki i socjologii. Umożliwia bowiem płynne przechodzenie „od bliższego do dalszego”, „od doświadczenia do rozumienia”, „od konkretności do teoretycznej abstrakcji”. Nadaje to poznaniu historycznemu znamiona większej „życiowości” i „naturalności”. Panuje przekonanie, że tematyka regionalna czy też lokalna wzmacnia oddziaływanie dydaktyczne, głównie z racji emocjonalnego związku ucznia z zamieszkiwanym terenem i rozgrywającymi się na nim wydarzeniami. Oczywiście, tak jest. Odwoływanie się do sfery emocjonalnej stymuluje potrzeby poznawcze, pomaga również osiągać kształcące i wychowawcze cele edukacji (np. rozumienie związków mniejszej ojczyzny z życiem narodu i państwa, przygotowanie do życia społecznego, uczenie szacunku dla odmienności kulturowych, budzenie patriotyzmu). Zachodzi ponadto prawidłowość, że im mniejsza wspólnota, tym silniejsze więzi.

Regionalizacja procesu nauczania-uczenia się pozwala na konkretyzację treści kształcenia i tym samym unikanie kłopotliwego werbalizmu. Staje się platformą rzetelnego przybliżania, weryfikowania i oceniania zjawisk dziejowych. Można na niej egzemplifikować oraz wyjaśniać ogólne zjawiska i procesy historyczne, tym samym wspierając rozwój myślenia konkretno-historycznego. Regionalizacja pomaga także przełamywać monopol historii politycznej i nadawać odpowiednią rangę zaniedbywanej w szkole problematyce, np. historii życia codziennego. Przyczynia się do podniesienia ogólnego poziomu kultury społeczeństwa oraz przezwycięzania występującego w niektórych środowiskach kompleksu prowincji.

Wiele wskazuje na to, że materiał historyczno-regionalny umożliwia stosowanie atrakcyjniejszych metod i form kształcenia oraz przeorientowanie jego celów. Dzieje się tak, dlatego że regionalizacja nauczania pozwala na częściowe przeniesienie procesu dydaktycznego poza mury szkoły (wycieczki bliższe i dalsze, ćwiczenia topograficzne, dokumentacja miejscowych zabytków historycznych, przygotowywanie portfolio itp.). Zajęcia takie mogą rozwijać zainteresowanie historią, dawać uczniom przedsmak i radość pracy badawczej. Stwarzają możliwość pocucia

¹ Szerzej na ten temat: D. Konieczka-Śliwińska, *Edukacyjny nurt regionalizmu historycznego w Polsce po 1818 r. Konteksty – koncepcje programowe – realia*, Poznań 2011.

się partnerem nauczyciela, a zarazem podmiotem kształcenia. Efektem tego może być większa aktywność i samodzielność oraz czynna postawa młodzieży wobec poruszanych problemów. Działalność tego rodzaju czyni historię przedmiotem dociekań naukowych (paranaukowych), nie zaś – jak to często bywa – wia-ry; bez wątpienia regionalizacja rozszerza świat przeżyć i doznań ucznia na zajęciach lekcyjnych bądź też pozalekcyjnych.

Źródłem wiedzy o przeszłości bliższej ojczyzny mogą być miejscowe zabytki, lokalne muzea, archiwa (np. kościelne, miejskie, gminne), pamiątki znajdujące się w rękach prywatnych, relacje uczestników historycznych wydarzeń, czasami podręcznik, regionalna i lokalna prasa, monografie poszczególnych miejscowości, rozprawy i przyczynki w wydawnictwach historycznych, performansy oraz przedstawienia z zakresu odtwórstwa historycznego. W aplikacji *Szlakami Polski Niepodległej* są to kapsuły czasu, hipermapy i hiperteksty.

Materiał regionalny i lokalny może być punktem wyjścia do lekcji, jej treścią lub służyć podsumowaniu zajęć dotyczących problematyki z dziejów ojczystych bądź powszechnych. W niektórych sytuacjach może stanowić „poligon” dla kształcenia określonych umiejętności oraz sprawności poznawczych uczniów. Jest bowiem wdzięcznym polem dla wszelkiego rodzaju ćwiczeń dydaktycznych. Mają one szczególny sens w poznawaniu historii współczesnej, kiedy umożliwiają bezpośredni kontakt z terenem, uczestnikami czy świadkami ważnych wydarzeń dziejowych.



Warto też pamiętać, że regionalizacja procesu nauczania-uczenia się stanowi nierzadko swoiste antidotum na odhumanizowanie i odpersonalizowanie historii, które dokonało się w dobie zainteresowań historiografią wielkimi kategoriami historycznymi oraz bezkrytycznego stosowania w badaniach przeszłości doświadczeń nauk społecznych. Pozwala to zrozumieć, że wszyscy w jakimś stopniu tworzymy historię i jesteśmy jej depozytariuszami. Nie ma powodu do obaw, iż z punktu widzenia „małej ojczyzny” świat zacznie jawić się jako banalny lub trywialny. Jednostki przeciętne, z reguły pozbawione cech nadzwyczajnych, są bowiem równie reprezentatywne dla swoich epok jak wybitni wodzowie, politycy, artyści, uczeni. A to nie jest bez znaczenia dla nowoczesnej dydaktyki historii. Aplikacja *Szlakami Polski Niepodległej* pokazuje, że bez ludzi z terenu nie mielibyśmy postaci sztandarowych.

Idąc dalej tym tropem myślenia, można stawiać sobie pytania: na ile perspektywa zorientowana regionalnie czy lokalnie pomaga zrozumieć, jak ludzie zamieszkujący dany region pojmowali samych siebie i otaczającą ich rzeczywistość? Co naprawdę było dla nich ważne, co kształtowało ich decyzje? Z jakimi ideami wiązali się najchętniej? Jakich przywódców wspierali? Zauważmy, że z perspektywy regionalistycznej nie są to anonimowi ludzie, lecz konkretne, znane z imienia i nazwiska jednostki, nierzadko związane z otoczeniem bliskim uczniom. Z pewnością tacy ludzie i takie miejsca przyczynią się do uwiarygodnienia formalnej i nieformalnej edukacji historycznej. Będą budować szacunek dla polskiego dziedzictwa, nauczycieli i edukatorów.

Sięganie do konotacji regionalnych stwarza też możliwość, przynajmniej w jakiejś mierze, odczuwania aury czasów, w których żyli dawni mieszkańcy okolicznych terenów. Bezpośrednie kontakty z lokalnymi zabytkami, źródłami historycznymi, namacalnymi śladami przeszłości, zostawionymi często przez znanych młodzieży konkretnych ludzi – ułatwiają zrozumienie symboliki współczesności i jej związków z przeszłością, szukanie własnej tożsamości historycznej (kim jestem? skąd jestem?) oraz znalezienie swojego miejsca w dzisiejszym świecie². Pobudzają wolę działania na rzecz małej i dużej ojczyzny oraz konstruktywnego zmieniania zastanej rzeczywistości.

² Interesujące rozważania na ten temat prezentuje M. Melchior, *Spółeczna tożsamość jednostki*, Warszawa 1990.

W takiej atmosferze proces socjalizacji młodości jest bardziej efektywny. Przez ukazywanie przemian zachodzących w świecie przekonań i postaw konkretnych ludzi z przeszłości młody człowiek uczy się szacunku oraz tolerancji dla innych. Uświadamia sobie różnorodność i zmienność świata idei. Sprzyja to rozwijaniu się systemu humanistycznych wartości (szacunek do życia, godności ludzkiej, prawa, wolności, tolerancji, dobra, piękna, reguł i procedur demokratycznych). Kształtuje pojęcia, które funkcjonują często na obrzeżach świadomości uczniów, jak np.: praca, współdziałanie, tolerancja, współodpowiedzialność. Uczy dostrzegania wartości, które pozostały niezmienione. Prowadzi do podnoszenia ogólnego poziomu kultury społeczeństwa oraz przewyższania występującej tu i ówdzie megalomanii czy ksenofobii narodowej.



Stanisław Schäffer w mundurze porucznika (1926)

Jak wynika z powyższych uwag, dzieje regionalne i lokalne stwarzają niezliczone możliwości w szkolnej edukacji historycznej. Skala i sposoby ich wykorzystania zależą niemal wyłącznie od inwencji i kultury dydaktyczno-historycznej nauczyciela. Prace nad modernizacją edukacji historycznej wyzwoliły wiele potrzebnej energii. Pięknym tego przykładem jest książka Aleksandry i Jacka Kurków pt. *Dzieje zachwytu, czyli rzecz o szkole*³. Jest to dokumentacja „wydarzenia, jakim stała się klasa dziennikarska lat 1995–1999 III Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Batorego. Jest to zapis odkrywania świata przez młodych ludzi, przygód, które prowadziły ich do dorosłości”⁴. Swe nadzwyczajne efekty dydaktyczne autorzy osiągnęli głównie przez środowiskowe metody nauczania, które sami nazwali „nauczaniem przez zachwyt”. Warto je wziąć pod uwagę przy użytkowaniu aplikacji *Szlakami Polski Niepodległej*.

Jednak nie każdy nauczyciel bądź edukator musi być nowatorem czy wręcz eksperymentatorem. Tym wszystkim, którzy oczekują pomocy

³ Chorzów Batory – Wielkie Hajduki 2000.

⁴ *Ibidem*, s. 5.

ze strony osób lub instytucji doradczych, mogą służyć liczne publikacje. O kontekstach, koncepcjach programowych i realiach wykorzystania regionalizmu w edukacji historycznej od 1918 r. po dzień dzisiejszy napisała Danuta Konieczka-Śliwińska⁵. Bibliografię prac na ten temat zestawiała Izabela Lewandowska w „Wiadomościach Historycznych”⁶. Jednym z ciekawszych jest opracowanie Alojzego Zieleckiego, które wskazuje, jak można wykorzystać czynnik regionalny w pracy z wybranym programem nauczania⁷. Znajdą w nim potrzebne informacje zwolennicy wszystkich modeli historii regionalnej i lokalnej. Wiedzę tę można twórczo zastosować w aplikacji *Szlakami Polski Niepodległej*.

⁵ D. Konieczka-Śliwińska, *Edukacyjny nurt regionalizmu historycznego w Polsce po 1818 r. Konteksty – koncepcje programowe – realia*, Poznań 2011.

⁶ I. Lewandowska, *Nauczanie regionalne w szkole. Wskazówki bibliograficzne*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 2, s. 97–104.

⁷ A. Zielecki, *Regionalizm w reformowanej szkole polskiej*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 2, s. 82–97.

8. Autonomia nauczyciela historii



Edukacja historyczna bywa traktowana w różny sposób. Dla jednych jest to działanie misyjne, dla drugih pozytywistyczna praca nad podstawą wykształcenia ogólnego, a dla niektórych – po prostu usługa dydaktyczna. Podejście to zależy w znacznym stopniu od suwerenności nauczyciela, swobody, jaką może on dysponować w procesie nauczania-uczenia się, począwszy od fazy projektowania po ocenianie. Autonomia nauczyciela jest zjawiskiem pożądanym w systemach demokratycznych. Oznacza ona „umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania”¹. Kształtuje ona, w znacznym stopniu, relacje między podmiotami kształcenia oraz poziom ich kreatywności w stosunku do celów, metod, form i środków dydaktycznych. Swoboda ta nigdy nie jest absolutna. W każdym przypadku jest jakoś regulowana systemowo, normatywnie lub przez oczekiwania społeczne.

¹ Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001, s. 167.

W ustrojach niedemokratycznych edukacja przybiera postać dyrektywną. Czyni nauczyciela bezkrytycznym realizatorem wytycznych programowych oraz instrukcji politycznych. Wyznacza mu rolę funkcjonariusza aparatu administracyjno-państwowego, związanego rygorami, których kryteria ustala administracja szkolna. W takich realiach oficjalna doktryna edukacyjna (w tym obowiązująca wykładnia metodologiczna²) i presja czynników oficjalnych onieśmiela nauczyciela. Będąc przedmiotem jakiegoś projektu politycznego, obawia się on ryzyka własnej samodzielności, jak też innowacyjności. Ogranicza swą rolę do reprodukcji treści podręcznikowych i szablonów instruktażowo-metodycznych. Długotrwałość takiego stanu rzeczy upośledza świadomość „teleologiczną” nauczycieli, wzmacnia ograniczającą funkcję instytucji edukacyjnych, utrwala opinię, że o kształcie edukacji historycznej decyduje się np. w ministerstwie, kuratorium czy ośrodkach metodycznych.

W opozycji do tego wzorca został sformułowany postulat upodmiotowienia nauczyciela, zapewnienia mu swobody w interpretowaniu zaleceń programowych, w doborze treści kształcenia, metod, form i środków dydaktycznych³. Sprawa ta była w Polsce przedmiotem wielkich debat naukowych i metodycznych⁴. Upominano się w nich o poszanowanie indywidualności i osobowości nauczyciela. Tylko w takich warunkach, mówiła na XIII Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich Anna Radeżyńska, jest możliwe „zaferowanie tego, co można nazwać wieloosobowością w zakresie myślenia i odczuwania. Poznanie historii obszernie może i powinno kształtować poczucie pewnej ciągłości, której człowiek jest uczestnikiem, przejmując dziedzictwo i tworząc dziedzictwo. [...] Nauczyciel, który nie posiada własnych poglądów na historię, nie nauczy ich posiadania”⁵. Musi on samodzielnie dążyć do prawdy. Według tej długoletniej nauczycielki „fałszywość” wiedzy szkolnej odczuwana jest

² Taką dawał w latach PRL marksizm. Por. R. Stobiecki, *Historiografia PRL. Ani dobra, ani mądra, ani piękna... ale skomplikowana*, Warszawa 2007, s. 163–183.

³ J. Maternicki, *Autonomia nauczyciela historii* [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 15–16.

⁴ Por. np. *Pamiętnik XIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, Poznań 6–9 września 1984 roku, cz. 1, *Referaty plenarne – sekcje*, Kraków–Gdańsk–Łódź 1986.

⁵ M.M. Drozdowski (moderator dyskusji), *Etyka nauczyciela historii* [w:] *Pamiętnik XIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, Poznań 6–9 września 1984 roku, cz. 1, *Referaty plenarne – sekcje*, Kraków–Gdańsk–Łódź 1986, s. 206–207.

głównie jako przemilczanie, a dopiero w drugiej kolejności jako eksponowanie niektórych faktów.

Zdaniem zwolenników szkoły wolnej od polityki oraz ideologii nauczyciel powinien mieć prawo do interpretacji wytycznych programowych, które będą kształtować poglądy historyczne nie tylko uczniów, ale też uczących⁶. Prawo to powinno rozciągać się na tworzenie autorskich programów, które pozostając w zgodzie z przepisami o ramowych planach nauczania, pozwalają na realizowanie własnej koncepcji nauczania-uczenia się historii, do polemiki z wykładnią „urzędową”, a nawet podejmowania pewnych eksperymentów pedagogicznych. W gestii nauczyciela powinny być wybór i możliwość prezentowania wybranej opcji metodologicznej, uznawanej przez współczesną historiografię⁷. Powinna ona odciążać go od nadmiaru obowiązkowego materiału rzeczowego, a skłaniać do interpretacji i tworzenia narracji⁸. Jest to jeden z warunków efektywności pracy szkoły. Charakter kształcenia powinien wynikać z pewnej relacji osobowości nauczyciela oraz cech osobowościowych i poznawczych uczniów. Zapewnia to procesowi kształcenia konieczną elastyczność oraz atrakcyjność. Oczywiście muszą iść za tym odpowiednie kwalifikacje i kompetencje nauczyciela, na których strażą mają stać specjaliści oraz uniwersytety, a nie partie polityczne.

Przełomowym krokiem w tym kierunku była reforma systemu oświaty z 1999 r. Po kilku latach od jej wprowadzenia na rynku działało ok. 200 wydawnictw publikujących podręczniki oraz pomoce naukowe, w użytku szkolnym było równocześnie ponad 170 podręczników historii (na wszystkich poziomach kształcenia) i kilkaset „ministerialnych” pro-



⁶ M. Solarska, *S/przeciw historia. O czym nie naucza historia i dlaczego?* [w:] *Historia ludzi, Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013, s. 180–181.

⁷ J. Maternicki, *Autonomia...*, s. 16.

⁸ J. Maternicki, *Próba nowego spojrzenia na cele kształcenia historycznego* [w:] *Cele i treści kształcenia historycznego*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996, s. 23.

gramów nauczania. W proces dydaktyczny włączyło się wiele fundacji, stowarzyszeń i organizacji pozarządowych.

Dzisiejsza szkoła podstawowa (nie dysponujemy jeszcze doświadczeniami ze zreformowanego liceum – w tym roku dotrze do niego pierwszy rocznik), mimo zwiększenia poziomu jej instytucjonalizacji, jest szkołą otwartą. Jest w niej miejsce na nowe technologie, angażujące projekty i narzędzia, takie jak aplikacja *Szlakami Polski Niepodległej...*, na autonomię nauczyciela i uczniów. Jaka będzie jej przyszłość, to już zależy od jakości kształcenia kadr oświatowych, poziomu kultury dydaktyczno-histerycznej nauczycieli, braku zbytecznej autocenzury oraz nowych realiów finansowych w oświacie.



Przykładowe scenariusze lekcji



Scenariusz 1.1

Szlak I. Wielka Wojna na ziemiach polskich w latach 1914–1918

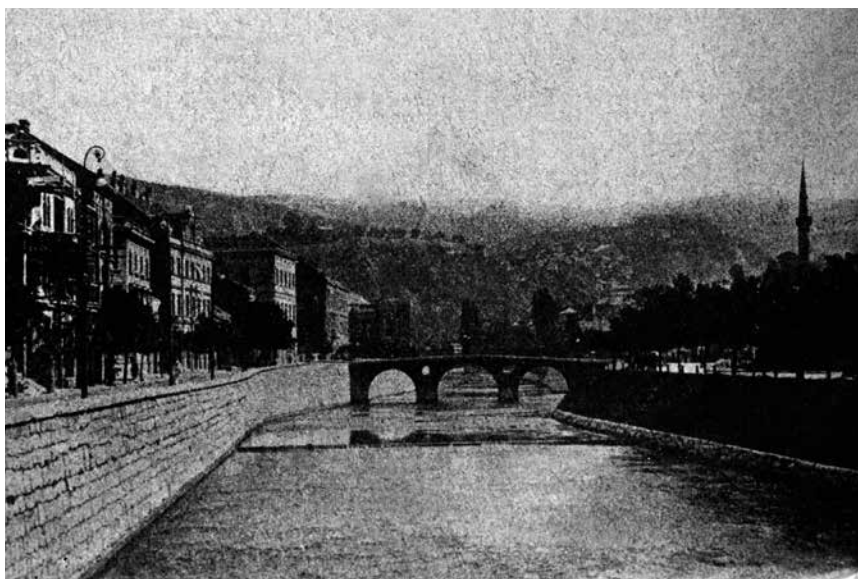
Przedmowa

Multimedialną podróż historyczną rozpoczynamy od lekcji poświęconej Wielkiej Wojnie, o którą modlił się prawie sto lat wcześniej Adam Mickiewicz¹. Narodowy wieszcz nie potrafiłby sobie wyobrazić, że jeden z częstych wówczas ataków terrorystycznych (zamach na arcyksięcia Franciszka Ferdynanda 28 czerwca 1914 r.) wywoła światową wojnę, rozpoczynającą pierwszy akt budowy narodowej Europy². Wojna ta zaskoczyła Polaków, którzy od kilku pokoleń funkcjonowali w organizmach wrogich sobie państw i teraz musieli przeorganizować swoje życie narodowe. Mało kto wiedział, jak zachować się w chwili, kiedy dotychczasowi zaborcy stanęli naprzeciw siebie. Padały rozpaczliwe pytania: jaką drogę wybrać? bić się czy negocjować? po której stronie się opowiedzieć? kogo wesprzeć, a z kim walczyć? jak wykorzystać nadarzającą się okazję? komu oddać władzę? jakiej Polski oczekiwać? Nikt nie miał wątpliwości co do jednego – Polska musi być niepodległa.

Szlak I pomaga się dowiedzieć, co się działo wówczas na świecie i na ziemiach polskich. Pokazuje różne drogi do wolności. Przedstawia m.in. szanse i ograniczenia na tych drogach, operacje militarne i gry dyplomatyczne, programy i kampanie polityczne, wybitnych dowódców i polityków,

¹ A. Mickiewicz, *Księgi pielgrzymstwa polskiego*, [online:] <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/ksiegi-narodu-polskiego-i-pielgrzymstwa-polskiego.html> [dostęp: 20 VI 2019]. Wielki poeta napisał w niej: „O wojnę powszechną za Wolność Ludów! \ Prosimy cię Panie. \ O Broń i orły narodowe. \ Prosimy cię Panie. \ O śmierć szczęśliwą na polu bitwy. \ Prosimy cię Panie. \ O grób dla kości naszych w ziemi naszej. \ Prosimy cię Panie. \ O niepodległość całość i wolność Ojczyzny naszej. \ Prosimy cię Panie. \ W Imię Ojca i Syna i Ducha Świętego. \ Amen.”

² A. Chwalba, *Samobójstwo Europy. Wielka Wojna 1914–1918*, Kraków 2014.



Fot. 1 Most Łaciński, zwany też mostem Gawriło Principa, miejsce zamachu na arcyksięcia Franciszka Ferdynanda Habsburga

ludzi zwykłych i nadzwyczajnych, fakty i opinie. Pozwala zrozumieć, dzięki czemu spełnił się sen o odrodzonej Rzeczypospolitej, która z różnych względów jest natchnieniem pokolenia współczesnych Polaków. Tłumaczy, jak doświadczenie „wczoraj” rezonuje w przeżywanym „dziś”.

Temat: Bić się czy nie bić? Polacy wobec I wojny światowej

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność posługiwania się osią czasu),
- dostrzeganie ciągłości w życiu społeczno-politycznym i kulturowym.

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych) i nadawanie im znaczeń,

- lokalizacja w czasie i przestrzeni procesów, zjawisk i faktów historycznych przy użyciu map i planów w różnych skalach oraz formach,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- objaśnianie związków przyczynowo-skutkowych,
- kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania,
- poszukiwanie śladów historii regionalnej i lokalnej na mapie interaktywnej i w hipertekstach, będących jej częścią składową.

Tworzenie narracji historycznej:

- konstruowanie ciągów narracyjnych przy wykorzystaniu zdobytych informacji źródłowych (zwłaszcza mapy interaktywnej i kapsuła czasu),
- posługiwanie się pojęciami historycznymi oraz dostrzeganie zmienności ich znaczeń w czasie i przestrzeni,
- poszukiwanie i wykorzystywanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego,
- tworzenie różnych form wypowiedzi i sposobów opisu przeszłości,
- uwzględnianie zróżnicowanego świata wartości ludzkich działań zarówno w przeszłości, jak i w teraźniejszości.

Metody

- praca z tekstem opracowania,
- praca ze źródłem,
- metaplan,
- drzewo decyzyjne,
- burza mózgów,
- mapy pojęciowe,
- dyskusja plenarna.

Narzędzia

Tablica interaktywna; urządzenia mobilne (bądź inne urządzenia pozwalające na włączenie aplikacji); narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez nauczyciela realizującego lekcję; karty pracy; Internet.

Kontekst organizacyjny

Zajęcia nie wykraczają poza obowiązującą Podstawę programową – *Historia – Szkoła Podstawowa IV-VIII*. Doskonale komponują się z bogatymi obchodami 100. rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę

w 1918 r. Zajęcia powinny stawiać na aktywność uczniów i preferować cele wychowawcze. Nauczyciel występuje w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się. Czas i miejsce zajęć to jedna lub dwie jednostki w systemie klasowo-lekcyjnym (w zależności od planu dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczego szkoły, przedmiotowych możliwości programowych, specyfiki środowiskowej uczniów, stopnia zainteresowania tematyką lekcji).

Grupa odbiorcza

Scenariusz adresowany jest do uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej, choć możliwe jest zrealizowanie go w ramach koła zainteresowań czy innych form zajęć pozalekcyjnych także w innej grupie wiekowej. Najogólniej rzecz biorąc, zajęcia przewidziane są dla młodzieży, która rozwinęła już pewne umiejętności w zakresie konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego.

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do lekcji

- zapisanie tematu bieżącej lekcji, odniesienie go do obowiązującego w szkole programu nauczania i miejsca w strukturze aplikacji – wykorzystanie tablicy klasycznej lub multimedialnej,
- zapoznanie z instrukcją obsługi aplikacji i otworzenie I szlaku (przy pierwszym włączeniu aplikacji pojawia się jej struktura i wskazówki, jak korzystać z poszczególnych jej elementów),
- przedstawienie mapy *Europa w przededniu I wojny światowej w 1914* (w aplikacji) i omówienie jej budowy. Przypomnienie języka mapy historycznej³.

2. Wprowadzenie nowego materiału

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Praca z mapą interaktywną *Przebieg Wielkiej Wojny 1914–1918 na ziemiach polskich*. Korzystając ze środków kartograficznych, zaznacz na kartach pracy państwa należące do dwóch bloków: Trójpzymierza i Trójp porozumienia. Przeanalizuj położenie geopolityczne ziem dawnej Rzeczypospolitej. Czy było ono korzystne z punktu widzenia polskich dążeń do niepodległości?

³ Więcej w rozdziale *Kartograficzna narracja historyczna* w tymże *Przewodniku*.

Karta pracy nr 1

Nazwa państwa	Trójprzymierze	Trójporozumienie	Data przystąpienia
Wielka Brytania			
Niemcy			
Rosja			
Włochy			
Francja			
Austro-Węgry			
Serbia			
Belgia			
Imperium Osmańskie			
USA			
Portugalia			
Polska			
Hiszpania			

Dodatkowe informacje można znaleźć w kapsule *Trójprzymierze* i *Trójporozumienie* lub w sieci. Zadanie podlega uważnemu sprawdzeniu przez nauczyciela. Tabela zawiera pewne „haczyki”.



Fot. 2 Kraje Ententy i Trójpri-
mierza, karykatura

Zadanie 2 – dla wszystkich uczniów. Burza mózgów. Na podstawie ekranu z wprowadzeniem do lekcji i kapsuły *Wybuch I wojny światowej* nauczyciel stawia pytanie: „Dlaczego doszło do wybuchu pierwszej wojny światowej?”. Zwraca uwagę, że odpowiedzi na to pytanie jest wiele i że historycy zawodowi poświęcili tej sprawie wiele książek i artykułów⁴. Prezentuje ciekawsze wydawnictwa, niewykraczające poza możliwości poznawcze 13-latków. Zadaniem uczniów jest zgłoszenie propozycji (pomysłów), które mogą pomóc w rozwiązaniu problemu. Zostaną one zapisane na tablicy i rozważone w dyskusji kierowanej przez nauczyciela. Skrajne pomysły powinny być wykreślone ze sporządzonej listy. Te, które po-

⁴ Zob. np. J. Pajewski, *Pierwsza wojna światowa 1914–1918*, Warszawa 2004.

zostaną, będą podzielone na przyczyny pośrednie i bezpośrednie. Oba pojęcia muszą zostać uważnie zdefiniowane (metoda: mapy pojęciowe)⁵.

Karta pracy nr 2

Dlaczego doszło do wybuchu I wojny światowej?	
Przyczyny pośrednie	Przyczyny bezpośrednie

Przy wykonywaniu tego zadania można się pokusić o ustalenie chronologii wydarzeń, które doprowadziły do wybuchu I wojny światowej. Pomocna będzie umiejętność obliczania czasu w historii.

⁵ M. Latoch-Zielińska, *Słowne potyczki, czyli o trudnej sztuce dyskusji*, Kielce 1999.



Fot. 3 Ułani Legionów Polskich wkraczający do Krakowa, 1914 r.

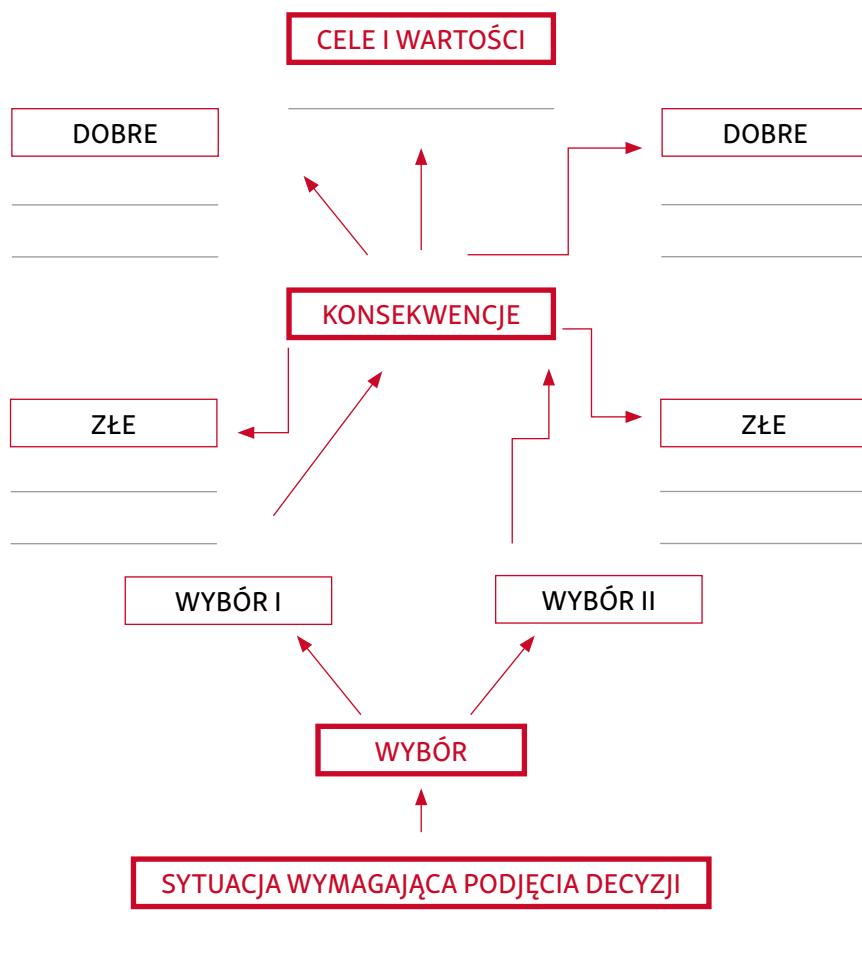
Zadanie 3 – dla uczniów podzielonych na trzy grupy. Praca ze źródłem. Każda z grup otrzymuje do przeanalizowania jedną z kapsuł czasu:

- grupa I – *Legiony Polskie*,
- grupa II – *Korpusy Polskie w Rosji*,
- grupa III – *Rada Regencyjna* (Polnische Wehrmacht).

Posiłkując się materiałem zawartym w kapsułach i dostępnym w klasie wydawnictwach słownikowo-encyklopedycznych, uczniowie próbują ustalić, czy służba u boku dawnych zaborców może uchodzić za działalność patriotyczną i czy przyczyniła się w jakimś stopniu do odzyskania niepodległości. Zadanie to można zrealizować przy pomocy metody „kapeluszy myślowych”⁶ Eduarda de Bono i jego koncepcji pracy lateralnej albo metody drzewa decyzyjnego, w które uczniowie powinni wpisać motywacje żołnierzy ww. formacji. Każda z grup zajmuje się oczywiście tylko jedną z nich. Dla zapisania wyników swej pracy grupa może wykorzystać następującą kartę pracy:

⁶ E. de Bono, *Myślenie lateralne. Czym jest i jak wiele znaczy?*, Warszawa 2015.

Karta pracy nr 3



Zadanie to obliczone jest raczej na realizowanie celów kształcących (umiejętności) niż poznawczych (wiedza). Umiejętność pracy zespołowej jest dziś bowiem jedną z najbardziej pożądanych kompetencji społecznych. Z tego względu należy budować atmosferę współpracy, która opiera się na zasadzie *win-win*, czyli im lepiej uczniowie wykonają swoją pracę, tym wyżej zostaną ocenieni. Uczniowie mogą też współuczestniczyć w ocenianiu.

3. Podsumowanie lekcji

Zadanie dla wszystkich uczniów. Dyskusja plenarna. Nauczyciel stawia pytanie: *Czy odzyskanie niepodległości w 1918 r. było dziełem przypadku, szczęścia, wykorzystania sprzyjających okoliczności, czy raczej dziełem działań i wysiłku Polaków?* Zadanie stawia na rozwój myślenia historycznego i kompetencji komunikacyjnych uczniów, ponieważ na pytanie to nie można znaleźć jednoznacznej odpowiedzi. Należy podkreślić, że jest to naturalna sytuacja poznawcza. Do merytorycznej strony wypowiedzi nauczyciel powinien się jednak wyraźnie odnieść.

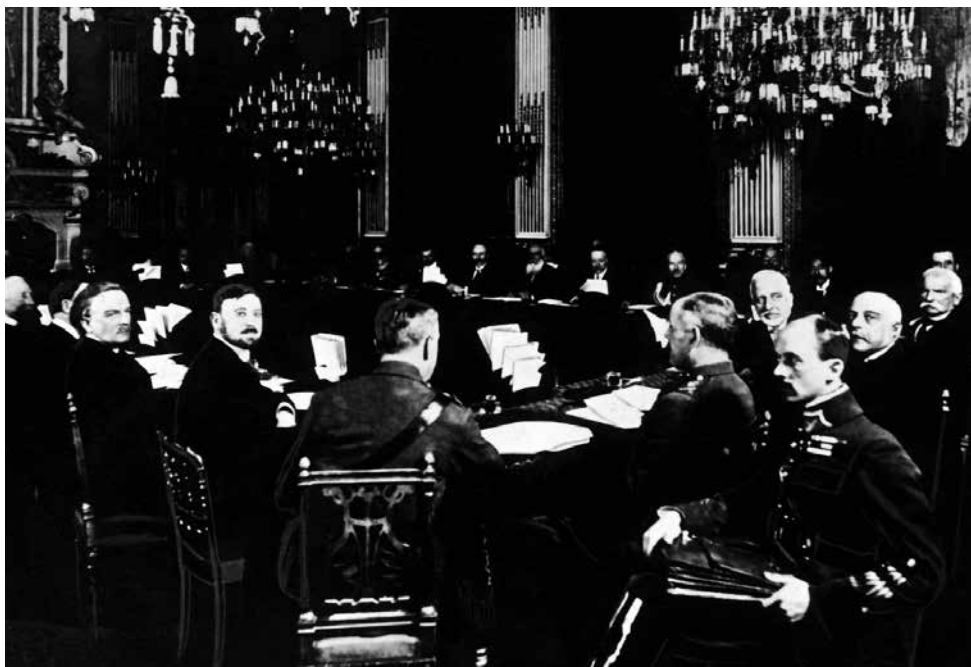
4. Zadanie domowe dla wszystkich uczniów. Metoda SWOT⁷.

Korzystając ze zdobytej na lekcji wiedzy oraz kapsuły *Koniec wojny* oceń warunki rozejmu z 10 XI 1918 r. W tym celu wykorzystaj załączoną poniżej kartę pracy:

Karta pracy nr 4

Jak było?	Jak być powinno?
PROBLEM Warunki rozejmu z 10 XI 1918 r.	
Dlaczego nie było tak, jak być powinno?	Co należało zrobić?

⁷ Nazwa tej metody jest akronimem angielskich słów *strengths* (mocne strony), *weaknesses* (słabe strony), *opportunities* (szanse potencjalne lub zaistniałe), *threats* (zagrożenia rzeczywiste lub prawdopodobne). Stosowanie metody polega na zestawieniu tych cech w odpowiednich tabelach). Da przypomnienia: M. Koziar, *Jak napisać*, <http://www.jaknapisac.com/analiza-swot/> [dostęp: 8 VI 2019].



Fot. 4 Przedstawiciele państw-sygnatariuszy w sprawie rozejmu, 10 XI 1918 r.

Chętni uczniowie mogą rozwiązać quiz, będący podsumowaniem każdego szlaku w aplikacji. Ponieważ jest on trudny, mogą się w tym celu posiłkować podpowiedziami rodziców oraz innymi źródłami informacji. Będzie to wzmacniać namysł nad historią.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

A. Chwalba, *Samobójstwo Europy. Wielka Wojna 1914–1918*, Kraków 2014.

A. Chwalba, *Wielka Wojna Polaków 1914–1918*, Kraków 2018.

J. Pajewski, *Odbudowa państwa polskiego*, Warszawa 1985.

B.W. Tuchman, *Sierpniowe salwy*, Warszawa 2014.

Literatura dodatkowa dla ucznia

A. Chwalba, W. Harpula, *Zwrotnice dziejów. Alternatywne historie Polski*, Kraków 2019.

Scenariusz 1.2

Szlak I. Wielka Wojna na ziemiach polskich w latach 1914–1918

Przedmowa

Wybuch działań wojennych w sierpniu 1914 roku rzucił nowe światło na sprawę polską. Po raz pierwszy od czasów wojny siedmioletniej Petersburg znalazł się w stanie wojny z Berlinem i Wiedniem. Solidarność

mocarstw zaborczych wreszcie została przełamana. Ziemie polskie stały się międzynarodowym polem bitwy. Powstało duże zapotrzebowanie na polskiego rekrutę. Zaborcy licytowali się obietnicami wsparcia Polaków. W latach 1914–1916 proponowali im coraz większy zakres swobód politycznych. W ostatnich dwóch latach wielkiej wojny sprawa polska przestała być tylko interesem zaborców. Stała się kwestią międzynarodową. Za niepodległością Polski wypowiadały się Stany Zjednoczone, Francja, Włochy, Japonia i Wielka Brytania. Sami Polacy stanęli przed widmem bratobójczych walk. W każdej z armii zaborczych służyły dziesiątki tysięcy młodych Polaków. Wierzyli oni, że walczą o niepodległą ojczyznę. Sytuację tę dobrze oddaje znany wiersz Edwarda Słońskiego napisany we wrześniu 1914 roku:



Fot. 1 Edward Słoński

W okopach pełnych jęku,
 Wstuchani w armat huk,
 Stoimy na wprost siebie –
 Ja – wróg twój, ty – mój wróg! (...)
 A gdy mnie z dala ujrzysz,
 Od razu bierz na cel
 I do polskiego serca
 Moskiewską kulą strzel.
 Bo wciąż na jawie widzę
 I co noc mi się śni,
 Że TA CO NIE ZGINEŁA,
 Wyrośnie z naszej krwi¹.

Wszędzie tam, gdzie było to możliwe, powstawały polskie organizacje. Wśród nich wyróżniali się aktywiści – nastawieni na czynną walkę z Rosją – oraz pasywiści, którzy pokładali nadzieje w Rosji, a w późniejszym okresie w zachodnich sprzymierzeńcach. Powstawały polskie formacje wojskowe związane z obiema walczącymi stronami. W konspiracji działała Polska Organizacja Wojskowa, która walnie przyczyniła się do odzyskania niepodległości. W lekcji tej prześledzimy, jak z wojennych popiołów odrodził się polski feniks.

Temat: Sprawa Polska podczas I wojny światowej

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- posługiwanie się jednostkami chronologicznymi: wiek, przełom wieków, dekada, rok,
- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność zastosowania osi czasu zamieszczonej w aplikacji),
- dostrzeganie ciągłości w życiu społeczno-politycznym i kulturowym.

¹ A. Roliński, *A gdy na wojenkę szli Ojczyźnie służyć... pieśni i piosenki żołnierskie z lat 1914–1918*, Kraków 1996, s. 468.

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych),
- lokalizacja w przestrzeni geograficznej procesów, zjawisk i faktów historycznych – wykorzystanie map interaktywnych oraz hipermap,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- objaśnianie związków przyczynowo-skutkowych,
- kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania.

Tworzenie narracji historycznej:

- konstruowanie ciągów narracyjnych dzięki wykorzystaniu zdobytych informacji źródłowych (zwłaszcza mapy interaktywnej, hipermap oraz kapsuły czasu),
- rozumienie pojęć historycznych i umiejętne posługiwanie się nimi,
- poszukiwanie i używanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego,
- tworzenie różnych form wypowiedzi.

Metody

- praca z tekstem w postaci drukowanej i fonicznej,
- praca z mapą,
- praca ze źródłem,
- układanka,
- burza mózgów,
- „jedno odpada”,
- oś czasu.

Narzędzia

Urządzenia umożliwiające uruchomienie aplikacji *Szlakami Polski Niepodległej*, tablica interaktywna, narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez nauczyciela do realizacji lekcji, Internet, infografika, karty pracy, karykatura.

Kontekst organizacyjny

Zajęcia są zgodne z Podstawą programową – *Historia – Szkoła Podstawowa IV–VIII*. Obejmują jedną lub dwie godziny w systemie klasowo-lekcyjnym (w zależności od ogólnych założeń dydaktyczno-wychowawczo-opie-

kuńczych szkoły, przedmiotowych możliwości programowych, specyfiki środowiskowej uczniów, stopnia zainteresowania tematyką lekcji). Zajęcia powinny stawiać na aktywność i kreatywność uczniów, osiągnięte głównie drogą e-learningu. Nauczyciel występuje w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się.

Grupa odbiorcza

Zajęcia adresowane są przede wszystkim do uczniów z ostatniej klasy szkoły podstawowej. Jest to młodzież w wieku 13–16 lat, mająca już pewną sprawność w zakresie konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego. W grupie tej znajdują się osoby interesujące się historią lub nie. Niezależnie od tego, uczą się one tego przedmiotu już piąty rok. Można więc oczekiwać, że postawione niżej wymagania są stosowne do ich wrażliwości oraz możliwości poznawczych. Adresatem scenariusza może być także młodzież w nieco innym przedziale wiekowym, realizująca swe zainteresowania poza systemem klasowo-lekcyjnym (np. w szkolnym kole historycznym).

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do lekcji:

Na początku zajęć nauczyciel przypomina uczniom, w jaki sposób doszło do pogorszenia się relacji między Rosją a Niemcami i Austro-Węgrami. Opowiada o genezie nowych sojuszy w Europie. Uczniowie czytają kapsułę Trójpzymierze i Tróporozumienie.

Kolejnym przedsięwzięciem dydaktycznym jest przedstawienie przez nauczyciela potencjału militarnego w Europie, w której Polacy nie mieli swojego państwa i służyli w obcych armiach. Przy pomocy planszy nr 1 nauczyciel ukazuje liczbę żołnierzy poszczególnych państw we wrześniu 1914 roku.



Fot. 2 Trójpzymierze i Tróporozumienie

Plansza nr 1. Liczebność armii poszczególnych państw we wrześniu 1914 roku.

Państwo	Liczba żołnierzy
Rosja	5.962.000
Niemcy	4.000.000
Francja	3.878.000
Austro-Węgry	1.820.000
Włochy	1.115.346
Wielka Brytania	632.889
Serbia	240.000
Belgia	222.000

Zadaniem uczniów jest podanie liczby żołnierzy, którymi dysponowały ententa i państwa centralne. Pokazuje to niespotykaną dotychczas skalę wojny.

2. Wprowadzenie nowego materiału

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Zapoznanie się z ekranem wprowadzenia do Lekcji 1 w aplikacji *Szlakami Polski Niepodległej*. Uczniowie zapoznają się z pisaną formą narracji za pośrednictwem własnych smartfonów lub tabletów. Może temu towarzyszyć wersja odczytywana przez lektora za pomocą głośnika bluetooth, będącego w dyspozycji nauczyciela.

Zadanie 2 – dla wszystkich uczniów. Oś czasu. Dyskusja klasyczna. Posługując się mapą interaktywną, zauważ, w którym roku państwa centralne poczyniły największe postępy. Jak myślisz, dlaczego tak się stało? Uczniowie zapoznają się z tekstem kapsuły *Rewolucje rosyjskie*. Wykonują rysunek w postaci mapy mentalnej (*mind map*) we własnych zeszytach².

² Dla przypomnienia: W. Kozak, *Mapa mentalna czyli twórcza technika notowania*, Kielce 1919.

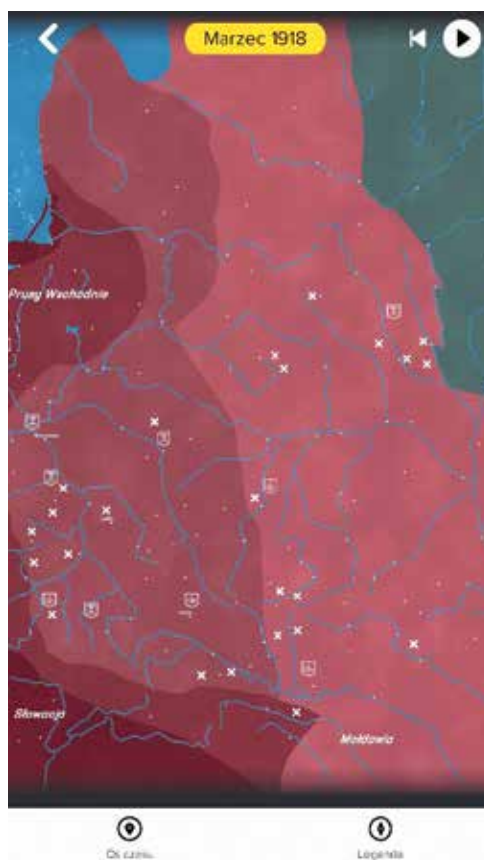
Zadanie 3 – dla uczniów w pięciu 5-osobowych grupach. Praca w sieci oraz kapsuły czasu – metoda układanki. Nauczyciel dzieli klasę na 5 grup (5-6-osobowych), których celem jest prześledzenie przebiegu I wojny światowej.

- **Grupa 1** – Legiony Polskie (Internet, kapsuły: *Legiony Polskie*, *Bitwa pod Rokitną*, *Walki Legionów pod Polską Górą i Kostiuchnowką*)
- **Grupa 2** – sytuacja na froncie wschodnim (Internet, kapsuły: *Zajęcie ziem polskich przez państwa centralne w 1915 r.*, *Rewolucje rosyjskie (lutowa i październikowa)*, *Traktat brzeski*, *Bitwa pod Tannenbergiem*, *Przełamanie frontu pod Gorlicami*, *Ofensywa Brusilowa*)
- **Grupa 3** – sytuacja na froncie zachodnim (Internet, np. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Front_zachodni_\(I_wojna_%C5%9Bwiatowa\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Front_zachodni_(I_wojna_%C5%9Bwiatowa)))
- **Grupa 4** – inne formy walki (Internet, kapsuły: *Błękitna Armia*, *Komitet Narodowy Polski*, *Polska Organizacja Wojskowa*, *Korpusy Polskie w Rosji*)
- **Grupa 5** – sprawa Polski na arenie międzynarodowej (Internet, kapsuły: *Odezwa wielkiego księcia Mikołaja Mikołajewicza*, *Akt 5 listopada*, *Orędzie Wilsona*)

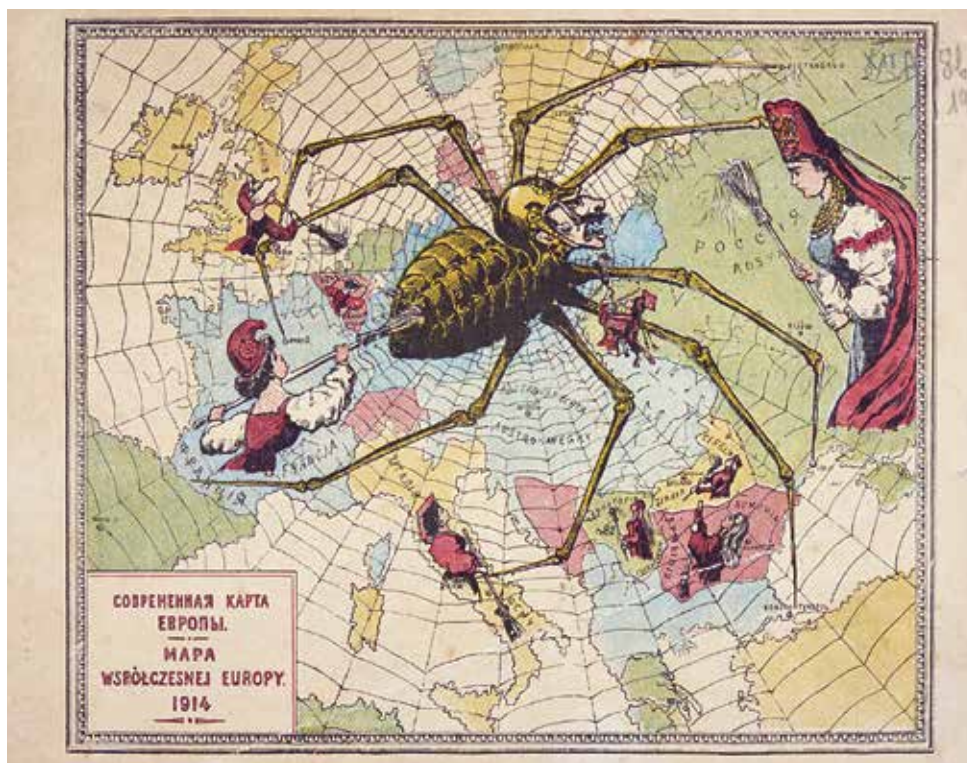
Na metodę tę składają się 3 etapy:

Etap 1

Uczniowie pracują w grupach tzw. eksperckich. Każda grupa dostaje do przestudiowania inną część lub inny aspekt tematu, działu programowego itp. Grupy mają za zadanie przedyskutować i opracować swoją część wiedzy. Każda osoba w grupie musi na tyle dobrze zrozumieć zagadnienie, żeby móc wytłumaczyć je innej grupie uczniów.



Fot. 3 Sytuacja na froncie wschodnim na początku 1918 roku



Fot. 4 Satyryczna mapa Europy

Etap 2

Drugi podział na grupy polega na tym, że w skład każdej nowej grupy wchodzi jeden z przedstawicieli każdej z poprzednich („eksperckich”) grup. Przedstawiciele ci kolejno relacjonują, czego nauczyli się w poprzednich grupach, na poprzednim etapie. Dobrym pomysłem jest polecić grupie zadanie zbierające wszystkie te informacje.

Etap 3

Eksperci wracają do swoich grup i opowiadają, czego nauczyli się w poprzedniej grupie. Sprawdzają, czy wszyscy posiadli wymaganą wiedzę, umiejętności. System ten wymusza współpracę. Każdy uczeń musi skorzystać z pomocy (wiedzy) innego ucznia, aby uzyskać pozytywny rezultat, każdy też musi pomóc wszystkim pozostałym. Metody tego typu są od wielu lat szeroko stosowane m. in. w Japonii oraz USA,

głównie w nauczaniu przedmiotów ścisłych. Jednak najnowsze badania w tym zakresie pokazują, że metody oparte o nauczanie innych (ang. *self-explanation*) mogą być z powodzeniem stosowane w nauce przedmiotów humanistycznych³.

Zadanie 4 – dla wszystkich uczniów. Praca ze źródłem. Korzystając z kapsuły *Wybuch I wojny światowej* oraz wiedzy pozaźródłowej, spróbuj powiedzieć coś na temat reprodukowanej poniżej karykatury. Kiedy i w jakim kraju powstała? Co symbolizuje? Pamiętajmy jednocześnie, że tego rodzaju forma przedstawienia osoby, wydarzenia lub przedmiotu cechuje się przesadą w oddaniu charakterystycznych elementów, właściwości, cech. Karykatura uwydatnia te cechy zwykle w celu ośmieszenia danej osoby, zjawiska itd.⁴ (Karykatura znajduje się w kapsule *Wybuch I wojny światowej*.)

Zadanie 5 – dla wszystkich uczniów. Praca z osią czasu. Korzystając z mapy interaktywnej, tekstu wprowadzenia oraz kapsuł czasu umieść wymienione poniżej wydarzenia na osi czasu:

- akt 5 listopada,
- powstanie Rady Regencyjnej,
- orędzie prezydenta T.W. Wilsona,
- rewolucja październikowa,
- traktat brzeski,
- bitwa pod Tannenbergiem,
- przełamanie frontu pod Gorlicami,
- początek ofensywy Brusilowa,
- bitwa pod Rokitną.

Celem tego przedsięwzięcia dydaktycznego jest rozwijanie umiejętności dostrzegania związków czasowo-przestrzennych.

Zadanie 6 – dla wszystkich uczniów. Praca ze źródłem. Korzystając z kapsuły *Polska Organizacja Wojskowa* oraz wiedzy pozaźródłowej, odpowiedz na pytanie: Jak myślisz, co symbolizuje, do jakich wartości odwołuje

³ J. Dunlosky i In., *Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology*, „Psychological Science in the Public Interest” 2013, s. 4–58.

⁴ Pomocą w dalszej pracy może być dla nauczyciela opracowanie J. Porazińskiego, *Kultura śmiechu: ludzie – teksty – konteksty*, Toruń 1915.



Fot. 5 Odznaka POW, ze zbiorów Muzeum Wojska Polskiego w Warszawie

się odznaka POW? Praca w formie burzy mózgów, tj. zgłaszanie pomysłów, analiza i ostateczna weryfikacja (odznaka znajduje się w kapsule *Polska Organizacja Wojskowa*).

Zadanie 7 – dla wszystkich uczniów. Praca z mapą interaktywną. Zdanie wprowadzające o kształtowaniu nowej mapy Europy. Przy użyciu mapy interaktywnej podzieli państwa na te, które przestały istnieć, i te, które powstały po I wojnie światowej. Udziel odpowiedzi, wstawiając znak x w odpowiednią kolumnę.

Karta pracy nr 1

Nazwa państwa	Powstało	Przestało istnieć
Finlandia		
Cesarstwo Niemieckie		
Estonia		
Litwa		
Austria		
Czarnogóra		
Węgry		
Imperium Osmańskie		
Serbia		
SHS		
Polska		
Łotwa		
Czechosłowacja		

Które państwa utraciły najwięcej terytoriów w czasie I wojny światowej?
Do jakiego bloku militarnego należały te kraje?

3. Podsumowanie lekcji

Dla rekapitulacji lekcji wykorzystuje się quiz zamieszczony w aplikacji pod Lekcją 2. Zawiera on 10 pytań dotyczących głównie faktografii. Gdyby wynik quizu nie był satysfakcjonujący, uczniowie mogą wykonać dodatkowe zadanie oparte na metodzie „jedno odpada” (metoda ta świetnie sprawdza się jako powtórka wiadomości).

Karta pracy nr 2

Rosja	Niemcy	Włochy	Austro-Węgry
Hindenburg	Ludendorff	Tannenberg	Ypres
Akt 5 listopada	orędzie Wilsona	„My, Pierwsza Brygada”	odezwa Wielkiego Księcia Mikołaja Mikołajewicza
Józef Piłsudski	Włodzimierz Lenin	Roman Dmowski	Józef Haller

4. Praca domowa dla wszystkich uczniów

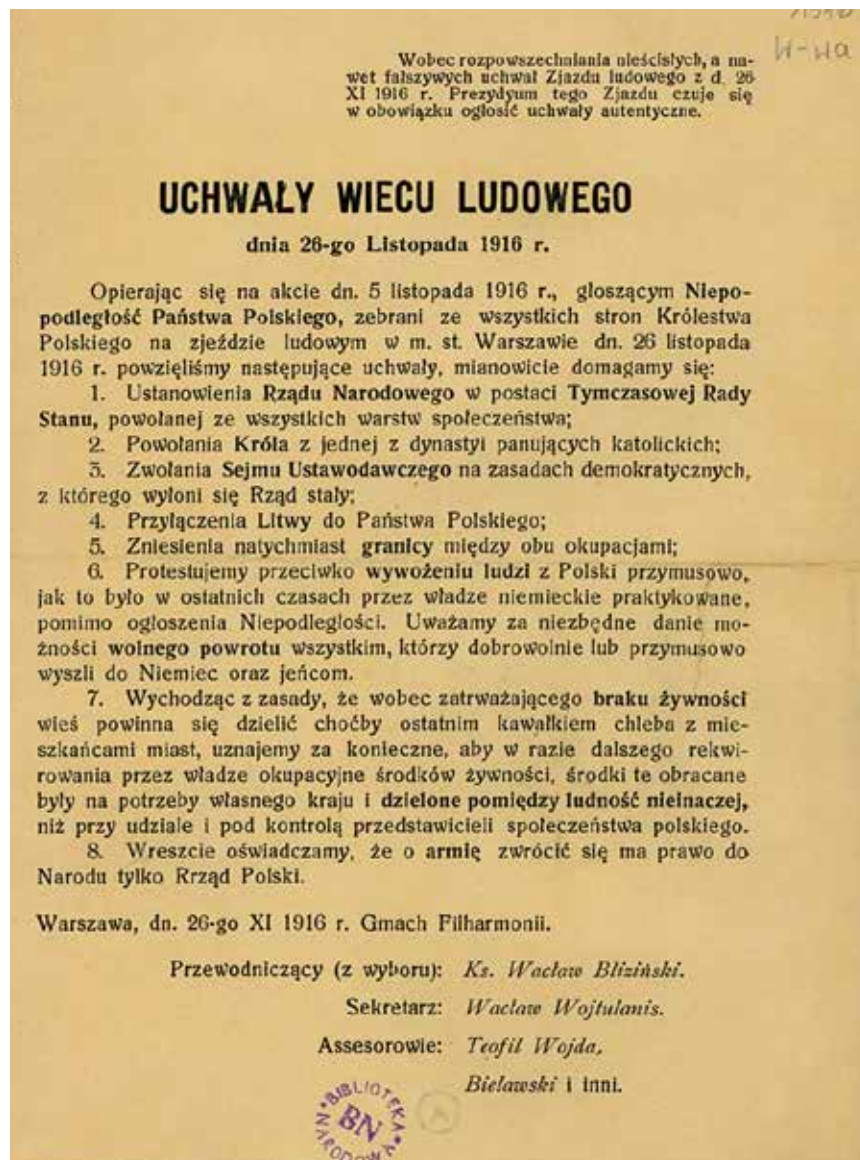
Praca ze źródłem. Konstruowanie narracji. Wykorzystując kapsuły czasu: *Orędzie Wilsona*, *Akt 5 listopada* oraz *Odezwę Wielkiego Księcia Mikołaja Mikołajewicza*, spróbuj odnaleźć podobieństwa i różnice pomiędzy tymi dokumentami. Wyjaśnij znaczenie terminu „wielka licytacja”. Najlepiej zredagowany artykuł hasłowy nauczyciel umieści w *Szkolnej encyklopedii powszechnej*, w której uczniowie publikują definicje trudniejszych wyrazów poznawanych na lekcjach z różnych przedmiotów.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

- A. Chwalba, *Samobójstwo Europy. Wielka Wojna 1914–1918*, Kraków 2014
- A. Chwalba, *Legiony Polskie 1914–1918*, Kraków 2018
- A. Chwalba, *Wielka Wojna Polaków 1914–1918*, Warszawa 2018

Materiały dodatkowe dla ucznia

Artykuły popularnonaukowe dotyczące I wojny światowej: <https://niepodlegla.dziewie.pl/artykuly>



Fot. 6 Uchwały Wiecu Ludowego w Warszawie, 26 XI 1916 r.

Scenariusz 2.1

Szlak II. Walki Polaków o wytyczenie granic II RP w latach 1918–1922

Przedmowa

Jest to najobszerniejsza lekcja w całej aplikacji mobilnej *Szlakami Polski Niepodległej 1914–1922. Interaktywny atlas historyczny*. Opowiada ona o kształtowaniu się granic II Rzeczypospolitej po 123 latach jej nieobecności na mapach politycznych Europy. W okresie 1918–1921 toczyło się równocześnie sześć wojen Polski z sąsiadami. Kończyły się one regulacjami, które ostatecznie, po pięciu latach od zakończenia Wielkiej Wojny, wyznaczyły granice II Rzeczypospolitej oraz ukształtowały stosunki z innymi państwami i narodami. Były one złe. Poza Rumunią Polska nie miała przyjaznego sąsiada. Z Litwą pozostawała nawet w stanie wojny do 1938 r. Scenariusz stara się pokazać, jak głęboko są zakorzenione spory o ziemię, jak są rozwiązywane i jak mocno hamują postęp cywilizacyjny. Lekcja ta ma zachęcić uczniów do rozważenia koncepcji alternatywnych wobec konfliktów terytorialnych. Dzisiaj łatwiej o taką refleksję niż 100 lat temu.

Temat lekcji: Odbudowa granic niepodległej Polski

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- posługiwanie się jednostkami chronologicznymi: wiek, przełom wieku, dekada, rok,
- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność posługiwania się osią czasu),
- dostrzeganie ciągłości w życiu społeczno-politycznym i kulturowym.

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych),
- lokalizacja w przestrzeni geograficznej procesów, zjawisk i faktów historycznych – wykorzystanie map interaktywnych oraz hipermap,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- objaśnianie związków przyczynowo-skutkowych,
- kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania,
- wykorzystywanie wyników pracy osiągniętych w działaniach zespołowych,
- poszukiwanie śladów historii regionalnej i lokalnej na planie miasta, na mapie interaktywnej oraz na hipermapach i w hipertekstach, będących jej częścią składową.

Tworzenie narracji historycznej:

- konstruowanie ciągów narracyjnych przy wykorzystaniu zdobytych informacji źródłowych (zwłaszcza mapy interaktywnej, hipermap oraz kapsuły czasu),
- rozumienie pojęć historycznych i umiejętne posługiwanie się nimi,
- poszukiwanie i wykorzystywanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego,
- tworzenie różnych form wypowiedzi: planu, notatki, infografiki,
- uwzględnianie zróżnicowanego świata wartości ludzkich działań w przeszłości, jak i teraźniejszości.

Metody

- praca z tekstem w postaci drukowanej i fonicznej,
- praca ze źródłem,
- burza mózgów,
- metody kształtujące umiejętność pracy w grupie,
- oś czasu,
- „jedno odpada”,
- krzyżówka.

Narzędzia

Urządzenia mobilne lub inne umożliwiające zastosowanie aplikacji, tablica interaktywna, narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez nauczyciela do realizacji lekcji, Internet, karty pracy, plan miasta.

Kontekst organizacyjny

Zajęcia są zgodne z Podstawą programową – Historia – Szkoła Podstawowa IV–VIII. Mogą być organizowane w ramach formalnej i nieformalnej edukacji historycznej. Obejmują jedną godzinę w systemie klasowo-lekcyjnym albo 45 min poza tym systemem (czas zajęć można wydłużyć w zależności od planu dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczego szkoły, przedmiotowych możliwości programowych, specyfiki środowiskowej uczniów, stopnia zainteresowania tematyką lekcji). Zajęcia powinny stawiać na aktywność uczniów, funkcjonalność wiedzy oraz kształtowanie świadomości i kultury historycznej, głównie za pomocą e-learningu. Nauczyciel występuje w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się.

Grupa odbiorcza

Zajęcia adresowane są do uczniów w wieku 13–16 lat, mających już spore możliwości w zakresie konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego. Znajdą się w niej uczniowie interesujący się historią lub nie. Tak czy inaczej, uczą się oni tego przedmiotu już piąty rok. Można więc oczekiwać, że postawione poniżej wymagania są stosowne do ich wrażliwości i możliwości poznawczych. Adresatem scenariusza może być także młodzież w nieco innym przedziale wiekowym, realizująca swe zainteresowania poza systemem klasowo-lekcyjnym (np. w szkolnym kole historycznym).

Przebieg zajęć

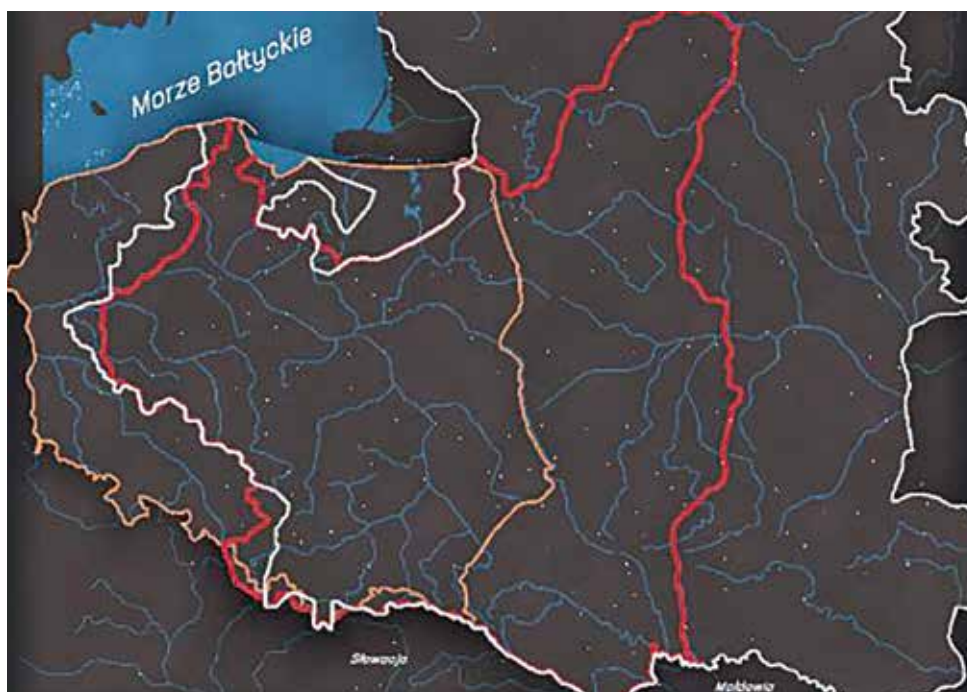
1. Wprowadzenie do lekcji

Przedstawienie tematu bieżącej lekcji, odniesienie go do obowiązującego w szkole programu nauczania i miejsca w strukturze aplikacji – wykorzystanie tablicy multimedialnej.

Przedstawienie granic przedrozbiorowych na mapie interaktywnej *Granice Rzeczypospolitej z 1772 r.* i wykonanie ćwiczenia polegającego na zaznaczeniu znakiem × miast, które wchodziły w skład Rzeczypospolitej przed pierwszym rozbiorem (1772 r.), weszły w granice terytorium państwa polskiego po I wojnie światowej oraz dziś należą do Polski (wszystkie pozycje znajdują się w legendzie mapy głównej szlaku 2). Wykorzystanie kart pracy.

Karta pracy nr 1

Miasto	Wchodziło w skład I Rzeczypospolitej	Weszło w skład II RP	Dziś należy do Polski
Wrocław			
Gdańsk			
Kowno			
Lwów			
Cieszyn			
Kijów			
Wilno			
Opole			
Mińsk			
Szczecin			
Bydgoszcz			
Poznań			
Kraków			
Lublin	x	x	x
Czarnobyl			
Olsztyn			
Katowice			



Fot. 1 Granice I Rzeczypospolitej, II RP oraz współczesne

2. Wprowadzenie nowego materiału:

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Ekran wprowadzenia do Lekcji 2. Uczniowie zapoznają się z pisaną i foniczną formą narracji za pośrednictwem dostępnych urządzeń.

Nauczyciel zaczyna realizację zadania od pytania, jak uczniowie rozumieją słowa Thora Heyerdahla – „Granice? Nigdy żadnej nie widziałem, ale słyszałem, że istnieją w umysłach niektórych ludzi”. W ten sposób zwraca uwagę na wieloznaczność wypowiedzi (granice międzypaństwowe i granice wyobraźni, planów politycznych osób odpowiadających za powstanie niepodległej Polski).

Zadanie 2 – dla uczniów podzielonych na 6 grup. Praca ze źródłem. Nauczyciel zapisuje na tablicy zagadnienia do opracowania, dokonuje podziału klasy i przydziela do analizy materiały źródłowe zawarte w kapsułach czasu:

- Kształtowanie się granicy południowo-wschodniej – kwestia Ukrainy (kapsuły: *Walki o Lwów*, *Ofensywa Hallera*).

- Kształtowanie się granicy wschodniej – wojna polsko-bolszewicka (Internet, np. https://pl.wikipedia.org/wiki/Wojna_polsko-bolszewicka)
- Kształtowanie się granicy północnej i zachodniej – kwestia Pomorza, Wielkopolski, Warmii i Mazur (kapsuły: *Traktat wersalski*, *Powstanie wielkopolskie*, *Plebiscyt na Warmii i Mazurach*).
- Kształtowanie się granicy zachodniej – kwestia Śląska (kapsuła: *Powstania śląskie*),
- Kształtowanie się granicy północno-wschodniej – relacje z Litwą (kapsuły: *Zajęcie Wilna*, *Bunt Żeligowskiego*).
- Kształtowanie się granicy południowej – stosunki z Czechosłowacją (kapsuły: *Rada Narodowa Księstwa Cieszyńskiego*, *Śląsk Cieszyński*).

Uczniowie z każdej grupy zapoznają się z odpowiednim materiałem źródłowym. Następnie formułują wnioski i zapisują je na tablicy w odpowiednich kolumnach. Uczniowie starają się uzgodnić odpowiedź na pytanie: O którą granicę stoczono najcięższe walki i dlaczego?

Zadanie 3 – dla wszystkich uczniów. Po analizie mapy interaktywnej uczniowie zaznaczają znakiem X na karcie pracy kraje, z którymi Polska toczyła spory terytorialne (mapa *Polska i jej sąsiedzi* w wyszukiwarce map). Zadanie służy sprawdzeniu i utrwaleniu wiedzy nabytej podczas ćwiczenia 2.

Karta pracy nr 2

Kraj	Spór/brak sporu
Rumunia	
Litwa	
Łotwa	
Niemcy	
Czechosłowacja	



Fot. 2 Mapa Polska i jej sąsiedzi

Zadanie 4 – dla wszystkich uczniów. Oś czasu. Uczniowie, posługując się mapą interaktywną oraz tekstem wprowadzenia, umieszczają wymienione poniżej wydarzenia na osi czasu:

- początek walk o Lwów
- powstanie wielkopolskie
- III powstanie śląskie
- traktat ryski
- bunt Żeligowskiego
- plebiscyt na Warmii i Mazurach
- I powstanie śląskie

Celem tego przedsięwzięcia dydaktycznego jest ćwiczenie umiejętności w zakresie chronologii, które są konieczne do ustalania czasu powstania źródeł.

Zadanie 5 – dla wszystkich uczniów. Karty pracy. Nauczyciel wprowadza uczniów w tematykę plebiscytów przy pomocy własnej prezentacji multimedialnej. Powinien zwrócić uwagę na to, że na niektórych obszarach, będących przedmiotem sporu między dwoma państwami, zwycięskie mocarstwa postanowiły zorganizować oficjalne plebiscyty, umożliwiające miejscowej ludności przedstawienie własnego stanowiska w sprawie przyszłej przynależności państwowej. Takie rozwiązanie, na pierwszy rzut oka sprawiedliwe i demokratyczne, miało też swoje ograniczenia.

Nauczyciel prosi uczniów, by na podstawie kapsuła *Plebiscyt na Warmii i Mazurach* oraz *Powstania śląskie* wskazali czynniki, które mogły mieć wpływ na wyniki plebiscytów.

Następnie proponuje wspólne zredagowanie artykułu hasłowego „Plebiscyt” do *Szkolnej encyklopedii powszechnej*, gdzie zamieszczone są ważniejsze terminy używane i wyjaśniane na lekcjach z różnych przedmiotów.

Zadanie 6 – dla wszystkich uczniów. Praca z planem miasta (ew. mapa zamieszkiwanej jednostki administracyjnej). Zastanów się, czy w pobliżu twojego miejsca zamieszkania istnieją pomniki lub tablice upamiętniające walki o niepodległość? To są „miejsca pamięci”. Wskaż je na planie albo mapie na tablicy interaktywnej lub na mapach Google.

3. Podsumowanie lekcji:

Dla rekapitulacji lekcji można wykorzystać quiz dołączony do Lekcji 2. Zawiera on 10 pytań dotyczących głównie faktografii. Jeżeli wynik quizu będzie mało satysfakcjonujący, uczniowie mogą dokonać utrwalenia wiadomości, posługując metodą „jedno odpada”. Polega ona na znalezieniu w ciągach logicznych jednego niepasującego do siebie wyrażenia i wykreśleniu go. Można do tego użyć slajdu przygotowanych przez nauczyciela kart pracy.

Fot. 3 Ogłoszenie: Mazury do Polski

Mazury do Polski!

Plebiscyt ma rozstrzygnąć, czy Mazury będą do nas należeć.
 W kraju Mazurów jest 18 miast, 1800 wsi, 3300 rybnych i pięknych jezior.
 Chcemy je mieć dla wzmoczenia Ojczyzny i rozszerzenia jej granic.
 Mazury – to droga na Bałtyk – musimy je mieć, jeśli chcemy zapewnić Ojczyźnie rozwój gospodarczy.
 Mazury będą o trzy dni marszu od Warszawy. Bezpieczeństwo stolicy wymaga, byśmy je mieli.
 Mieszka tam pół miliona blisko ludności polskiej – z mowy, krwi i obyczajów: nie pozwolimy, by naszych rodaków gnębiła przemoc krzyżacka!

Nie damy ziemi skąd nasz ród!

Obowiązkiem każdego Polaka jest wyteńczyć siły – by kraj ten pozyskać dla Polski. Wzywamy każdego do ofiarowania na ten cel

jednej marki.

Składajcie po 1 marce na plebiscyt
 w kraju Mazurów!

Składki na:

Komitet Mazurski
 przyjmują wszystkie redakcje oraz
 Komitet Mazurski, Warszawa, Czackiego 25.


odwrócić

Karta pracy nr 3

Wilno	Żeligowski	Piłsudski	Lwów
powstanie wielkopolskie	Haller	Błękitna Armia	Ukraina
Korfanty	Naczelną Radą Ludową	plebiscyt	Dmowski
POW	Poznań	Paderewski	cud nad Wisłą

Celem ćwiczenia jest wytworzenie skojarzeń pomiędzy postaciami i wydarzeniami, w których dane osoby odegrały znaczącą rolę.

4. Praca domowa

Uzupełnieniem ćwiczeń lekcyjnych jest krzyżówka utrwalająca wiadomości. Zostanie ona przekazana uczniom za pośrednictwem poczty internetowej.

Krzyżówka

							1.	L	W	Ó	W						
2.	P	I	Ł	S	U	D	S	K	I								
							3.	W	E	R	S	A	L				
							4.	L	U	B	L	I	N				
						5.	K	R	A	K	Ó	W					
					6.	W	I	L	N	O							
							7.	P	A	D	E	R	E	W	S	K	I
					8.	W	I	L	S	O	N						
							9.	P	L	E	B	I	S	C	Y	T	
						10.	Ś	L	Ą	S	K						
					11.	G	D	A	Ń	S	K						
							12.	W	I	T	O	S					
							13.	H	A	L	L	E	R				

1. W obronie tego miasta walczyły Orleńskie
2. W latach 1918–1922 naczelnik państwa, pierwszy marszałek Polski
3. Miejsce konferencji pokojowej kończącej I wojnę światową
4. W tym mieście powstał rząd Ignacego Daszyńskiego
5. Miasto, w którym ukonstytuowała się Polska Komisja Likwidacyjna
6. Miasto to zajął Lucjan Żeligowski w czasie swojego „buntu”
7. Znany kompozytor, reprezentował Polskę podczas konferencji w Wersalu

8. Prezydent USA, który w 1918 r. wypowiedział się w sprawie Polski
9. Głosowanie miejscowej ludności w sprawie przynależności terytorialnej
10. Na tym terenie wybuchły aż trzy powstania w latach 1919–1921
11. Autonomiczne miasto-państwo istniejące w okresie międzywojennym
12. Stał na czele Polskiej Komisji Likwidacyjnej
13. Dowodził ofensywą przeciw Ukrainie w kwietniu 1919 r.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

O granice Drugiej Rzeczypospolitej. Frontowe wspomnienia Wilhelma Wilczyńskiego, wstęp i opracowanie A. Jędrzejewska, P. Waingertner, Łódź 2012
 P. Nehring, *Zapomniani żołnierze niepodległości*, 2018
 Solak, *Żołnierze Niepodległej: polskie wojsko w Rosji 1914–1920*, Kraków 2018
 A. Ignatowicz, P. Rozwadowski, *Niepodległość i granice Polski 1914–1922*, Warszawa 2015
 J. Łoziński, *Narodziny Niepodległej Polski. Lata 1918–1926*, Warszawa 2018

Materiały dodatkowe dodatkowa dla ucznia

Artykuły popularnonaukowe dotyczące kształtowania się granic II Rzeczypospolitej: <https://niepodlegla.dzieje.pl/artykuly>



Fot. 4 Defilada pierwszych oficerów wielkopolskich

Scenariusz 2.2

Szlak II. Walki Polaków o wytyczenie granic II RP w latach 1918–1922

Przedmowa

Od 1795 r. kilka pokoleń Polaków śniło sen o niepodległej Rzeczypospolitej. Chcąc go przeżywać na jawie, setki tysięcy synów szlacheckich (choć nie tylko) organizowało powstania zbrojne. Tworzyła się oraz była niszczone legalna i nielegalna opozycja. O niepodległości mówiło się na zebraniach robotniczych i chłopskich. Na pogrzebie generałowej Sowińskiej w Warszawie manifestowały swój patriotyzm kobiety. We Wrześni strajkowały dzieci, które nieco później wkładały mundury legio-



Fot. 1 Zajęcie gmachu Dyrekcji Kolei w Gdańsku po ratyfikacji traktatu wersalskiego

nowe lub powstańcze. Nieoficjalnym hymnem była *Warszawianka* 1831 r. z najbardziej znaną zwrotką „Hej, kto Polak, na bagnety! Żyj, swobodo, Polsko, żyj!”. Twórców Polskiej niepodległości było wielu, nie dwóch i nie dziesięciu, wielu. Były to pojedyncze osoby, ugrupowania polityczne (oczywiście te, które miały realne znaczenie), wspólnoty lokalne, formacje wojskowe oraz instytucje międzynarodowe.

Kiedy Wielka Wojna weszła w fazę decydującą, wszystkie środowiska niepodległościowe (razem lub samodzielnie) przystąpiły do skwapliwego konstruowania nowej mapy II Rzeczypospolitej. Pomagali w tym bądź przeszkadzali sojusznicy albo wrogowie z zagranicy. Przypominało to układanie puzzli, których elementami były rzeczywiste jednostki terytorialno-ludnościowe (regiony, tzw. ziemie, a nawet pojedyncze miasta). Pracę tę podjęto tuż po wybuchu wojny, choć z góry było wiadomo, że nie wszystkie elementy układanki się odnajdą. Zbyt wiele zmieniło się w Europie od schyłku XVIII wieku, by do ówczesnego porządku wrócić.

Temat lekcji: O nowy kształt Rzeczypospolitej – granice i pogranicza

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- umiejętność posługiwania się jednostkami chronologicznymi, takimi jak stulecie, przełom wieków, dekada, rok, datyienne,
- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność posługiwania się osią czasu zamieszczoną w aplikacji),
- dostrzeganie ciągłości w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym.

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych),
- lokalizacja przestrzenna procesów, zjawisk i faktów historycznych na mapach i hipermapach w różnych skalach,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych, kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania i argumentowania,

- wykorzystywanie wyników pracy zespołowej,
- odróżnianie tekstów źródłowych od omówień i komentarzy będących częścią aplikacji.

Tworzenie narracji historycznej:

- konstruowanie ciągów narracyjnych dzięki wykorzystaniu zamieszczonych w aplikacji materiałów źródłowych,
- posługiwanie się pojęciami historycznymi i nadawanie im różnych znaczeń,
- poszukiwanie i wykorzystywanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego,
- tworzenie różnych form wypowiedzi: opowiadania, głosu w dyskusji, planu i zestawienia statystycznego,
- uwzględnianie zróżnicowanego świata wartości, kształtowanie postawy poszanowania dla cudzych poglądów oraz argumentacji.

Metody

- praca z tekstem (w wersji pisanej i fonicznej),
- praca z mapą,
- praca ze źródłem,
- technika „skala odpowiedzi”,
- metoda „mapy pojęciowe”,
- dyskusja plenarna,
- oś czasu.

Narzędzia

Urządzenia mobilne lub inne umożliwiające zastosowanie aplikacji, tablica multimedialna, narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez nauczyciela do realizacji lekcji, karty pracy, Internet.

Kontekst organizacyjny

Zajęcia są zgodne z *Podstawą programową – Historia – Szkoła Podstawowa IV–VIII*. Obejmują jedną lub dwie godziny w systemie klasowo-lekcyjnym (w zależności od planu dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczego szkoły, przedmiotowych możliwości programowych, specyfiki środowiskowej uczniów, stopnia zainteresowania tematyką lekcji itp.). Zajęcia powinny stawiać na aktywność i kreatywność uczniów oraz umiejętność pracy zespołowej, osiąganą głównie za pomocą e-learningu. Nauczyciel występuje

w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się.

Grupa odbiorcza

Zajęcia adresowane są przede wszystkim do uczniów z ostatniej klasy szkoły podstawowej. Jest to młodzież w wieku 13–16 lat, mająca już spore umiejętności konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego. W grupie tej znajdują się osoby interesujące się historią lub nie. Niezależnie od tego, uczą się one tego przedmiotu już piąty rok. Można więc oczekiwać, że postawione niżej wymagania są stosowne do ich wrażliwości i możliwości poznawczych. Adresatem scenariusza może być także młodzież w nieco innym przedziale wiekowym, rozwijająca swe zainteresowania poza systemem klasowo-lekcyjnym (np. w szkolnym kole historycznym).

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do lekcji

Zapisanie tematu bieżącej lekcji, odniesienie go do obowiązującego w szkole programu nauczania i miejsca w strukturze aplikacji – wykorzystanie tablicy multimedialnej.

Praca z mapą. Sprawdzenie umiejętności czytania map zamieszczonych w aplikacji interaktywnej: *Granice Polski przed rozbiorami z 1772* oraz *Podział Rzeczypospolitej Polskiej w latach dwudziestych* (może być ona zestawiona z mapą ścienną *Europa w XVIII wieku*). Przypomnienie zasadniczych cech i elementów języka mapy¹:

- legenda, podziałka i skala mapy,
- język wewnętrzny (składnia): np. krzyż, miasto, linia brzegowa, strony świata, elementy jakościujące (większy, mniejszy itp.),
- język zewnętrzny (semantyka) – np.: uprawy, granica, bitwa, front.

Ćwiczenie to zasadniczo skupia się na rozwoju umiejętności odkrywania, jaki sens niosą znaki na mapie oraz jakie związki zachodzą między nimi a rzeczywistymi (rzadko) lub wyobrażonymi (częście) obiektami w terenie. Polega ono na przedstawieniu podziału na krainy geograficzno-przyrodnicze (np. bałtycka, śląska, karpacka), jednostki administracyjne (np. województwo wołyńskie, lwowskie, stanisławowskie)

¹ Rozdział Kartograficzna narracja historyczna w tymże Przewodniku.

i terytoria zaborowe (Galicja, Królestwo Polskie i ziemie zabrane, zabór pruski) w 1772 i 1922 r.² Cele tego ćwiczenia są zarówno autonomiczne, jak wtórne³.

Prezentacja multimedialna nauczyciela na temat: *Konflikt pomiędzy zaborcami Polski podczas I wojny światowej. Rozpad sojuszu trzech czarnych orłów*⁴. Rolą nauczyciela jest wskazanie długotrwałości i różnorodności zabiegów antypolskich w okresie porozbiorowym, po czym doprowadzenie uczniów do konkluzji, że niepodległość nie była nam dana – trzeba ją było wywalczyć, stosując rozmaite formy i strategie walki. Granice są atrybutem państwa i tym należy tłumaczyć siły, jakie skierowano do ich ukształtowania.

2. Wprowadzenie nowego materiału

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Ekran wprowadzenia. Uczniowie zapoznają się z pisaną formą narracji za pośrednictwem dostępnych urządzeń. Lekturze towarzyszy wersja foniczna przedstawiana przez lektora.

Zadanie 2 – dla wszystkich uczniów. Technika „skala odpowiedzi”. Ekspozujemy na tablicy (dowolnej konstrukcji) znane już z ekranu wprowadzenia zdanie: „Granicami dla politycznych planów nowo kształtującego się państwa były aspiracje innych narodów”. Uczestnicy wyrażają swoją opinię na ten temat, ustawiając się w odpowiedniej odległości od tablicy. Znaczy to, że im większa odległość od tablicy, tym wrażliwość na aspiracje innych narodów jest mniejsza. Ochotnicy uzasadniają swój wybór. Technika ta pozwala uczniom zauważyć, że ich opinie mogą się znacznie różnić. Różnorodność poglądów istnieje także w świecie historyków, którzy przeszłość badają i opowiadają o niej, uwzględniając różne punkty widzenia. „Skala odpowiedzi” uczy umotywowanego stawiania po jakiejś stronie, szukania własnych argumentów, polemizowania z innymi. Wynik tego zadania jest też informacją zwrotną dla

² A. Piskozub, *Dziedzictwo polskiej przestrzeni. Geograficzno-historyczne podstawy struktur przestrzennych ziem polskich*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1987, s. 98–207.

³ Rozdział 3 w tymże *Przewodniku*.

⁴ Analogia do tzw. traktatu Loewenwolda, przymierza podpisanego w 1732 r. Grafika towarzysząca prezentacji (trzy czarne orły przeciw jednemu białemu) ma wymiar symboliczny i dużą nośność dydaktyczną.



Fot. 2 Legia Kobieca we Lwowie, przy karabinach maszynowych przed Kopcem Unii Lubelskiej

nauczyciela. Pozwala mu ocenić i ewentualnie zweryfikować własne działania dydaktyczne.

Zadanie 3 – dla uczniów podzielonych na sześć grup. Praca ze źródłem. Każdy z 4–5-osobowych zespołów otrzymuje zadanie przeanalizowania jednej z 15 kapsuł czasu. Uczniowie powinni mieć świadomość, że za przyłączeniem każdego terytorium do macierzy stała przeważnie: inicjatywa obywatelska (działania lokalnych mieszkańców oraz ich przedstawicieli), rozwiązania wojskowe (przeważnie sterowane centralnie) lub decyzja bądź też mediacja międzynarodowa. Czynniki te mogły mieć różny udział. Analizie pod takim kątem zostaną poddane:

- Śląsk Cieszyński – Zaolzie (kapsuły: *Śląsk Cieszyński*, *Rada Narodowa Księstwa Cieszyńskiego*)
- Górny Śląsk (kapsuła *Powstania śląskie*),

- Wielkopolska (kapsuły: *Traktat wersalski – granice zachodnie, Powstanie wielkopolskie*),
- Lwów i Galicja Wschodnia (kapsuły: *Walki o Lwów, Ofensywa Hallera – Pokucie*),
- Warmia i Mazury (kapsuła *Plebiscyt na Warmii i Mazurach*)
- Litwa Środkowa (kapsuły: *Zajęcie Wilna, Bunt Żeligowskiego*).

Zadaniem zespołów jest próba systematyzacji czynników zjednoczeniowych (metodą map pojęciowych) i określenie ich „sprawczości” liczbą 1–4. Wcześniej użyte w tabeli pojęcia powinny zostać wy tłumaczone. Ten etap lekcji kończy się porównaniem wyników z zadania 2 i 3.

Karta pracy nr 1

Region/miasto	Inicjatywa obywatelska	Rozstrzygnięcia militarne	Decyzja/mediacja międzynarodowa	Inne (jakie?)
Śląsk Cieszyński (Zaolzie)				
Górny Śląsk				
Wielkopolska				
Lwów i Galicja Wschodnia				
Warmia i Mazury				
Litwa Środkowa				

Zadanie 4 – dla wszystkich uczniów. Oś czasu. Dyskusja plenarna. Zauważ, w którym roku zaznaczono najwięcej „punktów” na osi. Jak to wytłumaczyć? Która z wymienionych dat jest, twoim zdaniem, najważniejsza? Możesz wymienić tylko jedną. Nauczyciel zwróci na nią uwagę na następnych lekcjach.

Zadanie 5 – dla wszystkich uczniów. Praca z mapą. Sięgnij do mapy *Ostateczne granice Polski z 1922* (w aplikacji). Poproś nauczyciela o pomoc w obliczeniu odległości z Warszawy do: Gdańska, Poznania, Krakowa Nowogrodu i Czerkas. Na podstawie tych danych ustal, w jakim kierunku rozwijała się terytorialnie II Rzeczpospolita. Zastanów się, dlaczego tak się działo. Nauczyciel rozwinie ten wątek.

Zadanie 6 – dla uczniów podzielonych na dwie grupy. Praca w sieci. Korzystając z możliwości pracy w sieci, postaraj się ustalić, jak wyglądała II Rzeczpospolita w liczbach? Liczby są bardziej wymierne niż słowa. Wykonaj tę pracę, wykorzystując pytania i karty pracy przygotowane przez nauczyciela.

Jaka była faktyczna powierzchnia I i II Rzeczypospolitej? Zapisz stan z 1772 i 1922 r.:



Fot. 3 Fragment osi czasu w szlaku II

Karta pracy nr 2

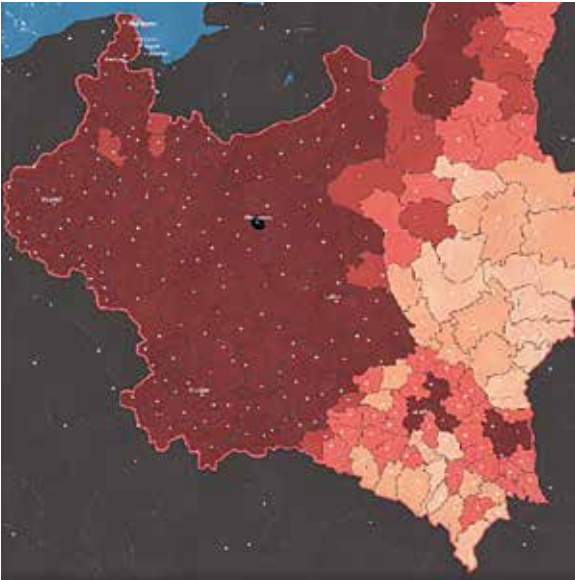
Rok	1772	1922
powierzchnia		

Jak wyglądała struktura narodowościowa II Rzeczypospolitej? Określ wskaźnik procentowy danej narodowości w zaludnieniu kraju. Pomogą ci w tym Internet i mapa interaktywna *Struktura narodowościowa Polski według powiatów w 1921 r.* (w aplikacji). Literami C (centrum), PN (północ),

W (wschód). PD (południe), Z (zachód) zaznacz tę część kraju, w której zamieszkiwała największa liczba obywateli danej nacji.

Karta pracy nr 3

Narodowość	Wskaźnik procentowy	Zamieszkiwana część kraju
Polacy		
Ukraińcy		
Żydzi		
Białorusini		
Niemcy		
Inni		



Fot. 4 Struktura narodo-
wościowa Polski
według powiatów
w 1921 roku

Zadanie 7 – dla uczniów podzielonych na cztery grupy. Interpretacja narracji historycznej. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego po Wielkiej Wojnie zabrakło miejsca dla Ukrainy na mapie Europy?* Uzupełnijmy o kilka zdań ekran wprowadzenia i dołączone do lekcji kapsuły czasu. Może to być materiał, którym nauczyciel poprzedzi kolejne zadanie dla uczniów. Otóż, po prawie dwóch latach starć polsko-ukraińskich, 21 kwietnia 1920 r. podpisano w Warszawie tajny traktat między Polską a Ukrainą



Fot. 5 Polscy żołnierze z ciężkim karabinem maszynowym

Republiką Ludową. Dziś nazywamy go sojuszem Piłsudski-Petlura lub umową warszawską. Zobowiązywała ona obie strony do wspólnej walki z bolszewikami, a po zwycięstwie uznanie przez Polskę niepodległej Ukrainy. Nowa granica polsko-ukraińska miała przebiegać mniej więcej wzdłuż dawnej granicy między Rosją i Austro-Węgrami. Wspólna operacja wojskowa przyniosła sukces. Bolszewicy wycofali się za Dniepr, opuścili Kijów, ale wtedy wszystkim zabrakło sił i środków, by kontynuować wojnę. Walczące strony zaczęły negocjować układ pokojowy, który

podpisano w Rydze 18 marca 1921 r., ale bez udziału Ukraińców. Polacy uznali w nim przynależność Ukrainy do Związku Sowieckiego.

Większość historyków ukraińskich oskarża stronę polską o złamanie umowy warszawskiej. Historycy polscy tłumaczą to inaczej. Uważają, że podpisanie traktatu w Rydze było najrozsądniejszym, a właściwie jedynym wyjściem. Uczniowie **podzieleni na cztery grupy** mogą próbować odwzorować ten sposób myślenia. Swoje „grupowe” notatki powinni zaprezentować publicznie (na forum klasy). Dla nauczyciela jest to okazja do rozwinięcia tego tematu i pokazania, jak i o co spierają się historycy.

3. Podsumowanie lekcji

Dla rekapitulacji lekcji można wykorzystać quiz zamieszczony w aplikacji pod Lekcją 2. Gdyby wyniki quizu nie były satysfakcjonujące, uczniowie powinni zapoznać się z mapą interaktywną *Ostateczne granice II RP w 1923* (sprawdź w wyszukiwarce map), po czym wykonać następujące zadania:

- Wymień kraje, z którymi sąsiadowała Rzeczpospolita Polska w 1923 r.
- Opisz linię graniczną II RP. Czy była łatwa do obrony wojskowej?
- Wymień największe aglomeracje miejskie w II RP.
- Czy ówczesna Polska mogła prowadzić politykę morską?
- Co ograniczało w Polsce tranzyt towarów i usług?
- Gdzie widzisz potencjalne szanse i zagrożenia dla Rzeczypospolitej?

Nauczyciel puentuje wypowiedzi uczniowskie uwagą, że zdobycie niepodległości jest trudne, ale jej utrzymanie – jeszcze trudniejsze.

4. Praca domowa dla wszystkich uczniów

Zastanów się nad sensem słów wypowiedzianych przez francuskiego historyka Marca Blocha: „Żadne zjawisko historyczne nie da się wytłumaczyć poza swoim czasem”⁵. Wskaż przypadek z tejże lekcji, który nie mógłby się wydarzyć w dzisiejszych czasach. Uzasadnij swój wybór, a jego treść prześlij pocztą elektroniczną kolegom z klasy i nauczycielowi.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

O granice Drugiej Rzeczypospolitej: frontowe wspomnienia Wilhelma Wilczyńskiego, wstęp i opracowanie A. Jędrzejewska, P. Waingertner, Łódź 2012.
P. Nehring, *Zapomniani żołnierze niepodległości*, 2018.

⁵ M. Bloch, *Pochwała historii czyli o zawodzie historyka*, Warszawa 1960, s. 60.

J. Pisuliński, *Nie tylko Petlura. Kwestia ukraińska w polskiej polityce zagranicznej w latach 1918–1923*, Toruń 2013.

A. Solak, *Żołnierze Niepodległej: polskie wojsko w Rosji 1914–1920*, Kraków 2018.

Materiały dodatkowe dodatkowa dla ucznia

Artykuły popularnonaukowe dotyczące kształtowania się granic II Rzeczypospolitej: <https://niepodlegla.dzieje.pl/artykuly>



Fot. 6 Zajęcie Spiszu przez wojska polskie

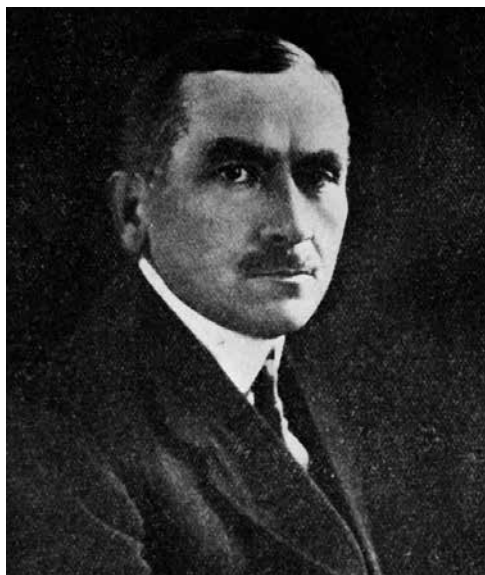
Scenariusz 3.1

Szlak III. Dwie wizje odrodzenia Polski: Piłsudski i Dmowski

Przedmowa

Jest to trzecia z kolei lekcja poświęcona multimedialnej opowieści o długiej i wyboistej drodze Polaków do niepodległości. Traktuje ona głównie o życiu oraz działalności politycznej dwóch wybitnych Polaków, którzy należą do najbardziej rozpoznawalnych społecznie postaci z historii polskiej przełomu XIX i XX wieku. Są to alfabetycznie: Doman Dmowski i Józef Piłsudski. Dawniej i dziś postacie te były i są patronami wielu ruchów oraz

inicjatyw społeczno-politycznych, znakami tożsamości¹, obiektami zbiorowej sympatii lub niechęci. Warto wiedzieć, że za takimi postawami zwykle stoi potrzeba samoidentyfikacji ludzi współczesnych, lecz czasem także stan wiedzy historycznej, a z nim umiejętność jej użytkowania. Dmowski (związany z ruchem narodowym – endecją) i Piłsudski (zdeklarowany socjalista-niepodległościowiec) na przełomie XIX i XX stulecia sformułowali dwie koncepcje Polski niepodległej: inkorporacyjną (inspirowaną hasłami pozytywizmu) oraz federacyjną (mającej swe korzenie w ideologii romantyzmu). Starali się je zrealizować. Ludzie ci nie działali sami i nie w imieniu wszyst-



Fot. 1 Roman Dmowski

¹ W rozumieniu M. Kuli, *Krótki raport o użytkowaniu historii*, Warszawa 2004, s. 181–216.

kich. Mieli tego świadomość. Aczkolwiek były to postacie bardzo wyraziste, w swej działalności nie stawiały na zniszczenie przeciwnika. Dmowski oraz Piłsudski nieraz potrafili wziąć pod uwagę racje swych politycznych konkurentów i wielokrotnie pracować na rzecz celów wspólnych dla wszystkich Polaków, zarówno tych z nizin, jak tych z elit społecznych. Tym różnili się od szlacheckich bojowników „za naszą i waszą wolność” z przełomu XVIII i XIX stulecia. Ludzie ci nie działali w pojedynkę. Otaczali się przyjaciółmi, rodzinami, „sztabowcami”, a ponadto wielbicielami ich tłumami. Potrafili słuchać oraz zawierać wewnętrzne i zewnętrzne kompromisy. Nie zabrakło im umiejętności komunikowania się z ludźmi wszystkich stanów. To czyniło ich politykami skutecznymi, ludźmi z „krwi i kości”, nie zaś z marmurowych cokołów. Lekcja 3 pokazuje, jak można się różnić (nie)pięknie, aby wspólnie osiągać cele przepiękne. To dlatego Dmowski i Piłsudski są tzw. nośnikami naszej zbiorowej pamięci, która obok historiografii jest drugim sposobem namysłu nad przeszłością i przyszłością².



Fot. 2 Józef Piłsudski

Temat lekcji: Dwie drogi do niepodległości – czyn zbrojny versus walka dyplomatyczna

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- umiejętność posługiwania się jednostkami chronologicznymi, takimi jak stulecie, przełom wieków, rok,

² To trudne zagadnienie wyjaśnia M. Kula w książce *Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa 2002.

- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność posługiwania się osią czasu),
- dostrzeganie ciągłości w życiu społeczno-politycznym i kulturowym.

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych),
- lokalizacja przestrzenna procesów, zjawisk i faktów historycznych na mapach i hipermapach,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych, kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania i argumentowania,
- wykorzystywanie wyników pracy osiąganych w działaniach zespołowych,
- poszukiwanie śladów historii regionalnej i lokalnej na mapie interaktywnej oraz w kapsułach czasu będących częścią aplikacji.

Tworzenie narracji historycznej:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, słownych, graficznych, kartograficznych, multimedialnych),
- posługiwanie się pojęciami historycznymi i nadawanie im różnych znaczeń,
- poszukiwanie i wykorzystywanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego,
- tworzenie różnych form wypowiedzi: opowiadania, głosu w dyskusji, planu, notatki,
- uwzględnianie zróżnicowanego świata wartości, kształtowanie postawy poszanowania dla cudzych poglądów oraz argumentacji.

Metody

- praca z tekstem (opracowaniem),
- praca ze źródłem,
- dyskusja plenarna,
- analiza SWOT,
- metoda „mapy pojęciowe”,
- metoda „graffiti”,
- oś czasu.

Narzędzia

Urządzenia mobilne lub inne umożliwiające zastosowanie aplikacji, tablica multimedialna, narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez nauczyciela do realizacji lekcji, karty pracy, Internet.

Kontekst organizacyjny

Zajęcia są zgodne z *Podstawą programową – Historia – Szkoła Podstawowa IV–VIII*. Obejmują jedną lub dwie godziny w systemie klasowo-lekcyjnym (w zależności od planu dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczego szkoły, przedmiotowych możliwości programowych, specyfiki środowiskowej uczniów, stopnia zainteresowania tematyką lekcji itp.). Zajęcia te powinny stawiać na aktywność i kreatywność uczniów oraz umiejętność pracy zespołowej, osiąganą głównie za pomocą e-learningu. Nauczyciel występuje w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się.

Grupa odbiorcza

Zajęcia adresowane są przede wszystkim do uczniów z ostatniej klasy szkoły podstawowej. Jest to młodzież w wieku 13–16 lat, mająca już spore umiejętności konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego. W grupie tej znajdują się osoby interesujące się historią lub nie. Tak czy inaczej, uczą się tego przedmiotu już piąty rok. Można więc oczekiwać, że postawione niżej wymagania są stosowne do ich wrażliwości oraz możliwości poznawczych. Niektórzy z uczniów VIII klasy mają już swoje preferencje polityczne³. Mogą np. sympatyzować z ruchami neoendekimi lub neopiłsudczykowskimi. Na ogół są to sympatie mało refleksyjne, ukształtowane przez środowisko rodzinne, rówieśnicze, media. Mogą one zostać zracjonalizowane przez szkołę, zwłaszcza przez aktywizujące metody i formy kształcenia. Adresatem scenariusza może być także młodzież w innym przedziale wiekowym, rozwijająca swe zainteresowania poza systemem klasowo-lekcyjnym (np. w szkolnym kole historycznym).

³ Potwierdzają to badania CBOS, <https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php> [dostęp: 2 VI 2019].

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do lekcji

Zapisanie tematu bieżącej lekcji, odniesienie go do obowiązującego w szkole programu nauczania i miejsca w strukturze aplikacji – wykorzystanie tablicy tradycyjnej lub multimedialnej.

Przedstawienie granic Rzeczypospolitej w okresie przedrozbiorowym – wykorzystanie zamieszczonej w aplikacji mapy interaktywnej *Granice Polski przed rozbiorami z 1772* (może być ona zastąpiona mapą ścienną *Europa w XVIII wieku*).

Przypomnienie metod walki o niepodległość w XIX w. – sprawdzenie osiągniętych efektów kształcenia wybranych uczniów. Pytania nauczycielskie powinny koncentrować się wokół ideałów romantycznych, pozytywistycznych i neoromantycznych.

Ustalenie chronologii pierwszych partii politycznych na ziemiach polskich (XIX w.) – prezentacja na tablicy interaktywnej poniższej karty pracy oraz próba uzupełnienia czwartej kolumny przy pomocy znaków L (lewica), C (centrum) lub P (prawica).

Karta pracy nr 1

Nazwa partii/ ugrupowania	Rok powstania	Przedstawiciele	Orientacja polityczna (lewica – centrum – prawica)
Polska Partia Socjalistyczna	1892	Józef Piłsudski	
Socjaldemokracja Królestwa Polskiego	1893	Róża Luksemburg	L
Polskie Stronnictwo Ludowe	1895	Wincenty Witos	
Stronnictwo Narodowo- -Demokratyczne	1897	Roman Dmowski	

Próba odpowiedzi na pytanie podsumowujące: Jakie nastroje panowały w XIX w. na ziemiach polskich? Zapis odpowiedzi ułatwi dojście do konkluzji.

2. Wprowadzenie nowego materiału

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Praca z tekstem opracowania. Uczniowie mają do dyspozycji pisaną lub foniczną formę narracji, do której znajdują dostęp na ekranie wprowadzenia. Ich zadaniem jest samodzielne wyszukanie fragmentu tekstu, w którym jest mowa o tym, jacy ludzie zapisują się w historii. Powinni przy tym zwracać uwagę na zdania o znacznym stopniu ogólności, a nie kwestie szczegółowe lub epizodyczne. Przedmiotem poszukiwania jest fragment: „Historia pamięta przede wszystkim tych, którzy rzucają jej wyzwanie. Nie każdy bohater i sprawa zostają w niej uwiecznione. Trzeba łutu szczęścia, trochę wizjonerstwa, nieco geniuszu, odwagi i krytycznego myślenia, by skutecznie zmieniać otaczający nas świat”. Po zaznaczeniu tej frazy na tablicy multimedialnej – nauczyciel zwraca uwagę, że są to zdania charakterystyczne dla syn-



Fot. 3 Arcyksiążę Fryderyk w rozmowie z brygadierem Piłsudskim

tezy historycznej. Przypomina podobne sformułowania z poprzednich lekcji (np.: „W długiej i wyniszczającej Wielkiej Wojnie toczzonej w latach 1914–1918 nie tylko upadły imperia i dynastie, lecz do głosu doszły narody pozbawione jak dotąd własnej państwowości”, lub: „Twórcy polskiej niepodległości działali w różnych miejscach, w rozmaitych okolicznościach, z odmiennymi wizjami i wyobrażeniami o terytorium przyszłego państwa. Granicami dla politycznych planów nowo kształtującego się państwa były aspiracje innych narodów”). Nauczyciel wzmiankuje, że pracami syntetycznymi są wydawnictwa podręcznikowe, a analitycznymi m.in. specjalistyczne artykuły naukowe. Przygotowywanie zarówno analiz, jak i syntez wymaga dużych umiejętności.

Zadanie 2 – dla uczniów podzielonych na dwie grupy. Praca ze źródłem. Tworzenie narracji historycznej. Uczniowie poszukują potwierdzenia swoich wcześniejszych wyborów w nowych kapsułach czasu. Powinni przy tym zostać poinformowani, że dla realizacji tego zadania istotny jest materiał archiwalny, jak też dołączone do niego współczesne komentarze. Na podstawie takich źródeł informacji powinni spróbować odpowiedzieć na dwa kolejne pytania:



Fot. 4 Członkowie Stronnictwa Narodowego przed siedzibą w Krakowie

- **Grupa I** (kapsuła *Wczesne lata Dmowskiego*). Które wydarzenia pomogły Dmowskiemu wejść do historii?
- **Grupa II** (kapsuła *Wczesne lata Piłsudskiego*). Które wydarzenia pomogły Piłsudskiemu wejść do historii?

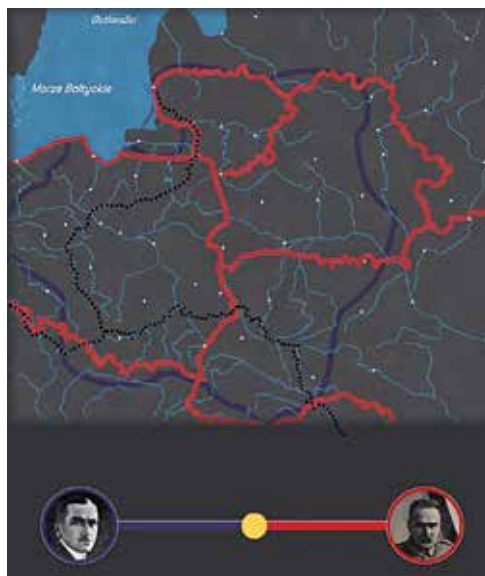
Odpowiedzi uczniowie udzielają spontanicznie. Nauczyciel pełni w tej rozmowie rolę dyskretnego moderatora. W ten sposób młodzi ludzie rozwijają kompetencje komunikacyjne – uczą się podstaw kultury dyskusji. Nauczyciel zamyka rozmowę, porządkując wypowiedzi uczniowskie oraz podtrzymując gotowość do dalszej pracy na tychże materiałach.

Zadanie 3 – dla uczniów podzielonych na dwie grupy. Praca ze źródłem. Uczniowie, posiłkując się wiedzą zdobytą podczas wykonywania poprzedniego zadania oraz wiedzą odkrytą w nowych kapsułach czasu, próbują odpowiedzieć na pytania:

- **Grupa I** (kapsuły: *Pasywiści i aktywiści, Narodowa Demokracja*). Kogo na początku XX wieku określano mianem narodowego demokraty?
- **Grupa II** (kapsuły: *Lewica niepodległościowa, Polska Partia Socjalistyczna*). Kogo na początku XX wieku określano mianem socjalisty?

Po udzieleniu wstępnych odpowiedzi uczniowie, skupieni wokół wybranych przez siebie kolegów „redaktorów”, próbują napisać hasła artykuły hasłowe: „Narodowy demokrata” oraz „Socjalista” do internetowej *Szkolnej encyklopedii powszechnej*, w której zamieszczane są ważniejsze terminy używane i wyjaśniane na lekcjach z różnych przedmiotów. W swych pracach starają się zwrócić uwagę na czynniki, które kształtowały orientację polityczną (np. pochodzenie, wychowanie, wykształcenie, otoczenie, idole oraz ideologie, podejmowane zajęcia, znajomość świata i polityki itp.). Możliwość ogłoszenia tego typu publikacji pełni funkcję motywującą. Zwraca uwagę na specyfikę wydawnictw słownikowo-encyklopedycznych oraz ich edukacyjną przydatność.

Zadanie 4 – dla wszystkich uczniów. Praca z tekstem opracowania. Uczniowie mają za zadanie ustalenie, czym się zasadniczo różniła idea inkorporacyjna (sformułowana przez R. Dmowskiego) od idei federacyjnej (propagowanej przez J. Piłsudskiego). Punktem wyjścia może być materiał umieszczony w kapsułach: *Idea inkorporacyjna* i *Idea federalistyczna* oraz, co bardzo ważne, zamieszczonej mapy interaktywnej.



Fot. 5 Koncepcja inkorporacyjna i federacyjna

Użycie suwaka umożliwi zauważenie przestrzennego aspektu obu koncepcji. Ten sygnalizuje potencjalne problemy społeczne, gospodarcze i kulturalne Polski odrodzonej. Będą one przedmiotem rozważań na następnych lekcjach.

Zadanie 5 – dla wszystkich uczniów. Analiza SWOT. Kolejnym zadaniem jest wskazanie mocnych i słabych stron koncepcji inkorporacyjnej i federacyjnej. Można do tego wykorzystać karty pracy (wydruki), które przygotowuje i udostępnia nauczyciel (wzór poniżej). Liczba wierszy tabeli może być dowolnie powiększana.

Karta pracy nr 2

Koncepcja inkorporacyjna			Koncepcja federacyjna		
	szanse	zagrożenia		szanse	zagrożenia
siły			siły		
słabości			słabości		

Wyniki tego zadania podlegają dyskusji w formie panelowej. Jako paneliści mogą wystąpić liderzy wcześniej utworzonych grup. Funkcja moderatora należy do nauczyciela. Metoda ta wspiera rozwój myślenia historycznego i kompetencje komunikacyjne. Uczy poszanowania dla cudzych poglądów i etycznej obrony własnych poglądów.

Zadanie 6 – dla wszystkich uczniów. Metoda graffiti. Na niżej pokazanych kartach pracy uczniowie zaznaczają znakiem × w polu żółtym z prawej

strony wspólne zasługi Dmowskiego i Piłsudskiego dla odbudowy Polski niepodległej oraz ich wspólne osiągnięcia. Za przygotowanie i udostępnienie kart odpowiada nauczyciel.

Karta pracy nr 3

Zasługi Romana Dmowskiego i Józefa Piłsudskiego dla odzyskania niepodległości				
umiędzynarodowie- nie sprawy polskiej		uświadomienie narodowe społeczeństwa		stworzenie państwa wielonarodowego
stworzenie partii niepodległościowej		promocja hasła „Polska dla Polaków”		wykorzystanie osobistej charyzmy dla idei niepodległości
odrzućenie współpracy z byłymi zabórcami		wiara w niepodległość		zdolność do kompromisów politycznych
stawianie na czyn zbrojny		preferowanie demokracji parlamentarnej		stawianie na dyplomację

Po zliczeniu głosów i ustaleniu dominującej w klasie opinii wskazany uczeń, korzystając z odpowiedniej funkcji, wykonuje na tablicy multimedialnej napis „Zgoda buduje” lub „Zgoda rujnuje”. W ten sposób eksponuje się wychowawczy aspekt lekcji.

3. Podsumowanie lekcji

Dla rekapitulacji wykorzystuje się quiz zamieszczony w aplikacji pod Lekcją 3. Gdyby jego wyniki nie były satysfakcjonujące, uczniowie powinni wykonać następujące zadania: 1) wykorzystując oś czasu, zaznaczyć, w jakim okresie Dmowski i Piłsudski się wspierali; 2) posługując się suwakiem pod mapą interaktywną, ustalić, jakie ziemie chciał zachować przy Polsce zarówno Dmowski, jak i Piłsudski.

4. Zadanie domowe dla wszystkich uczniów

Przejrzyj jeszcze raz kapsuły czasu dołączone do Lekcji 3. Zauważ: 1) Jacy ludzie otaczali Dmowskiego i Piłsudskiego? 2) Jakie grupy społeczne głosowałyby na obu polityków, gdyby żyli i kandydowali do parlamentu w najbliższych wyborach? 3) W której części kraju by zwyciężyli? Dlaczego? Zapisz swoje przemyślenia w formie notatki i wyślij ją jako e-mail do nauczyciela historii oraz kolegów z klasy. Będzie to rozwijać kontakty interpersonalne i kompetencje komunikacyjne.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

T. Kisielewski, *Piłsudski, Dmowski i niepodległość: osobno ale razem*, Poznań 2018.

J. Mysiakowska-Muszyńska, J. Muszyński, *Architekt Wielkiej Polski Roman Dmowski, 1864–1939*, Warszawa 2018 (praca zawiera ok. 400 zdjęć, rysunków i skanów dokumentów).

B. Urbanowski, *Józef Piłsudski. Marzyciel i strateg*, Poznań 2017.

Literatura dodatkowa dla ucznia

K. Wiśniewski, J. Myjak, *Co się zdarzyło 100 lat temu?* Warszawa 1918 (Seria: „Klub Poszukiwaczy Tajemnic”).



Fot. 6 Wojciech Kossak, *Wymarsz I Kompani Kadrowej z Oleandrów*, 6 VIII 1914 r.

Scenariusz 3.2

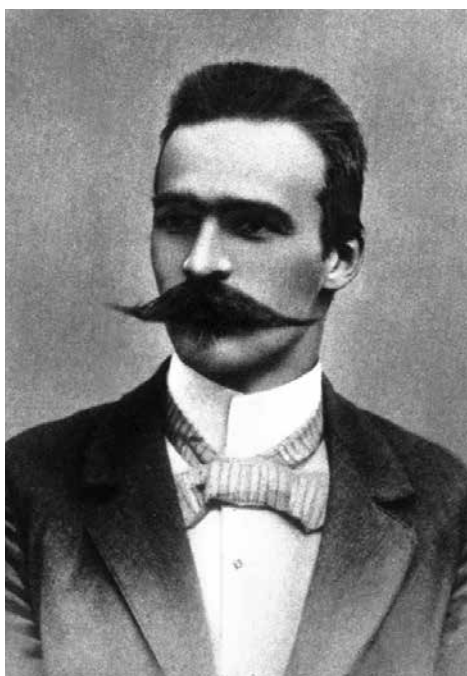
Szlak III. Dwie wizje odrodzenia Polski: Piłsudski i Dmowski

Przedmowa

Szlak trzeci opowiada o życiu i działalności dwóch chyba najbardziej rozpoznawalnych Polaków w historii najnowszej. Józef Piłsudski i Roman Dmowski są postaciami, które nawet dziś oddziałują na scenę polityczną. Obaj żyli i wychowywali się w dwóch różnych światach, które odcisnęły się na ich życiowych i politycznych wyborach. Obaj mieli różne wizje niepodległej Polski. Dmowski chciał utworzenia państwa polskiego w porozumieniu z Rosją na terenach o przewadze ludności polskiej. Piłsudski dążył do stworzenia buforu oddzielającego Polskę od Rosji. Początkowo szukał wsparcia Austrii, potem postawił na siebie i środowisko byłych legionistów. Przez prawie ćwierć wieku, aż do wiosny 1917 r., ich koncepcje i działania wzajemnie się wykluczały. Piłsudski, śladem kilku pokoleń powstańczych, stawiał na walkę zbrojną przeciw Rosji, w której upatrywał największe zagrożenie dla Polski. Dmowski nie wierzył w powodzenie działań



Fot. 1 Roman Dmowski w młodości



Fot. 2 Józef Piłsudski w młodości

insurekcyjnych i dopatrywał się w nich źródeł narodowej katastrofy. Kiedy sytuacja międzynarodowa pozwoliła na możliwość odzyskania przez Polskę niepodległości, obaj politycy postanowili działać wspólnie. Pokazali, jak wielka jest wartość porozumienia. Lekcja 3.2. pokazuje też, że Roman Dmowski i Józef Piłsudski byli ludźmi z krwi i kości, a nie tylko postaciami z pomnikowych cokołów.

Temat lekcji: Dwa światy, dwa plany. Roman Dmowski i Józef Piłsudski

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- umiejętność posługiwania się jednostkami chronologicznymi, takimi jak stulecie, przełom wieków, dekada, rok,
- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność posługiwania się osią czasu zamieszczoną w aplikacji),
- dostrzeganie ciągłości w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym.

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych),
- lokalizacja przestrzenna procesów i zjawisk historycznych na mapie,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych, kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania i argumentowania,
- wykorzystywanie wyników pracy osiąganey w działaniach zespołowych,
- poszukiwanie śladów historii regionalnej i lokalnej na mapie interaktywnej i w hipertekstach, będących jej częścią składową.

Tworzenie narracji historycznej:

- konstruowanie ciągów narracyjnych dzięki wykorzystaniu zdobytych informacji źródłowych (zwłaszcza mapy interaktywnej i kapsuła czasu),
- posługiwanie się pojęciami historycznymi i nadawanie im różnych znaczeń,
- poszukiwanie i wykorzystywanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego,
- tworzenie różnych form wypowiedzi: opowiadania, głosu w dyskusji oraz notatki,
- uwzględnianie zróżnicowanego świata wartości, kształtowanie postawy poszanowania dla cudzych poglądów oraz argumentacji.

Metody

- praca z tekstem,
- praca z mapą,
- praca ze źródłem,
- przetwarzanie elaboracyjne,
- analiza SWOT,
- „poszukiwany”,
- krzyżówka,
- „jedno odpada”.

Narzędzia

Urządzenia mobilne lub inne umożliwiające zastosowanie aplikacji, tablica interaktywna, narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez

nauczyciela do realizacji lekcji, Internet, karty pracy, przykładowe zdjęcia tablic pamiątkowych.

Kontekst organizacyjny

Zajęcia są zgodne z *Podstawą programową – Historia – Szkoła Podstawowa IV–VIII*. Obejmują jedną lub dwie godziny w systemie klasowo-lekcyjnym (w zależności od założeń dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych szkoły, przedmiotowych możliwości programowych, specyfiki środowiskowej uczniów, stopnia zainteresowania tematyką lekcji). Zajęcia powinny stawiać na aktywność i kreatywność uczniów, osiągnięte głównie drogą e-learningu. Nauczyciel występuje w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się.

Grupa odbiorcza

Zajęcia adresowane są przede wszystkim do uczniów z ostatniej klasy szkoły podstawowej. Jest to młodzież w wieku 13–16 lat, mająca już spore umiejętności konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego. W grupie tej znajdą się osoby interesujące się historią lub nie. Tak czy inaczej, uczą się one tego przedmiotu już piąty rok. Można więc oczekiwać, że postawione niżej wymagania są stosowne do ich wrażliwości i możliwości poznawczych. Adresatem scenariusza może być także młodzież w nieco innym przedziale wiekowym, rozwijająca swe zainteresowania poza systemem klasowo-lekcyjnym (np. w szkolnym kole historycznym).

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do zajęć

- zapisanie tematu bieżącej lekcji, odniesienie go do obowiązującego w szkole programu nauczania i miejsca w strukturze aplikacji – wykorzystanie tablicy klasycznej lub multimedialnej,
- przedstawienie mapy *Dwie wizje odrodzonej Polski* (główna mapa szlaku trzeciego) i omówienie jej budowy. Przypomnienie języka mapy historycznej¹.

¹ Więcej w rozdziale *Kartograficzna narracja historyczna w tymże Przewodniku*.

2. Wprowadzenie nowego materiału:

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Ekran wprowadzenia. Uczniowie zapoznają się z pisaną formą narracji za pośrednictwem dostępnych urządzeń. Lekturze towarzyszy wersja foniczna przedstawiana przez lektora.

Zadanie 2 – dla wszystkich uczniów. Nauczyciel przedstawia katalog trudnych wyborów, z którymi musieli się zmierzyć Piłsudski i Dmowski w 1914 r. Zaleca skonfrontowanie się z nimi. Zadanie polega na zaznaczeniu własnych wyborów, a następnie porównanie ich z decyzjami obydwu bohaterów lekcji.

Karta pracy nr 1

	Józef Piłsudski	Roman Dmowski	Ja (hipotetycznie)
Lepiej poprzeć ententę		x	
Lepiej poprzeć państwa centralne	x		
Trzeba walczyć na emigracji		x	
Trzeba walczyć w kraju	x		
Lepiej walczyć dyplomatycznie		x	
Lepiej walczyć zbrojnie	x		

Pytania dodatkowe:

Czy podjęte w 1914 r. wybory miały wpływ na bieg historii? Czy Polacy zawdzięczają niepodległość tylko jednej z tych osób? Dlaczego mówimy o „ojcach”, a nie o „ojcu” niepodległości? Dygresja nauczyciela na temat roli jednostki w dziejach.

Zadanie 3 – dla uczniów w dwóch grupach. Metoda „poszukiwany”. Nauczyciel dzieli uczniów na 2 grupy (wedle preferencji, które wskazali uczniowie w po-

przednim zadaniu: jedna grupa popierająca dokonania Piłsudskiego i druga Dmowskiego). Uczniowie starają się sportretować bohaterów scenariusza (jedna grupa zajmuje się Dmowskim, a druga Piłsudskim). W tym celu nauczyciel używa metody „poszukiwany” i rozdaje obu grupom karty pracy. Uczniowie wypełniają wolne rubryki posiłkując się kapsułami: *Wczesne lata Dmowskiego* i *Wczesne lata Piłsudskiego*. Mogą wykorzystać materiały sieciowe.

Karta pracy nr 2

Portret bohatera	
Imię	
Nazwisko	
Wiek	
Pochodzenie	
Cechy charakterystyczne	
Miejsce zamieszkania	
Bliscy	
Przyjaciele / stronnicy	
Zainteresowania	
Rysopis	

Zadanie 4 dla uczniów w dwóch grupach. Projekt tablicy upamiętniającej. Uczniowie pozostają nadal podzieleni na dwie grupy. Tworzą je sympatycy Piłsudskiego lub Dmowskiego. Uczniowie mają za zadanie zaprojektowanie tablicy upamiętniającej zasługi Józefa Piłsudskiego lub Romana Dmowskiego dla odzyskania niepodległości. Jako pomoc w wykonaniu zadania mogą posłużyć przykładowe tablice.

- Uczniowie muszą podjąć kilka decyzji:
- Jaki kształt będzie miała tablica?

- Z jakiego materiału będzie wykonana? (Najczęściej tablice są kamienne lub metalowe, ostatnio upowszechnił się też trwały plastik.)
- Jaki tekst znajdzie się na tablicy? (Nie może być zbyt długi, bo będzie nieczytelny i nie zwróci niczyjej uwagi).
- Jaką czcionką zostanie napisany?
- Jakie elementy oprócz tekstu znajdą się na tablicy? (portret, symbol)

Przykładowe tablice:



Fot. 3 Tablica upamiętniająca Józefa Piłsudskiego w Olsztynie²



Fot. 4 Tablica upamiętniająca Romana Dmowskiego w Olsztynie³

² <https://zabytki.olsztyn.eu/zabytki/rzezby-pomniki-tablice-i-kamienie-pamiatkowe/tablice/tablica-pamiatkowa-marszalka-jozefa-pilsudskiego-wojewodzki-sad-administacyjny.html> [dostęp: 20 VI 2019].

³ <https://www.express.olsztyn.pl/sites/default/files/artykuly/ilustracje/2018/11/20562/galeria/odsloniecie-tablicy-pamiatkowej-poswieconej-romanowi-dmowskiemu-48038.jpg> [dostęp: 18 VI 2019].

Celem tego zadania jest skonfrontowanie własnej oceny Piłsudskiego i Dmowskiego z opiniami, które pojawiają się w przestrzeni publicznej. Pytanie do dyskusji lub przemyślenia: skąd biorą się skrajnie różne niekiedy oceny postaci historycznych?

Zadanie 5 – dla uczniów w dwóch grupach. Przetwarzanie elaboracyjne⁴. Praca ze źródłem. Uczniowie pozostają podzieleni na dwie grupy. Nadal tworzą je sympatycy Piłsudskiego lub Dmowskiego. Zmieniają jednak obiekt swoich zainteresowań. Ci, którzy sympatyzowali z przekonaniami i dokonaniami Piłsudskiego, analizują tym razem kapsułę *Wczesne lata Dmowskiego*. Ci, którym bardziej podobały się poglądy i postawy Dmowskiego, badają zawartość kapsuły *Wczesne lata Piłsudskiego*. Jedni i drudzy próbują zadać jak najwięcej pytań, np. dlaczego tajna grupa założona przez Dmowskiego nosiła nazwę „Strażnica”? Wszystkie pytania muszą spełniać jeden warunek: koniecznie muszą odnosić się do źródła, czyli obiektu, który został przedstawiony w określonej kapsule.

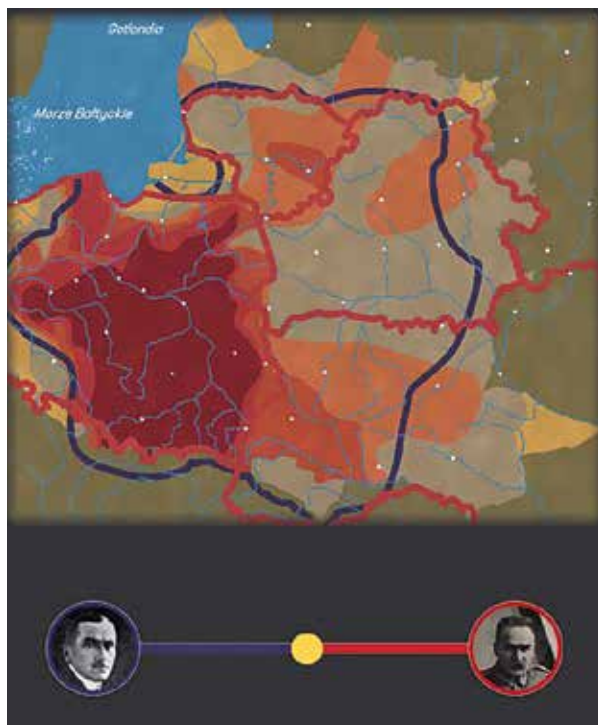


Fot. 5 Imieniny Piłsudskiego, 1915 r.

⁴ Dla przypomnienia: <http://www.eduteka.pl/doc/strategia-elaboracji> [dostęp: 17 VI 2019].

Na postawione i zapisane na tablicy pytania powinni odpowiedzieć przedstawiciele „konkurencyjnej” grupy. Zakładamy, że będą się posiłkować materiałami zamieszczonymi w Internecie. Rolą nauczyciela jest dopilnowanie, by do dyskusji nie włączano zbyt dużej liczby wątków. Może to spowodować pogorszenie procesu zapamiętywania. Uczniowie zapewne nie znajdą odpowiedzi na niektóre ze swoich pytań, ale – jak udowodniono – już samo rozpoczęcie poszukiwań sprawi, że łatwiej przyswajamy wiedzę i rozwijamy umiejętności. Zadanie to ma jeszcze jeden walor: może ponadto pomóc uczniom w „uczłowieczeniu” tych ludzi. W edukacji podchodzi się do nich z nadmiernym patosem i schematycznością.

Zadanie 6 – dla uczniów w dwóch grupach. Analiza SWOT. Uczniowie nadal pozostają podzieleni na sympatyków oraz przeciwników Piłsudskiego i Dmowskiego (według pierwotnego podziału). Zadaniem uczniów jest wskazanie mocnych, a także słabych stron koncepcji inkorporacyjnej i federacyjnej. Uczniowie z pierwszej grupy analizują koncepcję federacyjną, z drugiej zaś koncepcję inkorporacyjną. Mogą do tego wykorzystać kapsuły czasu o tych samych nazwach. Na wykonanie zadania pozwoli analiza SWOT. Liczba wierszy tabeli może być dowolnie powiększana.



Fot. 6 Koncepcja federacyjna i inkorporacyjna na tle mapy narodowościowej

Karta pracy nr 3

Koncepcja inkorporacyjna			Koncepcja federacyjna		
	szanse	zagrożenia		szanse	zagrożenia
siły			siły		
słabości			słabości		

Wyniki tego zadania podlegają dyskusji. Stawia ona na rozwój myślenia historycznego i kompetencje komunikacyjne. Zadanie uczy poszanowania dla cudzych poglądów.

Zadanie 7 – dla uczniów w trzech grupach. Dyskusja panelowa. Nauczyciel dzieli uczniów na 3 grupy (tutaj także wskazane jest, aby uczniowie, którzy dotychczas byli w grupie sympatyzującej z Piłsudskim, przeszli do grupy akceptującej Dmowskiego). Skład grupy trzeciej powinni stanowić uczniowie nieposiadający jednoznacznej opinii. Po wystąpieniu panelistów (liderów grupy I i II) powinni włączyć się do dyskusji osoby dystansujące się od jednoznacznych wyborów, próbując wykreować trzeciego bohatera narodowego. Nauczyciel, jako dyskretny moderator, powinien pomóc uzgodnić wnioski z dyskusji oraz dydaktycznie skomentować wykonane zadania.

3. Podsumowanie zajęć

Do rekapitulacji tej lekcji można wykorzystać quiz dołączony do Lekcji 3. Zawiera on 10 pytań dotyczących głównie faktografii. Jeśli wynik quizu będzie mało satysfakcjonujący, uczniowie mogą dokonać utrwalenia wiadomości, posługując się metodą „jedno odpada”. Polega ona na znalezieniu w ciągach logicznych jednego niepasującego do siebie wyrażenia i wykreśleniu go. Można do tego użyć przygotowanych przez nauczyciela kart pracy.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

J. Piłsudski, *Myśli i wymysknienia*, Warszawa 2018

R. Dmowski (pseudonim K. Wybranowski), *Dziedzictwo*, Wrocław 1997

J. Niklewska, *Roman Dmowski. Droga do Polski*, Warszawa 2016

Literatura dla ucznia

J. Odziemkowski [i in.], *Piłsudski. Burzliwe życie w niespokojnych czasach*, Warszawa 2011 (album zdjęć)



Fot. 5 Wymarsz Pierwszej Kompanii Kadrowej do Kongresówki – oddziały strzelców po zdobyciu Kielc

Scenariusz 4.1

Szlak IV. Ojcowie niepodległości: Paderewski, Daszyński, Witos, Korfanty, Haller

Przedmowa

Lekcja ta nie ma na celu przedstawienia panteonu wybitnych Polaków z drugiej i trzeciej dekady XX w. Gdyby tak było, musielibyśmy w niej znaleźć miejsce dla kilkudziesięciu tysięcy mężczyzn i co najmniej tyluż „niepokornych dam”, bez których nie byłoby drugiej niepodległości Polski¹. Niniejszy scenariusz pokazuje, że wybór „za” wolną Polską był dość oczywisty, a „przeciw” rzadki, raczej pokrętny i skrywany. Za niepod-



Fot. 1 Ignacy Paderewski wjeżdża do Poznania, 1919 r.

¹ K. Janicki, „Niepokorne damy”. Kobiety, które wywalczyły niepodległą Polskę: prawdziwe historie, Kraków 2018.

ległością opowiedziała się znakomita większość świadomych narodowo Polaków oraz wykształconych przedstawicieli innych nacji, którzy od wieków współtworzyli dziedzictwo polskiej przestrzeni². Trudniejsze były inne pytania: o jaką Polskę skrzyżować szable i ewentualnie przelewać krew, gdzie i jakich szukać sojuszników, jak odnieść się do obietnic zaborców oraz aliantów w sprawie polskiej, na jakich regionach lub ośrodkach skoncentrować akcję polityczno-wyjaśniającą, jak odnieść się do dawnej Rzeczypospolitej – stawiać na tradycję czy zmianę, odwoływać się do rosnących w siłę partii politycznych czy niezależnych autorytetów, czekać na trwałe rozstrzygnięcia prawno-polityczne czy stosować niebezpieczną politykę faktów dokonanych, jak obronić niepodległość, gdyby do polskich domów zapukała, i co zrobić, gdyby stało się inaczej? To tylko podstawowe pytania, które musieli sobie postawić, a potem na nie odpowiedzieć, „ojcowie” polskiej niepodległości. Przyjrzyjmy się niektórym z nich. Spróbujmy wejść w ich role. Nie jest to sprawa prosta, gdyż wymaga osadzenia nowo zdobytych wiadomości, umiejętności oraz kompetencji społecznych w szerszym niż zwykle kontekście kognitywnym. Wymaga dużej ostrożności, dydaktycznej delikatności, gdyż efekty wychowawcze dominują tu nad efektami poznawczymi i kształcącymi. Być może konieczne będzie skorygowanie entuzjazmu, jaki ukształtowała w młodych ludziach np. lektura szkolna, widowiska rekonstrukcyjne czy też filmy historyczne. W środowiskach młodzieżowych utrwalają one czasem przekonanie, że w 1914 r. nadszedł wreszcie czas wymodlonej wojny powszechnej, nastał czas nadziei i spełniania marzeń. W takiej sytuacji konieczne będzie uzmysłowienie uczniom, że przez ziemie polskie w ciągu niemal pięciu lat przemieszczały się miliony żołnierzy wrogich sobie armii, traktując je jak tereny zdobyczne, paląc, grabiąc i mordując. Wśród nich znalazło się około dwóch milionów Polaków ubranych w mundury obcych wojsk, którzy – spętani ideologicznie – często z nienawiścią zwalczyli się wzajemnie. „Ojcowie” niepodległości musieli się liczyć również z tymi realiami.

² Ciekawe komentarze i odpowiedni dla ćwiczeń materiał w: A. Piskozub, *Dziedzictwo polskiej przestrzeni. Geograficzno-historyczne podstawy struktur przestrzennych ziem polskich*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1987.

Temat lekcji: Niepodległość – nadzieje i dylematy

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- posługiwanie się jednostkami chronologicznymi: wiek, przełom wieków, dekada, rok, datyienne,
- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność posługiwania się osią czasu),
- dostrzeganie ciągłości w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym (porządki: chronologiczny i genetyczny).

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych),
- lokalizacja w przestrzeni geograficznej procesów, zjawisk i faktów historycznych – wykorzystanie map w różnych skalach,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- objaśnianie związków przyczynowo-skutkowych, kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania,
- dostrzeganie związków między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością,
- wykorzystywanie wyników pracy osiągniętych w działaniach zespołowych,
- poszukiwanie śladów historii regionalnej i lokalnej na mapie interaktywnej oraz na hipermapach i w hipertekstach, będących częścią składową aplikacji.

Tworzenie narracji historycznej:

- krytyczne analizowanie i przetwarzanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, słownych, graficznych, kartograficznych, multimedialnych),
- konstruowanie ciągów narracyjnych dzięki wykorzystaniu zdobytych informacji źródłowych (zwłaszcza mapy interaktywnej, hipermap i kapsuła czasu),
- posługiwanie się pojęciami historycznymi i nadawanie im znaczeń,
- poszukiwanie i wykorzystywanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego,

- tworzenie różnych form wypowiedzi: opowiadania, notatki, głosu w dyskusji, zestawienia statystycznego,
- uwzględnianie zróżnicowanego świata wartości.

Metody

- praca z tekstem opracowania,
- praca ze źródłem,
- dyskusja plenarna,
- drzewo decyzyjne,
- metoda SWOT,
- pogadanka,
- oś czasu.

Narzędzia

Urządzenia mobilne lub inne umożliwiające zastosowanie aplikacji, tablica interaktywna, narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez nauczyciela do realizacji lekcji, karty pracy, Internet.

Kontekst organizacyjny

Zajęcia są zgodne z *Podstawą programową – Historia – Szkoła Podstawowa IV–VIII*. Mogą być organizowane w ramach formalnej i nieformalnej edukacji historycznej. Obejmują jedną lub dwie godziny w systemie klasowo-lekcyjnym albo 45–60 min poza tym systemem. Powinny one stawiać na aktywność uczniów, funkcjonalność wiedzy oraz kształtowanie świadomości i kultury historycznej, głównie za pomocą e-learningu. Nauczyciel występuje w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się.

Grupa odbiorcza

Zajęcia adresowane są przede wszystkim do uczniów z ostatniej klasy szkoły podstawowej. Jest to młodzież w wieku 13–16 lat, mająca już spore umiejętności konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego. W grupie tej znajdują się osoby interesujące się historią lub nie. Tak czy inaczej, uczą się one tego przedmiotu już piąty rok. Można więc oczekiwać, że postawione niżej wymagania są stosowne do ich wrażliwości i możliwości poznawczych. Adresatem scenariusza może być także młodzież w nieco

innym przedziale wiekowym, rozwijająca swe zainteresowania poza systemem klasowo-lekcyjnym (np. w szkolnym kole historycznym).

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do lekcji:

Przedstawienie tematu bieżącej lekcji, odniesienie go do obowiązującego w szkole programu nauczania i miejsca w strukturze aplikacji – wykorzystanie tablicy multimedialnej.

Przypomnienie postaw społeczeństwa polskiego wobec państw zachodnich na przełomie XIX i XX w. – poprzez uzupełnianie tabeli eksponowanej na tablicy multimedialnej lub na kartach pracy. Wymagane jest uzupełnienie pól zaznaczonych kolorem szarym. Zalecane jest korzystanie z kapsuł czasu, umieszczonych w aplikacji (Lekcja 4).

Karta pracy nr 1

Rodzaj aktywności	Przedstawiciele	Przykładowe działania
	Karol Marcinkowski	założenie Spółki Akcyjnej „Bazar” w Poznaniu
praca w samorządzie lokalnym		pełnienie urzędu wójta w Wierchosławicach
działalność spółdzielcza	Stanisław Wojciechowski	
przygotowanie wojskowe młodzieży	Józef Haller	
opozycja legalna		sprawowanie funkcji posła do Reichstagu w Berlinie
	Józef Piłsudski	współtwórstwo w Wiedniu Organizacji Bojowej PPS

Wymienione w tabeli nazwy miejscowości należy zebrać, zanotować i wskazać na mapie interaktywnej *Granice Rzeczypospolitej z 1772*, postu-

gując się przy tym wewnętrznym i zewnętrznym językiem mapy³. Warto zwrócić uwagę na rozproszenie miejsc aktywności patriotycznej.

2. Wprowadzenie nowego materiału:

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Praca z tekstem opracowania. Zapoznanie się z ekranem wprowadzenia do Lekcji 4 w wersji pisanej lub fonicznej.

Zadanie 2 – dla wszystkich uczniów. Uczniowie proszeni są o wynotowanie z ekranu wprowadzenia wszystkich umieszczonych na nim nazwisk. Następnie powtarzają tę czynność, posługując się nazwami (nie zawartością) kapsuł czasu. Dzięki temu zabiegowi powstaje lista 14 osób i jednej postaci zbiorowej, które można odnieść do tytułowych twórców („ojców”) niepodległości. Uczniowie mają podkreślić cztery z nich: Daszyński, Witos, Moraczewski i Paderewski. W dalszej części lekcji każda z tych postaci stanie się przedmiotem zainteresowania jednej z czterech grup uczniowskich.



Fot. 2 Wincenty Witos na wozie drabiniastym we wsi Łąka

³ Por. A. Zielecki, *Mapa w nauczaniu historii*, Warszawa 1984, s. 14–44.

Zadanie 3 – dla uczniów podzielonych na cztery proporcjonalne grupy. Praca ze źródłem. Każda z grup ma powrócić do ekranu wprowadzenia (ma to dodatkowy walor utrwalający!) i zastanowić się, dlaczego autor podstawowego tekstu wymienił te osoby obok siebie oraz przez to wyróżnienie nadał im szczególne znaczenie? Pomocne mogą być pytania pomocnicze udostępnione na tablicy szkolnej (dowolnej konstrukcji):

- Czy Daszyński, Witos, Moraczewski i Paderewski lepiej służyli sprawie Polskiej niż Haller, Korfanty, Wojciechowski, Lubomirski i inni?
- Czy przewodzili oni jakiejś dominującej partii politycznej?
- Czy stały za nimi jakieś zewnętrzne siły polityczne lub militarne?
- Czy na scenę polityczną wywiodła ich uprzywilejowana sytuacja społeczna lub majątkowa?
- Czy zajmowali jakieś charakterystyczne stanowisko lub urząd?
- Czy byli powszechnie znani polskiej opinii publicznej?

Stosując metodę pogadanki (rozmowy nauczającej), nauczyciel dąży do tego, by uczniowie zauważyli, że 100 lat temu trzeba było mieć bezsporne zasługi, aby móc odegrać istotniejszą rolę w życiu narodowym. Populiści i demagodzy byli marginalizowani.

Zadanie 4 – dla wszystkich uczniów. Praca z mapą interaktywną. Uczniowie mają ustalić, skąd (w sensie terytorialnym) wiodły drogi polityczne uwzględnionych na mapie polityków do Warszawy. Podejmują próbę wytłumaczenia silnej pozycji ludzi przybywających na ziemię polskie z zagranicy. Wnioski zostaną wykorzystane w następnym zadaniu.

Zadanie 5 – dla wszystkich uczniów. Pogadanka na temat: czy polskie elity mogły samodzielnie zdobyć niepodległość dla Polski? Kierowana przez nauczyciela rozmowa powinna oscylować wokół tezy, że XX-wieczna polityka była już grą zespołową z głębokim kontekstem geopolitycznym. Tezę tę zapowiada w „Scenariuszu 3.1” (w punkcie 1. „Przebiegu zajęć”) ustalenie chronologii powstawania partii politycznych na ziemiach polskich u schyłku XIX w. Można te fakty przypomnieć. Na podstawie kapsuły Ignacy Paderewski można natomiast pokazać, jak długo i na jakich polach musieli działać politycy, by stać się partnerami dla ówczesnych mocarstw i mieć realny wpływ na sprawę niepodległości Polski.



Fot. 3 Uroczystości otwarcia Sejmu Ustawodawczego

Zadanie 6 – dla uczniów podzielonych na cztery grupy. Praca ze źródłem. Próba odpowiedzi na pytanie: Czy Polacy mogli się wybić na niepodległość, orientując się na państwa zaborcze? Na podstawie poniższej tabeli oraz kapsułu czasu: Ignacy Paderewski (gdyby nie było realizowane zadanie 5), Ignacy Daszyński, Zdzisław Lubomirski i Józef Dowbor-Muśnicki) uczniowie powinni podjąć próbę oceny realności tzw. orientacji proniemieckiej i prorosyjskiej.

Deklaracje w sprawie polskiej	Decyzje w sprawie polskiej	Zainteresowani politycy
14 VIII 1914 – manifest Wielkiego Księcia Mikołaja Mikołajewicza	1914–1917 – pomoc w formowaniu polskich jednostek wojskowych w Rosji	Józef Dowbor-Muśnicki
5 XI 1916 – manifest władz austro-węgierskich i niemieckich (Akt 5 listopada)	12 IX 1917 – powołanie Rady Regencyjnej (kolegialnej głowy państwa)	Zdzisław Lubomirski
8 I 1918 – orędzie prezydenta USA Woodrowa Wilsona (trzynasty punkt)	28 VI 1919 – podpisanie traktatu wersalskiego (postanowienia w sprawie polskiej)	Ignacy Paderewski
29 VIII 1918 r. dekret Rady Komisarzy Ludowych RFSRR anulujący rozbiory	odzyskanie niepodległości	cała klasa polityczna

Zadanie 6 – dla wszystkich uczniów. Prezentacja multimedialna i dyskusja na temat Czy można być „matką” niepodległości? Nauczyciel przypomina, że przez Legiony Polskie przeszło ok. 30 tys. żołnierzy mężczyzn. Dodaje, że liczba kobiet zaangażowanych w służbę niepodległości była podobna. Tworzyły one fundament czynu niepodległościowego. Kobiety zajmowały się propagandą i wywiadem, przemycały i przechowywały broń i amunicję, kolportowały nielegalne wydawnictwa, zbierały fundusze, służyły w organizacjach pomocniczych, prowadziły kuchnie polowe, obsługiwały szpitalnictwo, szyły mundury, zastępowały nieobecnych mężczyzn w gospodarstwie domowym. Pamięć o niektórych z tych kobiet została utrwalona w kapsule *Kobiety niepodległości*. Uczniowie mogą zobaczyć wizerunki niektórych z nich w swoich smartfonach.

Nauczyciel informuje, że opowieści o tych osobach stanowią frapującą lekturę. Odwołuje się do wydanej ostatnio książki Kamila Janickiego *Niepokorne damy*. Na tablicy multimedialnej przedstawia jej promocyjny fragment udostępniony przez Wydawnictwo Znak⁴.

Niepokorne damy. Kobiety, które wywalczyły niepodległą Polskę.

Przekonywano je, że są słabe, chwiejne, pozbawione właściwej tylko mężczyznom determinacji oraz siły. Nie uwierzyły.

Olka na niebezpieczeństwo patrzyła z pogardą. Zarządzała tajnym arsenałem, w którym trzymano tysiące sztuk broni. Szmuglowała karabiny, rewolwery i prowizoryczne bomby. Gdy inni stchórzyli, ona osobiście przerzuciła przez granicę setki tysięcy rubli zrabowanych z pociągu. Igrała z carską ochraną i z niemiecką policją. Zawsze o krok przed wrogiem.



Fot. 4 Zofia Moraczewska

⁴ K. Janicki, „*Niepokorne damy*”. *Kobiety, które wywalczyły niepodległą Polskę: prawdziwe historie*, Kraków 2018, <https://www.znak.com.pl/ksiazka/niepokorne-damy-kamil-janicki-127062> [dostęp: 27 VI 2019].

Maria niezwykły szyk i grację łączyła z żelazną wolą i niezłomną wiarą w Wielką Sprawę. Mało kto wiedział, że sławna lwica salonowa, łamiąca serca niezliczonych adoratorów, to jednocześnie bojowniczką o niezwykłym harcie ducha. Nie dała się złamać, nawet gdy zamknięto ją w ponurych lochach Cytadeli warszawskiej.

Wanda od dziecka marzyła tylko o jednym: by ruszyć na wojnę w mundurze polskiego żołnierza. Nie zdołały jej zniechęcić drwiny kolegów ani rechot dowódców, którzy w armii nie widzieli miejsca dla żadnej kobiety. Wiedziała, że udowodni im, jak bardzo się mylili. Nawet jeśli będzie musiała to zrobić w męskim przebraniu i pod fałszywym nazwiskiem. Kobiet takich jak one były setki. Niepokornych i nieugiętych. Prawdziwych wojowniczek, bez których nie byłoby wolnej Polski.

Uczniowie mają za zadanie ustalenie, na podstawie kapsuły Kobiety niepodległości oraz materiałów sieciowych: kim były Olka, Maria i Wanda? Powinni zastanowić się, dlaczego tak mało poświęcono im miejsca w piśmiennictwie historycznym.

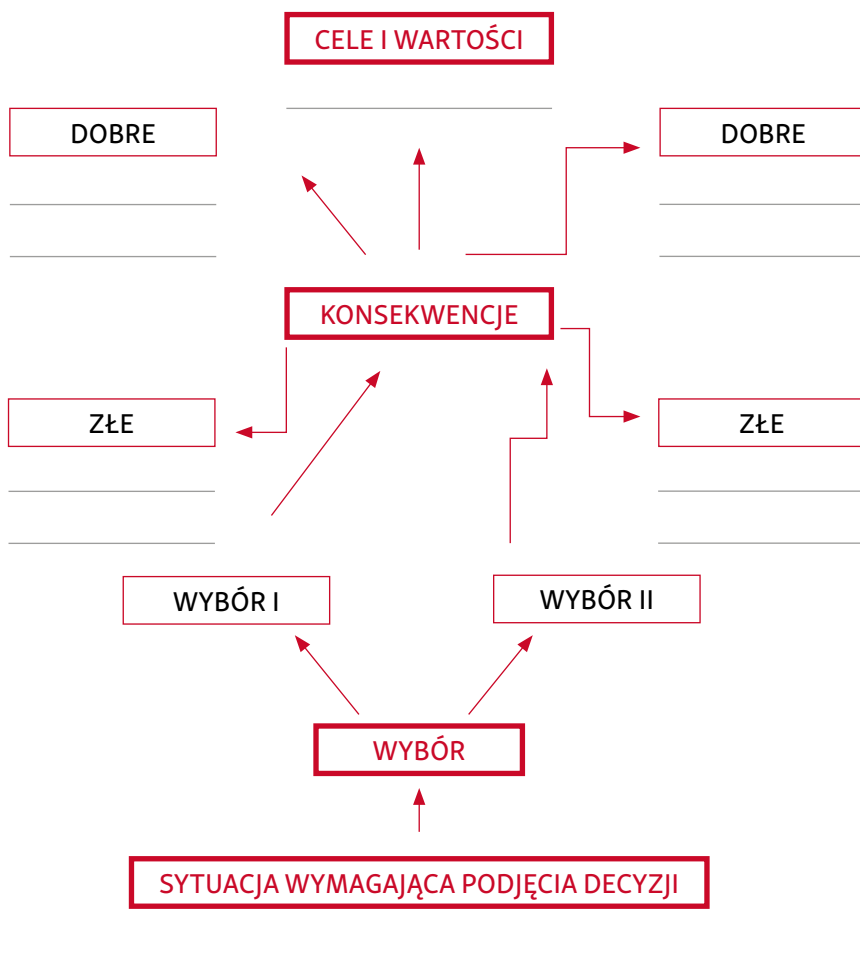


Fot. 5 Stanisław Schäffer, 1916 r.

Zadanie 7 – dla uczniów podzielonych na dwie grupy. Tworzenie narracji. Dwa zespoły uczniowskie otrzymują to samo zadanie. Na podstawie załączonej do Lekcji 4 mapy interaktywnej *Tereny zajmowane przez Polskę w V 1920* oraz kapsuły *Jeden z tysięcy obrońców Niepodległej* mają „napisać biografię” Stanisława Schäffera (stworzyć własną narrację). Dysponując samodzielnie zdobytymi informacjami, mają wytłumaczyć, dlaczego młody gimnazjalista „wstąpił na służbę niepodległości”, nie marząc nawet o karierze politycznej ani wojskowej. Pomocną w tym zadaniu będzie metoda nazywana „drzewem decyzyjnym”. Pozwala ona na graficzne rozpisanie procesu podejmowania decyzji i ocenę ich skutków. Odnosi się do wartości, jakie towarzyszą dokony-

waniu wyborów. „Drzewo decyzyjne” to metoda efektywnego działania w zespole, zatem także skutecznej pracy w grupie, metoda budowania więzi międzyludzkich dzięki podejmowaniu trafnych indywidualnych oraz grupowych decyzji. Nauczycielowi pomaga ona w obserwacji uczniów, ułatwiającej i formułowanie dalszych celów edukacyjnych.

Karta pracy nr 2 (drzewo decyzyjne)



Prezentacja dwóch wersji biografii tłumaczy m.in., jak powstaje wiedza historyczna. Wskazuje, że dziejopisarze mogą tym samym źródłem nadawać różne znaczenia.

3. Podsumowanie lekcji

Do rekapitulacji lekcji wykorzystuje się quiz zamieszczony w aplikacji pod Lekcją 4. Zawiera on 10 pytań dotyczących głównie faktografii. Gdyby wyniki quizu nie były satysfakcjonujące, uczniowie – posiłkując się metodą SWOT⁵ – mogą spróbować zmierzyć się z pytaniem: czy w zmaganiach o niepodległość bardziej była skuteczna walka zbrojna, czy cywilna?

Karta pracy nr 3

Walka zbrojna			Walka cywilna		
	szanse	zagrożenia		szanse	zagrożenia
siły			siły		
słabości			słabości		

Wyniki tego zadania podlegają dyskusji. Stawia ona na rozwój myślenia historycznego i kompetencje komunikacyjne. Powinna kształtować umiejętność formułowania własnych sądów oraz postawę szacunku dla innych opinii.

4. Zadanie domowe dla wszystkich uczniów

Na karcie pracy, przedstawionej przez nauczyciela i wysłanej do skrzynek mailowych uczniów, znajduje się 16 nazwisk. Odpowiadają im kapsuły czasu załączone do Lekcji 4. Warto z nich korzystać w trakcie pracy w domu. Zadaniem uczniów jest wypełnienie kolorem pól, w których zostały wpisane nazwiska. Kolory odpowiadają orientacjom politycznym, z którymi osoby te były najczęściej kojarzone: czerwony – lewica, zielony – centrum, niebieski – prawica, brązowy – trudno powiedzieć.

⁵ Dla przypomnienia: M. Kozar, *Analiza SWOT*, <http://www.jaknapisac.com/analiza-swot/> [dostęp: 28 VI 2019].

Karta pracy nr 4

Ignacy Paderewski	Ignacy Daszyński	Wincenty Witos	Wojciech Korfanty
Józef Haller	Kazimierz Sosnkowski	Lucjan Żeligowski	Bolesław Wieniawa-Długoszowski
Zdzisław Lubomirski	Stanisław Wojciechowski	Józef Dowbor-Muśnicki	Jan Kowalewski
Szymon Askenazy	Stanisław Schäffer	Zofia Kirkor-Kiedroniowa	Aleksandra Piłsudska

Praca powinna być zakończona wnioskiem wyrażonym jednym zdaniem. Celem tego kroku dydaktycznego jest kształtowanie umiejętności budowania krótkiej wypowiedzi, wyrabiania własnych sądów, poszanosowania cudzych argumentów i bronięcia własnych.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

K. Janicki, „Niepokorne damy”. *Kobiety, które wywalczyły niepodległą Polskę: prawdziwe historie*, Kraków 2018.

J. Mysiakowska-Muszyńska, J. Muszyński, *Architekt Wielkiej Polski Roman Dmowski, 1864–1939*, Warszawa 2018 (praca zawiera ok. 400 zdjęć, rysunków i skanów dokumentów).

B. Urbankowski, *Józef Piłsudski. Marzyciel i strateg*, Poznań 2017.

Literatura dodatkowa dla ucznia

K. Wiśniewski, J. Myjak, *Co się zdarzyło 100 lat temu?* Warszawa 2018 (Seria: „Klub Poszukiwaczy Tajemnic”).



Fot. 5 Zdzisław Lubomirski, członek Rady Regencyjnej

Scenariusz 4.2

Szlak IV. Ojcowie Niepodległości: Paderewski, Daszyński, Witos, Korfanty, Haller

Przedmowa

Kiedy myślimy o najważniejszych twórcach odrodzonej w 1918 r. Polski, pierwszymi osobami, które przychodzą nam na myśl, są zazwyczaj Roman Dmowski i Józef Piłsudski. Nie jest to mylne wrażenie, albowiem ich wkład w budowę II Rzeczypospolitej był nie do przecenienia. W ich cieniu znajdują się jednak dziesiątki, setki jeśli nie tysiące „ojców” Niepodległości. Ich wizje niepodległości były dla wielu rodaków, żyjących od pokoleń w warunkach niewoli, szalonym projektem. Na szczęście nawet w czasach, w których brakowało wolności, nikt nie mógł zabronić



Fot. 1 Kawalerzysta ppor. Stanisław Schäffer podczas patrolu

marzyć. W Szlaku IV podążamy drogami tych, którzy przyczynili się do zrealizowania marzeń o niepodległości. Ci, którzy pokazali innym, jak możliwa jest wolność, żyli wśród zwykłych ludzi – nie byli to mityczni herosi, żyjący w alternatywnej rzeczywistości i legendach. Uświadomienie własnej podmiotowości jest za każdym razem, na każdej szerokości geograficznej, początkiem drogi ku wolności. Ojcowie i Matki Niepodległości swoją codzienną działalnością starali się zmierzać ku marzeniu, które dla wielu zdawało się nierealne. W szlaku IV odbywamy multimedialną podróż wraz z bohaterami narodowej przeszłości, poznając różne drogi do Niepodległej.

Temat: Różnymi ścieżkami ku niepodległej szli – Ojcowie Niepodległości

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność posługiwania się osią czasu),
- umiejętność posługiwania się jednostkami chronologicznymi, takimi jak wiek, dekada, rok,
- dostrzeganie ciągłości w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym.

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych) i nadawanie im znaczeń,
- lokalizacja w czasie i przestrzeni procesów, zjawisk i faktów historycznych dzięki użyciu map i planów w różnych skalach oraz formach,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania,
- dostrzeganie związków między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością,
- wykorzystywanie wyników pracy osiągniętych w działaniach zespołowych,
- poszukiwanie śladów historii regionalnej i lokalnej na mapie interaktywnej i w hipertekstach, będących jej częścią składową.

Tworzenie narracji historycznej:

- konstruowanie ciągów narracyjnych z wykorzystaniem zdobytych informacji źródłowych (zwłaszcza mapy interaktywnej i kapsuł czasu),
- posługiwanie się pojęciami historycznymi oraz dostrzeganie zmienności ich znaczeń w czasie i przestrzeni,
- poszukiwanie i wykorzystywanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego,
- tworzenie różnych form wypowiedzi i sposobów opisu przeszłości,
- uwzględnianie zróżnicowanego świata wartości ludzkich działań zarówno w przeszłości, jak i w teraźniejszości.

Metody

- praca z tekstem opracowania,
- praca ze źródłem,
- praca z mapą,
- pogadanka,
- burza mózgów,
- mapa myśli,
- dyskusja punktowana.

Narzędzia

Tablica interaktywna, urządzenia mobilne (bądź inne urządzenia pozwalające na włączenie aplikacji), narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez nauczyciela realizującego lekcję, Internet

Kontekst organizacyjny

Zajęcia korespondują z *Podstawą programową – Historia – Szkoła Podstawowa IV–VIII*. Dobrze komponują się z bogatymi obchodami 100 rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę w 1918 r. Zajęcia te powinny stawiać na aktywność uczniów i preferować cele wychowawcze. Nauczyciel występuje w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się. Czas i miejsce zajęć to jedna jednostka lub dwie w systemie klasowo-lekcyjnym (w zależności od planu dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczego szkoły, przedmiotowych możliwości programowych, specyfiki środowiskowej uczniów, stopnia zainteresowania tematyką lekcji).

Grupa odbiorcza

Scenariusz adresowany jest do uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej, chociaż można zrealizować go w ramach koła zainteresowań czy innych form zajęć pozalekcyjnych, także w innej grupie wiekowej. Najogólniej rzecz biorąc, jest on przewidziany dla młodzieży, która ma już pewne możliwości w zakresie konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego.

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do lekcji:

- zapisanie tematu bieżącej lekcji, odniesienie go do obowiązującego w szkole programu nauczania i miejsca w strukturze aplikacji – wykorzystanie tablicy klasycznej lub multimedialnej,
- zapoznanie z instrukcją obsługi aplikacji i otwarcie IV szlaku. Wprowadzenie młodzieży do pracy z aplikacją (po pierwszym włączeniu aplikacji pojawiają się wskazówki, jak korzystać z poszczególnych elementów interaktywnej mapy historycznej).

2. Wprowadzenie nowego materiału:

Praca z tekstem opracowania (ekranem wprowadzenia). Uczniowie zapoznają się z pisaną formą narracji za pośrednictwem własnych urządzeń mobilnych. Lekturze tekstu towarzyszy wersja foniczna.

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Praca z tekstem opracowania. Uczniowie szukają na ekranie wprowadzenia fragmentów wysokim stopniu abstrakcji, wskazujących na społeczną funkcję historii i postawy Ojców Niepodległości. Fragmenty, na które uczniowie powinni zwrócić uwagę, to: „Jak możliwa jest wolność? Historia uczy, że dopóki żyją ludzie, którzy pielęgnują wspólne marzenie o wolności, dopóty walka o nią ma szansę realizacji oraz Polityka podpowiada, że kiedy pojawia się taka nadzieja, najważniejszy staje się czyn, który przekuwa zbiorowe marzenie w realpolitik”.

W podsumowaniu tego etapu pracę nauczyciel inicjuje rozmowę na temat „Dlaczego tak trudno jest rozmawiać o wolności?”. Zapisem indywidualnych spostrzeżeń uczniów na ten temat jest notatka w postaci mapy myśli. Można będzie ją wykorzystać w następnych zadaniach. Metoda ta, angażując obydwie półkule mózgu, przyśpiesza pracę, aktywizuje intuicję, otwiera umysł na myślenie wielokierunkowe i pobudzające kreatywność. Uczniowie weryfikują zgłoszone odpowiedzi, eliminując



Fot. 2 Generał Józef Dowbor-Muśnicki, 26 I 1919 r.

te pomysły, które według nich są nierealne bądź nie mają zastosowania w omawianej sytuacji. Warto zaznaczyć, że istnieją profesjonalne programy pozwalające na tworzenie cyfrowych map myśli, takie jak: FreeMind, MindManager, MindMeister, MindMapper Professional, NovaMind, Intellect Map, iMindMap, XMind, BrainDesign. Mogą być one wykorzystane zarówno jako pomoc w nauce, jak i narzędzie do tworzenia map myśli w ramach prac domowych.

Zadanie 2 – dla wszystkich uczniów. Praca ze źródłem. Podsumowując poprzedni etap, nauczyciel odnosi się do słów Ignacego Paderewskiego: „Nie przyszedłem po dostojęstwa, sławę, zaszczyty, lecz aby służyć, ale nie jakiemuś stronnictwu. Szanuję wszystkie stronnictwa, lecz nie będę należał do żadnego. Stronnictwo powinno być jedno: Polska i temu jednemu służyć będę do śmierci”.

Nauczyciel prezentuje tekst na tablicy i prosi uczniów, by zastanowili się, czy wypowiedź ta ma charakter ponadczasowy, inaczej mówiąc, czy zachowuje swoją aktualność do dzisiejszego dnia. Uczniowie mogą wyrazić swoje zdanie (tak lub nie) przez podniesienie ręki albo zabrać głos, aby wypowiedzieć swoją opinię na ten temat



Fot. 3 Ignacy Paderewski witany na dworcu w 1919 r.

Zadanie 3 – dla wszystkich uczniów. Burza mózgów. Nauczyciel organizuje dyskusję wokół pytania problemowego: „W jaki sposób można walczyć o wolność i niepodległość?” (np. dzięki jakiej postawie, środkom, metodom, strategiom, inicjatywom)¹. Na wstępie uczniowie samodzielnie zapisują na tablicy swoje propozycje. Ci, którzy nie zabierali głosu w dyskusji, zajmują w klasie miejsca wokół osób, których sposób myślenia najbardziej im odpowiada. Następnie odrzucają najbardziej kontrowersyjne pomysły, motywując to starannie i zmieniając miejsce w klasie. Burzę mózgów można przerwać, kiedy na tablicy pozostaną trzy odpowiedzi. Liczebność uczniów skupionych przy ich autorach świadczyć będzie o tym, jakie poglądy w sprawie walki o niepodległość podczas I wojny światowej dominują w klasie. Nauczyciel powinien podkreślić, że różnice zdań w tej kwestii są naturalne. Występowały one także w latach 1914–1918 i dobrze się to przysłużyło sprawie polskiej.

¹ Dodatkowo nauczyciel może wprowadzić i zdefiniować pojęcie irredenty, czyli dążenia do odzyskania niepodległości.



Fot. 4 Wojciech Korfanty

Zadanie 4 – dla wszystkich uczniów. Praca z mapą interaktywną. Uczniowie eksplorują interaktywną mapę w poszukiwaniu zamieszczonych w szlaku IV kapsuł czasu. W legendzie zaznaczono nazwiska pięciu postaci: Ignacy Paderewski, Ignacy Daszyński, Wincenty Witos, Wojciech Korfanty, Józef Haller. Gdy uczeń zaznacza daną osobę, pokazuje się na mapie linia, która prowadzi przez ważne miejsca w jej życiorysie. Dzięki informacjom zawartym w kapsułach czasu (*Ignacy Paderewski, Ignacy Daszyński, Wincenty Witos, Wojciech Korfanty, Józef Haller*) uczniowie wypełniają kartę pracy, która posłuży do przygotowania „zbiorowego portretu” Ojców Niepodległości.

Karta pracy nr 1

Postać/ ważna informacja	Z jakiego regionu pochodził?	Czym zajmował się przed wojną?	Jaką opcję polityczną re- prezentował?	Jaki rodzaj walki prowa- dził: zbrojną czy cywilną?	Czym zajmował się po Wielkiej Wojnie?
Ignacy Paderewski					
Ignacy Daszyński					
Wincenty Witos					
Wojciech Korfanty					
Józef Haller					

Po wypełnieniu tabeli zadaniem uczniów jest wskazanie, co wyróżniało najbardziej skutecznych polityków.

Zadanie 5 – dla wszystkich uczniów. Wywiad w grupie dwuosobowej z jednym z wymienionych w aplikacji Ojców Niepodległości – wybranym spoza omawianych w poprzednim zadaniu. Wywiad z postacią z przeszłości jest jedną z form metody nauczania nazywanej dramą historyczną². Praca polega na wcieleniu się przez jednego z uczniów w postać historyczną wymienioną w szlaku IV i wyszukaniu dodatkowych informacji w Internecie, w celu najlepszego poznania danej osoby. Drugi uczeń prowadzi rozmowę, opartą na zasadach wywiadu przeprowadzanego przez współczesnego dziennikarza. Zadaje on pytania w trybie dokonanym i stara się dowiedzieć jak najwięcej o rozmówcy. Może do tego użyć pytań z poprzedniego zadania (z karty pracy) albo wymyślić własne.

Szczególnego dydaktycznego namysłu i działania wymaga sprawa kobiet w walce o odrodzenie Rzeczypospolitej. Zarówno w podręcznikach, jak i w aplikacji *Szlakami Polski Niepodległej* jest niewiele informacji szczegółowych, mimo że powszechnie wiadomo, iż „matek” niepodległości było wiele. Można temu zaradzić, stosując metodę dramy historycznej. Może mieć ona postać „konferencji prasowej”. Aby uniknąć czasochłonnego przygotowywania materiału poznawczego, przyjmijmy, że w rolę jednej z kobiet niepodległości (np. Aleksandry Piłsudskiej) wcieli się nauczyciel bądź nauczycielka, a w rolę dziennikarzy – uczniowie. Konferencja będzie miała charakter dość spontaniczny, bo można założyć, że nauczy-



Fot. 5 Aleksandra Piłsudska

² W.E. Kozłowska, *Drama na lekcjach historii*, Warszawa 1999.

ciel będzie dobrze przygotowany, a uczniowie – dociekliwi. Materiał ikonograficzny zawiera kapsuła *Kobiety niepodległości*.

Zadanie 6 – dla uczniów w trzysobowych grupach. Dyskusja punktowana, w grupach trzysobowych (dwóch dyskutujących i sędzie). Uczniowie mają za zadanie odnieść się pozytywnie albo negatywnie do problemu: „Niepodległość w 1918 r. została uzyskana przede wszystkim dzięki walce zbrojnej”. Nauczyciel tłumaczy ćwiczenie z kartami pracy i wyjaśnia, jak powinna wyglądać dyskusja oraz jakie zasady obowiązują w tym zadaniu. Uczniowie na podstawie życiorysów przedstawionych w kapsułach czasu prezentują argumenty za i przeciw. Sędzia zaś ocenia odpowiednią liczbą punktów sposoby argumentacji oraz przebieg sporu między uczestnikami. Dyskusja punktowana stanowi przykład realizacji kształcenia opartego na stawianiu problemów, w przeciwieństwie do „bankowej koncepcji edukacji” (określił ją w ten sposób Paulo Freire) skoncentrowanej na wiedzy encyklopedycznej i faktograficznej.

Karta pracy³ nr 2

KRYTERIA OCENY		UCZESTNICY	
		I.	II.
Prezentacja oceny opartej na faktach	+3 pkt		
Zajęcie konkretnego stanowiska w omawianej kwestii	+3 pkt		
Wskazywanie różnic i/lub podobieństw	+2 pkt		
Komentarz do informacji lub jej uzupełnienie	+1 pkt		

³ Tabelka na podstawie M. Bieniek, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2007, s. 165.

KRYTERIA OCENY		UCZESTNICY	
		I.	II.
Zwrócenie uwagi na błąd	+1 pkt		
Wypowiedź nie na temat	-2 pkt		
Rozpoczęcie dyskusji	+1 pkt		
Dodanie nowego wątku do dyskusji	+1 pkt		
Przerywanie innym, przeszkadzanie w dyskusji	-3 pkt		
Monopolizowanie dyskusji (np. wypowiedź powyżej 30 s)	-2 pkt		
Atak osobisty (uwagi pod adresem uczestników dyskusji)	-4 pkt		
Ogólna liczba punktów:			

Nauczyciel podsumowuje dyskusję punktowaną i wystawia pozytywne oceny najaktywniejszym dyskutantom oraz rzetelnym sędziom.

3. Podsumowanie lekcji:

Interpretacja narracji. Nauczyciel prezentuje (na tablicy interaktywnej bądź ekranie rzutnika multimedialnego) animację pt. *Gra o niepodległość*⁴. Nauczyciel tworzy perspektywę interpretacyjną tej animacji, zadając pytanie: „W jaki sposób została przedstawiona postać Ignacego Paderewskiego? Jakie cechy są mu przypisane i jaki jest jego stosunek zarówno do Romana Dmowskiego, jak do Józefa Piłsudskiego?”. Wyniki przemyśleń uczniowskich prezentowane są w dyskusji plenarnej i zamknięte wnioskami nauczyciela w zależności od jej przebiegu.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=M55hKTnUbKk> [dostęp 18 VI 2019]

4. Zadanie domowe dla wszystkich uczniów:

Tworzenie narracji. Na podstawie kapsuły czasu *Jeden z tysięcy obrońców Niepodległej* przygotuj poster w stylistyce twórczości pioniera nowoczesnego polskiego plakatu Tadeusza Gronowskiego⁵.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

J. Łoziński, M. Łozińska, Paderewski, Olszanica 2019.

<https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/03/ojcowie-niepodleglosci-calosc-small.pdf>

<https://www.rp.pl/Historia/311289921-Ojcowie-niepodleglosci-Wspoltworcy-odrodzonej-Rzeczypospolitej.html>

Materiały dodatkowe dla uczniów

<https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/roznymi-sieczkami-ku-niepodleglej-szli-ojcowie-polski-odrodzonej/>

<https://histmag.org/Matki-Niepodleglosci-8-kobiet-o-ktorych-warto-pamietac-15969>



Fot. 6 Prezydent RP Stanisław Wojciechowski

⁵ <https://culture.pl/pl/tworca/tadeusz-lucjan-gronowski> [dostęp 19 VI 2019]. Jako przykład można wykorzystać np. plakat z rocznicy wojny polsko-bolszewickiej <https://poishartcorner.files.wordpress.com/2017/10/plakat.jpg> [dostęp: 19 VI 2019].

Scenariusz 5.1

Szlak V. Wojna polsko-sowiecka w obronie niepodległości: bitwa warszawska

Przedmowa

Polska – to kraj będący tornadem pyłów unoszących się nad gościńcem historii, przez który przegalopował wielomilionowy naród¹. Kiedy wreszcie uzyskał niepodległość, na horyzoncie pojawiło się największe zagrożenie – Rosja bolszewicka ze swoją utopijną (jak się później okazało dystopijną) wizją zmiany Europy i świata. Zachodnie granice Polski były przedmiotem uzgodnień międzynarodowych, jednak na wschodzie liczyły się przede wszystkim fakty dokonane. Miał rację Józef Piłsudski, stwierdzając, iż: „W tej chwili Polska jest właściwie bez granic i wszystko [...] na Zachodzie zależy od ententy, o ile zechce ona mniej lub więcej ścisnąć Niemcy. Na Wschodzie to sprawa inna – tu są drzwi, które się otwierają i zamykają, i zależy, kto i jak szeroko siłą je otworzy”. W szlaku V postaramy się prześledzić losy granic na wschodzie. Dlaczego i jak udało się je ustalić i obronić? Kto się do tego przyczynił? Czy bitwa warszawska była majstersztykiem sztuki wojennej czy nadprzyrodzonym „cudem nad Wisłą”? W czasie lekcji będziemy poszukiwać odpowiedzi na te pytania.

Temat: Na wschodniej rubieży – w obronie odrodzonej Rzeczypospolitej

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność posługiwania się osią czasu),

¹ Parafraza zdania, jakie na temat Hiszpanii wyraził José Ortega y Gasset.



Fot. 1 Wojna polsko-radziecka – oddział ochotników ze Lwowa, tzw. II szwadron śmierci, sierpień 1920 r.

- umiejętność posługiwania się jednostkami chronologicznymi, takimi jak wiek, dekada, rok, daty dzienne.

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, graficznych, kartograficznych, audiowizualnych) i nadawanie im znaczeń,
- lokalizacja w czasie i przestrzeni procesów, zjawisk i faktów historycznych dzięki użyciu map i planów w różnych skalach oraz formach,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- objaśnianie związków przyczynowo-skutkowych,
- kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania,
- wykorzystywanie wyników pracy osiągananej w działaniach zespołowych,
- dostrzeganie związków między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością.

Tworzenie narracji historycznej:

- konstruowanie ciągów narracyjnych z wykorzystaniem zdobytych informacji źródłowych (zwłaszcza mapy interaktywnej i kapsuła czasu),
- posługiwanie się pojęciami historycznymi oraz dostrzeganie zmienności ich znaczeń w czasie i przestrzeni,
- dobór argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego,
- tworzenie różnych form wypowiedzi i sposobów opisu przeszłości.

Metody

- praca z tekstem opracowania,
- praca ze źródłem,
- kapelusze myślowe Edwarda de Bono²,
- metoda układanki jigsaw³,
- mapa myśli,
- oś czasu.

Narzędzia

Tablica interaktywna, urządzenia mobilne (bądź inne urządzenia pozwalające na włączenie aplikacji), narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez nauczyciela realizującego lekcję, karty pracy, Internet.

Kontekst organizacyjny

Zajęcia są zgodne z *Programem nauczania – Historia – Szkoła Podstawowa*. Dobrze komponują się z bogatymi obchodami setnej rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę w 1918 r. Zajęcia powinny stawiać na aktywność uczniów i preferować cele wychowawcze. Nauczyciel występuje w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się. Czas i miejsce zajęć to jedna jednostka lub dwie w systemie klasowo-lekcyjnym (w zależności od planu dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczego szkoły, przedmiotowych możliwości programowych, specyfiki środowiskowej uczniów, stopnia zainteresowania tematyką lekcji).

² E. de Bono, *Sześć kapeluszy myślowych*, Gliwice 2008.

³ O metodzie jigsaw zobacz więcej na stronie internetowej www.jigsaw.org [dostęp: 14 VI 2019].

Grupa odbiorcza

Scenariusz adresowany jest do uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej, chociaż można zrealizować go w ramach koła zainteresowań czy innych form zajęć pozalekcyjnych, także w innej grupie wiekowej. Najogólniej rzecz biorąc, lekcję tę przewiduje się dla młodzieży, która ma już pewne możliwości w zakresie konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego.

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do lekcji:

- zapisanie tematu bieżącej lekcji, odniesienie go do obowiązującego w szkole programu nauczania i miejsca w strukturze aplikacji – wykorzystanie tablicy klasycznej lub multimedialnej,
- zapoznanie z instrukcją obsługi aplikacji i otwarcie V szlaku; wprowadzenie młodzieży do pracy z aplikacją (po pierwszym włączeniu pojawiają się wskazówki, jak korzystać z poszczególnych elementów interaktywnej mapy historycznej).



Fot. 2 Kadr z mapy Europy 1920 r.

2. Wprowadzenie nowego materiału:

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Ekran wprowadzenia. Uczniowie zapoznają się z pisaną formą narracji za pośrednictwem własnych urządzeń mobilnych. Lekturze tekstu towarzyszy wersja foniczna. Następnie uczniowie eksplorują interaktywną mapę, poszukując zamieszczonych w szlaku V kapsuł czasu.

Zadanie 2 – dla wszystkich uczniów. Nauczyciel prezentuje uczniom na tablicy multimedialnej mapę *Europa w 1920* (w wyszukiwarce map). Zestawia ją z mapą ścienną Europy przed I wojną światową. Uczniowie ustalają i wskazują, co zmieniło się w czasie Wielkiej

Wojny na Starym Kontynencie, ze szczególnym uwzględnieniem przemian, które zaszły w Europie Środkowo-Wschodniej.

Zadanie 3 – dla uczniów podzielonych na cztery grupy. Metoda układanki jigsaw⁴. Materiał lekcyjny zostaje podzielony na zagadnienia tematyczne:

- 1) Wojna domowa w Rosji i Armia Czerwona;
- 2) Ofensywa na Kijów i wywiad Rzeczypospolitej;
- 3) Społeczeństwo polskie wobec wojny i bitwa warszawska;
- 4) Ofensywa znad Wieprza i bitwa pod Komarowem.

Klasa zostaje podzielona na cztery zespoły (grupy). W każdym zespole uczniowie otrzymują polecenie zostania „znawcą” w jednym z czterech zagadnień. Każdy ze „znawców” szuka wiadomości o swoim zagadnieniu w aplikacji (na ekranie wprowadzenia, na mapie w szlaku V, w kapsułach czasu o nazwach odpowiadających danym tematom). „Znawcy” otrzymują materiał do przeczytania i opracowania. Następnie „znawcy” ze wszystkich zespołów spotykają się, tworząc „grupę znawców”, która porównuje swoje osiągnięcia, konfrontuje przygotowany materiał, zaznacza to, co najważniejsze, i obmyśla, jak najskuteczniej przekazać wiadomości swoim kolegom niebędącym „znawcami” w tej dziedzinie. Na tym etapie pojawia się zmiana w odniesieniu do klasycznego zastosowania metody jigsaw.

„Znawcy” połączeni w grupy zostają w tym momencie w swoim gronie i następnie wykonują zadanie omówione poniżej.



Fot. 3 Tadeusz Rozwadowski

⁴ E. Aronson, *The Jigsaw Classroom*, Oxford 1978; idem, D. Bridgeman, *Jigsaw Groups and the Desegregated Classroom: In Pursuit of Common Goals*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, t. 5, 1979, s. 438–446.

Zadanie 4 – dla uczniów podzielonych na cztery grupy. „Znawcy” analizują przydzielone zagadnienia, stosując się do reguł metody „kapeluszy myślowych” Edwarda de Bono. Polega ona na wyznaczeniu możliwych sposobów myślenia (symbolizowanych przez różnokolorowe kapelusze), a następnie stosowaniu kolejnych z nich w analizie tego samego problemu. Pozwala to uniknąć myślenia na wiele sposobów jednocześnie. Jeśli ten warunek zostanie spełniony – zadziała mechanizm: „Zakładasz kapelusz i odgrywasz związaną z nim rolę. Obserwujesz siebie podczas odgrywania tej roli. Swoją rolę odgrywasz najlepiej, jak tylko potrafisz. Kiedy zmieniasz kapelusz myślowy, musisz wraz z nim zmienić odgrywaną przez siebie rolę. Każda rola powinna być wyraźnie określona”⁵.

Dzięki tej metodzie można kształtować u uczniów umiejętność kreatywnego myślenia: skupiać się wyłącznie na pozytywach bądź negatywach problemu, na emocjach z nim związanych bądź na specyficznym jego ujęciu. Oczywiście, konieczne jest, aby nauczyciel wcześniej wythumaczył, jak stosować „kapelusze myślowe”, w celu usprawnienia działań metodycznych.



Fot. 4 Most na Niemnie zniszczony podczas inwazji bolszewickiej w 1920 r.

⁵ <http://o-historii.pl/metoda-szesciu-kapeluszy-myslowych-edwarda-de-bono-omowienie-metody-z-przykladowa-realizacja-na-zajeciach-prawo-archiwalne/> [dostęp: 18 VI 2019].

Podczas lekcji uczniowie obrazują sposoby swego myślenia na kartkach A4 kolorem odpowiadającym kolejnym kapeluszm myślowym (kapelusz biały na białej karcie A4, kapelusz czerwony na czerwonej karcie A4 itd.).

Biały kapelusz symbolizuje fakty, oznacza neutralność i obiektywizm w argumentowaniu, bezstronność – nie interpretujemy, nie oceniamy, chłodno stwierdzamy stan rzeczy; nie manifestujemy swoich uczuć, nie opowiadamy o subiektywnych wrażeniach (czyli uczniowie wymieniają informacje na dany temat).

Czerwony kapelusz symbolizuje emocje i odczucia, kierowanie się intuicją, nawet niejasnymi przeczuciami, pierwszymi wrażeniami; nie wstydzimy się swoich uczuć, lubimy o nich rozmawiać, manifestujemy je, wykorzystujemy w sporze, wyolbrzymiamy w dyskusji (czyli to, co odczuwamy w pierwszym momencie, intuicyjnie, kiedy myślimy o jakimś zagadnieniu).

Czarny kapelusz odzwierciedla pesymizm; widzenie wszystkiego w ciemnych kolorach, nadmierne krytykanctwo; do wszystkiego podchodzi się z przesadną ostrożnością; specjalizacja w wyciąganiu wad, niedociągnięć, braków; w najbardziej oczywistej sprawie szuka się ciemnych stron i negatywnych skutków ubocznych (jest to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie były niebezpieczeństwa oraz ocena podjętych działań).

Żółty kapelusz symbolizuje optymizm, patrzenie na świat przez różowe okulary; widzenie wszystkiego pozytywnie; koncentrowanie się na korzyściach i pozytywnych skutkach planowanych przedsięwzięć; w działaniach emanowanie chęcią pokonywania trudności i operatywnością (np. jakie są korzyści podjętych działań? dlaczego się to opłacało?)

Zielony kapelusz oznacza możliwości, myślenie w tym kapeluszu oznacza nowe koncepcje i rozwiązania, symbolizuje osobę twórczą, pełną oryginalnych pomysłów, innowatora; ten kapelusz pomaga w poszukiwaniu lepszych, konstruktywnych rozwiązań (czyli np. co można było zrobić inaczej, lepiej?).

Niebieski kapelusz wiąże się z analizą procesu, kolor ten symbolizuje organizatora, który kontroluje proces myślenia i dyskusji, na wszystko patrzy z dystansem; potrafi wykorzystywać działania innych; dokonuje streszczenia, opisu i podsumowania, wyciąga końcowe wnioski; monitoruje działania innych i przewodniczy w zespole⁶.

⁶ E. Chorąży, D. Konieczna-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 126–127; E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa 1998.

„Eksperci” wracają do swoich zespołów z zadania 2. i według kolejności podtematów przekazują najważniejsze (według nich) informacje i przemyślenia, do których doszli na podstawie powierzonego im materiału. W tychże grupach, na podstawie uzyskanych w ciągu zajęć informacji, tworzą mapy myśli związane z hasłem: *Bitwa warszawska*.

3. Podsumowanie lekcji:

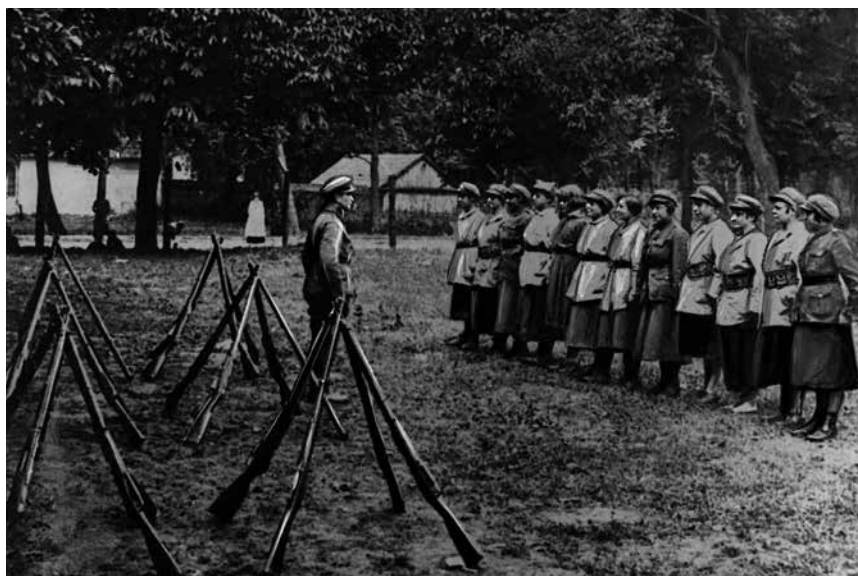
Interpretacja narracji. Nauczyciel na koniec zajęć prezentuje (na tablicy interaktywnej bądź ekranie rzutnika multimedialnego) animację pt. *Bitwa warszawska*.

W końcowej części animacji lektor wypowiada słowa: „Nie był to jednak koniec wojny”. Nauczyciel akcentuje je gestem i poleca ustalić, co działo się później i kiedy zakończyła się wojna polsko-bolszewicka? Częściowe odpowiedzi na te pytania znajdują się w kapsułach czasu: *Bitwa nad Niemnem* i *Traktat ryski*. Nauczyciel, na podstawie materiału *Jeden z tysięcy obrońców Niepodległej* (kapsuła czasu w szlaku IV), pokazuje przykładowy sposób interpretacji.

Na zakończenie nauczyciel nadmienia, że wschodnie granice Polski zostały ustalone długo po symbolicznym odzyskaniu niepodległości w 1918 r. Ostatecznie zostały zaakceptowane w 1923 r. przez Radę Ambasadorów. Jeszcze raz pokazuje ich przebieg, posługując się językiem mapy.



Fot. 5 Kadr z animacji *Bitwa warszawska 1920*



Fot. 6 Ochotniczy oddział kobiecy podczas musztry, 1920 r.

4. Zadanie domowe dla wszystkich uczniów:

Znajdź w sieci dwie różne interpretacje wyrażenia „cud nad Wisłą”. Poproś rodziców o ustosunkowanie się do nich. Następnie w wiadomości e-mail wyślij zebrane informacje do nauczyciela i innych uczniów.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

N. Davies, *Orzeł biały, czerwona gwiazda. Wojna polsko-bolszewicka 1919–1920*, Kraków 2011;

A. Nowak, *Pierwsza zdrada Zachodu. 1920 – zapomniany appeasement*, Kraków 2015;

A. Zamoyski, *Warszawa 1920. Nieudany podbój Europy. Klęska Lenina*, Kraków 2009

Materiały dodatkowe dla ucznia

<https://www.youtube.com/watch?v=Un1HUMNpaGk>

<https://pamiecpolski.archiwa.gov.pl/plakaty-z-okresu-wojny-polsko-bolszewickiej/>

<http://muzhp.pl/pl/c/1148/czy-potrzeba-byo-cudu-bitwa-warszawska-1920-r>

Scenariusz 5.2

Szlak II. Wojna polsko-sowiecka w obronie niepodległości: bitwa warszawska

Przedmowa

Pod koniec 1917 r. Rosja ogarnięta wewnętrzną rewolucją wycofała się z Wielkiej Wojny. Decyzję tę podjęła pod naciskiem opinii publicznej, zwłaszcza milionów żołnierzy pochodzenia robotniczego i chłopskiego. Nie chcieli oni dłużej walczyć za carów, bojarów, fabrykantów i obszarników. Żołnierze oczekiwali na łupy i profity, których dla nich ciągle nie było. W 1920 r. wódz rewolucji – Lenin – zwrócił uwagę bolszewikom, że tu, gdzieś „pod Warszawą znajduje się nie centrum polskiego rządu burżuazyjnego i republiki kapitału, ale centrum całego współczesnego systemu imperialistycznego, oraz że okoliczności pozwalają nam wstrząsnąć tym systemem i prowadzić politykę nie w Polsce, ale w Niemczech i w Anglii”¹. „Eksport rewolucji” mógłby objąć cały świat, przekształcając dotychczasowe kraje w republiki sowieckie, a dobra ich obywateli położyć pod stopami żołnierzy z czerwoną gwiazdą na spiczastych czapkach. Toporna propaganda szybko uruchomiła marsz Armii Czerwonej na Zachód.

Jeśli chcemy bezpretensjonalnie wejść w aurę tych dni, zacznijmy od animacji *Bitwa warszawska* umieszczonej po Lekcji 5. Pozornie to świat dobrze znanych nam ołowianych żołnierzyków, „plastelinków” i „gumi-siów”. W rzeczywistości jest to rzetelna opowieść historyczna o osiemnastej z największych bitew świata, którą z różnych względów nazywano „cudem nad Wisłą”. Ocalała ona przed komunizmem kraj i świat zachodni aż po Pireneje. Animacja opowiada o sprawach poważnych językiem multimedialnym. Są w nią wpisane fragmenty rzetelnych opracowań historycznych, teksty źródłowe, mapy interaktywne i plany sytuacyjne.

¹ https://pl.wikipedia.org/wiki/Wojna_polsko-bolszewicka [dostęp: 16 VI 2019].



Fot. 1 Kadr z animacji *Bitwa Warszawska 1920*

Jest to przekaz oczekiwany w grupie wiekowej, do której adresuje się niniejszy scenariusz.

Temat lekcji: Warszawa w niebezpieczeństwie

Główne cele

Chronologia historyczna:

- odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- posługiwanie się podstawowymi jednostkami czasu historycznego: wiek, przełom wieków, rok, daty dzienne,
- obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi (umiejętność posługiwania się osią czasu),
- dostrzeganie ciągłości oraz porządku chronologicznego w historii.

Analiza i interpretacja historyczna:

- krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (tekstowych, słownych, graficznych, kartograficznych, multimedialnych),
- lokalizacja w przestrzeni geograficznej procesów, zjawisk i faktów historycznych – wykorzystanie map interaktywnych, hipermap i planu sytuacyjnego,

- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy wyjaśniającej, informującej i oceniającej,
- objaśnianie związków przyczynowo-skutkowych, kształtowanie podstawowych umiejętności wnioskowania,
- wykorzystywanie wyników pracy osiągniętych w działaniach zespołowych,
- odróżnianie tekstów źródłowych od omówień i komentarzy,
- poszukiwanie śladów historii regionalnej i lokalnej na mapie interaktywnej oraz w kapsułach czasu będących częścią aplikacji.

Tworzenie narracji historycznej:

- konstruowanie ciągów narracyjnych dzięki wykorzystywaniu zamieszczonych w aplikacji materiałów źródłowych,
- posługiwanie się pojęciami historycznymi i nadawanie im znaczeń,
- poszukiwanie i używanie argumentów uzasadniających własne stanowisko w ramach dyskursu historycznego, z poszanowaniem cudzych poglądów,
- tworzenie różnych form wypowiedzi: głosu w dyskusji, notatki, mapy myśli, planu sytuacyjnego,
- uwzględnianie zróżnicowanego świata wartości.

Metody

- praca z tekstem opracowania w postaci drukowanej i fonicznej,
- praca ze źródłem,
- mapa interaktywna,
- plan sytuacyjny,
- mapowanie myśli (*mind mapping*),
- analiza SWOT,
- pogadanka (rozmowa nauczająca),
- dyskusja plenarna,
- praca w sieci.

Narzędzia

Urządzenia mobilne lub inne umożliwiające zastosowanie aplikacji, tablica interaktywna, narzędzia i środki dydaktyczne wybrane przez nauczyciela do realizacji lekcji, karty pracy, plan sytuacyjny bitwy warszawskiej, bitwy pod Komarowem i bitwy nad Niemnem, Internet.

Kontekst organizacyjny

Zajęcia są zgodne z *Podstawą programową – Historia – Szkoła Podstawowa IV–VIII*. Obejmują jedną godzinę lub dwie w systemie klasowo-lekcyjnym (w zależności od ogólnych założeń dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych szkoły, przedmiotowych możliwości programowych, specyfiki środowiskowej uczniów, stopnia zainteresowania tematyką lekcji itp.). Zajęcia powinny stawiać na aktywność i kreatywność uczniów, osiągane głównie w zespołach, drogą e-learningu. Nauczyciel występuje w nich w roli doradcy, animatora, uczestnika procesu dydaktycznego i partnera w procesie nauczania-uczenia się.

Grupa odbiorcza

Scenariusz adresowany jest przede wszystkim do uczniów z ostatniej klasy szkoły podstawowej. Jest to młodzież w wieku 13–16 lat, mająca już spore umiejętności konstruowania obrazów i myślenia abstrakcyjnego. Znajdą się w niej uczniowie interesujący się historią lub nie. Niezależnie od tego, uczą się tego przedmiotu już piąty rok. Można więc oczekiwać, że postawione niżej wymagania są stosowne do wrażliwości i możliwości poznawczych uczniów. Adresatem scenariusza może być także młodzież w nieco innym przedziale wiekowym, rozwijająca swe zainteresowania poza systemem klasowo-lekcyjnym (np. w szkolnym kole historycznym).

Przebieg pracy

1. Wprowadzenie do lekcji:

Zapisanie tematu bieżącej lekcji, odniesienie go do obowiązującego w szkole programu nauczania i miejsca w strukturze aplikacji – wykorzystanie tablicy multimedialnej.

Zadanie dla wszystkich uczniów. Praca ze źródłem. Analiza propagandowej wypowiedzi gen. Michała Tuchaczewskiego utrwalonej na ekranie wprowadzenia. W tle – prezentacja mapy *Granice Rzeczypospolitej z 1772* (aplikacja). Praca uczniów polega na indywidualnej analizie i utrwaleniu jej wyników w postaci notatki znanej jako mapa myśli, zawierającej pierwsze skojarzenia wynikające z zestawienia oraz przeciwstawienia tych źródeł². Notatka ta może mieć postać papierową, uwzględniającą różne kolory, symbole, rysunki itp. W szczególnych przypadkach, tam

² Dla przypomnienia: W. Kozak, *Mapa mentalna, czyli twórcza technika notowania*, Kielce 1999.



Fot. 2 Michaił Tuchaczewski

gdzie kultura technologiczna jest wysoka, można do tego wykorzystać specjalne programy, takie jak: FreeMind, MindManager, MindMapper Professional, Nova Mind, Intellect Map. Metoda mapowania myśli, angażując obydwie półkule mózgu, przyspiesza pracę, aktywizuje intuicję, otwiera umysł na myślenie wielokierunkowe, opowiadanie niestandardowe, przedstawianie hipotez, formułowanie wniosków, śledzenie toku rozumowania adwersarzy³.

Głównym celem tego zadania jest uświadomienie sobie przez uczniów przyczyn

wojny polsko-sowieckiej na tle nowej perspektywy politycznej świata po Wielkiej Wojnie: pogłębiania się różnic cywilizacyjno-kulturowych, kształtowania się nowego systemu sojuszy i stref wpływów.

Podsumowując pracę przy pomocy map myśli, nauczyciel ma możliwość przypomnienia faktu, że zachodnie, północne i południowe granice odrodzonej Polski zostały wytyczone traktatowo (np. przez traktat wersalski, arbitraż międzynarodowy, plebiscyty, umowy dwustronne), na wschodzie zaś trzeba je było dopiero wywalczyć. Dużym krokiem w tym kierunku była polska ofensywa z lutego 1919 r., która doprowadziła do zajęcia Mińska i Wilna.

2. Wprowadzenie nowego materiału:

Zadanie 1 – dla wszystkich uczniów. Praca z tekstem opracowania (ekran wprowadzenia), praca ze źródłem (kapsuła *Wojna domowa w Rosji*). Zapo-

³ T. Buzan, *Mapy Twoich myśli*, Łódź 2004; też: <https://jaksieuczyc.pl/jak-tworzyc-mapy-mysli/> [dostęp: 4 VI 2019].

znanie się z sytuacją wewnętrzną w Rosji sowieckiej. Próba odpowiedzi na pytania zapisane na tablicy:

- dlaczego w 1917 doszło do zrewoltowania Rosji (rewolucja lutowa, rewolucja październikowa)?
- kto wspierał, a kto zwalczał bolszewików?
- jakimi metodami bolszewicy doszli do zwycięstwa w dawnym imperium carów?
- jakim językiem politycznym się posługiwali?
- co oznacza termin „eksport rewolucji”?
- dlaczego Polska i Polacy stali się celem bolszewickiej kampanii propagandowej i militarnej?

Część zamykająca ten etap lekcji może mieć postać pogadanki (rozmowy nauczającej). Gwarantuje to, że obszerna, zdobyta w sposób samodzielny wiedza uczniowska zostanie uporządkowana, a kwestie wątpliwe wyjaśnione.

Zadanie 2 dla wszystkich uczniów. Analiza SWOT. Przygotowanie do wojny. Dla przybliżenia bądź przypomnienia uczniom tej metody nauczyciel może nadmienić, iż w lewej połowie tabeli (po stronie Polska) mogą znaleźć się takie problemy, jak na przykład: słabość instytucji państwa po 123 latach zaborów, brak narodowej armii, sprawny wywiad, wysokie morale w społeczeństwie, wsparcie Zachodu, konflikt z Ukraińcami, reguły demokratyczne itd. Z prawą połową tabeli uczniowie powinni uporać się samodzielnie.

Karta pracy nr 1

Polska			Rosja sowiecka		
	szanse	zagrożenia		szanse	zagrożenia
sily			sily		
słabości			słabości		

Zasadniczym celem tego zadania jest zgromadzenie argumentów uzasadniających przyszłą ocenę zwycięstwa w bitwie warszawskiej.



Fot. 3 Linia Curzona

Zapisy w karcie pracy mogą być rozszerzane po kolejnych wypowiedziach uczniowskich.

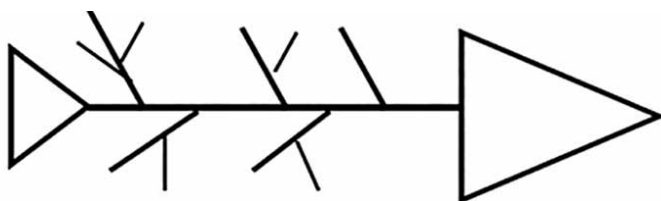
Zadanie 3 – dla wszystkich uczniów. Prezentacja multimedialna. Obchody 100-lecia Polski Niepodległej koncentrują się wokół czynu zbrojnego Polaków na przełomie drugiej i trzeciej dekady XX w. Wskazane jest więc, by w szkole uczniowie otrzymali równoważącą informację, pokazującą rangę sprawy polskiej na arenie dyplomatycznej. Ze względu na rozległość i złożoność tej tematyki najlepszym rozwiązaniem dydaktycznym wydaje się prezentacja multimedialna przygotowana przez nauczyciela. Na drugim poziomie edukacyjnym wystarczy, jeśli ograniczy się ona do postanowień traktatu wersalskiego, konferencji w Spa i prac alianckich komisji plebiscytowych. Wartą za-

interesowania jest tzw. linia Curzona, której historia i przebieg ma dużą wartość wyjaśniającą. Wykreślona przez aliantów linia demarkacyjna między Polską a Rosją sowiecką pozwala zauważyć, że sprawa polska inaczej wyglądała z perspektywy wewnątrzpolskiej niż atlantyckiej lub wschodnioeuropejskiej. Pomaga zrozumieć, że przekroczenie tej linii przez wojsko polskie oznaczało wojnę i konflikty z sąsiadami na wschodzie. W przygotowaniu prezentacji pomocne będą załączone do aplikacji kapsuły czasu: *Traktat wersalski*, *Linia Curzona* i materiały sieciowe).

Zadanie 4 – dla wszystkich uczniów. Praca z mapą. Uruchom mapę *Linia Curzona* (w aplikacji). Z dołączonych informacji (kapsuła: *Linia Curzona*) dowiedz się, kim był George Curzon i jak przebiegała linia demarkacyjna nazwana jego nazwiskiem. Wskazując ją, orientuj swój opis według kierunków świata, miast położonych w jej pobliżu i przepływających rzek. Uruchamiaj kolejne mapy dołączone do Lekcji 5. Odpowiedz na zasadzie

„kto pierwszy ten lepszy” na pytanie: która z historycznych granic Polski na wschodzie leżała najbliższej linii Curzona?

Zadanie 5 – dla uczniów podzielonych dwie grupy. Rybi szkielet. Uczniowie rozważają własną ocenę linii demarkacyjnej Curzona. Grupa 1. poszukuje argumentów „za”, grupa 2. – przeciw. Argumenty aprobujące to rozwiązanie zostaną wpisane wzdłuż górnych ości, nieakceptowane wzdłuż ości umieszczonych poniżej kręgosłupa ryby. Argumenty mogą mieć swoją hierarchiczność, dlatego na rysunku występują duże i małe ości.



Fot. 4 Grafika za: *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, opr. J. Balda [i in.], Wrocław 2015, s. 18.

Uczniowie mogą rozważać w tym zadaniu takie argumenty, jak np. pozostawienie dużej liczby Polaków poza wschodnią granicą, osłabienie konfliktów terytorialnych z Ukraińcami, marginalizacja Polski na mapie politycznej Europy, rozdrobnienie sił narodowych, potrzeba rewindykacji dóbr kultury, oddanie narodów żyjących na wschód od linii demarkacyjnej pod panowanie sowieckie, osłabienie presji aliantów na Rosję sowiecką, odebranie szans na rozwój cywilizacyjny obywatelom dawnej Rzeczypospolitej, utrata surowców kopalnych przez Polskę, utrata historycznych szlaków turystycznych.

Zadanie 6 – dla wszystkich uczniów. Pogadanka na temat antypolskiej propagandy komunistycznej. Oceń wymowę sowieckiego plakatu politycznego. Jakże



Fot. 4 Radziecki plakat propagandowy⁴

⁴ <https://ciekawostkihistoryczne.pl/2015/07/05/na-francuzow-naprawde-mozna-liczyc-i-to-nie-jest-zaden-dowcip/>

wydarzenia on zapowiadał? Co w tej sytuacji mogli zrobić Polacy i obywatele państw zwycięskiej Ententy?

Zadanie 7 – dla uczniów podzielonych na trzy grupy. Plan sytuacyjny. Posługując się mapą *Ostateczne granice Polski z 1922* (aplikacja), przygotuj odręczny szkic sytuacyjny bitwy o Warszawę – stan z 15 sierpnia (**grupa 1**), bitwy pod Komarowem (**grupa 2**) i bitwy nad Niemnem (**grupa 3**). Pomocze Ci w tym ekran wprowadzenia (fragment), animacja multimedialna (fragment) oraz kapsuły: *Bitwa pod Komarowem*, *Bitwa nad Niemnem*, *Wywiad Rzeczypospolitej*. Postaraj się wyobrazić sobie i zapisać graficznie manewr oskrzydłający dokonany przez polskich wojskowych na wyżej wymienionych polach bitwy. Punktami odniesienia w przestrzeni historycznej mogą być Radzymin, Ossów i Modlin. Użyj, jeśli to możliwe, kolorów dla rozróżnienia walczących stron (np. niebieski i czerwony). Można w tym celu posłużyć się też symbolami (np. trójkąty, kwadraty). Zaznacz strzałkami kierunki ruchu wojsk. Biorąc pod uwagę fakty ustalone w zadaniu 2, zastanów się, dlaczego bitwa warszawska jest określana mianem „cudu nad Wisłą”. Pomyśl i odpowiedz: czy 15 sierpnia jest odpowiednim dniem, by obchodzić w nim Dzień Wojska Polskiego? Jak byś upamiętnił(a) te wielkie bitwy z bolszewikami? Daj wyraz swoim przekonaniom w dyskusji plenarnej.



Fot. 5 Ofensywa znad Wieprza w animacji *Bitwa Warszawska 1920*

3. Podsumowanie lekcji

Dla rekapitulacji pracy można wykorzystać quiz zamieszczony w aplikacji pod Lekcją 5. Zawiera on 10 pytań dotyczących głównie faktografii. Gdyby wyniki quizu nie były satysfakcjonujące, powiąż daty zaznaczone na osi czasu z nowymi nabytkami terytorialnymi Polski. Sprawdź, czy należały one do Polski przedrozbiorowej. Potrzebne mapy znajdziesz w wyszukiwarce, dodatkowe informacje i komentarze – w Internecie.



Fot. 6 Jasio Nowiński – ochotnik w umundurowaniu i z karabinem, 1920 r.

4. Praca domowa

Jeśli Lekcja 5 cię zainteresowała, przeanalizuj kapsułę *Traktat ryski*. Zastanów się też, czy wschodnia granica II Rzeczypospolitej, wytyczona 18 marca 1921 r., była bliższa oczekiwaniom Romana Dmowskiego (koncepcja inkorporacyjna), czy Józefa Piłsudskiego (koncepcja federacyjna). Prawdopodobnie była o tym mowa na poprzednich lekcjach.

Literatura uzupełniająca dla nauczyciela

M. Kukiel, *Bitwa warszawska*, oprac. K. Filipow. Z. Wawer, Warszawa 2005.

J. Osica, A. Sowa, *Bitwa warszawska 1920: rok niezwykły, rok zwyczajny*, Poznań 2011.

Materiały dodatkowe dla ucznia

Artykuły popularnonaukowe dotyczące kształtowania się granic II Rzeczypospolitej: <https://niepodlegla.dzieje.pl/artykuly>

BIBLIOGRAFIA

- Anderson B., *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków 1997.
- Bachman-Medick D., *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, Warszawa 2012.
- Badania jakościowe w regionalistyce, red. D. Konieczka-Śliwińska, Poznań 2016.
- Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, Warszawa 2005.
- Berg T., *Teatr świata. Mapy, które tworzą historię*, Kraków 2018.
- Bogacz T., Konopska B., *Koncepcja wykorzystania interaktywnych prezentacji kartograficznych jako narzędzia w procesie edukacji geograficzno-historycznej*, „Studia Geohistorica” 2014, nr 2.
- Borges J.L., *O ściśłości w nauce [w:] Powszechna historia nikczemności*, Warszawa 1998.
- Boyd, D. i Bee, H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2008.
- Briggs A., Burke P., *Spółeczna historia mediów. Od Gutenberga do Internetu*, Warszawa 2010.
- Brooke-Hitching E., *Atlas Lądów Niebytych. Największe mity, zmyślenia i pomyłki kartografów*, Poznań 2017.
- Brożek B., *Myślenie. Podręcznik użytkownika*, Kraków 2016.
- Bruner J.S., *Actual minds, possible worlds*, Londyn 1986.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
- Buonamano D., *Mózg. Władca czasu*, Warszawa 2019.
- Buzan T., *Mapy Twoich myśli*, Łódź 2004.
- Campbell J., *Potęga mitu*, Kraków 2013.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg?* Gliwice 2013.
- Cele i treści kształcenia historycznego*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996.

- Coleman C., *Dojrzewanie* [w:] *Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant, A.M. Coleman, Poznań 1997, s. 81-108.
- Collins H., *Artificial Intelligence. Against Humanity's Surrender to Computers*, Cambridge 2018.
- Collins H., *Czy wszyscy jesteśmy ekspertami?*, Warszawa 2018.
- Crampton J.W., Krygier J., *An Introduction to Critical Cartography*, „International E-Journal for Critical Geographies” 2006, nr 4.
- Dennet D., *Dźwignie wyobraźni i inne narzędzia do myślenia*, Kraków 2017.
- Domańska E., Ankersmit F.R., *Od postmodernistycznej narracji do po-postmodernistycznego doświadczenia*, „Teksty Drugie” 1996, nr 2/3.
- Domańska E., *Historie niekonwencjonalne: refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań 2006.
- Dukaj J., *Po piśmie*, Kraków 2019.
- Durka J., *Internet na zajęciach koła historycznego w gimnazjum*, „Wiomości Historyczne” 2002, nr 4.
- „Duża i mała ojczyzna” w świadomości historycznej, źródłach i edukacji, red. B. Burda, M. Szymczak, Zielona Góra 2010.
- Eco U., *O tym, że nie da się sporządzić mapy cesarstwa w skali 1:1* [w:] idem, *Dia-riusz najmniejszy*, przeł. A. Szymanowski, Kraków 2007.
- Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, red. E. Choraży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Warszawa 2008.
- Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 2000.
- Eisenhardt T., *Wykorzystanie metody blended-learning w ciągłym procesie kształcenia*, „Prace Naukowe”. Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2005, s. 177-184.
- E-learning – nowe aspekty*, Materiały z II ogólnopolskiej konferencji, red. B. Boryczka, Warszawa 2011.
- Everett D., *Język – narzędzie kultury*, Kraków 2017.
- Film jako materiał pomocniczy w edukacji regionalnej*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Poznań 2012.
- Flusser V., *Ku filozofii fotografii*, Warszawa 2015.
- Flusser V., *Kultura pisma. Z filozofii słowa i obrazu*, Warszawa 2018.
- Freedberg D., *Potęga wizerunków. Studia z historii i teorii oddziaływania*, Kraków 2005.
- Gałaszka D., Ptaszek G., Żuchowska-Skiba D., *Wyzwania i dylematy humanistyki w XXI w.*, [online:] <https://www.researchgate.net/publica->

tion/312587684_Wyzwania_i_dylematy_humanistyki_XXI_wieku [dostęp: 20 VI 2019].

Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1997.

Góra H., *Funkcja środków symbolicznych w nauczaniu historii*, Szczecin 1970.

Górczyński W., Stępnik A., *Uczymy historii. Poradnik 8 klasa*, Warszawa 1997.

Gribbin J., Gribbin M., *Czas i przestrzeń*, Warszawa 1996.

Hall E.T., *Bezgłośny język*, Warszawa 1987.

Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Warszawa 1976.

Heller M., *Przestrzenie wszechświata. Od geometrii do kosmologii*, Kraków 2017.

Historia – pamięć – tożsamość. Postaci upamiętniane przez współczesnych mieszkańców różnych części Europy, red. M. Kujawska, B. Jewsiewicki, Poznań 2006.

Historia w kulturze współczesnej. Niekonwencjonalne podejście do przeszłości, red. P. Witek, M. Mazur, E. Solska, Lublin 2011.

Historia w przestrzeni publicznej, red. J. Wojdon, Warszawa 2018.

Historyk wobec źródeł. Historiografia klasyczna i nowe propozycje metodologiczne, red. J. Kolbuszewska, R. Stobiecki, Łódź 2010.

Hojnacki L., *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, „E-mentor” 2006, nr 1 (13).

Hopfinger M., *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003.

Hopfinger M., *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985;

Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

Jałowiecki B., *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 1988.

Janicki K., „Niepokorne damy”. *Kobiety, które wywalczyły niepodległą Polskę: prawdziwe historie*, Kraków 1918.

Jaskulska S., *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*, Poznań 2018.

Julowska V., Skórzyńska I., *Niezbędne minimum kompetencji dydaktycznych nauczyciela humanisty w zreformowanej szkole*, „Edukacja Medialna” 2000, nr 1.

Kahneman D., *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2012.

Konieczka-Śliwińska D., *Edukacyjny nurt regionalizmu historycznego w Polsce po 1818 r. Konteksty – koncepcje programowe – realia*, Poznań 2011.

Konopka B., *Polskie atlasy historyczne – koncepcje i realizacje*, Warszawa 1994.

Korzybski A., *Science and Sanity. An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*, <https://ilam3d.files.wordpress.com/2010/12/al-fred-korzybski-science-and-sanity.pdf>, [dostęp: 16 V 2019].

- Kozak W., *Mapa mentalna, czyli twórcza metoda notowania*, Kielce 1999.
- Krajewski P., *Postrzeganie świata jako funkcja techniki* [w:] *Kultura-Nauka-Media. Jak media transformują świat? Szanse i zagrożenia*, red. P. Rudzki, Wrocław 2002, s. 55–61.
- Kula M., *Krótki raport o użytkowaniu historii*, Warszawa 2004.
- Kula M., *Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa 2002.
- Kultura i język mediów*, red. M. Tanaś, Kraków 2007.
- Latoch-Zielińska M., *Słowne potyczki, czyli o trudnej sztuce dyskusji*, Kielce 1999.
- Lewandowska I., *Nauczanie regionalne w szkole. Wskazówki bibliograficzne*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 2.
- Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K., *Nowe media. Wprowadzenie*, Kraków 2010.
- Lorenzi J.-H., Berrebi M., *Przyszłość naszej wolności. Czy należy rozmontować Google’a... i kilku innych?* Warszawa 2019.
- Lucy J., *Grammatical categories and cognition*, New York 1992.
- Majid A., Roberts S.G., Ithayan S., *Differential coding of perception in the world’s languages*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2018, no 115.
- Mankiewicz L., *Konferencja Republika Edukacji 3*, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=dwBLfo0C9V4> [dostęp: 21 VI 2019].
- Manovich L., *Język nowych mediów*, Warszawa 2011.
- Maresz T., *Wpływ tekstów źródłowych na rozwój myślenia historycznego uczniów – teoria a praktyka*, Bydgoszcz 2004.
- Marmon W., *Lokalizacja przestrzenna faktów w nauczaniu historii*, Kraków 1987.
- Maternicki J., *Cele nauczania historii* [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla studentów i nauczycieli*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 30–33.
- Maternicki J., *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998.
- Maternicki J., *Historia powszechna, narodowa i regionalna w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” 1993, nr 1.
- Maternicki J., Majorek C., Suchoński A., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.
- Maternicki J., *Nauczanie historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Czas na poważną dyskusję* [w:] *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, red. G. Pańko J. Wojdon, Toruń 2003, s. 85–100.
- Maternicki J., *Pogranicza historii. Studia i szkice*, Rzeszów 2011.
- Maternicki J., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy dydaktyki historii*, Warszawa 1990.

- Maternicki, *Motywy zainteresowań historycznych* [w:] idem, *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa 1990, s. 29–31.
- Matuszewski B., *Nowe źródło historii. Ożywiona fotografia: czym jest, czym być powinna*, Warszawa 1995.
- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004.
- Media audiowizualne w warsztacie historyka*, red. D. Skotarczak, Poznań 2008.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Mizgalski J., *Mapa historyczna w dydaktyce integracji wiedzy i umiejętności uczniów*, Częstochowa 2003.
- Mobilna edukacja. (R)ewolucja w nauczaniu – poradnik dla edukatorów*, red. Lechośław Chojnacki, <https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/14-mobilna-edukacja-m-learning-czyli-rewolucja-w-nauczaniu.html> (do pobrania w formacie MOBI).
- Multimedia w edukacji historycznej i społecznej*, red. J. Rulka, B. Tarnowska, Bydgoszcz 2002.
- Myślenie historyczne*, red. R. Traba, H. Thünemann, cz. 1–2, Poznań 2015.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.
- Nørretranders T., *The User Illusion: Cutting Consciousness Down to Size*, New York 1999.
- Obuchowska, I. *Adolescencja* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, s. 163–201.
- Oleszkowicz, A. i Senejko, A., *Dorastanie* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 259–286.
- Olson J., *Experience and the improvement of cartographic communications*, „Cartographic Journal” 1975, nr 12.
- Ong W.J., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Warszawa 2011.
- Ong W.J., *Pismo a struktura świadomości* [w:] *Wiedza o kulturze*, cz. 2, *Słowo w kulturze. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. M. Boni, G. Godlewski, A. Mencwel, Warszawa 1991, s. 127–144.

- Osiński Z., Wyzwania dla edukacji historycznej w okresie formowania się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, „Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 2.
- Paivio A., *Mind and its evolution. A dual coding theoretical approach*, New York 2013.
- Piaget J., *Dokąd zmierza nasza edukacja*, przeł. E. Domańska, Warszawa 1977.
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, Warszawa 1981.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa 2006.
- Pielachowski J., *Lekcja „kompetencyjna”*, „Edukacja Medialna” 1998, nr 3.
- Piotrowski I., *Słowo, obraz, terytorium. W stronę kulturowej analizy map* [w:] *Słowo/obraz*, red. I. Kurz, A. Karpowicz, Warszawa 2010.
- Piskozub A., *Dziedzictwo polskiej przestrzeni. Geograficzno-historyczne podstawy struktur przestrzennych ziem polskich*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1987.
- Podręczniki i poradniki. Kontekst, dyskursy, perspektywy*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011.
- Pomorski J., „Wybieram czerwoną pigułkę...”, czyli *Historia i Matrix* [w:] idem, *Spoglądając w przeszłość. Studia i szkice metahistoryczne*, Lublin 2017, s. 137–149.
- Pomorski J., *Edukacja historyczna u progu XXI wieku* [w:] *Po co uczyć historii?*, red. C. Majorek, Warszawa 1988, s. 239–253.
- Pomorski J., *Edukacja historyczna u progu XXI wieku* [w:] *Spoglądając w przeszłość.... Studia i szkice metahistoryczne*, Lublin 2017, s. 89–101.
- Pomorski J., *Historiografia dziejów najnowszych – wyzwania metodologiczne* [w:] *Klio na wolności. Historiografia dziejów najnowszych w Polsce po 1989 r.*, red. M. Kruszyński [i. in.] Lublin 2016, s. 153–170.
- Pomorski J., *Historiografia jako autorefleksja kultury poznającej* [w:] *Świat historii*, red. W. Wrzosek, Poznań 1998, s. 375–38.
- Pomorski J., *Jak uczyć historii w nowej szkole? (Wprowadzenie do dyskusji)* [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000, s. 11–16.
- Pomorski J., *Umysł historycznie zniewolony* [w:] *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1985, s. 124–125.
- Poraziński J., *Staropolska kultura śmiechu. Ludzie – teksty – konteksty*, Toruń 2015.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

- Powtórka przed...". I–XII spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, red. D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Poznań 2017–2018.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1, „On the Horizon”*. NCB University Press, 2001, vol. 9, nr 5.
- Projekt opracowania dziejów map prowadzony od 1987 r. pod nazwą *The History of Cartography* przez Johna Briana Harleya i Davida Woodwarda. <https://www.press.uchicago.edu/books/HOC/index.html> [dostęp 19 VI 2019].
- Przestrzeń edukacyjna. Dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak, Kraków 2010.
- Przewodnik metodyczny dla nauczycieli: nowatorskie metody pracy z uczniami*, opr. J. Balda [i in.], Wrocław 2015.
- Ravitch D., Finn C.E., *What Do Our 17-Year-Olds Know?*, New York 1987.
- Rulka J., *Współczesne problemy edukacji historycznej*, Toruń 2002.
- Rybicka E., *Mapy. Od metafory do kartografii krytycznej*, „Teksty Drugie” 2013, nr 4.
- Schlögel K., *W przestrzeni czas czytamy. O historii cywilizacji i geopolityce*, Poznań 2009.
- Sieradzan W., *Internetowe portale historyczne*, „Wiadomości Historyczne” 2007, nr 1.
- Sikorska K. [i in.], *Poradnik metodyczny. Edukacja kulturowa*, Poznań 2014, http://www.wpek.pl/pi/97724_1.pdf [dostęp: 22 VI 2019].
- Sivevska D., Stojanova B., *Life-long learning as need and challenge of education of XXI centuries*, ICERI 2009 „Proceedings”, Valencia 2009.
- Skotarczak D., *Historia wizualna*, Poznań 2012.
- Skotarczak D., *Historia wizualna. Założenia teoretyczne i zakres badawczy [w:] Historia w kulturze współczesnej. Niekonwencjonalne podejście do przeszłości*, red. P. Witek, M. Mazur, E. Solska, Lublin 2011, s. 87–94.
- Skotarczak D., *Projekt historii wizualnej*, „Slavia Occidentalis” 2011, nr 68.
- Speer N.K., Reynolds J.R., Swallow K.M., Zacks J.M., *Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences*, „Psychological Science” 2009, nr 20.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996, s. 11–12.
- Stobiecki R., *Historiografia na przełomie XX i XXI w. Krajobraz po bitwie*, <http://www.pthlodz.uni.lodz.pl/teksty/historiografia.pdf> [dostęp: 21 VI 2019].
- Strategia kształcenia wyprzedzającego*, red. S. Dylak, Poznań 2013.

- Strategie oświatowe, red. A. Levitas, t. 1, Warszawa 2012.
- Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002.
- Topolski J., *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa 1996.
- Topolski J., *Świat bez przeszłości*, Poznań 1988.
- Toporow W., *Miasto i mit*, Gdańsk 2000.
- Toporow W., *Przestrzeń i rzecz*, Kraków 2003.
- TuanYi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.
- Virga V., *Cartographia*, Nowy Jork 2007.
- Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998.
- Wilkowski M., *Wprowadzenie do historii cyfrowej*, Gdańsk 2013.
- White H., *Historiografia i historiofotia* [w:] *Film i historia*, red. I. Kurz, Warszawa 2008.
- Wołodychin D., *Fenomien Fol’k-Histori*, „Mieżdunarodnyj Istoriceskij Żurnał”, 1999, nr 5, http://scepis.ru/library/id_148.html [dostęp 18 VI 2019].
- Witek P., *Andrzej Wajda jako historyk. Metodologiczne studium z historii wizualnej*, Lublin 2016.
- Witek P., *Kultura. Film. Historia. Metodologiczne problemy doświadczenia audiowizualnego*, Lublin 2005.
- Witek P., *Metodologiczne problemy historii wizualnej*, „Res Historica” 2016, nr 37.
- Wojdon J., *Internet na lekcjach historii*, „Wiadomości Historyczne” 2002, nr 2.
- Wojdon J., *Programy komputerowe w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” 2004, nr 2.
- Wrzosek W., *Czy historia ma przyszłość?* [w:] *Gra i konieczność. Zbiór rozpraw z historii historiografii i filozofii historii*, red. G.A. Dominiak, J. Ostoja-Zagórski, W. Wrzosek, Bydgoszcz 2005, s. 11–16.
- Wrzosek W., *O myśleniu historycznym*, Bydgoszcz 2009.
- Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.
- Wygotski L., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.
- Zamorski K., *Czy dzisiaj historia jest nauką użyteczną?* [w:] *Między nauką a sztuką. Wokół problemów współczesnej historiografii*, red. E. Solska, P. Witek, M. Woźniak, Lublin 2017, s. 227–236.
- Zielecki A., *Mapa w nauczaniu historii*, Warszawa 1984.
- Zielecki A., *Regionalizm w reformowanej szkole polskiej*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 2.

Zielecki A., *Szkolna mapa historyczna jako narracja historyczno-dydaktyczna*
[w:] *Mapa w pracy historyka*, red. T. Bogacz, B. Konopska, Wrocław 1999.

Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia. Skrypt dla studentów*, Bydgoszcz 2015, <http://kpbk.umk.pl/Content/193526/pz-ksztalcenie-calosc.pdf> [dostęp:: 22 VI 2019].

„Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-institutionalne, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010.

Aneks – karty pracy

Scenariusz 1.1

Zadanie 1

Karta pracy nr 1

Nazwa państwa	Trójprzymierze	Trójporozumienie	Data przystąpienia
Wielka Brytania			
Niemcy			
Rosja			
Włochy			
Francja			
Austro-Węgry			
Serbia			
Belgia			
Imperium Osmańskie			
USA			
Portugalia			
Polska			
Hiszpania			

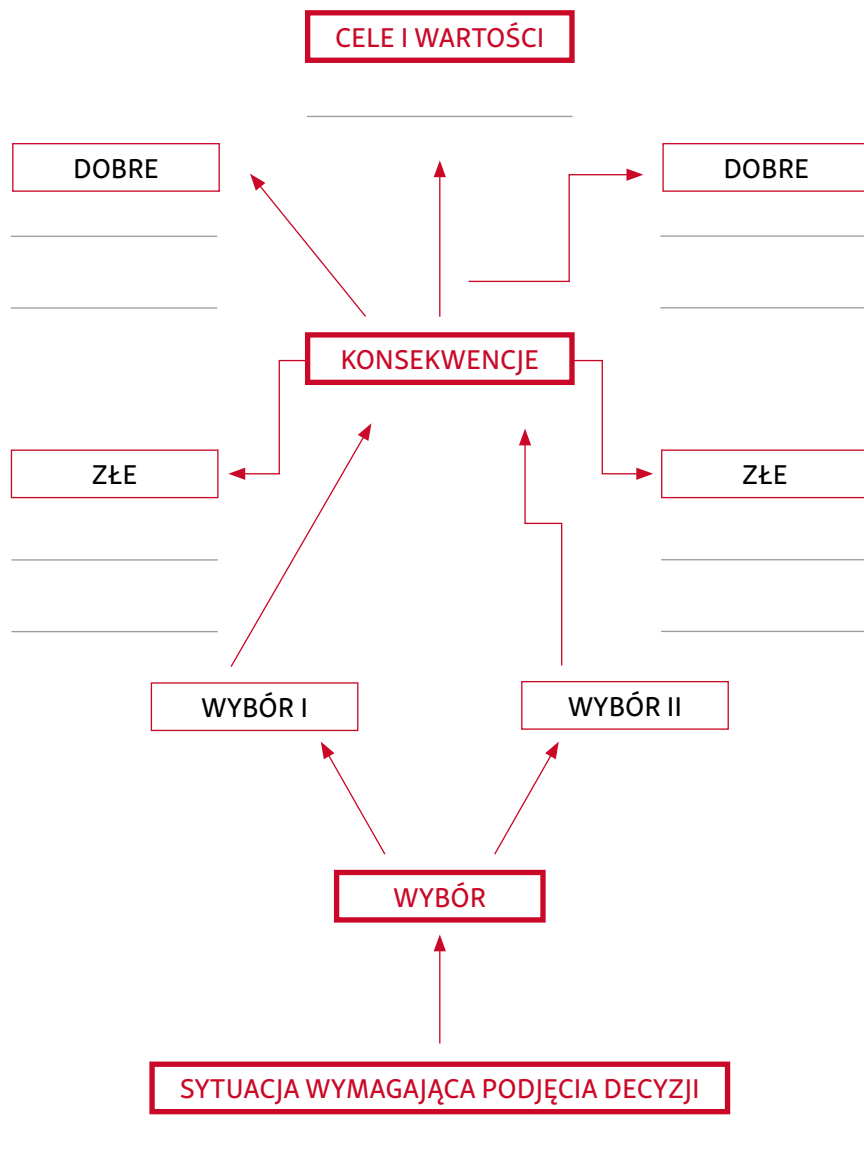
Zadanie 2

Karta pracy nr 2

Dlaczego doszło do wybuchu I wojny światowej?	
Czynniki pośrednie	Czynniki bezpośrednie

Zadanie 3

Karta pracy nr 3 (drzewo decyzyjne)



Zadanie domowe

Karta pracy nr 4

Jak było?	Jak być powinno?
PROBLEM Warunki rozejmu z 10 XI 1918 r.	
Dlaczego nie było tak, jak być powinno?	Co należało zrobić?

Scenariusz 1.2

Zadanie 7

Karta pracy nr 1

Nazwa państwa	Powstało	Przestało istnieć
Finlandia		
Cesarstwo Niemieckie		
Estonia		
Litwa		
Austria		
Czarnogóra		
Węgry		
Imperium Osmańskie		
Serbia		
SHS		
Polska		
Łotwa		
Czechosłowacja		

Podsumowanie zajęć

Karta pracy nr 2

Rosja	Niemcy	Włochy	Austro-Węgry
Hindenburg	Ludendorff	Tannenberg	Ypres
Akt 5 listopada	orędzie Wilsona	„My, Pierwsza Brygada”	odezwa Wielkiego Księcia Mikołaja Mikołajewicza
Józef Piłsudski	Włodzimierz Lenin	Roman Dmowski	Józef Haller

Scenariusz 2.1

Wprowadzenie do zajęć

Karta pracy nr 1

Miasto	Wchodziło w skład I Rzeczypospolitej	Weszło w skład II RP	Dziś należy do Polski
Wrocław			
Gdańsk			
Kowno			
Lwów			
Cieszyn			
Kijów			
Wilno			
Opole			
Mińsk			
Szczecin			
Bydgoszcz			
Poznań			
Kraków			
Lublin	x	x	x
Czarnobyl			
Olsztyn			
Katowice			

Zadanie 3

Karta pracy nr 2

Kraj	Spór/brak sporu
Rumunia	
Litwa	
Łotwa	
Niemcy	
Czechosłowacja	

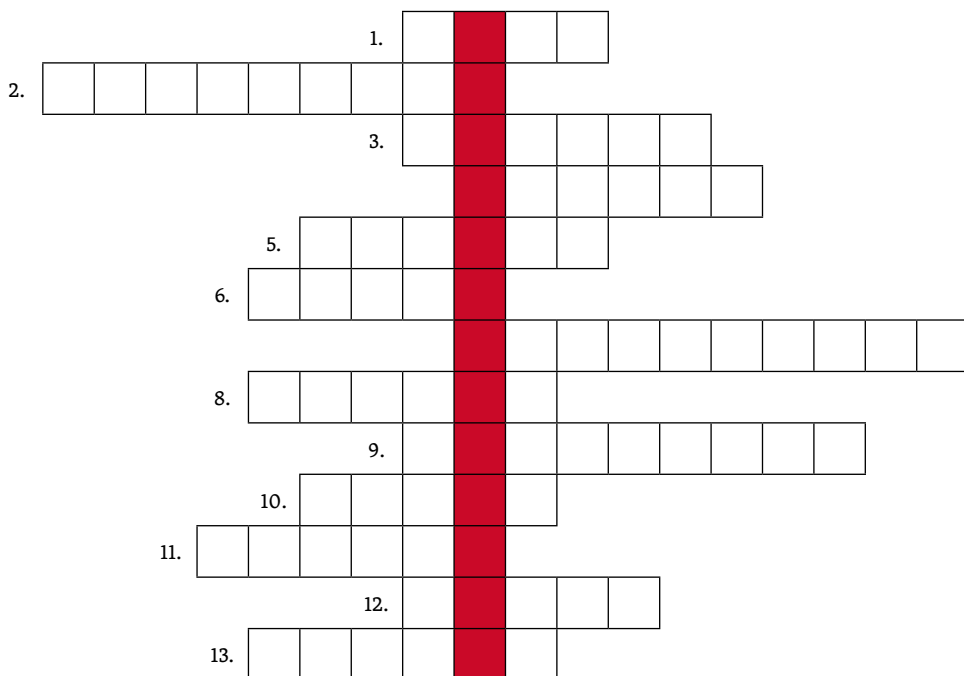
Podsumowanie zajęć

Karta pracy nr 3

Wilno	Żeligowski	Piłsudski	Lwów
powstanie wielkopolskie	Haller	Błękitna Armia	Ukraina
Korfanty	Naczelna Rada Ludowa	plebiscyt	Dmowski
POW	Poznań	Paderewski	cud nad Wisłą

Praca domowa

Krzyżówka



1. W obronie tego miasta walczyły Orlęta
2. W latach 1918–1922 naczelnik państwa, pierwszy marszałek Polski
3. Miejsce konferencji pokojowej kończącej I wojnę światową
4. W tym mieście powstał rząd Ignacego Daszyńskiego
5. Miasto, w którym ukonstytuowała się Polska Komisja Likwidacyjna
6. Miasto to zajął Lucjan Żeligowski w czasie swojego „buntu”
7. Znany kompozytor, reprezentował Polskę podczas konferencji w Wersalu
8. Prezydent USA, który w 1918 r. wypowiedział się w sprawie Polski
9. Głosowanie miejscowej ludności w sprawie przynależności terytorialnej
10. Na tym terenie wybuchły aż trzy powstania w latach 1919–1921
11. Autonomiczne miasto-państwo istniejące w okresie międzywojennym
12. Stał na czele Polskiej Komisji Likwidacyjnej
13. Dowodził ofensywą przeciw Ukrainie w kwietniu 1919 r.

Scenariusz 2.2

Zadanie 3

Karta pracy nr 1

Region/ miasto	Inicjatywa obywatelska	Rozstrzygnię- cia militarne	Decyzja/mediacja międzynarodowa	Inne (jakie?)
Śląsk Cieszyński (Zaolzie)				
Górny Śląsk				
Wielkopolska				
Lwów i Galicja Wschodnia				
Warmia i Mazury				
Litwa Środkowa				

Zadanie 6

Karta pracy nr 2

Rok	1772	1922
Powierzchnia		

Karta pracy nr 3

Narodowość	Wskaźnik procentowy	Zamieszkiwana część kraju
Polacy		
Ukraińcy		
Żydzi		
Białorusini		
Niemcy		
Inni		

Scenariusz 3.1

Wprowadzenie do lekcji

Karta pracy nr 1

Nazwa partii/ugrupowania	Rok powstania	Przedstawiciele	Orientacja polityczna (lewica – centrum – prawica)
Polska Partia Socjalistyczna	1892	Józef Piłsudski	
Socjaldemokracja Królestwa Polskiego	1893	Róża Luksemburg	L
Polskie Stronnictwo Ludowe	1895	Wincenty Witos	
Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne	1897	Roman Dmowski	

Zadanie 5

Karta pracy nr 2

Koncepcja inkorporacyjna			Koncepcja federacyjna		
	szanse	zagrożenia		szanse	zagrożenia
siły			siły		
słabości			słabości		

Zadanie 6

Karta pracy nr 3

Zasługi Romana Dmowskiego i Józefa Piłsudskiego dla odzyskania niepodległości				
umiędzynarodowie- nie sprawy polskiej		uświadomienie narodowe spotęczenia		stworzenie państwa wielonarodowego
stworzenie partii niepodległościowej		promocja hasła „Polska dla Polaków”		wykorzystanie osobistej charyzmy dla idei niepodległości
odrzućenie współpracy z byłymi zaborcami		wiara w niepodległość		zdolność do kompromisów politycznych
stawianie na czyn zbrojny		preferowanie demokracji parlamentarnej		stawianie na dyplomację

Scenariusz 3.2

Zadanie 2

Karta pracy nr 1

	Józef Piłsudski	Roman Dmowski	Ja (hipotetycznie)
Lepiej poprzeć ententę			
Lepiej poprzeć państwa centralne			
Trzeba walczyć na emigracji			
Trzeba walczyć w kraju			
Lepiej walczyć dyplomatycznie			
Lepiej walczyć zbrojnie			

Zadanie 3

Karta pracy nr 2

Portret bohatera	
Imię	
Nazwisko	
Wiek	
Pochodzenie	
Cechy charakterystyczne	
Miejsce zamieszkania	
Bliscy	
Przyjaciele / stronnicy	
Zainteresowania	
Rysopis	

Zadanie 6

Karta pracy nr 3

Koncepcja inkorporacyjna			Koncepcja federacyjna		
	szanse	zagrożenia		szanse	zagrożenia
siły			siły		
słabości			słabości		

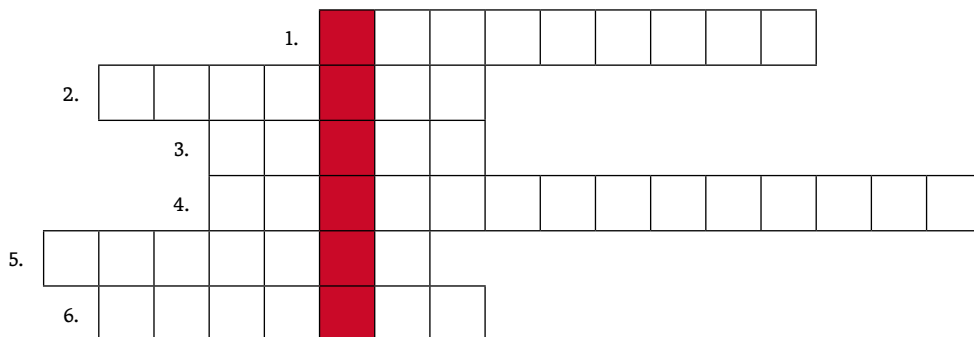
Podsumowanie zajęć

Karta pracy nr 4

Lewica Niepodległościowa	Narodowa- Demokracja	Związek Strzelecki	Polska Partia Socjalistyczna
Liga Narodowa	Stronnictwo Narodowo- -Demokratyczne	Koncepcja Federacyjna	„Przegląd Wszehpolski”
Józef Piłsudski	Walery Sławek	Tomasz Arciszewski	Roman Dmowski
Spójnia	Strażnica	Zet	Głos

Praca domowa

Krzyżówka



1. Twórca koncepcji federacyjnej
2. Formacja wojskowa, która została zorganizowana przez późniejszego marszałka Polski
3. Piłsudski mieszkał tam jako nastolatek
4. O jej względy zabiegali Dmowski i Piłsudski (Maria ...)
5. Twórca koncepcji inkorporacyjnej
6. Miejsce akcji „czterech premierów”

Scenariusz 4.1

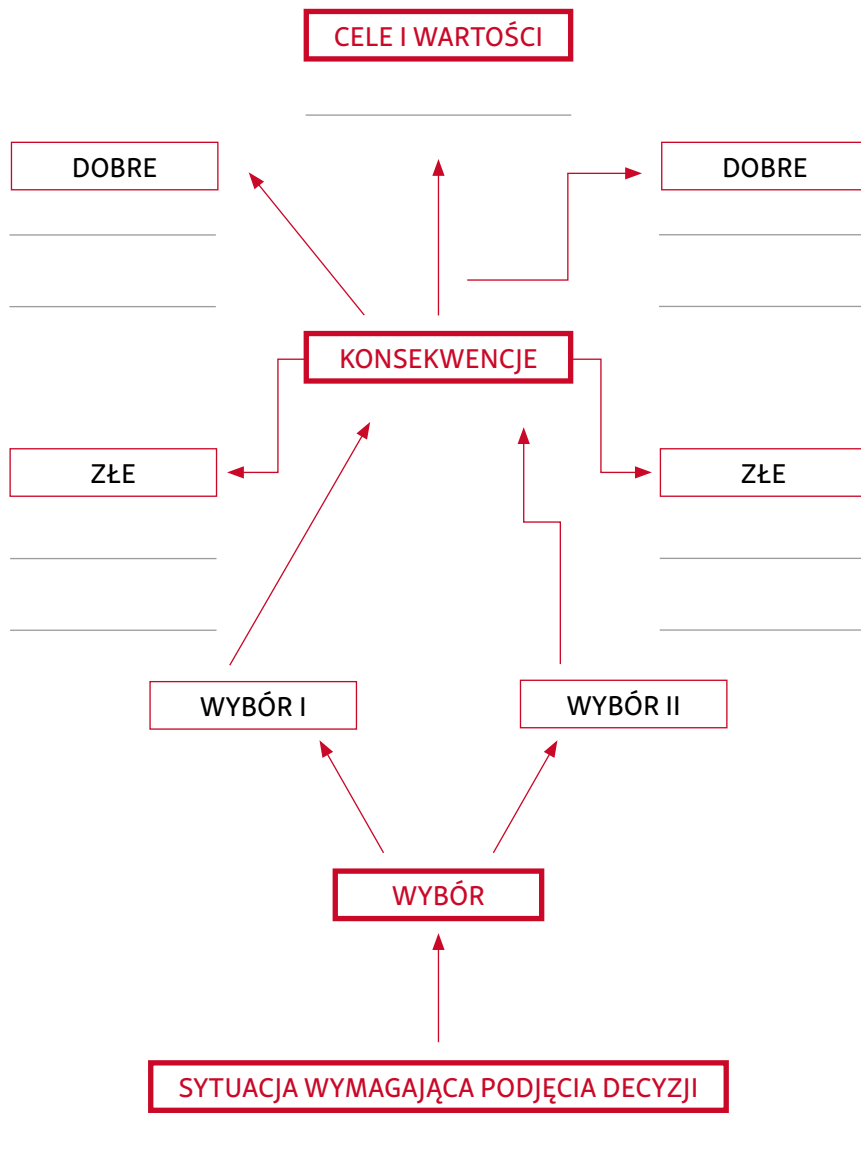
Wprowadzenie do lekcji

Karta pracy nr 1

Rodzaj aktywności	Przedstawiciele	Przykładowe działania
	Karol Marcinkowski	założenie Spółki Akcyjnej „Bazar” w Poznaniu
praca w samorządzie lokalnym		pełnienie urzędu wójta w Wierchosławicach
działalność spółdzielcza	Stanisław Wojciechowski	
przygotowanie wojskowe młodzieży	Józef Haller	
opozycja legalna		sprawowanie funkcji posła do Reichstagu w Berlinie
	Józef Piłsudski	współtwórstwo w Wiedniu Organizacji Bojowej PPS

Zadanie 7

Karta pracy nr 2 (drzewo decyzyjne)



Podsumowanie zajęć

Karta pracy nr 3

Walka zbrojna			Walka cywilna		
	szanse	zagrożenia		szanse	zagrożenia
sily			sily		
słabości			słabości		

Zadanie domowe

Karta pracy nr 4

Ignacy Paderewski	Ignacy Daszyński	Wincenty Witos	Wojciech Korfanty
Józef Haller	Kazimierz Sosnkowski	Lucjan Żeligowski	Bolesław Wieniawa-Długoszowski
Zdzisław Lubomirski	Stanisław Wojciechowski	Józef Dowbor-Muśnicki	Jan Kowalewski
Szymon Askenazy	Stanisław Schäffer	Zofia Kirkor-Kiedroniowa	Aleksandra Piłsudska

Scenariusz 4.2

Zadanie 4

Karta pracy nr 1

Postać/ ważna informacja	Z jakiego regionu pochodził?	Czym zajmował się przed wojną?	Jaką opcję polityczną re- prezentował?	Jaki rodzaj walki prowa- dził: zbrojną czy cywilną?	Czym zajmował się po Wielkiej Wojnie?
Ignacy Paderewski					
Ignacy Daszyński					
Wincenty Witos					
Wojciech Korfanty					
Józef Haller					

Zadanie 6

Karta pracy nr 2

KRYTERIA OCENY		UCZESTNICY	
		I.	II.
Prezentacja oceny opartej na faktach	+3 pkt		
Zajęcie konkretnego stanowiska w omawianej kwestii	+3 pkt		
Wskazywanie różnic i/lub podobieństw	+2 pkt		
Komentarz do informacji lub jej uzupełnienie	+1 pkt		
Zwrócenie uwagi na błąd	+1 pkt		
Wypowiedź nie na temat	-2 pkt		
Rozpoczęcie dyskusji	+1 pkt		
Dodanie nowego wątku do dyskusji	+1 pkt		
Przerywanie innym, przeszkadzanie w dyskusji	-3 pkt		
Monopolizowanie dyskusji (np. wypowiedź powyżej 30 s)	-2 pkt		
Atak osobisty (uwagi pod adresem uczestników dyskusji)	-4 pkt		
Ogólna liczba punktów:			

Scenariusz 5.2

Zadanie 2

Karta pracy nr 1

Polska			Rosja sowiecka		
	szanse	zagrożenia		szanse	zagrożenia
siły			siły		
słabości			słabości		

