



Zmiany w podstawie programowej z historii dla szkoły podstawowej – analiza merytoryczna i porównawcza

Szczegółowe zestawienie wdrożonych w 2024 r. oraz proponowanych zmian wraz z ich omówieniem

Artur Górecki



CENTRUM EDUKACYJNE
ORDO IURIS



CENTRUM EDUKACYJNE
ORDO IURIS

www.edukacja.ordoiuris.pl

Spis treści

Streszczenie	4
1. Wprowadzenie	5
2. Analiza części opisującej efekty uczenia się	10
3. Analiza wybranych punktów proponowanych zmian	14
4. Pozostałe zastrzeżenia	17
5. Podsumowanie	22
6. Konkluzja	24
Bibliografia	45
Biogram autora	47



Streszczenie

Raport zawiera analizę projektu nowej podstawy programowej z historii dla szkoły podstawowej opracowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (dalej: IBE) i Ministerstwo Edukacji Narodowej (dalej: MEN) w ramach pakietu zmian w systemie edukacji określonych jako „Reforma26. Kompas jutra”. Zestawienie projektu z podstawą programową z 2017 roku z redukcją jej treści dokonaną w 2024 roku ujawnia poważne braki merytoryczne i koncepcyjne. Omawiany projekt nie przedstawia spójnej wizji kształcenia, zastępuje obowiązkowe treści nauczania efektami uczenia się oraz nawiązuje do utylitarnej, ideologicznej wizji edukacji. Pozbawiony jest on realistycznych podstaw antropologicznych i dydaktycznych, przez co zniekształca sens edukacji historycznej oraz jej wychowawczy wymiar. Reforma w obecnym kształcie nie służy właściwemu rozwojowi człowieka, grozi obniżeniem jakości kształcenia i zerwaniem ciągłości kulturowej. Raport rekomenduje odrzucenie projektu w całości oraz opracowanie nowego modelu podstawy programowej opartego na realistycznej filozofii człowieka, odpowiednich fundamentach cywilizacyjnych i kulturowych.

Słowa kluczowe: edukacja, podstawa programowa, historia, reforma edukacji, Reforma26. Kompas jutra

Dokumenty źródłowe

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>, dostęp: 21.10.2025.

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 996).

Projekt podstawy programowej – HISTORIA przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych, Państwowy Instytut Badawczy, wrzesień 2025, https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Projekty_podstaw_programowych/Historia_IBE_PIB.pdf, dostęp: 2.10.2025, który stał się integralną częścią projektu rozporządzenia MEN z 11 listopada 2025 roku: <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12404400>, dostęp: 25.11.2025¹.

¹ Autor w dalszej części odwołuje się do wersji dokumentu udostępnionej na stronie IBE.



1. Wprowadzenie

1.1. Podstawa programowa z 2017 roku

Nowa podstawa programowa dla szkoły podstawowej – w tym dla przedmiotu historia – została opublikowana w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej². Weszła w życie w roku szkolnym 2017/2018 dla klas I, IV oraz VII szkoły podstawowej.

1.2. Redukcja treści nauczania w podstawie programowej z historii dokonana przez MEN w 2024 roku

Na skutek zmian w podstawie programowej przedmiotu historia dla szkół podstawowych – wprowadzonych od 1 września 2024 r. – znacznie uszczuplono zakres treści nauczania. **Działania te należy uznać za destrukcyjne dla edukacji historycznej, gdyż prowadzą one do zerwania z kulturą zakorzenienia, odrzucają bowiem elementy konstytutywne dla cywilizacji łacińskiej i narodowej kultury polskiej.**

Zmiany zawarte w powyżej wzmiankowanym dokumencie mogą sprawić, że **uczeń otrzyma mniej uporządkowany obraz historii**. Usunięcie konkretnego wydarzenia (lub postaci historycznych) albo wpisanie ich w szeroką formułę „ogólnych zagadnień” łatwo może doprowadzić do sytuacji, w której pewne istotne fakty zostaną pominięte lub potraktowane powierzchownie.

Edukacja historyczna to nie tylko przekaz wiedzy o faktach z naszych dziejów, ale także budowanie poczucia tożsamości oraz zrozumienia narodowych i wspólnotowych doświadczeń. To niezbędne elementy dojrzewania ku pełni człowieczeństwa, która wymaga rozwoju intelektualnego także w tym wymiarze. Redukcja materiału w tym zakresie, w jakim została dokonana, osłabia ten istotny aspekt edukacyjny.

Warto dodać, że można sobie z łatwością wyobrazić podjęcie w przyszłości przez decydentów oświatowych działań zmierzających do uczynienia z podstawy programowej jedynie ogólnych ram dla programu nauczania opracowywanego przez nauczyciela. Być może byłoby to nawet rozwiązanie pożądane. Wymagałoby ono jednak większego zaufania do kompetencji nauczycieli³, zapewnienia im realnej autonomii w doborze treści i metod dydaktycznych, a także zmiany w nadzorze pedagogicznym – zastąpienie jego funkcji kontrolującej wspierającą i rozwojową. Jednakże zaproponowane zmiany (także te ujęte w ramach projektu „Reforma26. Kompas Jutra”⁴) nie zmierzają ku poprawie sytuacji w polskiej edukacji. Pozostaje więc liczyć na mądrość nauczycieli.

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 996).

3 Inną kwestią pozostaje gotowość i chęć samych nauczycieli do przyjęcia takiego rozwiązania, zwłaszcza że systemowo są oni od lat oduczani samodzielności i odpowiedzialności za własne decyzje dydaktyczne.

4 Zob. Reforma26. Kompas Jutra, <https://reforma26.men.gov.pl/>, dostęp: 21.10.2025. „Szkoła musi dbać o dobrostan uczniów, bo dobra kondycja psychiczna i fizyczna to najlepszy start w dorosłość” – czytamy m.in. na stronie.



1.3. Reforma26⁵. Kompas jutra

Poniżej przedstawiono najważniejsze z wdrażanych i planowanych zmian⁶:

- nowe przedmioty (edukacja obywatelska, zdrowotna, przyroda w nowej formule);
- nowa podstawa programowa;
- zmiany w ocenianiu;
- zmiany w egzaminach ósmoklasisty i egzaminie maturalnym od 2031 roku.

Reforma26 jest rozłożona na lata i wprowadzana stopniowo od roku szkolnego 2025/2026.

→ Od 1 września 2025 r. do szkół weszły dwa nowe przedmioty – edukacja obywatelska i edukacja zdrowotna będąca *de facto* edukacją seksualną (według pierwotnych założeń miał to być przedmiot obowiązkowy; MEN poniósł jednak sromotną porażkę ze względu na niski odsetek dzieci uczestniczących w tych zajęciach).

→ Od 1 września 2026 r. ma zacząć obowiązywać nowa podstawa programowa w przedszkolu oraz w klasach I i IV szkoły podstawowej.

→ Od 1 września 2027 r. nowe podstawy programowe mają zacząć obowiązywać w klasach I szkoły ponadpodstawowej.

→ W 2031 r. mają zostać przeprowadzone po raz pierwszy egzaminy w nowej formule (egzamin ósmoklasisty i maturalny dla absolwentów liceów ogólnokształcących).

1.4. Profil absolwenta

W centrum projektowanych zmian umieszczono **Profil absolwenta i absolwentki przedszkola oraz szkoły podstawowej** – dokument opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych PIB, który według autorów ma „określać, jakie kompetencje, wiedzę i postawy powinien posiadać uczeń kończący dany etap edukacji”, a także pełnić rolę „kompasu” porządkującego cele kształcenia i czyniącego je bardziej przejrzystymi dla uczniów, rodziców i nauczycieli.

Analiza treści oraz sposobu wprowadzenia tego dokumentu wskazuje jednak, że jego funkcja wykracza daleko poza deklaratywne uporządkowanie celów dydaktycznych. **W rzeczywistości jest to dokument, który dokonuje przeorientowania całej edukacji, opierając ją na zideologizowanej, ode-rwanej od realistycznej antropologii wizji człowieka, a ponadto nie posiadający żadnego umocowania w przepisach prawa oświatowego.**

Tego rodzaju ujęcie budzi zastrzeżenia z kilku powodów. Po pierwsze, **profil przyjmuje preskryptywny model kształcenia**, który nie tyle opisuje oczekiwane efekty, ile projektuje pożądany typ ucznia, często abstrahując od uwarunkowań psychologicznych, społecznych i kulturowych właściwych dla danego etapu rozwojowego. Po drugie, **jego status prawny pozostaje niejednoznaczny**: dokument nie ma umocowania w obowiązujących przepisach prawa oświatowego i nie stanowi integralnej części podstawy programowej, mimo że jest przedstawiany jako fundamentalne odniesienie dla całej reformy.

5 Zob. A. Górecki, „Reforma26. Kompas jutra” kompasem ku destrukcji polskiej szkoły, Ordoiuris.pl, 14.08.2025, <https://ordoiuris.pl/komentarz/reforma26-kompas-jutra-kompasem-ku-destrukcji-polskiej-szkoly>, dostęp: 22.10.2025; idem, „Będziecie zdrowsi i dłużej będziecie pracować” – o zmianach w szkole raz jeszcze, Ordoiuris.pl, 8.09.2025, <https://ordoiuris.pl/komentarz/bedziecie-zdrowsi-i-dluzej-bedziecie-pracowac-o-zmianach-w-szkole-raz-jeszcze/>, dostęp: 22.10.2025.

6 Za: Ministerstwo Edukacji Narodowej, „Reforma26. Kompas Jutra” – nowa szkoła dla nowego pokolenia, Gov.pl, 9.07.2025, <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma26-kompas-jutra--nowa-szkola-dla-nowego-pokolenia>, dostęp: 21.10.2025.



Taka sytuacja generuje napięcie między formalnym systemem regulacji a rzeczywistymi kierunkami zmian wprowadzanymi w praktyce instytucjonalnej.

W rezultacie **Profil absolwenta** funkcjonuje jako dokument o znaczeniu performatywnym, lecz pozbawiony odpowiedniego osadzenia normatywnego. Tworzy to ryzyko, że planowana reforma będzie wprowadzana w oparciu o koncepcyjny schemat nie tylko słabo uzasadniony merytorycznie, ale również nieadekwatnie umocowany w systemie prawnym, co może skutkować brakiem spójności i stabilności procesów edukacyjnych w dłuższej perspektywie.

1.5. Projekt nowej podstawy programowej

Projekty podstaw programowych dla przedszkola i szkoły podstawowej zostały opracowane w Instytucie Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytucie Badawczym. Zgodnie z udostępnionymi informacjami „nad ich przygotowaniem pracowało ponad 200 ekspertów wyłonionych w ogólnopolskim naborze” (nie udało się autorowi niniejszego tekstu dotrzeć do informacji o całościowym koszcie tych działań).

Projekty przekazano do Ministerstwa Edukacji Narodowej, gdzie stał się przedmiotem dalszych prac legislacyjnych oraz rządowych konsultacji publicznych⁷. Przygotowane projekty można znaleźć na stronie IBE pod adresem: <https://ibe.edu.pl/pl/projekty-podstaw-programowych>, a gotowy projekt rozporządzenia MEN z 11 listopada 2025 roku pod adresem: <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12404400>. Wśród nich znajduje się projekt podstawy programowej z historii dla szkoły podstawowej (dalej: Projekt IBE lub projekt).

Aby zrozumieć istotę proponowanych zmian, nie można poprzestać na analizie projektu z 2025 roku – należy zestawić je z redukcją treści nauczania, której dokonano w 2024 roku. Dopiero odniesienie obu tych etapów do zapisów podstawy programowej z 2017 roku daje pełny obraz działań podjętych w tym zakresie przez Minister Edukacji Narodowej Barbarę Nowacką.

Już pierwsza część omawianego dokumentu zawiera sformułowania wskazujące na brak jednoznacznego zakorzenienia w prawdzie i dobru, które stanowią aspekty bytu, a więc mają charakter obiektywny. Zamiast tego pojawia się odwołanie do kategorii wartości, czyli do czegoś, co ma charakter idealistyczny i subiektywny oraz odnosi się raczej do ludzkich ocen i postulatów niż do samej rzeczywistości. Wśród celów nauczania historii wymienia się m.in. „formułowanie ocen tych działań z uwzględnieniem różnych systemów wartości”. Brakuje tu zakorzenienia ludzkiego poznania i działania w przekonaniu, że nie są one uwarunkowane wyłącznie kontekstem miejsca i czasu, a także brak jest odrzucenia przekonania, iż rzeczy „same w sobie” są niepoznawalne, a poznawalne jest jedynie to, co jawi się w ludzkim duchu jako powinność (Kant). Nie znajdziemy tu również odniesienia do takiego rozumienia historii – i szerzej – nauk humanistycznych, które podkreślałoby ich wymiar mądrościowy (poszukiwania sensu).

⁷ Konsultacje potrwały do 18 grudnia 2025 roku. <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma26-kompas-jutra-ruszaja-konsultacje-publiczne-nowych-podstaw-programowych>, dostęp: 26.11.2025.



Współczesna szkoła doświadcza wyraźnego **zaniku wiedzy mądrościowej**, rozumianej w klasycznej tradycji edukacyjnej jako najwyższa forma poznania, umożliwiająca rozumienie przyczyn, celów i sensu ludzkiego działania. W ujęciu sięgającym do Arystotelesowskiej *phronesis* oraz humanistycznego ideału *sapientia*, edukacja miała prowadzić ucznia ku zdolności rozeznawania tego, co dobre, słusze i prawdziwe, a tym samym przygotowywać do racjonalnego i etycznego udziału w życiu wspólnoty. Obecnie jednak ten wymiar kształcenia zostaje stopniowo wypierany przez model skoncentrowany na kompetencjach użytkowych, proceduralnych i zadaniowych, które – choć aspektowo ważne – nie zastępują formacyjnej roli wiedzy mądrościowej.

Konsekwencją tego przesunięcia jest **fragmentaryzacja doświadczenia poznawczego uczniów**, którzy gromadzą informacje, lecz nie mają okazji do ich syntetycznego ujęcia ani refleksyjnego osadzenia w szerszym porządku intelektualnym i aksjologicznym. Zanik klasycznie pojmowanej mądrości edukacyjnej prowadzi więc do osłabienia umiejętności formułowania trafnych sądów, interpretowania złożonych zjawisk oraz rozpoznawania hierarchii dóbr. Edukacja traci tym samym swój fundamentalny charakter – nie jest już procesem prowadzenia ku pełni człowieczeństwa, lecz staje się narzędziem adaptacji do zmiennych wymogów pragmatycznych.

Utylitarny paradygmat, który przyświeca autorom dokumentu, dobrze ilustruje następujący cytat: „Znajomość i rozumienie wybranych wiadomości o przeszłości (dat, postaci, procesów historycznych, terminów, wydarzeń i zjawisk), potrzebnych do wytworzenia poczucia przynależności do wspólnot – szczególnie narodowej i państwowej – oraz wykorzystywania ich do rozwijania umiejętności historycznych”⁸.

W projekcie nie znajdziemy nawet śladów przekonania, że poznanie (w tym poznanie historyczne) ma wartość samą w sobie, że stanowi ono odpowiedź na ciekawość wynikającą z ludzkiej natury (według Arystotelesa poznanie zaczyna się od zdumienia – *thaumazein*), a także że jest ono niezbędne, aby człowiek dojrzał w swoim człowieczeństwie.

Dyskusyjne jest również kryterium – choć oczywiście znane są jego źródła – na podstawie którego dokonano wyodrębnienia modułów: kultury i filozofii. Wydaje się, że warto byłoby jednak sięgnąć do klasycznego rozumienia tych pojęć. W ujęciu klasycznym (czyli wywodzącym się ze starożytnej Grecji i Rzymu, rozwiniętym przez filozofię chrześcijańską i humanizm renesansowy) **kultura** nie oznaczała przede wszystkim zbioru wytworów człowieka (sztuki, nauki, techniki czy obyczajów), lecz odnosiła się do **formowania człowieka jako osoby rozumnej i wolnej**.

- Sam termin *cultura* pochodzi z łac. *colere* – ‘uprawiać, pielęgnować’. Początkowo odnosił się do uprawy ziemi (*cultura agri*), ale u Cyserona nabrał znaczenia metaforycznego: *cultura animi* – uprawa ducha.
- Kultura była pojmowana jako **proces doskonalenia człowieka**, rozwijania rozumu, woli i cnót moralnych – czyli wszystkiego, co czyni go w pełni ludzkim.
- W tym sensie **klasyczna kultura ma charakter normatywny** – nie jest zbiorem arbitralnych obyczajów ani jedynie historycznym zapisem minionych sposobów życia, lecz stanowi uporządkowany korpus wiedzy o tym, **jak człowiek powinien żyć, aby osiągnąć właściwą sobie doskonałość**. Jej normatywność wyrasta z przekonania, że natura ludzka nie jest dowolnie konstruowalna, lecz posiada określoną strukturę i cel (*telos*), a więc podlega rozumnemu rozpoznaniu. Klasyczna

8 Projekt podstawy programowej - HISTORIA przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych, Państwowy Instytut Badawczy, wrzesień 2025, https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Projekty_podstaw_programowych/Historia_IBE_PIB.pdf, dostęp: 26.11.2025.



tradycja zakłada, że kształcenie polega nie jedynie na przekazywaniu informacji, lecz na wprowadzaniu ucznia w świat hierarchii dóbr i cnót koniecznych do realizacji pełni człowieczeństwa.

Kultura klasyczna jest zatem **przewodnikiem**, który nie tylko opisuje rzeczywistość, ale także porządkuje ją w świetle rozumu, wskazując, jakie działania prowadzą do rozwoju, a jakie do degradacji osoby. Jej dzieła – filozoficzne, literackie, retoryczne – nie mają neutralnego charakteru: formują osąd moralny, uczą właściwego rozumowania, a nade wszystko ukazują wzorce postaw, które przez stulecia uznawano za modelowe dla życia godnego i sensownego. W tym ujęciu kultura klasyczna pełni funkcję **pedagogii mądrości**, prowadząc człowieka ku dobru poprzez kształtowanie jego rozumu, woli i uczuć zgodnie z obiektywną prawdą o ludzkiej naturze.

Można powiedzieć, że **kultura klasyczna to formacja człowieczeństwa** – wychowanie ku prawdzie, dobru i pięknu. Filozofia niejako **funduje kulturę**, ponieważ dostarcza jej zasad rozumienia bytu, dobra, piękna i sensu ludzkiego działania. **Kultura** zaś jest, w jakimś stopniu, praktycznym wyrazem tego poznania – wyraża, w jaki sposób człowiek porządkuje swoje życie, społeczeństwo i świat w świetle poznanej prawdy.

„*Genus humanum arte ratione viviti* – te słowa jednego z największych geniuszów chrześcijaństwa, który był równocześnie twórczym kontynuatorem myśli antycznej, sięgają poza krąg współczesnego znaczenia kultury zachodniej, czy to śródziemnomorskiej, czy atlantyckiej. Mają one sens ogólnoludzki, w którym spotykają się ze sobą różne tradycje, stanowiące duchowe dziedzictwo ludzkości i różne epoki jej kultury. Znaczenie istotne kultury, wedle powyższych słów św. Tomasza z Akwinu, polega na tym, że jest ona właściwym kształtem życia człowieka jako takiego. Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. Jego życie jest kulturą również i w tym znaczeniu, że poprzez nią człowiek odznacza się i odróżnia od całej reszty istnień wchodzących w skład widzialnego świata: człowiek nie może obejść się bez kultury. Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka”⁹ – pisał Jan Paweł II.

Nie są to kwestie marginalne (choć najczęściej pomijane w toczących się debatach), gdyż to one umożliwiają rozpoznanie, na jakiej wizji antropologicznej opierają się zarówno autorzy analizowanego projektu podstawy programowej z historii, jak i ich mocodawcy.

Tylko przeprowadzenie pogłębionych analiz, sięgających do założeń filozoficznych i antropologicznych leżących u podstaw przygotowywanej reformy edukacji, pozwala ujawnić wpisane w nią niebezpieczeństwa. Dopiero zrozumienie tych fundamentalnych przesłanek umożliwia ocenę, czy proponowane zmiany sprzyjają integralnemu rozwojowi człowieka, czy też prowadzą do jego redukcji – np. poprzez podporządkowanie procesu kształcenia doraźnym celom ideologicznym, politycznym lub pragmatycznym. Analiza na tym poziomie pozwala więc nie tylko rozpoznać potencjalne zagrożenia, lecz także wskazać, jakie wizje człowieka, wiedzy i kultury zostają w reformie milcząco założone i jakie konsekwencje niesie to dla całego systemu wychowania i edukacji.

Kwestie te mogą pozostać niedostrzeżone, jeśli uwaga zostanie ograniczona jedynie do zapisów dotyczących treści nauczania, a właściwie efektów uczenia się. Ich dokładne zobrazowanie przedstawia tabela (zob. tabela nr 1) stanowiąca część przygotowanej analizy.

⁹ Jan Paweł II, *Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka*, <https://teologiapolityczna.pl/jan-pawel-ii-kultura-jest-wlasciwym-sposobem-istnienia-i-bytowania-czlowieka-1>, dostęp: 25.11.2025.



2. Analiza części opisującej efekty uczenia się

Porównanie treści merytorycznych (w nowej podstawie mówi się nie o treściach nauczania, lecz o efektach uczenia się, które – poza tzw. doświadczeniem edukacyjnym¹⁰ – tracą charakter obligatoryjności¹¹) między dokumentem utworzonym po tzw. 20-procentowej redukcji treści nauczania a projektem IBE niewiele nam pokaże. Można zasadnie przypuszczać, że taka sekwencja działań nie było przypadkowa. Dlatego, jak już wspomniano wyżej, **wszelkie uwagi dotyczące projektu nowej podstawy programowej powinny odwoływać się do zapisów sprzed wspomnianej redukcji.**

W dotychczasowej podstawie programowej uczeń klasy IV miał być wprowadzany w kształcenie historyczne poprzez poznawanie losów własnej rodziny oraz przedstawianie historii Polski „przez cykl trafiających do wyobraźni ucznia «obrazów», przedstawiających bohaterów narodowych”¹². Dzięki temu uczeń zdobywał wiedzę o najważniejszych osobach i wydarzeniach w historii Polski, a także umacniał więź z miejscem zamieszkania i z ojczyzną. Nacisk położono na kształtowanie postawy patriotycznej z poszanowaniem dorobku innych narodów.

Podejście do nauczania historii w klasie IV wraz z celami o charakterze wychowawczym odnoszącymi się do całego cyklu nauczania w szkole podstawowej stanowiły element odróżniający podstawę programową z 2017 roku od wcześniejszej. Historia powszechna miała stanowić tło dla dziejów ojczyzny¹³.

W projekcie zaprezentowane zostało zupełnie inne podejście do organizacji nauczania historii w klasie IV. Efekty uczenia się, które zastąpiły treści nauczania, zostały rozpisane łącznie dla klas IV–VI i VII–VIII, z wyznaczeniem następujących ram chronologicznych: od pradziejów do przełomu XIX i XX wieku oraz od przełomu XIX i XX wieku do „co najmniej 2004 roku”. Efekty uczenia się opisano, grupując je wokół 50 zagadnień.

W projekcie czytamy: „W podstawie programowej uwzględnione są efekty, które dotyczą: historii regionalnej i lokalnej; krytycznej analizy i interpretacji różnorodnych źródeł wiedzy, w tym róż-

10 Warto nadmienić, że o „doświadczeniu edycyjnym” mówił Fidel Castro, reformując system edukacji na Kubie. Píše o tym chociażby Ivan Illich w książce *Odszkolnić społeczeństwo*, Warszawa 2010. Przypomnijmy, że to już Deweyowskie przesunięcie akcentu z prawdy na użyteczność oraz z wiedzy trwałej na doświadczenie sytuacyjne sprawiło, że edukacja zaczęła być postrzegana przede wszystkim jako proces adaptacji do zmieniających się warunków społecznych, a nie jako formacja intelektualna prowadząca do poznania tego, co niezmiennie i normatywne. W konsekwencji znacząco **osłabiono ontologiczny i aksjologiczny fundament kształcenia**, zastępując go epistemologią opartą na tymczasowej i instrumentalnej naturze ludzkiego poznania. Jednym z zasadniczych skutków pragmatyzmu Deweya było **zrelatywizowanie celów edukacji**. Jeśli prawdziwe jest tylko to, co dzieje się w danej sytuacji, a wiedza ma wartość jedynie użytkową, wówczas szkoła przestaje prowadzić uczniów ku obiektywnej prawdzie i moralnej mądrości, a zaczyna kształcić umiejętności operacyjne dostosowane do bieżących potrzeb społecznych. Klasyczna idea edukacji – jako procesu dochodzenia do dobra i prawdy – zostaje zastąpiona przez model techniczny, oparty na rozwiązywaniu problemów i projektowaniu doświadczeń.

11 Definicja „podstawy programowej” znajduje się w art. 4 pkt 24 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.). W art. 4 tej ustawy stwierdzono m.in.: „Ilekcję w dalszych przepisach jest mowa bez bliższego określenia o: [...] podstawie programowej wychowania przedszkolnego lub podstawie programowej kształcenia ogólnego – należy przez to rozumieć obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania i podczas realizacji zajęć z wychowawcą oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych”. Nowa definicja mówi o tym, że podstawą programową są dokumenty określające oczekiwane efekty uczenia się oraz wymagania dotyczące doświadczeń edukacyjnych.

12 Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia*, Warszawa 2017, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>, dostęp: 21.10.2025, s. 22.

13 Por. także: W. Suleja, *Komentarz do podstawy programowej z przedmiotu historia na II etapie edukacyjnym*, s. 23.



nych gatunków źródeł historycznych; projektów uczniowskich (tzw. doświadczeń edukacyjnych) związanych z indywidualnymi zainteresowaniami uczniów. W ramach przedmiotu realizowane są moduł filozoficzny i moduł kultura¹⁴.

Z jednej strony można uznać, że rozpoczęcie systematycznego kursu historii już w klasie IV nie jest niczym niewłaściwym – przeciwnie, pozwala osadzić omawiane treści w kontekście czasowym i uporządkować je względem siebie.

Pominięto tu jednak ważną prawdę, rozpoznaną w tradycji edukacji klasycznej, którą prof. John Senior wyraził słowami: „**Umysł dziecka karmi się opowieściami, nie faktami**”. Słowa te należy oczywiście właściwie rozumieć i osadzić w tradycyjnym pojmowaniu ludzkiej pamięci – tego, jak funkcjonuje i czemu powinna służyć pamięć dziecka. Ważny też jest sposób rozumienia roli mitu¹⁵, a także legend i innych podań. Szczególnie ważne jest to na tzw. etapie trywialnym (gramatyka, dialektyka, retoryka) edukacji¹⁶.

Mity i legendy (np. o początkach wspólnoty narodowej) odgrywają w tym kontekście niezwykle ważną rolę – często przekazują najgłębsze prawdy dotyczące świata i ludzkiego życia¹⁷. **Poprzez opowieść, symbol i piękno człowiek uczy się rozpoznawać sens i dobro w rzeczywistości i kierować ku nim swój umysł i serce. Mit chroni wyobraźnię przed zubożeniem spowodowanym czystym pragmatyzmem i technicyzacją myślenia.** Podejście pozytywistyczne sprawia, że ta perspektywa zostaje utracona.

Nauki historyczne, zachowując rygor krytyki źródeł i logicznej analizy, nie mogą rezygnować z interpretacji, rekonstrukcji motywacji czy rozumienia sensów ludzkiego działania¹⁸. Historyk nie jest więc jedynie obserwatorem faktów, lecz także ich interpretatorem – poszukującym znaczenia przeszłości dla współczesności. Próba narzucenia nauce historii metod właściwych fizyce czy biologii prowadzi do zubożenia jej poznawczej wartości i do utraty jej humanistycznego charakteru. Tym bardziej odnosi się to do szkolnego przedmiotu historia. Nauczanie historyczne powinno rozwijać umiejętność **rozumienia** przeszłości, a nie jedynie odtwarzania informacji¹⁹. Historia jest nauką o człowieku w czasie; jej celem nie jest tworzenie modeli o charakterze przyrodniczym, lecz zrozumienie ludzkiego doświadczenia – zarówno w tym, co stałe, jak i w tym, co zmienne. Powinna ona odpowiadać na pytanie „dlaczego?”, a nie tylko „jak?”.

14 Projekt podstawy programowej - HISTORIA przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych, Państwowy Instytut Badawczy, wrzesień 2025, https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Projekty_podstaw_programowych/Historia_IBE_PIB.pdf, dostęp: 2.10.2025, s. 2.

15 Przypomnijmy, że J.R.R. Tolkien uważał, że mit nie jest kłamstwem ani fantazją oderwaną od rzeczywistości, lecz sposobem wyrażenia prawdy głębszej niż ta, którą można oddać w języku czysto racjonalnym. W jednym ze swoich esejów pisał, że prawdziwy mit odsłania „pierwotne światło rzeczywistości” – pozwala człowiekowi zobaczyć świat oczami niewinności i zachwyty, tak jak widział go Stwórca. Dzięki temu mit pełni funkcję poznawczą i wychowawczą: uczy postrzegać rzeczywistość w sposób całościowy, nie redukując jej do tego, co mierzalne czy użyteczne. Dzięki temu mit kształtuje sumienie i wrażliwość moralną, nie przez nakazy, lecz przez wewnętrzne przeżycie sensu. Oczywiście zadaniem nauczycieli jest wyjaśnianie tych kwestii i właściwe określenie miejsca mitu (a tym bardziej innego rodzaju podań) wobec tego, co dokonuje się w ramach tzw. poznania historycznego. Por. A. Górecki, *Rola mitu w edukacji według J.R.R. Tolkiena*, <https://dorzeczy.pl/opinie/804849/rola-mitu-w-edukacji-wedlug-jrr-tolkiena.html>, dostęp: 25.11.2025.

16 *Trivium* („potrójna droga”) to formacja języka i rozumu, która obejmowała: 1) gramatykę – naukę języka, porządku słów i sensu, literatury; podstawę wszelkiego rozumienia; 2) dialektykę (logikę) – naukę rozumowania, analizy, argumentacji; sztukę dochodzenia do prawdy; 3) retorykę – sztukę pięknego i skutecznego wyrażania myśli; mądrość w mowie i piśmie. Zob. A. Górecki, *Edukacja klasyczna drogą ku prawidłowemu myśleniu i słusznemu działaniu – o jej narzędziach i macierzy kulturowej*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum” 2025, t. 31, nr 2, s. 237–262.

17 Należy przyjąć założenie Arystotelesa, że poezja (szerzej rozumiana niż obecnie) jest bardziej filozoficzna od historii, bo interesuje ją nie jednostkowa prawdziwość opisu zdarzenia, lecz uogólniona prawda, sens wynikający z tych zdarzeń.

18 Na przykład Jacques Le Goff dostrzegał, że historia posiada także wymiar moralny i obywatelski: miała ona według niego uczyć rozumienia innych ludzi, a jednocześnie – chronić przed uproszczeniami i mitologizacją przeszłości. Stąd jego postulat, by nauczyciel historii był animatorem pamięci zbiorowej – nie ideologiem ani urzędnikiem przekazu, lecz kimś, kto pomaga uczniowi rozumieć przeszłość w sposób krytyczny, ale nie nihilistyczny. Oznacza to uczenie widzenia procesów, ciągłości i przemian – a nie izolowanych wydarzeń. Nie można jednak tego osiągnąć bez znajomości owych wydarzeń.

19 W tym sensie, jak zauważa Edward H. Carr, „fakty same nie mówią; to historyk je zmusza do mówienia” – a więc ostatecznie to rozumienie, a nie pomiar, jest właściwym celem nauk historycznych.



Należy również podkreślić, że nowy rozkład materiału przewidziany dla klas IV–VIII nie przekłada się na zwiększenie czasu przeznaczanego na jego systematyczną realizację. Przeciwnie – **proponując nowe plany ramowe zakładają zmniejszenie liczby godzin historii co najmniej o jedną w całym tym etapie kształcenia**, co w praktyce może ograniczyć możliwości pogłębionego omówienia treści programowych oraz realizacji zakładanych efektów uczenia się.

Biorąc to pod uwagę, należy negatywnie ocenić proponowane rozwiązanie, które oznacza rezygnację z „okresu propedeutycznego”, jakim mogła być historia jako przedmiot szkolny w klasie IV. Tracimy przestrzeń do budowania fundamentów wyobraźni dzieci, a także sferę mądrego wprowadzania w poznawanie rzeczywistości, które dokonuje się na różne sposoby. Zapoznanie się z dziejami Polski i świata pozwala również zrozumieć, na czym polega poznanie naukowe²⁰, i stopniowo zaznajamiać się zarówno z jego atutami, jak i ograniczeniami.

Analiza zmian w projekcie podstawy programowej z historii wskazuje, że usuwanie lub ograniczanie określonych zagadnień odbywa się w sposób selektywny, kierowany raczej założeniami ideologicznymi niż jasno określonymi kryteriami merytorycznymi. Brak precyzyjnych zasad doboru treści zaburza strukturę nauczania i utrudnia zachowanie równowagi oraz harmonii między poszczególnymi obszarami wiedzy historycznej, także epokami (następuje wyraźne przesunięcie akcentu na historię nowożytną i najnowszą)²¹. Pozbawia to uczniów zrozumienia źródeł europejskiej cywilizacji – jej instytucji, wartości oraz kulturowych fundamentów, które ją ukształtowały. Bez znajomości antyku i średniowiecza nie sposób zrozumieć ani idei nowożytnego państwa, ani rozwoju kultury prawnej, ani genezy nowoczesnych pojęć wolności czy wspólnoty. Trudno również dostrzec związane z owymi zagadnieniami niebezpieczeństwa wynikające z oderwania tej problematyki od jej metafizycznych i teologicznych korzeni. Znajomość dawnych epok chroni nas także przed bezrefleksyjnym przyjmowaniem idei postępu jako wartości absolutnej oraz przed uleganiem różnym współczesnym ideologiom, takim jak demokratyzm czy klimatyzm.

Pomijanie antyku i średniowiecza sprzyja postrzeganiu historii jako serii współczesnych konfliktów politycznych pozbawionych głębszego kontekstu cywilizacyjnego. W rezultacie edukacja historyczna traci swój wymiar formacyjny – przestaje kształcić zdolność rozumienia ciągłości dziejów, a skupia się jedynie na emocjonalnym reagowaniu na wydarzenia najbliższe czasowo. Takie podejście pogłębia poczucie ahistoryczności i wykorzenienia kulturowego, czyniąc młode pokolenie bardziej podatnym na uproszczenia i ideologiczne interpretacje współczesności.

20 W klasycznym rozumieniu poznania naukowe to uporządkowany, rozumny i uzasadniony sposób dochodzenia do prawdy o rzeczywistości. Jego celem nie jest jedynie gromadzenie faktów, lecz ich wyjaśnianie poprzez odkrywanie przyczyn, zasad i relacji między zjawiskami. Klasyczna tradycja, zwłaszcza w ujęciu tomistycznym, podkreślała, że poznanie naukowe ma charakter realistyczny – człowiek poznaje rzeczywistość taką, jaka jest, a nie tylko jej subiektywne wrażenia czy konstrukty umysłowe. Nauka, w tym sensie, jest poszukiwaniem prawdy o świecie, a nie jedynie tworzeniem użytecznych modeli. W przeciwieństwie do nowożytnego scjentyzmu, klasyczne ujęcie nie utożsamia poznania naukowego wyłącznie z metodą empiryczno-matematyczną. Uznaje różne sposoby poznawania rzeczywistości – przyrodniczy, filozoficzny, teologiczny czy historyczny – z których każdy ma własne metody i zakres prawomocności. Poznanie historyczne ma charakter rozumowy i interpretacyjny – nie polega na pomiarze, lecz na zrozumieniu sensu ludzkich działań, decyzji i przemian. W duchu klasycznego realizmu historyk dąży do prawdy o przeszłości, ale czyni to przez rozpoznanie znaczeń, przyczyn i celów, a nie przez redukcję rzeczywistości do mechanicznych zależności. Dlatego nauczanie historii nie może ograniczać się do empirycznego gromadzenia faktów; jego istotą jest kształcenie zdolności rozumienia, interpretacji i wartościowania.

21 Według Heersa narracja historyczna była przez wieki kształtowana przez tych, którzy zdobyli dominację kulturową – najpierw przez renesansowych humanistów, a potem przez świeckich intelektualistów oświeceniowych. Tworzyli oni historię podporządkowaną własnym poglądom i interesom, często fałszując lub upraszczając fakty. Autor wskazuje, że nawet współczesna edukacja i popkultura powielają schematy utrwalone w XIX wieku. Przykładowo średniowiecze w podręcznikach i mediach wciąż jawi się jako czas barbarzyństwa, zacofania i przesądów – co jest dowodem na trwałość manipulacji historią i powierzchowność współczesnej refleksji nad przeszłością. Wydaje się, że oceniany przez nas projekt wpisuje się w te tendencje. Por. J. Heers, *Średniowiecze... wielkie oszustwo!*, Kraków 2025.



Dlatego właśnie klasyczny model nauczania historii, oparty na chronologicznym porządku, refleksji nad źródłami i zrozumieniu duchowych fundamentów cywilizacji, pozostaje niezastąpionym narzędziem kształcenia myślenia dojrzałego, krytycznego²² i zakorzenionego.

Zarzut wobec nowej podstawy programowej nie powinien jednak polegać na tym, że dąży ona do uporządkowania i zdefiniowania niezbędnego zasobu wiedzy faktograficznej, który uczeń powinien opanować na danym etapie edukacyjnym. We właściwie rozumianej edukacji jest to bowiem niezbędny fundament „etapu gramatycznego” poprzedzający rozwój myślenia analitycznego i samodzielnego rozumowania. Dopiero w kolejnych fazach nauki następuje przejście na „etap dialektyczny”, w którym uczeń uczy się rozumować, dyskutować i dociekać prawdy poprzez logiczny dialog oraz krytyczną analizę. Jego dopełnieniem jest „etap retoryczny”. Warunkiem tego rozwoju jest wcześniejsze zdobycie odpowiedniego zasobu wiedzy oraz umiejętności językowych, a także usprawnienie w obszarze myślenia i wnioskowania.

22 Współczesna edukacja bardzo często odwołuje się do postulatu „kształcenia krytycznego myślenia”. Sformułowanie to, choć brzmi atrakcyjnie i nowocześnie, w praktyce bywa używane w sposób nieprecyzyjny, a niekiedy wręcz ideologiczny. Pod jego hasłem kryje się często nie tyle dążenie do poznania prawdy, ile postawa nieufności wobec wszelkich autorytetów, tradycji i wartości trwałych. Krytyczne myślenie bywa utożsamiane z negowaniem, dekonstrukcją lub relatywizacją, a nie z rozumnym rozeznaniem i oceną rzeczywistości. W takim ujęciu staje się narzędziem subiektywizmu, w którym nie istnieją trwałe kryteria prawdy, dobra i piękna – a jedynie indywidualne opinie. Z perspektywy klasycznej tradycji filozoficznej poprawne myślenie (*recta ratio*) nie polega na ciągłym podważaniu, lecz na uporządkowanym dążeniu rozumu do prawdy o rzeczywistości. Jego istotą jest zgodność sądu z rzeczywistością (*adaequatio intellectus et rei*), a więc zdolność odróżniania prawdy od fałszu, dobra od zła, tego, co konieczne – od przypadkowego. Myślenie krytyczne w sensie klasycznym oznacza umiejętność rozpoznawania przyczyn, formułowania logicznych wniosków i dokonywania racjonalnej oceny, a nie emocjonalnej reakcji czy ideologicznego sprzeciwu. Dlatego edukacja, która naprawdę ma kształcić zdolność krytycznego myślenia, musi być zakorzeniona w realistycznym rozumieniu prawdy i rozumu.



3. Analiza wybranych punktów proponowanych zmian

Jak już wspomnieliśmy, szczegółowe zmiany w podstawie programowej obrazuje tabela zamieszczona w dalszej części dokumentu. Na wybranym przykładzie spróbujemy pokazać, na czym opiera się krytyczna ocena proponowanych zmian:

1. Autorzy projektu przywołują argument redukcji treści nauczania (przypomnijmy, że projekt mówi o efektach uczenia się). Porównajmy więc fragment dotyczący cywilizacji starożytnych w dotychczasowej podstawie programowej (dalej: A) z projektem przygotowanym przez MEN (dalej: B). Dokument A w wersji pełnej (bez zmian z 2024 r.) zawiera 110 wyrazów, natomiast dokument B – 276.
2. W 2024 r. wykreślono termin „rewolucja neolityczna”, jednak w projekcie (B) został on przywrócony.
3. Zgodnie z założeniami projektu uczniowie nie będą już zapoznawali się z cywilizacjami Mezopotamii, Indii, Chin ani Izraela. Nie przeszkadza to jednak autorom projektu w kolejnych punktach, poświęconych początkom chrześcijaństwa, pisać o „wyjaśnianiu związku chrześcijaństwa z judaizmem” (B). Pojawia się w tym miejscu pytanie, czy chodzi wyłącznie o tzw. judaizm rabiniczny, który powstał w opozycji do chrześcijaństwa, czy też o wiarę ludu Starego Przymierza – Izraela?

A. Podstawa programowa z historii dla szkoły podstawowej (Uwaga! Na czerwono zaznaczono zmiany dokonane w 2024 r.):

I. Cywilizacje starożytne

Uczeń:

1. porównuje koczowniczy tryb życia z osiadłym i wyjaśnia skutki rewolucji neolitycznej;
2. lokalizuje umiejscawia w czasie i przestrzeni cywilizacje Starożytnego Wschodu (Mezopotamii, Egiptu i Izraela), cywilizacje nad wielkimi rzekami (Indie i Chiny) oraz cywilizacje starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu;
3. charakteryzuje strukturę społeczeństwa i system wierzeń w Egipcie, Grecji i Rzymie, religię starożytnego Izraela; wyjaśnia różnicę między politeizmem a monoteizmem;
4. umiejscawia w czasie i zna różne systemy sprawowania władzy oraz organizację społeczeństwa w Egipcie, Atenach peryklejskich i Rzymie;
5. charakteryzuje najważniejsze osiągnięcia kultury materialnej i duchowej świata starożytnego w różnych dziedzinach: filozofii, nauce, prawie, architekturze, sztuce, literaturze;
6. umiejscawia w czasie i przestrzeni narodziny oraz rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa.

B. Projekt IBE (2025 r.):

V. Od jaskiń do miast – początki cywilizacji

Uczeń:

1. przedstawia proces rewolucji neolitycznej, używając pojęć: koczowniczy i osiadły tryb życia, Żywny Półksiężyc, i wyjaśnia wpływ warunków środowiskowych na proces zmian;
2. przedstawia życie w starożytnym Egipcie, używając pojęć: faraon, hieroglify, piramidy, politeizm, życie pozagrobowe;



3. wyszukuje przykłady osiągnięć starożytnej cywilizacji egipskiej, które przetrwały do naszych czasów i wyjaśnia ich wpływ na współczesną Europę – moduł kultura;
4. wyjaśnia rolę pisma dla powstania cywilizacji oraz ocenia jego znaczenie w życiu współczesnego człowieka – moduł kultura.

VI. Dziedzictwo starożytnej Grecji

Uczeń:

1. opisuje społeczeństwo ateńskiej polis w czasach Peryklesa, używając pojęć: agora, Akropol, demokracja, miasto-państwo, obywatele;
2. analizując mapę historyczną, wyjaśnia wpływ warunków naturalnych Grecji na funkcjonowanie społeczeństwa oraz wskazuje na mapie współczesnego świata zasięg cywilizacji greckiej;
3. przedstawia osiągnięcia cywilizacji greckiej, używając pojęć: demokracja, filozofia, igrzyska olimpijskie, mitologia, sztuka, teatr, i wyjaśnia jej wpływ na współczesną Europę – moduł filozoficzny, moduł kultura.

VII. Dziedzictwo starożytnego Rzymu

Uczeń:

1. opisuje społeczeństwo starożytnego Rzymu w czasach Juliusza Cezara, używając pojęć: imperium, niewolnicy, obywatele;
2. analizując mapę historyczną, wskazuje położenie Rzymu i największy zasięg imperium rzymskiego, a także wskazuje na mapie współczesnego świata zasięg cywilizacji rzymskiej;
3. przedstawia osiągnięcia cywilizacji rzymskiej, używając pojęć: akwedukt, amfiteatr, cesarstwo, łacina, łuk triumfalny, prawo rzymskie, republika, i wyjaśnia jej wpływ na współczesną Europę – moduł kultura.

VIII. Narodziny chrześcijaństwa

Uczeń:

1. przedstawia założenia religii chrześcijańskiej, używając pojęć: dekalog, Mesjasz, monoteizm, i wyjaśnia związek chrześcijaństwa z judaizmem – moduł kultura;
2. ustala wiek powstania religii chrześcijańskiej i uznania jej za religię panującą w Rzymie oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, wskazuje miejsce narodzin i kierunki rozprzestrzenienia się chrześcijaństwa w imperium rzymskim;
4. wyjaśnia powody przyjmowania chrześcijaństwa przez członków różnych grup społecznych w imperium rzymskim i wyjaśnia wpływ chrześcijaństwa na współczesną Europę.

Niekonsekwencji – dotyczących zarówno konstrukcji samego dokumentu, jak i zgodności jego zapisów ze składanymi deklaracjami oraz oficjalnym uzasadnieniem wdrażanych zmian – jest wiele. Poniżej opisano wybrane z nich.

Z treści projektu **znikają między innymi zagadnienia związane z Bizancjum oraz początkami islamu** (klasa V, część II w dotychczasowej podstawie). **Brakuje również odniesień do Kościoła jako czynnika organizującego życie jednostek i społeczeństw w epoce określanej mianem *christianitas*.** O ile w dotychczasowej podstawie programowej uwzględniono punkt poświęcony wyjaśnieniu roli Kościoła w różnych aspektach życia człowieka (klasa V, część IV), o tyle w projekcie jedynie



w rozdziale dotyczącym narodzin chrześcijaństwa pojawia się podpunkt odnoszący się do wpływu chrześcijaństwa na współczesną Europę (rozdz. 8, pkt 4).

Autorzy projektu uznali, że zagadnienie reformacji (rewolucji protestanckiej) nie zasługuje na szczególną uwagę uczniów, mimo że jej wpływ na dalsze dzieje Europy był niezwykle doniosły. Jedynym odniesieniem do tego tematu jest punkt 3 w rozdziale 14, w którym zapisano: „[Uczeń] podaje datę uznawaną za moment odkrycia Ameryki przez Krzysztofa Kolumba oraz porządkuje chronologicznie: wystąpienie Marcina Lutra, wynalezienie druku przez Jana Gutenberga, a także wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń”. Nie przeszkadza to jednak, aby w kolejnym rozdziale oczekiwać od ucznia przedstawienia przemian religijnych w XVI wieku w państwie polsko-litewskim (rozdz. 15, pkt 4)²³.

Z treści projektu znika również zagadnienie działań – z soborem trydenckim na czele – podjętych w Kościele katolickim w celu uzdrowienia trapiących go bolączek i postawienia tamy dla szerzącej się protestanckiej herezji.

Uczeń nadal nie uzyska wiedzy na temat konfederacji barskiej (wykreślonej z podstawy programowej w 2024 r.), a przedstawienie epoki oświecenia oraz kolejnych rewolucji – amerykańskiej i francuskiej – utrzymane jest w perspektywie „postępowego klucza”, która wynika z formy zapisów odnoszących się do tych zagadnień.

Na próżno szukać w projekcie jakiegokolwiek odniesienia do roli Kościoła katolickiego w okresie zaborów, mimo że to właśnie Kościół – jako instytucja i wspólnota – odegrał zasadniczą rolę w podtrzymywaniu świadomości narodowej, obronie języka i tradycji, a także w kształtowaniu etosu służby publicznej w tym trudnym dla Polaków czasie.

Podobnie pominięto znaczenie Kościoła w okresie międzywojennym, gdy stanowił on ważny element życia społecznego i kulturowego odradzającej się Rzeczypospolitej, wspierał proces odbudowy moralnej i edukacyjnej narodu oraz integrował społeczeństwo wokół dobra wspólnego.

²³ Por. też np. punkty 4 i 5 w rozdziale 16 (projekt IBE/MEN).



4. Pozostałe zastrzeżenia

4.1. Brak precyzji językowej

Precyzja języka w dokumencie programowym ma kluczowe znaczenie dla jednoznacznego określenia celów dydaktycznych oraz prawidłowego planowania procesu nauczania. W przypadku przedmiotu takiego jak historia – łączącego narrację, analizę źródeł i interpretację zjawisk – nieostrość sformułowań prowadzi nie tylko do trudności metodycznych, ale również do osłabienia spójności i porównywalności efektów kształcenia.

W projekcie podstawy programowej z historii występuje wiele zapisów, które, choć często brzmią poprawnie z perspektywy języka potocznego, okazują się nieprecyzyjne w kontekście wymagań programowych. Brak jednoznaczności w określaniu oczekiwań wobec ucznia może skutkować znaczną dowolnością interpretacyjną nauczycieli oraz utrudniać ocenę stopnia opanowania wiedzy i umiejętności.

Analiza wybranych przykładów:

4.1.1. Niejasne użycie czasowników operacyjnych²⁴

W wielu miejscach projektu zastosowano czasowniki o bardzo szerokim zakresie znaczeniowym, które nie precyzują poziomu wymagań ani rodzaju aktywności ucznia. Przykłady:

- „Uczeń przedstawia proces rewolucji neolitycznej”, „Uczeń przedstawia działalność gospodarczą polskiej szlachty w XV–XVI w.”,
- „Uczeń przedstawia wpływ epoki napoleońskiej na losy Europy”.

W każdym z tych przypadków czasownik „przedstawia” może oznaczać zarówno odtworzenie faktów z pamięci, jak i pogłębioną analizę zjawiska. Brak doprecyzowania poziomu operacyjnego (opis, analiza, interpretacja, ocena) prowadzi do zatarcia różnicy między wiedzą deklaratywną a umiejętnościami interpretacyjnymi.

4.1.2. Nieprecyzyjne polecenia dotyczące porządkowania wydarzeń

W projekcie wielokrotnie pojawia się zwrot – „[Uczeń] porządkuje chronologicznie”, np. uczeń:

- „porządkuje chronologicznie wystąpienie Marcina Lutra, wynalezienie druku przez Jana Gutenberga”,
- „porządkuje chronologicznie okresy rządów na tronie Rzeczypospolitej dynastii Jagiellonów, Wazów i Sasów”,
- „porządkuje chronologicznie: hołd pruski, uchwalenie konstytucji *Nihil novi* i wygaśnięcie dynastii Jagiellonów”.

Sformułowanie to jest pod względem dydaktycznym nieostre – nie wiadomo, czy chodzi o umiejętność przyporządkowania dat, uporządkowania zdarzeń na osi czasu, czy też o rozumienie ciągłości

²⁴ Zwracamy na to uwagę, ponieważ autorzy projektu podtrzymują zwyczaj stosowania czasowników operacyjnych w swoich zapisach. Nie oznacza to jednak, że taki sposób formułowania celów i wymagań (a mówiąc językiem projektu: efektów uczenia się) uznajemy za najbardziej właściwy dla tego typu dokumentów.



i następstw procesów. W konsekwencji można różnie interpretować to wymaganie, gdyż mieści się w nim zarówno proste ćwiczenie pamięciowe, jak i analiza związków przyczynowo-skutkowych.

4.1.3. Użycie nieokreślonych zwrotów wartościujących

W dokumencie często występują sformułowania typu: „[Uczeń] ocenia znaczenie tych wydarzeń”, „[Uczeń] podejmuje próbę oceny trafności używania terminu, „[Uczeń] ocenia zasadność określenia «złoty wiek»”).

Tego rodzaju zapisy sugerują rozwijanie kompetencji analityczno-interpretacyjnych, ale nie określają kryteriów ani poziomu wymaganej refleksji. W efekcie ocena ucznia może być arbitralna, a sam cel – niemożliwy do weryfikacji bez dodatkowego doprecyzowania, np. „na podstawie źródeł” lub „z uwzględnieniem różnych perspektyw”.

4.1.4. Brak rozróżnienia między analizą a reprodukcją wiedzy

W wielu miejscach pojawia się polecenie: „Uczeń, analizując mapę historyczną, przedstawia” lub „Uczeń, analizując teksty kultury, przedstawia”. Czasownik „analizując” sugeruje pracę badawczą, ale w praktyce chodzi często o proste odczytanie informacji. Przykładowo: „Analizując mapę historyczną, przedstawia rozwój terytorialny Księstwa Warszawskiego” – nie wymaga się w tej sytuacji od dzieci rzeczywistej analizy, lecz wskazania zmian granic.

Takie zapisy mogą wprowadzać w błąd, sugerując wyższy poziom kompetencji poznawczych niż faktycznie jest zakładany.

4.1.5. Niejasność pojęć zakresowych i przedziałów tematycznych

W niektórych miejscach projekt wprowadza zbyt ogólne lub niedookreślone tematy, np. „Uczeń przedstawia przemiany religijne i gospodarcze w XVI w. w państwie polsko-litewskim”.

Nie wynika z niego, czy uczeń ma poznać przyczyny reformacji, jej przebieg i skutki, czy jedynie ogólny kontekst wyznaniowy. Brak odniesienia do wcześniejszego omówienia reformacji w Europie sprawia, że wymaganie staje się nieczytelne pod względem dydaktycznym.

4.1.6. Brak jasnych kryteriów dla zadań interpretacyjnych

Sformułowania typu: „Uczeń formułuje opinię i podejmuje dyskusję na ten temat” czy „Uczeń porównuje postawy różnych grup społecznych” są wartościowe z punktu widzenia kształcenia tzw. krytycznego myślenia, lecz bez określenia podstaw źródłowych i kontekstu pozostają pustymi frazesami. Aby były użyteczne dydaktycznie, należałoby doprecyzować, że uczeń dokonuje tych operacji np. „na podstawie źródeł historycznych”.

4.1.7. Rozmycie pojęć i przesunięcie znaczeń – przykład

Termin „tekst kultury” wywodzi się z teorii semiotyki i kulturoznawstwa, gdzie oznacza każdy wytwór kultury niosący znaczenie symboliczne, który można czytać, interpretować i analizować w kontekście komunikacji kulturowej. W tym sensie „tekstami kultury” są np. utwory literackie, filmy, dzieła sztuki, muzyka, rytuały, mity, reklamy itp.

Natomiast gra edukacyjna (w projekcie IBE/MEN czytamy: „gra historyczna”) jest przede wszystkim narzędziem dydaktycznym – środkiem wspierającym nauczanie, a nie nośnikiem przekazu



kulturowego w sensie symbolicznym. Owszem, może zawierać elementy kultury (np. narrację, estetykę, wartości), ale nie stanowi ‘tekstu kultury’ w pierwotnym znaczeniu.

Nazywanie jej tak rozszerza zakres semantyczny sformułowania, jakim jest ‘tekst kultury’, do granic, w których traci ona wartość analityczną i naukową precyzję. To typowa cecha nowomowy – pozorna „nowoczesność” terminologiczna, za którą kryje się rozmycie znaczenia danego słowa lub pojęcia.

4.2. „Ograniczyć metody podające na rzecz aktywizujących” – fałszywa alternatywa

Fragment sugeruje, że postęp sprowadza się do nakazu, by „ograniczyć metody podające na rzecz aktywizujących”²⁵. To przeciwstawienie owych metod jest dydaktycznie nieuzasadnione. Skuteczne nauczanie historii wymaga komplementarności w tym zakresie: jasnego przekazu treści (metody podające) połączonych z sensownymi zadaniami poznawczymi (metody aktywne).

4.3. Przecenienie roli samodzielnej analizy źródeł w młodszych klasach

- A) „Samodzielna, rzeczywiście prowadzona przez uczniów analiza” brzmi świetnie, ale pod względem rozwojowym (kl. IV–VI) i poznawczym (ograniczony zasób wiedzy tła) jest to poważny błąd. Bez modelowania nauczyciela lub innych, właściwie dobranych, pomocy dydaktycznych grozi to pozorną aktywnością i błędnymi uogólnieniami.
- B) Połączenie „tekstów, map, ikonografii, materiałów statystycznych” z „filmami, powieściami, komiksami, gramami” rozmywa kryteria krytyki źródła. Uczeń musi rozróżniać źródło pierwotne, wtórne i pop-historyczne.
- C) Zasada samodzielności nie jest tożsama z rezygnacją z przewodnictwa. „Ograniczona zależność ucznia od nauczyciela” nie może oznaczać redukcji roli mistrza. W historii kluczowe są: opowieść nauczyciela, kontekstualizacja, porządkowanie pojęć, precyzyjny język, wskazanie osi czasu, a także typowych błędów. Bez tego „samodzielność” oznacza uczenie się na ślepo, bez możliwości weryfikacji przyswajanego materiału.
- D) Brak spójności z ocenianiem i wymaganiami końcowymi. Jeśli ocenianie końcowe premiuje wiedzę faktograficzną oraz rozumienie procesów, to nadmierne „aktywizowanie” bez solidnej bazy pojęć i dat może uczniów zniechęcać, a także obniżać ich wyniki w nauce. Rekomenduje się równoważne stosowanie metod podających i aktywizujących²⁶.

25 Warto pamiętać, że wbrew powszechnemu przekonaniu każda metoda – także wykład czy pogadanka – może mieć charakter aktywizujący, jeśli angażuje uczniów poznawczo, emocjonalnie i komunikacyjnie. Nie forma decyduje, ale rola ucznia i sposób interakcji. Przy takim podejściu wykład nie musi wykluczać zaangażowania ucznia (jego intelektu).

26 Dlaczego metody podające są potrzebne (i kiedy działają najlepiej):

- porządkowanie chronologii i pojęć: krótka, dobrze zaprojektowana narracja nauczyciela pozwala zarysować mapę pojęciową np. przed rozpoczęciem pracy ze źródłami;
- modelowanie myślenia historycznego: „myślenie na głos” nauczyciela pokazuje, jak „krytykować” źródło, jak rozróżniać tezę, argument, dowód;
- przykłady rozwiązane krok po kroku i notatki strukturalne zmniejszają obciążenie poznawcze;
- powtórki i odtwarzanie z pamięci wzmacniają trwałość wiedzy – to także fundament do sensownych dyskusji;
- szybka korekta błędnych wyobrażeń – najsprawniej robi to krótki, celowany wykład z przykładami i kontrprzykładami.

Metody aktywizujące są wartościowe, o ile:

- mają jasny cel poznawczy (np. „porównaj narracje dwóch kronik” – a nie ogólny „zrób plakat”),
- są ściśle dopasowane do wieku i poziomu klasy (np. w kl. IV–V praca na adaptowanych fragmentach źródeł + silny szablon pytań),



Wprowadzanie nowych treści, porządkowanie chronologii oraz modelowanie krytyki źródeł realizuje się przede wszystkim za pomocą metod podających o wysokiej jakości dydaktycznej (zwięzły wykład problemowy, opowieść historyczna, modelowanie „krok po kroku”, notatki strukturalne).

Metody aktywizujące służą następnie pogłębieniu rozumienia i praktykowaniu umiejętności (analiza źródeł: tekstów, map, ikonografii, danych), są dostosowane do wieku uczniów oraz zawierają wyraźne rozróżnienie między źródłami historycznymi a innymi tekstami kultury.

- E) Nauczyciel powinien pełnić funkcję przewodnika ku prawdzie – stopniowo przekazywać odpowiedzialność za proces uczenia i poznawania świata uczniom.

4.4.

W projekcie wyraźnie podkreśla się krytyczną refleksję nad przeszłością i pluralizm interpretacyjny. Tego rodzaju ujęcie, wbrew pozorom, prowadzi do „formatowania” uczniów zamiast rozwijania ich zdolności do poszukiwania racji, formułowania argumentów i prowadzenia rozumnego sporu o sensy – czyli o prawdę. Uczniom nie daje się ani wiedzy, ani kryteriów do oceny tego, o czym każe się im wypowiadać. Mimo deklarowanych celów twórców proponowane zapisy nie sprzyjają również kształtowaniu umiejętności myślenia historycznego.

4.5.

Dokument posługuje się pojęciem „doświadczenia edukacyjne”, o którym była już wcześniej mowa. Termin ten stanowi neologizm, który zaciera granice między projektem, ćwiczeniem a praktyką. Trafniejszy byłby zapis: „Zadania lub projekty uczniowskie, które rozwijają zainteresowania historyczne” – oczywiście przy założeniu, że zapis o tego rodzaju działaniach powinien w ogóle znaleźć się w podstawie programowej.

4.6.

Choć IBE podkreśla, że prowadzi konsultacje społeczne i wysłuchania publiczne, część środowisk kwestionuje ich faktyczną transparentność i obawia się, że decyzje dotyczące zmian zostaną podjęte mimo poważnych zastrzeżeń formułowanych przez nauczycieli, rodziców oraz organizacje oświatowe. Skandal, który wybuchł w IBE na początku listopada 2025 r. w związku z raportem i rekomendacjami dla MEN dotyczącymi prac domowych, dodatkowo podważa wiarygodność tej instytucji i sprawia, że powyższe obawy wydają się zasadne²⁷.

- są osadzone w bazie wiedzy podanej wcześniej (metody podające → aktywizacja → podsumowanie podające),
- kończą się produktem poznawczym, który można ocenić kryteriami (rubryka: trafność, dowody, język pojęciowy, chronologia).

27 Zob. A. Górecki, *Więcej biurokracji, mniej samodzielności uczniów. Nowe rekomendacje dotyczące prac domowych*, Ordoiuris.pl, 4.11.2025, <https://ordoiuris.pl/komentarz/wiecej-biurokracji-mniej-samodzielności-uczniów-nowe-rekomendacje-dotyczące-prac-domowych/>, dostęp: 5.11.2025; Instytut Badań Edukacyjnych Państwowy Instytut Badawczy, *Oświadczenie IBE PIB*, Ibe.edu.pl, 3.11.2025, <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/3459-oswiadczenie>, dostęp: 5.11.2025.



4.7.

W dyskusji powraca również zarzut promowania tzw. miękkich kompetencji kosztem wiedzy przedmiotowej – wybrzmiewa tutaj echo wcześniejszego dokumentu „Profil absolwenta”. Organizacje krytyczne wobec MEN i IBE wskazują, że akcentowanie kompetencji i tzw. sprawczości może prowadzić do ideowego modelowania postaw uczniów, a nie do rzeczywistego rozwoju ich wiedzy i zdolności poznawczych. Choć jest to zarzut o charakterze kontekstowym, często pojawia się on równolegle z uwagami dotyczącymi kształtu podstawy programowej z historii.

4.8.

Należy również zwrócić uwagę na ryzyko braku stabilności i przeciążenia systemu szkolnego. Kolejna duża zmiana podstawy programowej – wkrótce po reformie z 2024 roku – może doprowadzić do wzrostu biurokracji, dezorganizacji pracy szkół i nadmiernego obciążenia nauczycieli, zanim wcześniejsze modyfikacje zostaną w pełni wdrożone i ocenione.

4.9.

Nie wydaje się również, aby przedstawione przez MEN konsekwencje finansowe całego projektu zostały właściwie oszacowane. Autorowi niniejszego raportu znane są przypadki powoływania tzw. zespołów eksperckich, których zadaniem było opracowanie koncepcji nauczania danego przedmiotu wraz z odpowiednimi pomocami dydaktycznymi. Podobne działania były podejmowane m.in. w związku z wdrażaniem nowej podstawy programowej przedmiotu edukacja obywatelska oraz realizowaną w jej ramach edukacją prawniczą. Spotkania tego zespołu finansowano z funduszu reprezentacyjnego jednego z ministerstw współpracujących z MEN przy realizacji projektu.

Powyższe uwagi nie wyczerpują pełnej listy zastrzeżeń wobec analizowanego projektu, lecz pozwalają na wyrobienie sobie ogólnego poglądu na jego charakter i kierunek proponowanych zmian. Ukazują one zarówno liczne braki merytoryczne i metodologiczne, jak i błędy systemowe, które podważają spójność dokumentu oraz jego wartość dydaktyczną.



5. Podsumowanie

Podstawa programowa kształcenia ogólnego powinna być dokumentem wyznaczającym standardy dotyczące treści nauczania na danym etapie edukacyjnym – standardy, które muszą znaleźć odzwierciedlenie w programach nauczania każdej szkoły. Dokument ten powinien cechować się wewnętrzną spójnością oraz adekwatnym stopniem szczegółowości uwzględniającym specyfikę poszczególnych przedmiotów. Inaczej bowiem należy ją konstruować w przypadku przedmiotów humanistycznych, takich jak historia czy język polski, a inaczej w odniesieniu do matematyki czy nauk przyrodniczych.

Podstawa programowa powinna stanowić swoisty drogowskaz – wyznaczać ramy programowe polskiej szkoły i wskazywać na fundamentalne prawdy dotyczące człowieka, życia społecznego (w tym narodowego) oraz otaczającej rzeczywistości. Nie może być uwarunkowana ideologicznie i podporządkowana interesom politycznym.

Treści programowe powinny być zakorzenione w realistycznej filozofii oraz w tradycji chrześcijańskiej – wartościach, które stanowią fundament naszej cywilizacji i w ramach których ukształtowała się instytucja szkoły. Podstawy programowe obok języka propozycyjnego powinny posługiwać się również językiem proceduralnym, ukazującym sposoby zdobywania umiejętności w danej dziedzinie.

Jak pisał prof. John Senior: „Filozoficzni realiści nigdy nie byli zwolennikami nagłych zmian społecznych. Żadne poważne czy głębokie przemiany nie dokonują się przy pomocy techniki. Nie można poprawić edukacji, wprowadzając nowy program. Do tego potrzeba dobrych nauczycieli. [...] By dokonać istotnych zmian w szkołach, małżeństwie i w każdej innej dziedzinie, potrzeba zdrowego rozsądku, tradycji, miłości i łuta szczęścia”²⁸. Żadnej z powyżej wspomnianych cech nie sposób dostrzec w przygotowywanej i wdrażanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reformie edukacji. W świetle przeprowadzonej analizy należy stwierdzić, że projekt podstawy programowej z historii dla szkoły podstawowej nie realizuje założeń spójnych z zasadami współczesnej dydaktyki ani z właściwym rozumieniem rozwoju intelektualnego i moralnego ucznia. Dokument nie przedstawia integralnego modelu kształcenia i wychowania, który prowadziłby do dojrzałości poprzez rozwój potencjału wpisanego w naturę człowieka. Pokazuje natomiast, że szkoła wciąż pozostaje przestrzenią sporów ideologicznych, a proces odrywania edukacji od jej właściwego celu – formowania rozumnego i wolnego człowieka – nadal się pogłębia.

W konsekwencji jedynym uzasadnionym postulatem pozostaje odrzucenie projektu podstawy programowej z historii w całości. Propozycja ta została oparta na błędnych założeniach antropologicznych, dydaktycznych i pedagogicznych, które zniekształcają sens edukacji historycznej oraz jej wychowawczy wymiar. Żadne punktowe korekty ani redakcyjne poprawki nie są w stanie usunąć tych fundamentalnych błędów konstrukcyjnych. Konieczne jest opracowanie nowego, spójnego modelu podstawy programowej (lub innego równoważnego dokumentu) opartego na rzetelnych podstawach naukowych, poszanowaniu tradycji edukacyjnej oraz realistycznej ocenie możliwości systemu szkolnego.

²⁸ J. Senior, *Upadek i odbudowa cywilizacji chrześcijańskiej*, Dębogóra 2021.



Przyszła reforma edukacji historycznej powinna opierać się na równowadze między przekazem wiedzy, kształceniem umiejętności rozumowania a wychowaniem, uznając w uczniu osobę zdolną do poznania prawdy, a także do rozpoznania i wyboru dobra.



6. Konkluzja

Należy odrzucić obecny projekt podstawy programowej z historii w całości, rozpocząć prace nad nowym modelem edukacji historycznej oraz przyjąć zasadę integralnego kształcenia prowadzącego do dojrzałości intelektualnej i moralnej. W procesie tym należy uwzględnić realia systemowe i organizacyjne szkół oraz unikać częstych, nieprzemyślanych i nieprzygotowanych zmian, z których nie wynika żadne realne dobro.



Tabela nr 1. Zestawienie dokonanych (2024 r.) i planowanych (2025 r.) zmian w podstawie programowej z historii w klasach 4–8 szkoły podstawowej

Podstawa programowa przedmiotu historia dla klas 4–8 szkoły podstawowej	Projekt podstawy programowej przygotowany przez IBE (2025)
Cele kształcenia – wymagania ogólne	Cele przedmiotu
I. Chronologia historyczna.	1. Budowanie tożsamości i poczucia przynależności do wspólnot, szczególnie narodowej i państwowej, opartych na przeszłości i pamięci o niej.
1. Odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.	2. Rozwijanie gotowości do prezentowania i uzasadniania własnych poglądów i przekonań dotyczących przeszłości, przy jednoczesnej akceptacji istnienia różnych punktów widzenia oraz podejmowaniu próby ich zrozumienia i poszukiwania kompromisu.
2. Posługiwanie się podstawowymi określeniami czasu historycznego: epoka, okres p.n.e., okres n.e., tysiąclecie, wiek, rok.	3. Odczytywanie intencji stojących za działaniami grup i jednostek w przeszłości oraz formułowanie ocen tych działań z uwzględnieniem różnych systemów wartości.
3. Obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi.	4. Zainteresowanie historią i jej poznawaniem jako praktyką pogłębiania własnej wiedzy i rozumienia oraz dochodzenia do prawdy.
4. Umieszczanie procesów, zjawisk i faktów historycznych w czasie oraz porządkowanie ich i ustalanie związków przyczynowo-skutkowych.	5. Analizowanie i interpretacja źródeł i przekazów historycznych oraz tworzenie narracji przy wykorzystaniu wiedzy historycznej.
5. Dostrzeganie zmiany w życiu politycznym i społecznym oraz ciągłości w rozwoju kulturowym.	6. Rozumienie związków przestrzenno-czasowych i przyczynowo-skutkowych pomiędzy zdarzeniami przeszłymi oraz wpływu historii na współczesny świat i najbliższe otoczenie.
II. Analiza i interpretacja historyczna.	7. Znajomość i rozumienie wybranych wiadomości o przeszłości (dat, postaci, procesów historycznych, terminów i wydarzeń i zjawisk), potrzebnych do wytworzenia poczucia przynależności do wspólnot, szczególnie narodowej i państwowej, oraz wykonywania ich do rozwijania umiejętności historycznych.
1. Krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (w tym kartograficznych), próba wyciągania z nich wniosków.	Specyfika i struktura przedmiotu
2. Lokalizacja w przestrzeni procesów, zjawisk i faktów historycznych przy wykorzystaniu map i planów w różnych skalach.	Cykl edukacyjny zaplanowano w taki sposób, aby rozpoczynał się od tematyki wprowadzającej w specyfikę przedmiotu i rozbudzającej zainteresowanie przeszłością w pierwszych miesiącach nauki w klasie IV (następnie wraca się do tych wątków w kolejnych klasach). W dalszych miesiącach nauki w klasie IV i w kolejnych klasach koncepcja obejmuje chronologiczno-problemowy kurs od starożytności po współczesność, z dominującą rolą historii narodu i państwa polskiego.
3. Rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej.	W podstawie programowej efekty uczenia się są zgrupowane wokół 50 kluczowych zagadnień. Pozwoli to na głębsze zrozumienie prezentowanych zagadnień i kształcenie różnorodnych umiejętności, a także pozostawi przestrzeń do autonomicznych działań nauczyciela.
4. Objąśnianie związków przyczynowo-skutkowych, analizowanie zjawisk i procesów historycznych.	Ramy chronologiczne obejmują: w klasach IV–VI okres od pradziejów do przełomu XIX/XX w., w klasach VII–VIII okres od przełomu XIX/XX do co najmniej 2004 r. W podstawie programowej uwzględnione są efekty, które dotyczą: historii regionalnej i lokalnej; krytycznej analizy i interpretacji różnorodnych źródeł wiedzy, w tym różnych gatunków źródeł historycznych; projektów uczniowskich (tzw. doświadczeń edukacyjnych) związanych z indywidualnymi zainteresowaniami uczniów.
5. Dostrzeganie potrzeby poznawania przeszłości dla rozumienia procesów zachodzących we współczesności.	W ramach przedmiotu realizowane są moduł filozoficzny i moduł kultura.
III. Tworzenie narracji historycznej.	
1. Konstruowanie ciągów narracyjnych przy wykorzystaniu zdobytych informacji źródłowych.	
2. Posługiwanie się pojęciami historycznymi i wyjaśnianie ich znaczenia.	
3. Przedstawianie argumentów uzasadniających własne stanowisko w odniesieniu do procesów i postaci historycznych.	
4. Tworzenie krótkich i długich wypowiedzi: planu, notatki, rozprawki, prezentacji.	



Treści nauczania - wymagania szczegółowe
(zmiany obowiązujące od 1 września 2024 r.
zaznaczono kolorem czerwonym).

KLASA IV

I. Elementy historii rodzinnej i regionalnej.

Uczeń:

1. zbiera informacje na temat historii swojej rodziny, gromadzi pamiątki rodzinne i opowiada o nich;
2. poznaje historię i tradycje swojej okolicy i ludzi dla niej szczególnie zasłużonych; zna lokalne zabytki i opisuje ich dzieje.

II. Najważniejsze elementy polskiego dziedzictwa kulturowego.

Uczeń:

1. zna symbole narodowe (barwy, godło, hymn państwowy), najważniejsze święta narodowe i państwowe, potrafi wytłumaczyć ich znaczenie;
2. ~~zna legendy o początkach państwa polskiego;~~
2. wiąże najważniejsze zabytki i symbole kultury polskiej z właściwymi regionami.

III. Refleksja nad historią jako nauką.

Uczeń:

1. wyjaśnia, na czym polega praca historyka;
2. wskazuje sposoby mierzenia czasu w historii i posługuje się pojęciami chronologicznymi;
3. rozpoznaje rodzaje źródeł historycznych;
4. odróżnia historię od dziejów legendarnych.

IV. Postacie i wydarzenia o doniosłym znaczeniu dla kształtowania polskiej tożsamości kulturowej.

Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o:

1. księciu Mieszku i czeskiej Dobrawie – chrzcie Polski;
2. Bolesławie Chrobrym – pierwszym królu – i zjeździe w Gnieźnie;
3. Kazimierzu Wielkim – ostatnim z Piastów [w tym punkcie zmieniono jedynie kolejność zapisu, nie treść – uwaga A.G.];
4. królowej Jadwidze, Władysławie Jagiellie, ~~Zawiszy Czarnym~~, unii polsko-litewskiej i zwycięstwie grunwaldzkim;
5. Mikołaju Koperniku i krakowskich żakach;
6. Janie Zamoyskim – wodzu i mężu stanu;
7. ~~bohaterach wojen XVII wieku – przeorze Augustynie Kordeckim, hetmanie Stefanie Czarnieckim i królu Janie III Sobieskim; i innych bohaterach wojen XVII w.;~~
8. Tadeuszu Kościuszcze i kosynierach spod Racławic;
9. Janie Henryku Dąbrowskim i Józefie Wybickim oraz polskim hymnie;
10. Romualdzie Traugucie i powstańczym państwie;
11. Marii Skłodowskiej-Curie – laureatce Nagrody Nobla [w tym punkcie zmieniono jedynie kolejność zapisu, nie treść – uwaga A.G.];
12. Józefie Piłsudskim i jego żołnierzach;
13. Eugeniuszu Kwiatkowskiemu i budowie Gdyni;
14. „Zośce”, „Alku”, „Rudym” i „Szarych Szeregach”;
15. ~~żołnierzach niezłomnych – Witoldzie Pileckim – jego wojennych i powojennych wyborach, i Danucie Siedzikównie „Ince”;~~

Efekty uczenia się opisane w projekcie PP historia

KLASY IV – VI

1. Refleksja nad historią jako nauką

Uczeń:

1. przedstawia różne znaczenia terminu historia, używając pojęć: przeszłość, nauka o przeszłości, opowieść;
2. wyjaśnia przydatność znajomości historii dla życia ludzi we współczesności;
3. wskazuje podobieństwa i różnice między historią a fikcją literacką i dziejami legendarnymi – moduł kultura;
4. wyjaśnia, na czym polega praca historyka i skąd czerpiemy wiedzę o przeszłości, używając pojęć: źródło historyczne i wiarygodność źródła;
5. podaje przykłady źródeł historycznych – moduł kultura;
6. podejmuje próby zdobycia informacji o przeszłości, korzystając ze źródeł historycznych.

2. Elementy historii rodzinnej, lokalnej i regionalnej

Uczeń:

1. zbiera informacje na temat swojej rodziny oraz pamiątki rodzinne i opowiada o nich – moduł kultura;
2. analizując mapę, wymienia regiony Polski oraz wskazuje swój region zamieszkania;
3. przedstawia historię swojej okolicy, wymienia postacie szczególnie dla niej zasłużone i identyfikuje formy ich upamiętnienia – moduł kultura;
4. wskazuje wybrane zabytki historyczne w swoim regionie, wyjaśnia ich znaczenie i konieczność ich ochrony – moduł kultura;
5. przedstawia legendy związane ze swoją okolicą i wskazuje w nich elementy poświadczone historycznie i fikcyjne.

3. Wspólnota państwowa

Uczeń:

1. identyfikuje symbole państwowe: barwy, godło, hymn państwowy oraz wyjaśnia ich znaczenie dla wspólnoty narodowej i państwowej;
2. wyjaśnia znaczenie świąt państwowych dla budowania wspólnoty i podaje przykłady świąt;
3. wyjaśnia znaczenie obrzędów, tradycji i zwyczajów regionalnych dla budowania wspólnoty i wskazuje ich odmienność w różnych częściach Polski.

4. Czas i miejsce wydarzeń historycznych

Uczeń:

1. posługuje się pojęciami związanymi z chronologią: data, nasza era, przed naszą erą, rok, stulecie, tysiąclecie, wiek oraz stosuje zasady określania wieku wydarzeń przed naszą erą i naszej ery;
2. oblicza upływ czasu między wydarzeniami historycznymi;
3. porządkuje chronologicznie wydarzenia z wykorzystaniem osi czasu;
4. wyjaśnia, czym jest mapa historyczna, i odczytuje z niej informacje, posługując się legendą.



16. papieżu Janie Pawle II i jego pierwszej pielgrzymce do Polski;
17. „Solidarności” i jej bohaterach.

✓ Treści dodatkowe, nieobowiązkowe, do wyboru przez nauczyciela w porozumieniu z uczniem. Nauczyciel może zaproponować także inną tematykę, ważną dla jego uczniów.

1. **Piaśtowie:** Plemiona słowiańskie i ich warunki życia na terenie dzisiejszej Polski. Ród Piaśtów – legendy związane z rodem;
2. **Chrzest Polski:** Chrystianizacja i przemiany kulturowe na ziemiach polskich: Misja św. Wojciecha. Nowe słowa i nowe znaczenie starych słów w języku polskim;
3. **Wojny z Niemcami:** Obrona kraju; wojowie: Obrona Głogowa;
4. Zakony w Polsce. Rozwój piśmiennictwa i rolnictwa.
3. Zamki i rycerze. Znaczenie, uzbrojenie, obyczaje.
4. Złoty wiek kultury polskiej. Osiągnięcia architektury i sztuki – Wawel.
5. Gdańsk – Polska spichlerzem Europy. Miasto, port, rozwój handlu zbożem.
6. Zygmunt III Waza. Warszawa stolicą Polski.
7. Obiady czwartkowe króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. Rozkwit kultury za ostatniego króla.
8. Strajk dzieci we Wrześni. **Udręki niewoli; germanizacja; rusyfikacja. Germanizacja; rusyfikacja.**
9. Bitwa Warszawska 1920 r. **Ocalenie Polski przed najazdem bolszewickim.**

KLASA V – przyporządkowanie treści do poszczególnych klas oparte jest na propozycji autorów tejże podstawy (2024), uwaga A.G.

I. Cywilizacje starożytne.

Uczeń:

1. porównuje koczowniczy tryb życia z osiadłym i **wyjaśnia skutki rewolucji neolitycznej;**
2. lokalizuje umiejscawia w czasie i przestrzeni cywilizacje Starożytnego Wschodu (**Mezopotamii, Egiptu i Izraela**); **cywilizacje nad wielkimi rzekami (Indie i Chiny)** oraz cywilizacje starożytnej Grecji i **starożytnego Rzymu;**
3. charakteryzuje **strukturę społeczeństwa** i system wierzeń w Egipcie, Grecji i Rzymie, religię starożytnego Izraela; wyjaśnia różnicę między politeizmem a monoteizmem;
4. umiejscawia w czasie i zna różne systemy sprawowania władzy oraz organizację społeczeństwa w Egipcie, Atenach peryklejskich i Rzymie;
5. charakteryzuje najważniejsze osiągnięcia kultury materialnej i duchowej świata starożytnego w różnych dziedzinach: filozofii, nauce, prawie, architekturze, sztuce, literaturze;
6. umiejscawia w czasie i przestrzeni narodziny oraz rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa.

5. Od jaskiń do miast – początki cywilizacji

Uczeń:

1. przedstawia proces rewolucji neolitycznej, używając pojęć: koczowniczy i osiadły tryb życia, Żywność, Półksiężyc, i wyjaśnia wpływ warunków środowiskowych na proces zmian;
2. przedstawia życie w starożytnym Egipcie, używając pojęć: faraon, hieroglify, piramidy, politeizm, życie pozagrobowe;
3. wyszukuje przykłady osiągnięć starożytnej cywilizacji egipskiej, które przetrwały do naszych czasów, i wyjaśnia ich wpływ na współczesną Europę – moduł kultura;
4. wyjaśnia rolę pisma dla powstania cywilizacji oraz ocenia jego znaczenie w życiu współczesnego człowieka – moduł kultura.

6. Dziedzictwo starożytnej Grecji

Uczeń:

1. opisuje społeczeństwo ateńskiej polis w czasach Peryklesa, używając pojęć: agora, Akropol, demokracja, miasto-państwo, obywatele;
2. analizując mapę historyczną, wyjaśnia wpływ warunków naturalnych Grecji na funkcjonowanie społeczeństwa oraz wskazuje na mapie współczesnego świata zasięg cywilizacji greckiej;
3. przedstawia osiągnięcia cywilizacji greckiej, używając pojęć: demokracja, filozofia, igrzyska olimpijskie, mitologia, sztuka, teatr, i wyjaśnia jej wpływ na współczesną Europę – moduł filozoficzny, moduł kultura.

7. Dziedzictwo starożytnego Rzymu

Uczeń:

1. opisuje społeczeństwo starożytnego Rzymu w czasach Juliusza Cezara, używając pojęć: imperium, niewolnicy, obywatele;
2. analizując mapę historyczną, wskazuje położenie Rzymu i największy zasięg imperium rzymskiego, a także wskazuje na mapie współczesnego świata zasięg cywilizacji rzymskiej;
3. przedstawia osiągnięcia cywilizacji rzymskiej, używając pojęć: akwedukt, amfiteatr, cesarstwo, łacina, łuk triumfalny, prawo rzymskie, republika, i wyjaśnia jej wpływ na współczesną Europę – moduł kultura.

8. Narodziny chrześcijaństwa

Uczeń:

1. przedstawia założenia religii chrześcijańskiej, używając pojęć: dekalog, Mesjasz, monoteizm, i wyjaśnia związki chrześcijaństwa z judaizmem – moduł kultura;
2. ustala wiek powstania religii chrześcijańskiej i uznania jej za religię panującą w Rzymie oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, wskazuje miejsce narodzin i kierunki rozprzestrzenienia się chrześcijaństwa w imperium rzymskim;
4. wyjaśnia powody przyjmowania chrześcijaństwa przez członków różnych grup społecznych w imperium rzymskim i wyjaśnia wpływ chrześcijaństwa na współczesną Europę.



II. Bizancjum i świat islamu.

Uczeń:

1. umiejscawia w czasie i przestrzeni **zasięg ekspansji arabskiej narodziny islamu** i wyjaśnia wpływ cywilizacji muzułmańskiej na Europę;
2. **lokalizuje umiejscawia** w czasie i przestrzeni cesarstwo bizantyjskie i rozpoznaje osiągnięcia kultury bizantyjskiej (prawo, architektura, sztuka); **dostrzega różnice między chrześcijaństwem wschodnim i zachodnim.**

III. Średniowieczna Europa.

Uczeń charakteryzuje władzę królewską, cesarską i papieską oraz relacje między nimi. Uczeń:

- ~~1. umiejscawia w czasie i przestrzeni państwo Franków;~~
- ~~2. umiejscawia w czasie i przestrzeni nowe państwa w Europie;~~
- ~~3. wyjaśnia przyczyny i skutki rozłamu w Kościele w XI wieku oraz opisuje relacje między władzą cesarską a papieską;~~
- ~~4. charakteryzuje przyczyny i skutki krucjat.~~

IV. Społeczeństwo i kultura średniowiecznej Europy.

Uczeń:

1. przedstawia instytucje systemu lennego, wyjaśnia pojęcie stanu i charakteryzuje podziały społeczne w średniowieczu;
2. opisuje warunki życia **średniowiecznego miasta i wsi w średniowiecznym mieście i wsi;**
3. porównuje kulturę rycerską i kulturę miejską, opisuje charakterystyczne cechy wzoru rycerza średniowiecznego, rozpoznaje zabytki kultury średniowiecza **we własnym regionie**, wskazuje różnice między stylem romańskim a stylem gotyckim;
4. wyjaśnia rolę Kościoła (w tym zakonów) w dziedzinie **nauki, architektury, sztuki kultury** i życia codziennego.

V. Polska w okresie wczesnopiastowskim.

Uczeń:

1. **sytuuje w czasie i przestrzeni państwo pierwszych Piastów oraz przedstawia jego genezę; przedstawia genezę państwa pierwszych Piastów oraz umiejscawia je w czasie i przestrzeni;**
2. wyjaśnia okoliczności przyjęcia chrztu przez Piastów oraz następstwa **kulturowe, społeczne i polityczne** chrystianizacji Polski;
3. charakteryzuje rozwój **i kryzys** monarchii Bolesława Chrobrego **i Mieszka II;**
4. charakteryzuje **odbudowę i rozwój państwa Piastów za rządów Kazimierza Odnowiciela i Bolesława Śmiałego; kryzys i odbudowę monarchii piastowskiej w XI w.;**
5. **przedstawia dokonania Bolesława Krzywoustego; opisuje konflikt z Cesarstwem Niemieckim; opisuje społeczeństwo Polski pierwszych Piastów.**

VI. Polska w okresie rozbitcia dzielnicowego.

Uczeń:

1. **umieszcza umiejscawia** w czasie i przestrzeni Polskę okresu rozbitcia dzielnicowego;
2. opisuje przyczyny oraz wskazuje skutki rozbitcia dzielnicowego;

9. Średniowieczna Europa

Uczeń:

1. przedstawia przemiany wspólnot społecznych w średniowieczu, używając pojęć: chrześcijaństwo, monarchia, plemię, samorząd, senior, stan, wasal;
2. analizując mapy historyczne Europy, porównuje zasięg chrześcijaństwa między wczesnym i późnym średniowieczem;
3. analizując źródła, na wybranych przykładach porównuje warunki życia codziennego mieszkańców wsi, miast, zamków i klasztorów;
4. przedstawia osiągnięcia średniowiecznej Europy, używając pojęć: sztuka gotycka, sztuka romańska, uniwersytet, i wyjaśnia ich wpływ na współczesną Europę – moduł kultura.

10. Od plemienia do królestwa – narodziny Polski

Uczeń:

1. przedstawia państwo Mieszka I, używając pojęć: druzyna, gród, książę, plemię, oraz uwzględniając postać Dobrawy;
2. podaje daty: chrztu Mieszka I i koronacji królewskiej Bolesława Chrobrego oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, przedstawia rozwój terytorialny państwa pierwszych Piastów;
4. opisuje różne metody poznawania przeszłości wykorzystywane do badań nad okresem wczesnopiastowskim.

11. Ziemie polskie w okresie rozbitcia dzielnicowego

Uczeń:

1. przedstawia przyczyny i skutki rozbitcia dzielnicowego, używając pojęć: pryncypat, testament Bolesława Krzywoustego, zasada senioratu;
2. wyjaśnia przyczyny sprowadzenia Zakonu Krzyżackiego do Polski i przedstawia jego skutki;
3. przedstawia przemiany społeczno-gospodarcze w okresie rozbitcia dzielnicowego i wyjaśnia ich wpływ na losy własnego lub wybranego regionu;
4. wskazuje zabytki sztuki romańskiej i gotyckiej w Polsce, w tym we własnym lub wybranym regionie, oraz formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony – moduł kultura.

12. Zjednoczone królestwo – Polska ostatnich Piastów

Uczeń:

1. porównuje dokonania Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego, używając pojęć: Akademia Krakowska, koronacja, monarchia stanowa, sojusz polityczny;
2. podaje daty: koronacji królewskiej Władysława Łokietka i wygaśnięcia dynastii Piastów na tronie Polski oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, przedstawia zmiany terytorialne państwa ostatnich Piastów.

13. Początki państwa polsko-litewskiego i relacje z Krzyżakami

Uczeń:

1. przedstawia przebieg sporu polsko-krzyżackiego oraz przyczyny i następstwa unii polsko-litewskiej, używając pojęć: chrystianizacja, unia personalna;



3. umieszcza w czasie najważniejsze wydarzenia związane z relacjami polsko-krzyżackimi oraz zagrożeniem najazdami tatarskimi w okresie rozbięcia dzielnicowego; opisuje przemiany społeczne i gospodarcze, z uwzględnieniem ruchu osadniczego;
4. charakteryzuje proces zjednoczenia państwa polskiego na przełomie XIII i XIV w., wskazując na rolę władców piastowskich (ze szczególnym uwzględnieniem roli Władysława Łokietka) oraz Kościoła;

VII. Polska w XIV i XV w.

Uczeń:

1. opisuje rozwój terytorialny zmiany granic państwa polskiego w XIV i XV w.;
2. analizuje dokonania Kazimierza Wielkiego w dziedzinie polityki wewnętrznej (system obronny; urbanizacja kraju; prawo; nauka) oraz w polityce zagranicznej;
3. opisuje związki Polski z Węgrami w XIV i XV wieku;
3. wyjaśnia przyczyny i ocenia następstwa unii Polski z Wielkim Księstwem Litewskim;
5. charakteryzuje dokonania w dziedzinie polityki wewnętrznej i zagranicznej Jagiellonów w XV wieku;
4. porządkuje i umieszcza w czasie najważniejsze wydarzenia związane z relacjami polsko-krzyżackimi w XIV–XV w.;
5. charakteryzuje rozwój monarchii stanowej i uprawnienia stanu szlacheckiego (rozwój przywilejów szlacheckich do konstytucji *nihil novi*).

KLASA VI

VIII. Wielkie odkrycia geograficzne.

Uczeń:

1. wyjaśnia przyczyny i ocenia wpływ odkryć geograficznych na życie społeczno-gospodarcze i kulturowe Europy oraz Nowego Świata;
2. umieszcza umiejscawia w czasie i przestrzeni wyprawy Krzysztofa Kolumba, Vasco da Gamy, Ferdynanda Magellana oraz sytuuje w przestrzeni posiadłości kolonialne Portugalii i Hiszpanii.

IX. „Złoty wiek” w Polsce na tle europejskim.

Uczeń:

1. rozpoznaje charakterystyczne cechy renesansu europejskiego; charakteryzuje największe osiągnięcia Leonarda da Vinci, Michała Anioła, Rafaela Santi, Erazma z Rotterdamu, Mikołaja Kopernika, Galileusza i Jana Gutenberga;
2. wymienia przyczyny i następstwa reformacji, opisuje cele i charakteryzuje działalność Marcina Lutra i Jana Kalwina oraz przedstawia okoliczności powstania Kościoła anglikańskiego;
3. wyjaśnia cele zwołania soboru trydenckiego i charakteryzuje reformę Kościoła katolickiego;
4. umieszcza w czasie i opisuje najważniejsze wydarzenia w dziedzinie polityki wewnętrznej ostatnich Jagiellonów;
4. charakteryzuje politykę zagraniczną ostatnich Jagiellonów, ze szczególnym uwzględnieniem wyjaśnienia okoliczności powstania Prus Książęcych;
5. opisuje model polskiego życia gospodarczego w XVI w.; uwzględniając działalność gospodarczą polskiej szlachty i rolę chłopów;

2. podaje datę bitwy pod Grunwaldem i porządkuje chronologicznie: umowę w Krewie i II pokój toruński oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg państwa polsko-litewskiego oraz zmiany granic na mocy I i II pokoju toruńskiego;
4. wyjaśnia wpływ rządów Jadwigi i Władysława Jagiełły na przemiany kulturowe w Królestwie Polskim i Wielkim Księstwie Litewskim – moduł kultura;
5. analizując teksty kultury, przedstawia Zawiszę Czarnego jako ideał rycerza średniowiecznego, formułuje i uzasadnia opinię na temat aktualności etosu rycerskiego i poddaje ją pod dyskusję – moduł kultura.

14. Ku nowej epoce

Uczeń:

1. przedstawia i ocenia przyczyny i skutki wypraw odkrywczych z perspektywy Europejczyków i ludów pozaeuropejskich, używając pojęć: handel międzykontynentalny, kolonizacja, niewolnictwo, Nowy Świat, Stary Świat, wyprawy dalekomorskie, rozwój techniki morskiej;
2. przedstawia przemiany światopoglądowe w epoce renesansu, używając pojęć: humanizm, reformacja, renesans – moduł kultura;
3. podaje datę uznawaną za moment odkrycia Ameryki przez Krzysztofa Kolumba oraz porządkuje chronologicznie: wystąpienie Marcina Lutra, wynalezienie druku przez Jana Gutenberga i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
4. analizując mapy historyczne, porównuje obraz świata Europejczyków z połowy XV i połowy XVI w.

15. Złoty wiek państwa polsko-litewskiego

Uczeń:

1. przedstawia działalność gospodarczą polskiej szlachty w XV–XVI w., używając pojęć: folwark, pańszczyzna, spichlerz, spław rzeczny, i ocenia jej wpływ na położenie mieszczan i chłopów;
2. przedstawia proces rozwoju uprawnień stanu szlacheckiego w XIV–XVI w., używając pojęć: demokracja szlachecka, pospolite ruszenie, przywilej, sejm walny;
3. porządkuje chronologicznie: hołd pruski, uchwalenie konstytucji *Nihil novi* i wygaśnięcie dynastii Jagiellonów oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
4. analizując mapę historyczną, przedstawia przemiany religijne i gospodarcze w XVI w. w państwie polsko-litewskim, w tym we własnym lub wybranym regionie;
5. ocenia zasadność określenia „złoty wiek” dla państwa polsko-litewskiego w XVI w. z perspektywy różnych grup mieszkańców – moduł kultura;
6. wskazuje zabytki sztuki renesansowej w państwie polsko-litewskim, w tym we własnym lub wybranym regionie, formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony oraz przedstawia rozwój kultury i nauki, uwzględniając postaci: Mikołaja Gomółki, Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Jana Kochanowskiego, Mikołaja Kopernika i Mikołaja Reja – moduł kultura, moduł filozoficzny.



6. przedstawia największe osiągnięcia polskiego renesansu i reformacji; uwzględniając twórczość Mikołaja Reja, Jana Kochanowskiego, Andrzeja Frycza Modrzewskiego; rozpoznaje obiekty sztuki renesansowej na ziemiach polskich we własnym regionie;
7. przedstawia okoliczności zawarcia unii realnej między Polską a Litwą (1569 r.) i jej główne postanowienia.

X. Początki Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Uczeń:

1. charakteryzuje stosunki wyznaniowe i narodowościowe w Rzeczypospolitej; wyjaśnia główne założenia konfederacji warszawskiej;
2. wyjaśnia okoliczności uchwalenia artykułów henrykowskich i przedstawia zasady wolnej elekcji; omawia przebieg i rezultaty pierwszych wolnych elekcji;
3. opisuje panowanie Stefana Batorego; ze szczególnym uwzględnieniem jego polityki zewnętrznej;

XI. Rzeczpospolita Obojga Narodów i jej sąsiedzi w XVII w.

Uczeń:

1. wyjaśnia główne przyczyny wojen Rzeczypospolitej z Rosją, Szwecją i Turcją;
2. wyjaśnia przyczyny, cele i następstwa powstania Bohdana Chmielnickiego na Ukrainie;
3. omawia przebieg i znaczenie potopu szwedzkiego;
4. sytuuje w czasie, lokalizuje i omawia najważniejsze bitwy w XVII wieku;
4. dokonuje oceny następstw politycznych, społecznych i gospodarczych wojen w XVII w.;
5. rozpoznaje charakterystyczne cechy kultury baroku, odwołując się do przykładów architektury i sztuki we własnym regionie.

XII. Europa w XVII i XVIII w.

Uczeń:

1. charakteryzuje ustrój monarchii absolutnej; na przykładzie Francji Ludwika XIV i ustrój monarchii parlamentarnej; oraz wymienia główne cechy monarchii parlamentarnej; wykorzystując informacje o ustroju na przykładzie Anglii;
2. opisuje idee Oświecenia, podaje przykłady ich zastosowania w nauce, literaturze, architekturze i sztuce filozofii politycznej;
3. charakteryzuje zasadę trójpodziału władzy Karola Monteskiusza i zasadę umowy społecznej Jakuba Rousseau;
3. charakteryzuje reformy oświeceniowe wprowadzone w Prusach, Rosji i Austrii na przykładzie wybranego państwa.

XIII. Rzeczpospolita Obojga Narodów w I połowie XVIII w.

Uczeń charakteryzuje i ocenia sytuację wewnętrzną i międzynarodową Rzeczypospolitej w czasach saskich. Uczeń:

1. omawia przyczyny i charakteryzuje przejawy kryzysu państwa w epoce saskiej;
2. charakteryzuje projekty reform ustrojowych Stanisława Leszczyńskiego i Stanisława Konarskiego;
3. omawia zjawiska świadczące o postępie gospodarczym, rozwoju kultury i oświaty;
4. ocenia pozycję międzynarodową Rzeczypospolitej w czasach saskich.

16. Początki Rzeczypospolitej Obojga Narodów

Uczeń:

1. przedstawia przyczyny i skutki zawiązania unii lubelskiej, używając pojęć: Korona Królestwa Polskiego, Rzeczpospolita Obojga Narodów, unia realna, Wielkie Księstwo Litewskie;
2. przedstawia zasady wyboru króla w Rzeczypospolitej Obojga Narodów, używając pojęcia: wolna elekcja;
3. porządkuje chronologicznie: unię lubelską i pierwszą wolną elekcję oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
4. przedstawia okoliczności powstania aktu konfederacji warszawskiej i artykułów henrykowskich oraz wyjaśnia znaczenie tych dokumentów;
5. analizując mapę historyczną, przedstawia stosunki wyznaniowe i etniczne w Rzeczypospolitej Obojga Narodów oraz jej położenie geopolityczne.

17. Rzeczpospolita Obojga Narodów w XVII w.

Uczeń:

1. przedstawia przyczyny konfliktów z udziałem Rzeczypospolitej w XVII w., używając pojęć: dymitriady, odzież wiedeńska, potop szwedzki i powstanie Bohdana Chmielnickiego;
2. analizując mapę historyczną, przedstawia obszary działań militarnych i straty terytorialne Rzeczypospolitej na rzecz sąsiadów oraz ocenia wpływ tych działań na własny lub wybrany region;
3. wyjaśnia wpływ wojen z XVII w. oraz przemian klimatycznych tego okresu na system polityczny Rzeczypospolitej, jej gospodarkę, społeczeństwo i kulturę;
4. wskazuje zabytki sztuki barokowej w Polsce, w tym we własnym lub wybranym regionie, formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony oraz przedstawia kulturę sarmacką, używając pojęć: dwór, kontusz, portret trumienny – moduł kultura.

18. Blaski i cienie demokracji szlacheckiej

Uczeń:

1. przedstawia różnice pomiędzy pozycją społeczno-polityczną szlachty i magnaterii oraz ocenia korzyści i zagrożenia związane z funkcjonowaniem zasad wolnej elekcji i liberum veto;
2. porządkuje chronologicznie okresy rządów na tronie Rzeczypospolitej dynastii Jagiellonów, Wazów i Sasów;
3. wskazuje podobieństwa i różnice między ustrojem Rzeczypospolitej a francuską monarchią absolutną i angielską monarchią parlamentarną oraz ocenia walory i mankamenty tych ustrojów z perspektywy władców i różnych grup społecznych;
4. analizując mapę historyczną, przedstawia zmianę położenia geopolitycznego Rzeczypospolitej między XVII a XVIII w. i losy własnego lub wybranego regionu w tym okresie;
5. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia warunki życia codziennego i obyczaje różnych warstw społecznych Rzeczypospolitej w XVIII w. – moduł kultura.



XIV. Powstanie Stanów Zjednoczonych.

Uczeń:

1. omawia przyczyny i następstwa amerykańskiej wojny o niepodległość i ocenia jej rezultaty, uwzględniając realizację idei oświeceniowych;
2. wymienia instytucje ustrojowe Stanów Zjednoczonych, wyjaśnia ich funkcjonowanie; ocenia sposób, w jaki konstytucja amerykańska realizowała w praktyce zasadę trójpodziału władzy;
2. przedstawia wkład Polaków w walkę o niepodległość Stanów Zjednoczonych.

XV. Wielka rewolucja we Francji.

Uczeń omawia główne przyczyny wielkiej rewolucji francuskiej i ocenia jej rezultaty, uwzględniając realizację idei oświeceniowych. Uczeń:

1. wyjaśnia główne przyczyny rewolucji i ocenia jej rezultaty;
2. analizuje i objaśnia zasady zawarte w Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela.

XVI. Rzeczpospolita w dobie stanisławowskiej.

Uczeń:

1. podaje przykłady naprawy działań służących naprawie państwa za panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego, w tym osiągnięcia Komisji Edukacji Narodowej;
2. charakteryzuje cele i konsekwencje konfederacji barskiej;
2. sytuuje umiejscawia w czasie obrady Sejmu Wielkiego oraz uchwalenie Konstytucji 3 maja; wymienia reformy Sejmu Wielkiego oraz najważniejsze postanowienia Konstytucji 3 maja;
3. wyjaśnia przedstawia okoliczności zawiązania konfederacji targowickiej i przedstawia jej następstwa wyjaśnia jej znaczenie;
4. rozpoznaje charakterystyczne cechy polskiego oświecenia i charakteryzuje przykłady sztuki okresu klasycyzmu z uwzględnieniem własnego regionu.

XVII. Walka o utrzymanie niepodległości w ostatnich latach XVIII w.

Uczeń:

1. sytuuje umiejscawia w czasie I, II i III rozbiór Rzeczypospolitej i wskazuje na mapie zmiany terytorialne po każdym rozbiórce;
2. przedstawia przyczyny i skutki powstania kościuszkowskiego;
3. rozróżnia przyczyny wewnętrzne i zewnętrzne upadku Rzeczypospolitej.

XVIII. Epoka napoleońska.

Uczeń:

1. charakteryzuje zmiany polityczne przemiany polityczno-ustrojowe i społeczno-gospodarcze w Europie w okresie napoleońskim i przemiany polityczno-ustrojowe i społeczno-gospodarcze;
2. opisuje okoliczności utworzenia Legionów Polskich oraz omawia ich historię;
3. opisuje powstanie Księstwa Warszawskiego, jego ustrój i terytorium;
4. przedstawia stosunek Napoleona do sprawy polskiej oraz postawę Polaków wobec Napoleona.

19. Idee oświecenia i próby ich realizacji

Uczeń:

1. przedstawia idee epoki oświecenia z użyciem pojęć: filozofia, trójpodział władzy, umowa społeczna, wiek rozumu – moduł filozoficzny;
2. porównuje przyczyny i skutki amerykańskiej wojny o niepodległość i rewolucji francuskiej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń dla zmiany stosunków społeczno-politycznych na świecie;
3. porównuje realizację idei oświeceniowych w Rzeczypospolitej Obojga Narodów i Królestwie Prus, używając pojęć: absolutyzm oświecony, Komisja Edukacji Narodowej, militarizm, Szkoła Rycerska – moduł kultura;
4. przedstawia rozwój kultury i nauki w Rzeczypospolitej okresie oświecenia, uwzględniając postacie: Izabeli Czartoryskiej, Hugona Kołłątaja, Jana i Jędrzeja Śniadeckich – moduł kultura, moduł filozoficzny.

20. Próby ocalenia Rzeczypospolitej Obojga Narodów

Uczeń:

1. przedstawia okoliczności uchwalenia Konstytucji 3 maja i jej obalenia, używając pojęć: czarna procesja, konfederacja targowicka, Sejm Wielki;
2. podaje daty: I rozbiór Rzeczypospolitej i uchwalenia Konstytucji 3 maja, porządkuje chronologicznie: I i II rozbiór Rzeczypospolitej, uchwalenie Konstytucji 3 maja i zawiązanie konfederacji targowickiej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg I i II rozbiór Rzeczypospolitej, w tym losy własnej lub wybranej miejscowości;
4. analizując źródła, przedstawia zmiany ustrojowe i społeczne wprowadzone w Konstytucji 3 maja oraz porównuje realizację postulatów oświeceniowych w konstytucjach: amerykańskiej z 1787 r., polskiej z 1791 r. i francuskiej z 1791 r.;
5. ocenia, w jaki sposób Konstytucja 3 maja mogła wpłynąć na zmianę sytuacji różnych grup społecznych w Rzeczypospolitej, i wyjaśnia powody świętowania rocznicy tego wydarzenia współcześnie;
6. podejmuje próbę oceny trafności postępowania się terminem „targowica” w wybranych współczesnych tekstach lub wystąpieniach w przestrzeni publicznej.

21. Powstanie kościuszkowskie i upadek Rzeczypospolitej Obojga Narodów

Uczeń:

1. wyjaśnia specyfikę i skutki powstania kościuszkowskiego, używając pojęć: insurekcja, kosynierzy, naczelnik powstania, rzeź Pragi, wieszanie zdrajców oraz uwzględniając postać Tadeusza Kościuszki;
2. podaje daty: wybuchu powstania kościuszkowskiego i III rozbiór Rzeczypospolitej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg powstania kościuszkowskiego, III rozbiór Rzeczypospolitej oraz losy własnej lub wybranej miejscowości w okresie rozbiorów Rzeczypospolitej;
4. analizując źródła, przedstawia program społeczny insurekcji kościuszkowskiej i podejmuje próbę oceny jego atrakcyjności dla różnych grup społecznych;



2. ocenia postawy Polaków wobec Napoleona i stosunek Napoleona do sprawy polskiej.	5. analizując źródła, na wybranych przykładach ocenia postawy różnych grup społecznych wobec powstania kościuszkowskiego; 6. analizując teksty kultury, ocenia znaczenie powstania kościuszkowskiego w polskiej pamięci historycznej. 22. Świat w XIX w. Uczeń: 1. przedstawia przemiany polityczno-społeczno-gospodarcze w Stanach Zjednoczonych, używając pojęć: migracje, niewolnictwo, podbój Dzikiego Zachodu; 2. przedstawia przyczyny i skutki ekspansji kolonialnej w II połowie XIX w. dla ludności w koloniach i dla Europejczyków, używając pojęć: imperium, kolonia; 3. analizując mapy historyczne, przedstawia zasięg usamodzielniania się terytoriów w Ameryce Południowej oraz zasięg kolonizacji w Afryce i Azji w XIX w.; 4. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia postawy Europejczyków i Amerykanów wobec ludności rdzennej terenów kolonizowanych w XIX w. w Afryce, Azji i Amerykach, podejmuje próby ich oceny z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz prowadzi dyskusję na ten temat. 23. Europa w I połowie XIX w. Uczeń: 1. przedstawia wpływ epoki napoleońskiej na losy Europy, używając pojęć: cesarz Francuzów, Kodeks Napoleona, kongres wiedeński, legitymizm, restauracja, Święte Przymierze; 2. podaje datę zakończenia kongresu wiedeńskiego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia; 3. analizując mapy historyczne, porównuje podziały polityczne w Europie napoleońskiej i Europie pokongresowej; 4. przedstawia przyczyny i skutki rewolucji przemysłowej, używając pojęć: degradacja środowiska, maszyna parowa, proletariatus, uprzemysłowienie, urbanizacja; 5. analizując źródła, na wybranych przykładach wskazuje wpływ wynalazków z I połowy XIX w. na życie codzienne różnych warstw społeczeństwa, opisuje budzone przez nie nadzieje i obawy, formułuje opinię i podejmuje dyskusję o wpływie technologii na życie ludzi w przeszłości i obecnie. 24. Europa w II połowie XIX w. Uczeń: 1. przedstawia specyfikę Wiosny Ludów, używając pojęć: hasła niepodległościowe, hasła zjednoczeniowe, liberalizacja, uwłaszczenie; 2. porządkuje chronologicznie: wybuch Wiosny Ludów i zakończenie procesów zjednoczeniowych Niemiec i Włoch oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3. analizując mapy historyczne, porównuje rozwój terytorialny Niemiec i Włoch do 1914 r. 25. Społeczeństwo Europy w II połowie XIX w. Uczeń: 1. przedstawia przemiany w życiu społecznym w II połowie XIX w., używając pojęć: demokratyzacja, emancypacja kobiet, filozofia pozytywizmu, higiena, postęp naukowo-techniczny, powszechność nauczania, urbani-
---	---



	zacja, oraz identyfikuje wpływ wybranych procesów na współczesność – moduł filozoficzny; - określa wybrane różnice w programach partii konserwatywnych, liberalnych, ludowych, narodowych i socjalistycznych w II połowie XIX w.; - wyjaśnia wpływ rozwoju edukacji, prasy i instytucji kultury w II połowie XIX w. na kształtowanie tożsamości i postaw, formułuje opinię na ten temat i poddaje ją pod dyskusję – moduł kultura; - analizując źródła, ocenia przemiany w życiu codziennym różnych grup ludności, zmiany w wyglądzie i funkcjach przestrzeni miejskiej w II połowie XIX w. oraz identyfikuje przykłady tych zmian widoczne współcześnie – moduł kultura. 26. Legiony Polskie i Księstwo Warszawskie Uczeń: - przedstawia losy Legionów Polskich i Księstwa Warszawskiego, używając pojęć: Legiony Polskie, wojny napoleońskie oraz uwzględniając postacie: Jana Henryka Dąbrowskiego, Józefa Poniatowskiego, Józefa Wybickiego; - podaje datę utworzenia Księstwa Warszawskiego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia; - analizując mapę historyczną, przedstawia rozwój terytorialny Księstwa Warszawskiego, w tym losy własnej lub wybranej miejscowości; - analizując źródła, wskazuje odwołania historyczne obecne w Mazurku Dąbrowskiego i wyjaśnia wpływ tekstu na budowanie wspólnoty narodowej i państwowej – moduł kultura. 27. Ziemie dawnej Rzeczypospolitej po kongresie wiedeńskim Uczeń: - analizując mapę historyczną, przedstawia zmiany terytorialne wprowadzone na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej w wyniku postanowień kongresu wiedeńskiego, w tym przynależność państwową własnej lub wybranej miejscowości; - analizując teksty kultury, na wybranych przykładach porównuje sytuację gospodarczą, kulturalną i społeczną w zaborach, politykę zaborców wobec mieszkańców ziem dawnej Rzeczypospolitej oraz postawy mieszkańców wobec polityki zaborców – moduł kultura. 28. Powstanie listopadowe i Wielka Emigracja Uczeń: - przedstawia specyfikę i skutki powstania listopadowego, używając pojęć: detronizacja, łamanie konstytucji, noc listopadowa, represje oraz uwzględniając postacie: Józefa Chłopickiego, Emilii Plater; - podaje datę wybuchu powstania listopadowego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia. - analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg działań wojennych podczas powstania listopadowego, w tym losy własnej lub wybranej miejscowości; - analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia różne postawy wobec powstania listopadowego, podejmuje próbę ich oceny z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz formułuje opinię i podejmuje dyskusję na ten temat;
--	---



KLASA VII XIX. Europa po kongresie wiedeńskim. Uczeń: 1. omawia decyzje kongresu wiedeńskiego w odniesieniu do Europy, w tym do ziem polskich;	5. wyjaśnia znaczenie terminu Wielka Emigracja oraz wskazuje jej polityczną i kulturową rolę, uwzględniając postacie: Fryderyka Chopina, Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego – moduł filozoficzny, moduł kultura; 6. analizując teksty kultury, ocenia znaczenie powstania listopadowego w polskiej pamięci historycznej – moduł kultura. 29. Powstanie styczniowe Uczeń: 1. przedstawia specyfikę i skutki powstania styczniowego, używając pojęć: branka, rusyfikacja, Sybir, uwłaszczenie, wojna partyzancka oraz uwzględniając postać Romualda Traugutta; 2. podaje datę wybuchu powstania styczniowego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia; 3. analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg działań wojennych w czasie powstania styczniowego, w tym losy własnej lub wybranej miejscowości; 4. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia różne postawy wobec powstania styczniowego, podejmuje próbę ich oceny z perspektywy własnego i ówczesnego systemu wartości oraz formułuje opinię i podejmuje dyskusję na ten temat; 5. przedstawia politykę represji po powstaniu styczniowym, ocenia jej wpływ na społeczeństwo i podejmuje dyskusję na ten temat. 30. Ziemie polskie w II połowie XIX w. Uczeń: 1. przedstawia zróżnicowanie rozwoju społeczno-gospodarczego ziem polskich w II połowie XIX w., używając pojęć: nędza galicyjska, industrializacja, pozycja kobiet, praca organiczna, uwłaszczenie chłopów; 2. ocenia wpływ industrializacji ziem polskich w II połowie XIX w. na życie codzienne różnych grup mieszkańców oraz środowisko naturalne; 3. analizując źródła, na wybranych przykładach porównuje koncepcje zmian politycznych i społeczno-gospodarczych, głoszone w programach ruchów społeczno-politycznych w II połowie XIX w.; 4. analizując teksty kultury, na wybranych przykładach przedstawia rolę kobiet w procesie kształtowania polskiej świadomości narodowej; 5. analizując teksty kultury, na wybranych przykładach porównuje sytuację gospodarczą, kulturalną i społeczną ziem polskich, politykę władz wobec mieszkańców ziem polskich i postawy mieszkańców wobec polityki władz w II połowie XIX w. oraz identyfikuje możliwe współczesne konsekwencje tych zjawisk – moduł kultura; 6. wyjaśnia wpływ braku własnego państwa na działalność kulturalno-naukową, uwzględniając dokonania Marii Curie-Skłodowskiej, Ignacego Łukasiewicza oraz twórczość Marii Konopnickiej, Jana Matejki i Henryka Sienkiewicza – moduł filozoficzny, moduł kultura. KLASY VII–VIII 31. I wojna światowa, jej charakter i następstwa Uczeń: 1. przedstawia sytuację polityczną w II połowie XIX w., używając pojęć: imperia kolonialne, kocioł bałkański, trójpriemierze, trójpriemierzenie, wyścig zbrojeń;
--	---



2. charakteryzuje najważniejsze przejawy rewolucji przemysłowej (wynalazki i ich zastosowania, obszary uprzemysłowienia, zmiany struktur społecznych i warunków życia).

XX. Ziemie polskie w latach 1815–1848.

Uczeń:

1. wskazuje na mapie podział polityczny ziem polskich po kongresie wiedeńskim;

1. charakteryzuje okres konstytucyjny Królestwa Polskiego – ustrój, osiągnięcia w gospodarce, kulturze i edukacji;
2. przedstawia przyczyny wybuchu powstania listopadowego, charakter zmagania i następstwa powstania dla Polaków w różnych zaborach;
3. omawia położenie Polaków w zaborach pruskim i austriackim, na obszarze ziem zabrzanych oraz w Rzeczypospolitej Krakowskiej;
4. charakteryzuje główne nurty oraz postacie znaczenie Wielkiej Emigracji i ruch spiskowy w kraju.

XXI. Europa w okresie Wiosny Ludów.

Uczeń:

1. wymienia wydarzenia związane z walką z porządkiem wiedeńskim, charakteryzuje przebieg Wiosny Ludów w Europie;
2. omawia przyczyny i skutki powstania krakowskiego oraz Wiosny Ludów na ziemiach polskich.

XXI. Powstanie styczniowe.

Uczeń:

1. omawia pośrednie i bezpośrednie przyczyny powstania, w tym „rewolucję moralną” 1861–1862;
2. dokonuje charakterystyki działań powstańczych, z uwzględnieniem, jeśli to możliwe, przebiegu powstania w swoim regionie;
3. omawia porównuje uwłaszczenie chłopów w zaborze rosyjskim oraz porównuje z uwłaszczeniem w pozostałych zaborach;
4. charakteryzuje formy represji popowstaniowych.

XXII. Europa i świat w II połowie XIX i na początku XX w.

Uczeń:

1. opisuje sytuację polityczną w Europie w II połowie XIX wieku, w tym procesy zjednoczeniowe Włoch i Niemiec;
2. prezentuje przyczyny i skutki wojny secesyjnej w Stanach Zjednoczonych;
3. wyjaśnia przyczyny, zasięg i następstwa ekspansji kolonialnej państw europejskich w XIX w.;
4. wymienia nowe idee polityczne i zjawiska kulturowe, w tym początki kultury masowej i przemiany obyczajowe.

XXIII. Ziemie polskie pod zaborem w II połowie XIX i na początku XX w.

Uczeń:

1. wyjaśnia cele i opisuje metody działań omawia politykę zaborców wobec mieszkańców ziem dawnej Rzeczypospolitej – rusyfikacja, germanizacja (Kulturkampf), autonomia galicyjska;

2. wyjaśnia specyfikę i skutki I wojny światowej, używając pojęć: front wschodni i zachodni, gospodarka wojenna, okopy, wojna manewrowa, wojna pozycyjna, wojna totalna i wyjaśnia znaczenie terminu Wielka Wojna;
3. podaje daty wybuchu i zakończenia I wojny światowej i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
4. analizując mapy historyczne, przedstawia zasięg działań wojennych w czasie I wojny światowej;
5. wyjaśnia wpływ rewolucji rosyjskich na przebieg I wojny światowej oraz na późniejsze losy Europy;
6. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia przemiany społeczno-gospodarcze wywołane przez I wojnę światową, używając pojęć: gospodarka wojenna, praca kobiet, styl życia, trauma wojenna, kombatancki/weterani;
7. analizując teksty kultury, porównuje obraz I wojny światowej w pamięci wybranych narodów i polityce historycznej wybranych państw.

32. Sprawa polska i losy Polaków w czasie I wojny światowej

Uczeń:

1. przedstawia losy ziem polskich i ich mieszkańców podczas I wojny światowej, używając pojęć: akt 5 listopada, Legiony, okupacja, Rada Regencyjna;
2. analizując mapę historyczną i źródła, przedstawia losy własnej lub wybranej miejscowości w okresie I wojny światowej;
3. porównuje koncepcje niepodległościowe Romana Dmowskiego i Józefa Piłsudskiego oraz wyjaśnia szanse i zagrożenia wynikające z ich realizacji dla formującego się państwa polskiego;
4. analizując źródła, przedstawia zmiany stosunku państw zaborczych i aliantów do sprawy polskiej w czasie I wojny światowej;
5. analizując teksty kultury, przedstawia formy i wyjaśnia powody aktywności militarno-dyplomatycznej Polaków po obu stronach konfliktu.

33. Europa w okresie międzywojennym

Uczeń:

1. przedstawia zmiany warunków życia codziennego w Europie w okresie międzywojennym, używając pojęć: emancypacja i kultura masowa – moduł kultura;
2. przedstawia narodziny systemów totalitarnych, używając pojęć: faszyzm, ideologizacja, indoktrynacja, komunizm, kryzys gospodarczy, nazizm;
3. analizując mapy historyczne, przedstawia zmiany polityczne i terytorialne w Europie po I wojnie światowej;
4. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia metody i wyjaśnia cele aparatu propagandy w państwach totalitarnych w okresie międzywojennym;
5. analizując teksty kultury, wyjaśnia postawy różnych grup społecznych wobec zmian zachodzących w państwach totalitarnych w okresie międzywojennym, podejmuje próby oceny tych postaw z perspektywy własnego systemu wartości i uczestniczy w dyskusji w tej sprawie;
6. ocenia trafność posługiwania się terminami „faszyzm”, „komunizm” i „nazizm” w wybranych współczesnych tekstach lub wystąpieniach w przestrzeni publicznej.



2. opisuje postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do zaborców (trójkojarstwo, praca organiczna, ruch spółdzielczy);
3. opisuje formowanie się nowoczesnej świadomości narodowej Polaków;
4. omawia **narodziny i pierwsze lata istnienia główne założenia** nowoczesnych ruchów politycznych (socjalizm, ruch ludowy, ruch narodowy);
5. wyjaśnia społeczne i narodowe aspekty rewolucji w latach 1905–1907.
6. **charakteryzuje spór orientacyjny w latach 1908–1914.**

XXIV. I wojna światowa.

Uczeń:

1. **omawia najważniejsze konflikty między mocarstwami europejskimi na przełomie XIX i XX wieku;**
1. wymienia główne przyczyny wojny – **polityczne i gospodarcze, pośrednie i bezpośrednie;**
2. omawia specyfikę działań wojennych: wojna pozycyjna, manewrowa, działania powietrzne i morskie;
3. charakteryzuje postęp techniczny w okresie I wojny światowej;
4. opisuje **rewolucję rewolucję** i wojnę domową w Rosji.

XXV. Sprawa polska w czasie I wojny światowej.

Uczeń:

1. charakteryzuje stosunek **państw zaborczych** mocarstw do sprawy polskiej w przededniu i **po wybuchu** podczas wojny;
2. **omawia umiędzynarodowienie sprawy polskiej: akt 5 listopada 1916 r., rola Stanów Zjednoczonych i rewolucji rosyjskich, deklaracja z 3 czerwca 1918 r.;**
2. ocenia polski wysiłek zbrojny i dyplomatyczny, **wymienia prace państwotwórcze podczas wojny podczas I wojny światowej.**

XXVI. Europa i świat po I wojnie światowej.

Uczeń:

1. opisuje kulturowe i cywilizacyjne następstwa wojny;
2. charakteryzuje postanowienia konferencji paryskiej **oraz traktatu w Locarno**; ocenia funkcjonowanie **Ligi Narodów i ładu wersalskiego**;
3. charakteryzuje oblicza totalitaryzmu (**włoskiego faszyzmu**); niemieckiego narodowego socjalizmu i systemu sowieckiego) – **ideologię i praktykę.**

XXVII. Odrodzenie państwa polskiego po I wojnie światowej.

Uczeń:

1. omawia formowanie się centralnego ośrodka władzy państwowej – **od październikowej deklaracji Rady Regencyjnej do „Małej Konstytucji”;**
2. przedstawia proces **wykuwania kształtowania się granic: wersalskie decyzje a fenomen Powstania Wielkopolskiego i powstań śląskich (zachód) – federacyjny dylemat a inkorporacyjny rezultat (wschód); (decyzje wersalskie, powstanie wielkopolskie, powstania śląskie, plebiscyty);**
3. opisuje wojnę polsko-bolszewicką i jej skutki (**pokój ryski**).

XXVIII. II Rzeczpospolita w latach 1921–1939.

Uczeń:

34. Narodziny Rzeczypospolitej Polskiej

Uczeń:

1. przedstawia proces formowania przez Polskę państwowości po I wojnie światowej, używając pojęć: konferencja paryska, naczelnik państwa oraz uwzględniając postaci: Jerzego Bitschana, Ignacego Daszyńskiego, Romana Dmowskiego, Józefa Hallera, Wojciecha Korfanteo, Ignacego Jana Paderewskiego, Józefa Piłsudskiego, Wincentego Witosa;
2. podaje datę uznawaną za symboliczny początek odrodzonej Rzeczypospolitej, porządkuje chronologicznie: III powstanie śląskie, „bunt Żeligowskiego”, powstanie wielkopolskie, wojnę polsko-bolszewicką oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, przedstawia proces kształtowania granic Polski w latach 1918–1922; używając pojęć: konflikt polsko-czechosłowacki, konflikt polsko-litewski, konflikt polsko-ukraiński, plebiscyty, powstania śląskie, powstanie wielkopolskie, wojna polsko-bolszewicka, wyjaśnia wpływ tych wydarzeń na współczesne relacje Polski z sąsiadami;
4. analizując wybrane teksty historiograficzne, ocenia znaczenie działań militarnych i dyplomatycznych dla odrodzenia państwa polskiego.

35. II Rzeczpospolita Polska w okresie rządów parlamentarnych

Uczeń:

1. przedstawia kształtowanie się ustroju społeczno-politycznego i gospodarki Polski do 1926 r., używając pojęć: demokracja, konstytucja marcową, mniejszości narodowe, prawa kobiet, reforma walutowa;
2. podaje datę uchwalenia konstytucji marcowej i wyjaśnia znaczenie tego aktu prawnego.
3. analizując źródła, przedstawia zasady ustrojowe zawarte w konstytucji marcowej, używając pojęć: prawa obywatelskie, prezydent, Sejm, Senat, trójpodział władzy;
4. przedstawia zmiany warunków życia codziennego w II Rzeczypospolitej w okresie międzywojennym, z uwzględnieniem własnej lub wybranej miejscowości – moduł kultura;
5. analizując źródła, na wybranych przykładach ocenia trafność używania terminu „rządy parlamentarne” i zasadność zarzutów o niestabilności politycznej państwa w okresie 1918–1926 oraz podejmuje dyskusję na ten temat;
6. analizując teksty kultury, wyjaśnia szanse i zagrożenia oraz identyfikuje osiągnięcia procesu integracji państwa polskiego do 1926 r. w zakresie gospodarczym, kulturalnym, narodowym i społecznym – moduł kultura.

36. Rzeczpospolita pod rządami sanacji

Uczeń:

1. przedstawia realia polityczne II Rzeczypospolitej po 1926 r., używając pojęć: konstytucja kwietniowa, przewrót majowy, rządy autorytarne, sanacja;
2. podaje daty: przewrotu majowego i uchwalenia konstytucji kwietniowej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. wyjaśnia założenia polityki gospodarczej i kulturalnej sanacji, uwzględniając postać Eugeniusza Kwiatkow-



1. charakteryzuje skalę i skutki wojennych zniszczeń oraz dziedzictwa zaborowego;
2. charakteryzuje ustrój polityczny Polski na podstawie konstytucji marcowej z 1921 r.;
3. omawia kryzys demokracji parlamentarnej w Polsce – przyczyny, przebieg i skutki przewrotu majowego;
4. opisuje polski autorytaryzm – **rządy sanacji, zmiany ustrojowe (konstytucja kwietniowa z 1935 r.);**
5. przedstawia główne kierunki polityki zagranicznej II Rzeczypospolitej (**system sojuszy i politykę równowagi**).

XXIX. Społeczeństwo i gospodarka II Rzeczypospolitej.

Uczeń:

1. charakteryzuje społeczną, narodowościową i wyznaniową strukturę państwa polskiego;
- ~~2. omawia skutki światowego kryzysu gospodarczego na ziemiach polskich;~~
2. ocenia **osiągnięcia gospodarcze** życie społeczno-gospodarcze II Rzeczypospolitej, **a zwłaszcza powstanie Gdyni, magistrali węglowej i Centralnego Okręgu Przemysłowego; uwzględniając kryzysy i osiągnięcia;**
3. **podaje** wymienia najważniejsze osiągnięcia kulturalne i naukowe Polski w okresie międzywojennym.

XXX. Droga do wojny.

Uczeń:

- ~~1. omawia japońską agresję na Dalekim Wschodzie;~~
- ~~2. przedstawia ekspansję Włoch i wojnę domową w Hiszpanii;~~
1. opisuje politykę hitlerowskich Niemiec – **rozbijanie systemu wersalsko-lokarneńskiego; od remilitaryzacji Nadrenii do układu w Monachium służącą rozbijaniu systemu wersalskiego w Europie;**
2. charakteryzuje politykę ustępstw Zachodu wobec Niemiec Hitlera;
3. wymienia konsekwencje paktu Ribbentrop–Molotow.

KLASA VIII

XXXI. Wojna obronna Polski we wrześniu 1939 r. Agresja Niemiec (1 września) i Związku Sowieckiego (17 września).

Uczeń:

1. charakteryzuje położenie międzynarodowe Polski w przededniu wybuchu II wojny światowej;
2. **opisuje i omawia etapy wojny obronnej i wskazuje na mapach położenia stron walczących;** omawia etapy i kluczowe wydarzenia wojny obronnej Polski, z uwzględnieniem, jeśli to możliwe, wydarzeń i bitew w swoim regionie;
3. **podaje przykłady szczególnego bohaterstwa Polaków; np. obrona poczty w Gdańsku, walki o Westerplatte, obrona wieży spadochronowej w Katowicach, bitwy pod Mokrą i Wizną, bitwa nad Bzurą, obrona Warszawy, obrona Grodna, bitwa pod Kockiem, bitwa nad Bzurą; wymienia przykłady bohaterstwa Polaków, uwzględniając żołnierzy i ludność cywilną.**

XXXII. II wojna światowa i jej etapy.

Uczeń:

1. przedstawia oraz **sytytuje umiejscawia** w czasie i przestrzeni przełomowe wydarzenia II wojny światowej (polityczne i militarne);

skiego, i przedstawia przykłady jej realizacji, w tym we własnym lub wybranym regionie;

4. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia postawy różnych grup społecznych wobec rządów sanacji;
5. analizując teksty kultury, na wybranych przykładach przedstawia zmiany położenia kobiet z różnych grup społecznych i ich formy aktywności w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym w II Rzeczypospolitej – moduł kultura;
6. przedstawia rozwój kultury i nauki w II Rzeczypospolitej oraz wpływ Polaków na rozwój kultury i nauki światowej, uwzględniając postacie: Stefana Banacha, Jana Czocharalskiego, Jana Kiepury, Tamary Łempickiej, Poli Negri i Alfreda Tarskiego – moduł filozoficzny, moduł kultura;
7. ocenia trafność posługiwania się terminem „autorytaryzm” w wybranych współczesnych tekstach lub wystąpieniach w przestrzeni publicznej.

37. Europa na drodze do II wojny światowej

Uczeń:

1. przedstawia sytuację międzynarodową w Europie lat 30. XX w., używając pojęć: Anschluss Austrii, appeasement, rozbiór Czechosłowacji, wojna domowa w Hiszpanii;
2. analizując źródła, przedstawia relacje niemiecko-radzieckie/sowieckie i wyjaśnia przyczyny oraz warunki sojuszu obu państw z 1939 r.;
3. analizując teksty kultury, wskazuje różnice w postrzeganiu sytuacji międzynarodowej w Europie u schyłku lat 30. XX w., z perspektywy mieszkańców wybranych państw.

38. Wojna obronna Rzeczypospolitej 1939 r.

Uczeń:

1. przedstawia specyfikę działań wojennych z 1939 r., używając terminów: obrona Grodna, obrona Poczty Polskiej w Gdańsku, obrona Westerplatte, bitwa nad Bzurą;
2. podaje daty agresji Niemiec oraz Związku Radzieckiego (Sowieckiego) na Polskę i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując teksty kultury, na wybranych przykładach przedstawia losy ludności cywilnej i różne postawy wobec wybuchu wojny, z uwzględnieniem własnego lub wybranego regionu;
4. przedstawia przykłady zachowań mieszkańców Polski, które można określić mianem heroicznych, i uzasadnia ich znaczenie dla pamięci państwa i narodu polskiego.

39. II wojna światowa i jej charakter

Uczeń:

1. przedstawia specyfikę II wojny światowej, używając pojęć: bomba atomowa, Holocaust/Zagłada, kapitulacja, koalicja antyhitlerowska/alianci, ludobójstwo, obozy koncentracyjne, okupacja, państwa Osi, Wielka Trójka, wojna totalna;
2. podaje daty wybuchu i zakończenia II wojny światowej w Europie oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg działań wojennych w trakcie II wojny światowej;



2. charakteryzuje politykę Niemiec na terenach okupowanej Europy; przedstawia zagładę Żydów oraz Romów i eksterminację innych narodów; **zna przykłady bohaterstwa Polaków ratujących Żydów z Holocaustu** charakteryzuje postawy Polaków wobec Holocaustu;
3. wyjaśnia przyczyny klęski państw Osi;
4. wymienia główne decyzje konferencji **wielkiej trójki** – Wielkiej Trójki (Teheran, Jafta, Poczdam);
5. przedstawia bezpośrednie skutki II wojny światowej, w tym problem zmiany granic i przesiedleń ludności.

XXXIII. Polska pod okupacją niemiecką i sowiecką.

Uczeń:

1. porównuje założenia i metody polityki niemieckiej i sowieckiej w okupowanej Polsce;
2. wymienia przykłady zbrodni niemieckich i sowieckich (Palmiry, Katyń, kaźń profesorów lwowskich, Zamojszczyzna) – zarówno tych o wymiarze ogólnokrajowym (np. zbrodnia katyńska, Auschwitz-Birkenau), jak i regionalnym (np. Palmiry, kaźń profesorów lwowskich, Zamojszczyzna);
3. wyjaśnia przyczyny i **rozmiary znaczenie** konfliktu polsko-ukraińskiego, **(rzeź wołyńska) na Kresach Wschodnich w tym ludobójstwa ludności polskiej na Wołyniu i w Małopolsce Wschodniej**;
4. charakteryzuje polityczną i militarną działalność polskiego państwa podziemnego, w tym formy oporu wobec okupantów;
5. wyjaśnia przyczyny i opisuje skutki wybuchu powstania warszawskiego oraz ocenia postawę aliantów i Związku Sowieckiego wobec powstania.

XXXIV. Sprawa polska w czasie II wojny światowej.

Uczeń:

1. przedstawia okoliczności powstania i omawia działalność rządu Rzeczypospolitej Polskiej na wychodźstwie;
2. **umieszcza umiejscawia** w czasie i przestrzeni działania polskich formacji na różnych frontach i obszarach toczącej się wojny;
3. przedstawia politykę mocarstw wobec sprawy polskiej w czasie II wojny światowej.

XXXV. Świat po II wojnie światowej.

Uczeń:

1. charakteryzuje bezpośrednie skutki II wojny światowej, wyróżniając następstwa polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturowe, z uwzględnieniem powstania Organizacji Narodów Zjednoczonych;
2. wyjaśnia przyczyny i **skutki** rozpadu koalicji antyhitlerowskiej oraz opisuje początki zimnej wojny;
- ~~3. opisuje okoliczności powstania NRD i RFN;~~
3. wskazuje na mapie państwa NATO i Układu Warszawskiego, charakteryzując oba bloki polityczno-wojskowe;
4. **omawia sytuację w** charakteryzuje politykę ZSR i państwach jego strefy wpływów z uwzględnieniem wydarzeń wobec państw bloku wschodniego na przykładzie interwencji zbrojnych na Węgrzech w 1956 r. i w Czechosłowacji w 1968 r.;
5. określa opisuje przyczyny, **umieszcza w czasie i przestrzeni procesy dekolonizacyjne** i ocenia ich następstwa procesów dekolonizacyjnych;

4. analizując źródła, porównuje warunki życia różnych grup społecznych w wybranych krajach, które znalazły się pod okupacją, w czasie II wojny światowej;
5. analizując teksty kultury, porównuje obraz II wojny światowej w pamięci wybranych narodów i polityce historycznej wybranych państw – moduł kultura.

40. Ziemie polskie pod okupacją

Uczeń:

1. przedstawia realia okupowanych ziem polskich w czasie II wojny światowej, używając terminów: Armia Krajowa, Generalne Gubernatorstwo, mały sabotaż, Polskie Państwo Podziemne, Szare Szeregi, powstanie warszawskie, rzeź wołyńska, zbrodnia katyńska oraz uwzględniając postacie: Jana Bytnara, o. Maksymiliana Kolbe, Elżbiety Zahorskiej;
2. przedstawia zagładę Żydów dokonaną przez nazistowskie Niemcy i ocenia postawy polskiego społeczeństwa wobec Holocaustu, używając pojęć: getto, obóz zagłady, powstanie w getcie warszawskim, szmalcownik, Żegota oraz uwzględniając postacie: Witolda Pileckiego i Ireny Sendlerowej;
3. podaje datę wybuchu powstania warszawskiego i wyjaśnia jego znaczenie;
4. analizując mapę historyczną, przedstawia podział administracyjny ziem polskich przez okupantów oraz przynależność własnej lub wybranej miejscowości podczas II wojny światowej;
5. porównuje działania okupantów niemieckiego i radzieckiego/sowieckiego podczas II wojny światowej wobec mieszkańców ziem polskich;
6. analizując teksty kultury, na wybranych przykładach porównuje warunki życia codziennego podczas okupacji różnych grup społecznych w czasie II wojny światowej i różne postawy wobec działań okupantów – moduł kultura;
7. analizując wybrane teksty historiograficzne na temat powstania warszawskiego, formułuje opinię na jego temat oraz podejmuje dyskusję na ten temat.

41. Sprawa polska w czasie II wojny światowej

Uczeń:

1. przedstawia działalność rządu Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie/emigracji, używając pojęć: armia Andersa, rząd emigracyjny, układ Sikorski-Majski oraz uwzględniając postacie: Władysława Sikorskiego i Stanisława Mikołajczyka;
2. przedstawia działania władz Związku Radzieckiego/Sowieckiego zmierzające do przejęcia kontroli nad Polską, używając pojęć: Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego i armia Berlinga;
3. porządkuje chronologicznie: powstanie PKWN, powstanie rządu polskiego na uchodźstwie/emigracji, zawarcie układu Sikorski-Majski, konferencja Wielkiej Trójki w Jałcie;
4. analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg działania polskich formacji wojskowych podczas II wojny światowej;
5. analizując źródła, przedstawia zmianę postaw aliantów wobec sprawy polskiej podczas II wojny światowej;
6. analizując teksty kultury, na wybranych przykładach wyjaśnia wkład Polaków w pokonanie Niemiec



6. wymienia i charakteryzuje konflikty doby zimnej wojny, w tym wojny w Korei, Wietnamie i Afganistanie oraz omawia skutki blokady Berlina i kryzysu kubańskiego na dwóch wybranych przykładach;
7. opisuje przebieg przyczyny konfliktu na Bliskim Wschodzie;
8. omawia przemiany w Chinach po II wojnie światowej;
9. wyjaśnia przyczyny oraz lokalizuje w czasie i przestrzeni proces charakteryzuje przemiany społeczno-polityczne w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1989–1991, z uwzględnieniem rozpadu ZSRS na przełomie lat 80. i 90., a także wyjaśnia jego następstwa;
10. przedstawia cele i główne etapy rozwoju Unii Europejskiej integracji europejskiej;
11. opisuje najważniejsze przemiany kulturowe i społeczne po II wojnie światowej.

XXXVI. Początki komunizmu w Polsce.

Uczeń:

1. przedstawia okoliczności przejścia władzy w Polsce przez komunistów (rola Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, referendum ludowe, wybory w 1947 r.);
2. charakteryzuje postawy Polaków wobec nowych władz, ze szczególnym uwzględnieniem oporu zbrojnego (żołnierze niezłomni [wyklęci] z uwzględnieniem różnych form oporu).

XXXVII. Stalinizm w Polsce i jego skutki.

Uczeń:

1. przedstawia system terroru stalinowskiego i przemiany ustrojowe, gospodarczo-społeczne i kulturowe w okresie stalinizmu;
2. omawia system terroru stalinowskiego w Polsce i ocenia jego skutki;
2. wyjaśnia przyczyny i skutki poznańskiego czerwca 1956 r. (powstanie poznańskie) oraz znaczenie wydarzeń październikowych 1956 r.

XXXVIII. Polska w latach 1957–1981.

Uczeń:

1. opisuje system władzy w latach 60. i 70. w PRL i formy uzależnienia od ZSRS;
2. charakteryzuje realia życia społecznego i kulturalnego, z uwzględnieniem specyfiki czasów gomułkowskich i gierkowskich;
3. przedstawia i sytuuje umiejscawia w czasie różnorodność przyczyn kryzysów społecznych w latach 1968, 1970, 1976 i ich konsekwencje;
4. wyjaśnia znaczenie roli Kościoła katolickiego dla stosunków politycznych i społecznych;
5. opisuje narodziny i działania opozycji politycznej w latach 1976–1980;
6. przedstawia rolę wpływ Jana Pawła II i ocenia jego wpływ na przemiany społeczne i polityczne;
7. wyjaśnia przyczyny i następstwa strajków sierpniowych w 1980 r.;
8. charakteryzuje ruch społeczny „Solidarność”.

XXXIX. Dekada 1981–1989.

Uczeń:

1. wyjaśnia przyczyny wprowadzenia stanu wojennego, opisuje jego przebieg i konsekwencje;

w II wojnie światowej, uwzględnia przy tym działania formacji zbrojnych, pomocniczej służby kobiet, wywiadu i naukowców.

42. Dwubiegunowy świat w II połowie XX w.

Uczeń:

1. przedstawia realia okresu zimnowojennego, używając terminów: konflikt arabsko-izraelski, Organizacja Narodów Zjednoczonych, Organizacja Paktu Północnoatlantyckiego (NATO), Układ Warszawski, wojna w Korei, wyścig zbrojeń, zimna wojna, żelazna kurtyna;
2. porządkuje chronologicznie: powstanie NATO, powstanie ONZ, powstanie Układu Warszawskiego, wojnę w Korei i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując mapę historyczną, przedstawia zasięg bloków militarnych NATO i Układu Warszawskiego w momencie ich utworzenia oraz wskazuje rejonów konfliktów zimnowojennych;
4. wyjaśnia przyczyny ukształtowania się ładu dwubiegunowego i jego wpływ na sytuację międzynarodową w latach 1945–1989 i współcześnie;
5. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia zimnowojenną rywalizację na polach nauki, sportu i kultury – moduł kultura;
6. analizując teksty kultury dotyczące wybranego konfliktu okresu zimnej wojny, ocenia wiarygodność przekazu i identyfikuje punkt widzenia autorów – moduł kultura.

43. Europa Zachodnia w II połowie XX w.

Uczeń:

1. przedstawia specyfikę przeobrażeń w Europie Zachodniej po 1945 r., używając terminów: integracja, kontrkultury młodzieżowe, kultura masowa, plan Marshalla, postęp technologiczny, prawa człowieka, ruchy feministyczne, upadek imperiów kolonialnych, zmiany obyczajowe, i identyfikuje współczesne przejawy wybranych procesów;
2. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia przemiany społeczne i kulturowe z perspektywy różnych grup społecznych i mieszkańców wybranych krajów Europy Zachodniej po II wojnie światowej – moduł kultura;
3. analizując teksty kultury, przedstawia zmiany warunków życia codziennego w Europie Zachodniej po II wojnie światowej – moduł kultura.

44. „Kraje Demokracji Ludowej”

Uczeń:

1. przedstawia specyfikę funkcjonowania państw podporządkowanych Związkowi Radzieckiemu/Sowieckiemu, używając terminów: doktryna Breżniewa, mur berliński, powstanie węgierskie, praska wiosna, Rada Wzajemnej Pomocy Gospodarczej;
2. porządkuje chronologicznie: budowę muru berlińskiego, powstanie węgierskie, praską wiosnę i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń;
3. analizując teksty kultury, przedstawia życie codzienne w wybranych krajach bloku wschodniego i porównuje je z życiem w zachodniej części kontynentu – moduł kultura;
4. wyjaśnia znaczenie terminu „Kraje Demokracji Ludowej” i jego propagandowy charakter.



2. przedstawia postawy Polaków wobec stanu wojennego, **analizuje** fenomen oporu społecznego;
3. wyjaśnia przyczyny zawarcia porozumienia „okrągłego stołu”, przedstawia jego głównych uczestników i opisuje postanowienia.

XL. Narodziny III Rzeczypospolitej.

Uczeń:

1. opisuje kluczowe przemiany ustrojowe w latach 1989–1997;
2. charakteryzuje przemiany społeczno-polityczne, gospodarcze i kulturowe lat 90.;
3. wyjaśnia przyczyny napięć społecznych.

XLI. Miejsce Polski w świecie współczesnym.

Uczeń:

- ~~1. przedstawia i sytuuje w czasie i przestrzeni proces rozpadu Układu Warszawskiego i odzyskanie suwerenności przez Polskę;~~
1. **wyjaśnia przyczyny i ocenia** znaczenie przystąpienia Polski do NATO w 1999 r.;
2. **wyjaśnia przyczyny i** znaczenie przystąpienia Polski do Unii Europejskiej w 2004 r.

45. Jesień Narodów w Europie

Uczeń:

1. przedstawia realia Jesieni Narodów w Europie, używając pojęć: aksamitna rewolucja, Okrągły Stół, pieriestrojka, podział Czechosłowacji, rozpad Związku Radzieckiego/Sowieckiego, upadek muru berlińskiego, zjednoczenie Niemiec;
2. porządkuje chronologicznie: aksamitną rewolucję, obrady Okrągłego Stołu, pieriestrojkę, podział Czechosłowacji, rozpad Związku Radzieckiego/Sowieckiego, upadek muru berlińskiego, zjednoczenie Niemiec i wyjaśnia związki przyczynowo-skutkowe między tymi wydarzeniami;
3. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia specyfikę Jesieni Narodów i wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń dla Europy Środkowo-Wschodniej pod koniec XX w. i obecnie.

46. Narodziny Polski „ludowej” (1944–1956)

Uczeń:

1. przedstawia zmiany terytorialne i ludnościowe w powojennej Polsce, używając pojęć: akcja „Wisła”, państwo narodowe, przesiedlenia, szabrownicy, Ziemie Zachodnie i Północne/tzw. ziemie odzyskane;
2. przedstawia realia życia w powojennej Polsce, używając pojęć: cenzura, degradacja środowiska, deklaszacja i awans społeczny, gospodarka centralnie sterowana, industrializacja, kolektywizacja, konstytucja PRL, kult jednostki, likwidacja analfabetyzmu, nacjonalizacja, pozycja kobiet, pozycja osób z niepełnosprawnościami, reforma rolna, represje, socrealizm, system monopartyjny, żołnierze niezłomni oraz uwzględniając postać Danuty Siedzikówny „Inki”;
3. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia różne postawy obywateli wobec rządzących w okresie do 1956 r., podejmuje próby ich oceny, formułuje opinię i poddaje ją pod dyskusję;
4. analizując teksty kultury, wyjaśnia wpływ powojennej migracji ludności na tworzenie się społeczeństwa Polski, w tym we własnym regionie.

47. Polska Rzeczpospolita Ludowa w latach 1956–1979

Uczeń:

1. przedstawia sytuację gospodarczą, społeczną i polityczną w PRL w latach 1956–1979, używając terminów: „Czerwiec ’76”, „Grudzień ’70”, „Marzec ’68”, obchody milenijne, opozycja demokratyczna, „Październik ’56”, propaganda sukcesu oraz uwzględniając postacie: Zbigniewa Godlewskiego, Jacka Kuronia, Jana Olszewskiego, Karola Wojtyły/Jana Pawła II, Stefana Wyszyńskiego – moduł filozoficzny;
2. przedstawia podobieństwa i różnice między charakterem wydarzeń w październiku 1956 r., marcu 1968 r., grudniu 1970 r. i czerwcu 1976 r.;
3. analizując źródła, wyjaśnia wpływ Kościoła katolickiego na funkcjonowanie środowisk opozycyjnych wobec rządzących i przedstawia przykłady antykościelnych działań władz w latach 1956–1979;
4. analizując teksty kultury, przedstawia życie codzienne w Polsce latach 1956–1979, uwzględniając role społeczne kobiet i mężczyzn – moduł kultura;



	5. analizując źródła, porównuje faktyczne i prezentowane przez władze partyjno-państwowe przyczyny wybuchu społecznego niezadowolenia; 6. identyfikuje i opisuje w swoim regionie miejsca pamięci związane z wydarzeniami z lat 1956–1979 oraz formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony – moduł kultura. 48. Kryzys i zmierzch PRL (1980–1988) Uczeń: 1. przedstawia sytuację w PRL w latach 80. XX w., używając terminów: kryzys gospodarki, „karnawał »Solidarności«”, porozumienia sierpniowe, stan wojenny, strajki oraz uwzględniając postacie: Jerzego Popiełuszki, Anny Walentynowicz, Lecha Wałęsy; 2. podaje datę wprowadzenia stanu wojennego i wyjaśnia znaczenie tego wydarzenia; 3. analizując źródła, przedstawia przejawy oporu społecznego wobec władzy komunistycznej w Polsce w latach 1980–1988, w tym w swoim regionie; 4. analizując teksty kultury, przedstawia życie codzienne w Polsce w latach 1980–1988, uwzględniając role społeczne kobiet i mężczyzn – moduł kultura; 5. analizując wybrane teksty historiograficzne nt. wprowadzenia stanu wojennego, formułuje opinię na jego temat i poddaje dyskusję na ten temat; 6. identyfikuje w swoim regionie i opisuje miejsca pamięci związane z wydarzeniami z lat 1980–1988 oraz formułuje i uzasadnia opinię na temat konieczności ich ochrony – moduł kultura. 49. Narodziny i rozwój III Rzeczypospolitej Uczeń: 1. przedstawia sytuację w III Rzeczypospolitej, używając terminów: boom edukacyjny, lustracja, obrady Okrągłego Stołu, plan Balcerowicza, pluralizm polityczny, „powódź tysiąclecia 1997”, prywatyzacja, samorząd, transformacja systemowa, wybory czerwcowe oraz uwzględniając postać Tadeusza Mazowieckiego; 2. wyjaśnia znaczenie dekomunizacji, m.in. nazewnictwa w przestrzeni publicznej oraz zmian nazwy i godła państwa; 3. analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawia wpływ transformacji systemowej na własny region oraz różne grupy społeczne; 4. analizując teksty kultury, porównuje pamięci o przemianach po 1989 r. – moduł kultura; 5. przedstawia rozwój kultury i nauki w III Rzeczypospolitej oraz wpływ Polaków na rozwój kultury i nauki światowej, uwzględniając postacie: Czesława Miłosza, Krzysztofa Pendereckiego, Józefa Rotblata, Wisławy Szymborskiej, Olgi Tokarczuk – moduł kultura; 6. analizując wybrane teksty historiograficzne dotyczące przemian społeczno-gospodarczo-ustrojowych w Polsce po 1989 r., formułuje i uzasadnia własną opinię oraz podejmuje dyskusję na ten temat. 50. Miejsce Polski w Europie i świecie współczesnym Uczeń: 1. przedstawia specyfikę współczesnego świata, używając terminów: globalizacja, migracje, NATO, rewolucja naukowo-techniczna, Unia Europejska, zmiana klimatu;
--	---



	2. podaje daty; przystąpienia Polski do NATO i wstąpienia Polski do Unii Europejskiej oraz wyjaśnia znaczenie tych wydarzeń; 3. analizując mapy historyczne, przedstawia zmiany zasięgu NATO oraz Unii Europejskiej. 4. wskazuje przejawy globalizacji w swoim otoczeniu i ocenia to zjawisko z perspektywy różnych grup społecznych i mieszkańców wybranych krajów; 5. analizując źródła, na wybranych przykładach ukazuje korzyści i wyzwania wynikające z członkostwa Polski w Unii Europejskiej i NATO, formułuje własną opinię na temat bilansu członkostwa w tych organizacjach i podejmuje dyskusję na jej temat. Wymagania w zakresie doświadczeń edukacyjnych Doświadczenia edukacyjne są podzielone na indywidualne i grupowe. Nauczyciel wraz z uczniami wybiera co najmniej jedno doświadczenie edukacyjne do realizacji w każdym roku nauki. KLASY IV–VI Doświadczenia indywidualne 1. Uczeń angażuje się w organizację obchodów upamiętniających ważną rocznicę lub święto państwowe w wybrany przez siebie sposób. 2. Uczeń gromadzi informacje na temat wybranej postaci historycznej z aktualnie omawianego okresu historycznego, dokonuje analizy jej działalności, formułuje własną ocenę i przedstawia ją w formie ustalonej z nauczycielem. 3. Uczeń poszukuje informacji i śladów materialnych dotyczących zabytku lub wydarzenia z historii lokalnej, a następnie przedstawia wyniki swoich badań w formie ustalonej z nauczycielem. Doświadczenia grupowe 1. Uczniowie w grupie grają w grę historyczną, a następnie oceniają ją pod kątem zgodności ukazanego świata i wydarzeń z realiami historycznymi, po czym przedstawiają wnioski w formie ustalonej z nauczycielem. 2. Uczniowie w grupie przygotowują i przeprowadzają debatę symulacyjną (inscenizowaną), wcielając się w wybrane postacie historyczne. 3. Uczniowie w grupie wybierają element tradycji regionalnej lub lokalnej (np. obrzęd, zwyczaj, potrawę), analizują jego historię, prezentują w sposób ustalony z nauczycielem jego genezę i znaczenie we współczesnym życiu lokalnej społeczności. KLASY VII–VIII Doświadczenia indywidualne 1. Uczeń analizuje wybrany tekst kultury (np. grę historyczną, film albo serial fabularny, komiks, mural, piosenkę), oceniając wiarygodność informacji i zgodność faktografii z realiami epoki, i przedstawia wnioski w formie ustalonej z nauczycielem. 2. Uczeń planuje i przeprowadza wywiad ze świadkiem historii na ustalony z nauczycielem temat, dokumentuje go i relacjonuje najważniejsze ustalenia w formie ustalonej z nauczycielem. 3. Uczeń znajduje relacje uczestników wybranego wydarzenia z przeszłości, porównuje je i prezentuje wyniki
--	---



Warunki i sposób realizacji Zajęcia z historii mają charakter poznawczy i kształcący w zakresie możliwości związanych z wiekiem uczniów. Treści nauczania koncentrują się na najważniejszych elementach dziedzictwa przeszłości, jednakże ze szczególnym uwzględnieniem dziejów ojczyźnych. Uczeń klasy IV zostaje wprowadzony w kształcenie historyczne zarówno przez poznawanie losów własnej rodziny, jak i prezentację sylwetek wybitnych polskich postaci historycznych. Nauczyciel powinien tak wykorzystywać materiał, aby historię Polski przedstawiać przez cykl trafiających do wyobraźni ucznia „obrazów”, przedstawiających bohaterów narodowych, którzy podejmują konkretne działania przynoszące doniosłe rezultaty. Uczeń zdobywa w ten sposób wiedzę o najważniejszych osobach i wydarzeniach w polskiej historii, jednocześnie umacniając więź z miejscem zamieszkania i z krajem ojczyźnym, wyzwalając w sobie poczucie odpowiedzialności za dorobek minionych wieków. Realizacja treści i wymagań od klasy V do klasy VIII jest następująca: 1. klasa V – działy od I do VII; 2. klasa VI – działy od VIII do XVIII; 3. klasa VII – działy od XIX do XXXI; 4. klasa VIII – działy od XXXII do XLII.	analizy postrzegania tego samego wydarzenia w ustalonej z nauczycielem formie. Doświadczenia grupowe 1. Uczniowie w grupie identyfikują lokalne miejsce pamięci, a następnie planują i realizują działania związane z opieką nad nim oraz podtrzymywaniem pamięci o nim wśród lokalnej społeczności. 2. Uczniowie w grupie planują wycieczkę historyczną, projektują jej cel i przygotowują program obejmujący odwiedzane zabytki i instytucje kultury, a następnie biorą w niej udział i oceniają jej rezultaty w formie ustalonej z nauczycielem. 3. Uczniowie w grupie przygotowują debatę dotyczącą wpływu wydarzeń historycznych na życie współczesne i biorą w niej udział, a następnie przedstawiają wnioski w formie ustalonej z nauczycielem. 4. Uczniowie w grupie przygotowują wystąpienie na temat tzw. historii alternatywnej wybranego wydarzenia historycznego, a następnie w formie ustalonej z nauczycielem przedstawiają możliwy przebieg zdarzeń, uzasadniają przyjęte założenia i poddają pod dyskusję jego realność. 5. Uczniowie tworzą tekst kultury (np. film, komiks, piosenkę, podcast, słuchowisko) przedstawiający przykłady dezinformacji dotyczące wydarzeń historycznych, a następnie prezentują go w formie ustalonej z nauczycielem. 6. Uczniowie w grupie wybierają święto państwowe lub lokalne albo rocznicę ważnego wydarzenia, planują sposób jego celebrowania w szkole, przygotowują materiały do realizacji przedsięwzięcia, biorą aktywny udział w obchodach, a następnie dzielą się swoimi doświadczeniami i refleksjami z udziału w uroczystości w formie ustalonej z nauczycielem. Warunki realizacji przedmiotu, w tym szczególnie istotne zasady nauczania Zgodnie z celami ogólnymi nauczanie historii w szkole podstawowej ma służyć wzmocnieniu więzi uczniów ze wspólnotą narodową i państwową oraz najbliższym otoczeniem – regionem i miejscowością, rozwijaniu kompetencji przekrojowych oraz budowaniu i doskonaleniu wiedzy i umiejętności przedmiotowych. Istotnym postulatem jest także budzenie zainteresowania uczniów historią i kształtowanie świadomości, że poznawanie przeszłości opiera się na określonych, sprawdzonych metodach naukowych. W dążeniu do osiągnięcia tych celów kluczowe wydaje się ograniczenie metod podających na rzecz metod aktywizujących. Szczególnie ważne staje się położenie nacisku na samodzielną, a więc prowadzoną rzeczywiście przez uczniów, analizę źródeł: tekstów, map, ikonografii, materiałów statystycznych i współczesnych tekstów kultury, m.in. filmów, powieści, komiksów, gier. W działaniach tych szczególnie istotne są: zasada samodzielności (czyli ograniczonej zależności ucznia od nauczyciela), zasada stopniowania trudności (przystępności) i zasada poznania bezpośredniego (zakładająca, że jedną z najważniejszych metod dociekania prawdy o przeszłości pozostaje badanie źródeł). Praca ze źródłami ma na celu rozwijanie umiejętności przedmiotowych i komunikacyjnych. Uczniowie powinni
--	--



Na plan pierwszy na każdym etapie edukacyjnym w szkole podstawowej powinno wysuwać się kształtowanie i rozwijanie postawy patriotycznej, przy jednoczesnym poszanowaniu dla dorobku innych narodów. Rozwiązanie propedeutyczne zastosowane w klasie IV w kolejnych klasach przechodzi w chronologiczny układ opisu biegu dziejów. Podstawa programowa nie zawiera skodyfikowanego zapisu wydarzeń i dat, zaś obok wymienionych w niej postaci mogą być uwzględnione także inne.

Zastosowane w procesie dydaktycznym różnorodne metody nauczania i środki dydaktyczne powinny być dostosowane do możliwości wiekowych uczniów oraz ich indywidualnych potrzeb. Powinny to być zarówno klasyczne metody, jak: opis, pogadanka czy wykład, jak i metody aktywizujące, oparte na działaniu, np. przygotowanie prezentacji komputerowych, zajęcia z tablicą interaktywną, tworzenie programów multimedialnych, filmy, praca z mapą, gry dydaktyczne, inscenizacje, przedstawienia. Dodatkowo ważne jest, aby w procesie nauczania wykorzystywać, w miarę istniejących możliwości, takie formy, jak: wycieczki do muzeów, miejsc pamięci, korzystanie z rekonstrukcji historycznych, spotkania z ciekawymi ludźmi/świadkami historii, wreszcie – sięganie po propozycje dydaktyczne, którymi dysponują zarówno fundacje (takie jak np. Ośrodek KARTA, Ośrodek „Pamięć i Przyszłość”, Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT), jak również Instytut Pamięci Narodowej.

umieć nie tylko analizować źródła, lecz także o nich rozmawiać – wyrażać własne opinie i oceny, spierać się o trafność poglądów i próbować dochodzić w sporach do kompromisu. Dla realizacji tego postulatu istotne jest właściwe wyposażenie pracowni historycznej – w zbiory tekstów źródłowych, atlasy, mapy ściennie, sprzęt elektroniczny, dostęp do internetu i cyfrowych narzędzi dydaktycznych. Kluczowe jest zapewnienie w klasie takiej atmosfery, która będzie sprzyjać zadawaniu pytań i prowadzeniu otwartego dialogu.

Zarówno cele ogólne, jak i efekty uczenia się kładą nacisk na historię lokalną i regionalną. Jej pełniejsza znajomość nie ma być celem samym w sobie, ale narzędziem prowadzącym do wzmocnienia poczucia więzi uczniów z ich najbliższym otoczeniem. Realizacji tej idei sprzyjać powinny wycieczki historyczne o zróżnicowanym charakterze. Warto znaleźć czas nie tylko na wizyty w określonych muzeach czy placówkach edukacyjnych, lecz także na krótkie lokalne wędrówki, które pozwolą uczniom poznać okoliczne pomniki, zabytki architektury czy innego rodzaju miejsca pamięci i dostrzec ich związki z treściami omawianymi w klasie.

Nowym elementem podstawy programowej są doświadczenia edukacyjne. Ich realizacja ma sprzyjać m.in. wzmocnieniu sprawczości uczniów. Uwzględniając ten cel, warto zapewnić uczniom możliwie dużą swobodę w wyborze zarówno samych doświadczeń, jak i metod ich realizacji. Pożądane jest również takie prowadzenie doświadczeń edukacyjnych, aby uczniowie czuli ich wagę – mogli przedstawić wyniki swoich działań na forum klasy, poddać je pod jej ocenę i czuli, że ich praca stanowi celowy element procesu dydaktycznego.



Bibliografia

Górecki A., „Będziecie zdrowsi i dłużej będziecie pracować” – o zmianach w szkole raz jeszcze, Ordoiuris.pl, 8.09.2025, <https://ordoiuris.pl/komentarz/bedziecie-zdrowsi-i-dluzej-bedziecie-pracowac-o-zmianach-w-szkole-raz-jeszcze/>, dostęp: 22.10.2025.

Górecki A., „Reforma26. Kompas jutra” kompasem ku destrukcji polskiej szkoły, Ordoiuris.pl, 14.08.2025, <https://ordoiuris.pl/komentarz/reforma26-kompas-jutra-kompasem-ku-destrukcji-polskiej-szkoly/>, dostęp: 22.10.2025.

Górecki A., *Edukacja klasyczna drogą ku prawidłowemu myśleniu i słusznemu działaniu – o jej narzędziach i macierzy kulturowej*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum” 2025, t. 31, nr 2.

Górecki A., *Wielej biurokracji, mniej samodzielności uczniów. Nowe rekomendacje dotyczące prac domowych*, Ordoiuris.pl, 4.11.2025, <https://ordoiuris.pl/komentarz/wiecej-biurokracji-mniej-samodzielno-sci-uczniow-nowe-rekomendacje-dotyczace-prac-domowych/>, dostęp: 5.11.2025.

Heers J., *Średniowiecze... wielkie oszustwo!*, Kraków 2025.

Illich I., *Odszkołnić społeczeństwo*, Warszawa 2010.

Instytut Badań Edukacyjnych Państwowy Instytut Badawczy, *Oświadczenie IBE PIB*, Ibe.edu.pl, 3.11.2025, <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/3459-oswiadczenie>, dostęp: 5.11.2025.

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.

Jan Paweł II, *Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka*, <https://teologiapolityczna.pl/jan-pawel-ii-kultura-jest-wlasciwym-sposobem-istnienia-i-bytowania-czlowieka-1>, dostęp: 25.11.2025.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, „Reforma26. Kompas Jutra” – nowa szkoła dla nowego pokolenia, Gov.pl, 9.07.2025, <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma26-kompas-jutra--nowa-szkola-dla-nowego-pokolenia>, dostęp: 21.10.2025.

Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia*, Warszawa 2017, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>, dostęp: 21.10.2025.

Reforma26. Kompas Jutra, <https://reforma26.men.gov.pl/>, dostęp: 21.10.2025.

Senior J., *Upadek i odbudowa cywilizacji chrześcijańskiej*, Dębogóra 2021.



Suleja W., *Komentarz do podstawy programowej z przedmiotu historia na II etapie edukacyjnym*, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>, dostęp: 21.10.2025.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.).

Dokumenty źródłowe

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>, dostęp: 21.10.2025.

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 996).

Projekt podstawy programowej – HISTORIA przygotowane przez Instytut Badań Edukacyjnych, Państwowy Instytut Badawczy, wrzesień 2025, https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Projekty_podstaw_programowych/Historia_IBE_PIB.pdf, dostęp: 2.10.2025, który stał się integralną częścią projekt rozporządzenia MEN z 11 listopada 2025 roku: <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12404400>, dostęp: 25.11.2025.

Biogram autora



dr Artur Górecki

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8799-1530>

Doktor nauk humanistycznych w zakresie historii (UW). Ukończył także studia filozoficzno-teologiczne (PWTW) i zarządzanie oświatą. Wykładowca akademicki, a także nauczyciel oraz wieloletni dyrektor placówek edukacyjnych różnych szczebli. W latach 2020–2023 pełnomocnik Ministra Edukacji i Nauki ds. podstaw programowych i podręczników oraz dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Podstaw Programowych. Członek Rady do Spraw Narodowego Zasobu Bibliotecznego przy Ministrze Kultury i Dziedzictwa Narodowego w latach 2021–2024. Były rektor i profesor Uczelni Collegium Intermarium. Propagator edukacji klasycznej. Autor książek, artykułów naukowych oraz popularnonaukowych, a także przyczynków i recenzji. Od grudnia 2024 r. Dyrektor Centrum Edukacyjnego Ordo Iuris.

Autor

Artur Górecki

Redakcja językowa

Agnieszka Bernacińska

Monika Radecka

Opracowanie graficzne, skład i łamanie

Ursines – Agencja Kreatywna. Błażej Zych

www.ursines.pl

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Instytutu na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris

Plac Bankowy 2,

00-095 Warszawa

www.ordoiuris.pl

ISBN (e-book): 978-83-68211-86-3

Cataloging-in-Publication (CIP) – Biblioteka Narodowa:

Górecki, Artur

Zmiany w podstawie programowej z historii

dla szkoły podstawowej - analiza merytoryczna

i porównawcza : szczegółowe zestawienie

wdrożonych w 2024 r. oraz proponowanych zmian

wraz z ich omówieniem / Artur Górecki.

- Warszawa : Centrum Edukacyjne Ordo Iuris,

copyright 2025

© Copyright 2025 by Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris



WSPARCIE DARCYŃCÓW

Instytut Ordo Iuris jest fundacją i zakres naszej aktywności jest ściśle uzależniony od funduszy, które pozyskamy na działalność statutową. Ceniąc sobie niezależność, nie korzystamy ze środków publicznych i grantów, których pozyskanie mogłoby ją ograniczać. Naszą działalność prowadzimy tylko dzięki hojności naszych Darczyńców, zwłaszcza tych, którzy wspierają nas regularnie co miesiąc w ramach Kręgu Przyjaciół (więcej na: www.przyjaciele.ordoiuris.pl)

RAZEM MOŻEMY REALNIE WPŁYWAĆ NA RZECZYWISTOŚĆ!

DAROWIZNĘ MOŻNA PRZEKAZAĆ NA KONTO

32 1160 2202 0000 0002 4778 1296

Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris
Plac Bankowy 2, 00-095 Warszawa
oraz za pomocą przelewów internetowych
Tpay i PayPal (szczegóły na stronie www.ordoiuris.pl)

W kontekście destrukcyjnych zmian wprowadzonych przez MEN w polskiej edukacji pod nazwą „Reforma26. Kompas jutra” warto przypomnieć słowa papieża Polaka, świętego Jana Pawła II:

„W szerokim znaczeniu można powiedzieć, że cały stworzony kosmos jest poddany czasowi, ma zatem swoje dzieje. Mają swoje dzieje w szczególny sposób istoty ożywione. Niemniej o żadnej z tych istot, o żadnym gatunku zwierząt nie możemy powiedzieć, że mają charakter historyczny, tak jak możemy powiedzieć o człowieku, o narodach i o całej rodzinie ludzkiej. Historyczność człowieka wyraża się we właściwej mu zdolności obiektywizacji dziejów. Człowiek nie tylko podlega nurtowi wydarzeń [...] ale ma zdolność refleksji nad własną historią i obiektywizacji, opisywania jej powiązanych biegów zdarzeń. Taką samą zdolność posiadają poszczególne ludzkie rodziny, jak też ludzkie społeczeństwa, a w szczególności narody.

Te ostatnie, podobnie jak pojedynczy człowiek, są obdarzone pamięcią dziejową. Jest zrozumiałe, że narody starają się utrwalić również na piśmie to, co pamiętają. W ten sposób historia staje się historiografią. Ludzie piszą o dziejach grupy, do której należą. Czasem piszą też o swoich dziejach osobistych (myślę tu o autobiografiach sławnych ludzi), ale bardziej znaczące jest, że piszą też o dziejach swoich narodów. I te zobiektywizowane i utrwalone na piśmie dzieje narodów są jednym z istotnych elementów kultury – elementem, który stanowi o tożsamości narodu w wymiarach czasowych. Czy historia może «popłynąć przeciw prądowi sumień»?” (*Pamięć i tożsamość*).



dr Artur Górecki – dyrektor Centrum Edukacyjnego Ordo Iuris, nauczyciel i wieloletni dyrektor placówek edukacyjnych różnych szczebli, wykładowca akademicki, były rektor i profesor Uczelni Collegium Intermarium, rzeczoznawca MEN do spraw podręczników, były pełnomocnik Ministra Edukacji i Nauki ds. podstaw programowych i podręczników oraz dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Podstaw Programowych



CENTRUM EDUKACYJNE
ORDO IURIS



www.edukacja.ordoiuris.pl