

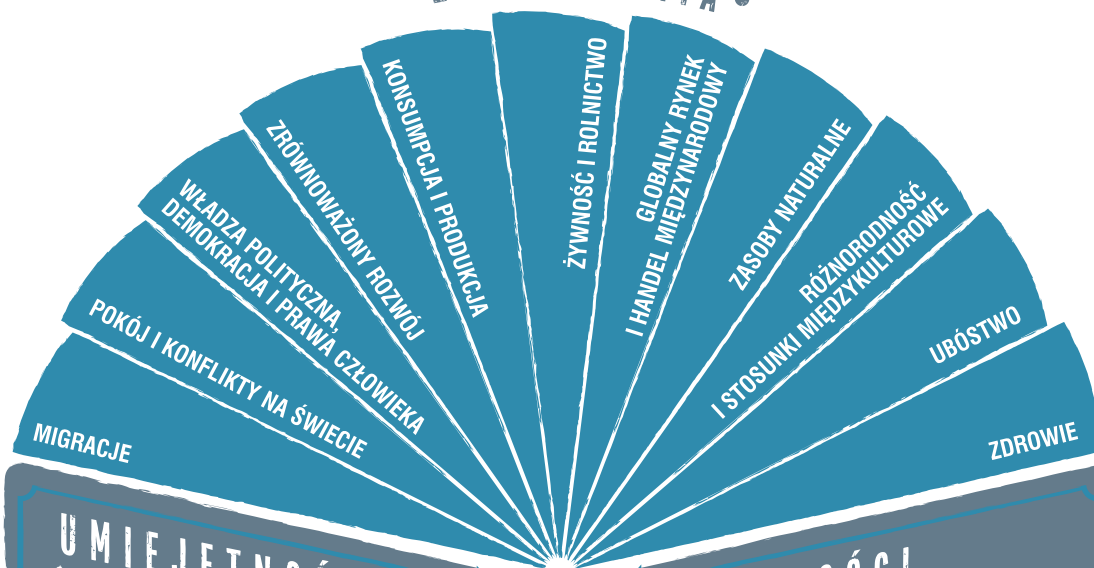


W ŚWIAT Z KLASĄ

EDUKACJA GLOBALNA
NA ZAJĘCIACH
HISTORII
W GIMNAZJUM



• ZAGADNIENIA •



UMIĘTNOŚCI

UMIĘTNOŚCI WYRÓZNIJĄCE EDUKACJĘ GLOBALNĄ

- Zdobywanie i przetwarzanie informacji na temat zagadnień globalnych
- Analiza procesów i współzależności globalnych zagadnień globalnych
- Podejmowanie świadomych decyzji dotyczących zagadnień globalnych

UMIĘTNOŚCI PRZEDMIOTOWE

- Umiejętności zapisane w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów; np. współdziałanie w sprawach publicznych (WOS)

UMIĘTNOŚCI KLUCZOWE

- KRYTYCZNE MYŚLENIE
np. radzenie sobie ze złożonymi lub kontrowersyjnymi problemami
- KOMUNIKACJA
np. dostrzeganie różnych punktów widzenia
- ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW
np. formułowanie opinii na tematy globalne i wyrażanie ich z szacunkiem
- TWÓRCZE MYŚLENIE
np. poszukiwanie alternatywnych rozwiązań dla problemów globalnych

KONCEPCJA

EDUKACJI GLOBALNEJ

WARTOŚCI

- GODNOŚĆ
- SPRAWIEDLIWOŚĆ
- RÓWNOŚĆ
- WOLNOŚĆ
- RÓŻNORODNOŚĆ
- POKÓJ
- RÓWNOWAGA ŚRODOWISKOWA

POSTAWY

- SZACUNEK
- OTWARTOŚĆ
- EMPATIA
- UCZCIWOŚĆ
- ODPOWIEDZIALNOŚĆ
- SOLIDARNOŚĆ

ODNIESIENIE DO DZIAŁANIA

- POCZUCIE OSOBISTEGO WPŁYWU...
- PRZYGOTOWANIE DO DZIAŁANIA...
- MOTYWACJA DO ZAANGAŻOWANIA...

na rzecz zmiany w skali globalnej



W ŚWIAT Z KLASĄ

EDUKACJA GLOBALNA
NA ZAJĘCIACH HISTORII
W GIMNAZJUM

MATERIAŁY EDUKACYJNE
DLA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI

SPIS TREŚCI

Wstęp

4

Jak realizować
edukację globalną
na zajęciach historii?

5

Jakość
w edukacji globalnej

6



1. Cywilizacje
wielkich rzek
Patrycja Kopcińska

16



2. Prawo Hammurabiego
jako wkład starożytnego
Bliskiego Wschodu
w dorobek cywilizacyjny
współczesnego świata
Agata Markiewicz

24



3. Bizancjum
– świadectwo
przenikania kultur
Krzysztof Szczukiewicz

31



4. Czarna śmierć, czyli
o mechanizmach epidemii
Agata Markiewicz

36



9. W jaki sposób
nowe technologie
wpływają na rewolucję?
Wiosna Ludów,
Arabska Wiosna
Agata Markiewicz

63



10. Kolonializm
XIX-wieczny z perspektywy
kolonizowanych
i kolonizujących
Krzysztof Szczukiewicz

69



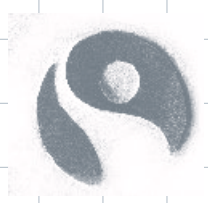
11. Wielka Emigracja po
powstaniu listopadowym
a migracje we
współczesnym świecie
Patrycja Kopcińska

74



12. Rugi pruskie.
Polityka
germanizacyjna
Patrycja Kopcińska

82

Pytania do samodzielnej pracy nad scenariuszem z zakresu edukacji globalnej	Historie scenariuszy	Podstawa programowa a systematyczna realizacja edukacji globalnej na zajęciach historii w gimnazjum	Wybrane punkty podstawy programowej kształcenia ogólnego
8	10	12	14
			
5. Kraj bez stosów, czyli XVI-wieczna Rzeczpospolita tolerancją stoi <i>Agata Markiewicz</i>	6. Na ulicy polskiego miasteczka w XVI wieku <i>Krzysztof Szczukiewicz</i>	7. Legiony, legioniści i polskie ślady na Haiti <i>Patrycja Kopcińska</i>	8. Czy odczuwasz skutki rewolucji przemysłowej? <i>Patrycja Kopcińska</i>
40	48	53	61
			
13. Golicja i Głodomeria, czyli ubóstwo galicyjskie <i>Patrycja Kopcińska</i>	14. Co ma wspólnego ruch spółdzielczy z ekonomią społeczną i sprawiedliwym handlem? <i>Katarzyna Zabarańska</i>	15. Gdyby historia była kobietą... <i>Katarzyna Zabarańska</i>	16. Papier, drukarka i losy świata <i>Agata Markiewicz</i>
85	90	95	99
Kwestionariusz ewaluacji materiałów			
108			

WSTĘP

**Szanowne Nauczycielki, Szanowni Nauczyciele,
serdecznie zapraszamy do lektury niniejszej publikacji
zawierającej materiały edukacyjne z zakresu edukacji globalnej
przeznaczone do prowadzenia zajęć historii w gimnazjum.**

Oddajemy w Państwa ręce drugie wydanie niniejszej publikacji, wzbogacone o materiały dodatkowe dla nauczycieli i nauczycielek. Mamy nadzieję, że ułatwią one Państwu nie tylko analizę treści zawartych w publikacji, ale pozwolą także na samodzielne tworzenie autorskich materiałów z zakresu edukacji globalnej.

Edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców i odbiorczyń do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych.

Publikacja powstała w ramach międzynarodowego projektu „W świat z klasą”, którego celem jest systematyczne włączanie zagadnień globalnych do zajęć przedmiotowych w oparciu o podstawy programowe kształcenia ogólnego. W tym kontekście systematyczność rozumiemy jako możliwie najczęstsze odwoływanie się podczas zajęć lekcyjnych do zagadnień edukacji globalnej oraz wartości stojących u jej podstaw, a także przybliżanie perspektywy globalnej, także w tych punktach podstawy programowej, które nie odwołują się do niej bezpośrednio.

Publikacja, którą oddajemy w Państwa ręce, zawiera ćwiczenia, scenariusze oraz propozycje projektów edukacyjnych dotyczących globalnych współzależności i współczesnych wyzwań stojących przed krajami globalnego Południa i globalnej Północy. Pozostałe publikacje zawierają materiały edukacyjne z zakresu edukacji globalnej do realizacji na zajęciach: wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego, języka angielskiego, biologii oraz plastyki i zajęciach artystycznych.

Do opracowania publikacji zaprosiliśmy nauczycielki i nauczycieli, a także ekspertki i ekspertów różnych dziedzin (m.in. dziennikarstwa, stosunków międzynarodowych, filologii, socjologii, kulturoznawstwa), którzy, spotykając się w przedmiotowych grupach roboczych, pracowali nad stworzeniem materiałów edukacyjnych jak najbardziej dostosowanych do szkolnej rzeczywistości.

Dobór tematów zaprezentowanych w publikacji odzwierciedla zainteresowania Auterek i Autorów, i staje się jednocześnie jedną ze wskazówek, jaką można z niej zaczerpnąć – przygodę z edukacją globalną warto rozpocząć, sięgając po tematy nam najbliższe. Różnorodne zagadnienia, jakie obejmuje edukacja globalna, oraz wszechstronne umiejętności i postawy, jakie pomaga kształtować, zachęcają do podejmowania dalszych samodzielnych poszukiwań i wypracowywania własnych pomysłów na jej realizację podczas zajęć w szkole.

Aby ułatwić to zadanie, na kolejnych stronach znajdą Państwo między innymi wyjaśnienie, na czym polega jakość w edukacji globalnej, oraz pytania, które pomogą Państwu ukierunkować samodzielną pracę nad własnymi scenariuszami zajęć. Zachęcamy również do przeczytania wskazówek przygotowanych przez część autorek tej publikacji – mamy nadzieję, że nie raz pojawi się okazja, aby z nich skorzystać.

Wierzmy, że niniejsza publikacja zachęci Państwa do podjęcia wyzwania, jakim jest edukacja globalna, i okaże się pomocna podczas prowadzenia zajęć przedmiotowych w gimnazjum. Mamy również nadzieję, że uczennice i uczniowie przyjmą zaproponowane aktywności z zacięciem.

*Autorki i Autorzy oraz zespół projektu
„W świat z klasą”
Centrum Edukacji Obywatelskiej*

JAK REALIZOWAĆ EDUKACJĘ GLOBALNĄ NA ZAJĘCIACH HISTORII?



Edukacja globalna włącza do historii nową ciekawą perspektywę, w jeszcze większym stopniu pokazując młodzieży związek między przeszłością a teraźniejszością i relacje łączące globalną Północ z globalnym Południem.

Kompetencje i umiejętności przedmiotowe kształtowane w ramach zajęć historii w gimnazjum skupiają się na trzech zasadniczych obszarach: chronologii historycznej, analizie i interpretacji historycznej oraz tworzeniu narracji historycznej. Intencją włączania zagadnień edukacji globalnej do zajęć historii jest zwrócenie uwagi na zależności społeczne, gospodarcze czy środowiskowe zachodzące we współczesnym świecie, mające swoje korzenie w wydarzeniach i procesach historycznych. To także zachęta do krytycznej analizy źródeł, wyszukiwania informacji i wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych omawianych zjawisk i wydarzeń. Rozumienie przeszłości pomaga młodym ludziom odnajdywać się we współczesnym świecie, rozumieć jego złożoność i znaczenie podejmowanych decyzji i działań. Odwoływanie się do problematyki globalnej sprzyja również nauce formułowania przez uczniów i uczennice samodzielnych wniosków i argumentowania własnego stanowiska – umiejętności szczególnie cennych zarówno w warsztacie historycznym, jak i w życiu codziennym.

Włączanie zagadnień edukacji globalnej do zajęć historii nie oznacza rezygnacji z treści nauczania zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Wręcz przeciwnie – to twórcze i atrakcyjne urozmaicenie, dzięki któremu uczniowie i uczennice mają szansę wyraźniej dostrzec zmiany zachodzące w życiu społeczno-gospodarczym oraz rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym poszczególnych regionów świata. Zachęcamy Państwa do zadawania pytań skłaniających młodzież do poszukiwania analogii między wydarzeniami z przeszłości a teraźniejszością, a także do tego, by dawać młodzieży przestrzeń do stawiania takich pytań. Do poszerzania wiedzy uczniów i uczennic na temat współczesnego świata i jego uwarunkowań historycznych warto wykorzystywać również prace domowe, a także metodę projektów edukacyjnych.

Autorki i autorzy niniejszej publikacji, na co dzień uczący historii młodzież gimnazjalną, zdają sobie sprawę z ograniczonych możliwości czasowych, jakimi dysponują nauczyciele i nauczycielki tego przedmiotu, dlatego dołożyli wszelkich starań, aby stworzone przez nich materiały edukacyjne były możliwe do realizacji w ramach zajęć lekcyjnych. Wszystkie scenariusze i ćwiczenia zostały przetestowane w szkołach, a ich ostateczny kształt uwzględnia wnioski wyciągnięte z zajęć z młodzieżą. Zachęcamy Państwa do korzystania z zaprezentowanych materiałów oraz czerpania z nich inspiracji do tworzenia własnych ćwiczeń i scenariuszy zajęć z historii.

Życzymy Państwu przyjemnej lektury i satysfakcji z prowadzenia zajęć poruszających zagadnienia edukacji globalnej.

*Autorki i Autorzy oraz zespół projektu
„W świat z klasą”
Centrum Edukacji Obywatelskiej*

JAKOŚĆ W EDUKACJI GLOBALNEJ

Edukacja globalna to znacznie więcej niż wiedza o świecie. Kształtuje także postawy i umiejętności młodych ludzi, odwołując się do wartości, które leżą u jej podstaw. Dzięki temu możliwe jest podejmowanie przez nich aktywności i działanie na rzecz zmiany – zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej. Aby przybliżyć Państwu koncepcję edukacji globalnej, stworzyliśmy infografikę w postaci książki (znajduje się na drugiej stronie okładki), która ilustruje poszczególne jej komponenty: wartości, postawy, umiejętności, zagadnienia oraz odniesienie do działania.

Aby realizować edukację globalną wysokiej jakości, warto pamiętać o tych pięciu elementach, które się na nią składają. Zachęcamy do korzystania z tej infografiki, a także do zapoznania się z broszurą „Edukacja globalna na zajęciach przedmiotowych w gimnazjum”, która wyjaśnia koncepcję edukacji globalnej oraz prezentuje przykłady realizacji edukacji globalnej na wybranych przedmiotach w ramach podstawy programowej. Broszura oraz wszystkie publikacje przedmiotowe (do języka polskiego, języka angielskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie, biologii oraz plastyki i zajęć artystycznych) są dostępne online pod adresem: globalna.ceo.org.pl.

Zapraszamy do zapoznania się z poniższymi wskazówkami, które podpowiadają, w jaki sposób pracować z uczniami i uczennicami, aby realizować edukację globalną wysokiej jakości.

EDUKACJA GLOBALNA:

1

KŁADZIE NACISK NA WSPÓŁZALEŻNOŚCI POMIĘDZY GLOBALNĄ PÓŁNOCĄ I GLOBALNYM POŁUDNIEM; NIE OGRANICZA SIĘ DO PREZENTACJI PROBLEMÓW GLOBALNYCH.

Mówiąc o wyzwaniach stojących przed współczesnym światem i jego problemach – np. o kwestii dostępu do zasobów czy o zmianach klimatu, pokazuj, w jaki sposób wpływają na nie globalne powiązania między krajami – polityczne, społeczne czy handlowe – a także nasze codzienne wybory.

2

POKAZUJE PROCESY GLOBALNE W ICH WYMIARZE LOKALNYM, PREZENTUJĄC ICH KONSEKWENCJE DLA ZWYKŁYCH LUDZI; NIE OGRANICZA SIĘ DO ABSTRAKCYJNYCH POJĘĆ.

Omawiając zagadnienia dotyczące globalizacji, ilustruj je przykładami z życia uczniów i uczennic i pokazuj analogiczne procesy zachodzące w krajach globalnego Południa i globalnej Północy. Stosuj metody, które pozwolą im zrozumieć te powiązania i wzmocnią umiejętność kreatywnego myślenia.

3

STOSUJE AKTUALNY I OBIEKTYWNY OPIS LUDZI I ZJAWISK; NIE UTRWALA ISTNIEJĄCYCH STEREOTYPÓW.

Mówiąc o krajach globalnego Południa, zawsze korzystaj z wiarygodnych źródeł oraz przytaczaj aktualne i sprawdzone dane. Na osobach prowadzących zajęcia spoczywa duża odpowiedzialność, więc przed wykorzystaniem każdego materiału zastanów się, czy pomoże on pozbyć się stereotypów, czy raczej je wzmocni.

4

POKAZUJE PRZYCZYNY I KONSEKWENCJE ZJAWISK GLOBALNYCH; NIE OGRANICZA SIĘ DO FAKTOGRAFII.

Przybliżając uczennicom i uczniom zjawiska globalne, dociekaj przyczyn, analizuj ich konsekwencje dla nas i osób, których dany problem dotyczy bezpośrednio. Rozumienie tych zależności wzmocnia poczucie osobistego wpływu i motywację do zaangażowania się na rzecz zmiany w skali globalnej.

5	TŁUMACZY POTRZEBĘ ODPOWIEDZIALNEGO ZAANGAŻOWANIA W ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW GLOBALNYCH; NIE SŁUŻY WYŁĄCZNIE ZBIERANIU FUNDUSZY NA CELE CHARYTATYWNE.	Zachęcaj uczniów i uczennice do aktywnego włączania się w życie społeczności lokalnej. Kształtuj postawy: odpowiedzialności, solidarności, empatii, zwracając uwagę na to, że naszymi codziennymi wyborami – robiąc zakupy, głosując czy wybierając środek transportu – możemy świadomie wpływać na świat.
6	SZANUJE GODNOŚĆ PREZENTOWANYCH OSÓB; NIE SIĘGA DO DRASTYCZNYCH OBRAZÓW, NIE SZOKUJE PRZEMOCĄ I LUDZKIM CIERPIENIEM.	Wyświetlając filmy bądź pokazując fotografie, zastanów się, czy sam/sama, będąc w takiej sytuacji, chciałbyś/chciałabyś być tak przedstawiony/przedstawiona. Zapoznaj się z Kodeksem w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa; wspólnie z uczniami/uczennicami analizujcie bieżące przekazy medialne, zastanawiając się nad ich znaczeniem i funkcją.
7	UCZY KRYTYCZNEGO MYŚLENIA I FORMUŁOWANIA WŁASNYCH OPINII NA TEMATY GLOBALNE; NIE PROMUJE JEDNEJ IDEOLOGII, NIE OFERUJE GOTOWYCH ODPOWIEDZI.	Stwarzaj uczennicom i uczniom okazje do dyskusji, nie unikaj trudnych tematów i pozwalaj na wyrażanie własnych opinii oraz świadome podejmowanie decyzji. Pokazuj, w jaki sposób krytycznie analizować docierające do nich informacje – kto jest ich autorem/autorką, w jakiej sytuacji i w jakim celu powstały.
8	PROMUJE ZROZUMIENIE I EMPATIE; NIE ODWOŁUJE SIĘ TYLKO DO WSPÓŁCZUCIA.	Zachęcaj młodzież do zadawania pytań, dzielenia się własnymi odczuciami i emocjami, a także poznawania odczuć i emocji innych osób – zarówno w klasie, jak i odnosząc się do postaci i historii, które poznajecie podczas zajęć. Stosuj metody, które rozwijają empatię i zachęcają do podejmowania aktywności.
9	ODDAJE GŁOS LUDZIOM, KTÓRYCH SYTUACJĘ PREZENTUJE; NIE OPIERA SIĘ NA DOMYSŁACH I WYOBRAŻENIACH.	Sięgaj po relacje z pierwszej ręki, bezpośrednio od bohaterów/bohatek i świadków/świadkiń wydarzeń. Takie przekazy najlepiej zobrazują temat oraz pomogą go lepiej zrozumieć i zapamiętać.
10	WYKORZYSTUJE METODY INTERAKTYWNE; NIE OGRANICZA SIĘ DO PASYWNEGO PRZEKAZYWANIA TREŚCI.	Zachęcaj uczniów i uczennice do aktywnego uczestnictwa w zajęciach; najlepiej zapamiętujemy to, co sami/same mówimy i robimy – zapewnij więc jak najwięcej przestrzeni, by młodzież sama miała okazję zdobyć informacje, przeanalizować je i zaprezentować.
11	STAWIA SOBIE ZA CEL ROZWIJANIE ZARÓWNO WIEDZY, JAK I UMIEJĘTNOŚCI ORAZ POSTAW.	Dbaj o wszechstronny rozwój młodzieży; dawaj uczniom i uczennicom możliwość swobodnego wypowiedziania się i powierzaj im odpowiedzialne zadania na miarę ich możliwości. Zachęcaj do realizacji projektów edukacyjnych oraz aktywności pozalekcyjnej.
12	POKAZUJE ZNACZENIE DZIAŁAŃ JEDNOSTEK W REAKCJI NA GLOBALNE WYZWANIA; NIE UTRWAŁA POCZUCIA BEZRADNOŚCI.	Zachęcaj uczennice i uczniów do działania, podając przykłady sukcesów oddolnych akcji i wskazując możliwości zaangażowania się na rzecz zmiany lokalnej i globalnej. Sam/Sama dawaj dobry przykład!

PYTANIA DO SAMODZIELNEJ PRACY NAD SCENARIUSZEM Z ZAKRESU EDUKACJI GLOBALNEJ

Poniższe pytania mają za zadanie ułatwić Państwu – nauczycielom i nauczycielkom – pracę nad tworzeniem autorskich scenariuszy, ćwiczeń i propozycji projektów edukacyjnych. Pomagają one sprawdzić, czy dany materiał mieści się w ramach edukacji globalnej (a więc nie jest np. edukacją międzykulturową) i czy jest zgodny z jej zasadami, w tym z zaleceniami *Kodeksu informowania o krajach Południa*. Aby uznać, że scenariusz spełnia te kryteria, na każde z poniższych pytań należy odpowiedzieć TAK, przy czym w punkcie trzecim, gdzie znajdują się podpunkty A, B, C – wystarczy odpowiedzieć TAK na jedno z nich (choć może zdarzyć się tak, że będą trzy twierdzące odpowiedzi). Pytaniom towarzyszą przykłady oraz komentarze wyjaśniające treść pytań.

1. Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu dotyczy przynajmniej jednego z 11 zagadnień edukacji globalnej zawartych w infografice w postaci książki?

TAK/NIE KTÓREGO? _____

Wierzmy, że 11 zagadnień zawartych w infografice w postaci książki (dostępnej na drugiej stronie okładki niniejszej publikacji) obejmuje na tyle wszechstronnie tematy podejmowane w ramach edukacji globalnej, że z łatwością odnajdziesz te, których dotyczy Twój materiał. Jeśli masz wrażenie, że nie jesteś w stanie dopasować swojej propozycji do żadnego z nich, może to oznaczać, że warto raz jeszcze zastanowić się, czy na pewno scenariusz, ćwiczenie lub propozycja projektu zawiera elementy edukacji globalnej.

2. Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu ukazuje omawiany temat w perspektywie globalnej?

TAK/NIE W JAKI SPOSÓB? _____

To jest pytanie, które zachęca do zastanowienia się, czy zagadnienie, które omawiasz, dotyczy kwestii globalnych tylko w perspektywie lokalnej w danej części świata (np. prawa dziecka i prawo do edukacji w wybranym państwie – np. w Kambodży) czy pokazuje dane zagadnienie w szerszym, globalnym ujęciu (wyjaśniając np. kontekst danej sytuacji, uwarunkowania prawne czy kulturowe na tle państw regionu czy w zestawieniu z innymi częściami świata). Perspektywa globalna pozwala młodym ludziom lepiej zrozumieć zjawiska i procesy zachodzące we współczesnym świecie, a jej ogromną wartością jest również odwoływanie się do opinii i perspektywy mieszkańców i mieszkanki globalnego Południa.

Jeśli w scenariuszu/ćwiczeniu/propozycji projektu dotykasz zagadnienia globalnego, np. ubóstwa (w Polsce lub w Indiach), staraj się omówić je w perspektywie globalnej, np. wyjaśniając, na czym polega mechanizm tzw. „pętli ubóstwa” (sytuacja, w której z pokolenia na pokolenie „dziedziczy się” ubóstwo i z którego w związku z tym trudno jest się wydostać) – także w wymiarze politycznym czy gospodarczym (np. tłumacząc jego związek z umowami handlowymi Północ-Południe).

3.

A) Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu wyjaśnia jakąś współzależność globalną?

TAK/NIE JAKĄ? _____

W edukacji globalnej szczególnie nacisk kładziemy na wyjaśnianie współzależności globalnych, czyli tego, w jaki sposób różne części świata wzajemnie od siebie zależą i na siebie wpływają, np. w jaki sposób występowanie złóż naturalnych lub związki historyczne wpływają na relacje handlowe między krajami globalnej Północy a krajami globalnego Południa. Jeśli nie dostrzegasz bezpośrednio takiej współzależności globalnej w swoim materiale, sprawdź kolejne dwa pytania:

B) Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu przedstawiając rzeczywistość („tak jest na świecie”), ukazuje podobieństwa i różnice między rejonami świata?

TAK/NIE JAKIE? _____

Edukacja globalna stara się ukazywać szerszy kontekst omawianych zagadnień i nie poprzestaje jedynie na prezentowaniu rzeczywistości, np. wymienieniu, jakie złoże naturalne występuje w danym państwie. Warto zestawiać ze sobą dane, zachęcając młodzież do ich analizy i krytycznej oceny, np. poprzez porównanie znaczenia wymiany handlowej między Gambią a Wielką Brytanią i jej wpływem na oba państwa – ich gospodarki oraz sytuację mieszkańców i mieszkanki.

C) Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu pokazuje analogiczne procesy/zjawiska zachodzące w innych częściach świata?

TAK/NIE JAKIE? _____

Przy omawianiu współczesnych relacji handlowych Gambii z Wielką Brytanią możesz odwołać się do analogicznych przykładów relacji krajów Północy z byłymi koloniami, aby ukazać ten proces w szerszej perspektywie. Jeśli omawiasz kwestię ubóstwa, możesz przedstawić przykłady z różnych części świata – pozwoli to dostrzec młodzieży, że z podobnymi wyzwaniami globalnymi ludzie mierzą się zarówno w krajach globalnego Południa, jak i globalnej Północy oraz zrozumieć, jak różni ludzie próbują sobie z nimi radzić.

4. Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu wykracza poza prezentację folkloru?

TAK/NIE

To pytanie pomocnicze, które ma nas uczulić na to, aby materiał edukacyjny rzeczywiście realizował cele edukacji globalnej, a nie np. edukacji międzykulturowej. Omawianie tradycyjnych strojów lub zwyczajów różnych grup etnicznych nie mieści się w ramach edukacji globalnej, ponieważ nie odnosi się do żadnych współzależności globalnych, ani samo w sobie nie wyjaśnia żadnych zjawisk czy procesów globalnych. Dopuszczalne jest natomiast odwoływanie się do folkloru w celu wyjaśnienia takowych, jednak warto zadać sobie pytanie o cel takiego działania i jego ewentualne konsekwencje – czy służy przekazaniu wiedzy? Czy ma stanowić jedynie ciekawostkę? Czy nie utrzuca stereotypów?

5. Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu unika stereotypowego przedstawiania osób i zjawisk?

TAK/NIE W JAKI SPOSÓB? _____

Umiejętność rzetelnego informowania i promowanie antydyskryminacyjnych postaw to klucz do sukcesu przy prowadzeniu zajęć z edukacji globalnej z młodzieżą. Warto kilkakrotnie spojrzeć na swój scenariusz pod tym kątem i upewnić się, że nie zawiera stereotypowego przekazu, nie posługuje się takimi ilustracjami, odwołuje się do faktów i rzetelnych danych statystycznych. W razie wątpliwości z pomocą może przyjść ci dwanaście zasad jakości edukacji globalnej (zawartych na poprzednich stronach niniejszej publikacji) i Kodeks informowania o krajach Południa (dostępny pod adresem: <http://zagranica.org.pl/o-nas/katalog-zasad/kodeks-w-sprawie-obrazow-i-wiadomosci-dotyczacych-krajow-poludnia>).

HISTORIE SCENARIUSZY

Zapraszamy Państwa do zapoznania się z praktycznymi wskazówkami dotyczącymi tworzenia autorskich materiałów edukacyjnych z zakresu edukacji globalnej. Co radzą nauczycielki, które są współautorkami tej publikacji i realizowały z młodzieżą poniższe ćwiczenia, scenariusze zajęć oraz projekty edukacyjne? Zajrzyjcie za kuliszy powstania niniejszej publikacji.

„RUGI PRUSKIE. POLITYKA GERMANIZACYJNA”

PATRYCJA KOPCIŃSKA

Widzieć, słyszeć, czuć...

Bardzo często na swoich lekcjach historii sięgam po zdjęcia, ryciny, obrazy dla zilustrowania wydarzeń z przeszłości. Uznałam, że jest to też prosty, a zarazem ciekawy sposób na połączenie edukacji historycznej i globalnej.

Kierując się tym przekonaniem, postanowiłam przygotować ćwiczenie „Rugi pruskie. Polityka germanizacyjna” opierające się na interpretacji materiału wizualnego. Do zadania wykorzystałam obrazy Wojciecha Kossaka i Konstantego Górskiego noszące ten sam tytuł: „Rugi pruskie” – umieszczane w wielu podręcznikach. Bez większych problemów wyszukałam w sieci zdjęcia przedstawiające zjawisko wysiedlania ludności, do którego dochodzi w różnych częściach współczesnego świata. Ostatecznie wybrałam fotografię dotyczącą konfliktu pomiędzy Hutu a Tutsi w Ruandzie w 1994 roku.

W trakcie lekcji młodzi ludzie z łatwością dokonali obserwacji i wyciągnęli wnioski odnośnie analogii występującej w polityce germanizacyjnej i postępowaniu wobec ludności z plemienia Hutu. Miałam jednak wrażenie zbyt powierzchownego wykorzystania zaprezentowanych źródeł i dlatego spróbowałam odwołać się także do bardziej osobistych odczuć moich uczniów oraz uczennic, angażując ich zmysły. Pomysł okazał się trafiony i sprowokował dyskusję na temat polityki wysiedleń i związanych z nią ludzkich losów.

Młodzież dobrze zareagowała na ćwiczenie, a połączenie edukacji globalnej z typową lekcją historii okazało się korzystnym działaniem edukacyjnym, a nawet wychowawczym. Treści globalne i historyczne połączyły się ze sobą i niejako uzupełniły.

Sądzę, że 50% sukcesu w opracowaniu ciekawego materiału dydaktycznego z elementami edukacji globalnej zależy od pomysłowości jego autora lub autorki. Druga zaś połowa sukcesu to odpowiedni dobór źródeł i tę część pracy uważam za najtrudniejszą. Może się jednak okazać, jak w przypadku opisanego ćwiczenia, że zadanie to nie będzie zbyt trudne, a efekt – imponujący.

Przygotowując materiały do niniejszej publikacji, nie uniknęłam chwil zwątpienia i niepewności. Materiały podlegały korekcie i były wielokrotnie przeredagowywane, ewoluowały, nierzadko całkowicie zmieniając pierwotny zamysł. Cały czas trzeba było też kontrolować ich zgodność z podstawą programową oraz koncepcją edukacji globalnej, co czasem wiązało się z pokonywaniem niemałych trudności. Czy było warto? Na to pytanie odpowiada mi młodzież, gdy patrzę, z jakim zaangażowaniem wykonuje przygotowane przeze mnie zadania.

Muszę przyznać, że tworzenie wszystkich scenariuszy historycznych w ramach projektu „W świat z klasą” było niesamowita przygodą intelektualną. Chociaż zadania początkowo wydawały mi się praktycznie niemożliwe do zrealizowania, a wymagania, jakie przede mną stawiano, kompletnie nieprzystające do historii jako dziedziny nauki, a tym bardziej jako przedmiotu nauczanego w warunkach polskiej szkoły, to jednak mam poczucie, że cała praca wyszła na korzyść zarówno mnie, jak i moim uczniom i uczennicom. Młodzież zyskała ciekawsze lekcje, ja większą otwartość i umiejętność wykraczania poza utarte schematy. Czas i wysiłek, jaki poświęciłam na to wyzwanie, stanowczo się opłacał.

11

PODSTAWA PROGRAMOWA A SYSTEMATYCZNA REALIZACJA

LEGENDA:

S scenariusz **Ć** ćwiczenie **P** propozycja projektu **D** dodatkowa propozycja z następujących publikacji:

* *Cały świat w klasie*, CEO 2011: globalna.ceo.org.pl.

** *Lekcja z klimatem*, CEO, Ministerstwo Środowiska 2010: <http://bit.ly/lekcjasklimatem>.

*** *Szkoła pełna energii*, CEO 2011: globalna.ceo.org.pl.

	Nazwa materiału	Rodzaj materiału	Punkt podstawy programowej	Gdzie znaleźć materiał?
1.	Cywilizacje wielkich rzek	S	I, II, 1.2, 2.1	STR. 16
2.	Prawo Hammurabiego jako wkład starożytnego Bliskiego Wschodu w dorobek cywilizacyjny współczesnego świata	S	I, II, 2.1, 2.3	STR. 24
3.	Bizancjum – świadectwo przenikania kultur	Ć	I, II, 10.2	STR. 31
4.	Czarna śmierć, czyli o mechanizmach epidemii	Ć	I, II, 11.1	STR. 36
	Co by było, gdyby?	D	I, II, III, 16.2	*
5.	Kraj bez stosów, czyli XVI-wieczna Rzeczpospolita tolerancją stoi	S	I, II, III, 19.3, 20.2	STR. 40
6.	Na ulicy polskiego miasteczka w XVI wieku	Ć	II, 20	STR. 48
7.	Legiony, legioniści i polskie ślady na Haiti	P	I, II, III, 29.2, 29.3	STR. 53
8.	Czy odczuwasz skutki rewolucji przemysłowej?	Ć	II, III, 31.1, 31.2, 31.3	STR. 61
9.	W jaki sposób nowe technologie wpływają na rewolucje? Wiosna Ludów, Arabska Wiosna	Ć	I, II, 31.3	STR. 63

[illegible]

WYBRANE PUNKTY PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

PRZEDMIOT: HISTORIA
III ETAP EDUKACYJNY, GIMNAZJUM

Cele kształcenia – wymagania ogólne:

I. CHRONOLOGIA HISTORYCZNA.

Uczeń sytuuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w czasie oraz porządkuje je i ustala związki poprzedzania, równoczesności i następstwa; dostrzega zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym.

II. ANALIZA I INTERPRETACJA HISTORYCZNA.

Uczeń wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski; dostrzega w narracji historycznej warstwę informacyjną, wyjaśniającą i oceniającą; wyjaśnia związki przyczynowo-skutkowe analizowanych wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych; wyjaśnia znaczenie poznawania przeszłości dla rozumienia świata współczesnego.

III. TWORZENIE NARRACJI HISTORYCZNEJ.

Uczeń tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł; tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację; przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe:

1. Najdawniejsze dzieje człowieka. Uczeń:

- 2) wyjaśnia zależności pomiędzy środowiskiem geograficznym a warunkami życia człowieka.

2. Cywilizacje Bliskiego Wschodu. Uczeń:

- 1) lokalizuje w czasie i przestrzeni cywilizacje starożytnej Mezopotamii i Egiptu;
- 3) wyjaśnia znaczenie pisma i prawa w procesie powstawania państw.

8. Arabowie i świat islamski. Uczeń:

- 3) wyjaśnia rolę Arabów w przekazywaniu dorobku kulturowego pomiędzy Wschodem a Zachodem.

10. Bizancjum i Kościół wschodni. Uczeń:

- 2) charakteryzuje rolę Bizancjum jako kontynuatora cesarstwa rzymskiego i rozpoznaje osiągnięcia kultury bizantyjskiej (prawo, architektura, sztuka).

11. Społeczeństwo średniowiecznej Europy. Uczeń:

- 1) rozpoznaje typowe instytucje systemu lennego.

16. Wielkie odkrycia geograficzne. Uczeń:

- 2) ocenia wpływ odkryć geograficznych na życie społeczno-gospodarcze i kulturowe Europy oraz dla Nowego Świata.



1. CYWILIZACJE WIELKICH RZEK

AUTORKA: PATRYCJA KOPCIŃSKA

Zajęcia wprowadzają do tematyki edukacji globalnej i pozwalają młodzieży zapoznać się z podstawową terminologią (np. z pojęciami: globalna Północ, globalne Południe) oraz znaczeniem wody dla rozwoju cywilizacji. Uczniowie i uczennice dowiedzą się o najstarszych cywilizacjach wielkich rzek oraz ich spuściznie. Będą doskonalić umiejętność pracy w grupie i posługiwania się mapami.



Zagadnienia:

- Zasoby naturalne

Czas trwania:

- 45 minut

Pytanie kluczowe:

- Czy H_2O ma wpływ na historię?

Cele zajęć:

- Uzasadnisz, że woda była czynnikiem determinującym rozwój państw starożytnych.

- Wskażesz na mapie najstarsze cywilizacje oraz kraje globalnego Południa i globalnej Północy.
- Wyjaśnisz terminy: cywilizacja, globalna Północ, globalne Południe.
- Podasz przykładowe osiągnięcia cywilizacji wielkich rzek.

Związek z podstawą programową:

- I, II, 1.2, 2.1

Metody:

- Rozmowa nauczająca
- Gra dydaktyczna: *Poker kryterialny*
- Praca z mapą

Formy pracy:

- Praca w grupach
- Praca zbiorowa jednolita

Środki dydaktyczne i materiały:

- Załączniki
- Słownik języka polskiego lub encyklopedia
- Mapa świata (ścienna)



MIN

	0
3	3
6	3
7	1
22	15
23	1
26	3
29	3

Wprowadzenie

Praca właściwa

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. W dowolnej krótkiej formie powtórz najważniejsze informacje dotyczące najstarszych dziejów człowieka; możesz to zrobić, wykorzystując np. metodę „zgaduj-zgadula” (np. Gdzie pojawili się pierwsi ludzie?, Czym się zajmowali i jak wyglądały ich warunki życia?, Czym była rewolucja neolityczna?, itp.).

2. Narysuj na tablicy schemat ilustrujący etapy rozwoju cywilizacyjnego człowieka i krótko je omów.

**ETAPY ROZWOJU
CYWILIZACYJNEGO
CZŁOWIEKA**



3. Zapisz na tablicy pytanie kluczowe: Czy H_2O ma wpływ na historię?, i zaproponuj, aby uczniowie i uczennice odpowiedzieli na nie (tak lub nie) poprzez podniesienie rąk. Zapisz wyniki głosowania na tablicy.

4. Podziel klasę na 4-5-osobowe zespoły i wyjaśnij, że zagrają za chwilę w pokera kryterialnego. Rozdaj każdej grupie instrukcję, karty do gry oraz planszę (załączniki nr 1-3). Po upływie 10 minut (tyle czasu zajmuje gra), poproś o odczytanie przez przedstawicieli i przedstawicielki kolejnych grup ich ustaleń: który czynnik grupa uznała za najważniejszy, aby mogło powstać państwo, a które czynniki umieściła w dalszej kolejności. Po wysłuchaniu wszystkich grup wyjaśnij znaczenie wody dla rozwoju i życia w ogóle, zarówno w przeszłości, jak i obecnie.

| Materiały na temat znaczenia wody w kontekście globalnym znajdziesz m.in. tu:
 | http://www.pah.org.pl/nasze-dzialania/125/100/zasoby_wody_na_swiecie
 | http://www.pah.org.pl/o-pah/156/problem_dostepu_do_wody
 | http://fed.home.pl/teg/images/b_wprowadzenie_prawo%20do%20wody.pdf

5. Wróć do pytania kluczowego, powtórz głosowanie i zapisz na tablicy nowe wyniki.
6. Zapytaj uczniów i uczennice, co według nich oznacza termin „cywilizacja”. Zbierz odpowiedzi, a następnie poproś o odczytanie wyjaśnienia ze słownika języka polskiego lub encyklopedii.
7. Poinformuj młodzież, że najstarsze cywilizacje powstały nad wielkimi rzekami. Podaj ich nazwy, nazwy rzek oraz wskaż je na mapie. (Cywilizacja Indii: Indus; Chin: Huang-ho, Jangcy; Mezopotamii: Tygrys i Eufrat; Egiptu: Nil).

30

1

35

5

40

5

45

5

Podsumowanie

8. Jeszcze raz wróć do pytania kluczowego, przeprowadź ostatnie głosowanie, zapisz wyniki i podkreśl właściwą odpowiedź.

9. Zaprezentuj mapę podziału świata na globalną Północ i globalne Południe (załącznik nr 4). Możesz także zaprezentować ten podział na mapie ściennej. Wyjaśnij terminy „globalna Północ” i „globalne Południe”, zwracając szczególną uwagę na znaczenie, jakie ma posługiwanie się nimi. Poproś, aby uczniowie i uczennice określili, w której części świata – zgodnie z tym podziałem – znajdują się obecnie cywilizacje wielkich rzek.

Pojęcia „globalne Południe” i „globalna Północ” coraz częściej stosuje się na określenie krajów i rejonów geograficznych, które do niedawna określano mianem „Trzeciego i Pierwszego Świata” czy potocznie „krajami rozwijającymi się i rozwiniętymi”. Terminy „Trzeci i Pierwszy Świat” odnosiły się do zimnowojennego podziału świata na strefy wpływów na osi Wschód-Zachód i straciły obecnie na aktualności, zwłaszcza, że mogą być postrzegane jako wartościujące (w rozumieniu „pierwszy” = „lepsy”, „trzeci” = „gorszy”). W podobny sposób wartościujące może być stosowanie terminów „kraje rozwijające się i rozwinięte”, a także fakt, że w ich wydźwięku na pierwszy plan wysuwa się rozumienie rozwoju w kontekście materialnym, co nie musi stanowić punktu odniesienia dla wszystkich kultur i cywilizacji. Obecnie stosowany podział na globalną Północ i globalne Południe również jest dość umowny – globalna Północ to kraje tzw. „Zachodu” – głównie Europy i Ameryki Północnej, ale także Australia i Nowa Zelandia, które, choć znajdują się na południowej półkuli, plasują się wśród najbardziej uprzemysłowionych i rozwiniętych gospodarczo państw świata. Globalne Południe – kraje Afryki, Azji czy Ameryki Południowej, zamieszkuje z kolei większość ludności świata – ponad 2/3 wszystkich mieszkańców.

10. Rozdaj konturowe mapki świata (załącznik nr 5) i poproś, aby młodzież zaznaczyła na nich najstarsze cywilizacje, o których była mowa podczas zajęć, oraz podział na kraje globalnej Północy i globalnego Południa.

11. Opowiedz o wielkim dorobku cywilizacyjnym, spuściźnie, wynalazkach i odkryciach, które ludzkość zawdzięcza obszarom, które nazywa się obecnie „globalnym Południem” (np. pismo, koło, papier, astronomia, architektura itp.). Podkreśl, że powinno się o nich zawsze pamiętać i doceniać.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś młodzież o wyszukanie informacji na temat dorobku i wynalazków omawianych cywilizacji i ich znaczeniu dla współczesności oraz skonstruowanie w zeszytach tabeli według przykładu:

Cywilizacja	Dorobek/Wynalazek cywilizacji	Czy jest obecnie wykorzystywany, a jeśli tak, to w jakiej formie?
Mezopotamia	Pismo	Tak; idea pisma pozostała, choć nie w postaci pisma klinowego; kolejne cywilizacje wykorzystują obecnie inne znaki.

2. Zadanie dodatkowe: Zachęć młodzież do obejrzenia kilkunastominutowego filmiku pt. „Starożytna pomysłowość w gromadzeniu wody”. Poproś, aby młodzież na jego podstawie udzieliła pisemnej odpowiedzi na pytanie: Na czym polegała owa starożytna pomysłowość?

Link do filmu:
http://bit.ly/ted_anupam_mishra_woda

Załączniki:

Załącznik nr 1 – Materiał pomocniczy: *Poker kryterialny* – instrukcja do gry

Załącznik nr 2 – Materiał pomocniczy: *Poker kryterialny* – karty do gry

Załącznik nr 3 – Materiał pomocniczy: *Poker kryterialny* – plansza do gry

Załącznik nr 4 – Materiał pomocniczy: Mapa „Globalna Północ, globalne Południe”

Załącznik nr 5 – Materiał pomocniczy: Mapa konturowa świata

POKER KRYTERIALNY – INSTRUKCJA DO GRY

W ciągu 10 minut macie stworzyć własne państwo – Waterland. Aby mogło ono zaistnieć, powinniście wypełnić kartami całą planszę gry. Dokonacie tego, postępując zgodnie z poniższą instrukcją:

- 1.** Zgodnie z kierunkiem wskazówek zegara rozdajcie sobie wszystkie karty – kryteria, czyli warunki, jakie muszą zostać spełnione, aby mogło powstać państwo.
- 2.** Zastanówcie się, które kryteria muszą być konieczne spełnione, a które mają mniejsze znaczenie.
- 3.** Zaczynając od osoby, która otrzymała ostatnią kartę, umieszczajcie je kolejno na polach planszy, przestrzegając następujących zasad:
 - a)** W centralnym miejscu znajduje się najważniejszy czynnik, konieczny, aby powstało państwo.
 - b)** Im dalej od środka planszy, tym czynniki stają się mniej ważne.
 - c)** Na każdym polu może znajdować się tylko jedna karta.
 - d)** Jeżeli gracz chce położyć kartę na polu, które jest już zajęte, musi swoimi argumentami przekonać pozostałych do jej usunięcia.
 - e)** Usunięta z pola karta wraca do gracza, który ją tam umieścił.
- 4.** Gra trwa do momentu pozbycia się przez graczy wszystkich kart.

POKER KRYTERIALNY

– KARTY DO GRY

 POSŁUGIWANIE SIĘ PISMEM	 BUDOWA SPICHLERZY	 WYNALEZIENIE KOŁA
 ZORGANIZOWANIE ARMII	 ROZWÓJ ŻEGLUGI	 DOSTĘP DO WODY
 SPISANIE PRAWA	 WZROST ZNACZENIA RELIGII	 WIĘKSZA ILOŚĆ POŻYWIENIA
 WZROST LICZBY LUDNOŚCI	 ZAKŁADANIE OSAD (PÓŹNIEJ WSI I MIAST)	 ROZWÓJ ROLNICTWA I HODOWLI (PÓŹNIEJ RZEMIOSŁA I HANDLU)
	 WYKSZTAŁCENIE SIĘ SYSTEMU ZARZĄDZANIA (WŁADCA, URZĘDNICY)	

POKER KRYTERIALNY **– PLANSZA DO GRY**

NIEZBĘDNE
KRYTERIUM
– WARUNEK
KONIECZNY,
ABY MOGŁO
POWSTAĆ
PAŃSTWO

MAPA „GLOBALNA PÓŁNOC, GLOBALNE POŁUDNIE”



ZAŁĄCZNIK NR 5 – MATERIAŁ POMOCNICZY

MAPA KONTUROWA ŚWIATA

Zaznacz na mapie najstarsze cywilizacje, o których była mowa podczas zajęć (wraz z rzekami: Nil, Jangcy, Huang-ho, Indus, Eufrat i Tygrys), oraz podział na kraje globalnej Północy i globalnego Południa.





2. PRAWO HAMMURABIEGO JAKO WKŁAD STAROŻYTNEGO BLISKIEGO WSCHODU W DOROBK CYWILIZACYJNY WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

AUTORKA: AGATA MARKIEWICZ

Uczniowie i uczennice dowiedzą się, jakie państwa znajdują się obecnie na terenach starożytnego Bliskiego Wschodu. Poznają terminy: prawo zwyczajowe i prawo stanowione. Przeanalizują wybrane paragrafy Kodeksu Hammurabiego i zastanowią się nad celowością tworzenia prawa w przeszłości oraz współcześnie. Młodzież otrzyma też podstawowe informacje na temat Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.



2. PRAWO HAMMURABIEGO JAKO WKŁAD STAROŻYTNEGO BLISKIEGO WSCHODU W DORÓBEK CYWILIZACYJNY WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Zagadnienia:

- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka

Czas trwania:

- 45 minut

Pytanie kluczowe:

- W jakim celu ludzie tworzyli prawo w starożytności, a w jakim celu tworzy się je współcześnie?

Cele zajęć:

- Wskażesz na mapie rejon starożytnego Bliskiego Wschodu i wymienisz państwa, które współcześnie obejmuje.
- Wyjaśnisz, jaka jest różnica pomiędzy prawem zwyczajowym a prawem stanowionym.
- Porównasz rolę prawa w starożytności i w czasach współczesnych.

Związek z podstawą programową:

- I, II, 2.1, 2.3

Metody:

- Praca z tekstem źródłowym
- Pogadanka
- Praca z mapą

Formy pracy:

- Praca w grupach
- Praca zbiorowa jednolita

Środki dydaktyczne i materiały:

- Załączniki
- Atlasy: historyczny i geograficzny



MIN

Wprowadzenie

10

13

Praca właściwa

20

30

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Przed lekcją poproś uczniów i uczennice, aby dowiedzieli się (np. w czasie zajęć geografii), jaki obszar współcześnie określamy mianem Bliskiego Wschodu oraz jakie kraje do niego zaliczamy.

1. Podziel klasę na cztery lub osiem grup (w zależności od liczby osób w klasie). Każdej grupie przydziel mapę konturową (załącznik nr 1). Wyjaśnij, co oznacza pojęcie starożytny Bliski Wschód. Poleć uczniom i uczennicom, aby posługując się atlasem historycznym i geograficznym zaznaczyli na mapie konturowej współczesne państwa leżące na terenach starożytnego Bliskiego Wschodu, a czerwonym kolorem zamalowali na tej samej mapie obszar Mezopotamii.
2. Omów z uczniami i uczennicami ich pracę, zapytaj, jakie mają skojarzenia z krajami współczesnego Bliskiego Wschodu. Następnie powiedz uczniom i uczennicom, że na tych terenach podejmowane były pionierskie działania w zakresie tworzenia prawa stanowionego i o tym będzie mowa w ćwiczeniu na lekcji.
3. Wyjaśnij młodzieży, w jaki sposób ewoluowało prawo i przekaz podstawowe informacje na temat Kodeksu Hammurabiego.

Podkreśl, że pierwotnie na terenie Mezopotamii, zarówno w państwach-miastach sumeryjskich, jak i w państwie babilońskim, funkcjonowało prawo zwyczajowe. W czasach panowania Hammurabiego Babilon był już na tyle dużym i skomplikowanym tworem państwowym, że zwyczajowe rozstrzyganie sporów i konfliktów prowadziło do wielu nadużyć. Narodziła się potrzeba, aby zebrać te najlepsze rozwiązania, spisać je i przedstawić jako powszechnie obowiązujące - tak narodziła się koncepcja prawa stanowionego.

Zwróć uwagę, że Kodeks Hammurabiego to prawo spisane i nadane przez władzę, co czyni je pierwszym znanym nam prawem stanowionym na świecie. Ten fakt wskazuje na istotny wkład starożytnego Bliskiego Wschodu we współczesny dorobek cywilizacyjny. Pamiętaj jednak należy, że Kodeks Hammurabiego odbiega jeszcze swoją formą od typowych kodeksów współczesnych, ponieważ jest to bardziej zbiór wyroków wydanych podczas panowania Hammurabiego, niż zbiór praw w dzisiejszym rozumieniu.

Warto również zaznaczyć, że wówczas ludzie nie byli równi wobec prawa, a o wymiarze kary decydował między innymi ich status społeczny.

4. Wyznaczonym wcześniej grupom rozdaj teksty źródłowe (załącznik nr 3) i karty pracy (załącznik nr 2). Poleć, aby wypełniono je na podstawie tekstów.

Podsumowanie	35	5	5. Omów z uczniami i uczennicami wyniki ich pracy.
	37	2	6. Wyjaśnij, że wstęp do tekstu Kodeksu Hammurabiego to próba wyjaśnienia poddanym, w jakim celu król spisuje prawo. Poleć jednemu z uczniów lub jednej z uczennic, aby przeczytał/a na głos fragment tego wstępu (załącznik nr 4, tekst A).
	40	3	7. Następnie powiedz młodzieży, że za chwilę odczytasz fragment wstępu (preambuły) do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, czyli współczesnego prawa stworzonego z myślą o wszystkich krajach na świecie (załącznik nr 4, tekst B).
	43	3	8. Zapytaj uczniów i uczennice, czy dostrzegają podobieństwa w celach, jakie przyświecały Hammurabiemu oraz twórcom Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.
	45	2	9. Na zakończenie odczytaj na głos poniższe określenia i poproś, aby uczniowie i uczennice podnosili rękę w górę, kiedy wymienione określenie wyda im się zgodne z intencją przyświecającą zarówno Hammurabiemu, jak i twórcom Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.
			► bezpieczeństwo obywateli/ek ► porządek i sprawiedliwość wśród obywateli/ek ► równość kobiet i mężczyzn ► pokój pomiędzy narodami ► poprawa jakości życia obywateli/ek ► wolność słowa obywateli/ek.
			Źródła: Kodeks Hammurabiego, przekł. M. Stępień, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 2000. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka: http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf. Załączniki: Załącznik nr 1 – Materiał pomocniczy: Mapa konturowa Bliskiego Wschodu Załącznik nr 2 – Karta pracy: Analiza tekstów źródłowych Załącznik nr 3 – Materiał pomocniczy: Teksty źródłowe dla młodzieży Załącznik nr 4 – Materiał pomocniczy: Teksty źródłowe dla nauczycieli/ek

MAPA KONTUROWA BLISKIEGO WSCHODU

Posługując się atlasem historycznym i geograficznym, zaznaczcie na mapie konturowej współczesne państwa leżące na terenach starożytnego Bliskiego Wschodu, a czerwonym kolorem zamalujcie obszar Mezopotamii.



Źródło: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Outline_map_of_Middle_East.svg, CC BY-SA 2.0

ANALIZA TEKSTÓW ŹRÓDŁOWYCH

Na podstawie tekstów źródłowych (załącznik nr 3)
uzupełnijcie poniższą tabelę.

JAKĄ DZIEDZINĘ ŻYCIA REGULUJĄ CYTOWANE PARAGRAFY?	CO JEST UZNANE ZA WINĘ?	JAKA JEST KARA ZA TEN CZYN?	CZY W WASZYM ODCZUCIU JEST ONA SPRAWIEDLIWA? ODPOWIEDŹ UZASADNIJCIE.
Tekst A	Tekst A	Tekst A	Tekst A
Tekst B	Tekst B	Tekst B	Tekst B

TEKSTY ŹRÓDŁOWE DLA MŁODZIEŻY

GRUPA I

Tekst A

§ 201. Jeśli obywatel uderzy w twarz obywatela godniejszego niż on, zostanie na zgromadzeniu uderzony 60 razy.

Tekst B

§ 221. Jeśli lekarz kość obywatela złamaną wyleczył lub miesiąc bolący uzdrowił, ranny lekarzowi 5 szekli srebra da.

Źródło: *Kodeks Hammurabiego*, przekł. M. Stępień, Warszawa 2000, s. 123, 125.

GRUPA II

Tekst A

§ 197. Jeżeli kość obywatela złamał, kość mu złamają.

Tekst B

§ 233. Jeśli murarz dom obywatelowi zbudował, a pracy swej nie sprawdził i mur się pochylił, murarz ten za srebro swoje własne mur ten umocni.

Źródło: *Kodeks Hammurabiego*, przekł. M. Stępień, Warszawa 2000, s. 123, 127.

GRUPA III

Tekst A

§ 196. Jeśli obywatel oko obywatelowi wybił, oko wybiją mu.

Tekst B

§ 235. Jeśli szkutnik barkę obywatelowi uszczelnił, a pracy swej nie wykonał solidnie i w tym samym roku barka ta utraciła stabilność, wadę okazała, szkutnik barkę tę rozłoży i ze środków swych własnych umocni, a barkę umocnioną właścicielowi barki odda.

Źródło: *Kodeks Hammurabiego*, przekł. M. Stępień, Warszawa 2000, s. 123, 127.

GRUPA IV

Tekst A

§ 5. Jeśli sędzia wyrok wydał, orzeczenie na tabliczce, a później udowodni mu się zmianę wyroku za opłatą [tzn. że ktoś go skorumpował], sędzia uiści dwunastokrotność roszczenia i z krzesła sędziowskiego < jego > usunie się go i (już) nie powróci i razem z sędziami, podczas rozprawy sądowej nie zasiądzie.

Tekst B

§ 53. Jeśli obywatel przy umacnianiu swej grobli na polu swoim pozostał beczynny i grobli swej nie umocnił, a w grobli otwór powstał i glebę woda uniosła, człowiek, w którego grobli otwór powstał, zboże, którego utratę [u innych] spowodował, zwróci.

Źródło: *Kodeks Hammurabiego*, przekł. M. Stępień, Warszawa 2000, s. 53, 93.

TEKSTY ŹRÓDŁOWE DLA NAUCZYCIELI/EK

TEKST A

W kodeksie Hammurabi tłumaczy, że spisał go:

- ▶ „aby sprawiedliwość w kraju zaprowadzić”,
- ▶ „aby złych i nikczemnych wytracić”,
- ▶ „aby silny słabego nie krzywdził”,
- ▶ „aby o pomyślność ludu się troszczyć”.

Źródło: Kodeks Hammurabiego, przekł. M. Stępień, Warszawa 2000, s. 75-76.

TEKST B

Preambuła do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka:

ZWAŻYWSZY, że uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju świata,

ZWAŻYWSZY, że nieposzanowanie i nieprzestrzeganie praw człowieka doprowadziło do aktów barbarzyństwa, które wstrząsnęły sumieniem ludzkości, i że ogłoszono uroczyste jako najwznioślejszy cel ludzkości dążenie do zbudowania takiego świata, w którym ludzie korzystać będą z wolności słowa i przekonań oraz z wolności od strachu i nędzy,

ZWAŻYWSZY, że konieczne jest zawarowanie praw człowieka przepisami prawa, aby nie musiał — doprowadzony do ostateczności — uciekać się do buntu przeciw tyranii i uciskowi,

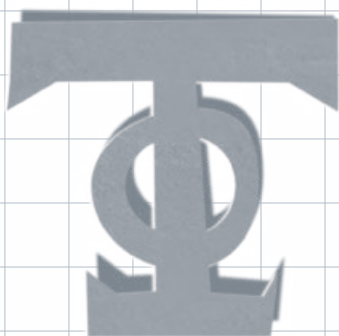
ZWAŻYWSZY, że konieczne jest popieranie rozwoju przyjaznych stosunków między narodami,

ZWAŻYWSZY, że Narody Zjednoczone przywróciły swą wiarę w podstawowe prawa człowieka, godność i wartość jednostki oraz w równouprawnienie mężczyzn i kobiet, oraz wyraziły swe zdecydowanie popierania postępu społecznego i poprawy warunków życia w większej wolności (...)

PRZETO ZGROMADZENIE OGÓLNE ogłasza uroczyste niniejszą Powszechną Deklarację Praw Człowieka

jako wspólny najwyższy cel wszystkich ludów i wszystkich narodów, aby wszyscy ludzie i wszystkie organy społeczeństwa — mając stale w pamięci niniejszą Deklarację — dążyły w drodze nauczania i wychowywania do rozwijania poszanowania tych praw i wolności i aby zapewniły za pomocą postępowych środków o zasięgu krajowym i międzynarodowym powszechne i skuteczne uznanie i stosowanie tej Deklaracji zarówno wśród narodów Państw Członkowskich, jak i wśród narodów zamieszkujących obszary podległe ich władzy.

Źródło: http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf.



3. BIZANCJUM – ŚWIADECTWO PRZENIKANIA KULTUR

AUTOR: KRZYSZTOF SZCZUKIEWICZ



Podczas ćwiczenia uczniowie i uczennice dowiedzą się, że Bizancjum było miejscem stykania się i przenikania kultur. Różnorodność w relacjach międzynarodowych i międzykulturowych prowadzi do tworzenia się nowej jakości, z której korzystają inne narody i kolejne pokolenia. Ćwiczenie skupia się na przykładach zaczerpniętych ze sztuki oraz architektury i pokazuje, że kultura oraz osiągnięcia cywilizacyjne nie znają granic fizycznych ani politycznych, a sam proces przenikania się kultur ma charakter globalny.



3. BIZANCJUM – ŚWIADECTWO PRZENIKANIA KULTUR

Zagadnienia:

- Różnorodność i stosunki międzykulturowe

Czas trwania:

- 25 minut

Cele ćwiczenia:

- Umieścisz Bizancjum w czasie i przestrzeni.

- Wyłumaczysz pojęcia:

mozaika, ikona, Kościół wschodni.

- Wyjaśnisz, na czym polega przenikanie się kultur i jakie wartości płyną z tego w procesie historycznym.

Związek z podstawą programową:

- I, II, 10.2

Środki dydaktyczne i materiały:

- Załączniki
- Słownik języka polskiego lub słownik pojęć historycznych
- Mapa ścienna „Imperium Rzymskie” lub „Cesarstwo Bizantyjskie”
- Atlas historyczny



MIN

0

4

1

1

6

8

5

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Zapisz na tablicy słowo „kultura” i przeprowadź burzę pomysłów, pytając młodzież o to, jakie ma z nim skojarzenia (mogą to być np.: sztuka, architektura, język, obyczaje, moda, struktura władzy, ceremonie itp.). Najistotniejsze pojęcia, wybrane przez uczniów i uczennice, zapisz na tablicy. Możesz też przytoczyć (bądź poprosić o to ochotnika/ochotniczkę) definicję słowa „kultura” ze słownika języka polskiego lub słownika pojęć historycznych.
2. Rozdaj młodzieży wydrukowane taśmy chronologiczne (załącznik nr 1). Wyjaśnij, że ma na nich zaznaczać daty, które pojawią się w czasie miniwykładu.
3. Poproś wybraną uczennicę lub ucznia o wskazanie na mapie ściennej wschodniego cesarstwa rzymskiego oraz jego stolicy.
4. Przeprowadź miniwykład na temat Bizancjum. Podkreśl centralne położenie Konstantynopola. Przypomnij, w jaki sposób takie położenie sprzyjało wielostronnym kontaktom kulturowym, handlowym i bogaceniu się Bizancjum. Nawiąż do późniejszych losów Konstantynopola, wyjaśniając, kto nim władał, a także kwestię zmiany nazwy na Stambuł. Na koniec poproś chętne osoby o zaprezentowanie swoich zapisków z taśm chronologicznych.
5. Powiedz, że w dalszej części ćwiczenia uczniowie i uczennice będą pracować w parach. Każda para otrzyma jeden z dwóch zestawów materiałów pomocniczych dotyczących architektury i sztuki (załączniki nr 2 i 3), a jej zadaniem będzie wcielenie się w krytyków/krytyczki sztuki, porównanie otrzymanych zestawów ikonograficznych oraz zaprezentowanie swoich ustaleń na forum klasy (komentarze do materiałów znajdziesz w załączniku nr 4).
6. Na forum omówcie spostrzeżenia i komentarze uczniów i uczennic. Wspólnie odpowiedzcie na pytania: Jaką wartość niesie ze sobą przenikanie się kultur? W jaki sposób przejawia się to współcześnie?

W podsumowaniu ćwiczenia zwróć uwagę na to, że kultura Bizancjum budziła zainteresowanie wielu ówczesnych narodów, czerpiących z niej inspirację. Przypomnij także lub wprowadź datę 1453 r., upadek Cesarstwa Bizantyjskiego. Zachęć uczniów i uczennice do poszukania analogii we współczesnej kulturze – z jakiego rodzaju wpływami kulturowymi mamy obecnie do czynienia? (możesz zaproponować to jako element pracy domowej).

Źródła:

Oktawiusz Jurewicz (red.), *Encyklopedia Kultury Bizantyńskiej*, Warszawa 2002.
Władysław Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000.
Tadeusz Mosiek, *Historia, Starożytność i średniowiecze – Ćwiczenia ze źródłami dla gimnazjum*, Warszawa 2003.
Victoria Chico Picaza, Francesc Massip Bonet, *Historia sztuki świata, t. 2, Bizancjum, islam, sztuka romańska*, Warszawa 1999.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – Taśma chronologiczna
Załącznik nr 2 – Materiał ikonograficzny: Architektura
Załącznik nr 3 – Materiał ikonograficzny: Sztuka
Załącznik nr 4 – Materiał pomocniczy: Komentarze do materiałów ikonograficznych

ZAŁĄCZNIK NR 1 – TAŚMA CHRONOLOGICZNA

Zaznacz na taśmie chronologicznej najważniejsze daty dotyczące Bizancjum:

1000 R.

1500 R.



3. BIZANCJUM – ŚWIADECTWO PRZENIKANIA KULTUR

ZAŁĄCZNIK NR 2 – MATERIAŁ IKONOGRAFICZNY

ARCHITEKTURA

Hagia Sophia, zbudowana w I poł. VI w., ówczesny Konstantynopol (widok współczesny, Istambuł)

Źródło: Arild Vågen, CC BY-SA 3.0, http://en.wikipedia.org/wiki/File:Hagia_Sophia_Mars_2013.jpg



Bazylika Świętego Marka w Wenecji, XI w.

Źródło: Jakub Hałun, GNU FDL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:20110722_Venice_Basilica_di_San_Marco_4449.jpg



ZAŁĄCZNIK NR 1 – TAŚMA CHRONOLOGICZNA

Zaznacz na taśmie chronologicznej najważniejsze daty dotyczące Bizancjum:

1000 R.

1500 R.



3. BIZANCJUM – ŚWIADECTWO PRZENIKANIA KULTUR

ZAŁĄCZNIK NR 3 – MATERIAŁ IKONOGRAFICZNY

SZTUKA

Hagia Sophia, mozaika z I poł. X w.

Źródło: http://hu.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1jl:Istanbul_Hagia_Sophia075.jpg



Sobór w Kijowie, mozaika z XI w.

Źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Oranta-Kyiv.jpg>



KOMENTARZE DO MATERIAŁÓW IKONOGRAFICZNYCH

MATERIAŁ IKONOGRAFICZNY: ARCHITEKTURA

Porównanie kościoła Mądrości Bożej (Hagia Sophia) w Konstantynopolu z bazyliką Świętego Marka w Wenecji

Hagia Sophia, będąc świątynią chrześcijańską (przed 1453 r.; później została przez Turków zmieniona w meczet), nosiła nazwę świątyni Mądrości Bożej (czasem nazywano ją również Wielkim Kościołem). W Cesarstwie Bizantyjskim była najważniejszą świątynią, miejscem modlitw i koronacji cesarzy. Do dziś budzi podziw, a przez wieki uznawana była za niedościgniony wzór świątyni doskonałej i stanowiła inspirację dla władców i budowniczych.

Bizancjum utrzymywało kontakty polityczne, handlowe, kulturowe i w końcu cywilizacyjne zarówno ze Wschodem, jak i z Zachodem, znajdując się w centrum ówczesnego świata. W oparciu o dorobek Bizancjum kolejne obszary kształtowały własne style artystyczne i czerpały inspirację; takim przykładem jest bazylika Św. Marka w Wenecji. Wenecja, utrzymując ścisłe kontakty gospodarcze ze wschodnim cesarstwem, czerpała również z jego dorobku kulturowego.

Uczniowie i uczennice powinni zwrócić uwagę na podobieństwa w elementach architektury takich jak: kopuły, kształt i wygląd okien, zdobienia. Warto zauważyć, że cztery minarety znajdujące się w narożach pochodzą z epoki osmańskiej, kiedy kościół został przekształcony w meczet. Obecnie Hagia Sophia nie pełni funkcji sakralnej; znajduje się w niej muzeum.

Ciekawostka:

Możesz także zachęcić młodzież do obejrzenia pięciominutowej animacji (w języku angielskim), która w ciekawy i obrazowy sposób przedstawia losy tej świątyni: „It's a church. It's a mosque. It's Hagia Sophia” (Kelly Wall): http://bit.ly/ted_hagiasophia.

MATERIAŁ IKONOGRAFICZNY: SZTUKA

Porównanie mozaiki ze świątyni Hagia Sophia z malowidłami ściennymi soboru Mądrości Bożej w Kijowie

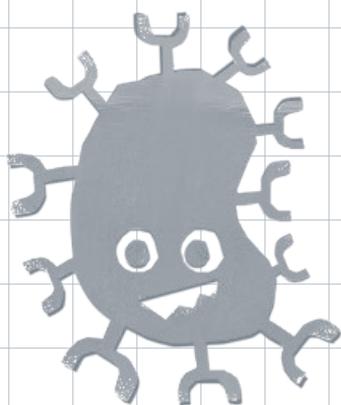
Bizancjum sąsiadowało z ludami Europy Wschodniej, dzięki czemu utrzymywano kontakty polityczne, gospodarcze i kulturowe. Przykładem czerpania z bogactwa kulturowego Bizancjum jest sztuka sakralna Rusi Kijowskiej inspirowana jego dorobkiem. Zwróć szczególną uwagę na formę wyrazu – mozaikę, oraz tematykę dzieł – sakralną.

Wyjaśnij młodzieży następujące pojęcia:

Mozaika – obraz, wzór dekoracyjny wykonany z małych, kolorowych kostek kamiennych, marmurowych, szklanych, ceramicznych albo ze sztucznych tworzyw, na ścianach, sklepieniach, posadzkach albo wyrobach rzemiosła artystycznego.

Ikona – obraz religijny w sztuce wschodniochrześcijańskiej (bizantyjskiej, ruskiej). Ikony przedstawiają postacie świętych, sceny z ich życia, sceny biblijne lub liturgiczno-symboliczne.

Na podstawie: Władysław Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000.



4. CZARNA ŚMIERĆ, CZYLI O MECHANIZMACH EPIDEMII

AUTORKA: AGATA MARKIEWICZ



Ćwiczenie omawia przyczyny i konsekwencje epidemii w przeszłości oraz współcześnie, wyjaśniając, czym są globalne współzależności oraz jakie znaczenie ma współpraca międzynarodowa. Młodzież zapozna się z przykładami dotyczącymi epidemii dżumy, a także SARS oraz eboli, i wymieni przykłady działań, które mogą pomóc w zapobieganiu epidemiom w przyszłości.



4. CZARNA ŚMIERĆ. CZYLI O MECHANIZMACH EPIDEMII

Zagadnienia:

- Zdrowie
- Ubóstwo
- Zrównoważony rozwój
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka

Czas trwania:

- 30 minut

Cele ćwiczenia:

- Dowiesz się, co to jest czarna śmierć, czym są epidemie i poznasz ich przykłady.
- Wyjaśnisz przyczyny i konsekwencje epidemii w przeszłości oraz współcześnie.
- Wymienisz przykłady działań, które mogą pomóc w zapobieganiu epidemiom w przyszłości.

Związek z podstawą programową:

- I, II, 11.1

Środki dydaktyczne i materiały:

- Załączniki



MIN

0

2

2

7

5

14

7

19

5

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Przypomnij, że ośrodkami wymiany towarowej w średniowieczu były gęsto zaludnione miasta, w których odbywały się targi i do których regularnie przybywali kupcy. Za pośrednictwem karawan kupieckich z Azji Środkowej zostały przyniesione bakterie dżumy. Największa epidemia tej choroby dotknęła Europę w XIV wieku i spowodowała całkowite wyludnienie wielu miast i osad.
2. Wyjaśnij, że ćwiczenie będzie dotyczyło epidemii różnych chorób na świecie oraz ich mechanizmów w przeszłości i obecnie. Podziel klasę na czteroosobowe zespoły. Połowie zespołów rozdaj tekst dotyczący czarnej śmierci (załącznik nr 1), a drugiej połowie tekst dotyczący wirusa SARS (załącznik nr 2) i poproś, żeby każda grupa zapoznała się ze swoim tekstem. W tym czasie zapisz na tablicy pytania do obu materiałów:
 - Z jakiego rejonu świata pochodziła dana epidemia?
 - Jakie były przyczyny pojawienia się epidemii?
 - Jaki miała przebieg?
 - W jaki sposób się przenosiła?
 - Kto był narażony na zachorowania?
 - W jaki sposób z nią walczone?
 - Jakie były konsekwencje epidemii?
3. Poproś, aby po przeczytaniu tekstów uczniowie i uczennice w swoich grupach ustalili odpowiedzi na widniejące na tablicy pytania, zastanawiając się m.in. nad przyczynami i konsekwencjami epidemii. Poleć młodzieży z obu grup, aby zaprezentowała odpowiedzi, a następnie wspólnie wskażcie podobieństwa i różnice pomiędzy obu przypadkami.

Przy omawianiu zagadnienia epidemii podkreśl znaczenie Światowej Organizacji Zdrowia (WHO – World Health Organization), działającej w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych. Więcej informacji na jej temat możesz znaleźć tu: <http://www.who.un.org.pl/>.

Warto również poruszyć kwestię najbardziej aktualnego przypadku epidemii – w 2014 i 2015 roku to wirus ebola (gorączka krwotoczna), który rozprzestrzenił się w kilku krajach Afryki Zachodniej (głównie Liberii, Sierra Leone oraz Gwinei), skąd dotarł także m.in. do Hiszpanii i Stanów Zjednoczonych Ameryki. Wirus rozprzestrzenił się poprzez bezpośredni kontakt z krwią lub płynami ustrojowymi zarażonych ludzi lub zwierząt. Dane WHO z lipca 2015 roku mówią o około 27 tysiącach osób zarażonych wirusem ebola, z czego 11 tysięcy osób zmarło.

4. Odczytaj poniższą wypowiedź Kofi Annana – byłego sekretarza generalnego ONZ – dla stacji telewizyjnej CNN dotyczącą epidemii eboli, w której zwraca m.in. uwagę na mechanizm epidemii oraz podkreśla znaczenie współpracy międzynarodowej na rzecz walki z nią i przeciwdziałania kolejnym. Zachęć młodzież do wypowiedzenia swojej opinii na temat jego słów.

22

3

„Gdyby zdarzyło się to gdziekolwiek indziej niż w Afryce, reakcja byłaby szybsza. Gdyby epidemia wybuchła w bogatszym kraju, już mielibyśmy szczepionkę albo lekarstwo na ebolę. Wiemy o tym wirusie od czterdziestu lat, ale to choroba biednych ludzi. Czuliśmy, że to się wydarzy, bo mieliśmy SARS, AIDS, teraz epidemię eboli, jutro pewnie coś innego. Musimy więc współpracować, bo dzisiejszy świat jest światem współzależności. Epidemia w innej części świata nie gwarantuje bezpieczeństwa tym, co żyją gdzie indziej. Musimy współpracować”. Kofi Annan, były sekretarz generalny ONZ

5. Wyjaśnij, że najnowsze badania wyraźnie dowodzą, że epidemii będzie na świecie coraz więcej i dobitnie pokazuje to globalne współzależności (sposób, w jaki różne części świata wzajemnie od siebie zależą i na siebie wpływają) oraz fakt, że działania w jednym regionie mogą mieć przełożenie na to, co dzieje się w wielu innych. Możemy się jednak chronić przed epidemiami, jeśli przestaniemy popełniać pewne błędy i przyjmijemy aktywną postawę.

6. Każdej grupie przydziel jedno z poniższych zdań i poroś, aby zastanowiła się, w jaki sposób dana czynność może pomóc w zapobieganiu epidemiom.

Musimy chronić tereny bogate w dziką faunę i ograniczać trwający tam rozwój cywilizacji.

Komentarz: Ponad 60% chorób zakaźnych przeszło od zwierząt (np. HIV od szympan-sów). Ponieważ ekspansja ludzi trwa, zwierzęta mają coraz mniej przestrzeni i coraz częściej dochodzi do ich kontaktów z ludźmi.

Musimy zapobiegać globalnemu ociepleniu.

Komentarz: Ocieplenie klimatu sprzyja powstawaniu zarazków malarii i ponownemu od-radzaniu się zarazków dżumy.

Musimy ograniczyć użycie antybiotyków.

Komentarz: Ponieważ często leczymy antybiotykami choroby tego niewymagające, za-razki mutują i uodparniają się na antybiotyki.

Musimy równomiernie rozdzielać fundusze na walkę z chorobami.

Komentarz: Większość pieniędzy na leczenie i walkę z epidemiami trafia do krajów glo-balnej Północy.

27

5

30

3

7. Wspólnie podsumujcie ćwiczenie, skupiając się na konsekwencjach epidemii w przeszłości i obecnie.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś, aby młodzież zapoznała się z dwoma poniższymi materiałami i odnosząc się do nich oraz do informacji zdobytych podczas lekcji odpowiedziała na pytanie: Jaki związek z globalnymi współzależnościami mają epidemie?

► Artykuł Marty Śmigrowskiej pt. „Czy epidemia ebola to wynik zmian klimatu?": <http://www.chronmyklimat.pl/wiadomosci/czy-epidemia-ebola-to-wynik-zmian-klimatu>

► Materiał video: „Ebola uderzy w przemysł czekoladowy?": <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1329,title,Ebola-uderzy-w-przemysl-czekoladowy,wid,16985843,wiadomosc.html>.

2. Zadanie dodatkowe: Poproś, żeby młodzież obejrzała zdjęcia i zapoznała się z sylwetkami osób (opisy w języku angielskim z dziennika *The New York Times* – możesz użyć Internetowego translatora), które pracują na rzecz ludzi zarażonych wirusem eboli. Uczniowie i uczennice mają napisać w kilku zdaniach, która postać najbardziej ich zafascynowała, i dlaczego.

Link do artykułu: „Braving ebola” („Stawiając czoła eboli”), Daniel Berehulak, 31.10.2014, *The New York Times*: http://bit.ly/nyt_braving_ebola.

Źródła:

Światowa Organizacja Zdrowia: www.who.un.org.pl.

Wojciech Moskal, „Wiek epidemii”, 21.02.2008: <http://wyborcza.pl/1,91002,4947150.html>.

Renata Wywrot, „Modelowanie rozprzestrzeniania się epidemii SARS”, Wrocław 2004: <http://www.ioz.pwr.wroc.pl/pracownicy/weron/prace/Wywrot04.pdf>.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – Materiał pomocniczy: Czarna śmierć

Załącznik nr 2 – Materiał pomocniczy: SARS

CZARNA ŚMIERĆ

Źródła epidemii dżumy, zwanej później czarną śmiercią, znajdowały się w Azji Środkowej, gdzie pierwsze jej przypadki zaobserwowano w drugiej dekadzie XIV wieku. Chorobę przenosiły kupieckie karawany i przemieszczające się wojska. Do Europy dotarła statkami handlowymi w 1347 roku. Statki te przewoziły żywność, co skutkowało tym, że znajdowało się na nich dużo szczurów. Nośnikiem choroby były pchły pasożytujące na szczurach, zarażone pałeczkami dżumy. Na skórze zarażonych ludzi pojawiały się czarne plamy, stąd chorobę nazwano czarną śmiercią. W ciągu dwóch miesięcy od chwili rozpoznania choroby, epidemia zagarnęła południowe wybrzeże Francji, północne Włochy i Aragonię na Półwyspie Iberyjskim. Następnie, wiosną 1348 roku, opanowała całą Francję i Italię, by latem zdziesiątkować również ziemie Szwajcarów, Węgrów, Rzeszy Niemieckiej i południa Wysp Brytyjskich. Stosunkowo najtańszy przebieg miała ona na terenach Polski i Czech. Z rozprzestrzenianiem choroby usiłowano walczyć na wiele sposobów. Ponieważ dżumę traktowano jako karę boską za grzechy ludzkości, głównym sposobem walki z nią były różne formy modlitwy, a także leki o dziwnej recepturze (m.in. z węża). Zauważono jednak, że rozprzestrzenianie się choroby hamuje na przykład dbałość o chowanie zmarłych i ograniczanie kontaktu z chorymi. Domy, w których znajdowali się chorzy, okadzano dymem, palono też ich ubrania, a lekarzom nakazywano nosić specjalne maski. Choroba atakowała bez względu na pochodzenie i status społeczny. Zmarł na nią np. król kastylijski Alfons XI, we Francji zmarła królowa Joanna, w Anglii zaś księżniczka Joanna, córka Edwarda VII. W ciągu czterech lat epidemii czarnej śmierci zmarło ponad 20 milionów Europejczyków i Europejek, co stanowiło około 30% ludności kontynentu.

4. CZARNA ŚMIERĆ, CZYLI O MECHANIZMACH EPIDEMII

SARS

W listopadzie 2002 roku, w południowo-wschodnich Chinach (prowincja Guangdong) odnotowano pierwsze przypadki nietypowego zapalenia płuc – SARS. W lutym 2003 roku zachorowania wystąpiły również w Hongkongu, Wietnamie oraz Singapurze. Jako pierwszy chorobę rozpoznał włoski epidemiolog, stojący na czele organizacji Lekarze bez Granic, Carlo Urbani. Niestety w trakcie diagnozowania jednego z pierwszych chorych sam się zaraził i wkrótce zmarł. Po pewnym czasie za sprawą podróżnych choroba rozprzestrzeniła się na cały świat. Natychmiast podjęła badania Światowa Organizacja Zdrowia, a dzięki nadzwyczajnej współpracy wielu laboratoriów naukowych i naukowczyniom udało się zidentyfikować czynnik odpowiedzialny za wywołanie zachorowań na to nietypowe zapalenie płuc – nowy koronawirus, który zdaniem większości naukowców i naukowczyń pochodzi od zwierząt. Zarażenie następowało drogą kropelkową, a wirus był niesłychanie odporny, ponieważ utrzymywał się na powierzchni do 4 godzin. WHO szukało lekarstw na tę chorobę, ale antybiotyki okazały się nieskuteczne. Najlepsze skutki przynosiła profilaktyka, w tym ochrona dróg oddechowych poprzez użycie masek z tzw. filtrami HEPA, zatrzymującymi najmniejsze cząstki i aerozole. Również maski z gazy lub bibuły w znacznym stopniu zmniejszały ryzyko zakażenia. Pacjenci i pacjentki, zgodnie z zaleceniami WHO, byli izolowani w pokojach z podciśnieniem, z zachowaniem rygorystycznych barier epidemicznych. Dzięki wszystkim tym zabiegom epidemię udało się wyciszyć.



5. KRAJ BEZ STOSÓW, CZYLI XVI-WIECZNA RZECZPOSPOLITA TOLERANCJĄ STOI

AUTORKA: AGATA MARKIEWICZ

Zajęcia ukążą uczniom i uczennicom nietypowość Polski w dobie reformacji w porównaniu z innymi europejskimi państwami. Jednocześnie młodzież dowie się, jakie były przyczyny otwartości Polek i Polaków na nowe wyznania, i samodzielnie określi, jakie korzyści może odnieść państwo dzięki wielokulturowości.

5. KRAJ BEZ STOSÓW, CZYLI XVI-WIECZNA RZECZPOSPOLITA TOLERANCJĄ STOI

Zagadnienia:

- Migracje
- Różnorodność i stosunki międzykulturowe

Czas trwania:

- 45 minut

Pytanie kluczowe:

- Jak żyło się w wielonarodowej Polsce?

Cele zajęć:

- Dowiesz się, jak na tle innych krajów europejskich prezentowało się nastawienie mieszkańców i mieszkanki XVI-wiecznej

Polski wobec wyznań powstałych w wyniku reformacji.

- Poznasz dokument zwany Konfederacją Warszawską.
- Zastanowisz się, z czego wynikała tolerancyjna postawa ówczesnych Polaków i Polek.
- Wymienisz różne narodowości oraz religie mieszkańców i mieszkanki ówczesnej Polski.
- Zastanowisz się, co wniosło w kulturę i cywilizację Polski inne narody.

Związek z podstawą programową:

- I, II, III, 19.3, 20.2

Metody:

- Burza pomysłów
- Gra dydaktyczna: puzzle
- Analiza tekstu
- Dyskusja
- Elementy pogadanki

Formy pracy:

- Praca w grupach
- Praca zbiorowa jednolita
- Praca zbiorowa indywidualna

Środki dydaktyczne i materiały:

- Załączniki



MIN

Wprowadzenie

0

6

Praca właściwa

16

10

18

2

20

2

30

10

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Odczytaj na głos (lub poproś o to ochotnika lub ochotniczkę) fragment dokumentu Konfederacji Warszawskiej (załącznik nr 1). Wyjaśnij uczniom i uczennicom znaczenie tego dokumentu.

Możesz posłużyć się cytatem:

„Gdyby nie konfederacja warszawska, już dawno zapłonęłyby w Polsce takie stosy jak we Francji dla Francuzów, a w Belgii dla Belgów”.

Urlyk Schober w roku 1596 (cyt. za J. Tazbir, Polska bez stosów)

2. Zapytaj uczniów i uczennice, z czego, ich zdaniem, wynikała tolerancyjna postawa Polaków i Polek w XVI wieku? Wyjaśnij, że za chwilę zrobicie ćwiczenie, które pomoże im poznać źródła tej tolerancyjnej postawy. Podziel klasę na pięć grup i każdej z nich rozdaj karty pracy: porozcinane puzzle wiedzy (załącznik nr 2) i poproś o właściwe ich ułożenie. Gdy grupy skończą pracę, odczytajcie materiał na głos.

3. Podsumuj ćwiczenie. Wyjaśnij, że Polska była krajem wielokulturowym na długo przed reformacją. Pojawienie się kolejnych wyznań i przedstawicieli/ek innych narodów po reformacji nie było w związku z tym niczym nowym i nieznanym. Z tego faktu właśnie wynikała polska tolerancja. Podkreśl, że Polska stawała się atrakcyjnym miejscem do zamieszkania dla wielu ludzi prześladowanych ze względu na ich religię.

4. Zapytaj uczniów i uczennice, z jakich krajów mogli napływać ludzie na skutek prześladowań religijnych po reformacji. Odpowiedzi zapisz na tablicy.

5. Rozdaj grupom karty pracy zawierające opisy Olendrów, Braci czeskich oraz Szkotów (załącznik nr 3) i poproś o ich przeczytanie. Na tablicy narysuj poniższą tabelę. Poproś, aby młodzież przepisała ją do swoich zeszytów, a następnie ją uzupełniła.

Kraj pochodzenia	Wyznanie	Gdzie się osiedlali w Polsce (przykłady)?	Wkład w polską kulturę lub gospodarkę

6. Zaprosz grupy do zaprezentowania na forum wyników swojej pracy. Wspólnie ją podsumujcie i odpowiedzcie na pytanie kluczowe: Jak żyło się w wielonarodowej Polsce?
7. Zaprezentuj młodzieży znak „coexist” – „współegzystencja” (załącznik nr 4; możesz też znaleźć go w Internecie) i wyjaśnij genezę jego powstania. Zachęć młodzież do rozszyfrowania poszczególnych symboli odnoszących się do różnych wyznań. W ramach pracy dodatkowej możesz poprosić, żeby młodzież rozszyfrowała znaczenie poszczególnych symboli na kolejnym znaku „coexist”, nieco zmodyfikowanym w stosunku do pierwszego.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś młodzież, aby wykonała plakat, który będzie stanowił ilustrację do odpowiedzi na pytanie: Jakie korzyści dla kraju może mieć otwarta i tolerancyjna polityka wobec przedstawicieli i przedstawicierek innych kultur?

Źródła:

http://pl.wikisource.org/wiki/Akt_konfederacji_warszawskiej
http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,11575145,Co_Warszawie_zostalo_po_Olendrach__Gouda__wierzby.html?as=2
http://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Szkoci-jada-Tylko-zamozni-mile-widziani-n59386.html?is_mobile=0

Załączniki:

Załącznik nr 1 – Tekst źródłowy: *Fragment Konfederacji Warszawskiej*
Załącznik nr 2 – Karta pracy: *Puzzle wiedzy*
Załącznik nr 3 – Materiał pomocniczy: *Olendrzy, Bracia czescy, Szkoci*
Załącznik nr 4 – Materiał pomocniczy: *Znak współegzystencji „Coexist”*

ZAŁĄCZNIK NR 1 - TEKST ŹRÓDŁOWY

FRAGMENT KONFEDERACJI WARSZAWSKIEJ

My Rady Koronne, duchowne i świeckie, i rycerstwo wszystko, i stany insze jednej a nierozdzielnej Rzeczypospolitej z Wielkiej i z Małej Polski, Wielkiego Księstwa Litewskiego, Kijowa, Wołynia, Podlasia, z Ziemie Ruskiej, Pruskiej, Pomorskiej, Żmudzkiej, Inflanckiej i miasta koronne. Oznajmujemy wszystkim wobec komu należy na wieczną tej rzeczy pamięć, iż pod tym niebezpiecznym czasem, bez króla pana zwierzchniego mieszkając, staraliśmy się o to wszyscy pilnie na zjeździe warszawskim, jakobyśmy przykładem przodków swych sami między sobą pokój, sprawiedliwość, porządek i obronę Rzeczypospolitej zatrzymać i zachować mogli. Przetoż statecznym, jednostajnym zezwoleniem i świętym przyrzeczeniem sobie to wszyscy wspólnie, imieniem wszystkiej Rzeczypospolitej obiecujemy i obowiązujemy się pod wiarą, pocziwością i sumnieniem naszym. (...) A iż w Rzeczypospolitej naszej jest różnorodność niemała z strony wiary krześcijańskiej, zabiegając temu, aby się z tej przyczyny między ludźmi rozruchy jakie szkodliwe nie wszczęły, które po inszych królestwach jasnie widzimy, obiecujemy to sobie wspólnie za nas i za potomki nasze na wieczne czasy pod obowiązkiem przysięgi, pod wiarą, czcią i sumnieniem naszym, iż którzy jestechny różni w wierze, pokój między sobą zachować, a dla różnej wiary i odmiany w Kościelechkrwie nie przelewać ani się penować odsądzaniem majątności, pocziwością, więzieniem i wywołaniem i zwierzchności żadnej ani urzędowi do takowego progressu żadnym sposobem nie pomagać. I owszem, gdzie by ją kto przelewać chciał, z tej przyczyny zastawiać się o to wszyscy będziemy powinni, choćby też za pretekstem dekretu albo za postępkim jakim sądowym kto to czynić chciał.

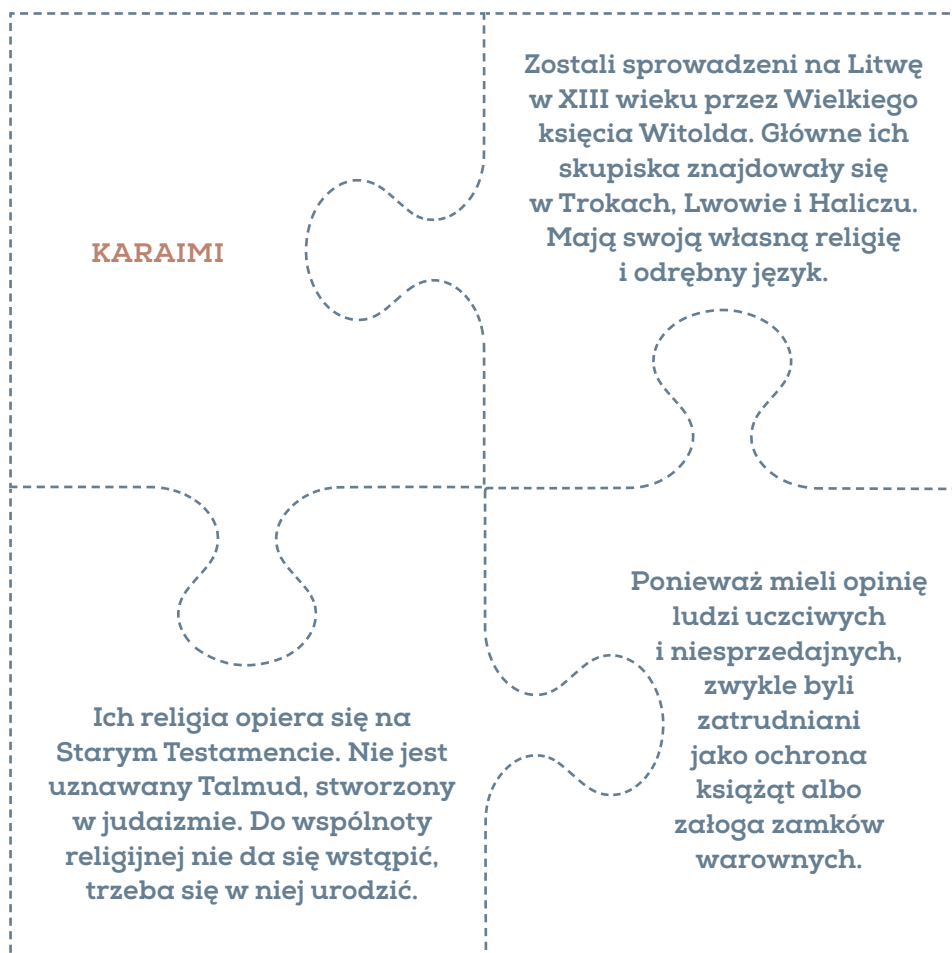
Źródło: http://pl.wikisource.org/wiki/Akt_konfederacji_warszawskiej.

5. KRAJ BEZ STOSÓW, CZYLI XVI-WIECZNA RZECZPOSPOLITA TOLERANCJĄ STOI

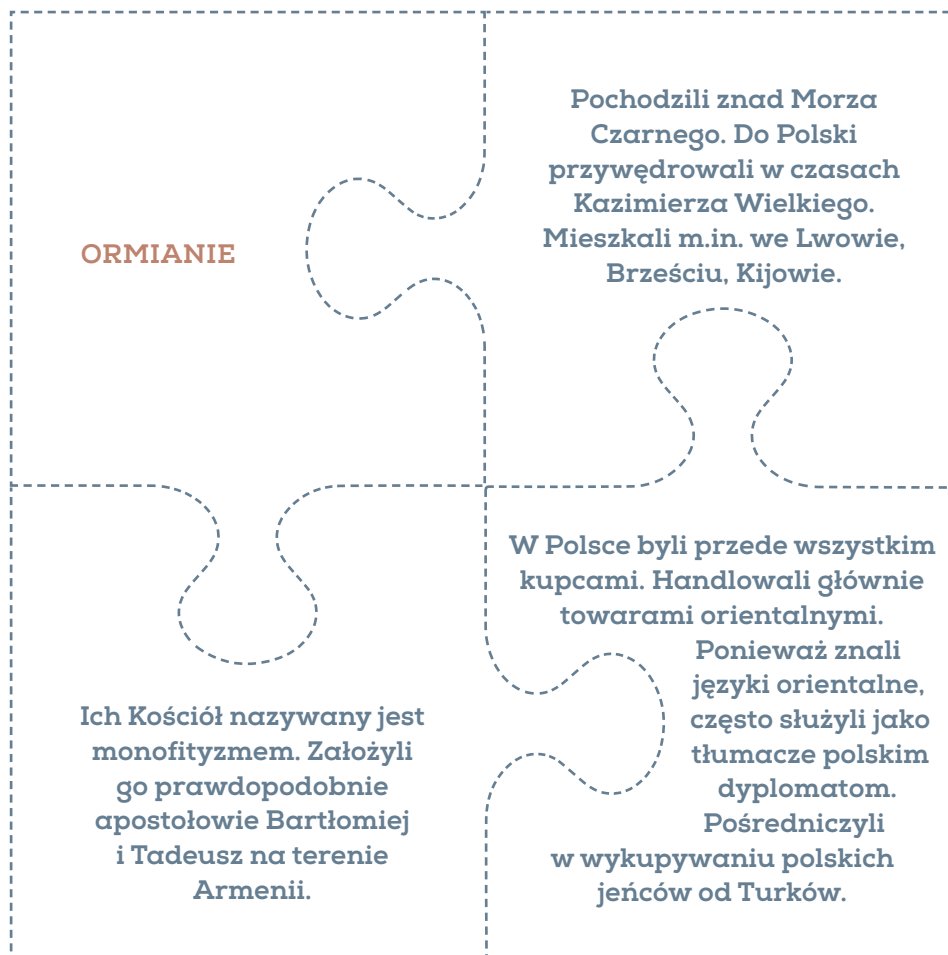
ZAŁĄCZNIK NR 2 - KARTA PRACY

PUZZLE WIEDZY

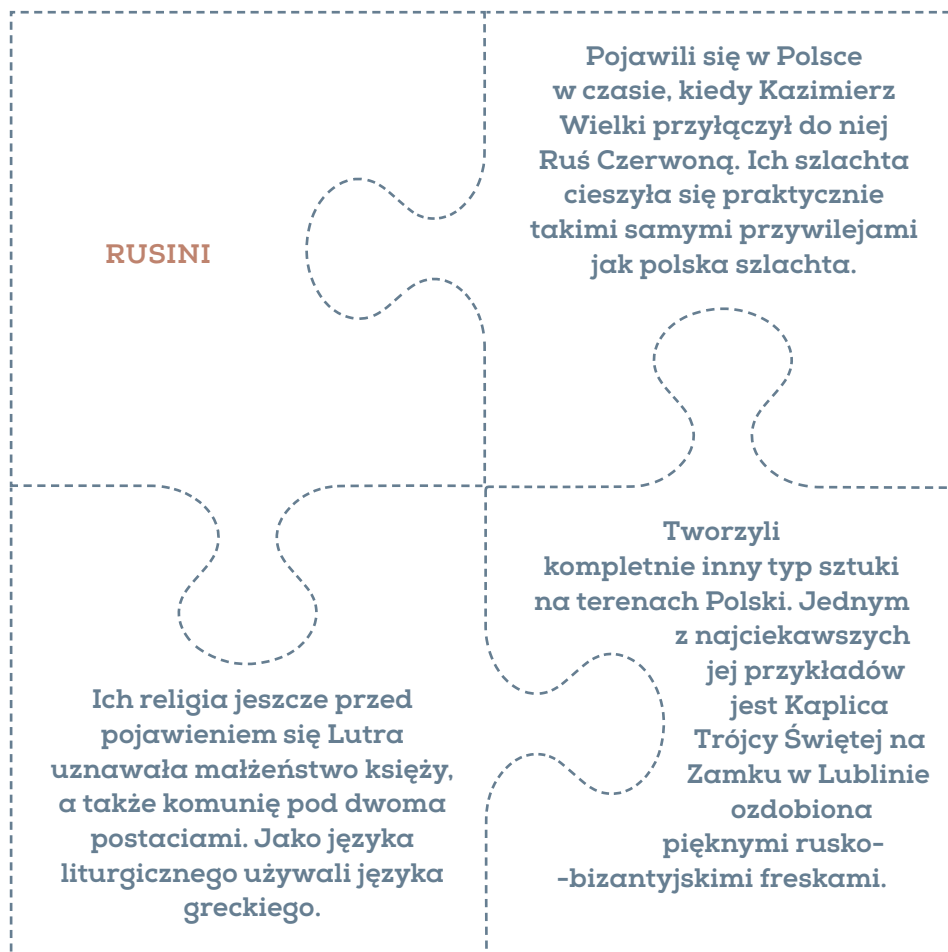
UKŁADANKA 1



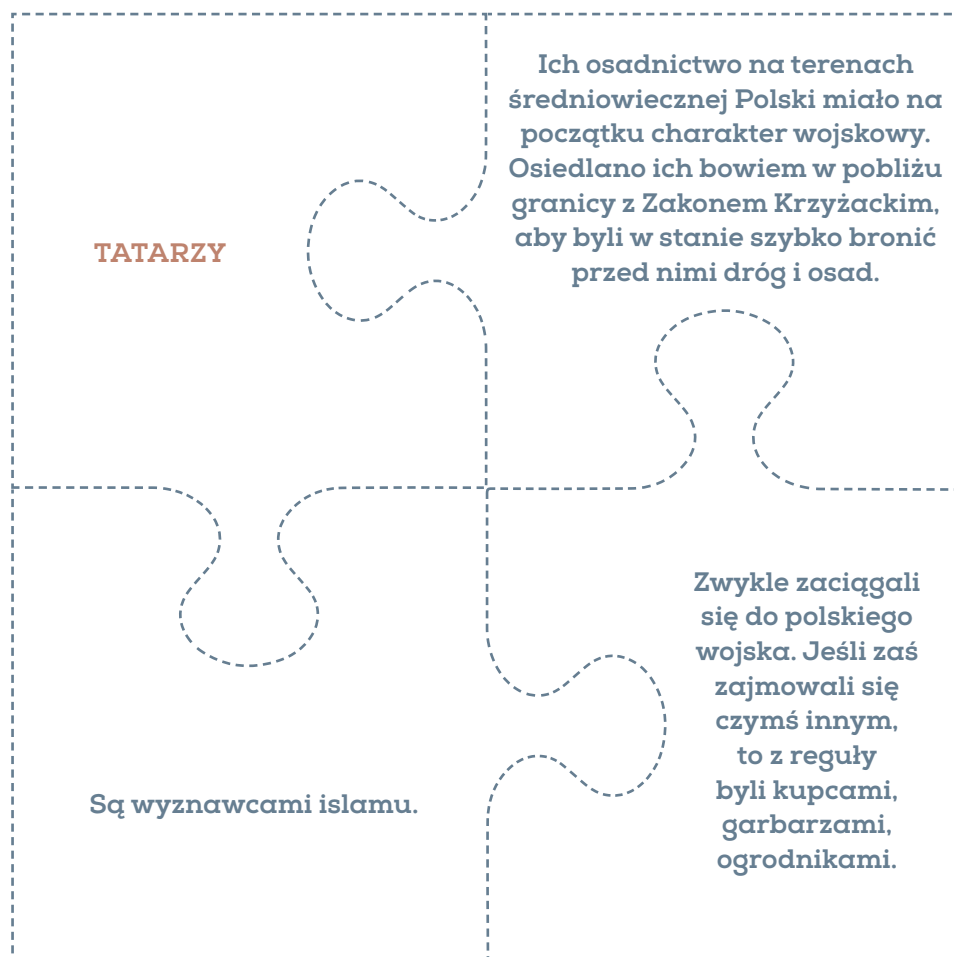
UKŁADANKA 2



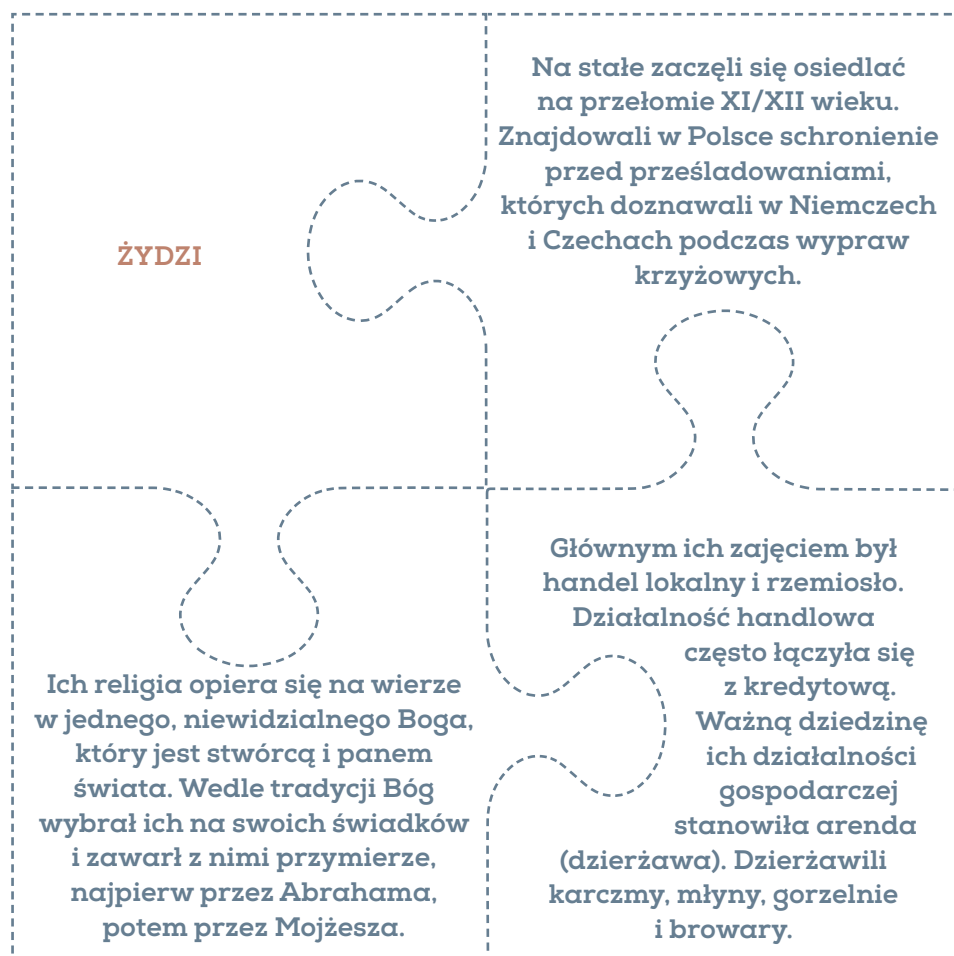
UKŁADANKA 3



UKŁADANKA 4



UKŁADANKA 5



OLENDRZY, BRACIA CZESCY, SZKOCI

Olendrzy (czyli Holendrzy)

W XV wieku zaczęli napływać na tereny polskie Holendrzy, zwani przez Polaków Olendrami. Zwykle należeli oni do sekty mennonitów, która jest odłamem ruchu anabaptystycznego. Cechą charakterystyczną anabaptystów było uznawanie chrztu jedynie osób w wieku świadomym, niesprzeciwianie się złu za pomocą siły fizycznej, zasada nieskładania jakichkolwiek przysięg oraz unikanie sprawowania wysokich urzędów publicznych. Silne przywiązanie anabaptystów do tychże reguł ściągnęło na nich gniew i prześladowania. Musieli zatem uciekać ze swojej ojczyzny. Polska, w której panowała tolerancja religijna, okazała się odpowiednim miejscem do zamieszkania. Pozostała po nich umiejętność wyrabiania serów żółtych, nazwiska: Wagner, Rewers, setki rowów melioracyjnych (np. na warszawskiej Saskiej Kępie) i to, co kojarzy się z polskim krajobrazem: wierzba mazowiecka, którą sprowadzili i sadzili jako drzewo pomocne przy melioracji.

Źródło: http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,11575145,Co_Warszawie_zostalo_po_Olendrach__Gouda__wierzby_.html?as=2

Bracia czescy

W XV wieku narodził się na terenie Czech ruch religijny zwany husytyzmem. Jego zwolennicy głosili kult pracy fizycznej, ubóstwa i pogardę dla piastowania wysokich urzędów. W 1548 roku cesarz Ferdynand Habsburg wydał edykt, w którym postawił im ultimatum – albo przejdą na katolicyzm, albo muszą opuścić kraj. Kiedy husyci nie chcieli podporządkować się edyktowi, rozpoczęły się ich prześladowania, w efekcie których większość emigrowała do sąsiedniej Polski, która była krajem tolerancyjnym. Polacy i Polki zaczęli nazywać ich braćmi czeskimi. Bracia czescy prowadzili własne szkoły na bardzo wysokim poziomie, czym przyczynili się także do wzrostu poziomu edukacji w Polsce.

Szkoci

Mieszkańcy XVI-wiecznej Szkocji na skutek konfliktów, jakie wiedli z Anglią, byli często prześladowani religijnie, politycznie i gospodarczo. Opuszczali wówczas swój kraj, szukając nowego miejsca do osiedlenia. Tolerancyjna Polska stała się dla nich odpowiednim miejscem. Polacy nazywali ich Szotami. Osiedlali się w Gdańsku (stąd dzielnica Szkoty), w Lublinie. Chętnie zaciągali się do polskiego wojska, byli także kupcami.

Źródło: http://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Szkoci-jada-Tylko-zamozni-mile-widziani-n59386.html?is_mobile=0

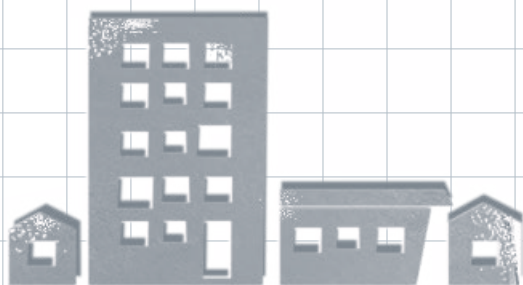
ZNAK WSPÓŁEGZYSTENCJI „COEXIST”



Polski grafik Piotr Młodożeniec zaprojektował znak dla idei współegzystencji w 2001 roku na zamówienie Museum On The Seam w Jerozolimie. Przedstawia on napis „Coexist”, w którym to litery C, X, T zostały zamienione na symbole religijne. Litera C to muzułmański półksiężyc, X – żydowska gwiazda Dawida, a T przedstawione jest w postaci chrześcijańskiego krzyża.¹



¹ Na drugim napisie „Coexist” pojawiają się następujące symbole: „C” – muzułmański półksiężyc; „O” – pokój; „E” – płeć męska i żeńska; „X” – judaizm; „I” – religia neopogańska (wicca); „S” – taoizm, konfucjanizm; „T” – chrześcijaństwo.



6. NA ULICY POLSKIEGO MIASTECZKA W XVI WIEKU

AUTOR: KRZYSZTOF SZCZUKIEWICZ



Ćwiczenie stanowi rozszerzenie punktu 20. podstawy programowej i wzbogaca wiadomości młodzieży dotyczące społeczeństwa Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Jego celem jest przedstawienie kolorytu etnicznego jej społeczeństwa w XVI wieku oraz płynących z tego wartości. Uczniowie i uczennice przyjrzą się ówczesnej ulicy, rynkowi miasteczka polskiego, gdzie mozaika etniczna była codziennością, a inny strój, wygląd czy język nie stanowiły problemu. Dowiedzą się także, na czym polegała wówczas dynamika rozwoju gospodarczego. Młodzież dokona analizy materiałów pomocniczych i wyciągnie samodzielne wnioski na temat znaczenia wymiany handlowej oraz różnorodności społecznej w XVI wieku.



Zagadnienia:

- ▶ Różnorodność i stosunki międzykulturowe
- ▶ Globalny rynek i handel międzynarodowy

Czas trwania:

- ▶ 30 minut

Cele ćwiczenia:

- ▶ Dowiesz się, jakie grupy etniczne zamieszkiwały polskie miasta w XVI wieku.

- ▶ Wyjaśnisz, na czym polegała tolerancja na ulicy XVI-wiecznej Rzeczypospolitej.
- ▶ Zrozumiesz, w jaki sposób różnorodność etniczna stanowiła siłę XVI-wiecznej Rzeczypospolitej.

Związek z podstawą programową:

- ▶ II, 20

Środki dydaktyczne i materiały:

- ▶ Załączniki
- ▶ Duże kartki z napisami „tak” i „nie”



MIN

0

5

5

13

8

18

5

23

5

29

6

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Rozdaj młodzieży tekst „Na targu w Sandomierzu” (załącznik nr 2) i poproś o jego przeanalizowanie.

Materiał przedstawia jeden dzień z życia przykładowego miasta Rzeczypospolitej w XVI w. – Sandomierza, ciekawego pod względem etnicznym w ówczesnym czasie, ale nie wyjątkowego. Mieszkają w nim m.in.: Węgrzy, Żydzi, Ormianie, Szkoci, Niemcy. Zajmują się oni rzemiosłem i handlem. Opisany dzień to jarmark. Rynek i boczne uliczki miasta są pełne straganów i ludzi z miasta, okolicznych miasteczek i wsi. Każda nacja ma swoje oryginalne wyroby i produkty, a na jarmark do tego miasta przybywają także Rusini (dzisiejsi Ukraińcy), Wołosi (Rumuni) i Mołdawianie.

2. Następnie rozdaj młodzieży karty pracy (załącznik nr 3) i poproś o ich uzupełnienie na podstawie przeczytanego tekstu. Uczniowie i uczennice mają za zadanie w dowolnej formie (tekstowej lub plastycznej) nanieść na schemat osoby (grupy etniczne), jakie można było spotkać na rynku w Sandomierzu w XVI wieku; mogą również samodzielnie narysować rzut rynku miasta z epoki. Wybierz chętne osoby do zaprezentowania efektów swojej pracy.
3. Wyjaśnij młodzieży, że w XVI wieku Rzeczypospolita Obojga Narodów była krajem wielonarodowym i wielokulturowym. Cechowała ją otwartość i tolerancja, z której wynikał rozwój społeczny, kulturowy i gospodarczy. Możesz rozdać młodzieży krótki materiał wprowadzający (załącznik nr 1) lub streścić go w ramach miniwykładu.
4. Zapytaj, czy współczesną Polskę można uznać za kraj wielonarodowy i wielokulturowy? Czy uczennice i uczniowie dostrzegają obecność innych nacji? Jakich? Gdzie i w jakich okolicznościach? Poproś o umieszczenie informacji na ten temat wokół schematu rynku na kartach pracy oraz o wyciągnięcie i zaprezentowanie wniosków porównawczych.
5. Zaprosz uczniów i uczennice do aktywności, w trakcie której zastanowią się nad znaczeniem wymiany handlowej oraz różnorodności społecznej w XVI wieku oraz współcześnie. Po przeciwnych stronach sali umieść kartki z napisami „tak” i „nie”. Odczytuj kolejno młodzieży poniższe pytania i powiedz, że każdy ma stanąć po tej stronie sali, gdzie znajduje się odpowiedź, z którą się zgadza. Dopytuj chętne lub wybrane osoby o uzasadnienie swojego stanowiska. Daj również przestrzeń na to, aby uczniowie i uczennice – np. po wysłuchaniu kilku argumentów kolegów i koleżanek, mogli zmienić miejsce.
 - ▶ Czy zagraniczni kupcy i rzemieślnicy wzbudzali w Polakach ciekawość i zainteresowanie?
 - ▶ Czy zagraniczni sprzedawcy wzbudzają dziś w Polakach ciekawość?
 - ▶ Czy Polacy byli zainteresowani zagranicznymi towarami?
 - ▶ Czy towary obecnie oferowane przez zagranicznych sprzedawców są chętnie kupowane?
 - ▶ Czy duża ilość kupców w Sandomierzu utrudniała polskim rolnikom sprzedaż ich towaru?
 - ▶ Czy Polacy akceptowali obecność zagranicznych kupców i rzemieślników u siebie?
 - ▶ Czy zagraniczni sprzedawcy chętnie odwiedzają współczesne polskie targowiska?
 - ▶ Czy obecna Polska jest bardziej zróżnicowana pod względem etnicznym niż w XVI wieku?

6. Podsumuj wnioski z ćwiczenia. Zwróć uwagę, że często obecność innych nacji sprzyjała wymianie handlowej i miała znaczenie kulturotwórcze. Nawet jeżeli na współczesnych polskich ulicach w mniejszych miejscowościach nie dostrzegamy dużej mozaiki etnicznej, to przenikanie się kultur jest bardziej dynamiczne niż kiedykolwiek; dzieje się tak zarówno z powodu rozwiniętego handlu międzynarodowego, jak i ze względu na rozwój komunikacji i mediów społecznościowych.

PRACA DOMOWA:

1. Zachęć młodzież, aby zastanowiła się, w jaki sposób przejawia się wielokulturowość w Waszym mieście. Poproś o przygotowanie krótkiej prezentacji w dowolnie wybranej formie.

Źródła:

Feliks Kiryk, *Dzieje Sandomierza: XVI – XVIII w.*, t. II, Polskie Towarzystwo Historyczne, 1993.

Feliks Kiryk, „Sandomierz czasów Mikołaja Trąby” w: „Zeszyty Sandomierskie”: 2008, r. XV, nr 26, <http://raportysponsorowane.onet.pl/podroze/1621288,sandomierz.html>.

Feliks Kiryk, „Sandomierz Mikołaja Gomółki” w: „Zeszyty Sandomierskie”: 2009, r. XVI, nr 27, <http://raportysponsorowane.onet.pl/podroze/1621292,sandomierz.html>.

Juliusz Ruggieri, „O handlu Polski w drugiej połowie XVI w.” w: *Wiek XVI-XVIII w źródłach. Wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii i studentów*, PWN, Warszawa 1997.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – **Materiał pomocniczy: Wprowadzenie**

Załącznik nr 2 – **Materiał pomocniczy: Na targu w Sandomierzu**

Załącznik nr 3 – **Karta pracy: Rynek miasta z epoki**

WPROWADZENIE

Rzeczpospolita w XVI w. była krajem wielonarodowym i wielokulturowym. W samej Rzeczpospolitej Polacy i Polki stanowili w tym czasie około 50% ogółu ludności. Obok nich najliczniejszą grupę stanowiła ludność „ruska”, czyli ludność ukraińska i białoruska. Do tego spory odsetek mieszkańców Rzeczpospolitej stanowili Litwini, Niemcy, zwłaszcza w zachodniej Wielkopolsce i w Prusach Królewskich, ludność łotewska, głównie w Inflantach, czy ludność żydowska. Dużą żywotność przejawiały też mniejsze grupy etniczne, np. Ormianie czy Tatarzy.

Mimo dzielących te narodowości różnic językowych, religijnych, obyczajowych, niekiedy umacnianych przez pewne instytucje autonomiczne, utrzymywało się w nich poczucie przynależności do wspólnej organizacji państwowej, jaką była Rzeczpospolita. Siła tego społeczeństwa przejawiała się w dużej dynamice rozwoju gospodarczego oraz największej w Europie dynamice wzrostu demograficznego. Wszystkie te grupy etniczne żyły obok siebie, uprawiały ziemię, handlowały kram obok kramu, miały się obok siebie na ulicach miast. W ówczesnej Rzeczpospolitej nie stanowiło to problemu, a wręcz przeciwnie – pomagało w rozwoju.

Dynamika rozwoju gospodarczego oparta jest na wymianie handlowej. Na jarmarkach ówczesnych polskich miast można było spotkać kupców i handlarzy wywodzących się ze wszystkich grup etnicznych zamieszkujących kraj. Różnorodność kramów i towarów zaspokajała potrzeby mieszkańców i mieszanek. Nikomu nie przeszkadzała narodowość kupca, co stanowiło ogromną wartość tamtego społeczeństwa.

6. NA ULICY POLSKIEGO MIASTECZKA W XVI WIEKU

ZAŁĄCZNIK NR 2 – MATERIAŁ POMOCNICZY

NA TARGU W SANDOMIERZU

Mam na imię Krzysztof, jestem kmieciem spod Sandomierza. Dzisiaj jest ważny dla mnie dzień, jadę na jarmark do Sandomierza. Mam nadzieję na dobry zarobek. Posiadam dwie morgi dobrej ziemi, uprawiam warzywa, zboże, mam drzewa owocowe. Z tym towarem jadę do miasta. Jarmark w Sandomierzu to nie tylko handel, to wielkie wydarzenie i wielki świat. Rynek pełny mrowiem ludzi, niezliczona ilość straganów i kramów kupieckich. A kupcy zdaje się z całego świata, każdy w innym stroju i gada innym językiem. Wszyscy wystawiają swój towar, a każdy zachwala, że jego najlepszy.

Węgier wystawia najlepsze wina, Ormianin sukna i dywany wschodnie, u Żyda można kupić doskonałe pieczywo, garnki, mięso, towary luksusowe z zagranicy. Można u nich sprzedawać własne zboże. Niemiec handluje wszelkiego typu żelazem, od ozdobnego do siekier, motyk, obręczy kół. Miejscowi Szkoci sprzedają piwo i własne wyroby: noże, ozdoby, pledy, kapy; pośredniczą także w handlu zbożem. Polacy wystawiają dzbanki i wszelkiego rodzaju sprzęt domowy: misy, garnki, len, sukno. Spotka się Rusina z serami i Wołocha z kozuchami.

Rynek pełen gawiedzi, przy każdym straganie tumult, każdy chce sprzedać drożej, a kupić taniej. Na jarmark zjeżdża się cała okolica. Jedni kupują, drudzy oglądają ten kolorowy świat, nie do ogarnięcia.

Część kupców polskich i obcych mieszka w mieście, ale większość przyjeżdża tu specjalnie z odległych stron.

Jarmark trwa prawie dwie niedziele, ale ja już załatwiłem swoje sprawy. Jak zawsze ostatnimi czasy zrobiłem dobry interes, zboże sprzedałem Żydowi, kupiłem trochę soli, siekierę i połać sukna na koszule dla domowników. Pora wracać do domu i czekać na kolejny przyjazd do Sandomierza.

Źródło: Materiał przygotowany na podstawie artykułów prof. dr hab. Feliksa Kiryka: „Sandomierz Mikołaja Gomółki”, „Sandomierz czasów Mikołaja Trąby”, „Dzieje Sandomierza XVI – XVIII w.”, zob. źródła.

RYNEK MIASTA Z EPOKI

Na podstawie materiału pomocniczego „Na targu w Sandomierzu” (załącznik nr 2) uzupełnij kartę pracy, nanosząc w dowolnej formie (tekstowej lub plastycznej) nazwy poszczególnych grup etnicznych, jakie można było spotkać na rynku w Sandomierzu w XVI wieku. Pod schematem znajdziesz również pytania dotyczące współczesnej Polski – udziel na nie odpowiedzi.

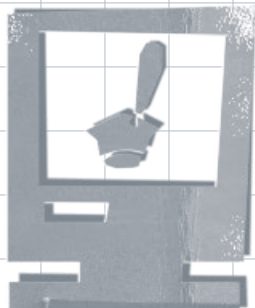
NARODOWOŚCI
I GRUPY ETNICZNE
NA RYNKU W SANDOMIERZU
W XVI WIEKU

WIELOKULTUROWOŚĆ WE WSPÓŁCZESNEJ POLSCE

Czy współczesną Polskę można uznać za kraj wielonarodowy i wielokulturowy? Dlaczego?

Czy dostrzegasz obecność innych nacji i grup etnicznych?

Jakich? Gdzie? W jakich okolicznościach?



7. LEGIONY, LEGIONIŚCI I POLSKIE ŚLADY NA HAITI

AUTORKA: PATRYCJA KOPCIŃSKA

WebQuest to specyficzny rodzaj projektu, który pozwoli młodzieży pracować w jej naturalnym środowisku, jakim jest świat technologii informacyjno-komunikacyjnej. W trakcie realizacji projektu uczniowie i uczennice poznają historię oraz dziedzictwo Legionów Polskich we Włoszech oraz zrozumieją główny przekaz zawarty w słowach hymnu państwowego. Dowiedzą się także, jakie związki łączą Polskę z Haiti, i wyciągną wnioski na temat wpływu przeszłości na teraźniejszość. Pozyskane wiadomości zaprezentują podczas samodzielnie przeprowadzonej lekcji.

Proponowany problem:

- ▶ W jaki sposób przeszłość kształtuje teraźniejszość?

Zagadnienia:

- ▶ Migracje
- ▶ Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- ▶ Pokój i konflikty na świecie

Związek z podstawą programową:

- ▶ I, II, III, 29.2, 29.3

Proponowane cele projektu:

- ▶ Zrozumiemy idee, cele powstania i organizację Legionów Polskich we Włoszech.
- ▶ Poznamy szlak bojowy Legionów ze szczególnym uwzględnieniem walk na Haiti.
- ▶ Dowiemy się, jakie relacje łączyły Polaków i mieszkańców San Domingo.
- ▶ Wyjaśnimy, w jaki sposób wydarzenia z przeszłości wpływają na czasy współczesne.

Proponowany okres realizacji projektu:

- ▶ 3 tygodnie

Proponowana liczebność grupy projektowej:

- ▶ Praca w trzech zespołach, liczących od 3 do 5 osób.

PROPONOWANE ETAPY DZIAŁANIA W PROJEKCIE:

1. Przedstawienie młodzieży metody WebQuest (załącznik nr 1) oraz jej głównych elementów konstrukcyjnych: wprowadzenia, zadania, procesu, źródeł, ewaluacji, konkluzji (załącznik nr 2).

- ! Prezentację w wersji elektronicznej można pobrać ze strony:
- ! http://bit.ly/webquest_legiony_haiti

2. Realizacja projektu WebQuest w pięciu krokach:
 - a) Młodzież dzieli się na trzy zespoły: białych, czerwonych i niebieskich.
 - b) Młodzież zapoznaje się z przygotowanymi źródłami.
 - c) Zespoły gromadzą potrzebne materiały na przydzielone im tematy:
 - Cele, idee i okoliczności powstania Legionów Polskich, dowódców, atmosfery panującej wśród legionistów itp.
 - Szlak bojowy Legionów Polskich (ze zwróceniem szczególnej uwagi na San Domingo).
 - Potomkowie legionistów.
 - d) Młodzież przygotowuje prezentacje Power Point (lub w innym programie, np. Prezi) na przydzielony temat.
 - e) Młodzież przygotowuje wystąpienia i przeprowadza lekcję historii o Legionach Polskich we Włoszech ze szczególnym uwzględnieniem informacji na temat związków Polski z Haiti.

3. Podsumowanie i ewaluacja projektu (samoocena, ocena grupowa, wystawienie ocen).

PROPONOWANE PRODUKTY PROJEKTU:

- ▶ Prezentacje multimedialne

PROPONOWANY SPOSÓB PREZENTACJI:

- ▶ Samodzielne poprowadzenie przez młodzież lekcji historii. Zajęcia mogą się odbyć w klasie, do której uczęszczają osoby realizujące projekt lub w innych klasach, w których omawiany jest materiał dotyczący czasów napoleońskich.

Załączniki:

- Załącznik nr 1 – Materiał pomocniczy: Co to jest WebQuest?
- Załącznik nr 2 – WebQuest: Legiony, legioniści i polskie ślady na Haiti

CO TO JEST WEBQUEST?

Termin WebQuest (WQ) pojawił się w latach 90. XX wieku w Stanach Zjednoczonych Ameryki i oznaczał działania nastawione na dociekanie i badanie, w których wykorzystuje się narzędzia internetowe, a większość informacji (lub wszystkie) pochodzi z zasobów sieci.

Dzisiaj WQ to po prostu metoda, która postrzega Internet jako narzędzie wspomagające tradycyjny proces nauczania dowolnego przedmiotu, jak również zajęć dodatkowych na każdym etapie edukacyjnym. Jej twórcami są dwaj naukowcy z Uniwersytetu San Diego w USA: Tom March i Bernie Dodge.

Metoda ta opiera się na teorii konstruktywizmu, uczy nie tylko ukierunkowanego poszukiwania informacji, ale również ich selekcjonowania i przetwarzania. Wspomaga proces myślowy osoby uczącej się zarówno na poziomie analizy, jak i syntezy oraz ewaluacji. Rozwija u młodych ludzi umiejętność myślenia problemowego, a także pracy zespołowej.

Reasumując, WQ to metoda nauczania wykorzystująca zasoby Internetu oraz ucząca, jak się nimi posługiwać w sposób sprawny i wartościowy. Dzięki tej metodzie młodzież zdobywa ważne kompetencje, przydatne nie tylko w edukacji szkolnej, ale i w życiu codziennym, dlatego warto włączyć WQ do metod pracy.

Podsumowanie informacji na temat WebQuestu (WQ):

1. WQ to rodzaj projektu edukacyjnego.
2. WQ składa się z kilku „cegiełek”, czyli elementów konstrukcyjnych (tytuł, wstęp, zadanie, proces, źródła, ewaluacja, konkluzja, ewentualnie elementy dodatkowe np. poradnik czy strony dla nauczyciela lub nauczycielki) – każda zaprezentowana jest na osobnym slajdzie prezentacji multimedialnej.
3. Niezwykle istotne jest wskazanie uczniom i uczennicom źródeł, z których mają korzystać w czasie realizacji zadań projektowych (bibliografia, netografia i ewentualnie lista ekspertów i ekspertek dostępna online).
4. WQ może zawierać różnego typu zadania, ale powinny one być atrakcyjne dla młodzieży.
5. WQ ma być skierowany do młodzieży (np. poprzez sformułowania w prezentacji bezpośrednio kierowane do uczniów i uczennic).
6. WQ powinien zakończyć się dokładną ewaluacją.

Dodatkowe informacje na temat WebQuestu:

- Blog poświęcony metodzie WebQuest portalu Edustore: <http://www.webquesty.pl/>
- Metoda WebQuest i okolice: <http://webquest.furgol.org/>
- Wszystko o metodzie WebQuest: <http://webquest-metoda.blogspot.com/>
- WebQuest o WebQueście: <http://wqowq.blogspot.com/>
- Przykładowe WebQuesty: <http://wq.oeiizk.waw.pl/>

LEGIONY, LEGIONIŚCI I POLSKIE ŚLADY NA HAITI¹

Legiony, legioniści i polskie ślady na Haiti

WEBQUEST NA ZAJĘCIA HISTORII
DLA UCZNIÓW I UCZENNIC
SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH

SLAJD 1

Zawartość

- Wprowadzenie
- Zadanie
- Proces
- Źródła
- Ewaluacja
- Konkluzja
- Poradnik dla
nauczyciela/nauczycielki



Legiony polskie we Włoszech. Autor: Józef Peszka.

Źródło:
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Legiony_we_Wl_ozzech.jpg

SLAJD 2

¹ Prezentację w wersji elektronicznej można pobrać ze strony: http://bit.ly/webquest_legiony_haiti.

Wprowadzenie



Baczność!
Czołóg,
do hymnu!



Z pewnością często słyszałaś/słyszałeś już te słowa i ...
zaczynałaś/zaczynałeś śpiewać:

„Marsz, marsz, Dąbrowski,
Z ziemi włoskiej do Polski”, ale...

- Co to za Dąbrowski?
- Dlaczego z ziemi włoskiej do Polski?
- Co kryje się pod słowami naszego hymnu?

SLAJD 3

Zadanie

- Waszym zadaniem jest wcielenie się w rolę badaczy i badaczek, którzy zgromadzą informacje na temat Legionów Polskich, w tym polskich śladów na Haiti, oraz przygotują i przeprowadzą lekcję na ten temat.
- Realizując to zadanie, powinniście udowodnić lub obalić tezę, która brzmi: przeszłość kształtuje teraźniejszość.
- Ufam, że świetnie sobie poradzicie z tym niełatwym zadaniem, ale postaram się też trochę Wam pomóc. Więcej szczegółów znajdziecie na kolejnym slajdzie: „Proces”.
- Na wykonanie zadania macie trzy tygodnie i zapewniam, że to nie jest zbyt dużo czasu. Tak więc... do dzieła!

Powodzenia!



Generał Jan Henryk Dąbrowski na czele Legionów Polskich we Włoszech, akwarela z 1882 roku. Autor: Juliusz Kossak.

Źródło:
http://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Jan_Henryk_Dabrowski_2.jpg

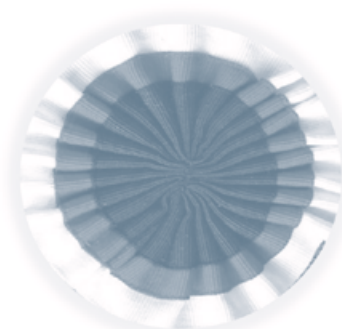
SLAJD 4

Proces

1. Podzielcie się na trzy zespoły: białych, czerwonych i niebieskich.
2. Zapoznajcie się z zaproponowanymi dla Was źródłami.
3. Zgromadźcie potrzebne Waszej grupie materiały na temat:

- celów, idei i okoliczności powstania Legionów Polskich, dowódców, atmosfery panującej wśród legionistów itp.
- szlaku bojowego Legionów Polskich ze zwróceniem szczególnej uwagi na San Domingo.
- potomków legionistów mieszkających obecnie na Haiti.

4. Wykonajcie prezentację PowerPoint (lub w innym programie, np. Prezi) dotyczącą przydzielonego tematu.
5. Przygotujcie się do 10-15 minutowego wystąpienia i zaprezentowania efektów Waszej pracy na forum klasy.



SLAJD 5

Źródła

- http://pl.wikipedia.org/wiki/Legiony_Polskie_we_W%C5%82oszech
- <http://napoleon.org.pl/polska/legiony.php>
- <http://historia-polski.klp.pl/a-6224.html>
- <http://historiaswiata.com.pl/wpis/84/>
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Haiti#Polacy_na_Haiti
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Polonia_na_Haiti
- <http://historia.re.pl/artykul/4257.html>
- <http://napoleon.org.pl/polska/san.php>
- <http://napoleon.org.pl/polska/san1.php>
- http://www.polska-haiti.org/pl31/teksty127/polska_haiti_historia_zapomniana
- http://www.polskatimes.pl/artykul/209847,haiti-niezwykla-polska-wyspa-na-krancu-swiata,id,t.html#czytaj_dalej



KLIKNIJ W RYSUNEK

SLAJD 6

Ewaluacja

Poziom wykonania zadań				
Kryterium	Niski - 1 punkt	Średni - 2 punkty	Dobry - 3 punkty	Wysoki - 4 punkty
Realizacja zadań	Wykonanie 1-2 zadań.	Wykonanie 3-4 zadań.	Wykonanie wszystkich zadań.	Wykonanie wszystkich zadań i ich prezentacja.
Prezentacja PowerPoint poziom merytoryczny	Uwzględniono nieliczne wymagane informacje. Materiał zawiera liczne błędy merytoryczne.	Uwzględniono większość wymaganych informacji. Materiał zawiera nieliczne błędy merytoryczne.	Uwzględniono wszystkie wymagane informacje. Materiał nie zawiera błędów merytorycznych.	Zakres informacji poszerzono o ciekawe i istotne zagadnienia.
Prezentacja PowerPoint jakość i poprawność wykonania	Prezentacja mało ciekawa i estetyczna, brak elementów graficznych i nawigacji.	Prezentacja średnio ciekawa i estetyczna, mało elementów graficznych lub słaba ich jakość. Nawigacja na niskim poziomie.	Prezentacja ciekawa i estetyczna, dużo elementów graficznych (o różnej jakości), nawigacja na średnim poziomie.	Prezentacja bardzo ciekawa i estetyczna, dużo dobrej jakości elementów graficznych, nawigacja na dobrym poziomie.
Prezentacja zadania	Prezentacja nieatrakcyjna, chaotyczna. Zespół nie potrafi przedstawić swojej pracy.	Prezentacja średnio atrakcyjna, przekaz mało przejrzysty, ograniczenie do czytania.	Prezentacja ciekawa, płynna, rzeczowa.	Prezentacja oryginalna, wzbudzająca zainteresowanie. Pewność siebie prowadzących, swobodny kontakt z publicznością.
Współpraca w zespole	Brak zaangażowania i współpracy w grupie.	Niewielkie zaangażowanie i słaba współpraca w grupie.	Duże zaangażowanie i dobra współpraca w grupie.	Duże zaangażowanie i bardzo dobra współpraca w grupie.

20 pkt. - cel.; 19-18 pkt. - bdb.; 17-15 pkt. - db.; 14-10 pkt. - dost.; 9-6 pkt. - dop., 5-0 pkt. - ndst.

Konkluzja

Brawo! Wykonaliście zadanie!

Wicie już, kim był Jan Henryk Dąbrowski, i rozumiecie znaczenie słów naszego hymnu. Posiadacie dużą wiedzę na temat Legionów Polskich, a ponadto dowiedzieliście się, że jest na świecie miejsce, gdzie od ponad 200 lat wciąż żywa jest legenda legionowa.

Nasi przodkowie i przodkinie rozumieli znaczenie prawa do wolności i równości wszystkich ludzi. Choć Legiony Polskie zostały wysłane na Haiti przez Napoleona na początku XIX wieku, żeby stłumić rebelię niewolników (Haiti walczyło wówczas o niepodległość), to część legionistów zdezerterowała z armii i stanęła po stronie buntowników – nie potrafiła się bowiem odnaleźć w roli „zaborców”. Ostatecznie udało się zrzucić jarzmo niewolnictwa oraz doprowadzić do powstania niepodległego państwa na San Domingo. Obecnie wielu Haitańczyków to potomkowie legionistów, którzy z dumą wypowiadają się na temat swoich polskich korzeni.

Dzięki realizacji projektu pokazaliście wpływ wydarzeń z przeszłości na teraźniejszość oraz udowodniliście, że nasz świat pełny jest wzajemnych powiązań – tak jak w przypadku Polski i Haiti.

Jeśli zainteresowała Was tematyka WebQuestu, zachęcam Was do dalszych poszukiwań! Dowiedźcie się więcej na temat współczesnego Haiti oraz tego, w jaki sposób przeszłość (np. stosunki z Francją) wpływa na jego obecną sytuację.

SLAJD 8

Informacje dla nauczyciela/nauczycielki

- WebQuest „Legiony, legioniści i polskie ślady na Haiti” jest przeznaczony dla uczniów i uczennic gimnazjów.
- Został on zaprojektowany jako działanie trwające trzy tygodnie, jednak nauczyciel/ka może dokonać selekcji źródeł i wykorzystać go w postaci projektu krótkoterminowego, realizowanego w czasie 1-2 jednostek lekcyjnych.
- Nauczyciel/ka może wskazać podręczniki, opracowania oraz inne zasoby sieci, niż te podane w źródłach.
- WebQuest stawia sobie za cel wyjście poza tradycyjnie pojmowane nauczanie historii i odwołanie się także do współczesności. Wydarzenia z przeszłości, o których uczy się młodzież, mają bowiem często przełożenie na to, co dzieje się współcześnie w różnych częściach świata. Także historię Polski można omawiać w globalnej perspektywie.
- WebQuest może posłużyć jako wskazówka czy inspiracja dla dalszej twórczej pracy łączącej wykorzystywanie środowiska technologii informacyjno-komunikacyjnej z nauczaniem historii oraz włączaniem zagadnień edukacji globalnej.

SLAJD 9



8. CZY ODCZUWASZ SKUTKI REWOLUCJI PRZEMYSŁOWEJ?

AUTORKA: PATRYCJA KOPCIŃSKA



Ćwiczenie jest podsumowaniem zajęć dotyczących rewolucji przemysłowej w XIX wieku. Pozwoli ono uczniom i uczennicom zrozumieć, czym jest cywilizacja przemysłowa, oraz dostrzec długofalowe efekty industrializacji. Zastosowanie symulacji komputerowej zilustruje zachodzące zmiany klimatyczne i związane z nimi globalne zagrożenia.



8. CZY ODCZU- WASZ SKUTKI REWOLUCJI PRZEMYSŁO- WEJ?

Zagadnienia:

- Zasoby naturalne
- Zrównoważony rozwój
- Zdrowie

Czas trwania:

- 30 minut

Cele ćwiczenia:

- Opiszysz pozytywne i negatywne skutki uprzemysłowienia.
- Poznasz znaczenie pojęć: cywilizacja przemysłowa, industrializacja, urbanizacja.
- Dostrzeżesz długofalowe efekty uprzemysłowienia w skali globalnej.

Związek z podstawą programową:

- II, III, 31.1, 31.2, 31.3

Środki dydaktyczne i materiały:

- Rzutnik i komputer z dostępem do Internetu



MIN

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Poproś uczennice i uczniów o wymienienie głównych wynalazków i gałęzi przemysłu dynamicznie rozwijających się od XIX wieku. Zapytaj o surowce, rynki zbytu, transport itp. Wprowadź terminy: cywilizacja przemysłowa, industrializacja i urbanizacja.
2. Narysuj na tablicy poniższą tabelkę i poproś młodzież o podanie skutków uprzemysłowienia. Zaproponuj, aby zrobiła to metodą kuli śniegowej. Najpierw uczniowie i uczennice powinni przedstawić sobie propozycje w parach, potem pary łączą się w czwórki, a na koniec w ósemki. Każda z ósemek ma ustalić wspólnie propozycje i zapisać je w tabeli na tablicy.

Jakie skutki niesie uprzemysłowienie?

Skutki pozytywne	Skutki negatywne

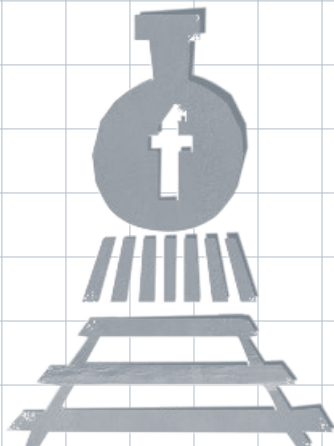
3. Podsumuj ćwiczenie, wskazując na najistotniejsze pozytywne skutki uprzemysłowienia. Podkreśl, że industrializacja doprowadziła do zmian w środowisku już w XIX wieku. Wówczas odnotowywano wzrost zanieczyszczenia powietrza i wody, bardzo szybko zmniejszały się też powierzchnie lasów, masowo wycinanych na potrzeby przemysłu. Rozpoczęła się też ogromna eksploatacja nieodnawialnych zasobów naturalnych, w tym głównie węgla i ropy. Działalność człowieka i dalszy rozwój cywilizacji przemysłowej doprowadził do trwałych zmian klimatycznych na Ziemi.

Do podsumowania możesz wykorzystać materiały zamieszczone w publikacji CEO „Lekcja z klimatem”, w szczególności propozycję „Wehikuł czasu”:
<http://bit.ly/lekcjazzklimatem>.

4. Upewnij się, czy młodzież dostrzega związki przyczynowo-skutkowe między rozwojem cywilizacji przemysłowej a zmianami klimatycznymi, i następnie zaproponuj, aby przeprowadziła symulacyjne doświadczenie. Uruchom „Symulator zmian klimatu” i postępuj według jego wskazówek (<http://ziemianarozdrozu.pl/symulator>).

Symulator zmian klimatu pomoże Ci dowiedzieć się i zrozumieć: problem wzrostu temperatury, emisji dwutlenku węgla, w jaki sposób uruchomione przez nas sprzężenia zwrotne wpłyną na zmianę klimatu. Zaprezentuje, jak może wyglądać przyszłość Ziemi, gdy temperatura będzie rosła o kolejne stopnie oraz co zrobić, by uniknąć katastrofy.

5. Zaproponuj młodzieży, aby w kilku zdaniach udzieliła pisemnej odpowiedzi na pytanie będące tytułem ćwiczenia: „Czy odczuwasz skutki rewolucji przemysłowej?”.



9. W JAKI SPOSÓB NOWE TECHNOLOGIE WPŁYWAJĄ NA REWOLUCJĘ? WIOSNA LUDÓW, ARABSKA WIOSNA

AUTORKA: AGATA MARKIEWICZ

Ćwiczenie przybliży uczniom i uczennicom sposób, w jaki wynalazki i nowe technologie wpływają na rewolucje – tak w przeszłości, jak i współcześnie. Ponadto młodzież zapozna się z wydarzeniami określanymi mianem „Wiosny Ludów” oraz „Arabskiej Wiosny”.



9. W JAKI SPOSÓB
NOWE
TECHNOLOGIE
WPŁYWAJĄ NA
REWOLUCJE?
WIOSNA LUDÓW,
ARABSKA
WIOSNA

Zagadnienia:

- ▶ Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- ▶ Pokój i konflikty na świecie

Czas trwania:

- ▶ 20 minut

Cele ćwiczenia:

- ▶ Poznasz XIX-wieczne wynalazki i zastanowisz się, jakie było ich znaczenie.
- ▶ Wskażesz wpływ wynalazków na zachowania ludzi podczas ważnych wydarzeń politycznych.
- ▶ Dowiesz się, czym była Wiosna Ludów, i co określa się mianem „Arabskiej Wiosny”.

Związek z podstawą programową:

- ▶ I, II, 31.3

Środki dydaktyczne i materiały:

- ▶ Załączniki



MIN

0

3

3

10

7

20

10

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Odczytaj na głos (lub zaproponuj, aby zrobili to chętni uczniowie i uczennice) dwa teksty: jeden o Wiośnie Ludów (załącznik nr 1), drugi o Arabskiej Wiośnie (załącznik nr 2).

2. Następnie rozdaj wszystkim uczniom i uczennicom karty pracy (załącznik nr 3). Wyjaśnij, że ich zadaniem będzie dopasowanie do ilustracji przedstawiających Wiosnę Ludów i Arabską Wiosnę tych wynalazków, które mogły mieć wpływ na jedno bądź drugie wydarzenie (dwa rysunki nie pasują do żadnego z wydarzeń). Zapytaj, w jaki sposób wybrane przez nich urządzenia lub narzędzia mogły wpływać na wydarzenia, do których je dopasowali.

Wyjaśnij młodzieży znaczenie wynalazków i nowych technologii. Przyczyny takiego rozlania się rewolucji po krajach Europy podczas Wiosny Ludów upatruje się w zmianie sposobu przepływu informacji i ludzi. Po pierwsze telegraf spowodował szybką wymianę informacji, które natychmiast drukowane były prasie codziennej. W ten sposób wydarzenia z jednego kraju inspirowały ludzi w kolejnym kraju. Po drugie pojawienie się kolei umożliwiło szybkie przemieszczanie się ludzi, co rewolucjonistom dało możliwość wzięcia udziału w wielu wydarzeniach w różnych krajach. Podobną rolę w Arabskiej Wiośnie odegrały internetowe media społecznościowe i telefony komórkowe. Informowano się dzięki nim o wydarzeniach, które już miały miejsce, na przykład umawiano się na demonstracje i zwoływano następne.

3. Przeprowadź w klasie quiz pt. „Nowe technologie i rewolucje” (załącznik nr 4). Na bieżąco udzielaj odpowiedzi wraz z komentarzem.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – Materiał pomocniczy: Wiosna Ludów

Załącznik nr 2 – Materiał pomocniczy: Arabska Wiosna

Załącznik nr 3 – Materiał ikonograficzny: Rewolucje, wynalazki i nowe technologie

Załącznik nr 4 – Karta pracy: Quiz. Nowe technologie i rewolucje

WIOSNA LUDÓW

Francuski myśliciel polityczny Alexis de Tocqueville zanotował na początku 1848 roku: „...śpimy na wulkanie (...). Dmucha wiatr rewolucji, burzę widać na horyzoncie”. I rzeczywiście 22 lutego tego roku na ulicach Paryża urządzono tzw. bankiet antyrządowy. Ponieważ rząd nie wyraził na niego zgody i wysłał przeciwko bankietującym wojsko, natychmiast w mieście stanęły barykady i rozpoczęły się walki uliczne. W efekcie tych zdarzeń abdykował król Ludwik Filip, a Francję proklamowano republiką. Na wieść o wydarzeniach we Francji, 18 marca rozpoczęły się walki na ulicach Berlina – tłum demonstrantów uwolnił więźniów politycznych. Między 14 a 25 marca rozegrały się walki uliczne w Wiedniu, w wyniku których cesarz Ferdynand zdecydował się na zdymisjonowanie znienawidzonego kanclerza Metternicha. Na skutek marcowych demonstracji w Danii król obiecał nadać konstytucję. Ostatecznie fala rewolucji rozlała się po całej Europie, omijając tylko Rosję i Wielką Brytanię.

9. W JAKI SPOSÓB NOWE TECHNOLOGIE WPŁYWAJĄ NA REWOLUCJE? WIOSNA LUDÓW, ARABSKA WIOSNA

ARABSKA WIOSNA

Arabska Wiosna, zwana również Arabskim Przebudzeniem, to określenie trwających kilka miesięcy protestów i walk, jakie objęły kraje arabskie w 2010 roku. Początek tym wydarzeniom dał protest tunezyjskiego kupca Mohameda Bouazziziego, który w grudniu 2010 roku podpalił się z powodu braku perspektyw życiowych. W efekcie demonstracji, które przerodziły się w starcia z policją, do dymisji podał się wieloletni prezydent Zajn al-Abidin Ben Ali. Wydarzenia w Tunezji zainspirowały Egipcjan i Egipcjanki, którzy miesiąc później, w styczniu 2011 roku, wyszli na ulice, aby zaprotestować przeciwko rządowi prezydenta Husniego Mubarak. Po 18 dniach demonstracji i starć demonstrantów i demonstrantek z policją Mubarak został zmuszony do ustąpienia. Arabska Wiosna rozprzestrzeniła się na wiele innych krajów arabskich; demonstracje odbywały się m.in. w: Algierii, Jordanii, Jemenie, Bahrajnie i Libii, lecz w każdym z tych miejsc sytuacja wyglądała inaczej. Do dziś z konsekwencjami Arabskiej Wiosny boryka się m.in. ogarnięta wojną Syria.

REWOLUCJE, WYNAŁAZKI I NOWE TECHNOLOGIE

Obejrzyj reprodukcje przedstawiające Wiosnę Ludów i Arabską Wiosnę. Zastanów się, który z zaprezentowanych poniżej wynalazków mógł mieć wpływ na te wydarzenia, a następnie połącz je strzałkami z odpowiednim zdjęciem.

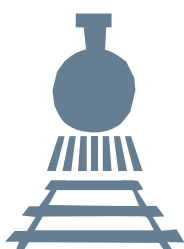
Rewolucja lutowa, Henri Félix Emmanuel Philippoteaux (1815–1884)

Źródło: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lar9_philippo_001z.jpg#mediaviewer/Plik:Lar9_philippo_001z.jpg.
Plik: Lar9_philippo_001z.jpg.



Arabska Wiosna

Źródło: http://i.telegraph.co.uk/multimedia/archive/02066/sign_2066490b.jpg.
sign_2066490b.jpg.



QUIZ. NOWE TECHNOLOGIE I REWOLUCJE

Prawda czy fałsz?

☐ ☐

1. Na początku XIX wieku gazety warszawskie jako nowości relacjonowały wydarzenia europejskie sprzed dwóch tygodni.

☐ ☐

2. W epoce napoleońskiej zastosowano po raz pierwszy telegraf optyczny, który przyspieszył przekazywanie wiadomości.

☐ ☐

3. Prasa miała w pierwszej połowie XIX wieku charakter elitarny. Była dostępna tylko w klubach i prenumeracie.

☐ ☐

4. Jednym z czynników pobudzających do działania podczas Arabskiej Wiosny były amatorskie filmy ukazujące przebieg demonstracji.

☐ ☐

5. Podczas Arabskiej Wiosny w ciągu 12 miesięcy liczba wiadomości publikowanych na Twitterze w języku arabskim wzrosła na nim aż o 2146%.

☐ ☐

6. Władze nie zdawały sobie sprawy z roli mediów społecznościowych w Arabskiej Wiośnie.

☐ ☐

7. Internet stał się też doskonałym narzędziem do włączenia się w walkę o demokrację przez arabskie kobiety.

Prawidłowe odpowiedzi do quizu wraz z komentarzem:

1. **Prawda.** Wiadomości wówczas docierały za pośrednictwem posłańców w tempie poruszania się pieszych i konia. Z Półwyspu Apenińskiego wiadomości spływały po dwóch tygodniach, z Iberyjskiego nawet po trzech.
2. **Fałsz.** Telegraf optyczny ułatwiał tylko poruszanie się wojsk, w przekazywaniu informacji był bez znaczenia. Telegraf optyczny polegał na obserwowaniu znaków nadawanych przez innych (np. ogniem).
3. **Prawda.** To właśnie użycie telegrafu i szybkie przekazywanie wiadomości doprowadziły do stworzenia większej ilości tytułów adresowanych do różnych grup społecznych.
4. **Prawda.** Dużą rolę odegrały filmy kręcone telefonami komórkowymi i zamieszczane w Internecie.
5. **Prawda.** Twitter sprawdził się jako wirtualny informator, coś, z czego można skorzystać, posiadając dostęp do mobilnych technologii.
6. **Fałsz.** Władze zdawały sobie sprawę z roli mediów społecznościowych i w wielu krajach ogarniętych rewolucją podejmowały kroki, by uniemożliwić dostęp do Internetu czy wybranych stron. Dla przykładu w styczniu 2011 roku egipskie władze zablokowały całkowicie dostęp do Facebooka oraz mikroblogów na Twitterze. Blokada była reakcją na demonstracje przeciwko prezydentowi Husniemu Mubarakowi; była to próba osłabienia aspiracji rewolucyjnych młodych Egipcjan. Jak się okazało, bardzo szybko udało się ją ominąć za pomocą systemu opracowanego przez Google wraz z Twitterem, wykorzystującego pośrednictwo trzech międzynarodowych numerów. Sieć zablokowano również m.in. w Syrii w listopadzie 2012 roku.
7. **Prawda.** Kobiety były niezwykle aktywnymi uczestniczkami rewolucji, zaangażowały się w nią m.in. za pośrednictwem Facebooka i blogów. Po raz pierwszy na tak dużą skalę zaistniały w życiu publicznym państw muzułmańskich. Był to niewątpliwie kolejny fenomen związany z Arabską Wiosną Ludów. Jedną z kobiet, które najaktywniej uczestniczyły w rewolucji, była jemeńska dziennikarka Tawakkul Karman, która za swoją działalność otrzymała w 2011 roku Pokojową Nagrodę Nobla. Jemeńska aktywistka była zaangażowana w bezkrwawą walkę na rzecz bezpieczeństwa kobiet i ich pełnoprawnego uczestnictwa w procesie budowania pokoju. To ona współorganizowała studenckie protesty w Sanie w styczniu 2011 roku.

Źródła: Informacje o Arabskiej Wiosnie na podstawie rozdziału: Godziński Marcin, „Wpływ mediów społecznościowych na rozwój Arabskiej Wiosny Ludów” w: *Cyberprzestrzeń w krajach Orientu: wolność i zniewolenie*, http://kbwipa.uni.lodz.pl/download/Cyberprzestrzen_2.pdf.



10. KOLONIALIZM XIX-WIECZNY Z PERSPEKTYWY KOLONIZOWANYCH I KOLONIZUJĄCYCH

AUTOR: KRZYSZTOF SZCZUKIEWICZ



Zajęcia pozwolą uczniom i uczennicom poznać problem kolonializmu w XIX wieku z różnych perspektyw i punktów widzenia uczestników oraz uczestniczek tego procesu historycznego. Młodzież dowie się, w jaki sposób kolonializm determinował losy całych pokoleń z różnych części świata.

10. KOLONIALIZM XIX-WIECZNY Z PERSPEKTYWY KOLONIZOWANYCH I KOLONIZUJĄCYCH

Zagadnienia:

- ▶ Migracje
- ▶ Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- ▶ Konsumpcja i produkcja
- ▶ Żywność i rolnictwo
- ▶ Globalny rynek i handel międzynarodowy
- ▶ Zasoby naturalne
- ▶ Ubóstwo

Czas trwania:

- ▶ 45 minut

Pytanie kluczowe:

- ▶ Jak kolonializm wpływał na losy kolonizatorów i kolonizowanych?

Cele zajęć:

- ▶ Wyjaśnisz pojęcia: ekspansja kolonialna, metropolia, protektorat, półkolonia, dominium.
- ▶ Wskażesz przyczyny i skutki kolonializmu w XIX wieku.
- ▶ Wymienisz i zlokalizujesz na mapie imperia kolonialne i ich posiadłości.
- ▶ Poznasz wpływ kolonializmu na osobiste losy kolonizatorów i kolonizowanych.

Związek z podstawą programową:

- ▶ I, II, III, 32.3, 32.4

Metody:

- ▶ Wykład, pogadanka
- ▶ Gra dydaktyczna: *Krok w przód, krok w tył*
- ▶ Pokaz, prezentacja multimedialna

Formy pracy:

- ▶ Praca zbiorowa jednolita
- ▶ Praca zbiorowa indywidualna
- ▶ Praca w grupach

Środki dydaktyczne i materiały:

- ▶ Załączniki
- ▶ Atlasy historyczne
- ▶ Kartki papieru
- ▶ Mapa ścienna „Mocarstwa kolonialne w XIX wieku”
- ▶ Opcjonalnie: komputer i rzutnik



MIN

Wprowadzenie

5

0

5

Praca właściwa

12

7

20

8

35

15

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Zapisz na tablicy kluczowe pojęcia: „posiadłość kolonialna” oraz „rewolucja przemysłowa”. Poproś, aby młodzież wyjaśniła: czym były kolonie, dlaczego i jak doszło do ich powstania oraz jakie skutki przyniosła rewolucja przemysłowa. Wyjaśnij młodzieży, że w trakcie zajęć będzie poszerzać swoją wiedzę na temat kolonializmu i ściśle powiązanego z nim rozwoju przemysłu. Będzie też szukała odpowiedzi na pytanie: Jak kolonializm wpływał na losy kolonizatorów i kolonizowanych?
2. Podziel klasę na 4-5-osobowe zespoły, rozdaj im kartki z naniesionymi słowami: masowość, fabryka, nowe gałęzie przemysłowe, węgiel kamienny, żelazo, rudy żelaza, hutnictwo, handel, zysk, transport, przyspieszenie, rozwój, zbyt, zasoby naturalne, siła robocza, a następnie poproś, aby w oparciu o nie sformułowały w punktach główne przyczyny ekspansji kolonialnej w XIX wieku. Poproś o zaprezentowanie efektów pracy grup i dokonaj ewentualnych korekt, odwołując się do wypowiedzi uczniów i uczennic oraz uwzględniając: dostęp do surowców naturalnych i taniej siły roboczej, zapewnienie rynków zbytu dla własnej produkcji, możliwość znalezienia dobrej pracy (realizacji kariery zawodowej) przez Europejczyków i Europejki itp.
3. Poproś uczniów i uczennice, aby w oparciu o atlasy historyczne bądź mapki zamieszczone w podręcznikach stworzyli w swoich zeszytach tabelę zawierającą nazwy największych mocarstw kolonialnych oraz ich posiadłości z zaznaczeniem kontynentu. Wybierz osoby, które zaprezentują efekty swojej pracy. Poinformuj, iż posiadłości kolonialne różniły się pod względem statusu politycznego, podaj informacje nt. protektoratów, półkolonii oraz dominiów.

Te przyczyny jednoznacznie wskazują, dlaczego kolonializm w II połowie XIX wieku nabrał takiej intensywności i osiągnął tak wielkie rozmiary. Mocarstwa polityczne tego okresu pragnęły maksymalizować zyski. Dawały szansę pomnażania majątku własnym elitom. Przenosiły potencjalne własne problemy wewnętrzne w miejsca, które nie mogły się bronić i chronić własnego stanu posiadania.
4. Wyjaśnij, że aby poznać wpływ kolonializmu na losy osobiste ludzi i całych społeczeństw, przeniesiecie się do XIX-wiecznej Namibii, czyli Niemieckiej Afryki Południowo-Zachodniej (Możesz poprosić młodzież o odszukanie tej kolonii na mapie w atlasie bądź podręczniku). Pomoże w tym gra dydaktyczna *Krok w przód, krok w tył*.

Zasady gry: każdy uczeń i uczennica losuje po jednej wyciętej kartce z rolą oddającą rzeczywistość kolonialną (załącznik nr 1; np. kolonizator, członek plemienia tubylczego, planator itp.). Wszyscy ustawiają się na jednej linii i nie pokazują sobie ról, które wylosowali. Następnie odczytujesz kolejne stwierdzenia (załącznik nr 2); jeśli odpowiedź danej osoby jest twierdząca, wówczas robi krok do przodu, jeśli natomiast odpowiedź jest przecząca, to zostaje na swoim miejscu. Gdy stwierdzenia się wyczerpią, wówczas jest koniec gry, a Ty podesz do tych osób, które doszły najdalej, i zapytaj ich, jaką rolę wylosowały i jakie miało to znaczenie w przebiegu gry – dlaczego zaszły tak daleko, co dała im kolonizacja. Następnie podesz do osób, które pozostały z tyłu, i zadaj im analogiczne pytania – jaką rolę wylosowały i jakie miało to znaczenie w przebiegu gry – dlaczego nie zaszły tak daleko, jakie skutki kolonizacji odczuły? Pamiętaj o tym, aby omówić z młodzieżą wnioski płynące z gry, a także by „odczarować” ją z ról, które wylosowała. Jednym ze sposobów na wyjście z roli jest zgniecenie i wyrzucenie do kosza wylosowanej kartki z tą rolą. Można również poprosić, aby każdy po kolei na głos wypowiedział swoje imię.

- 5.** Przedstaw fragment prezentacji multimedialnej przygotowanej przez Fundację Centrum CSR pt. „Raport – brudny zysk. Jak korporacje, banki i fundusze inwestycyjne czerpią zyski z łamania praw człowieka” (slajdy 6-11). Prezentowany fragment dotyczy neokolonializmu w Mozambiku, gdzie korporacje globalne eksploatują surowce naturalne. Fragment raportu poparty danymi z regionu pokazuje kontynuację kolonializmu w XXI wieku w postaci neokolonialnej.

Link do prezentacji:

<http://www.centrumcsr.pl/publikacja-raportu-brudny-zysk-informacja-prasowa>.

Materiał przedstawiony w prezentacji bezpośrednio koreluje z treścią ćwiczenia Krok w przód, krok w tył. Odwołuje się do przykładu Mozambiku, również położonego w południowej części Afryki, i będącego kolonią w XIX wieku. Współczesne losy tego kraju wskazują, że sytuacja społeczeństw postkolonialnych wciąż bywa trudna i stąd ukuto pojęcie „neokolonializmu”, gdzie państwa – najczęściej globalnego Południa – w dalszym ciągu są eksploatowane przez obce i silniejsze państwa – najczęściej globalnej Północy.

PRACA DOMOWA:

- 1.** Przypomnij pytanie kluczowe zajęć i poproś, aby uczennice i uczniowie odpowiedzi na nie pisemnie, odwołując się także do współczesności: Jak kolonializm wpływał i wpływa na losy kolonizatorów i kolonizowanych?

Źródła:

„Raport – brudny zysk. Jak korporacje, banki i fundusze inwestycyjne czerpią zyski z łamania praw człowieka” (prezentacja multimedialna 16.10.2013), Centrum CSR: <http://www.centrumcsr.pl/publikacja-raportu-brudny-zysk-informacja-prasowa/> (slajdy 6-11). Marek Czapliński, „Biurokracja Niemieckiego Imperium Kolonialnego”, Prace Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego: Seria A [Ossolineum], t. 234, 1985.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – Materiał pomocniczy: Role do gry *Krok w przód, krok w tył*

Załącznik nr 2 – Materiał pomocniczy: Stwierdzenia do gry *Krok w przód, krok w tył*

ROLE DO GRY

KROK W PRZÓD, KROK W TYŁ

Plantator: Moja plantacja liczy kilka tysięcy hektarów. Pracuje u mnie wielu robotników rolnych. Administracja kolonialna wspiera mnie w każdym przedsięwzięciu. Ja i moi przyjaciele mamy duży wpływ na działania urzędników. Zarząd kolonii ustala z nami przepisy dotyczące zatrudniania lokalnych mieszkańców, wysokości płac i warunków zatrudniania. Pracownicy zarzucają nam pazość i brak jakichkolwiek skrupułów, ale przecież nie pracujemy tylko dla siebie; pracujemy także dla ojczyzny. Produkty uprawiane na naszej plantacji dostarczamy do metropolii, dzięki czemu jej mieszkańcy mogą korzystać z tanich produktów. Najwyższe władze kolonialne cenią i wspierają naszą pracę, gdyż tylko dzięki nam kolonie przynoszą dobrobyt metropolii. Dzięki naszej pracy mamy piękny dom, bezpieczeństwo materialne i wykształcone dzieci.

Misjonarz: Jest wielu misjonarzy w Afryce, są misje angielskie, francuskie i niemieckie. Nasza praca służy Bogu i ludziom. Uczymy mieszkańców i mieszkanki pożytecznych rzeczy. Kształcimy rzemieślników, rolników uczymy języka niemieckiego, angielskiego lub francuskiego. Uczymy mieszkańców Afryki naszej kultury. Przygotowujemy do życia w dobrze rządonym i zorganizowanym kraju. Chrześcijaństwo to wiara i pokora; władze lokalne często wykorzystują te przymioty do podporządkowania sobie miejscowej ludności. Władze kolonialne wspierają naszą działalność i czerpią z niej korzyści, ponieważ ułatwia im budowanie kolonialnej administracji. Często występujemy w obronie lokalnej ludności i bronimy ją przed wyzyskiem plantatorów i bezduszością urzędników. Nasze skargi docierają nawet do metropolii, ale bywa, że jesteśmy bezradni.

Kupiec: Kolonie to rynki zbytu i źródło surowców oraz produktów rolnych. My, kupcy, spajamy metropolię i jej obszary zamorskie. Dzięki naszym działaniom metropolia odczuwa dobrodziejstwo posiadania kolonii. Naszym celem jest przejęcie całego rynku kolonialnego, na drodze do tego celu stoją nam lokalni kupcy. Wyeliminujemy ich. Cieszymy się, że władze państwowe oraz wojsko robią wszystko, aby ułatwić nam handel. Jesteśmy posądzeni o zachłanność, pazość, bezwzględność w dążeniu do zysku, ale przecież nasz sukces oznacza sukces całego naszego państwa.

Urzędnik kolonialny: Nie jestem arystokratą, moja rodzina jest średnio sytuowana pod względem majątkowym. Zdobyłem wykształcenie, które teraz chciałbym jak najlepiej spożytkować z korzyścią dla siebie i mojej rodziny. Rząd metropolii zachęca do wyjazdów do krajów zamorskich. Praca w koloniach daje atrakcyjne możliwości: kilkukrotnie wyższa pensja, rok pracy liczy się podwójnie do stażu pracy, prawo do dożywotniej emerytury uzyskuje się po 12 latach pracy. Otrzymuje się darmowe mieszkanie i wiele innych świadczeń – np. darmowe przejazdy koleją żelazną. Jest to bardzo atrakcyjna oferta i szansa dla mnie. Planuję założyć rodzinę. Taka praca pozwoli zabezpieczyć jej byt, zapewni jej zadawalający standard życia oraz ułatwi mi też w przyszłości edukację moich dzieci.

Pracownik plantacji: Jestem Afrykaninem, członkiem plemienia Owambo. Życie w naszym pleminiu nie jest łatwe, ale wspólnie pokonujemy trudy codzienności. Pracujemy, zaspokajając bieżące potrzeby. Do naszej ziemi dotarł biały człowiek. Wbrew naszej woli zmienia się nasze otoczenie. Administracja białych zmusza członków naszego plemienia do pracy na ich rzecz. Są to różne zajęcia: praca na plantacjach, przede wszystkim bawełny, ale także przy budowie kolei żelaznej i dróg bitych. Nie otrzymujemy wynagrodzenia, pracujemy od rana do wieczora za marne wyżywienie. Uprawiamy własne pola, z których plony zabierają nam biali ludzie, płacąc za nie część ich wartości. Nie jesteśmy już panami własnej ziemi. Jesteśmy spychani do rezerwatów, a pozostała część ziemi zajmują biali.

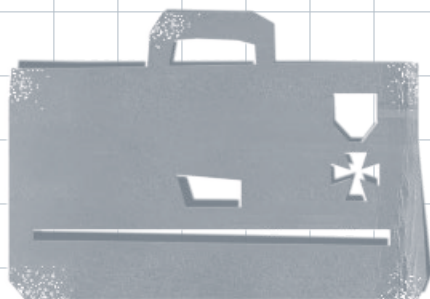
Wódz plemienia Owambo: Sytuacja naszego plemienia jest bardzo trudna, podobny pogląd mają inni wodzowie naszej wspólnoty. Straciliśmy naszą ziemię. Biali żądają od nas wysyłania naszych współplemieńców do prac na plantacjach i innych zajęć. Dochodzi do tego, że wojsko siłą zabiera robotników do pracy. Buntujemy się, wszczynamy powstania. Płacimy daninę krwi, aby przetrwać. Nie jestem pewny, czy nam się to uda. Kiedyś byłem w stanie zapewnić dobre życie mojemu ludowi, teraz nie jestem w stanie obronić go przed napływem białych ludzi.

Chłopiec z plemienia Owambo: Należę do plemienia Owambo, mam 15 lat. Przeraża mnie otaczająca rzeczywistość. Biali ludzie panoszą się na naszej ziemi. Rządzą, uprawiają ziemię, handlują. Są ładnie ubrani, mieszkają w ładnych domach, umieją czytać i pisać. Wywyższają się, uważają się za lepszych. Chodzę do szkoły misyjnej, ale po jej skończeniu nie mogę zostać nauczycielem ani lekarzem. Niestety ze względu na kolor skóry jest to niemożliwe. Przeznaczeni jesteśmy jedynie do wykonywania zawodów praktycznych, rzemieślniczych i prac robotniczych. Uczą nas posłuszeństwa, punktualności, sumienności, poczucia obowiązku, abyśmy byli dobrymi poddanymi. Praca w administracji, dająca i lepsze zarobki, i prestiż, jest dla nas nieosiągalna, możemy pełnić najniższe funkcje. We własnym kraju mogę być jedynie człowiekiem drugiej kategorii.

STWIERDZENIA DO GRY *KROK W PRZÓD, KROK W TYŁ*

- ▶ Mam perspektywę rozwoju kariery zawodowej.
- ▶ Mam dużą szansę na dobre zarobki.
- ▶ Mam szansę na zapewnienie bytu sobie i mojej rodzinie.
- ▶ Działalność, którą prowadzę, ma szansę na rozwój i zwielokrotnienie dochodów.
- ▶ Jestem szanowana/y, a moja praca doceniana.
- ▶ Państwo wspiera moje działania.
- ▶ Muszę codziennie walczyć o byt i utrzymanie.
- ▶ Mogłem/mogłam bez przeszkód zdobyć dobre wykształcenie.
- ▶ Wiodę dostatnie życie.
- ▶ Pracuję charytatywnie.
- ▶ Jestem zadowolona/y z otaczającej mnie rzeczywistości i mojej sytuacji życiowej.

Źródło: Treść fabularna ćwiczenia przygotowana na podstawie materiału opisowego i źródłowego zaczerpniętego z pracy Marka Czaplińskiego pt. „Biurokracja Niemieckiego Imperium Kolonialnego”, Prace Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego: Seria A [Ossolineum], t. 234, 1985.



11. WIELKA EMIGRACJA PO POWSTANIU LISTOPADOWYM A MIGRACJE WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

AUTORKA: PATRYCJA KOPCIŃSKA



Młodzież zapozna się ze skutkami powstania listopadowego w postaci wielkiej fali uchodźców i uchodźczyń. Zrozumie znaczenie terminów emigracja i uchodźstwo oraz uświadomi sobie ponadczasowość tych zjawisk. Ponadto, uczniowie i uczennice będą doskonalić umiejętność pozyskiwania wiadomości z różnych źródeł i dokonywania ich analizy.



11. WIELKA EMIGRACJA PO POWSTANIU LISTOPADOWYM A MIGRACJE WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

Zagadnienia:

- Migracje
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- Pokój i konflikty na świecie

Czas trwania:

- 45 minut

Pytanie kluczowe:

- Czym różni się sytuacja uchodźców i uchodźczyń z przeszłości i czasów obecnych?

Cele zajęć:

- Określisz, co to jest uchodźstwo (Wielka Emigracja).
- Porównasz sytuację uchodźców i uchodźczyń w przeszłości i współcześnie.
- Wskażesz na mapie największe skupiska uchodźców i uchodźczyń.

Związek z podstawą programową:

- I, II, III, 34.3, 34.4

Metody:

- Analiza źródeł
- Praca z mapą
- Burza pomysłów
- Miniwykład
- Metaplan

Formy pracy:

- Praca w grupach

Środki dydaktyczne i materiały:

- Załącznik
- Słownik języka polskiego lub wyrazów obcych
- Mapa polityczna świata (ścienna)
- Opcjonalnie: rzutnik i komputer z dostępem do Internetu lub wydruk mapy „Global Refugee Trends” (globalne trendy uchodźstwa)



MIN

Wprowadzenie

1

0

1

4

3

Praca właściwa

12

8

22

10

30

8

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Zapisz na tablicy pytanie kluczowe: Czym różni się sytuacja uchodźców i uchodźczyń z przeszłości i czasów obecnych?, i wyjaśnij, że poszukiwanie odpowiedzi na nie stanowi cel zajęć.
2. Zapytaj, co według uczniów i uczennic oznacza termin uchodźstwo? Po wysłuchaniu odpowiedzi poproś wybraną osobę o odczytanie definicji ze słownika.

Definicja terminu „uchodźca” w rozumieniu Konwencji dotyczącej statusu uchodźców sporządzonej w Genewie w 1951 roku:

Jest to osoba, która na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń, poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa.

Możesz odwołać się także do materiałów dotyczących uchodźstwa z publikacji Edukacja globalna na zajęciach wiedzy o społeczeństwie, CEO 2015: „Dlaczego Bassem mieszka teraz w Libanie?” oraz „O sytuacji uchodźców i uchodźczyń na świecie”: globalna.ceo.org.pl.

3. Wyjaśnij, że do jednej z największych fal uchodźstwa (około 10 000 osób) z ziem polskich doszło w XIX wieku i było to następstwo klęski powstania listopadowego. Podaj informacje dotyczące Wielkiej Emigracji; jej kierunków, ugrupowań, przywódców itp.
4. Podziel klasę na pięć zespołów. Każdej grupie rozdaj po jednym zestawie kart pracy (załącznik nr 1) i wyjaśnij, że ma zapoznać się z zaprezentowanymi źródłami dotyczącymi uchodźstwa i uzupełnić karty pracy.
5. Poproś, aby kolejne grupy zaprezentowały swoje ustalenia wynikające z analizy źródeł oznaczonych literą A, a następnie wspólnie uogólnijcie pozyskane informacje dotyczące uchodźców i uchodźczyń w XIX wieku. Podobnie postępuj ze źródłami oznaczonymi literą B, ilustrującymi sytuację współczesną.

6. Podsumuj ćwiczenie, opierając się na pytaniu kluczowym: Czym różni się sytuacja uchodźców i uchodźczyń z przeszłości i czasów obecnych?

Wyjaśnij, że uchodźstwo jest trudnym doświadczeniem, oznacza bowiem konieczność opuszczenia własnego domu i najczęściej uzależnienie od innych osób, które udzielają pomocy w nowym miejscu pobytu. Uchodźcy i uchodźczynie to jednak zwykli ludzie, którzy żyją nie tylko w obozach, ale także pośród nas, i mimo trudnej sytuacji starają się żyć normalnie – uczyć się, bawić, pracować, jeśli tylko mają taką możliwość. Zarówno w przeszłości, jak i obecnie uchodźcy i uchodźczynie spotykają się z różnym traktowaniem i żyją w różnych warunkach, w zależności od miejsca, okoliczności, możliwości organizacyjnych państwa przyjmującego. Nastawienie ludności wobec przybyszów również było i jest różne, na co składa się wiele czynników, m.in.: stereotypy dotyczące „obcych”, ale też przyczyny migracji czy ilość ludności napływowej na danym terenie.

7. Zaproponuj uczniom i uczennicom ustalenie, z jakich części globu pochodzi obecnie najwięcej uchodźców i uchodźczyń oraz gdzie najliczniej przybywają. Zaprezentuj młodzieży mapę „Global Refugee Trends” (globalne trendy uchodźstwa; link poniżej; jeśli nie masz dostępu do Internetu w sali, możesz wydrukować mapę i ją zaalaminować) i poproś o odczytanie w/w danych oraz o wskazanie tych obszarów na mapie politycznej świata.

Link do mapy: http://bit.ly/global_refugee_trends

Wyjaśnij, że nie jest to typowa mapa, ale pomaga ona dostrzec skalę zagadnienia – w tym przypadku uchodźstwa na świecie. Niektóre kontynenty czy kraje dziwnie się rozrosły, inne skurczyły... Pierwsza mapa pokazuje kraje i kontynenty, z których pochodzi największa liczba uchodźców i uchodźczyń, natomiast druga mapa pokazuje, do których krajów i kontynentów najliczniej przybywają uchodźcy i uchodźczynie.

Zwróć szczególną uwagę na to, że w przypadku uchodźstwa sytuacja jest często bardzo dynamiczna i należy sprawdzać dane statystyczne w zaufanych źródłach, aby były jak najbardziej aktualne. Jedną z takich instytucji, które na bieżąco monitorują kwestię uchodźców i uchodźczyń, a także udziela im wsparcia, jest UNHCR – Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców: www.unhcr.org.

8. Narysuj na tablicy prosty schemat metaplanu i poproś młodzież o udzielenie odpowiedzi na postawione w nim pytania. Postarajcie się wspólnie sformułować wnioski wynikające z ćwiczenia.

METAPLAN

Jak było?

Jak jest?

Jak być powinno?

Dlaczego nie jest tak,
jak być powinno?

WNIOSKI:

PRACA DOMOWA:

1. Rozdaj młodzieży karteczki z poleceniem opisującym pracę domową:

Droga uczennico, drogi uczniu! Twoim zadaniem będzie napisanie listu do... siebie! Umożliwi Ci to rozmowę z samym sobą na temat Twoich postępów w nauce i możliwości zdobytej wiedzy w życiu codziennym. Praca ma mieć formę listu. W jej treści powinny się znaleźć informacje dotyczące tego, czego się nauczyłeś/eś w trakcie dzisiejszych zajęć oraz wskazówki, w jaki sposób powinniśmy traktować imigrantów i jak się wobec nich zachowywać. Tak napisaną pracę włóż do koperty, zaadresuj ją do siebie i przynieś na następną lekcję. Powodzenia!

Załącznik:

Załącznik nr 1 – Karty pracy: Uchodźstwo w XIX wieku i współcześnie

ZAŁĄCZNIK NR 1 – KARTY PRACY

UCHODŹSTWO W XIX WIEKU I WSPÓŁCZEŚNIE: ZESTAW NR 1

Zapoznajcie się z otrzymanymi źródłami i przygotujcie do ich omówienia według poniższych wskazówek:

Źródło A ilustruje _____	Źródło B ilustruje _____
_____	_____
Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____	Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____
_____	_____
ponieważ _____	ponieważ _____
_____	_____

Źródło A



XIX-wieczna grafika (litografia) przedstawiająca scenę przyjęcia polskiego emigranta we Francji (autor nieznany, prawdopodobnie Bellangé).

Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Wielka_Emigracja.

Źródło B

Ks. dr Andrzej Halemba wspomina, że „kiedy kardynał (Przewodniczący Papieskiej Rady „Cor Unum” kardynał Robert Sarah) odwiedził obóz dla uchodźców, jedna z kobiet wyciągnęła do niego ręce z czteromiesięcznym synkiem. Wszyscy myśleli, że prosi o błogosławieństwo, a ona powiedziała: *zabierz to dziecko, może choć ono przeżyje*. Ten przykład pokazuje, jak trudna jest sytuacja narodu syryjskiego i z jakimi dylematami się mierzy.

Duchowny relacjonuje: „W obozach dla uchodźców jest wiele agresji, nawet wobec tych, którzy pomagają. Ta trauma jest tak głęboka. [Uchodźcy i uchodźczynie] nie ufają nikomu, nie podają prawdziwych nazwisk. Największym problemem jest nie tylko żywność, ale i opał. Obozy są liczne, trzeba je stale powiększać. Ludzie uciekają na potęgę”.

Według danych UNHCR w lipcu 2015 roku liczba uchodźców i uchodźczyń z Syrii wynosiła około 4 miliony 15 tysięcy osób, a prawie 7 milionów to uchodźcy wewnętrzni (na 22 miliony mieszkańców i mieszanek łącznie).

Źródło: Relacja ks. dra Andrzeja Halemba zamieszczona w artykule „Nie ufają nikomu. Dramat syryjskich uchodźców”: <http://gosc.pl/doc/1358758.Nie-ufaja-nikomu-Dramat-syryjskich-uchodzcow> oraz dane za: <http://www.data.unhcr.org/syrianrefugees/syria.php>.

UCHODŹSTWO W XIX WIEKU I WSPÓŁCZEŚNIE: ZESTAW NR 2

Zapoznajcie się z otrzymanymi źródłami i przygotujcie do ich omówienia według poniższych wskazówek:

Źródło A ilustruje _____	Źródło B ilustruje _____
_____	_____
Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____	Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____
_____	_____
ponieważ _____	ponieważ _____
_____	_____

Źródło A

„Stanęliśmy nad rzeką. Wystrzały powitały nas w górach Niedersteiner (...). Naprzeciw rozpalono iluminacje, wyobrażające orła. Było to na pochyłości góry. Muzyka, śpiew Jeszcze Polska nie zginęła, pochodni tysiące, wystrzały i okrzyki przywitaniem naszym były po drugiej stronie Renu. (...) Było już ciemno, stanąłem wśród tłoku i rzewnie zacząłem płakać. Spostrzegli to Niemcy, zaczęli mnie ścisnąć, płakać i całować mówiąc: „Naród mający takich ludzi nie może zginąć”.

Źródło: Szymon Konarski (uczestnik Wielkiej Emigracji), *Dzienniki z lat 1831-1834*, Wrocław 1873, s. 93.

Źródło B

„Każdy obóz różni się w zależności od warunków i miejsca, w jakim powstaje. (...) Obozy dla uchodźców nie są jakby się mogło wydawać „stajnią Augiasza”. Wszystko jest tam bardzo dobrze zaplanowane. Chociażby system dróg, które muszą zapewnić dostęp do głównych obiektów, magazynów, ośrodków zdrowia. Schronienie dla uchodźców buduje się z materiałów dostępnych na miejscu, takich jak drewno, blacha, tworzywa sztuczne. (...) Bez względu na stopień zaawansowania infrastruktury w obozie, w każdym bez wyjątku, organizowane są szkoły (przynajmniej 1 na 5 tys. osób), magazyny, świetlice czy cmentarze. (...) Jedzenie w obozie wydaje się poprzez punkty dystrybucji żywności, których zazwyczaj jest kilka w kompleksie o populacji sięgającej 20 tys. mieszkańców. Racje żywieniowe wydaje się na tydzień lub miesiąc z góry. Każdej osobie przydziela się konkretny dzień odbioru racji, aby uniknąć długich kolejek i chaosu. Dzienna dawka żywieniowa to 2100 kalorii na osobę. (...)

W obozach dla uchodźców tworzy się centra zdrowia, które świadczą podstawową opiekę zdrowotną. Na każde 5 tys. mieszkańców obozu powstają dodatkowo punkty medyczne, w których przyjmują pielęgniarki. (...)

W obozie powinno też znaleźć się miejsce spotkań, gdzie uchodźcy mogliby się gromadzić i omawiać kwestie związane z życiem w zbiorowisku. Ważnym punktem obozu jest rynek, gdzie uchodźcy mogą kupić różne przedmioty czy jedzenie i sprzedać coś, co sami zrobili czy wyhodowali.

Obozy to miejsce, gdzie UNHCR i inne agencje starają się zapewnić uchodźcom schronienie i podstawowe warunki do przeżycia. Taki stan rzeczy po kilku miesiącach często przekształca się jednak w wegetację. Uchodźcy oczekują większej pomocy, możliwości. Bez wsparcia ze strony innych organizacji czy rządów państw, UNHCR nie jest w stanie pomóc uchodźcom w większym stopniu niż podstawowym. Obóz to miejsce, które powinno służyć za tymczasowe miejsce schronienia, jedynie pierwszy etap w drodze do stabilizacji”.

Źródło: Fragment artykułu Michała Panacheda „Obóz dla uchodźców od środka”, *Refugee.pl* (Gazeta uchodźców): <http://www.refugee.pl/?mod=knowledge&path=5751&PHPSESSID=878489a38de62c09b09f602e0daa2d7c>.

UCHODŹSTWO W XIX WIEKU I WSPÓŁCZEŚNIE: ZESTAW NR 3

Zapoznajcie się z otrzymanymi źródłami i przygotujcie do ich omówienia według poniższych wskazówek:

Źródło A ilustruje _____	Źródło B ilustruje _____
_____	_____
Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____	Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____
_____	_____
ponieważ _____	ponieważ _____
_____	_____

Źródło A

„Każdy Polak przybywający do Francji, uznany za emigranta politycznego miał prawo do rządowego zasiłku, zwanego potocznie żołdem (...). Kiedy jednak duże kolumny polskie docierały do miejsc przeznaczenia, (...) zmniejszono ów żołd o połowę, co spowodowało, że wychodźcy znaleźli się w dość ciężkich warunkach materialnych. Szczególnie ciężki był los żołnierzy i podoficerów, których zasiłki, (...) nie pozwalały na zaspokojenie najsłabszych potrzeb. (...)”

Pierwszych kilkanaście miesięcy większość emigrantów przesiedziała w *dépôts**, które lokowane były zazwyczaj w koszarach, oficerowie mieszkali w izbach 5-6-osobowych, zaś żołnierze (...) nawet do 50 osób. (...) Gniotła ich pospolita bieda. (...) Z konieczności oszczędzano na żołdaku (...).”

*z jęz. fr. „depozyt”, tu: miejsce czasowego pobytu, obóz dla uchodźców

Źródło: Jerzy Zdrada, *Wielka Emigracja po powstaniu listopadowym*, Warszawa 1987, s. 11-12.

Źródło B

„– Jakie były Twoje pierwsze odczucia po dotarciu do obozu?
– Kolejki ludzi – sięgające nawet kilkuset metrów, ustawiają się już przez noc. Stoją w nich całe rodziny ze swoimi dobytkami, czyli z tym, co są w stanie unieść na plecach, czekają z walizkami albo bardzo często z niczym. Są tacy, którzy w jednej ręce trzymają marynarkę, a na drugim ręku dziecko, ponieważ nic nie zdążyli zabrać przed ucieczką. (...)”

– Jak wygląda obóz Az-Za’atari?

– Jak każdy przeciętny obóz dla uchodźców na świecie. Namioty UNHCR, podstawowe sanitariaty, znajdują się tu ośrodki zdrowia, administracja. (...) W obozie widoczna jest bieda, marazm. Ludzie są niezadowoleni z warunków, w jakich żyją. Wyczuwalna jest frustracja, wynikająca z braku zajęć. (...) Można też zauważyć pewną formę normalności w obozie. To, co się tam kształtuje, wygląda jak nowe miasto. Życie toczy się wokół głównej asfaltowej ulicy. Są tam targowiska, gdzie każdy sprzedaje, co tylko może. Swoją działalność prowadzą fryzjerzy, piekarze – ludzie starają się wykorzystywać swoje profesje. Jest tam nawet meczet.

– Jaką pomoc otrzymują Syryjczycy w tym obozie?

– W dość podstawowym zakresie. Ludzie dostają namiot, jakiś zestaw koców dla całej rodziny, zestaw higieniczny, mają zapewniony jeden posiłek dziennie. (...)”

– Czego brakuje najbardziej w obozie w Az-Za’atari?

– Nadziei. Tutejsze warunki są potwornie trudne. Kiedy byłem w obozie, czyli tuż przed rozpoczęciem zimy, wszyscy zastanawiali się, jak sobie z nią poradzą. W nocy codziennie jest mróz, warunki są bardzo ciężkie, a liczba uchodźców codziennie wzrasta. Nie jest to miejsce, w którym łatwo przeżyć. Ta frustracja jest tak wysoka, że co jakiś czas w obozie wybuchają niepokoje społeczne (...)”.

Źródło: Fragment artykułu Aleksandry Góreckiej „Syria: głuche wołanie o pomoc” (rozmowa z Mateuszem Mularskim przygotowującym film na temat największego na świecie obozu dla uchodźców Az-Za’atari), Refugee.pl (Gazeta uchodźców): <http://www.refugee.pl/?mod=knowbase&path=5601&PHPSESSID=878489a38de62c09b09f602e0da2d7c>.

UCHODŹSTWO W XIX WIEKU I WSPÓŁCZEŚNIE: ZESTAW NR 4

Zapoznajcie się z otrzymanymi źródłami i przygotujcie do ich omówienia według poniższych wskazówek:

Źródło A ilustruje _____

Źródło B ilustruje _____

Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____

Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____

ponieważ _____

ponieważ _____

Źródło A



XIX-wieczna grafika przedstawiająca scenę powitania polskich emigrantów w Belgii, uchodźców po powstaniu listopadowym (autor nieznany).

Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Wielka_Emigracja

Źródło B

Z ogarniętej wojną Libii w 2011 roku przyjechało do Polski 16 osób – trzy uchodźcze rodziny, które pochodziły z Nigerii i Erytrei, i znalazły schronienie w Libii, jednak po wybuchu Arabskiej Wiosny i zaostreniu się sytuacji w Libii przeniosły się do obozu dla uchodźców Choucha prowadzonego przez UNHCR. Oto relacja młodej kobiety:

„Z Nigerii musieliśmy uciekać. Cztery lata temu trafiliśmy do Libii. Potem wybuchła wojna i żołnierze Kadafiego przyszli po męża mojej siostry. Udało nam się uciec. Dotarliśmy do obozu Choucha w Tunezji. Codziennie chodziliśmy do kaplicy i modliliśmy się o jak najszybszą możliwość wyjazdu do nowego kraju, który zechce się nami zaopiekować. W zeszłym tygodniu dowiedzieliśmy się, że będziemy mogli pojechać do Polski”.

Przez najbliższych kilka miesięcy uchodźcy będą przebywać w ośrodku w Dębaku i adaptować się do nowych warunków. Tyle czasu mogą też potrwać procedury, bo uchodźcy, tuż po wylądowaniu w Warszawie, złożą wnioski o przyznanie im ochrony międzynarodowej. Gdy ją uzyskają, zostaną objęci programami integracyjnymi. Przez rok będą otrzymywać pieniądze na wynajem mieszkania i będą mogli skorzystać z pomocy doradców zawodowych, część dzieci jesienią pójdzie do szkoły.

Źródło: Materiał przygotowany w oparciu o artykuł Magdy Qandil „Uchodźcy z Libii w Polsce”, 22.06.2011:
<http://www.unhcr-centraleurope.org/pl/wiadomosci/2011/uchodzczy-z-libii-w-polsce.html>.

UCHODŹSTWO W XIX WIEKU I WSPÓŁCZEŚNIE: ZESTAW NR 5

Zapoznajcie się z otrzymanymi źródłami i przygotujcie do ich omówienia według poniższych wskazówek:

Źródło A ilustruje _____

Źródło B ilustruje _____

Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____

Według niego sytuacja uchodźców i uchodźczyń jest _____

ponieważ _____

ponieważ _____

Źródło A

„Kolumny Polaków były serdecznie witane w asyście wojsk i Gwardii Narodowej, z tłumnym udziałem mieszkańców. Tak było zwłaszcza w Strasburgu, Metz, Luneville czy Nancy. Zresztą te dowody sympatii dla Polaków najdłużej utrzymywały się w Alzacji i Lotaryngii. (...) Stopniowo jednak zanikały powitalne komitety (...). Uderzało to boleśnie polskiego emigranta, który po przyjęciu w Niemczech spodziewał się nie mniejszego entuzjazmu we Francji. I niemal od pierwszych chwil czuł się zawiedziony. To rozczarowanie wzrastało, gdy docierali do miejsc przeznaczenia. Duże kolumny witane były na ogół uroczyście i z wojskowym ceremoniałem wprowadzane do centrum miast, gdzie prefektury organizowały kwatery oraz pomoc materialną. Ludność na ogół manifestowała swe propolskie sympatie i tłumnie asystowała przy powitaniu. Kiedy tej oficjalnej oprawy brakowało, wjazdy grup emigrantów nie robiły na mieszkańcach większego wrażenia”.

Źródło: Jerzy Zdrada, *Wielka Emigracja po powstaniu listopadowym*, Warszawa 1987, s. 9.

Źródło B



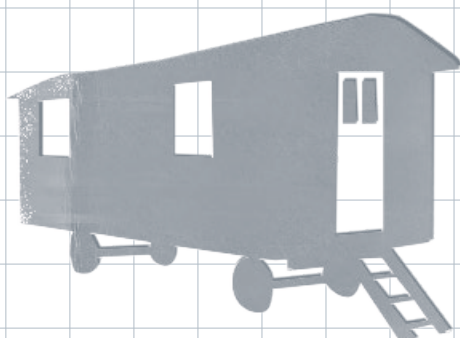
Az-Za'atari, największy na świecie obóz dla uchodźców i uchodźczyń, znajdujący się w Jordanii. Przychodzą w nim na świat setki syryjskich dzieci, ponieważ życie toczy się dalej.

Źródło: UNHCR: <http://www.data.unhcr.org/syrianrefugees/syria.php>.



Syryjscy uchodźcy i uchodźczynie wzajemnie się wspierają, mimo że ludzie wciąż przybywa. W 10 tureckich prowincjach usytuowano kolejnych dwadzieścia obozów dla uchodźców i uchodźczyń z Syrii, ale potrzeby są znacznie większe – 200 tys. osób żyje poza obozami.

Źródło: Reem Alsalem, Kilis, Turcja/UNHCR:
<http://www.data.unhcr.org/syrianrefugees/syria.php>.



12. RUGI PRUSKIE. POLITYKA GERMANIZACYJNA

AUTORKA: PATRYCJA KOPCIŃSKA



Ćwiczenie pozwoli na zapoznanie się z problematyką przymusowego wysiedlania. Dzięki zaangażowaniu różnych zmysłów uczennice i uczniowie będą mogli wyobrazić sobie, jak się czuły i co przeżywały osoby wysiedlane. Obrazy przedstawiające rugi pruskie zestawiono ze zdjęciem uchodźców i uchodźczyń uciekających z Rwandy w związku z konfliktem pomiędzy ludnością Hutu a Tutsi.



Zagadnienia:

- Migracje
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka

Czas trwania:

- 25 minut

Cele ćwiczenia:

- Wyjaśnisz, na czym polegają przymusowe wysiedlenia.
- Porównasz masowe wysiedlenia z XIX wieku i czasów współczesnych.
- Przedstawisz swoją opinię na temat przymusowego wysiedlania.

Związek z podstawą programową:

- I, II, III, 35.1

Środki dydaktyczne i materiały:

- Załączniki
- Kolorowe kartki (np. białe, żółte i zielone)
- Opcjonalnie: rzutnik i laptop, głośniki



MIN

0

2

2

8

6

13

5

18

5

22

4

25

3

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Przedstaw rugi pruskie jako jeden z elementów polityki germanizacyjnej polegającej na masowym wysiedleniu Polaków z Prus w latach 1885-1890 (według rozporządzenia z dnia 26 marca 1885 r. z późniejszymi zmianami z lipca 1885 r.). Wspomnij, że były prowadzone w sposób okrutny i niehumanitarny, co dostrzegali także sami Niemcy.

2. Dobierz młodzież w pary i każdej rozdaj materiał pomocniczy: obrazy (załącznik nr 1; możesz go również wyświetlić z rzutnika) oraz po trzy różnokolorowe kartki. W tle możesz również odtworzyć „Rotę”. Poproś, aby uczniowie i uczennice uaktywnili swoją wyobraźnię i użyli zmysłów do analizy otrzymanych obrazów, a następnie umieścili na kartkach odpowiedzi na postawione pytania:

- Co widzę? (kartki białe)
- Co słyszę? (kartki żółte)
- Co czuję? (kartki zielone)

3. Po kilku minutach poproś młodzież o odczytanie odpowiedzi i umieszczenie kartek w odpowiednich rubrykach narysowanej na tablicy tabeli.

Co widzę?	Co słyszę?	Co czuję?

4. Wyświetl z rzutnika materiał pomocniczy: zdjęcie (załącznik nr 2; możesz również przygotować materiał w formie papierowej i rozdać go w klasie), a następnie poproś wybraną osobę o odczytanie rubryki „Co czuję?” z tabeli znajdującej się na tablicy. Zapytaj, czy odczucia dotyczące rug pruskich pasują również do współczesnych akcji wysiedleńczych. Poproś o uzasadnienie. Analogicznie postępuj z rubrykami: „Co widzę?”, „Co słyszę?”.

5. Wyjaśnij kontekst zdjęcia. Przedstawia ono uchodźców i uchodźczynię – masowe wysiedlanie ludności w Rwandzie związane z konfliktem pomiędzy Hutu a Tutsi (1994; zdjęcie wykonano w 1997 roku w Tanzanii; więcej informacji na temat konfliktu można znaleźć w artykule „Konflikt w Ruandzie” > patrz: źródła). Zwróć uwagę młodzieży na konsekwencje wysiedleń (m.in. wyrwanie ludzi z ich środowiska, naruszenia praw człowieka itp.). Wspomnij o rozmiarach tego zjawiska oraz podaj inne przykłady (możesz skorzystać np. z tabeli zamieszczonej w artykule Andrzeja Saksona > patrz: źródła).

6. Na zakończenie poproś młodzież o swobodne wypowiedzi, podzielenie się swoimi odczuciami na temat ćwiczenia. Co ją najbardziej poruszyło? Jakie wyciągnęła wnioski?

Źródła:

Andrzej Sakson, „Migracje w XX wieku”, <http://mighealth.net/pl/images/b/b4/Sakson.pdf>.
„Konflikt w Ruandzie”, 2011: <http://stosunki-miedzynarodowe.pl/msp/1165-konflikt-w-ruandzie>.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – Materiał pomocniczy: Obrazy
Załącznik nr 2 – Materiał pomocniczy: Zdjęcie

OBRAZY



Wojciech Kossak,
„Rugi pruskie”, 1909.
Niemiecki żandarm odczytuje
nakaz opuszczenia przez
Polaków ziem Rzeszy.

Źródło: [http://pl.wikipedia.org/
wiki/Plik:Rugi_pruskie.jpg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Rugi_pruskie.jpg)



Konstanty Górski,
„Rugi pruskie”, 1915.
Polacy opuszczają ziemie
Rzeszy.

Źródło: [http://pl.wikipedia.org/
wiki/Plik:Prussian_deportations.
PNG](http://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Prussian_deportations.PNG)

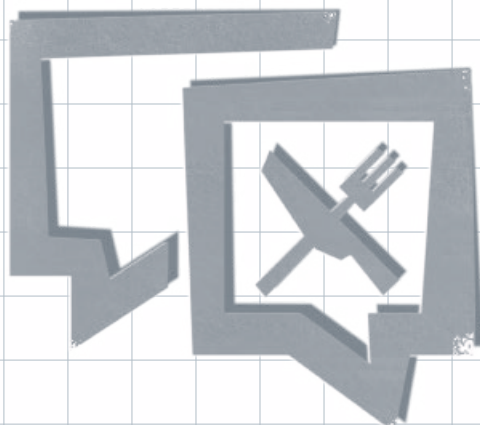
12. RUGI PRUSKIE. POLITYKA GERMANIZACYJNA

ZDJĘCIE



„Wędrówka przez łzy:
afrykańska podróż”
(ang. *Trek of Tears.
An African Journey*),
1998 Pulitzer Prize, Spot
News Photography, Martha
Rial, Pittsburgh Post-Gazette

Źródło: CC BY 2.0 Cliff,
[www.flickr.com/photos/nostri-
imago/5000122164/](http://www.flickr.com/photos/nostri-
imago/5000122164/)



13. GOLICJA I GŁODOMERIA, CZYLI UBÓSTWO GALICYJSKIE

AUTORKA: PATRYCJA KOPCIŃSKA

Ćwiczenie wprowadzi uczniów i uczennice w zagadnienie ubóstwa, wyjaśniając jego podstawowe mechanizmy, przejawy, przyczyny oraz konsekwencje. Odwołując się do przykładu zaczerpniętego z dziewiętnastowiecznej Galicji, młodzież przeanalizuje kwestię ubóstwa także w jej współczesnym wymiarze.



13. GOLICJA I GŁODOMERIA, CZYLI UBÓSTWO GALICYJSKIE

Zagadnienia:

- Ubóstwo
- Zdrowie
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka

Czas trwania:

- 25 minut

Cele ćwiczenia:

- Podasz przejawy, przyczyny i konsekwencje ubóstwa.
- Wyjaśnisz, na czym polega złożoność kwestii ubóstwa i co oznacza pojęcie „pętla ubóstwa”.
- Zastanowisz się nad kwestią ubóstwa w kontekście globalnym.

Związek z podstawą programową:

- I, II, III, 35.3

Środki dydaktyczne i materiały:

- Załączniki
- 7 kartek
- Magnes



MIN

0

1 — 1

6 — 5

9 — 3

22 — 13

23 — 1

25 — 2

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Zapytaj młodzież, czy kiedykolwiek słyszała o krainie nazywanej Królestwem Golicji i Głodomerii? Wyjaśnij, że jest to ironiczne określenie Królestwa Galicji i Lodomerii, którym posługiwano się w XIX wieku, obrazując panującą na tych terenach biedę.
2. Głośno odczytaj (lub poproś o to ucznia lub uczennicę) fragment tekstu dotyczący dziewiętnastowiecznej Galicji (załącznik nr 1), a następnie poproś klasę, aby jednym słowem określiła panującą tam sytuację. Możesz zadawać pytania pomocnicze, naprowadzając młodzież na pojęcie ubóstwa.
3. Wspólnie z uczniami i uczennicami zastanówcie się, jakie są przejawy ubóstwa, a następnie zaprezentuj plakat z mapą skojarzeń (załącznik nr 2; możesz go wydrukować lub schematycznie narysować na tablicy według podanego wzoru; sam w sobie może być również wykorzystany jako karta pracy).
4. Podziel klasę na 7 zespołów, rozdaj każdemu czystą kartkę i wyjaśnij, że ich zadaniem będzie wypisanie skojarzeń – konsekwencji, jakie może przynieść np. brak dostępu do edukacji (grupa 1), niedożywienie (grupa 2) itd. Po 7 minutach poproś, aby przedstawiciele i przedstawicielki poszczególnych grup zaprezentowali swoje skojarzenia i przykleili kartki do plakatu lub przypięli magnesami do tablicy. Następnie zapytaj, na czym polega złożoność problemu ubóstwa? Dla zobrazowania poproś, aby posłużyli się informacjami z mapy skojarzeń, np. brak pracy powoduje brak pieniędzy, a to uniemożliwia dostęp do edukacji itd.
5. Wyjaśnij, że ubóstwo to złożona kwestia i bardzo często jego przyczyny (np. brak dostępu do edukacji) są równocześnie konsekwencjami (np. brak pracy może wynikać z braku wykształcenia), mamy więc do czynienia z tzw. zjawiskiem pętli ubóstwa. Wyłutuj młodzież to pojęcie (załącznik nr 3).
6. Podsumuj ćwiczenie. Wyjaśnij, że ludzie od zawsze borykali się z problemem ubóstwa.

Możesz odwołać się także do materiału dotyczącego ubóstwa z publikacji Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego, CEO 2015: „Pomysły zmieniające życie”.

W przeszłości terminem tym określano jedynie skrajny głód, obecnie zaś za granicę ubóstwa przyjmuje się sytuację, w której człowiek żyje za kwotę poniżej 1,25 dolara dziennie. Przyjmując taką definicję ubóstwa, szacuje się, że około 1 miliarda 400 milionów ludzi na świecie żyje w ubóstwie (w tym w Polsce około 2 miliony 800 tys. według danych GUS-u z 2014 roku). Zwróć uwagę, że zarówno w przeszłości, jak i współcześnie za kwestię ubóstwa w znacznym stopniu odpowiada niewłaściwa polityka gospodarcza, choć o ile w przypadku Galicji jest mowa o niskiej produkcji rolnej, o tyle w przypadku ubóstwa współcześnie mają na to wpływ także decyzje podejmowane globalnie – np. zawłaszczanie ziemi w krajach globalnego Południa przez wielkie międzynarodowe koncerny czy polityka rolna Unii Europejskiej. Zwróć również uwagę na inne przyczyny ubóstwa: powolny rozwój gospodarczy państw, brak inwestycji, nienowoczesne metody stosowane w rolnictwie, przeludnienie itp.

Załączniki:

- Załącznik nr 1 – Tekst źródłowy: Fragment tekstu dotyczący XIX-wiecznej Galicji
- Załącznik nr 2 – Plakat: Mapa skojarzeń: ubóstwo
- Załącznik nr 3 – Materiał pomocniczy: Pętla ubóstwa

FRAGMENT TEKSTU DOTYCZĄCY XIX-WIECZNEJ GALICJI

„Jednym z głównych celów działalności każdego społeczeństwa jest zaspakajanie potrzeb materialnych, tzn. dążenie, by ludzie żyli jak najlepiej i jak najdłużej. (...) Przez wiełe stuleci zasadniczy problem sprowadzał się do tego, by móc przeżyć do następnego roku. Jeszcze w połowie XIX wieku zdecydowana większość Polaków stale musiała bronić się przed śmiercią spowodowaną głodem lub długim niedożywieniem. W kronikach parafialnych z roku 1847 pisano:

W tym roku był straszny i niepamiętny głód, a to z przyczyny, że się ziemniaki nie urodziły. Z plew, pyrzy, otrąb i innych nie do uwierzenia rzeczy chleb ubóstwo piekło i brajki gotowało i z tego wiktu wiele ich, bo 280 umarło.
(Parafia Szynwald k/Tarnowa)

W 1847 r. nędza do największego stopnia doszła; (...) głód zaczął się już w styczniu; głód zaczął ludziom dokuczać tak, że po kilkoro na dzień z głodu umierali. (...) Gdy to piszę 22 VI w samej wsi Osielec już od N. Roku 203 umarło.
(Parafia Osielec k/Myślenic)

(...) Redakcja lwowskiego „Tygodnika Rolniczo-Przemysłowego” w swej odezwie z 13 marca 1848 r. pisała:

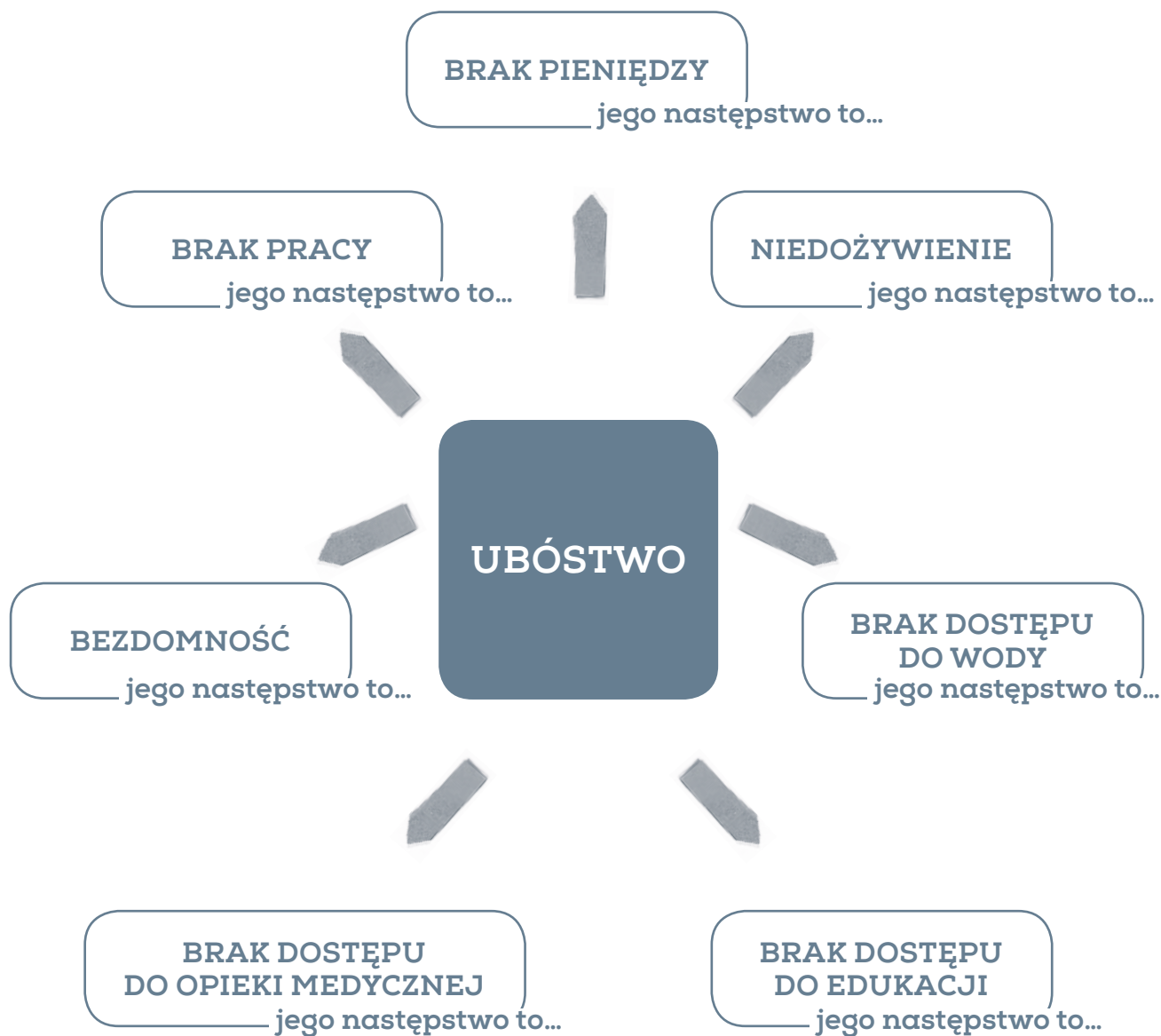
Ratujcie umierających z głodu! (...) Lud nasz w obwodach zachodnich, a mianowicie w wadowickim i sądeckim pada jak muchy, głodem i następnie chorobą wycieńczony (...); w r. już bieżącym, w dwóch miesiącach, tj. w styczniu i lutym umarło tyle, co zwykle w 2 lata.

Lata 1847 i 1848 to okres masowego głodu właściwie we wszystkich regionach ziem polskich. Poza zachodnią i środkową Galicją klęska głodu szczególnie dotknęła południową część Górnego Śląska, Śląsk Cieszyński, niektóre regiony Królestwa Polskiego (np. Zagłębie Dąbrowskie, Kielecczynę). (...) Było to przede wszystkim rezultatem niskiej produkcji rolnej na ziemiach polskich właściwie do końca lat pięćdziesiątych XIX w.

(...) Niska produkcja rolna, powtarzające się lata nieurodzaju i innych klęsk elementarnych przesądziły o ogólnie bardzo niskim przeciętnym poziomie wyżywienia, szczególnie na wsi. (...)

Źródło: Juliusz Łukasiewicz, „Początki cywilizacji przemysłowej na ziemiach polskich”, w: *Dzieje narodu i państwa polskiego*, Warszawa 1988, s. 1.

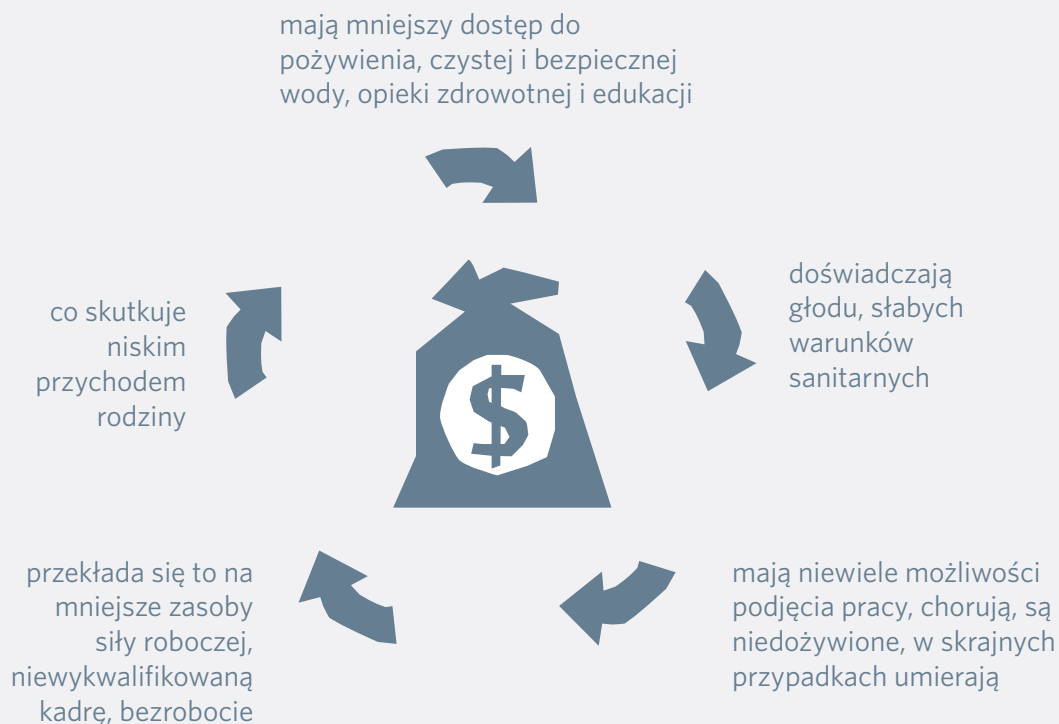
MAPA SKOJARZEŃ: UBÓSTWO



PĘTLA UBÓSTWA

CYKL UBÓSTWA

Ubóstwo jest przekazywane z pokolenia na pokolenie. Zaczyna się w dzieciństwie, kiedy dzieci są wydawane na świat przez ubogie, niedożywione matki. Ponieważ rodzą się w ubogich rodzinach, to:



PRZERWANIE CYKLU UBÓSTWA ZACZYNA SIĘ OD INWESTOWANIA W DZIECI.



Źródło: Opracowanie na podstawie: <http://becauseiamagirl.ca/the-cycle-of-poverty>.



14. CO MA WSPÓLNEGO RUCH SPÓŁDZIELCZY Z EKONOMIĄ SPOŁECZNĄ I SPRAWIEDLIWYM HANDLEM?

AUTORKA: KATARZYNA ZABRATAŃSKA



Ćwiczenie stanowi rozwinięcie tematyki ruchu spółdzielczego, którego działalność w zaborze austriackim zaowocowała powstaniem pierwszej polskiej partii chłopskiej. Młodzież dostrzeże ciągłość historyczną inicjatyw społecznych oraz uświadomi sobie, że różne formy stowarzyszania wpływają na rozwój społeczeństwa obywatelskiego i dobrobytu.



14. CO MA WSPÓLNEGO RUCH SPÓŁDZIELCZY Z EKONOMIĄ SPOŁECZNĄ I SPRAWIEDLIWYM HANDELEM?

Zagadnienia:

- ▶ Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- ▶ Konsumpcja i produkcja
- ▶ Globalny rynek i handel międzynarodowy
- ▶ Ubóstwo

Czas trwania:

- ▶ 25 minut

Cele ćwiczenia:

- ▶ Dowiesz się, czym był ruch spółdzielczy w XIX wieku.
- ▶ Wyjaśnisz wpływ spółdzielczości na rozbudzenie w ludziach zachowań i postaw obywatelskich, solidarnościowych, sprzyjających rozwojowi wielu grup społecznych.
- ▶ Wyjaśnisz, jaki wpływ mogą mieć różne formy zrzeszeń i stowarzyszeń na rozwój społeczny, ekonomiczny, polityczny na świecie.

- ▶ Poznasz pojęcia: ruch spółdzielczy, ekonomia społeczna i sprawiedliwy handel (*fair trade*).

Związek z podstawą programową:

- ▶ I, II, 35.3

Środki dydaktyczne i materiały:

- ▶ Załączniki



MIN

0

3

3

18

15

23

5

25

2

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Przedstaw trudną sytuację galicyjskiej wsi oraz działania prowadzone na rzecz chłopów przez przedstawicieli i przedstawicielki różnych środowisk. Krótko scharakteryzuj, na czym polegała działalność np.: Marii i Bolesława Wysłouchów, Stanisława Stojatowskiego, Franciszka Stefczyka.
2. Podziel klasę na pary i każdej rozdaj materiały do ćwiczenia: tabelę z pytaniami (załącznik nr 1) oraz teksty (załączniki nr 2-5). Poproś o zapoznanie się z tekstami i udzielenie odpowiedzi na pytania zamieszczone w tabeli.
3. Wybierz chętne osoby i odczytajcie poszczególne elementy tabeli. Zwróć uwagę na cechy wspólne wszystkich inicjatyw (podpunkt nr 5).
4. Podsumuj ćwiczenie wyjaśnieniem, czym był i jest obecnie ruch spółdzielczy. Wytlumacz, co to jest sprawiedliwy handel (*fair trade*) oraz ekonomia społeczna i wyjaśnij, że dzięki różnym formom zrzeszania się i współdziałania możliwy jest stabilny i zrównoważony rozwój społeczny ludzi w różnych częściach świata.

Źródła:

Walentyna Najdus, „Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego w zaborze austriackim”, w: *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego część I do 1918 r.*, Warszawa 1971.

Franciszek Stefczyk, „Początki i ogólne warunki rozwoju spółdzielczości w Polsce” w: *Pieniądże i więź*, Sopot 2010, nr 4.

Ekonomia społeczna:

„Co to jest ekonomia społeczna?": <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/x/433225>.
Jacek Mroczek, „Początki rozwoju spółdzielczości w Polsce”: https://repozytorium.amu.edu.pl/jsui/bitstream/10593/5792/1/2012_PPES1_29_40.pdf.

Krzysztof Wittels, „Czy kogoś w Polsce dziś inspiruje przedwojenny ruch spółdzielczy?": <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/wiadomosc/954003.html>.

Sprawiedliwy handel: http://fairtrade.org.pl/sprawiedliwy_handel.

Spółdzielczość socjalna: <http://www.pozytek.gov.pl/Spoldzielczosc,socjalna,1095.html>.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – Materiał pomocniczy: Tabela

Załącznik nr 2 – Materiał pomocniczy: Kasy Stefczyka

Załącznik nr 3 – Materiał pomocniczy: Spółdzielnia „Manduvira”

Załącznik nr 4 – Materiał pomocniczy: Spółdzielnia socjalna „Vita Solis”

Załącznik nr 5 – Materiał pomocniczy: Spółdzielnie uczniowskie „Społem”

TABELA

L.p.	Zagadnienie	Kasy Stefczyka	Spółdzielnia „Manduvira”	Spółdzielnia socjalna „Vita Solis”	Spółdzielnie uczniowskie „Społem”
1.	Jaka organizacja/instytucja jest opisana w tekście?				
2.	Po co funkcjonuje/funkcjonowała? (Jaki ma/miała cel?)				
3.	Jakie działania podejmuje/podejmowała?				
4.	W jaki sposób korzysta na tym lokalna społeczność?				
5.	Jakie są cechy wspólne dla tych instytucji?				

KASY STEFCZYKA

Pierwszą wiejską spółdzielnię oszczędnościowo-pożyczkową w Polsce powołał do życia Franciszek Stefczyk, zainspirowany kasami oszczędnościowo-kredytowymi w Niemczech i Austrii, założonymi przez Friedricha Wilhelma Raiffeisena. Stefczyk założył ją w 1889 roku w Czernichowie pod Krakowem, na terenie zaboru austriackiego. Jego celem było propagowanie oszczędności i gospodarności oraz upowszechnianie idei finansowej samopomocy i solidarności. Spółdzielnia obejmowała swoim działaniem wieś galicyjską, niosąc pomoc włościanom, aby mogli zaciągać tani kredyt, i dając możliwość lokat kapitałowych zamożniejszym chłopom. Stanowiła formę obrony wsi przed lichwą* i wspierała rozwój usług oraz drobnej przedsiębiorczości.

Inicjatywa zyskała ogromną popularność, dzięki czemu przed I wojną światową istniało aż 1397 spółdzielni o charakterze oszczędnościowo-pożyczkowym, a także rolniczo-handlowym i mleczarskim, które liczyły ponad 320 tysięcy członków. Funkcjonowały one pod wspólną nazwą Kasy Stefczyka. Ze składek członkowskich udzielano kredytów wnioskującym o nie udziałowcom. Kasy gromadziły też oszczędności swoich członków na korzystnych lokatach, dając możliwość osiągnięcia realnych zysków (członkowie Kasy płacili ok. 6% od pożyczek, a lokaty oprocentowane były w wysokości 4,5%). Do tradycji Kas Stefczyka odwołała się powstała w 1993 roku Spółdzielnia Kasa oszczędnościowo-kredytowa (w skrócie SKOK), która przyjęła Franciszka Stefczyka na swojego patrona.

* Lichwa – forma wyzysku dłużnika przez wierzyciela polegająca na pobieraniu wygórowanego oprocentowania za pożyczone pieniądze.

Źródło: http://galicjusz.pl/prasa/article?str=&press_id=&subcat_id=&start=1&jdnews_id=60852&udc=1&page=1 oraz: <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/wiadomosc/954003.html>.

14. CO MA WSPÓLNEGO RUCH SPÓŁDZIELCZY Z EKONOMIĄ SPOŁECZNĄ I SPRAWIEDLIWYM HANDLEM?

SPÓŁDZIELNIA „MANDUVIRA”

„Manduvira” została założona w 1975 roku w Paragwaju przez grupę nauczycieli i nauczycielek oraz producentów i producentek rolnych jako Spółdzielnia Oszczędnościowo-Kredytowa. Jej głównym celem było ułatwianie członkom i członkiniom dostępu do kredytów oraz wzajemne wsparcie poprzez realizację projektów na rzecz lokalnej społeczności. Z czasem zakres działania spółdzielni rozszerzył się o produkcję m.in. cukru i w 1999 roku Manduvira otrzymała certyfikat Fairtrade*. Od 2004 roku organizacja korzystała z usług cukrowni oddalonej o 100 kilometrów, jednak wysokie koszty transportu i wynajmu fabryki sprawiały, że było to drogie przedsięwzięcie, a dochody nie trafiały do lokalnej społeczności. W 2011 roku udało się spółdzielni otworzyć własną cukrownię.

Członkowie i członkinie spółdzielni wspólnie podejmują decyzje dotyczące tego, w co zainwestują zarobione pieniądze. Pozwala to odmieniać los wielu osób zrzeszonych w spółdzielni – możliwy jest np. zakup materiałów do naprawy domów czy szkolnych wyprawek dla dzieci z uboższych rodzin. „Kiedy zaczynaliśmy, nie mieliśmy praktycznie nic. Dzięki Fairtrade udało nam się nawiązać pierwsze kontakty na rynku. Ludzie przyjeżdżający do nas z Niemiec czy Szwajcarii zachęcali nas, mówiąc, że możemy osiągnąć dużo więcej. Natomiast tu w kraju ludzie wciąż powtarzali, że jesteśmy biedni, że powariowaliśmy (...), że nigdy nie dorobimy się własnej cukrowni. Dzisiaj mamy około 30 różnych odbiorców i eksportujemy cukier do wszystkich części świata. (...) Chcielibyśmy, by inni rolnicy i pracownicy plantacji w regionie mogli powtórzyć nasz sukces, a sytuacja materialna ich rodzin się poprawiała” – mówi Andrés González Aguilera, Dyrektor Generalny „Manduviry”.

* Certyfikat Fairtrade jest narzędziem sprawiedliwego handlu. Nadaje się go takim produktom jak np.: kawa, kakao, świeże i suszone owoce czy przyprawy. Sprawiedliwy handel dotyczy współpracy między krajami globalnej Północy i globalnego Południa, gwarantując uczciwe ceny producentom i producentkom i wspierając rozwój krajów Południa.

Źródło: http://www.fairtrade.org.pl/a190_spoldzielnia_manduvira_historia_sukcesu.html.

ZAŁĄCZNIK NR 4 – MATERIAŁ POMOCNICZY

SPÓŁDZIELNIA SOCJALNA „VITA SOLIS”

Fundacja Inicjatyw Lokalnych w Chełmie utworzyła w 2012 roku spółdzielnię socjalną oferującą różne usługi, których brakowało na lokalnym rynku – m.in. klub fitness, salon fryzjerski, a także usługi cateringowe. Po kilku miesiącach działalności „Vita Solis” miała już stałych klientów i regularne zamówienia. „Budowanie zaufania i osiąganie korzyści odbywa się wąską ścieżką i drobnymi krokami” – mówi pani Ewelina Dmitruk, jedna z przedsiębiorczych współzałożycielek Spółdzielni.

Na sukces „Vita Solis” składa się nie tylko zaangażowanie jej członków, ale przede wszystkim lokalnej społeczności, w tym pracowników i pracowników gminy Sawin. Dzięki staraniom wielu instytucji, spółdzielnia rozpoczęła też prowadzenie sklepu szkolnego ze zdrową żywnością. Wytypowanie i pomoc w zagospodarowaniu lokali w Sawinie i Łowczy to zasługa wójta gminy. Współpraca rodziny i przyjaciół członków spółdzielni umożliwiły sprawne i szybkie wyremontowanie placówek. Z oferty cateringowej korzysta coraz więcej indywidualnych klientów, głównie mieszkańców gminy Sawin. Zamówienia składane są też przez duże firmy nie tylko z gminy Sawin czy Chełma, ale np. Krakowa, najczęściej podczas organizacji wydarzeń. W ten sposób promowana jest gmina Sawin jako miejsce wspierające przedsiębiorczość społeczną.

Źródło: <http://rceswlublinie.blogspot.com/>.

14. CO MA WSPÓLNEGO RUCH SPÓŁDZIELCZY Z EKONOMIĄ SPOŁECZNĄ I SPRAWIEDLIWYM HANDLEM?

ZAŁĄCZNIK NR 5 – MATERIAŁ POMOCNICZY

SPÓŁDZIELNIE UCZNIOWSKIE „SPOŁEM”

Spółdzielnie to nie tylko domena dorosłych. Także dzieci i młodzież (może i Wy?) angażują się w taką działalność, która wymaga od nich samodzielnego myślenia i odpowiedzialnego podejmowania decyzji. Spółdzielnia uczniowska może na przykład prowadzić sklepik szkolny z artykułami spożywczymi i papierniczymi. Spółdzielnie oferują również drobne usługi, uprawiają działki, trują się hodowlą i zbieractwem ziół leczniczych, surowców wtórnych, czy prowadzą wypożyczalnię sprzętu turystycznego i sportowego. Działalność gospodarcza przynosi zyski, które przeznaczane są na różnorodne cele, między innymi kulturalno-oświatowe. Wiele spółdzielni przeznaczają wypracowane zyski na zakup pomocy naukowych dla szkół i wspieranie mniej zamożnych uczniów i uczennic.

Spółdzielnie prowadzą także działalność społeczną – pomagają seniorom i seniorkom lub odwiedzają kolegów i koleżanki w domach dziecka. Spółdzielnie uczniowskie to nie tylko szkoła umiętnego gospodarowania, ale również odpowiedzialności, współpracy i solidarności. Działalność spółdzielni uczniowskich wspierają spółdzielnie dorosłych, a efektem ich współpracy jest nie tylko nawiązanie przyjacielskich kontaktów, ale często aktywna praca w szeregach członków spółdzielczości spożywców „Społem”.

Źródło: <http://kzrss.spolem.org.pl/index.php/o-spolem/spoldzielnie-uczniowskie>.



15. GDYBY HISTORIA BYŁA KOBIETĄ...

AUTORKA: KATARZYNA ZABRATAŃSKA

Podczas omawiania zagadnienia ruchów społecznych na przełomie XIX i XX wieku, w tym kwestii emancypacji kobiet i ruchu feministycznego, możesz zaproponować młodzieży podjęcie tego tematu w ramach projektu edukacyjnego. Zachęć, aby zgodnie z metodologią projektu to uczniowie i uczennice (przy Twoim wsparciu) określili dokładny obszar tematyczny projektu, jego cel oraz etapy realizacji, a także wykonali poszczególne działania oraz zaprezentowali wyniki swojej pracy na szerszym forum. Poniższe propozycje dotyczące kwestii równouprawnienia kobiet oraz ich sytuacji w przeszłości i współczynie mogą stać się inspiracją dla młodzieży do prowadzenia własnych badań i analizy źródeł.

Proponowany problem:

- Jak przebiegał proces równouprawnienia kobiet na przestrzeni wieków?

Zagadnienia:

- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- Różnorodność i stosunki międzykulturowe

Związek z podstawą programową:

- I, II, III, 36.1, 36.2

Proponowane cele projektu:

- Dowiemy się, czym był i jest obecnie feminizm, równość, równouprawnienie, emancypacja oraz sufrażyzm.
- Zrozumiemy idee, cele powstania ruchów emancypacyjnych, feministycznych i równościowych.
- Poznamy rolę kobiet w kształtowaniu ładu społecznego, ekonomicznego, politycznego na świecie.

- Wyjaśnimy znaczenie praw kobiet w historii oraz współcześnie.

Proponowany okres realizacji projektu:

- 10-12 tygodni

Proponowana liczebność grupy projektowej:

- Do ustalenia; grupa może pracować w mniejszych 4-6-osobowych zespołach

PROPONOWANE ETAPY DZIAŁANIA W PROJEKCIE:

1. Przeprowadzenie zajęć wprowadzających w tematykę praw kobiet. Można to zrobić w czasie zajęć zgodnie z realizowanym programem nauczania, bądź rozwinąć temat, wykorzystując w tym celu na przykład następujące materiały:

Scenariusz „O równości płci i wyzwaniach kobiet na świecie” w: Edukacja globalna na zajęciach wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum, CEO 2015: globalna.ceo.org.pl.

Scenariusz „Uczysz, sprzątasz czy prasujesz, zasługujesz na szacunek” – o feminizmie i rolach społecznych na podstawie filmu „1000 x silniejsza”: http://globalna.ceo.org.pl/sites/globalna.ceo.org.pl/files/tysiac_razy_silniejsza.pdf.

„Obywatelka. Pismo Egalitarne”, Stowarzyszenie Waga, 8 marca 2013: <http://partiakobietpomorze.pl/wp-content/uploads/2013/03/obywatelka.pdf>.

2. Przedstawienie lub przypomnienie młodzieży zasad pracy metodą projektu. Ustalenie przez młodzież celów projektu i jego zaplanowanie, a także wspólne omówienie zasad oceny i samooceny projektu.

Zachęcamy do skorzystania z materiałów Centrum Edukacji Obywatelskiej poświęconych metodzie projektu edukacyjnego. Wszystkie materiały są dostępne na stronie internetowej pod adresem: <http://www.ceo.org.pl/pl/projekt/>.

Szczególnie polecamy następujące materiały:

- Jak organizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne, Jacek Strzemieczny: http://bit.ly/ceo_gimnazjalne_projekty_educacyjne
- Jak zrobić dobry projekt? Przewodnik dla uczniów (prezentacja multimedialna): http://bit.ly/ceo_dobry_projekt
- Karta projektu i karta zadania: http://bit.ly/ceo_karta_projektu
- Materiały dla opiekunów projektu i wychowawców: http://bit.ly/ceo_materiały_opiekun_wychowawca
- Dozwolony użytek edukacyjny. Infografika (prawo autorskie w kontekście projektów): http://bit.ly/ceo_dozwolony_uzytek.

3. Podział na grupy liczące 4-6 osób. Zdefiniowanie pytania badawczego przez każdy zespół oraz sposobów realizacji projektu. Poniżej znajdują się przykładowe zespoły badawcze:

1) GRUPA DZIENNIKARZY I DZIENNIKAREK:

Jakie były główne założenia feminizmu? Czym charakteryzuje się feminizm, emancypacja, sufrażyzm i równouprawnienie? Jakie postaci są ważne dla „dawnego” i współczesnego ruchu feministycznego? – charakterystyka wybranych działaczek i działaczy na rzecz równouprawnienia kobiet.

Zachęć młodzież do odwiedzenia następujących stron:

<http://www.feminoteka.pl/muzeum>

<http://www.krakowskislakkobiet.pl/>

<http://feministki.org.pl/ostatnie-100-lat-polskich-kobiet-w-pigulce/>

<http://ken.pbw.lublin.pl/pbw/pliki/file/Feminizm.pdf>

<http://partiakobietpomorze.pl/wp-content/uploads/2013/03/obywatelka.pdf>

http://malopolskikongreskobiet.pl/artykuly/historia_emancypacji_EKuchta.pdf

http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/Kobiety%20dla%20Polski_RGB.pdf

2) GRUPA PRAWNIKÓW I PRAWNICZEK:

Kiedy i dlaczego powstało UN Women i czym się zajmuje? Jakie są inne agendy ONZ zajmujące się kwestiami kobiet i równouprawnienia? Co to są Milenijne Cele Rozwoju i w jaki sposób odnoszą się do kwestii kobiecych oraz równościowych? Jakie inne regulacje prawne ONZ dotyczą praw kobiet i w których aspektach? Czym jest dyskryminacja ze względu na płeć i jak jej przeciwdziałać? Jakie unijne instytucje zapewniają ochronę praw kobiet i na czym ona polega? Dlaczego prawa kobiet są prawami człowieka?

Zachęć młodzież do odwiedzenia następujących stron:

<http://www.unic.un.org.pl/cele.php>

<http://www.unwomen.org/>

<http://www.undp.org/>

http://www.bezuprzedzen.org/doc/Dyskryminacja_ze_wzgledu_na_plec_i_jej_przeciwdzialanie.pdf

<http://rownosc.info/dictionary/>

<http://www.arslege.pl/ustawa-o-wdrozeniu-niektorych-przepisow-unii-europejskiej-w-zakresie-rownego-traktowania/k693/>

3) GRUPA SOCJOLOGÓW I SOCJOLOŻEK:

Jaki wizerunek kobiet jest przedstawiany w mediach? Jaki wpływ na sytuację kobiet ma sposób, w jaki kobiety są prezentowane w telewizji, reklamie, Internecie, prasie etc.? Czy kobiety są dostatecznie reprezentowane w środkach masowego przekazu i co z tego wynika? Jaki jest udział kobiet w Polsce i na świecie w różnych sferach życia publicznego np. polityce, edukacji, kulturze?

Zachęć młodzież do odwiedzenia następujących stron:

<http://www.niebieskalinia.pl/pismo/wydania/dostepne-artykuly/4959-wizerunek-kobiet-w-reklamie-i-mediach>

<https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/6165/1/113-120.pdf>

<http://zwierciadlo.pl/tag/wizerunek-kobiet-w-mediach>

<http://www.rp.pl/artykul/879151.html>

<http://polska.newsweek.pl/w-polsce-nadal-zbyt-maly-udzial-kobiet-w-zyciu-publicznym-newsweek,artykuly,279705,1.html>

<http://www.unwomen.org/>

http://www.neww.org.pl/download/Udzial_kobiet_w_zyciu_publicznym.pdf

http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_034_13.PDF

4) GRUPA DZIAŁACZEK I DZIAŁACZY NA RZECZ KOBIEC:

Czy i gdzie w Polsce są organizacje zajmujące się działaniami na rzecz kobiet? Jakie działania podejmują? Czy takie organizacje działają w środowisku lokalnym młodzieży – na czym szczególnie koncentrują swoją aktywność?

- | Zachęć młodzież do odwiedzenia następujących stron:
- | www.ngo.pl
- | www.kongreskobiet.pl
- | <http://www.feminoteka.pl/>
- | <https://www.premier.gov.pl/ludzie/malgorzata-fuszara.html>
- | <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/agent.xsp?symbol=ZESPOL&Zesp=126>

4. Realizacja projektu. Młodzież wyszukuje dane i materiały, które pomogą w odpowiedzi na postawione cele i pytania. Czyta i analizuje zebrane materiały, przeprowadza działania. Uczniowie i uczennice przygotowują się do zaprezentowania wyników pracy w wybranej przez siebie formie.

- | Warto pozwolić młodzieży na samodzielną pracę, aby miała poczucie, że projekt jest jej działaniem, i aby czuła większą motywację do zaangażowania się w realizację zaplanowanych działań.

5. Podsumowanie części badawczej. Młodzież prezentuje wyniki swojej pracy podczas spotkania grupy projektowej, wspólnie ustalając sposób i przebieg prezentacji na forum szkoły.

6. Prezentacja projektu na forum szkoły w wybranej przez siebie formie.

7. Przeprowadzenie spotkania ewaluacyjnego (samoocena i ocena grupowa pracy uczniów i uczennic).

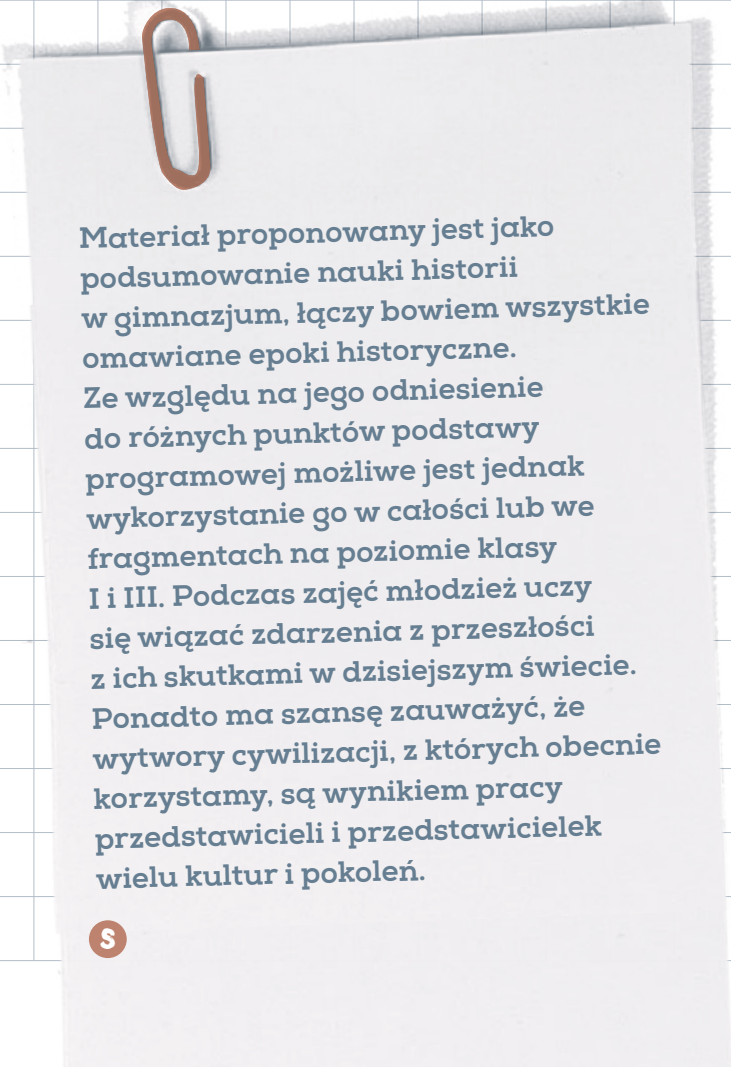
PROPONOWANE PRODUKTY PROJEKTU:

- ▶ Gazetka szkolna poświęcona tematyce feministycznej, równościowej, zawierająca materiały zebrane podczas realizacji projektu.
- ▶ Wystawa fotograficzna, plastyczna ukazujące różne aspekty równości i funkcjonowania kobiet współcześnie.
- ▶ Specjalnie utworzona strona internetowa (np. na stronie szkoły, fanpage na Facebooku, blog) zawierająca informacje na temat przebiegu projektu oraz zdobytych materiałów.



16. PAPIER, DRUKARKA I LOSY ŚWIATA

AUTORKA: AGATA MARKIEWICZ



Material proponowany jest jako podsumowanie nauki historii w gimnazjum, łączy bowiem wszystkie omawiane epoki historyczne. Ze względu na jego odniesienie do różnych punktów podstawy programowej możliwe jest jednak wykorzystanie go w całości lub we fragmentach na poziomie klasy I i III. Podczas zajęć młodzież uczy się wiązać zdarzenia z przeszłości z ich skutkami w dzisiejszym świecie. Ponadto ma szansę zauważyć, że wytwory cywilizacji, z których obecnie korzystamy, są wynikiem pracy przedstawicieli i przedstawicielek wielu kultur i pokoleń.

Zagadnienia:

- ▶ Różnorodność i stosunki międzykulturowe
- ▶ Zrównoważony rozwój
- ▶ Konsumpcja i produkcja

Czas trwania:

- ▶ 45 minut

Pytanie kluczowe:

- ▶ W jaki sposób odkrycia i wynalazki z przeszłości wpływają na współczesny świat?

Cele zajęć:

- ▶ Wymienisz cywilizacje i epoki, w których

udoskonalano myśl

techniczną tak, aby powstały wynalazki, które mają wpływ na twoje życie: papier, druk i drukarka laserowa.

- ▶ Zauważysz pozytywne i negatywne skutki odkryć z przeszłości na współczesny świat.
- ▶ Dowiesz się, co oznacza pojęcie „zrównoważony rozwój”.
- ▶ Dowiesz się, w jaki sposób ograniczać zużycie papieru.

Związek z podstawą programową:

- ▶ I, II, III, 8.3, 31.2, 36.1

Metody:

- ▶ Burza pomysłów
- ▶ Gra dydaktyczna: quiz
- ▶ Pogadanka

Formy pracy:

- ▶ Praca w grupach
- ▶ Praca zbiorowa jednolita
- ▶ Praca zbiorowa indywidualna

Środki dydaktyczne i materiały:

- ▶ Załączniki
- ▶ Mapy konturowe świata (skopiowane z załącznika nr 5 w scenariuszu numer 1)
- ▶ Duże kartki z napisem „prawda” i „fałsz”



MIN

Wprowadzenie

Praca właściwa

0

3

12

7

3

7

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Zapytaj uczniów i uczennice, czy ich zdaniem działania ludzi z dalekiej przeszłości mają konsekwencje w teraźniejszości. Poproś, aby młodzież podała przykłady, i zapisz je na tablicy.
2. Podziel klasę na cztery grupy. Każdej grupie rozdaj pocięty według zaznaczonych linii tekst pt. „Papierowe losy świata” (załącznik nr 1) i poproś, aby się z nim zapoznała i ułożyła go w chronologicznej kolejności.
3. Następnie rozdaj dwóm grupom mapy konturowe świata (możesz skorzystać z mapy zamieszczonej w scenariuszu numer 1 [załącznik nr 5]) i poproś je o zaznaczenie na nich tych terenów, o których była mowa w tekście pt. „Papierowe losy świata”. Dwóm pozostałym grupom rozdaj taśmę chronologiczną (załącznik nr 2) i poproś je o zaznaczenie na niej przełomowych momentów, o których mowa w tekście „Papierowe losy świata”.
4. Poproś, aby grupy zaprezentowały na forum klasy swoją pracę i wyciągnięte z niej wnioski. Na koniec tego ćwiczenia zwróć uwagę uczniów i uczennic, że dzięki kontaktom handlowym między różnymi kulturami pomysły i wynalazki z jednego rejonu przenikały do innych części świata, i podlegały przekształceniom i ulepszeniom w kolejnych wiekach.
5. Poproś, aby każda z grup samodzielnie ustaliła konsekwencje (pozytywne i negatywne) pojawienia się papieru oraz druku. Każda z nich powinna mieć przydzieloną inną kategorię konsekwencji: społeczne, gospodarcze, polityczne, środowiskowe. Wyniki pracy omówcie na forum, a następnie wspólnie odpowiedźcie na pytanie kluczowe: W jaki sposób odkrycia i wynalazki z przeszłości wpływają na współczesny świat?

Przykładowe odpowiedzi:

Konsekwencje społeczne: tworzenie się nowych miejsc pracy w fabrykach zajmujących się produkcją papieru czy innych usługach związanych z drukiem.

Konsekwencje gospodarcze: obniżenie kosztów produkcji i skrócenie czasu powstawania książek, co przekładało się na łatwiejszy dostęp do nauki i rozwój jej innowacyjności.

Konsekwencje polityczne: szybkie przenoszenie się wiadomości i nowych, rewolucyjnych myśli wpływało na wymianę intelektualną i wzajemne czerpanie doświadczeń, wpływając na zmiany natury politycznej w różnych częściach świata.

Konsekwencje środowiskowe: wycinanie lasów na masową skalę, zanieczyszczenia środowiska wywoływane przez fabryki produkujące papier.

6. Wyjaśnij uczniom i uczennicom, że kolejna aktywność dotyczy kwestii wpływu produkcji papieru na środowisko naturalne. W tym celu rozwiążecie quiz (załącznik nr 3; materiał pomocniczy dla nauczyciela/nauczycielki znajduje się w załączniku nr 5). Możesz go przeprowadzić w dwóch wariantach:

Wariant 1:

Metoda wymagająca od uczniów i uczennic ruchu. Powieś na ścianie dwie kartki. Na jednej napisz „prawda”, na drugiej „fałsz”. Odczytuj kolejne stwierdzenia i poproś, aby każda osoba ustawiała się pod tą kartką, która zawiera prawidłową według niej odpowiedź.

Wariant 2:

Rozdaj wydrukowane karty pracy z quizem i poproś młodzież o pracę indywidualną lub w parach.

Poprawne odpowiedzi:

1. F (fałsz)¹ 2. P (prawda) 3. P 4. F² 5. P 6. F³ 7. P 8. P

7. Rozdaj uczniom i uczennicom kartę pracy dotyczącą codziennych nawyków związanych z korzystaniem z papieru (załącznik nr 4) i poproś, aby czerwonym kolorem podkreślili te czynności, które w ich domach się wykonuje, a zielonym te, które wydają im się na tyle ciekawe, że mogą spróbować zastosować je w swoim domu.

8. Omów z młodzieżą jej pracę. Wyjaśnij pojęcie „zrównoważony rozwój” oraz czym jest zasada „3R” (załącznik nr 6).



Na podstawie: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sustainable_development_pl.svg.

Zrównoważony rozwój to: „Proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia, w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom”. Taka definicja, będąca dziś w powszechnym użyciu, została sformułowana w 1987 roku w Raporcie Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju. Zawarta w niej wizja rozwoju uwzględnia zarówno populację ludzką, jak i świat zwierząt i roślin, ekosystemy, zasoby naturalne Ziemi: wodę, powietrze, surowce energetyczne, a także w sposób zintegrowany traktuje najważniejsze wyzwania stojące przed światem, takie jak walka z ubóstwem, równość płci, prawa człowieka i jego bezpieczeństwo, edukacja dla wszystkich, zdrowie, dialog międzykulturowy.

Za: <http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/>

1. Największe ubytki lasów odnotowuje się w Ameryce Południowej (4,2 mln ha rocznie) i Afryce (4 mln ha rocznie).
2. W Afryce nie przekracza ono 8 kg na jednego mieszkańca.
3. Na szczęście jest odwrotnie, większość pochodzi z legalnych wycinek, jednak niestety tych nielegalnych wycinek jest tak wiele, że są one wciąż niebezpieczne.

Źródła:

Źródła wykorzystane w materiale pomocniczym „Papierowe losy świata”:

Załączniki:

PAPIEROWE LOSY ŚWIATA

Papier po raz pierwszy wytworzono w Chinach i to zupełnie przypadkiem. Opracowanie technologii jego wyrobu przypisuje się Tsai Lunowi. Podaje się też przybliżoną datę tego wydarzenia, tj. rok 107. n.e. Ponieważ jedwab, czyli materiał, na którym Chińczycy pisali wcześniej, był bardzo drogi, Chińczycy szybko wykorzystali to nowe odkrycie. Dawało ono możliwość przygotowania znacznie tańszego materiału pisańskiego, ponieważ masę papierową wytwarzano z używanych tkanin.

Przez wiele wieków udawało się Chińczykom strzec tajemnicy robienia papieru. W połowie VIII w. prowadzili oni wojnę z Arabami i zostali pobici w rejonie Turkiestanu. Podczas napadu na miasto Samarkanda w 751 r. n.e. wśród jeńców znaleźli się też papiernicy, którzy musieli wyjawić zwycięzcom swoje umiejętności. Arabskie manufaktury zaczęły powstawać w Damaszku, Bagdadzie, a potem poprzez Kair dotarły do hiszpańskich i sycylijskich posiadłości Arabów.

Papier, który za pośrednictwem Arabów trafił do Europy, początkowo nie cieszył się popularnością. W porównaniu z pergaminem, którego używali Europejczycy, był stanowczo mniej trwały. Jednak był produktem znacznie tańszym, toteż powoli, od końca XIII wieku, zaczęły powstawać pierwsze „młyny papiernicze” na terenach Włoch, Niemiec i Francji. Jego wartość doceniono jednak dopiero w XV wieku po wynalezieniu druku przez Jana Gutenberga. Wówczas bowiem okazał się doskonałym, szybko schnącym podłożem dla farby drukarskiej.

Z czasem zapotrzebowanie na papier wzrosło na tyle, że zaczęło brakować tkanin do jego produkcji. Od początku XIX w. poszukiwano alternatywnych surowców. Po wielu eksperymentach najbardziej odpowiednim i prostym w produkcji okazał się ścier drzewny i celuloza. W 1867 roku przedstawiono na wystawie w Paryżu urządzenie do produkcji papieru maszynowego z celulozy. Od tego czasu produkcja papieru stała się masowa.

W XX wieku pojawił się kolejny wynalazek, który doprowadził do zwiększenia zużycia papieru. W latach 70-tych w USA pojawiły się pierwsze drukarki laserowe. Były to bardzo duże drukarki, co uniemożliwiało zastosowanie ich w niewielkim pomieszczeniu. Dodatkowo koszt rzędu \$350000 wykluczał w zasadzie domowe użycie urządzenia. Minęło 10 lat, kiedy pojawiła się pierwsza drukarka do domowego użytku, była jednak ona nadal droga bardzo – \$1000. Era domowych drukarek laserowych rozpoczęła się wraz z pojawieniem się na rynku w 1992 roku urządzeń HP z serii LaserJet4. Od tego momentu drukarki laserowe zaczęły coraz częściej stanowić element wyposażenia gospodarstw domowych.

Timeline diagram showing the progression of time from the Xth century to the XXIst century. The timeline is represented by a horizontal bar divided into 11 equal segments. The first segment is labeled 'X wiek', the fifth segment is labeled 'XV wiek', and the last segment is labeled 'XXI wiek'. A large blue arrow points to the right at the end of the timeline.

QUIZ. CO TY WIESZ O PAPIERZE?





1. Najwięcej lasów w skali roku wycinanych jest w Europie i w Ameryce Południowej.
2. Przeciętny Amerykanin zużywa rocznie ponad 230 kg papieru.
3. Lasy w Polsce zajmują ok. 29% powierzchni kraju.
4. Najmniejsze zużycie papieru jest w Afryce – wynosi 50 kg na mieszkańca.
5. Aby wytworzyć z drewna papier, trzeba najpierw otrzymać z niego celulozę.
6. Większa część drewna pochodzi z racjonalnie zarządzanych zasobów leśnych, ale część pozyskiwana jest w wyniku nieodpowiedzialnego zarządzania lasami, w tym z nielegalnej wycinki i niszczenia zasobów leśnych o szczególnej wartości przyrodniczej.
7. Na potrzeby procesów produkcji masy celulozowej i papieru zużywane są olbrzymie ilości wody i energii.
8. Najbardziej szkodliwa jest produkcja papieru toaletowego i chusteczek higienicznych, ponieważ stosuje się wówczas wybielanie masy celulozowej za pomocą chloru gazowego lub związków chloru.

PAPIER – MOJE CODZIENNE NAWYKI

Używam toreb wielorazowych zamiast jednorazowych.	Większość dokumentów czytam w wersji elektronicznej.	Jeśli muszę coś wydrukować, zmniejszam interlinię, czcionki i marginesy tak, aby zredukować liczbę stron.	Drukuję dwustronnie.
Gdy idę na zakupy, robię listę potrzebnych produktów, żeby kupować tylko to, co niezbędne.	Unikam kupowania towarów w podwójnym opakowaniu (np. pasty do zębów w dodatkowym tekturowym pudełku).	Czytam elektroniczne książki i gazety.	Stosuję w codziennym życiu zasadę „3R”.

16. PAPIER, DRUKARKA I LOSY ŚWIATA

ZAŁĄCZNIK NR 5 – MATERIAŁ POMOCNICZY

PRODUKCJA PAPIERU

Proces wylesiania obszarów zarówno wskutek działalności człowieka, jak i związany ze zjawiskami zachodzącymi w przyrodzie, nazywamy deforestacją. Rocznie (w skali globalnej) ubywa 5 milionów ha lasów (czyli tyle, ile powierzchni ma województwo lubelskie). Konsekwencje w związku z utratą lasów najboleśniej odczuwają ludzie znajdujący się na skraju ubóstwa. Aby zapobiec skutkom wylesiania prowadzone są nowe nasadzenia. Choć jest to prawidłowy kierunek zapobiegania skutkom wycinki drzew, czasami bywa niebezpieczny; nowe lasy zagrażają bowiem istniejącym na tych obszarach ekosystemom.

Światowa konsumpcja papieru w 2010 roku wyniosła 400 ml ton na rok. Przeciętny Amerykanin zużywa 230 kg rocznie, a mieszkaniec Europy Zachodniej ok. 160 kg. Najmniejsze zużycie jest w Afryce bo wynosi 8 kg na mieszkańca. W Polsce jeszcze 10 lat temu nie przekraczało ono 65 kg na mieszkańca, a obecnie wynosi ponad 100 kg i wciąż rośnie. Produkcja papieru niesie za sobą także inne niebezpieczeństwa. Proces technologiczny wymaga zużycia ogromnych ilości wody i energii.

Zakłady papiernicze produkują wiele szkodliwych substancji. Najbardziej szkodliwym etapem produkcji papieru jest wybielanie masy celulozowej za pomocą chloru gazowego lub związków chloru, co powoduje uwalnianie do ścieków z zakładów papierniczych niebezpiecznych zanieczyszczeń chlorowcoorganicznych. Organiczne związki chloru poddawane działaniu wysokich temperatur, w jakich odbywa się bielenie, często przekształcają się w trwałe i wysoce toksyczne związki zwane dioksynami. Jak wykazują badania, substancje te można znaleźć nie tylko w ściekach pochodzących z papierni, ale także w samych produktach papierowych (w tym produktach higieny osobistej takich jak papier toaletowy i chusteczki).

Źródło: Opracowanie na podstawie materiałów ze strony internetowej: <http://www.ekonsument.pl/>.

ZASADA „3R”

Jednym z najważniejszych elementów zmiany postaw konsumenckich jest stosowanie zasady „3R”. Jej nazwa wzięła się od trzech pierwszych liter angielskich słów: reduce, reuse i recycle, które kolejno oznaczają: ograniczanie, ponowne używanie, odzyskiwanie (recykling).

PRZYKŁADY ZASADY „3R” W ŻYCIU CODZIENNYM:

REDUCE: redukcja

Redukcja w życiu codziennym to ograniczenie ilości wytwarzanych odpadów do minimum:

- ▶ zamiast korzystać z toreb foliowych, zabierz na zakupy własną torbę np. z materiału;
- ▶ wybieraj produkty, które nie zawierają zbędnych opakowań np. ciasta na wagę, herbatę liściastą, wędlinę krojoną, a nie paczkowaną itp.
- ▶ unikaj kupowania zbędnych rzeczy.

REUSE: ponowne użycie

Ponowne użycie to nadawanie drugiego życia i nowego zastosowania różnym przedmiotom:

- ▶ zbędnego sprzętu nie wyrzucaj, ale przekaz potrzebującym lub organizacjom pozarządowym;
- ▶ wybieraj produkty w opakowaniach zwrotnych;
- ▶ butelki zwrotne po napojach oddawaj do sklepu;
- ▶ zadrukowane jednostronnie kartki wykorzystaj np. na notatki;
- ▶ stare ubrania spróbuj przerobić, dzięki temu możesz uzyskać coś oryginalnego niewielkim kosztem.

RECYCLE: recykling

Jeśli produkt nie nadaje się do dalszego użytku, powinien być przetworzony po ew. rozdzieleniu na surowce. Recykling w życiu codziennym:

- ▶ opakowania i przedmioty wrzucaj do pojemników przeznaczonych do segregacji śmieci;
- ▶ oddziel od siebie składniki z poszczególnych surowców, np. kapsel lub korek od butelki;
- ▶ pamiętaj o zgnieceniu pudełka lub butelki przed wyrzuceniem.

Organizacje podejmujące tematykę globalną:

Amnesty International: www.amnesty.org.pl
Centrum Edukacji Obywatelskiej: globalna.ceo.org.pl
Fundacja Edukacja dla Demokracji: www.edudemo.org.pl
Fundacja Edukacji Międzykulturowej: www.miedzykulturowa.org.pl
Fundacja Partners Polska: www.fpp.org.pl
Grupa eFTe Warszawa: www.efte.org.pl
Instytut Globalnej Odpowiedzialności: www.igo.org.pl
Polska Akcja Humanitarna: www.pah.org.pl
Polska Zielona Sieć: www.zielonasiec.pl

Informacje i materiały z krajów Globalnego Południa:

Afryka.org: www.afryka.org
Arabia.pl: www.arabia.pl
Centrum Studiów Polska-Azja: www.polska-azja.pl/
Globalne Południe: www.globalnepoludnie.pl
Kwartalnik „Pomoc rozwojowa”: www.pcpm.org.pl/pl/pomoc-rozwojowa
Portal o Ameryce Łacińskiej: www.latinoamerica.pl/
Serwis informacyjny INFOŚWIAT: www.infoswiat.com

Polecane publikacje i scenariusze zajęć o tematyce globalnej:

Cały świat w klasie – globalna.ceo.org.pl
Czy Afryka jest krajem? – www.afryka.org
Jak mówić o większości świata. Rzetelna edukacja o krajach globalnego Południa – www.pah.org.pl
Repozytorium materiałów z edukacji globalnej – www.e-globalna.edu.pl
Świat na wyciągnięcie ręki – globalna.ceo.org.pl
Prawo do edukacji, Prawo do wody, Prawo do żywności, Metoda projektu w edukacji globalnej – www.pah.org.pl

KWESTIONARIUSZ EWALUACJI MATERIAŁÓW

Zachęcamy do skorzystania z krótkiego kwestionariusza, który pomoże Państwu dokonać ewaluacji zajęć przeprowadzonych na podstawie materiałów zawartych w niniejszej publikacji. Wypełniony kwestionariusz mogą Państwo przesłać do nas mailem (ankieta.globalna@ceo.org.pl) lub pocztą; mogą go Państwo także wypełnić bezpośrednio na stronie internetowej: http://bit.ly/ewaluacja_materialow. Będziemy wdzięczni za wszelkie uwagi i komentarze.

Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej,
ul. Noakowskiego 10/1, 00-666 Warszawa, z dopiskiem „W świat z klasą”

Informacje o osobie testującej oraz grupie:

Imię i nazwisko:

E-mail:

Adres szkoły/institucji:

Tytuł publikacji oraz scenariusza/ćwiczenia/projektu:

Liczebność grupy:

Rodzaj zajęć, na których przetestowano materiał: lekcja przedmiotowa/koło zainteresowań/inne (jakie?):

Przygotowanie do prowadzenia zajęć:

Ile czasu wymagało przygotowanie się do zajęć na podstawie wykorzystanego materiału?

Czy przygotowując się do prowadzenia zajęć sięgał Pan/Pani do innych materiałów niż zawarte w niniejszej publikacji? Jeśli tak – po jakie?

Prowadzenie:

W jakim stopniu udało się Panu/Pani zrealizować cele i poszczególne elementy wykorzystanego materiału? Jeśli jakiś cel lub element nie został zrealizowany, prosimy o wskazanie go i uzasadnienie.

Jakie elementy materiału szczególnie się sprawdziły, a jakie okazały się trudne do realizacji bądź niezrozumiałe? Dlaczego?

Reakcje uczniów i uczennic:

W jakim stopniu uczniowie/uczennice zaangażowali się w zajęcia przeprowadzone na podstawie zaproponowanego materiału?

Czy treści zawarte w materiale wymagały dodatkowego wyjaśnienia? Jeśli tak, to które?

Dodatkowe uwagi:

W świat z klasą (ang. *World-Class Teaching*) to międzynarodowy projekt, który ma na celu wspieranie nauczycieli i nauczycielek szkół gimnazjalnych w systematycznym włączaniu perspektywy globalnej do zajęć przedmiotowych w odniesieniu do treści podstawy programowej. W ramach polskiej części projektu nauczyciele i nauczycielki tworzą materiały edukacyjne i rozwijają kompetencje z zakresu edukacji globalnej w ramach sześciu przedmiotów: WOS-u, historii, języka polskiego, języka angielskiego, biologii, plastyki. Projekt jest realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (Polska), Leeds Development Education Centre (Wielka Brytania), People in Peril Association (Słowacja), Südwind Agentur (Austria), NGO-COM (Benin) oraz Centro de Criação de Imagem Popular (Brazylia).



Koordynatorka projektu: Elżbieta Krawczyk
Redakcja: Elżbieta Krawczyk, Patrycja Kopcińska
Konsultacja merytoryczna: Katarzyna Zabratńska
Konsultacja metodyczna: Patrycja Kopcińska, Piotr Werner, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach

Projekt graficzny, ilustracje i skład:



Wydawca: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej
Wydanie II, Warszawa 2015
Druk: Drukarnia Siedem
ISBN: 978-83-64602-69-6

Wydrukowano na papierze ekologicznym.

Edukacja globalna na zajęciach historii w gimnazjum

Autorki i autor:

Patrycja Kopcińska, Zespół Szkół nr 4 w Dąbrowie Górniczej
 Agata Markiewicz, Gimnazjum Społeczne MTE w Milanówku
 Krzysztof Szczukiewicz, Zespół Szkół w Pierzchnicy
 Katarzyna Zabratńska, Fundacja HerStory



polska pomoc



Publikacja jest współfinansowana w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP w 2015 r. oraz ze środków Unii Europejskiej.

Publikacja wyraża wyłącznie poglądy autorów i autorek i nie może być utożsamiana z oficjalnym stanowiskiem Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP ani Unii Europejskiej.

Publikacja „Edukacja globalna na zajęciach historii w gimnazjum” jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska, z wyłączeniem materiałów opatrzonej informacją o prawach autorskich. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej. Zezwala się na dowolne wykorzystanie utworu, pod warunkiem zachowania ww. informacji, w tym informacji o stosownej licencji, o posiadaczach i posiadaczkach praw oraz o programie polskiej współpracy rozwojowej.

Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na stronie: globalna.ceo.org.pl.

Centrum Edukacji Obywatelskiej to niezależna instytucja edukacyjna, działająca od 1994 roku. Upowszechniamy wiedzę, umiejętności i postawy kluczowe dla społeczeństwa obywatelskiego. Wprowadzamy do szkół programy, które nauczycielkom i nauczycielom pozwalają lepiej i skuteczniej uczyć, a młodym ludziom pomagają zrozumieć świat, rozwijają krytyczne myślenie, wiarę we własne możliwości, zachęcają do angażowania się w życie publiczne i działania na rzecz innych. Obecnie realizujemy blisko 30 programów adresowanych do szkół, kadry pedagogicznej oraz uczniów i uczennic.

Publikacje przedmiotowe do: WOS-u, języka polskiego, języka angielskiego, biologii, historii i plastyki znajdują Państwo na stronie: **globalna.ceo.org.pl**.

