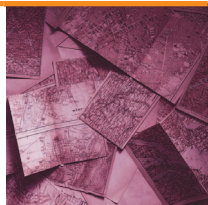


M Y Ś L A Ć

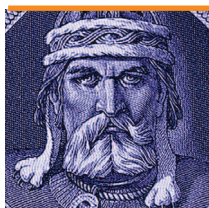
O



W I E L O



E T N I C Z



N O Ś C I

Joanna Wojdon



Warszawa 2018

CEO
CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

Wstęp O myśleniu historycznym	5
1 Wakacje na Majorce W poszukiwaniu przyczyn i skutków	9
2 Kiedy zaczyna się nowa epoka? Ciągłość i zmiana na przykładzie wspólnoty lokalnej	21
3 Jak szukać grup etnicznych w średniowiecznych źródłach? Dowody historyczne	37
4 Dlaczego Karaimi kochają księcia Witolda? O doniosłości historycznej	55
5 Co sądził o niewiernych średniowieczny chrześcijanin? Perspektywa historyczna	67
6 Historie piękne czy prawdziwe? Wymiar etyczny historii i zawodu historyka	77
Odpowiedzi	89
Bibliografia	102



Wstęp O myśleniu historycznym

Po co uczyć (się) historii?

Dla wielu uczniów nauka historii polega na przyswajaniu faktów: dat, nazwisk, miejsc bitew – w prostym celu uzyskania promocji do kolejnej klasy lub zdania egzaminu. Dzieje jawią się jako ciąg następujących po sobie w miarę uporządkowanych wydarzeń, gruntownie zbadanych przez historyków. Nie na tym polega jednak ta dyscyplina naukowa. Ukraiński historyk Oleksij Tołoczko stwierdził ostatnio, że historia jako przedmiot szkolny z historią akademicką ma wspólną właściwie tylko nazwę. Jego zdaniem szkolna edukacja historyczna zajmuje się głównie powtarzaniem i utrwalaniem narodowych mitów, by w efekcie młodzi poborowi wiedzieli, do której wojskowej komendy uzupełnień (rosyjskiej czy ukraińskiej) zgłosić się po zakończeniu nauki. Bliższe mi są jednak poglądy polskiej badaczki, Hanny Wójcik-Łagan, która twierdzi, że paradygmatem nowoczesnego nauczania historii powinno być myślenie historyczne. Dzięki niemu możliwe byłoby odmitologizowanie przeszłości oraz wyrobienie nawyku i umiejętności krytycznego podejścia do wszelkich przekazów na jej temat. Temu właśnie służyć mają przedstawione w niniejszym opracowaniu propozycje lekcji.

Przyjęcie konkretnej strategii nauczania dostosowanej do wybranego celu pociąga za sobą szereg pytań. Jak rozwijać myślenie historyczne uczniów? Jak skłonić ich do wykorzystywania swoich umiejętności w tym zakresie? I na czym dokładnie to myślenie polega? Te pytania towarzyszyły mi w tworzeniu tego opracowania. Mniej interesuje mnie przy tym badanie istniejących narracji i odzwierciedlonych w nich typów myślenia historycznego, a bardziej wdrożenie uczniów do myślenia historycznego przez działanie – tak aby w szkole uczyli się uprawiać historię, a nie tylko przyswajali wiedzę o przeszłości. Choć bowiem poszczególni badacze prezentują nieco odmienne poglądy na istotę myślenia historycznego, to na ogół zgadzają się, że nie da się go nauczyć teoretycznie, „na sucho”, lecz należy je praktykować w oparciu o konkretne materiały dotyczące wybranych treści merytorycznych.

Sam Wineburg z Uniwersytetu Stanforda twierdzi, że z myśleniem historycznym mamy do czynienia, kiedy uczniowie przekraczają ramy bezrefleksyjnego przyjmowania ogólnie przyjętych stwierdzeń dotyczących przeszłości, by budować własne pojmowanie historii w drodze badania źródeł osadzonych w kontekście. Z kolei badaczki holenderskie, Jannet van Drie i Carla van Boxtel, definiują myślenie historyczne jako działanie, w ramach którego osoba porządkuje informacje o przeszłości, by opisać, porównać lub wyjaśnić zjawiska historyczne. Niniejszy tom opiera się głównie na ustaleniach Petera Seixasa i jego zespołu z Uniwersytetu Kolumbii Brytyjskiej. Wyróżnił on sześć części składowych myślenia historycznego: myślenie przyczynowo-skutkowe, rozumienie ciągłości i zmiany, poszukiwanie dowodów, ocenianie doniosłości historycznej,

uwzględnianie perspektyw ludzi z minionych czasów oraz etyczny wymiar przeszłości. Wymienione elementy strukturyzują niniejszą publikację – każda z proponowanych lekcji skupia się na jednym z wyróżnionych przez Seixasa aspektów, choć często odnosi się też do pozostałych. Nie starałam się na siłę zachować jednolitości tematycznej rozdziałów. Naczelnym celem lekcji nie powinna być bowiem realizacja teoretycznego założenia pedagogicznego, lecz przekazanie wiadomości oraz ukształtowanie umiejętności i postaw uczniów. Na ogół też zmienność metod, środków i strategii (czyli tzw. nauczanie polimetodyczne) pozwala lepiej osiągać cele dydaktyczne niż najlepsza nawet „monokultura”.

Chciałam, by lekcje pokazywały nie tyle obraz przeszłości, co pracę historyka nad jego poznaniem; nie gotowe odpowiedzi, ale drogę ich poszukiwania. By pozwalały uczniom wcielić się w role historyków. Ale jakich historyków? Warto w tym miejscu przywołać inną koncepcję Petera Seixasa. Wyróżnił on trzy zasadnicze modele nauczania historii w szkole, które w skrócie można nazwać: modelem historii jako pamięci, modelem dyscyplinarnym i modelem postmodernistycznym. Ten pierwszy skupia się na wychowawczych funkcjach edukacji historycznej, na kształtowaniu pamięci zbiorowej, poczucia przynależności do wspólnoty, zwłaszcza narodowej (lecz także lokalnej). Uczenie się polega na przyswajaniu narracji nauczyciela lub podręcznika, które zawierają prosty, wyraźnie wartościujący przekaz, odnoszący się głównie do historii politycznej własnego kraju. Model drugi, dyscyplinarny, odchodzi od prostego przekazu faktograficznego na rzecz wdrażania do warsztatu naukowego historyka. Kładzie nacisk na ćwiczenie praktycznych umiejętności, np. czytania map, interpretacji źródeł pisanych, ikonograficznych czy statystycznych, w tym zwłaszcza wyszukiwania w nich konkretnych danych. Uczeń ma wskazać w źródłach argumenty potwierdzające dany przekaz historyczny – niczym historyk w tradycyjnym, pozytywistycznym modelu, którego zadaniem jest ustalenie, jak było, w oparciu o naukowe metody badawcze. Z kolei w ostatnim modelu przyjmuje się za historykami postmodernistycznymi, że każdy przekaz o przeszłości jest opowieścią, a praca badacza nie polega na tym, by wybrać czy stworzyć jedyną „poprawną” narrację, lecz spróbować zrozumieć, skąd biorą się różne interpretacje. Oczywiście nie uznaje się, że wszystkie narracje są równoważne, a o przeszłości nie da się powiedzieć nic pewnego. Uчени wypracowali bowiem metody, które pozwalają weryfikować sądy o przeszłości i obalać stwierdzenia, które nie znajdują potwierdzenia w źródłach.



Niniejszy zbiór zbliża się do modelu postmodernistycznego według typologii Seixasa. W scenariuszach lekcji zostały pokazane różne metody poszukiwań prawdy o przeszłości. Dowodzą, że historia nie jest czymś podanym na tacy, zamkniętym i jednoznacznym. Widać, że źródła same w sobie są już interpretacją i zależą od czasów, w których powstały, osób, które je tworzyły, warunków i celów, którym miały służyć. Zaszczepiając zdrowy sceptycyzm, prezentowane lekcje dają uczniom narzędzia krytyki źródeł (i opracowań). Pokazują, jak mimo wszystko nie zatrzymać się na tym sceptycyzmie, ale jednak wyciągnąć z dostępnych materiałów informacje o przeszłości – nie zawsze zgodne z tymi, które świadomie chcieli przekazać ich autorzy.

Lecje historii zazwyczaj koncentrują się na przekazaniu określonej wiedzy o przeszłości, natomiast o warsztacie historyka informują niejako przy okazji, na marginesie. Pomyśl z tej książki odwrotnie – poświęcone są przede wszystkim warsztatowi, z treściami historycznymi pozostającymi niejako w tle, ale z zachowaniem zasady, że nie można uczyć warsztatu bez treści.

Większość tematów lekcji dotyczy średniowiecza, co wynika z założeń międzynarodowego projektu badawczego *Mechanizmy budowania spójności w społecznościach wieloetnicznych, X–XXI w.*, w ramach którego powstała ta publikacja. Projekt realizowany pod kierunkiem prof. dr. hab. Przemysława Wiszewskiego z Uniwersytetu Wrocławskiego w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki stwarza okazję do uwzględniania perspektyw różnych państw i narodów. Co prawda nie wychodzimy poza Europę, ale poruszamy się głównie po peryferiach Europy Zachodniej, a więc po obszarach, które – jak zauważa badacz belgijski, Karel Van Nieuvenheuyse – tradycyjnie pozostają poza trzonem eurocentrycznego nauczania historii. Przy tym nie chodzi o to, by uczniowie w Polsce czy na Słowacji uczyli się detali historii Portugalii i *vice versa*, ale by dostrzegli, że tam, daleko, także działy się ważne i interesujące rzeczy, a historia szkolna pokazuje tylko pewien wycinek przeszłości, a przykładów, ciekawych obserwacji czy ilustracji zjawisk można szukać w różnych miejscach i czasach.

Starałam się pokazać, że spory o średniowiecze mają przełożenie również na współczesny dyskurs, nie tylko naukowy. Takie kwestie jak funkcjonowanie społeczeństw wieloetnicznych, tożsamość i jej kryteria, trwanie i zmiana są przecież wciąż obecne w debacie publicznej, a wydarzenia i postaci ze średniowiecza są chętnie wykorzystywane w polityce historycznej, nierzadko stając się zresztą przedmiotem manipulacji. Na przykład zarówno Ukraina, jak i Rosja świętują rocznicę przyjęcia chrztu przez księcia Włodzimierza jako początek swojej państwowości. Warto zatem uczyć o średniowieczu tak, by nie powielać stereotypu mieszkańców Rusi ani jako Rosjan, ani Ukraińców, nie mówiąc już o malowaniu typowej baśniowej otoczki wspaniałych zamków, pięknych księżniczek i dzielnych rycerzy.

Prezentowane pomysły na lekcje powstały z myślą o uczniach nie tylko polskich, ale i zagranicznych, głównie europejskich. Przygotowywane jest anglojęzyczne wydanie publikacji. Dlatego lekcje nie odnoszą się do konkretnej podstawy programowej (skoro programy nauczania w Europie nie są w żaden sposób ujednolicone), nie trzymają się

też ścisłych ram czasowych (w różnych krajach lekcje miewają różną długość) ani liczebności klasy. Przeznaczone są dla młodzieży szkół średnich (15–19 lat), choć niektóre elementy dadzą się zapewne zastosować również na wcześniejszych etapach edukacji.

W każdej lekcji staram się wychodzić od kwestii mniej związanych z historią średniowiecza, a bardziej z doświadczeniami uczniów, by pokazać związek omawianej tematyki z codziennym życiem i problemami współczesności. Dzieje się to w zgodzie z zasadą, że nauczanie powinno się zaczynać o tego, co uczniowie wiedzą, a nie od tego, czego nie wiedzą.

W zadaniach domowych namawiam z kolei, by uczniowie odnieśli zagadnienia poruszane w toku lekcji do swojej historii lokalnej czy narodowej – by przybliżyć im problematykę w sensie geograficznym.

W komentarzach dla nauczycieli sugeruję niektóre metody możliwe do zastosowania przy poszczególnych elementach lekcji. Zakładam jednak, że nauczyciel ma wolną rękę w kształtowaniu zajęć i dopasowaniu moich sugestii do konkretnej klasy, tematu, warunków i własnych upodobań. Nie należy zatem tych pomysłów traktować jako zamkniętych scenariuszy, „przepisów na lekcję” do „przerobienia” od deski do deski, krok po kroku. Sugerowałabym raczej, aby nauczyciel najpierw zapoznał się z całą jednostką, najlepiej zaczynając od materiałów dla ucznia, a potem przechodząc do wskazówek dla nauczyciela, by skonstruować na ich podstawie własny scenariusz zajęć. Nie

podejmuję się szacowania czasu potrzebnego do przejścia przez poszczególne elementy, ale większość z przedstawionych jednostek tematycznych jest zapewne zbyt obszerna, by wszystkie aktywności zmieścić w tradycyjnej szkolnej jednostce lekcyjnej. Może jednak sprawdzą się na zajęciach koła zainteresowań, na zielonej szkole albo na lekcjach zblokowanych; czasem wystarczy uprościć niektóre z sugerowanych rozwiązań, opuścić ćwiczenie albo cały blok. Pomysły przydać się mogą również przy tworzeniu własnych scenariuszy do innych tematów. Do decyzji nauczyciela zostawiam selekcję elementów składowych lekcji oraz wkomponowanie ich we własne zajęcia. Publikacja ma być zatem przede wszystkim inspiracją do tego, by uczyć myślenia historycznego. Można to robić także na zupełnie innych przykładach.

Również środki dydaktyczne i cele, zaproponowane przy każdej z jednostek, mają charakter orientacyjny i mogą się różnić w zależności od tego, w jaki sposób zostaną poprowadzone zajęcia. Chciałabym natomiast, żeby prowadzone lekcje finalnie wykształciły wśród uczniów postawy: otwartości na różne spojrzenia na przeszłość oraz krytyczny stosunek do przekazów źródłowych i ustaleń historyków.

Na końcu książki znajdują się rozwiązania niektórych zadań, głównie zamkniętych – z wyłączeniem tych najprostszych oraz zadań o charakterze otwartym, w których chodzi nie o uzyskanie „prawidłowej” odpowiedzi, lecz o zainspirowanie uczniów do własnych przemyśleń. Bibliografia zastępuje przypisy, z których zrezygnowałam dla czytelności poszczególnych rozdziałów.



1

Wakacje na Majorce W poszukiwaniu przyczyn i skutków

Cele lekcji

Uczeń:

wyjaśnia pojęcie rekonkwisty,

lokalizuje na mapie Baleary i przedstawia główne zmiany ich przynależności politycznej od czasów starożytnych do współczesnych,

odróżnia przyczyny od skutków, tworzy ciągi przyczynowo-skutkowe,

hierarchizuje przyczyny i skutki danego wydarzenia,

odczytuje i uzupełnia drzewo decyzyjne,

wyciąga wnioski z map historycznych,

integruje wiadomości pozyskane z różnych źródeł informacji,

krytycznie ocenia teksty popularnonaukowe (przewodniki turystyczne),

redaguje prosty tekst popularno-naukowy zawierający ciąg przyczynowo-skutkowy.

Metody

praca pod kierunkiem (indywidualna, grupowa).

Środki dydaktyczne

karty pracy,

mapa Europy (późnośrednio-wieczna lub współczesna mapa geograficzna lub polityczna),

nożyczki,

klej,

tablica lub kartki do zapisywania pomysłów.

Do nauczyciela

Myślenie przyczynowo-skutkowe jest nieodłącznie związane z nauczaniem historii. W szkole podstawowej dzieci uczą się odróżniać przyczyny od skutków i tworzyć z podanych wydarzeń

ciągi przyczynowo-skutkowe. Zakładamy, że uczeń szkoły średniej wie już, iż to, co działo się w przeszłości, miało swoje przyczyny i konsekwencje. Ponadto ma opanowane wymienione wyżej umiejętności. Teraz chcemy pokazać, że ujmowanie procesu dziejowego w ciągi przyczynowo-skutkowe pomaga tworzyć spójną, interesującą, przekonującą narrację historyczną, czyli w sposób logiczny i zrozumiały przedstawiać przeszłość. Przy okazji musimy zwrócić mu uwagę na kilka istotnych prawidłowości:

▶ chronologiczne następstwo wydarzeń nie implikuje ich związków przyczynowo-skutkowych,

▶ nie wszystkie przyczyny i skutki są równie istotne,

▶ jedno wydarzenie czy proces ma wiele przyczyn i wiele następstw (niektóre z nich są bliskie w czasie, a inne bardzo odległe),

▶ jednostkowe przyczyny nie musiały przesądzić o wystąpieniu danego zjawiska, a pojedyncze skutki mogły w konsekwencji doprowadzić do diametralnie różnych następstw w bardziej odległej przyszłości, bo dopiero cały splot przyczyn i skutków układa się w proces dziejowy.

Wprowadzenie

Baleary to jedno z najpopularniejszych w Europie miejsc spędzania wakacji. Może tam byliście – wy albo wasi znajomi. Majorka, Minorka, Ibiza przywodzą na myśl ciepły klimat, rozrywkę i wypoczynek. Jak głosi reklama na łamach jednego z przewodników turystycznych:

Majorka to rajski zakątek Europy, położony na Morzu Śródziemnym. Bezbłędnie kojarzy się z rozgrzanymi słońcem plażami, olśniewającym turkusem wody, palmowymi promenadami i kultowymi klubami muzycznymi.

Przewodniki turystyczne – oprócz informacji o klimacie, hotelach, rozrywkach, walucie – przedstawiają zwykle pokrótce historię opisywanych miejsc:

Swój udział w historii wysp mieli również Wandalowie i Wizygoci (V i VI wiek n.e.), jednak nie wywarli oni na archipelagu tak dużego wpływu jak Arabowie, którzy przybyli na Majorkę w 902 r., a wyparci z niej zostali w 1229 r. Na Ibizie pozostawali o kilka lat dłużej (do roku 1235). Wyspa wchodziła w skład Taify ze stolicą w mieście Dénia, położonym we Wspólnocie Walenckiej. Baleary odzyskali dla Hiszpanii Aragończycy, a dokładniej Jakub I Zdobywca. Przez pewien czas wyspy cieszyły się autonomią lokalną. Dzisiaj tworzą one wspólnotę autonomiczną Balearów.

Podobne dane zostały przytoczone w encyklopedii PWN:

W starożytności kolonizowane przez Fenicjan, pod władzą Kartaginy, a 123 p.n.e. – V w. n.e. – Rzym; następnie podbijane przez Wandalów, Wizygotów, Bizancjum (554) i Arabów (od VIII w.); podczas rekonkwisty 1229–35 zdobyte przez Aragonię (Minorka ostatecznie 1287) i poddane kolonizacji z Katalonii; 1276–1349 w składzie wyodrębnionego z państwa aragońskiego Królestwa Majorki (wraz z Roussillon i Montpellier), później ponownie w składzie Korony aragońskiej i zjednoczonej Hiszpanii; [...] od 1983 status wspólnoty autonomicznej.

Historyk, jak likwidator szkód z firmy ubezpieczeniowej, przeczesuje dowody, aby ustalić przyczyny zdarzeń – często rozważając wiele możliwych wariantów. W przeciwieństwie do likwidatora zwraca jednak również uwagę na tych zdarzeń skutki.

Peter Seixas

bezdroza.pl/ksiazki/majorka-travelbook-wydanie-1-dominika-zareba,bemaj1.htm

Vengaboys śpiewali:
*We're Going To Ibiza!
We're Gonna Have A Party!
In The Mediterranean Sea!*

<http://www.majorka.com.pl/baleary.xml>

<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Baleary;3873646.html>

Te wyliczanki kolejnych podbojów i zdobywców niewiele jednak wyjaśniają, co się w przeszłości na Balearach działo. Zanim przejdziecie do kolejnej strony, zapiszcie 3 pytania, które można by zadać autorom cytowanych tekstów, aby lepiej zrozumieć przemiany, które zaszły na Balearach w późnym średniowieczu, od XIII do XV wieku.

1

2

3

Zapoznając się z historią, oczekujemy zwykle nie tylko wyliczenia dat i faktów, lecz uporządkowanej, sensownej opowieści o wydarzeniach oraz wyjaśnienia, jak i dlaczego do nich doszło. Bestsellerami nie są książki, w których wymieniono najwięcej faktów, ale te zawierające najciekawsze, najbardziej spójne i przekonujące historie.

Elementem tworzenia przekonującego, skutecznego przekazu historycznego, jest pokazywanie związków przyczynowo-skutkowych między przedstawianymi wydarzeniami oraz pokazywanie, jak jedno wynikały z drugich. Poszukajcie takich związków dotyczących przejścia Balearów spod zwierzchnictwa arabskiego pod władzę i wpływy Katalończyków. Przyda się tu pojęcie rekonkwisty, oznaczające proces wypierania Arabów z terenów Półwyspu Iberyjskiego. Za jej początek uznaje się bitwę pod Covadonga w 722 roku, a za koniec – zdobycie przez chrześcijan Grenady w 1492.

Wróćcie do pytań zadanych autorom tekstów z przewodnika i encyklopedii. Wskażcie pytania dotyczące przyczyn objęcia zwierzchnictwa nad Balearami przez Aragonię (P) oraz te, które odwołują się do jej skutków (S), np.:

1	Dlaczego właśnie Aragonia objęła zwierzchnictwo nad Balearami?	P	S
2	Dlaczego rekonkwista Balearów dokonana się na początku XIII wieku?	P	S
3	Co stało się z ludnością arabską zamieszkującą dotąd wyspy?	P	S
4	Kim byli mieszkańcy Balearów przed podbojami Arabów?	P	S
5	Jak wyglądała administracja Balearów po ich włączeniu do Aragonii?	P	S
6	Jaki wpływ miała rekonkwista na życie codzienne mieszkańców?	P	S
7	W jaki sposób dziś dostrzegalne jest na Balearach dziedzictwo przeszłości: greckiej, fenickiej, wizygockiej, arabskiej, aragońskiej?	P	S

A

Ustalając przyczyny i skutki wydarzeń i procesów, historycy przeszukują dostępne źródła i opracowania. W wyciąganiu wniosków pomocne bywają także mapy. Przeanalizujcie materiały i wypełnijcie poniższe ćwiczenia.

Źródła donoszą o dwóch bitwach w kolejnych latach: 1212 i 1213. Na podstawie zamieszczonych niżej informacji uzupełnijcie tabelę.

W roku 1212 pod Las Navas de Tolosa wojska chrześcijańskie pod wodzą króla Kastylii Alfonsa VIII, króla Nawarry Sancha VII, króla Portugalii Alfonsa II i króla Aragonii Piotra II rozgromiły armię muzułmańską, osłabiając tym samym panowanie arabskie w południowej części Półwyspu Iberyjskiego.

W 1213 roku pod Muret król Aragonii Piotr II poniósł śmierć w starciu z wojskami krzyżowców, dowodzonymi przez Szymona de Monfort. Piotr II wspierał swoich sprzymierzeńców z Langwedocji, przeciw którym Szymon de Monfort prowadził krucjatę – wspierali bowiem herezję katarów. Krzyżowcy cieszyli się poparciem Francji, której królowie dążyli do wzmocnienia swojej władzy i silniejszego zjednoczenia państwa i państwów wasalnych.

Rok	1212	1213
Miejsce bitwy		
Sojusznicy Aragonii		
Przeciwnicy Aragonii		
Wynik bitwy dla Aragonii		

B

W oparciu o analizę **map** Hiszpanii u progu XIII wieku oraz w połowie XIV wieku wyjaśnijcie przyczyny zmiany granic Królestwa Aragonii, która wtedy zaszła. Pomoże w tym odpowiedź na poniższe pytania.

1. Jakie państwa graniczyły z Aragonią w XII i XIII, a jakie w XIV wieku, na północy i na południu? Kiedy było ich więcej?

	Sąsiedzi Aragonii na północy	Sąsiedzi Aragonii na południu
XII–XIII wiek		
XIV wiek		

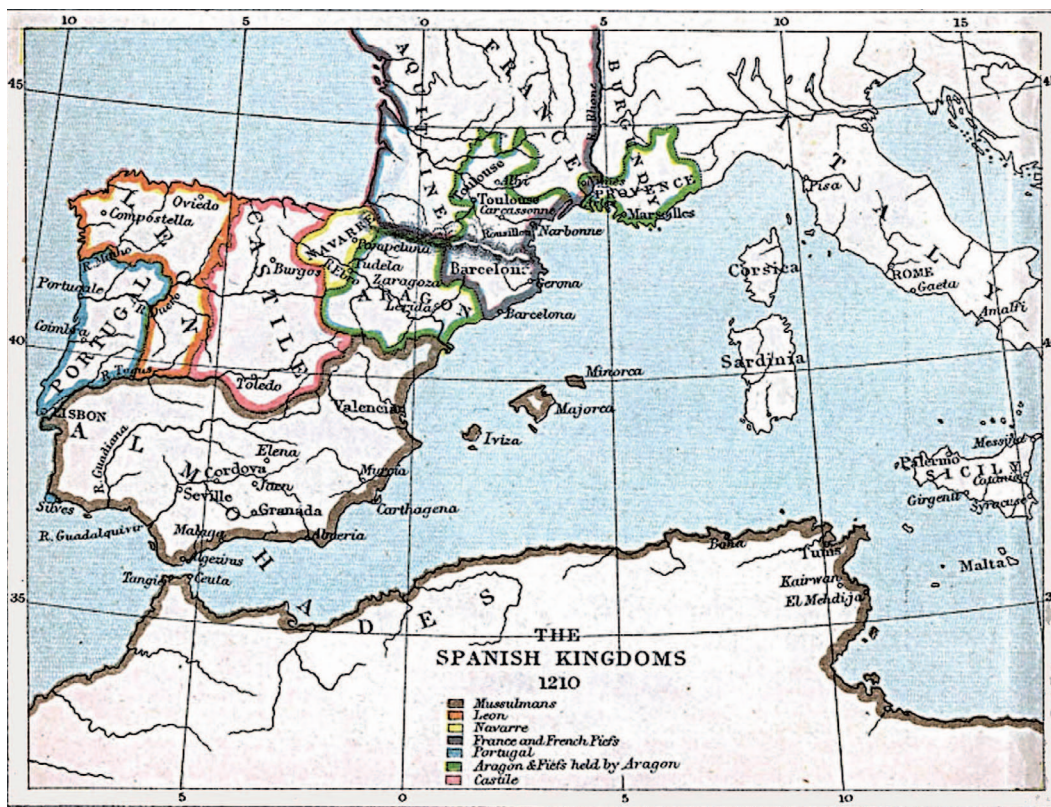
2. W którym kierunku i czym kosztem rozwinęło się Królestwo Aragonii? Gdzie i na czyją korzyść utraciło wpływy? Wpiszcie w odpowiednie miejsce notatki bitwy wymienione w ćwiczeniu A.

Królestwo Aragonii rozwinęło się w kierunku kosztem

Elementem tego procesu była bitwa pod w roku

Aragonia utraciła natomiast wpływy w kierunku na korzyść

Elementem tego procesu była bitwa pod w roku



Hiszpania w 1210 roku

http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/spanish_kingdoms_1210.jpg
(z: Atlas to Freeman's Historical Geography, Edited by J.B. Bury, Longmans Green and Co. Third Edition 1903, University of Texas Libraries, The University of Texas at Austin, domena publiczna)



Hiszpania w 1360 roku

http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/spanish_kingdoms_1360.jpg
(z: Atlas to Freeman's Historical Geography, Edited by J.B. Bury, Longmans Green and Co. Third Edition 1903, University of Texas Libraries, The University of Texas at Austin, domena publiczna)

C

W tym ćwiczeniu włączcie do swoich obserwacji opracowania innych badaczy, jak prawdziwi historycy. W oparciu o dostępną literaturę ustalcie, z jakimi procesami historycznymi, rozgrywającymi się również poza granicami państwa, związane były zmiany granic i pozycji Aragonii. Dopiszcie nazwy każdego z nich przy stosownych fragmentach notatki.

D

By podsumować dociekania, musicie włączyć myślenie historyczne i wyciągnąć wnioski. Czy można uznać, że te same procesy spowodowały zainteresowanie Aragonii archipelagiem Balearów? Wyjaśnijcie tę zależność w trzech zdaniach.

Wskazówka: zdobycie Walencji oraz Balearów było skutkiem rozstrzygnięć obu bitew. Można się o tym przekonać, zadając kolejne pytania. Co by się stało, gdyby pod Las Navas de Tolosa wygrali Arabowie? Co by się stało, gdyby to Aragończycy pokonali krzyżowców pod Muret?

Uwaga! Zarówno przyczyny, jak i skutki można traktować szerzej. Zwykle wydarzenia mają wiele przyczyn, a jedną z nich wyróżniamy jako bezpośrednią. W tym wypadku na Półwyspie Iberyjskim pozycja Arabów słabła już od kilku wieków, rosły zaś w siłę państwa chrześcijańskie. Zachęcane do rekonkwisty przez Kościół zjednoczyły swoje armie i zwyciężyły pod Las Navas de Tolosa. Gdyby jednak tę jedną bitwę przegrały, to być może doszłoby do kolejnej, tym razem zwycięskiej. Nie można powiedzieć, że to bitwa pod Las Navas de Tolosa przesądziła o podboju Balearów przez Aragonię, nawet jeśli należy ona do przyczyn tego procesu.

Uwaga! Należy też pamiętać, że nie każde zdarzenie poprzedzające jest przyczyną, a następujące – skutkiem (np. fakt, że Kastylijczycy zdobyli Grenadę z rąk muzułmańskich 2 stycznia 1492 roku, a Krzysztof Kolumb wyruszył do Ameryki 3 sierpnia 1492 roku nie znaczy, że wyruszył on w podróż, bo zakończono rekonkwistę).

W rozważaniu o przyczynach i skutkach wydarzeń historycznych należy także uwzględnić czynnik ludzki, np. decyzje podejmowane przez polityków, władców, a nawet zwykłych ludzi. Można podejmować próby przewidywania następstw swoich działań, ale na ogół nie da się wyobrazić sobie ich wszystkich.

Przyjrzyjcie się **skutkom** podboju Balearów i Walencji przez Aragonię. W tym celu posłużcie się drzewem decyzyjnym. Wyobraźcie sobie, że znaleźliście takie drzewo, sporządzone przez doradców króla Aragonii, Jakuba I, gdy ten zastanawiał się, jak potraktować świeżo zdobyte obszary i ich ludność. Jego celem miało być trwałe włączenie tych terenów do Królestwa Aragonii.

Jesteście w lepszej sytuacji niż ówcześni doradcy, bo oni mogli jedynie **przewidywać** konsekwencje poszczególnych decyzji, a my dzisiaj, z perspektywy kilku wieków, **wiemy**, co się stało. Dopasujcie wydarzenia, które miały miejsce w XIII wieku, do schematu drzewa.

Wskazówka: do niektórych gałęzi pasuje kilka wydarzeń, do innych – żadne.

Wydarzenia do dopasowania

A

W 1232 roku na Majorce istniała szkoła języka arabskiego, w 1250 prowincja zakonna w Toledo wysłała tam na nauki ośmiu dominikanów, w tym Ramona Marti.

B

Od 1259 roku konwent dominikanów pod wezwaniem św. Katarzyny w Barcelonie prowadził własną szkołę językową kierowaną przez Ramona Marti.

C

Studium w Murcii w 1265 roku nauczało arabskiego i hebrajskiego.

D

Na czele Studium Arabicum w Walencji w 1281 roku stał Joan de Puigventós.

E

Bulla papieża Jana XXI z 17 października 1276 roku potwierdziła utworzenie klasztoru w Miramar na Majorce, w którym trzynastu braci franciszkanów miało się uczyć języka arabskiego oraz metod nawracania pogan wg Llulla.

F

Ramon Llull czynił starania, by tworzyć szkoły orientalne, w których studiowano by język, zwyczaje, literaturę arabską. Próbował przekonać do tych planów m.in. kolejnych papieży, władców, władze uniwersytetu w Paryżu. Dopiero jako osiemdziesięciolatek doczekał realizacji tych planów, podczas soboru w Vienne (tego samego, na którym rozwiązano zakon templariuszy).

G

Przygotowując się do ewentualnych polemik, zakonnicy pisali rozprawy apologetyczne, w których bronili zasad chrześcijaństwa wobec przewidywanych zarzutów ze strony oponentów – arabskich lub żydowskich.

H

Okolo 1254 roku Ramon Marti napisał *De Secta Mahometi* – dzieło przeciw wyznawcom islamu.

I

W 1267 roku Marti napisał *Capistrum iudeorum* skierowane przeciw Żydom i ich religii.

J

Ramon Marti był autorem *Vocabulista in arabico*, słownika łacińsko-arabskiego i arabsko-łacińskiego.

K

W 1263 roku doszło w Barcelonie do publicznej dysputy pod patronatem Jakuba I z udziałem konwertyty z judaizmu, Pau i rabina Girony Nahmanidesa. Pau wypadł raczej blado, ale w efekcie debaty skonfiskowano żydowskie księgi, a chrześcijanscy zakonnicy zajęli się udowadnianiem żydowskich błędów w ich interpretacji. Biblia była przecież świętą księgą zarówno Żydów, jak i chrześcijan. Różnice między jednym i drugim polegały na jej odmiennej interpretacji.

L

W 1268 roku doszło do wystąpień antyżydowskich w Xatiwie. Król wziął pod opiekę miejscową ludność żydowską.

M

Do końca XIII wieku władcy Aragonii cofnęli wszystkie przywileje, którymi dotąd cieszyli się Żydzi. Od XIV wieku nie sprawowali już oni żadnych oficjalnych stanowisk w państwie. Dominikanie z kolei prowadzili akcję ich przymusowego nawracania na chrześcijaństwo. W 1492 roku Żydzi zostali wygnani z Półwyspu Iberyjskiego.

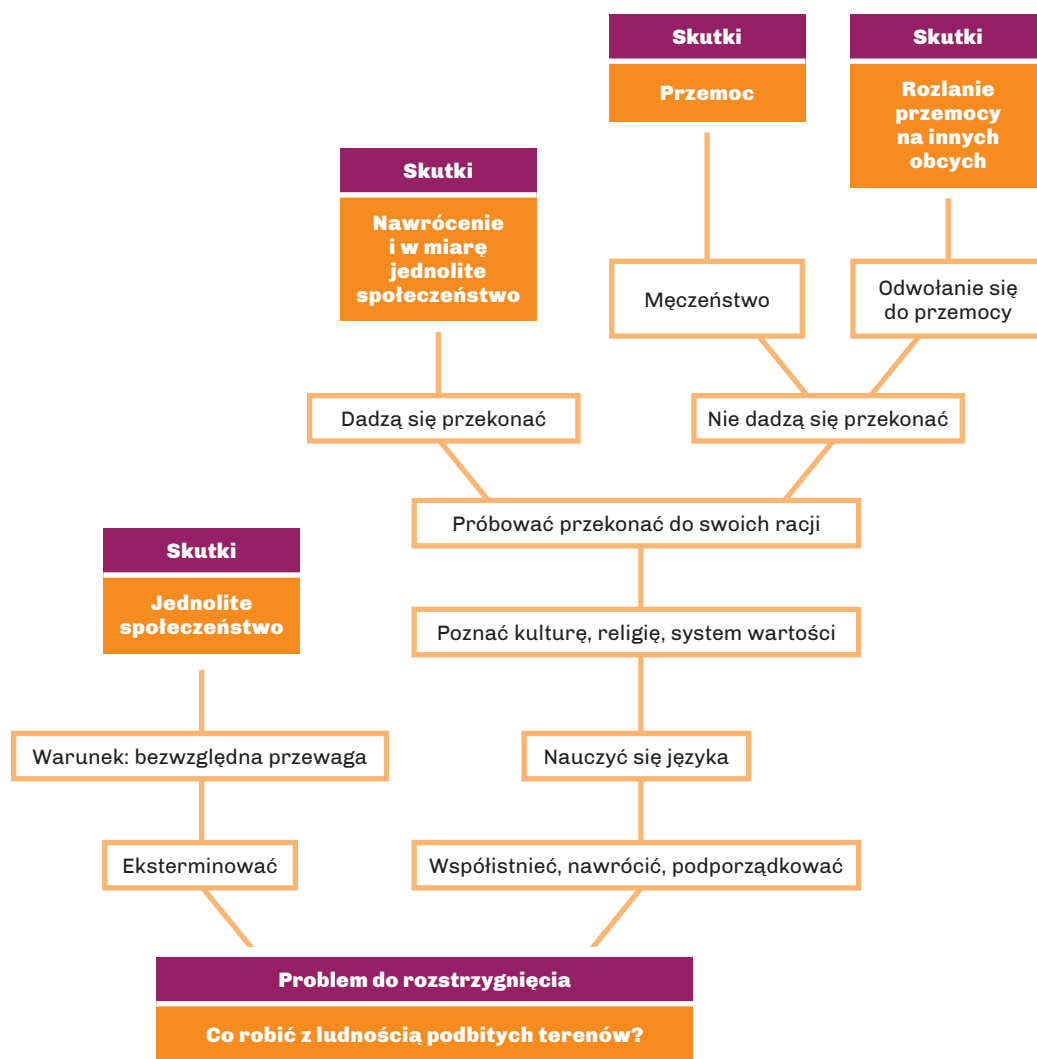
N

Próby dialogu z wyznawcami islamu nie powiodły się. Ramon Llull, który próbował je prowadzić, m.in. podczas misji w Afryce Północnej, początkowo liczył na dialog, ale równocześnie wzywał do krucjaty. Sam był gotów do męczeństwa za sprawę. Był kamienowany, wyrwano mu jego długą brodę i przez sześć miesięcy był więziony przez Saracenów.

Cele i wartości:

trwałe włączenie zdobytych terenów oraz ich ludności do Królestwa Aragonii, wykorzystanie ich potencjału gospodarczego (w tym rolniczego, a także baz handlowych na Balearach), sprawne zarządzanie podbitymi terenami, nawrócenie ludności na chrześcijaństwo (zob. lekcja 5 o mentalności przełomu średniowiecza i czasów nowożytnych)

Zaznaczcie jednym kolorem ścieżkę decyzji, które chcecie, aby zostały podjęte, a drugim – po zapoznaniu się z wydarzeniami z poprzedniej strony – ścieżkę zrealizowanych decyzji.



Wydarzenia mają zwykle wiele przyczyn i wiele skutków. Można dyskutować, które z nich są bardziej, a które mniej ważne. Oceńcie, co każde z was uważa za główną przyczynę i główny skutek zdobycia Balearów przez Aragonię w XIII wieku. Zapiszcie i porównajcie swoje wybory.

Główna przyczyna:

Główny skutek:

Podsumowanie

Zredaguj akapit przewodnika turystycznego, który wyjaśni przytoczony na początku lekcji zapis: „Baleary odzyskali dla Hiszpanii Aragończycy, a dokładniej Jakub I Zdobywca. Przez pewien czas wyspy cieszyły się autonomią lokalną”.

Zadanie domowe

1

Znajdźcie w przewodniku (drukowanym lub internetowym) informacje o historii waszej miejscowości. Oceńcie, czy uwzględniają one ciągi przyczynowo-skutkowe, czy tylko wyliczają kolejne wydarzenia. W tym drugim przypadku wybierzcie fragment i przeredagujcie go, uwzględniając przyczyny i skutki omawianych wydarzeń.

2

Po zapoznaniu się z wszystkimi rozdziałami tej książki lub korzystając ze swojej wiedzy ogólnej, uzupełnijcie tabelę. Podajcie przykłady społeczeństw wieloetnicznych powstałych w wyniku każdej z podanych w tabeli przyczyn. W ostatniej kolumnie wpiszcie, jakie inne skutki – oprócz powstania społeczeństw wieloetnicznych – miały te wydarzenia lub procesy.

Przyczyna	Przykład społeczeństwa	Skutek
A. Podbój		
B. Wygnanie ludności z ościennego kraju		
C. Sprowadzenie osadników		
D. Przenikanie ludności na pograniczach		
E. Migracje zarobkowe		

Uwagi szczegółowe

Część lekcji dotycząca przyczyn

Jeszcze przed przystąpieniem do zadania z mapami można przedstawić uczniom informacje o rekonkwiescie i o systemie wasalnym we Francji oraz o stopniowej centralizacji władzy królewskiej we Francji. Wówczas w zadaniu C muszą jedynie skojarzyć przedstawione wcześniej dane z bitwami z zadania B. Możemy zaproponować tekst podręcznika, artykułu popularnonaukowego albo dane z Internetu dotyczące tych zjawisk. Dobrze jest przynajmniej w jednej części lekcji zmienić źródło informacji, z którego korzystają uczniowie – jeśli większość materiałów pochodzi z podręcznika, odwołać się do wykładu nauczyciela albo zachęcić uczniów, by skorzystali z Internetu, z encyklopedii czy z opracowania naukowego, prasy lub audycji. Takim właśnie urozmaicheniem jest zadanie C.

Uczniowie powinni mieć swobodę zajęcia stanowiska i uzasadnienia go. Należy jednak zwrócić uwagę, by uzasadnienie było poprawne i logiczne.

Część lekcji dotycząca skutków

Drzewo decyzyjne może być stosowane nie tylko w badaniu przeszłości, lecz także przy podejmowaniu bieżących decyzji – zawodowych czy osobistych. Bywa stosowane w biznesie i stamtąd przeszło do edukacji szkolnej. Zatem przy okazji rozważań o średniowiecznych Balearach uczniowie mają okazję zdobyć praktyczną umiejętność przydatną w życiu codziennym. Warto zwrócić ich uwagę, że przykład zastosowany w tej lekcji nie jest do końca typowym drzewem decyzyjnym. Brakuje w nim argumentów za i przeciw proponowanym rozwiązaniom. Mamy natomiast inne istotne elementy, takie jak: problem wymagający podjęcia decyzji (w pniu), cele i wartości (u samej góry korony), możliwe rozstrzygnięcia oraz ich skutki. Można zachęcić uczniów do rozstrzygnięcia, które ze skutków są argumentami za podjęciem danej decyzji (i ciągu działań), a które argumentami przeciw.

W ostatnich zadaniach lekcji uczniowie powinni samodzielnie wyciągnąć wnioski. Nauczyciel powinien zadbać, by były one dobrze uzasadnione.

Zadanie domowe

Praca domowa w części 1 nawiązuje do historii lokalnej. Uczniowie mają okazję sprawdzić, jak realizowane są w praktyce zasady, o których była mowa na lekcji, oraz zaproponować własne sposoby ich implementacji. Do tego niezbędne będzie pogłębienie wiedzy o dziejach lokalnych.

2

Kiedy zaczyna się nowa epoka? Ciągłość i zmiana na przykładzie wspólnoty lokalnej

Cele lekcji

Uczeń:

przytacza przyjmowane w historiografii granice epok (przynajmniej starożytności i średniowiecza) oraz argumenty uzasadniające przyjmowanie tych dat,

wyjaśnia procesy ciągłości i zmiany w historii globalnej, narodowej i lokalnej,

przytacza przykłady ich współwystępowania,

wyjaśnia zasady periodyzacji dziejów i ustalania punktów zwrotnych,

krytycznie analizuje tekst źródłowy, odnosząc go do mapy i szerszego kontekstu historycznego,

z pomocą wskazówek naprowadzających czyta ze zrozumieniem tekst naukowy,

zabiera głos w dyskusji, uzasadniając swoje stanowisko,

interpretuje i projektuje obiekty ukazujące ciągłość i zmianę historyczną w przestrzeni publicznej.

Metody

praca w grupach lub kula śnieżna, indywidualna praca pod kierunkiem, projekt.

Środki dydaktyczne

karty pracy,

mapa Rusi lub Europy Środkowo-Wschodniej,

mapa Włoch (z usytuowaniem Werony),

krótki tekst popularnonaukowy dotyczący historii Rusi w średniowieczu (zwłaszcza najazdów tatarskich),

tekst popularnonaukowy (np. z portalu internetowego) dotyczący historii lokalnej (miejscowości, w której mieszkają lub uczą się uczniowie).

Do nauczyciela

Realizacja celów tej lekcji odbywa się na co najmniej dwóch płaszczyznach. Po pierwsze, dotyczy tytułowego, kluczowego dla myślenia historycznego dostrzegania ciągłości i zmiany w dziejach. Uczniowie powinni zrozumieć, że przełomy historyczne są kwestią umowną, często subiektywną, ustalaną z pewnej perspektywy czasowej, geograficznej czy społecznej.

Po drugie, tok lekcji opiera się na analizie dwóch podstawowych dla historyka rodzajów tekstów: źródeł i opracowań (w literaturze anglojęzycznej zwanych odpowiednio źródłami pierwotnymi i wtórnymi). Wybrane przykłady są dość trudne, ale pytania i zadania powinny być pomocą w ich zrozumieniu i w wyciągnięciu wniosków potrzebnych do realizacji celów związanych z ciągłością i zmianą. Warto pokazać uczniom, że trudne teksty należy czytać kilkakrotnie, a każdorazowa lektura pozwala zwrócić uwagę na różne ich elementy.

- W wyniku przeprowadzenia tej lekcji uczniowie powinni nauczyć się dostrzegać zarówno zmiany, jak i elementy stałe w różnych procesach historycznych. Można zatem powiązać ją z wprowadzeniem do periodyzacji albo z początkami średniowiecza (wówczas można zacząć od Werony, a do Rusi Kijowskiej przejść w drugiej kolejności).

Wprowadzenie

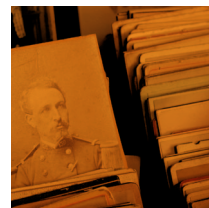
Media raz po raz donoszą o przełomowych odkryciach czy wydarzeniach, po których „nic już nie będzie takie jak dotąd”. Poniższa tabela przedstawia niektóre z tych zaistniałych we współczesności. Uzupełnijcie, kiedy miały miejsce.

W każdym momencie przeszłości działo się bardzo wiele – nawet jeśli nie były to wydarzenia obecne w przeciętnym podręczniku do historii. Spośród tych wydarzeń niektóre są elementem gwałtownego procesu zmian, a inne wykazują względną ciągłość. Jednym z kluczy do zrozumienia koncepcji ciągłości i zmiany jest szukanie zmian tam, gdzie zdrowy rozsądek podpowiada, że ich nie było, a ciągłości tam, gdzie na pierwszy rzut oka widać zmiany.

Peter Seixas

	Rok	Zmiany	Pozycja w rankingu
Wybuch bomby atomowej			
Pierwszy lot w kosmos			
Pierwszy komputer			
Telefon komórkowy			
Upadek rządów komunistycznych w Europie Wschodniej			
Zamach na World Trade Center			

Stwórzcie ranking tych przełomów. W tym celu wypiszcie zmiany, które zaszły w wyniku każdego z nich. Tworząc ranking, uwzględnijcie też społeczny i geograficzny zasięg oddziaływania zmian. Innymi słowy zastanówcie się, kogo one szczególnie dotknęły, a kto mógł ich w ogóle nie dostrzec. Zauważyliście zapewne, że wydarzenia, które dla jednych oznaczają koniec świata (bo np. stracili kogoś bliskiego, dach nad głową, poczucie bezpieczeństwa albo odwrotnie – stali się rozpoznawanymi na całym świecie celebrytami, jak pierwsi astronauty), mogą zupełnie umknąć uwadze innych. Często nie dostrzegamy też drobnych na pozór zmian, ale ich nagromadzenie sprawia, że rzeczywistość, w której żyjemy, jest diametralnie różna od tej sprzed lat. Tak mówi się na przykład o rozwoju Internetu, którego powstania nie ogłaszały czołówki gazet, a który z czasem tak mocno odmienił nasze życie, że dziś trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie bez istniejących w sieci gazet, sklepów, serwisów pogodowych, muzycznych czy filmowych, nie wspominając poczty elektronicznej, komunikatorów czy mediów społecznościowych.



Badacz mediów, Piotr Kubiński, pisze o epoce interfejsów graficznych, których rola nie ogranicza się do gier czy programów komputerowych, lecz które wpływają na mentalność szerokich rzesz ludzi. Osobom, które nie znają i nie rozumieją rozwiązań przyjmowanych w interfejsach, trudno jest funkcjonować w społeczeństwie posługującym się tymi rozwiązaniami na co dzień: np. nie potrafią kupić biletu komunikacji miejskiej, bo nie wiedzą, że da się naciskać ekran. Ci, którzy interfejsy rozumieją, niejako żyją w nowej epoce, a ci drudzy – wciąż tkwią w starej, choć trudno precyzyjnie określić, kiedy nastąpiła zmiana.

Podobne procesy zachodziły w przeszłości. I choć dziś często myślimy o niej tak, jak jest przedstawiana przez historyków: jako o serii następujących po sobie wydarzeń, układających się w ciągi przyczynowo-skutkowe, a w bardziej ogólnej perspektywie – w epoki historyczne, to analizując źródła, możemy spojrzeć na przeszłość oczyma tych, którzy żyli dawniej i nie znali wszystkich następstw swojej teraźniejszości ani tego, czy zachodzące zmiany są przejściowe i lokalne, czy globalne i trwałe.

Za chwilę w dwóch źródłach, pozornie świadczących o ciągłości, będziecie szukać zmiany. Pomoże wam w tym uwzględnienie szerszego kontekstu:

- informacji o przedstawianej rzeczywistości pochodzących z różnych przekazów,
- naszej wiedzy o autorze źródła i o tym, co mógł wiedzieć o przedstawianej rzeczywistości (np. wiemy, że średnio-wieczny kronikarz nie napisze o betonowej pustyni, bo nie mógł znać betonu),
- analizy formy przekazu.

Ruś Kijowska

Zadanie wstępne

Przyjrzyjcie się terenom Rusi Kijowskiej na współczesnej mapie Europy. Opiszcie to terytorium w odniesieniu do obiektów geograficznych (np. rzek, mórz, miast), a także narodów je zamieszkujących lub z nim sąsiadujących. Korzystajcie z nazw kierunków geograficznych. Zaczynjcie swój opis od północnego zachodu i przesuwajcie się zgodnie z ruchem wskazówek zegara – tak zwykle opisuje się terytoria na mapach.



Źródło: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kievan_Rus_en.jpg

Porównajcie w grupie swoje opisy. Czy są między nimi jakieś różnice? Z czego one wynikają?

Przeczytajcie dwa opisy Rusi i jej sąsiadów. Źródło A przedstawia ten obszar z początku XII wieku, a źródło B – XIII wieku. Następnie uzupełnijcie tabelę i podkreślcie grupy etniczne występujące w obu źródłach.

	Grupy etniczne		
	istniejące do dziś	nieistniejące dziś, ale znane z innych źródeł historycznych	trudne do zidentyfikowania
Źródło A			
Źródło B			

Porównajcie opisy źródłowe z Waszym opisem ziem Rusi. Zapewne dostrzeżecie podobieństwa. Czyż nie jest fascynujące, że wiele nazw obiektów przyrodniczych i ludów istnieje również dzisiaj – 900 lat później! Świadczy to o ciągłości historycznej, przejawiającej się m.in. w nazewnictwie. Z pewnością zauważyliście jednak również zmiany.

Zadanie dodatkowe 1

Wyjaśnijcie, jakie losy spotkały narody wymienione w kolumnie 2. Czy pozostały po nich jakieś ślady w dzisiejszej pamięci historycznej? Prawdziwi pasjonaci mogą poszukać informacji o ludach z kolumny 3.

Zadanie dodatkowe 2

Zidentyfikujcie w źródle narody (lub grupy etniczne) zamieszkujące dzisiejsze terytorium Polski. Jakie wnioski można wyciągnąć z faktu, że piszą o nich kroniki ruskie? W jaki sposób o nich piszą?

Źródło A. Powieść minionych lat

W Jafetowym zaś dziale siedzą: Ruś, Czudź i wszelkie ludy: Mera, Muroma, Weś, Mordwa, Czudź Zawołocka, Permianie, Peczera, Jamianie, Jurga, Litwa, Zemigola, Korś, Letygola, Liwowie. Lachowie zaś i Prusowie, i Czudowie przytykają ku Morzu Wareskiemu. Nad tym zaś morzem siedzą Waregowie: tędy ku wschodowi – do działu Semowego; nad tymże morzem siedzą oni i ku zachodowi, do ziemi angielskiej i do włoskiej. Jafetowe bowiem i to pokolenie: Waregowie, Szwedzi, Normanowie, Goci, Ruś, Anglowie, Galicjanie, Włosi, Rzymianie, Niemcy, Korlagowie, Wenecjanie, Fragowie i inni; oni zaś siedzą od zachodu ku południowi i sąsiadują z plemieniem Chamowym.

[...]

Po mnogich zaś latach siedli byli Słowianie nad Dunajem, gdzie teraz ziemia węgierska i bułgarska. I od tych Słowian rozeszli się po ziemi i przezwali się imionami swoimi, gdzie siedli na którym miejscu. Tak więc przyszedłszy, siedli nad rzeką imieniem Morawa i przezwali się Morawianami, a drudzy Czechami nazwali się. A oto jeszcze ciż Słowianie: Biali Chorwaci i Serbowie, i Chorutanie. Gdy bowiem Włosi naszli na Słowian naddunajskich i osiadłszy pośród nich ciemieżyli ich, to Słowianie ci przyszedłszy siedli nad Wisłą i przezwali się Lachami, a od tych Lachów przezwali się jedni Polanami, drudzy Lachowie Lutyczami, inni – Mazowszanami, inni – Pomorzanami.

[...]

Z Rusi można iść Wołgą do Bułgarów [nadwołżańskich] i Chwalisów [Irańczyków zamieszkujących nad Morzem Kaspijskim] i na wschód dojść w dział Semowy, a Dźwiną — do Waregów [Skandynawów], od Waregów do Rzymu, od Rzymu zaś i do plemienia Chamowego. A Dniepr wpada ujściem w Morze Ponckie [Czarne], które to morze zowią Ruskim; na jego brzegach nauczał, jak powiadają, święty Andrzej, brat Piotrowy.

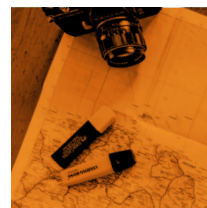
Źródło B. Słowo o ruinie ziemi ruskiej

Stąd [tzn. od ziemi ruskiej] do Węgrów, [stamtąd] do Polaków i do Czechów, od Czechów do Jaćwingów, od Jaćwingów do Litwinów, i do Niemców, od Niemców do Karelów, od Karelów do rejonu Ustiugu, gdzie osiedlili się pogańscy Tojmicze [?] i za Morzem Oddychającym [Arktycznym], od Morza do Bułgarów, od Bułgarów do Burtasów, od Burtasów do Czeremisów, od Czeremisów do Mordowian – wszystkie narody i ziemie pogańskie zostały podporządkowane z woli Boga narodowi chrześcijańskiemu [rosyjskiemu], całkowicie, wielkiemu księciu Wsiewołodowi [1029–1093], jego ojcu, Jerzemu, księciu kijowskiemu [Jarosławowi Mądrymu], jego dziadkowi Włodzimierzowi Monomachowi [1053–1125], a kobiety Połowców straszły nim swoje dzieci w kołyskach. A Litwini nie wazyli się wychylać w świetle dnia ze swoich bagien, a Węgrzy ufortyfikowali swoje miasta murami kamiennymi i bramami żelaznymi, aby Włodzimierz Monomach Wielki nie podbił ich, a Niemcy byli szczęśliwi, że są daleko – za morzem. Burtasowie, Czeremisi, Wiadowie [?] i Mordowianie byli bartnikami Wielkiego Księcia Włodzimierza. A imperator Manuel [Kommnenos] bał się, by Wielki Książę Włodzimierz nie podbił Konstantynopola i słał mu kosztowne prezenty.

Przyjrzyjcie się obu kronikom jako dziełom literackim. Zaznaczcie stwierdzenia, które dotyczą źródła A, a które źródła B (niektóre mogą dotyczyć obu źródeł, inne – żadnego).

Źródło zawiera neutralne wyliczenie plemion/narodów/grup etnicznych.	A	B
Źródło ogranicza się do takiego wyliczenia.	A	B
Źródło zawiera szczegółowe informacje o sąsiadach Rusi, ich zwyczajach, osiągnięciach.	A	B
Źródło zawiera emocjonalne oceny sąsiadów Rusi.	A	B
Źródło pozytywnie odnosi się do niektórych sąsiadów.	A	B
Źródło wyraża dumę z podbojów władców Rusi.	A	B
Dla kronikarza ideałem jest silna Ruś.	A	B
Dla kronikarza ideałem jest silny władca (nawet jeśli postępuje okrutnie).	A	B
Kronikarz jest dumny, że Ruś wzbudza postrach u innych.	A	B
Źródło jest narzędziem politycznego programu unifikacji ziem Europy Wschodniej.	A	B

Zauważyliście zapewne, że choć oba opisy dotyczą tego samego terytorium i okresu, bardzo się różnią. Trudno to tłumaczyć jakimiś przełomowymi wydarzeniami z dziejów Rusi między XII a początkiem XIII wieku. Z innych źródeł wiemy, że takowe nie miały miejsca. Nie zaszły też znaczące zmiany wśród sąsiadów państwa ruskiego. Istotny przełom przyniosły dopiero najazdy tatarskie lat 1237–1240. Dlatego właśnie niektórzy badacze wysuwają tezę, że Źródło B jest znacznie późniejsze niż źródło A i choć pozornie podaje opis ziem Rusi z lat trzydziestych XIII wieku – sprzed najazdu tatarskiego – to w rzeczywistości pochodzi z wieku XV i pokazuje, jak wówczas postrzegano Ruś Kijowską. Zestawiając je ze źródłem A, możemy zauważyć też, jakie zmiany zaszły w celach politycznych i w mentalności władców Rusi oraz ich kronikarzy. W źródle tym widać pochwałę aktywnej polityki podbojów terytorialnych – cechy późnośredniowiecznego państwa moskiewskiego.



Werona

Powstała na przełomie VIII i IX w. poetycka pochwała miasta Werony, czyli *Versus de Verona* buduje opis dziejów miasta *ab urbe condita* czyli od jego założenia. Tak pisze o niej Aneta Pieniądz:

Topograficzny opis owego idealnego miasta – Werony obejmuje centralne forum, otoczone świątyniami najważniejszych bóstw. Autor poematu stwierdza, że tak doskonałe miasto ufundowane zostało przez „złych ludzi”, nieznających prawa bożego i oddających cześć kamiennym i drewnianym bałwanom. Ducha tchnąc w kamienne mury miała dopiero nowa religia. Po opisie świetności starożytnych budowli następuje zatem lista biskupów Werony, z wysuwającą się na plan pierwszy postacią św. Zenona. Na opis pogańskiego miasta nałożona zostaje teraz topografia sakralna – miejsc kultu, związanych z relikwiami świętych. Wśród świętych, którzy strzegą Werony, autor wymienia męczenników Firmina i Rustyka. Translacji [przeniesienia] ich szczątków do miasta miał dokonać biskup Anno za panowania dwóch ostatnich królów longobardzkich – Dezyderiusza i współrządzącego u jego boku Adelchisa. Czasy panowania tych władców, wspomnianych przez poetę z imienia, to okres świetności werońskiego Kościoła. Wtedy właśnie do miasta napływają kolejne relikwie świętych męczenników i wyznawców, których sanktuaria stają się nowym murem, chroniącym Weronę przed niebezpieczeństwami widzialnymi i niewidzialnymi i zapewniającym miastu szczególną bożą opiekę. I to właśnie miasto, wzniesione przez pogan, uświęcone pobożnością swych biskupów, kwitnące dzięki opiece longobardzkich królów, staje się ostatecznie rezydencją młodego frankijskiego władcy Pepina.

Odpowiedzcie na pytania.

Z jakimi grupami etnicznymi związani byli kolejni rządzący Weroną?

1

2

3

Co jest momentem przełomowym w dziejach Werony w świetle dokumentu (od którego momentu nastąpiła – zdaniem autorki – nowa epoka)?

Jakie widzimy w tym utworze elementy ciągłości dziejów (co jest stałe, niezmiennie lub powtarzalne)?

Nałóżcie teraz na analizę źródła periodyzację dziejów przyjmowaną w historiografii. Przełom jakich dwóch wielkich epok historycznych przedstawia *Versus de Verona*?

Epoka

Epoka

Z jakimi wydarzeniami ten przełom się wiąże w historiografii (co sprawiło, że skończyła się jedna epoka, a zaczęła druga)? Podajcie co najmniej 3 wyróżniki.

1

2

3

Jakie odzwierciedlenie znalazł ten przełom w treści utworu?

Versus de Verona ilustruje zjawisko re-konstruowania obrazu przeszłości w sytuacji faktycznego zerwania ciągłości politycznej. Podbój Italii przez Franków wymuszał przepisanie od nowa własnej historii. Powstające w nowych warunkach opowieści z jednej strony zakorzenione są w tradycji danej grupy, z drugiej tradycja ta ulega takim przekształceniom, które pozwalają znaleźć uzasadnienie dla zmiany – klęska militarna przedstawiana jest bądź jako słuszne dzieło boże, prowadzące do kolejnego wyniesienia własnej grupy, bądź ich negatywne skutki zostają umniejszone (motyw harmonijnej koegzystencji Franków i Longobardów w Italii). [...]

Można zadać pytanie, czyją pamięć przeszłości wyraża omawiany tekst – duchowieństwa, związanego z alamańskim biskupem Werony? Szeroko rozumianej elity lokalnej, w której zmieszał się już element miejscowy i przybysze zza Alp, napływający na te tereny po 774 r., wąskiego kręgu duchowieństwa skupionego wokół katedry biskupiej czy może środowiska dworu króla Longobardów z karolińskiego rodu? [...]

W dyskusji o tożsamości zbiorowej tych społeczeństw klucz etniczny, choć użyteczny, jest jednak dalece niewystarczający. Punktami odniesienia dla konstruowania poczucia przynależności i samookreślenia równie dobrze jak przynależność etniczna, są także **miejsca pamięci** niezwiązane z jedną grupą etniczną, których uwspólnienie staje się fundamentem więzi terytorialnej. [...]

Kryterium etniczne, o ile w ogóle można o nim mówić, ma tu drugorzędne znaczenie. We wspólnocie chrześcijańskiego miasta mieszcili się przedstawiciele wszystkich koegzystujących w Weronie grup etnicznych – zarówno przedstawiciele starej miejscowej elity longobardzkiej, jak i napływający zza Alp Frankowie czy Alamanowie. Można byłoby doszukiwać się tu świadomie realizowanej strategii konstruowania wspólnej, ponadetnicznej tożsamości dla wieloetnicznej społeczności, m.in. w celu osłabienia potencjalnych konfliktów i stworzenia tym samym warunków do realizacji celów politycznych.

Inne źródła pochodzące z tego okresu pokazują podobny mechanizm dowartościowywania identyfikacji lokalnej, konstruowanej wokół wydarzeń i postaci ważnych dla miasta od czasów pogańskich po karolińską współczesność oraz wokół wspólnoty kultu i wiary (oraz miejscowych biskupów). Te same motywy stają się też ważnym elementem identyfikacji lokalnej w następnych wiekach.

Zadanie dla chętnych

Znajdźcie informacje o każdej z trzech grup etnicznych zamieszkujących Weronę i uzasadnijcie, w jaki sposób cytowany tekst prezentuje ich pamięć.

O jakich miejscach pamięci pisze Aneta Pieniądz?
Odwołajcie się również do pierwszego tekstu.

1

2

Podsumowanie

Miastem, które w ciągu wieków wielokrotnie zmieniało przynależność państwową, był Wrocław. Zmiany te ujęto w tabeli na następnej stronie. Na przestrzeni dziejów zmieniał się także skład etniczny wrocławian – długofalowo (np. pod wpływem germanizacji średniowiecznego patrycjatu) i nagle (np. na skutek powojennych wysiedleń Niemców).

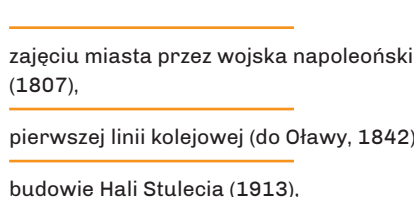
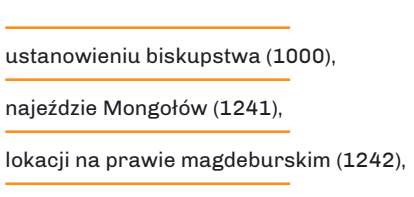
Wiemy, że władze Prus, a potem III Rzeszy eksponowały niemiecki charakter miasta. Natomiast władze Polski Ludowej po II wojnie światowej odwoływały się do jego piasłowskich, polskich korzeni. Po upadku systemu komunistycznego, na przełomie XX i XXI wieku hasłem miasta stało się „Wrocław – miasto spotkań”, a władze dążyły do pokazania wielowiekowego, różnorodnego dorobku miasta, uwzględniającego różną przynależność etniczną jego mieszkańców w historii.

Na fotografiach na kolejnej stronie pokazany jest fragment chodnika na placu Nankiera we Wrocławiu. Umieszczono tam płyty z brązu symbolizujące ważne wydarzenia w dziejach miasta. Co jakiś czas dokładane są nowe. Przyjrzyjcie się tym, które dotyczą wydarzeń do końca XIX wieku. Bez szukania informacji w Internecie ustalcie, w jakim okresie mogły zostać zamontowane. Uzasadnijcie swój wybór.

Przynależność polityczno-administracyjna miasta Wrocławia

Okres	Państwo	Jednostka administracyjna
IX wiek–907		Państwo wielkomorawskie, Ślężanie
907–985		Księstwo Czech, Ślężanie
985–1025		Księstwo Polskie
1025–1034		Królestwo Polskie
1034–1038		Księstwo Polskie
1038–1042		Księstwo Czech
1042–1076		Księstwo Polskie
1076–1079		Królestwo Polskie
1079–1138		Księstwo Polskie
1138–1173		Księstwo Śląskie
1173–1248		Księstwo Dolnośląskie
1248–1335		Księstwo Wrocławskie
1335–1469	 	Królestwo Czech / Święte Cesarstwo Rzymskie
1469–1490		Królestwo Węgier
1490–1620	 	Królestwo Czech / Święte Cesarstwo Rzymskie
1620–1742		Państwo Habsburgów / Święte Cesarstwo Rzymskie
1742–1807		Królestwo Prus
1807		I Cesarstwo Francuskie
1807–1815		Królestwo Prus
1815–1871		Królestwo Prus
1871–1918		Cesarstwo Niemieckie
1918–1919		Land Prusy, prowincja Śląsk, Rejencja wrocławska, powiat Wrocław–miasto
1919–1933		Land Prusy, prowincja Dolny Śląsk, Rejencja wrocławska, powiat Wrocław–miasto
1933–1938		Land Prusy, prowincja Dolny Śląsk, Rejencja wrocławska, powiat Wrocław–miasto
1938–1941		Land Prusy, prowincja Śląsk, Rejencja wrocławska, powiat Wrocław–miasto
1941–1945		Land Prusy, prowincja Dolny Śląsk, Rejencja wrocławska, powiat Wrocław–miasto
1945–1946		Okręg II (Dolny Śląsk)
1946–1950		Województwo wrocławskie, powiat grodzki
1950–1952		Województwo wrocławskie, powiat grodzki
1952–1957		Województwo wrocławskie, powiat grodzki
1957–1975		Województwo wrocławskie, miasto wydzielone
1975–1989		Województwo wrocławskie, początkowo miasto wydzielone na prawach województwa
1990–1998		Województwo wrocławskie, gmina miejska
od 1999		Województwo dolnośląskie, miasto na prawach powiatu

Źródło: Wikipedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Historia_Wrocławia



Brązowe tablice, które informują o wielkich wydarzeniach w dziejach miasta:

ustanowieniu biskupstwa (1000),

najeździe Mongołów (1241),

lokacji na prawie magdeburskim (1242),

przyłączeniu Wrocławia do królestwa czeskiego (1335),

włączeniu w granice imperium Habsburgów austriackich (1526),

nadaniu pięciopolowego herbu (1530),

założeniu Uniwersytetu Wrocławskiego (1702),

wejściu Wrocławia w obręb Prus (1741),

rewolucji krawców (1793),

zajęciu miasta przez wojska napoleońskie (1807),

pierwszej linii kolejowej (do Oławy, 1842),

budowie Hali Stulecia (1913),

upadku Festung Breslau i zrujnowaniu miasta (1945),

Solidarności (1980),

Kongresie Eucharystycznym (1997),

powodzi tysiąclecia (1997),

Euro 2012,

pełnieniu funkcji Europejskiej Stolicy Kultury Wrocław 2016.

Tablice przedstawiają całą historię miasta od czasów średniowiecznych po współczesność – świadczą zatem o jej ciągłości. Zarazem jednak ukazują momenty przełomowe, a zatem zmiany.

Zadanie 1

Zaznaczcie jednym kolorem te, które wiążą się z wydarzeniami politycznymi i z przemianami etnicznymi. Innym kolorem oznaczcie te, które dotyczą wydarzeń ponadlokalnych i odzwierciedlają przemiany europejskie lub światowe.

Zadanie 2

Określcie skutki każdej z tych zmian.

Zadanie 3

Wskażcie, jakie dziedziny życia zostały na tablicach pominięte i jakie mogą być przyczyny tego stanu rzeczy.

Zadanie 4

Wrocław był w swojej historii miastem wieloetnicznym. Nie tylko zmieniał przynależność państwową, ale napływali do niego (i opuszczali go, czasem dobrowolnie, a czasem pod przymusem) ludzie różnych narodowości. Dzisiaj ich potomków można spotkać wśród turystów odwiedzających miasto. Czy sądzicie, że w obecnym kształcie chodnik mógłby zostać zaakceptowany przez zwiedzających go Polaków, Niemców, Czechów, Austriaków, Żydów? Odpowiedź uzasadnijcie (dla każdej z grup).

Zadanie domowe

Zaprojektujcie tablice takie jak na pl. Nankiera we Wrocławiu dla swojej miejscowości, uwzględniając punkty zwrotne i elementy ciągłości w jej historii. Postarajcie się, by wasz chodnik był akceptowalny przez turystów z różnych krajów i atrakcyjny dla nich.

Uwagi szczegółowe

Wprowadzenie

W tabeli z wprowadzenia trudno ustalić jednoznaczne daty skonstruowania urządzeń (komputera, telefonu komórkowego), choć łatwo można określić, jakie zmiany cywilizacyjne wiążą się z ich upowszechnieniem. Warto przy okazji nawiązać do przyczyn i skutków jako elementów myślenia historycznego.

Ranking przełomów

W zadaniu zmierzającym do ustalenia rankingu przełomów to od nauczyciela zależy, w jaki sposób uczniowie ustalą ten ranking. Może to być głosowanie, uczniowie mogą pisemnie przydzielać punkty poszczególnym pozycjom, a następnie zostaną one zliczone (model „Eurowizji”), można też zastosować metodę kuli śnieżnej: każdy sam ustala swój ranking, następnie w parach uczniowie porównują swoje propozycje i ustalają wspólny ranking. Procedura powtarza się dla czwórek, ósemek, wreszcie dla całej klasy.

Analiza przekazów o Rusi

W przypadku przekazów o Rusi najpierw wypisujemy najprostsze dane: nazwy ludów ją otaczających. Następnie, tak jak historycy, informacje uzyskane ze źródeł konfrontujemy ze swoją wiedzą ogólną i z ustaleniami literatury przedmiotu. W naszym przypadku uczniowie powinni rozpoznać w średnio-wiecznych kronikach nazwy dzisiejszych narodów (wiedza ogólna) oraz poszukać, np. w Internecie, danych o innych wyliczanych grupach etnicznych.

Porównanie uczniowskich opisów Rusi Kijowskiej można przeprowadzić wymienioną wyżej metodą kuli śnieżnej albo po prostu połączyć uczniów w pary, by porównali swoje teksty. Jeśli z kolei wolimy mieć większą kontrolę nad pracą uczniów, wyznaczamy osobę, która odczyta na głos swoje propozycje, a inni uczniowie będą zgłaszali do tego opisu swoje uwagi. Można też przygotowywać opisy w grupach na arkuszach brystolu, a następnie wymieniać się tymi arkuszami między grupami i wprowadzać korekty.

Przy kolejnej lekturze zwracamy uwagę na ton narracji oraz na treści i przekazy ukryte, wreszcie – na środki, którymi posługiwali się przy tym autorzy. Ostateczne wnioski przytaczane są za ustaleniami doświadczonego badacza, Aleksandra Musina, bowiem wiedza uczniów jest zbyt skromna, by byli w stanie stawiać samodzielne hipotezy. Jednakże poprzedzające ćwiczenia powinny pomóc im zrozumieć zasadność przypuszczeń badacza.

Podczas lektury tekstu naukowego Anety Pieniądz na bieżąco wyjaśniamy ewentualne wątpliwości i (za pomocą ćwiczeń) kontrolujemy, czy uczniowie rozumieją myśli autorki. To również przypomina pracę badacza, który czytając, sprawdza wewnętrzną spójność przekazu, konfrontuje nowe ustalenia z wiedzą, którą posiada, i stara się – choćby dla samego siebie – wyjaśnić te kwestie, których nie wyjaśnił autor opracowania.

Podsumowanie

W tej części lekcji odwołujemy się do historii w przestrzeni publicznej. Nawiązywała do niej Aneta Pieniądz w odniesieniu do dawnej Werony. Naszym przykładem są wrocławskie tablice uliczne upamiętniające kluczowe wydarzenia w dziejach miasta. Pokazujemy tu zatem pewną ciągłość: historia również dziś jest obecna w przestrzeni miejskiej. Tablice to jeszcze jeden rodzaj symbolicznego tekstu czy przekazu. Ich analiza znowu przebiega według stałego schematu. Najpierw ustalamy podstawowe dane faktograficzne (daty wydarzeń). Następnie konfrontujemy je z wiedzą pozaźródłową (szukamy tła wydarzeń). Przy kolejnej lekturze dokonujemy kategoryzacji wydarzeń na tablicach. Wreszcie – próbujemy na nie patrzeć z różnych punktów widzenia, dociekając, np. przyczyn wyboru danego upamiętnienia.

W zadaniu 3, dotyczącym określania skutków każdego z przełomów w dziejach miasta, można zlecić pracę w parach i dostosować do nich liczbę analizowanych tablic. Każda drużyna dostaje jedną kartkę. Zadaniem uczniów jest ustalić i zapisać jeden skutek omówionego na tej płycie wydarzenia. Następnie kartka przekazywana jest kolejnej parze, która dopisuje tam inny skutek, itd. Można dostosować liczbę powtórzeń cyklu do ilości czasu na lekcji (np. 4–5 razy, nie więcej jednak niż do momentu, kiedy karta trafi do ostatniej pary, która jeszcze jej nie miała). Ostatnia dwójka wybiera trzy najważniejsze skutki spośród zgłoszonych wcześniej przez koleżanki i kolegów i przedstawia na forum klasy. Ważne w tej technice jest ściśle trzymanie się czasu przy przekazywaniu kartek, tak by każda para w danej chwili zawsze miała w ręku tylko jedną kartkę.

W zadaniu 5 można podzielić klasę na grupy odpowiadające turystom każdej z narodowości odwiedzających Wrocław. To w grupach mają zapaść decyzje, na końcu krótko przedstawione na forum klasy (z uzasadnieniem).

Zadanie domowe

Jak wszystkie w tym tomie – łączy poznane treści z historią lokalną. Ma przy tym wymiar praktyczny i odnosi się do przestrzeni publicznej. Wymaga jednak także poszukiwań w literaturze oraz ewentualnie w źródłach. Dotyczy przełomów, a więc zmusza do myślenia o ciągłości i zmianie. Powinno uwzględniać różne punkty widzenia.

3

Jak szukać grup etnicznych w średniowiecznych źródłach? Dowody historyczne

Cele lekcji

Uczeń:

rozpoznaje rozmaite sposoby analizy źródeł,

samodzielnie analizuje ilustracje, szukając szczegółów i porównując je,

interpretuje wykresy i diagramy,

samodzielnie formułuje pytania badawcze i odnosi je do różnych źródeł.

Metody

indywidualna lub grupowa analiza źródeł.

Środki dydaktyczne

różnorodne źródła (w formie wydruków, kart pracy lub slajdów),

można zastosować lupę do analizy źródeł ikonograficznych (lub zbliżenie w przypadku pokazu komputerowego).

Do nauczyciela

W lekcji poświęconej ciągłości i zmianie nacisk był położony na dokładną analizę tekstu. Tym razem pokazujemy, jak można wyciągać wnioski na podstawie pobieżnej lektury, czasem

tylko streszczeń, albo nawet bez czytania dokumentów. W analizowanych przykładach wystarczyło zbadać miejsce i czas powstania dokumentu, język, występowanie pewnych słów albo podpisy pod ilustracjami i same ilustracje. Warto zwrócić uwagę uczniów, że sposób analizy i wykorzystania źródeł zależy od pytań badawczych, które im postawimy. Równocześnie – na stawiane pytania ma wpływ materiał, którym dysponujemy. Przemiany wyglądu świty książęcej analizujemy, bo mamy ilustracje, na których widać, że takowe zachodziły. Nie pytamy natomiast o dietę rycerzy czy ich kariery szkolne, bo w przytaczanych źródłach brak danych, z których można by o tym wnioskować. Historyk dobiera zarówno pytania do źródeł, jak i materiały do rozpatrywanych zagadnień czy tez, które sobie wcześniej postawił.

- ▶ Treści merytoryczne mają raczej funkcję ilustracyjną, dostarczają danych do ćwiczeń. Nie należy ich traktować jako materiału do zapamiętania.

Wprowadzenie

Zapewne słyszeliście o dysleksji. Może przejawia się u któregoś z was lub waszych kolegów. Poradniki dla dyslektyków często przytaczają przykłady sławnych osób, które doświadczyły tej przypadłości: Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Alexander Graham Bell, Pierre Curie, Michael Faraday, Thomas Edison i Albert Einstein, Galileusz i Leonardo da Vinci. Skąd o tym wiemy, skoro nazwa dysleksja pojawiła się dopiero pod koniec XIX wieku? Wtedy też opisano i sklasyfikowano taką jednostkę chorobową, ale szerzej znana stała się dopiero wiek później (zapytajcie rodziców – zapewne większość powie, że w ich szkołach nie było dyslektyków).

Poszukując dysleksji przed XX wiekiem, badacze zapoznają się z danymi biograficznymi i próbują identyfikować w nich objawy choroby: trudności w czytaniu i poprawnym pisaniu, późne czytanie, kłopoty z nauką szkolną. Podobnie próbuje się diagnozować inne schorzenia, na które cierpieli ludzie w przeszłości, a których przy ówczesnym stanie medycyny nie rozpoznawano prawidłowo. Na przykład, w akcie zgonu Fryderyka Chopina jako przyczyna śmierci figuruje gruźlica. Wielu dzisiejszych badaczy kwestionuje jednak tę diagnozę i twierdzi, że w rzeczywistości przez całe życie wielki kompozytor mógł cierpieć na mukowiscydozę i to na nią ostatecznie zmarł. Rozważa się także inne choroby – wszystko to na podstawie zachowanej dokumentacji medycznej, a także listów i świadectw osób, które znały Chopina. Czynione są starania o przeprowadzenie badań genetycznych serca artysty, przechowywanego w specjalnej urnie w jednym z warszawskich kościołów.

O *Chorobach i dolegliwościach sławnych ludzi* traktuje książka Ludwika Stommy, który przeczesywał różne źródła pisane w poszukiwaniu wzmianek o nietypowych zachowaniach, trybie życia oraz przypadłościach swoich bohaterów. Następnie konsultował je z zawodowymi lekarzami, aby móc postawić diagnozę w oparciu o najnowsze osiągnięcia medycyny. Zatem sięgał do dawnych dokumentów w ściśle określonym przez siebie celu, który niekoniecznie odpowiadał intencjom ich twórców. O niektórych chorobach mogą świadczyć zupełnie mimochodem takie elementy jak charakter pisma czy ślady krwi na rękopisach.

Źródła można odczytywać na różne sposoby. Odczytywanie źródła w poszukiwaniu dowodów wymaga innego podejścia niż czytanie źródła w celach informacyjnych. Skrajnymi przykładami różnic podejścia jest korzystanie z książki telefonicznej – jako źródła informacji – a z drugiej strony: studiowanie śladu buta na śniegu na miejscu zbrodni – w celu zebrania dowodów. Kiedy szukamy numeru telefonu w książce telefonicznej, nie pytamy, kto napisał tę

książkę, jaki wpływ wywarła ona na czytelników, tylko po prostu odczytujemy numer. Z kolei gdy oglądamy ślad buta, staramy się sprawdzić, czy da się z niego wydobyć informacje o osobie, która go nosiła, o czasie powstania śladu, o kierunku przemieszczania się właściciela, ewentualnie o innych jeszcze wydarzeniach w tym miejscu i czasie.

Peter Seixas

Analiza dokumentów

Diagnostyka medyczna postaci z przeszłości to nie jedyna okazja, gdy historycy szukają w dokumentach nie tych informacji, na których skupiali się ich twórcy. Dotyczy to zwłaszcza zjawisk, o których nie pisano wprost, bo nie były znane w przeszłości albo które z różnych względów – świadomie lub nieświadomie – pomijano. Na przykład, dziś wielką wagę przywiązuje się do tożsamości narodowej i etnicznej, a społeczeństwa charakteryzujące się dużą różnorodnością są przedmiotem szczegółowych analiz. W średniowieczu pojęcia te nie były rozwinięte (zob. na ten temat tekst Przemysława Wiszewskiego w rozdziale 5), a dążeniem władców nie było eksponowanie wielokulturowości, jak to często ma miejsce dzisiaj.

Zobaczmy, jak można szukać w źródłach dowodów na istnienie zjawisk, o których autorzy wprost nam nie mówią. Przy okazji zobaczmy, jakie ograniczenia wiążą się z takimi próbami.

1

Wzmianki o grupach etniczno-religijnych w dokumentach (Portugalia)

Przenieśmy się do Portugalii. Portugalskie badaczki Paula Pinto-Costa i Cristina Pimenta chciały zanalizować rolę, jaką w społeczeństwie portugalskim przełomu XIV i XV wieku odgrywali Żydzi i muzułmanie. Kroniki portugalskie z tego okresu nie wspominają zupełnie o tych mniejszościach etniczno-religijnych. Pojawiają się one dopiero w dziełach późniejszych historiografów epoki nowożytnej, opisujących okres XIII–XV wieku. Można postawić dwie hipotezy:

1

Żydzi i muzułmanie nie zamieszkiwali Portugalii u schyłku średniowiecza, a wzmianki o nich w nowożytnych kronikach są przeniesieniem realiów późniejszych (znanych autorom z własnego doświadczenia) na czasy opisywane;

2

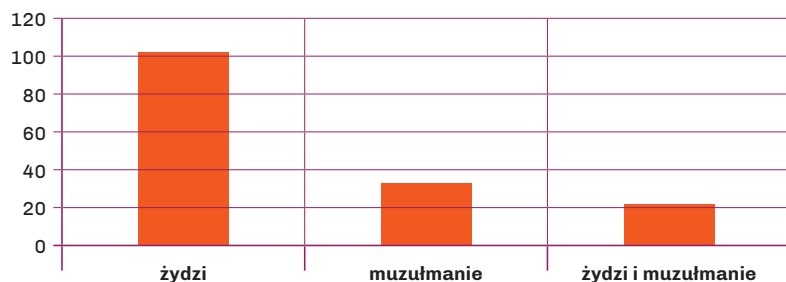
Żydzi i muzułmanie zamieszkiwali Portugalie u schyłku średniowiecza, ale autorzy ówczesnych kronik z jakichś powodów nic o nich nie napisali.

Aby móc potwierdzić pierwszą hipotezę, najpierw należałoby obalić drugą. Pinto-Costa i Pimenta postanowiły poszukać wzmianek o Żydach i muzułmanach w średniowiecznych źródłach innych niż kroniki. Sięgnęły do rejestrów dokumentów wydanych przez kancelarię królewską i sprawdziły, czy wspominają one którąś z tych grup etniczno-religijnych jako mieszkańców królestwa.

Zaznaczcie tok myślenia badaczek na schemacie. Uzupełnijcie wnioski, do których doprowadziły badania.

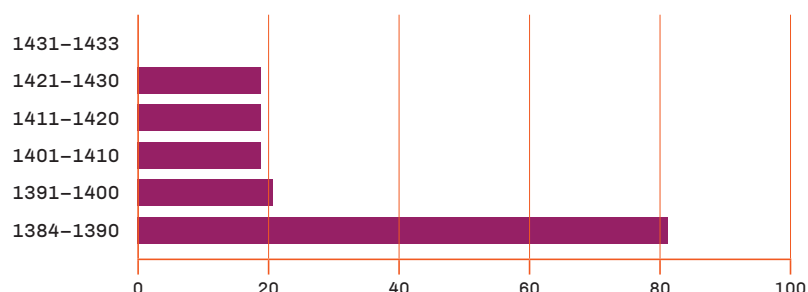


W wyniku zapoznania się z dokumentami z kancelarii panującego w latach 1385–1433 króla Portugalii, Jana I, badaczki zidentyfikowały aż 160 tekstów, w których jest mowa o żydach lub muzułmanach. Swoje obserwacje zawarły na trzech wykresach.

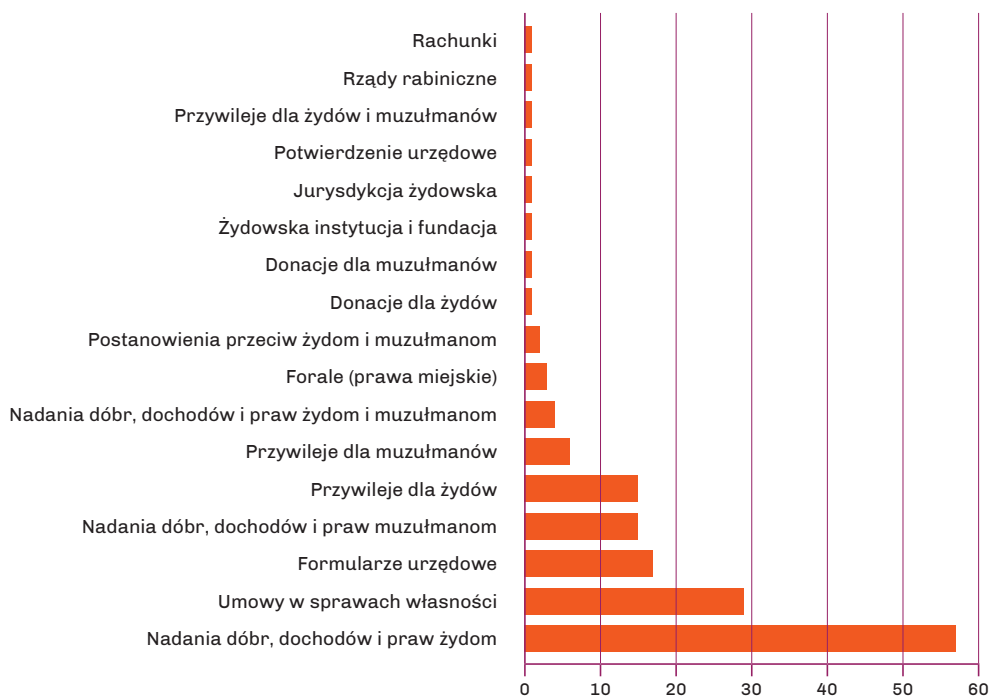


Wzmianki o żydach i muzułmanach w dokumentach z kancelarii Jana I

Dokumenty wzmiankujące żydów i muzułmanów z czasów panowania Jana I



Kwestie dotyczące żydów i muzułmanów w dokumentach z kancelarii Jana I



Na które z poniższych pytań możecie odpowiedzieć, analizując te wykresy?
Jeśli odpowiedź jest możliwa, udzielcie jej.

- 1** Czy król Jan I zajmował się w swoich dokumentach żydami i muzułmanami przez cały okres panowania?
- 2** Która mniejszość częściej zajmowała uwagę króla? Dlaczego?
- 3** Jakimi sprawami zajmowali się żydzi i muzułmanie w średniowiecznej Portugalii?
- 4** Czy widoczne są różnice w zakresie spraw dotyczących obu mniejszości? Jakie to różnice?
- 5** W których dokumentach – dotyczących żydów czy muzułmanów – przywileje mają większy udział?
- 6** Jaki był stosunek króla do każdej z tych grup?
- 7** Jaki był stosunek każdej z tych grup do króla i do Portugalczyków?
- 8** W jakich miastach szczególnie widoczna jest obecność mniejszości?

Zadajcie cztery inne pytania, które nasuwają się po analizie ilościowej źródeł.

1

2

3

4

Wymieńcie się pytaniami i spróbujcie na nie odpowiedzieć w oparciu o dane z wykresów.

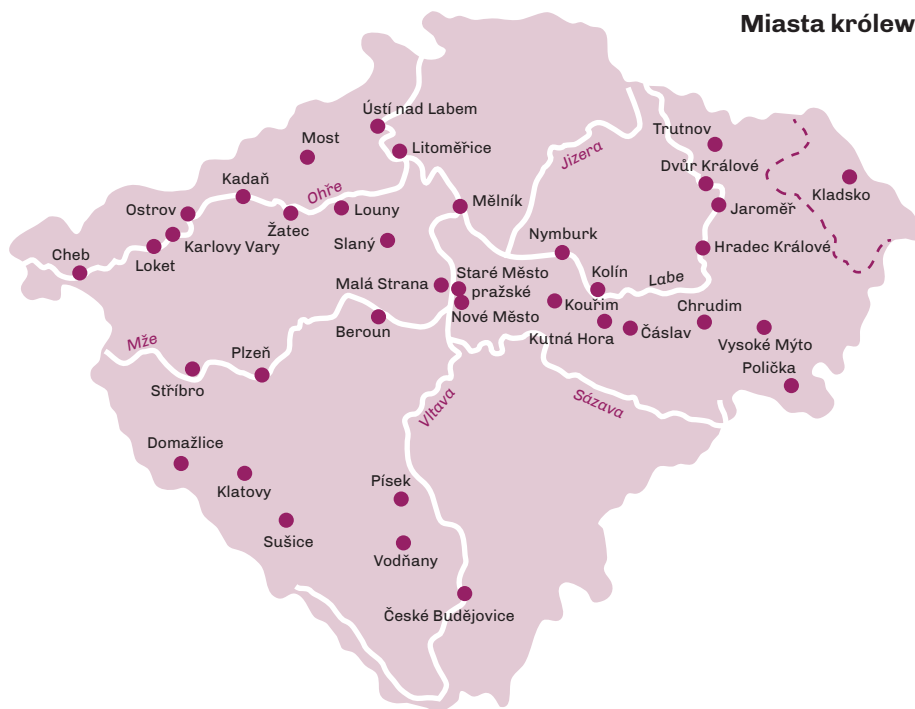
Na niektóre pytania zapewne nie znajdziecie natychmiastowej odpowiedzi, ale tak właśnie bywa z badaniami historycznymi: rozwikłanie jednego problemu rodzi szereg nowych pytań i możliwości interpretacji. Trzeba myśleć o kolejnych sposobach dotarcia do potrzebnych danych. Czasem pomaga dokładniejsza analiza zebranego materiału. Na przykład Pinto-Costa przytoczyła dane z dokumentów, które dotyczyły ludności w Beja, Lizbonie, Santarém, Loulé, Tavira i Estremoz – co pozwala odpowiedzieć na pytanie 8.

Czasem jednak trzeba szukać całkiem innych źródeł.

Język dokumentów (Czechy)

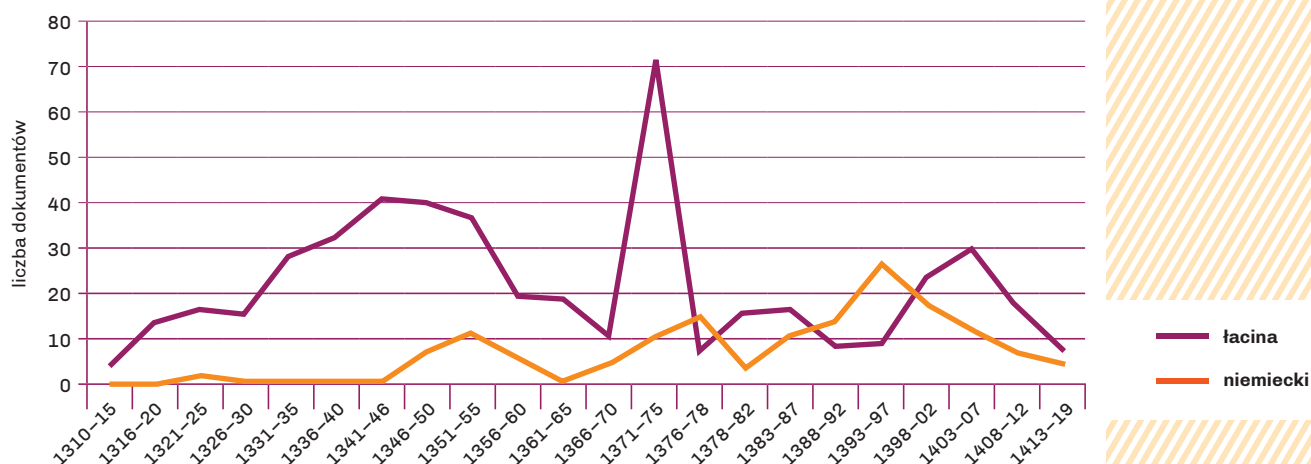
Czeskiego badacza Tomáša Veličky interesowały przemiany etniczne miast w północno-zachodnich Czechach u progu ery nowożytnej. Wiadomo, że ścierały się tam wpływy czeskie i niemieckie. Jak zbadać to zjawisko? Velička postanowił przeanalizować język dokumentów wydawanych przez królów Czech dla czeskich miast królewskich.

Miasta królewskie w Czechach ok. roku 1400



Dla czasów przed wojnami husyckimi otrzymał następujący wykres:

Język dokumentów królewskich skierowanych do miast królewskich w Czechach w okresie przedhusyckim



Wskażcie, jaki język dominował w dokumentach królewskich w XIV wieku i na podstawie wiedzy pozaźródłowej oceńcie, czy było to typowe w epoce średniowiecza.

- W jakich dziedzinach życia najpopularniejszy język dokumentów średniowiecznych jest obecny do dziś?
- Jaki język pojawia się w tych dokumentach w połowie wieku?
- Jaki język nie pojawia się w dokumentach, choć można by się go spodziewać?

Zapiszcie trzy wnioski, które można wyciągnąć z przeprowadzonej analizy. Weźcie pod uwagę na przykład to, do kogo były adresowane dokumenty (do jakich grup społecznych w miastach), kto sprawował władzę w Czechach, jakie trendy kulturowe rozprzestrzeniały się w Europie.

1

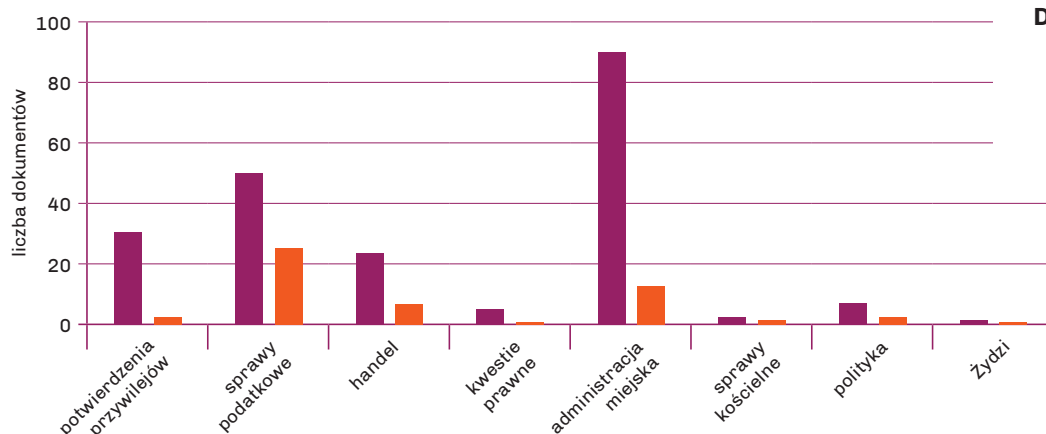
2

3

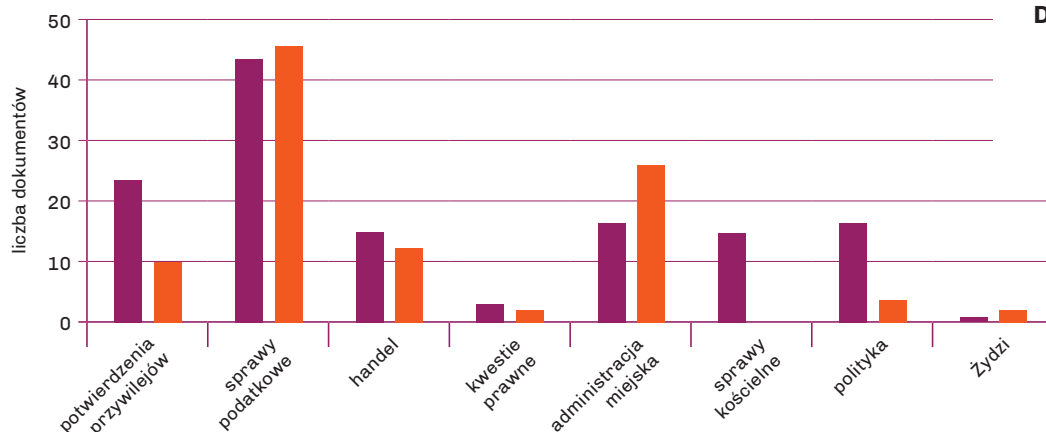
Dla lat 1378–1419 Velička opracował też tabelę, w której zestawiał pod względem języka dokumenty królewskie dla poszczególnych miast. Nanieście na mapę te z przewagą dokumentów spisanych po niemiecku. Gdzie się one znajdowały? Sformułujcie wniosek, jaki można z tego wyciągnąć.

miasto	łacina	niemiecki	miasto	łacina	niemiecki
České Budějovice	18	12	Slaný	5	0
Cheb	0	23	Hradec Králové	1	4
Žatec	17	4	Malá Strana	5	0
Louny	15	3	Stříbro	4	1
Old Town of Prague	10	8	Ústí nad Labem	2	3
Most	9	8	Pirna	1	3
Kadaň	10	6	Mělník	4	0
Litoměřice	10	6	Loket	1	3
Kolín	11	3	Domažlice	4	0
Plzeň	8	3	Nymburk	2	2
Písek	9	0	Vysoké Mýto	3	0
New Town of Prague	8	1	Kutná Hora	1	2
Klatovy	7	1	Ostrov	2	1
Čáslav	3	4	Vodňany	3	0
Kouřim	6	0			

Do opracowania kolejnych zestawień potrzebna była już lektura dokumentów (lub przynajmniej ich streszczeń).



Dokumenty królów Czech dla miast królewskich w Czechach wg treści i języka (1346–1378)



Dokumenty królów Czech dla miast królewskich w Czechach wg treści i języka (1378–1419)

Zapiszcie 2–3 dodatkowe wnioski dotyczące przemian językowych, które można wyciągnąć na podstawie informacji o treści dokumentów.

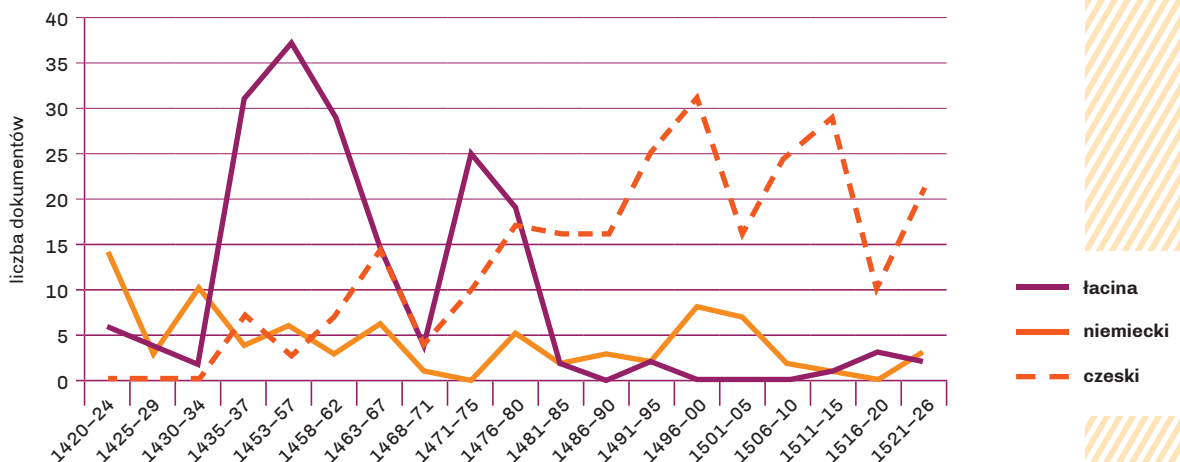
1

2

3

Czy zmieniają one zasadniczo to, co wiedzieliśmy już wcześniej?

Teraz przyjrzyjcie się językowi dokumentów wydawanych przez królów Czech w okresie wojen husyckich (1419–1434) i po ich zakończeniu.



Uzasadnijcie, że zestawienie potwierdza tezę stawianą przez historyków o wpływie tych wojen na osłabienie w Czechach pozycji niemieckich feudałów oraz Kościoła katolickiego. Podajcie dwa argumenty i wskaźcie przedziały czasowe, w których da się je zaobserwować.

Argument	Okres
1	
2	

Ilustracje jako źródło dotyczące przemian etnicznych (Śląsk)

Miniatury towarzyszące żywotowi św. Jadwigi Śląskiej



Ilustracja 1

<http://www.getty.edu/art/collection/objects/4017/unknown-maker-the-family-of-berthold-vi-the-marriage-of-saint-hedwig-and-heinrich-silesian-1353>





<http://www.getty.edu/museum/media/images/web/larger/00436201.jpg>

Ilustracja 1 przedstawia spotkanie księcia Henryka I Brodatego z jego przyszłym teściem, Bertoldem, hrabią Andechs, który daje mu swą córkę, Jadwigę, za żonę.

Przyjrzyjcie się świtom towarzyszącym Henrykowi i Bertoldowi. Wypiszcie cztery różnice, jakie dostrzecie w ich wyglądzie.

1

2

3

4

Ilustracja 2 przedstawia Henryka i Jadwigę kilka lat później, przy okazji wręczenia butów św. Jadwidze przez jej spowiednika.

Opiszcie, jak teraz wygląda otoczenie pary książęcej.

Mogłoby to świadczyć o westernizacji lub wręcz germanizacji śląskiego rycerstwa pod wpływem Jadwigi i jej małżeństwa z Henrykiem. Wydaje się, że proces ten był całkowity, nie widać bowiem żadnych elementów tradycyjnego śląskiego wyglądu.

Spójrzcie teraz na późniejsze ilustracje z tego samego kodeksu (**Ilustracja 3**), pokazujące rycerzy śląskich w bitwie pod Legnicą w roku 1241 pod wodzą Henryka Pobożnego, syna i następcy Henryka Brodatego. Wskażcie postaci o wyglądzie przypominającym wojowników Henryka Brodatego z Ilustracji 1 oraz te, które reprezentują zachodnioeuropejski styl uzbrojenia i walki. O czym może świadczyć występowanie jednych i drugich w bitwie? Zapiszcie swoje hipotezy w dwóch lub trzech zdaniach. Uwaga! Herby na tarczach wszystkich rycerzy (również tych zwesternizowanych) wskazują na ich śląsko-polskie korzenie. Nie są to zatem przybysze z zagranicy.

Porównajcie wasze hipotezy z interpretacją badacza historii średnio-wiecznego Śląska, Przemysława Wiszewskiego, zamieszczoną poniżej. Czy przekonuje Was jego argumentacja?

Narracja ikonograficzna, która w takim samym stopniu odzwierciedlała, co kreowała wizję książąt i rycerskich elit na temat społeczeństwa śląskiego, dawała skomplikowany, ale dość czytelny przekaz: tak, społeczeństwo śląskie się zmieniało. I w czasie panowania założyciela Księstwa Śląskiego stało się mniej tradycyjne, a bardziej zwesternizowane. Ale chociaż wciąż jest i będzie zróżnicowane, w chwilach próby wszyscy Ślązacy powinni się zjednoczyć. Znow, przeszłość regionu miała uczyć wartości akceptacji dla różnorodności formacji kulturowych Ślązaków. Tolerancję i współpracę sugerowano jako podstawy, podwaliny społeczeństwa, zespolonego krwią rycerzy obu kultur, poległych na polu bitwy pod Legnicą. W opowieści, którą opowiada Kodeks, дума z bycia Ślązakami, dziedzicami wielkich książąt i wojowników domino-wała nad ewentualnymi kwestiami etnicznymi.

Podsumowanie

W XIX i na początku XX wieku Europejczycy podróżowali do Stanów Zjednoczonych okrętami. W momencie wylądowania do portu (głównie w Nowym Jorku) załoga statku musiała zgłosić amerykańskim władzom imigracyjnym listę pasażerów. Takie listy – tak zwane manifesty pokładowe – przechowywane są do dziś w Muzeum Imigracji na Ellis Island, wyspie w pobliżu Nowego Jorku. Przez znajdujące się na niej biuro przechodzili przybysze, zanim otrzymali pozwolenie na pobyt w USA (ich doświadczenia w poruszający sposób przedstawiła Małgorzata Szejnert w książce *Wyspa klucz*).

W kolejnych rubrykach umieszczano: numer, pełne imię, wiek (lata i miesiące), płeć, stan cywilny, powołanie lub zawód, umiejętność czytania i pisanie, narodowość, ostatnie miejsce pobytu, pomoc w osiedleniu się w USA, planowane miejsce pobytu w USA (stan, miast lub miasteczko). Dalej spisywano odpowiedzi na pytania:

- Czy ma bilet do miejsca pobytu?
- Kto opłacił bilet?
- Czy ma pieniądze i czy więcej niż 30 dolarów, ile jeśli 30 dolarów lub mniej?
- Czy kiedykolwiek był już w USA, a jeśli tak, to kiedy i gdzie?
- Czy zamierza dołączyć do krewnych, a jeśli tak, to jakich krewnych (wymienić ich nazwisko i adres)?
- Czy kiedykolwiek był w więzieniu lub przytułku, lub korzystał z pomocy społecznej?
- Czy jest poligamistą?
- Czy ma kontrakt na zatrudnienie w USA?
- Jaki jest stan zdrowia – psychicznego i fizycznego?
- Czy zdeformowany lub okaleczony (podać charakter i przyczyny)?

Zaprojektujcie badania historyczne, jakie można byłoby przeprowadzić w archiwum na Ellis Island. Jakich informacji można tam szukać? Dowodami w jakich sprawach mogą być manifesty?

Zadanie domowe

Przytoczcie kilka historycznych (źródłowych) dowodów na obecność różnych grup etnicznych w historii Waszej miejscowości lub regionu.

Uwagi szczegółowe

Wprowadzenie

Można w ramach zadania domowego przed lekcją polecić uczniom, by porozmawiali z rodzicami na temat dysleksji w ich szkołach.

Portugalia

Można polecić, by uczniowie sami stworzyli schemat rozumowania badaczek.

Czechy

Można wprowadzić albo przypomnieć dodatkowe informacje dotyczące Jana Husa i wojen husyckich.

Śląsk

Należy zachęcić uczniów do bardzo dokładnego przyjrzenia się ilustracjom. Można zastosować szkło powiększające albo posłużyć się wersją elektroniczną ilustracji (da się ją wówczas znacznie powiększyć).

Podsumowanie

Tu również warto powiększyć manifest pokładowy i zachęcić uczniów, by sformułowali doń pogłębione pytania (nieodnoszące się wyłącznie do prostego odczytania zapisów). Można też pokazać im ustalenia poczynione przez Joannę Kulpińską (zob. odpowiedzi na końcu książki).

Zadanie domowe

Można je wykonać razem z uczniami w formie wycieczki, o ile na jej trasie znajdują się obiekty z przeszłości świadczące o obecności na zwiedzanych terenach różnych grup etnicznych.

4

Dlaczego Karaimi kochają księcia Witolda? O doniosłości historycznej

Cele lekcji

Uczeń:

wymienia kraje i grupy etniczne, które darzą szczególną estymą księcia Witolda (lub inną wybraną przez nauczyciela postać),

wyjaśnia kryteria, które zwykle spełniają bohaterowie narodowi,

wyjaśnia, dlaczego niektórzy bohaterowie są czczeni przez wiele grup,

interpretuje legendę,

rozpoznaje symbole potęgi na pomnikach,

tworzy krótką wypowiedź pisemną.

Metody

burza mózgów, praca pod kierunkiem (indywidualna lub grupowa) w oparciu o różne środki dydaktyczne.

Środki dydaktyczne

tablica lub flipcharty,

projektor lub telewizor do odtworzenia filmu – legendy o Księciu Witoldzie,

fotografie pomników księcia Witolda,

karty pracy.

Do nauczyciela

Kryteria doboru treści nauczania to temat wielu dyskusji wśród twórców podstaw programowych, autorów podręczników szkolnych, nauczycieli oraz polityków i historyków. Wybór treści wiąże się czasem z kryteriami politycznymi,

niezwykle rzadko zmierza do kształtowania tożsamości narodowej (pokazują to liczne badania nad obrazem wybranych wydarzeń w podręcznikach szkolnych w różnych krajach i okresach). Uczniowie sami mogą się jednak przekonać, że szkolna selekcja nie jest jedyną możliwą, bo na przykład na inne aspekty przeszłości kładą nacisk twórcy filmów historycznych, powieści czy gier komputerowych o tematyce historycznej, wokół innych toczy się publiczna debata albo są urządzone uroczystości. W tym scenariuszu główny nacisk został położony na różne perspektywy narodowe. W dzisiejszych czasach istnieje całkiem duże prawdopodobieństwo, że nasi uczniowie wyjadą do szkoły za granicę albo że u nas pojawi się młodzież, która wcześniejszą naukę pobierała w obcym kraju (a jeśli nie sama młodzież, to jej rodzice – zatem w tych rodzinach przekaz domowy będzie się różnił od szkolnego). Tym bardziej istotna wydaje się umiejętność rozpoznawania różnorodności kryteriów przekazu.

Lekcja koncentruje się wokół postaci litewskiego księcia Witolda i tego, jak jest on postrzegany przez Karaimów, a także Tatarów, w mniejszym stopniu samych Litwinów, Żydów i Polaków. Pokazuje, jak przypisywanie doniosłości tej postaci zmieniało się w czasie, jak było wykorzystywane w celach utylitarnych (kwestia budowy świątyni), w jakich formach może się wyrażać taka doniosłość (źródło, legenda, pomnik, nadanie imienia).

Abstrahując od Witolda (którego na potrzeby lekcji o doniosłości można oczywiście zastąpić inną postacią czy zjawiskiem), warto skłonić uczniów do refleksji, co decyduje o większym zainteresowaniu historyków i ogółu społeczeństwa daną postacią, wydarzeniem czy zjawiskiem. Istotnym czynnikiem są tu potrzeby teraźniejszości. Jak pokazują badacze, Amerykanie bardziej zainteresowali się kształtowaniem swojej demokracji, gdy zaangażowali się w walkę z systemami totalitarnymi w trakcie i po II wojnie światowej, zaś prawami ludności czarnoskórej – po masowych protestach z lat sześćdziesiątych XX wieku. Zatem historycy są niejako kierowani potrzebami teraźniejszości. Z drugiej natomiast strony – oni sami przypisują doniosłość sprawom, które badają. Kategoria ta jest więc kwestią względną i subiektywną, ale zarazem kluczową dla tworzenia i analizowania narracji historycznych.

- ▶ Lekcja ma charakter interdyscyplinarny. Warto odwołać się do wiedzy uczniów na temat legend, którą powinni byli zdobyć na zajęciach z nauczania początkowego i z języka polskiego. Z wiedzy o kulturze albo wiadomości przyswojonych na plastyce można korzystać przy okazji analizy pomników. Geografia przyda się z kolei przy mapie Europy.

Wprowadzenie

Dopasujcie władców na sąsiedniej stronie do krajów, w których uznaje się ich za założycieli państwowości. Nie sprawdzajcie tego w Internecie ani w innych źródłach. Korzystajcie tylko z własnej wiedzy (lub intuicji).

*Przeszłość to wszystko,
cokolwiek się przydarzyło
komukolwiek, gdziekolwiek,
kiedykolwiek. Było tego
zdecydowanie za dużo,
żeby wszystko spa pamiętać.
Jak zatem wybieramy
to, co jest warte zapamiętania?
Doniosłe wydarzenia
to takie, które wywołały
wielką zmianę na długi czas
dla dużej liczby osób.*

*Na przykład II wojna światowa
zdaje egzamin z doniosłości.
Ale czy może być doniosłe życie
robotnika albo niewolnika?
A moich przodków, którzy
oczywiście są ważni dla mnie,
ale niekoniecznie dla innych?*

*Doniosłość zależy od naszej
perspektywy i celów. Postać
albo wydarzenie może
zyskać na doniosłości, jeśli
my, historycy, powiążemy
je z większymi procesami
i historiami, które odkryją
coś ważnego dla nas dziś.*

Peter Seixas

Sprawdźcie odpowiedzi.
Ile postaci rozpoznaliście?
Skąd o nich wiedzieliście?
Dlaczego nie rozpoznajemy ich wszystkich,
choć w swoich krajach są postaciami
bardzo ważnymi, o których każdy wie?

Co lub kto decyduje o tym, że dana postać
jest rozpoznawalna, ważna?
Ustalcie 5 najważniejszych powodów.



Alfred Wielki



Asparuch



Arpad



Borzywój I



Chlodwig



Decebal



Gorm Stary



Giuseppe Garibaldi



Harald Pięknowłós



Magnus Maximus



Mendog



Mieszko I



Mojmir



Ruryk



Wilhelm Orański



Viriathus



Włodzimierz Wielki



Książę Witold

Kto z Was słyszał o królu Mendogu, uznawanym za założyciela państwa litewskiego, który po raz pierwszy pojawia się w źródłach w 1219 roku? A o innym Litwinie, wielkim księciu Witoldzie, który żył na przełomie XIV i XV wieku? Zapewne powiedzieliby coś o nim Litwini, a także Rosjanie i Polacy. Nie tylko przez Litwinów, lecz również Tatarów i Karaimów, jest uważany za bohatera.

Obejrzyjcie film rysunkowy, przedstawiający legendę o księciu Witoldzie i odpowiedzcie na pytania.

**Legenda o cudownym
koniu księcia Witolda:**

<https://www.youtube.com/watch?v=-qIXWzrxfH4>

Jakie postaci występują w filmie? Podzielcie je na osoby wymieniane z imienia, grupy wymieniane z nazwy oraz postaci anonimowe.

Każdej z nich przypiszcie ocenę: pozytywną, negatywną lub neutralną – zgodnie z tym, jak przedstawiona została w filmie.

Grupa postaci	Postaci	Ocena
Wymienione z imienia		
Wymienione z nazwy		
Anonimowe		

Jeśli przyjmiemy, że znaczące są postaci wymienione z imienia lub nazwy, to o kim jest ten film? Jak przedstawiają się relacje między znaczącymi postaciami?

Jakimi cechami odznacza się książę Witold? Które z nich widać na pierwszy rzut oka, bez wgłębiania się w fabułę filmu? W jaki sposób zostały zaznaczone?

Kim są Karaimi?

Karaimi to grupa etniczno-religijna, której przedstawiciele zamieszkują różne kraje, głównie w Europie Środkowo-Wschodniej, na Bliskim Wschodzie oraz w USA. Liczbę Karaimów szacuje się na kilka tysięcy. W Europie żyje nieco ponad 1500 osób. Ich religia wywodzi się z judaizmu, ale jest od niego odrębna. Uczeni wciąż spierają się o pochodzenie tego ludu i snują różne teorie dotyczące jego migracji. Sami Karaimi uważają natomiast, że do Europy Środkowo-Wschodniej sprowadził ich z Krymu wielki książę Witold. Podają liczbę 383 (albo 483) rodzin, które miał osiedlić w Trokach, oraz kolejnych – w Łucku i Haliczu. Liczby te nie pochodzą jednak ze źródeł czternastowiecznych, lecz z dzieł dziewiętnastowiecznych historyków, m.in. Tadeusza Czackiego z 1860 roku.

Przeanalizujcie film o Witoldzie jako legendę.

Podzielcie się na trzy grupy i obejrzyjcie film jeszcze raz.

- Grupa 1 zwraca uwagę na elementy realne (mające potwierdzenie w rzeczywistości geograficznej lub historycznej).
- Grupa 2 koncentruje się na elementach prawdopodobnych.
- Grupa 3 analizuje elementy fantastyczne (sprzeczne z prawami przyrody).

Ustalcie wspólnie, jakim celom służyło użycie w legendzie elementów realnych, prawdopodobnych i fantastycznych. Proponuję odpowiedzi:

- uprawdopodobnieniu przedstawianych wydarzeń,
- wyeksponowaniu wspólnych wartości i przekonań,
- gloryfikacji wybranych postaci,
- wyjaśnieniu pochodzenia obiektów geograficznych, zjawisk przyrodniczych lub etymologii ich nazw.

	Przykłady	Cel wprowadzenia do legendy
1 Elementy realne		
2 Elementy prawdopodobne		
3 Elementy fantastyczne		

Już w XIX wieku pisano, że pamięć o Witoldzie trwa wśród Tatarów, którzy co roku go uroczystie wspominają (nazywali go Vattad). Gdy w 1930 roku zbudowali w Kownie (ówczesnej stolicy Litwy) meczet, nazwali go imieniem Witolda. Pozwoliło im to uzyskać wsparcie władz Litwy i ukończyć budowę w rekordowym okresie trzech lat – w sam raz na okrągłą, pięćsetną rocznicę śmierci patrona.

Całkiem podobnie przedstawiane bywa pochodzenie litewskich Tatarów (tych samych, z którymi w filmie walczyli karaimejscy mężczyźni) w legendach tatarskich. Ich także miał sprowadzić z Krymu Witold. Jedne przekazy mówią o tym, że byli jeńcami wojennymi, inne nazywają ich zwykłymi osadnikami. Rozstrzygnijcie, która wersja przynosiłaby Tatarom większy zaszczyt, a która byłaby dla nich bardziej wstydliva.

Historie dotyczące sprowadzenia Karaimów i Tatarów są do siebie tak bardzo podobne, że niektórzy podejrzewają Karaimów o przejęcie opowieści Tatarów i podmienienie jedynie narodowości osadników. Co ciekawe, żadne informacje o Witoldzie nie zachowały się wśród Karaimów żyjących w czasach nowożytnych na Krymie. Tak jakby nie odnotowali oni w ogóle wydarzenia, które stało się mitem założycielskim Karaimów litewskich. Ta cisza na Krymie niepokoi historyków. Gdyby również krymscy Karaimi przekazywali opowieść o „wyprowadzeniu” rodzin na Litwę, można byłoby uznać, że niemal na pewno do niego doszło. Może jednak po prostu dla tych, którzy pozostali na Krymie, niewiele się zmieniło, a losy przesiedlonych nie były na tyle istotne, by przetrwały w zbiorowej, przekazywanej ustnie pamięci. To przesiedleni Karaimowie musieli zacząć funkcjonować w zupełnie nowych warunkach, stąd opowieść pojawia się wśród nich.

Witold pozostawał również we wdzięcznej pamięci litewskich Żydów, którym w 1389 roku nadał pierwszy w państwie litewskim przywilej, zrównujący ich w prawach ekonomicznych z chrześcijanami. Domagając się odnowienia tych uprawnień, zawsze powoływali się na przepisy ustanowione przez Witolda (szerzej na ten temat – rozdział 6).

Jest wreszcie Witold czczony przez samych Litwinów, ale nie jako twórca państwa wieloetnicznego, który sprowadzał i dbał o różne mniejszości, lecz jako potężny władca, strażnik niezależności kraju i sprawca jego ekspansji terytorialnej. Pomniki Witolda stoją w wielu miastach Litwy i Białorusi, a także w Polsce.

Przyjrzyjcie się pomnikom i ustalcie, jakie cechy Witolda są na nich wyeksponowane.

- Czy można rozpoznać, że to Witold, po rysach twarzy?
- Jakie symbole władzy towarzyszą jego postaci?
- Co wyraża mowa jego ciała?
- Co jest podobnego we wszystkich tych pomnikach, a czym się różnią?



Kowno

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vytautas_the_Great_Monument_in_Kaunas.JPG



Juodeikiai

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/74/Monument_Of_Vytautas_Juodeikiai.jpg



Troki

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Trakai_-_Vytautas_der_Gro%C3%9Ffe_-_Holzstele.jpg



Przelaje

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7f/Perloja-Vytautas-01.jpg>



Kraków (pomnik grunwaldzki)

https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:PomnikGrunwaldzki-Posta%C4%87Ksi%C4%99ciaWitolda-POL,_Krak%C3%B3w.jpg

Ciekawostka. We Wrocławiu jest ulica Księcia Witolda, ale podobno została tak nazwana nie z powodu specjalnych zasług księcia dla miasta, tylko dlatego, że bezpośrednio po zdobyciu twierdzy Wrocław przez Armię Radziecką w maju 1945 roku upamiętniono pierwszego szefa Milicji Obywatelskiej, o pseudonimie „Witold”. Później uznano, że nie zasługuje on na ulicę swojego imienia, ale żeby zbyt wiele nie zmieniać, znaleziono innego Witolda – wielkiego księcia litewskiego. Generalnie jednak Polacy w lepszej pamięci mają stryjecznego brata Witolda, Jagiełłę, który przyjął chrzest, ożenił się z królową Polski Jadwigą i zapoczątkował dynastię Jagiellonów. Początkowo sprawował władzę również na Litwie, ale został od niej odsunięty właśnie przez Witolda. Ich wzajemne stosunki układały się potem różnie, raz byli sojusznikami, innym razem walczyli ze sobą.

Podsumowanie

Wróćcie do cech bohaterów, wypisanych podczas burzy mózgów. Które z nich posiadał Witold? Czy dla wszystkich grup, które uważają lub uważały Witolda za swojego bohatera, liczyły się te same cechy? Uzasadnijcie odpowiedzi.

Napiszcie w 1–2 akapitach, co waszym zdaniem sprawia, że ktoś staje się ważną postacią historyczną. Czy zależy to od jego cech osobowych? Od funkcji, które sprawuje? Czasów, w których żył? Wartości, które wyznawał? A może od zapotrzebowania na określony typ bohatera? Albo na bohatera w ogóle? Czy muszą zaistnieć jakieś specjalne warunki, by ktoś mógł się stać bohaterem? Kto o tym decyduje? Jaki wpływ na życie danej grupy może mieć wybór określonej postaci jako bohatera?

Zadanie domowe

Wybierzcie ze swojej historii narodowej lub lokalnej postać, która jest lub mogłaby być bohaterem również w innych krajach lub dla innych grup narodowych lub etnicznych. Wyobraźcie sobie, że macie zaproponować, by nazwać jej imieniem ulicę lub szkołę w innym państwie lub państwach. Przygotujcie argumenty, którymi się posłużycie. Czy będą one identyczne dla wszystkich tych państw?

Bohater	
Narodowość bohatera	
Państwo 1, w którym mógłby być bohaterem	Argumenty
Państwo 2, w którym mógłby być bohaterem	Argumenty

Podstawa do przemysłów

Przykładem polskiego bohatera, który z różnych powodów jest upamiętniany również w innych krajach jest Tadeusz Kościuszko. W Polsce podziw wzbudza przede wszystkim jako przywódca powstania antyrosyjskiego z 1794 roku, zwanego powstaniem kościuszkowskim. Wybuchło ono, gdy Rosja i Prusy dokonały drugiego rozbioru Polski (podzieliły między sobą ziemie państwa polskiego). Wielu Polaków, w tym żołnierzy, nie chciało się z tym pogodzić i dlatego zorganizowali powstanie. Na jego czele stanął Tadeusz Kościuszko. Polacy ponieśli w nim ostatecznie klęskę, która doprowadziła do trzeciego rozbioru, w wyniku którego Polska na ponad 100 lat przestała istnieć jako niepodległe państwo. Tym niemniej Kościuszko nie jest pamiętany jako ten, który doprowadził do upadku państwa polskiego, lecz przeciwnie – jako ten, który podjął heroiczną walkę. Zwycięska bitwa pod Racławicami stała się tematem wielkiej panoramy namalowanej w jej stulecie. Kościuszko próbował włączyć do walki nie tylko zawodowych żołnierzy czy elity polityczne kraju, lecz również zwykłych chłopów, z których tworzył oddziały kosynierów (uzbrojonych w kosy z braku lepszej broni). Chłopi, którzy przystępowali do wojsk powstańczych, zwalniani byli z poddaństwa, a ci wsławieni szczególnym bohaterstwem w walce – otrzymywali tytuły szlacheckie. Ten wątek chętnie wykorzystywała propaganda komunistyczna w powojennej Polsce, przedstawiając Kościuszkę jako prekursora rewolucji komunistycznej, troszczącego się o losy klas uciśnionych.

Na zupełnie inne wątki biografii Kościuszki zwracali uwagę Polacy, którzy osiedlili się w USA w drugiej połowie XIX wieku. Sięgali oni do czasów sprzed polskiego powstania, gdy w swojej dość długiej karierze wojskowej polski generał zaciągnął się do armii amerykańskiej, by pomagać jej walczyć o niepodległość Stanów Zjednoczonych. Zasłynął w bitwie pod Saratogą, gdzie przygotowywał fortyfikacje. George Washington wyznaczył go także do budowy twierdzy West Point nad rzeką Hudson. Jako jeden z trzech cudzoziemców został członkiem elitarnego Towarzystwa Cyncynatów. Krótko przed opuszczeniem Ameryki zarobione tam pieniądze przeznaczył na wykupienie z niewoli i wykształcenie swoich czarnoskórych niewolników. Polonia amerykańska chętnie więc uczyniła zeń swojego bohatera. Jego losy dowodziły, że Polacy przybywali do Stanów Zjednoczonych znacznie wcześniej niż imigranci zarobkowi z końca XIX wieku. W tej narracji nie byli tylko biorcami, czerpiącymi z amerykańskiego dobrobytu, lecz własnymi siłami przyczynili się do powstania USA. Kościuszko wyprzedził swe czasy, jeśli chodzi o poglądy demokratyczne i abolicjonistyczne – tym też można było się chwalić wśród potomków pierwszych angielskich osadników i innych grup etnicznych (każda szukała znamienitych przodków o wybitnych zasługach dla amerykańskiej historii czy kultury). Kościuszko po dziś dzień obecny jest w przestrzeni publicznej USA. Jego imię noszą dwa duże mosty w Nowym Jorku, jedno z hrabstw w stanie Indiana i miasto w stanie Mississippi.

Imię Kościuszki nosi też najwyższy szczyt Australii. Pierwszym Europejczykiem, który go odkrył, był Polak, Paweł Edmund Strzelecki. Podróżował po Australii w latach 1839–1843. Chciał upamiętnić polskiego bohatera, a przy okazji zaznaczyć pochodzenie odkrywcę tego szczytu.

Uwagi szczegółowe

Co lub kto decyduje o tym, że dana postać jest rozpoznawalna i ważna?

Ustalcie pięć najważniejszych powodów.

Ten fragment lekcji można przeprowadzić metodą burzy mózgów.

Istotą tej metody jest podział na dwie fazy. W fazie zbierania pomysłów zapisujemy wszystkie zgłaszane propozycje, nie oceniając ich i nie dyskwalifikując żadnej *a priori*. Ważne jest, by zachować porządek zgłaszania i zachęcić wszystkich do aktywnego udziału. Nie można ograniczać uczniów ani doprowadzić do sytuacji, gdy jedna lub kilka osób zdominuje ćwiczenie. Dopiero w fazie drugiej wyłaniamy najlepszą (lub kilka najlepszych) odpowiedzi.

Można zastosować dwa warianty fazy pierwszej.

1. Wszyscy uczniowie z klasy po kolei zgłaszają swoje pomysły w jednej lub dwóch turach albo aż do momentu, gdy nikt w klasie nie ma więcej nowych pomysłów (to może być bardzo czasochłonne). Trzeba pamiętać, że nie mogą się one powtarzać.
2. Wyznaczamy czas (np. 5 minut) na zgłaszanie pomysłów. Chętni uczniowie zgłaszają się i zapisujemy ich odpowiedzi na tablicy. Przerywamy przyjmowanie zgłoszeń po upływie wyznaczonego czasu.

W fazie drugiej można stosować różne metody wyłaniania najlepszych propozycji. Można jeszcze przed fazą pierwszą powołać jury – kilku uczniów, którzy nie zgłaszają własnych propozycji, lecz oceniają pomysły kolegów i ustalają kilka najlepszych (pojedynczo albo wspólnie). Dobrym rozwiązaniem może być również urządzenie głosowania całej klasy nad pomysłami, np. przez podnoszenie rąk (można prosić o podniesienie obu rąk dla pomysłów znakomitych, a jednej – dla dobrych).

Należy zachować ustalone cechy – najlepiej w widocznym miejscu: na tablicy lub na brystolu, ewentualnie w notatkach uczniów – tak by można było do nich wrócić w podsumowaniu.

Legenda o Księżu Witoldzie

Są dwie szkoły analizy krótkich materiałów filmowych. Jedna z nich mówi o tym, by po raz pierwszy uczniowie oglądali film swobodnie, bez ukierunkowania uwagi, żeby zapoznać się ogólnie z treścią, przeżyć emocje, a dopiero przy kolejnych projekcjach skupiać się na zadanych kwestiach. Inna – odnosząca się także do wszelkich innych środków dydaktycznych – sugeruje, by analiza każdego źródła **była poprzedzona zadaniem kierującym odbiór**.

Jeszcze przed projekcją można poprosić uczniów, by na podstawie tytułu spróbowali zgadnąć, jakie postaci, miejsca, wydarzenia pojawią się w kreskówce (np. książę Witold, koń, poddani – skoro to opowieść o księżu; walka, wrogowie, dobro i zło – skoro jest to legenda), zapisać je i sprawdzić, czy intuicje uczniów zostały rzeczywiście potwierdzone.

Pytania o grupy postaci można zadać albo przed pierwszą, albo przed drugą projekcją.

Kolejna grupa zagadnień pojawia się przed drugą (lub trzecią) projekcją. Odradzam dyskusowanie tych kwestii z uczniami w oparciu o projekcje wcześniejsze (gdyby nauczyciel chciał zaoszczędzić czas na ponownym odtworzeniu filmu). Kolejny ogląd pozwala bowiem zauważyć nowe elementy. Uczniowie znają już fabułę i bohaterów. Teraz mogą się skupić na formie i odnieść opowieść do konwencji legendy. Tę część lekcji można potraktować fakultatywnie i przejść od razu do analizy pomników.

Napiszcie w 1–2 akapitach, co waszym zdaniem sprawia, że ktoś staje się ważną postacią historyczną...

Uczniowie powinni mieć możliwość wyrażenia własnej opinii, byle potrafili ją uzasadnić. Mogą odnosić się do księcia Witolda lub do innej postaci. We wcześniejszym toku lekcji zasadne wydaje się sygnalizowanie niektórych kwestii, ale nauczyciel nie powinien formułować tu kategoriycznych sądów przeznaczonych do zapamiętania, raczej inspirować uczniów do refleksji.

Zadanie domowe

Uczniowie mają dowolność w wyborze postaci, które chcą propagować jako bohaterów kilku narodów/ państw. Warto zachęcić ich do samodzielnych poszukiwań. Można też stworzyć listę postaci i poprosić, by zbadali kilka z nich i wybrali jednego kandydata (lub kandydatkę) na bohatera. Warto sprawdzić, czy i w jakich krajach wybrane przez uczniów postaci rzeczywiście uchodzą za bohaterów i z jakich powodów są tam czczone.

5

Co sądził o niewiernych średniowieczny chrześcijanin? Perspektywa historyczna

Cele lekcji

Uczeń:

identyfikuje w przekazach z przeszłości elementy świadczące o mentalności i horyzontach poznawczych ich twórców,

wyjaśnia wpływ świata, w którym żyje twórca, na jego narrację o teraźniejszości, przeszłości lub przyszłości,

interpretuje w tym duchu źródła pisane i ikonograficzne,

zabiera głos w dyskusji na temat uniwersalności lub względności norm moralnych w dziejach, uzasadniając przyjęte stanowisko,

tworzy krótką wypowiedź pisemną.

Metody

praca pod kierunkiem (analiza ilustracji i tekstów źródłowych i popularnonaukowych), dyskusja.

Środki dydaktyczne

dziewiętnastowieczne ilustracje przedstawiające świat przyszłości (wydrukowane lub na slajdach),

teksty źródłowe i popularnonaukowe,

karty pracy.

Do nauczyciela

W odniesieniu do analizy źródeł i opracowań badacze zajmujący się myśleniem historycznym używają metafory patrzenia na przeszłość cudzymi oczyma albo przez cudze okulary, w których jedne

rzeczy są wyraźne, a inne się zamazują. Piszą też o ścianie z otworami, przez które możemy obserwować świat po drugiej stronie. W zależności od wybranej perspektywy obraz może być różny, choć wszystkie ukazują przecież tę samą rzeczywistość. Historycy zwracają też uwagę na to, że narracje na temat przeszłości niosą informację nie tylko o przedstawianym świecie, ale także o autorze źródła (jego wiedzy, poglądach, mentalności) oraz o odbiorcy, z myślą o którym źródło powstawało – czyli właśnie o tytułowej perspektywie. Tak jak analizując fotografię, możemy ustalić, z którego miejsca została wykonana, tak samo czytając tekst, możemy się przekonać, jaką wiedzę o świecie dysponował autor. Uważna lektura ujawnia, co autor uważał za oczywistość, wiedzę potoczną, jasną dla każdego czytelnika, a co wymagało – jego zdaniem – komentarzy i wyjaśnień. Poznajemy też poglądy, które podziela z projektowanymi odbiorcami dzieła, a jakie piętnuje, albo odwrotnie – stara się wypromować, choć wie, że nie zyskają popkasku. Dobieramy zatem do lekcji materiały, z których wyciągamy wnioski o autorze i odbiorcach, a w mniejszym stopniu

– o świecie przedstawionym. Oczywiście nie zwalnia to historyka z całościowej analizy treści – pozwala to przecież m.in. ocenić wiarygodność przekazu. Podobnie traktujemy nie tylko materiały tekstowe, lecz również wizualne. Jak w innych scenariuszach, tak i tu interpretacja polega na stawianiu im pytań, szukaniu odpowiedzi i tworzeniu własnych interpretacji, przy czym odpowiedzi i interpretacje prezentowane przez uczniów mogą być różne, byle dobrze uzasadnione. Interesuje nas zarówno to, co w tekstach jest, jak i to, czego brakuje. Zachęcamy do refleksji nad treścią przekazu oraz wrażeniami, jakie wywołał u czytelników, również współczesnych. Pokazujemy historię jako dialog między badaczem a źródłami, a także między badaczem a odbiorcami jego narracji.



Wprowadzenie

Ilustracje obok przedstawiają to, jak ludzie w XIX wieku wyobrażali sobie rzeczywistość w roku 2000.

Wypiszcie przedmioty i zjawiska, które:

1

występują w dzisiejszych czasach, a nie występowały w XIX wieku (zostały trafnie przewidziane),

2

nie występowały w XIX wieku ani nie występują dzisiaj (przewidywania autorów projektów się nie sprawdziły),

3

występowały w XIX wieku i pojawiły się w ilustracjach, ale dziś nie występują (autorzy projektów przenieśli do swoich wizji przeszłości świat, który znali z własnego doświadczenia),

4

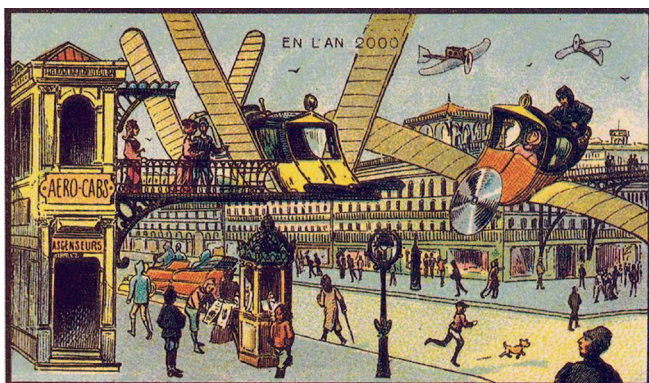
dzisiaj występują, ale nie pojawiły się w ilustracjach (ich występowanie przekroczyło wyobraźnię autorów).

Uwzględnianie perspektywy historycznej oznacza branie pod uwagę uwarunkowań społecznych, kulturowych, intelektualnych i emocjonalnych, które kształtowały ludzkie życie i działania w przeszłości. W każdym punkcie dziejów różne osoby mogły podejmować działania w oparciu o sprzeczne przekonania i ideologie, więc zrozumienie tego zróżnicowania perspektyw jest również kluczem do uwzględnienia perspektywy historycznej.

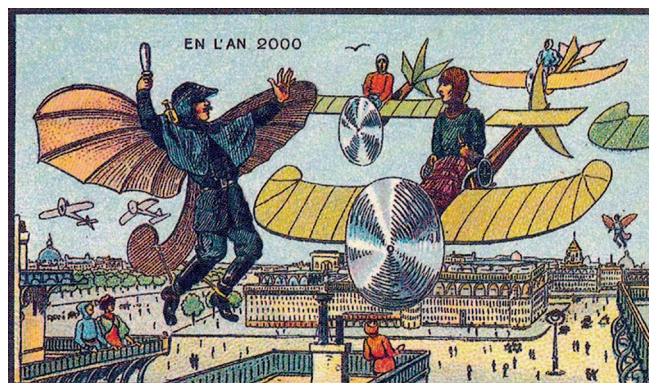
Choć czasem bywa nazywane „empatią historyczną”, uwzględnienie perspektywy historycznej jest czymś innym niż rozumiane potocznie identyfikowanie się z inną osobą. Uwzględnienie perspektywy historycznej wymaga bowiem pojmowania zasadniczych różnic między nami, w teraźniejszości, a „nimi”, w przeszłości.

Peter Seixas

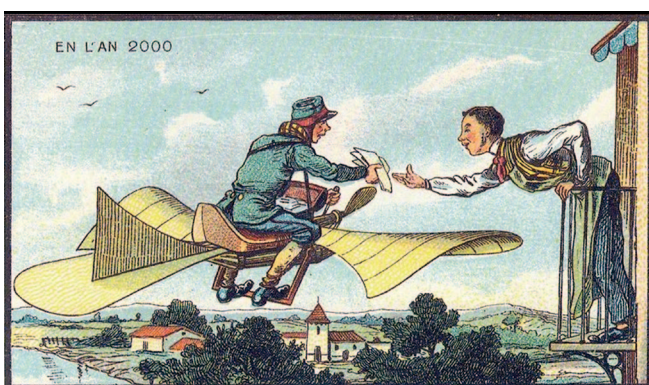
Jakie realia (XIX czy XX wieku) odzwierciedlają lepiej ilustracje?
Czego dowiadujemy się z ilustracji o ludziach XIX wieku?
O panujących wówczas zwyczajach, modzie, stosunkach społecznych?
O marzeniach, fascynacjach, dążeniach ludzi?
Co jest dla was największym zaskoczeniem na tych ilustracjach?



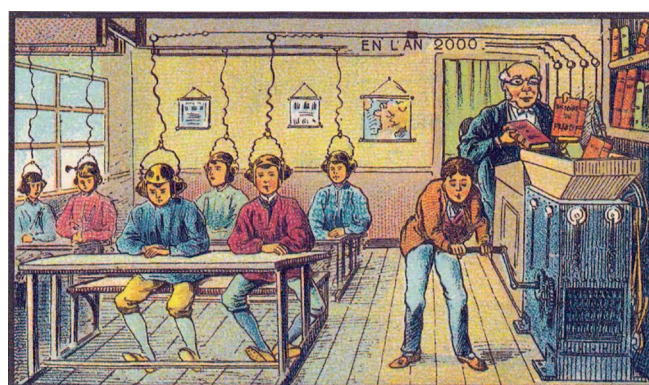
Postój aerotaksówek



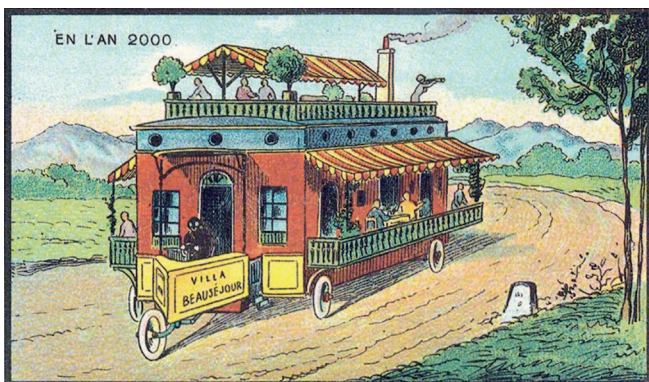
Policja lotnicza



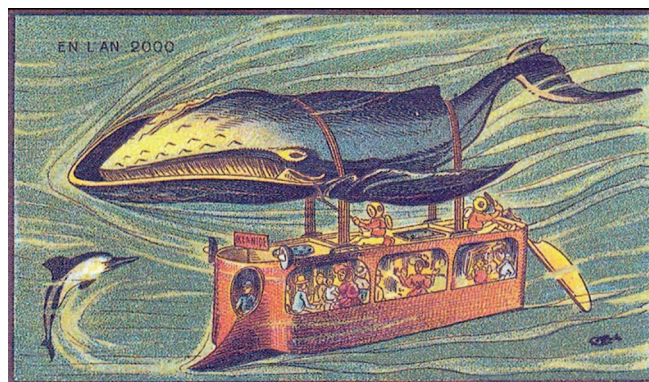
Listonosz wiejski



W szkole



Dom przemierzający tereny wiejskie



Wielorybus

<https://publicdomainreview.org/collections/france-in-the-year-2000-1899-1910>

Zwróćcie uwagę, że dziewiętnastowieczne wyobrażenia XXI wieku nie odzwierciedlają czasów, w których żyjemy obecnie. Nie są też obrazem europejskiej rzeczywistości z czasów, w których powstały. Przybliżają nam natomiast mentalność ówczesnych Europejczyków. To niełatwe zadanie: odtwarzać sposób myślenia ludzi z przeszłości. Historyk, który to potrafi, lepiej rozumie motywy działania postaci historycznych, wyjaśnia, dlaczego ludzie postępowali czy też opisywali wydarzenia w określony sposób. Łatwiej mu też będzie określić, które dane są prawdopodobne, a które najpewniej zmyślone lub sfabrykowane.

Analiza tekstów

1

Ameryka

Przenieśmy się do Ameryki na przełomie XV i XVI wieku. Przybyli tam właśnie portugalscy żeglarze. Nie wiedzieli jeszcze, że to Ameryka – szukali przecież drogi morskiej do Indii. Dotarli do odległego lądu: może wyspy, a może kontynentu.

Oto kilka relacji z ich pierwszych kontaktów z miejscową ludnością. Po ich przeczytaniu odpowiedzcie na pytania:

Kto był adresatem tych relacji?

Czego dowiadawali się adresaci o nowym lądzie i jego mieszkańcach?

Czego my dowiadujemy się o Ameryce i jej mieszkańcach?

Czego dowiadujemy się o ówczesnych Europejczykach?

Co było największym zaskoczeniem dla Europejczyków?
Jak próbowali sobie z nim poradzić (tzn. co robili, aby je owoić)?

Co było największym zaskoczeniem dla was podczas czytania tych listów?

A. Pedro Vaz de Caminha (obywatel Porto) do króla Portugalii, 1 maja 1500 roku
Z wyglądu są ciemni, nieco czerwonawi, z dobrymi twarzami i dobrymi nosami, dobrze ukształtowanymi. Chodzą nago bez żadnego okrycia; nie zwracają większej uwagi na ukrycie albo wyeksponowanie swoich wstydlwych części ciała niż na pokazywanie swoich twarzy, i pod tym względem są bardzo niewinni. [...] Wydają mi się ludźmi takiej niewinności, że jeśli dałoby się ich zrozumieć, a oni zrozumieliby nas, wkrótce byłiby chrześcijanami, ponieważ wygląda na to, że nie mają żadnych wierzeń.

B. Anonimowa relacja

Odkryli, że byli to ludzie ciemnoskórzy, między białymi a czarnymi, dobrze zbudowani, z długimi włosami. I chodzili nago tak jak się urodzili, bez żadnego w ogóle wstydu, i każdy z nich nosił swój łuk i strzały, jak mężczyźni, którzy stali na straży rzecznej rzeki. We wspomnianej wyprawie nie było nikogo, kto by rozumiał ich język.

C. Krzysztof Kolumb

Na tych wyspach, gdzie wszyscy chodzili nago, mężczyźni i kobiety, tak jak matki ich urodziły; ale dotąd nie znalazłem potwornych ludzi, o jakich wielu myślało, lecz przeciwnie, wszyscy ci ludzie mają bardzo piękną powierzchowność.

Autor listu A wyraźnie chciałby chrystianizacji tubylców.
 Czym można **wyjaśnić takie dążenie? Wypiszcie uwzględniane i pomijane przezeń cele i wartości.**

Uwzględniane
cele i wartości

Pomijane
cele i wartości

Przedstawcie w dwóch zdaniach ocenę jego postawy z perspektywy:
A. dzisiejszych Europejczyków,
B. dzisiejszych Brazylijczyków,
C. ówczesnych Europejczyków,
D. ówczesnych mieszkańców odkrytych terenów.

Streśćcie własnymi słowami, w 3–4 zdaniach, o czym mówią źródła dotyczące przybycia Europejczyków do Ameryki, tak jakbyście mieli to przedstawić koledze/koleżance z klasy. Jakich pojęć, których nie znali autorzy listów, użyliście?

A w tym czasie na Śląsku...

Scharakteryzujcie dwie perspektywy spojrzenia na tożsamość etniczną Ślązaków u progu nowoczesności, które przedstawia współczesny historyk, Przemysław Wiszewski, w poniższym tekście. Uwzględnijcie, czyje to perspektywy, z jakich czasów pochodzą i czym się różnią między sobą. Następnie sformułujcie dwa pytania, które chcielibyście zadać autorowi tekstu.

U schyłku XV w. Caspar Borgen, duchowny z Głogowa, skomponował obszerny utwór zwany Rocznikiem głogowskim. W 360 notach rocznikarskich opisał historię Śląska od początku XIII w. do 1493 r. Rocznik podzielony został na kilka części. Dzieje całej prowincji zostały potraktowane bardzo syntetycznie i znalazły się w notach poświęconych życiu książąt poszczególnych linii dynastii Piastów śląskich. Szczegółowo Borgen opisał natomiast wydarzenia, jakie miały miejsce w 2. połowie XV w. w Głogowie, zwłaszcza za życia księcia Jana II Szalonego (1435–1504). Narracja w całym dziele zawiera wiele drobnych szczegółów, ciekawostek z życia mieszkańców Śląska, a zwłaszcza księstwa głogowskiego. Autor precyzyjnie odróżnia zachowania poszczególnych grup społecznych w ramach danej wspólnoty politycznej (księstwa). Wyraźnie wskazuje na odrębność decyzji podejmowanych przez rycerstwo oraz mieszczaństwo. Wspomina także o specyficznych formach aktywności chłopów w trakcie konfliktów politycznych. W swojej narracji odwołuje się wielokrotnie do terminów opisujących etniczną przynależność zbiorowości występujących w Roczniku.

Te ogólne uwagi dotyczące narracji Rocznika są niezbędne dla analizy sposobu, w jaki pisał on o mieszkańcach Śląska. Otóż w żadnym miejscu nie użył wobec nich określeń «Polacy» lub «Niemcy». Te terminy, podobnie jak Czesi, Austriacy, Węgrzy i inne były przez niego używane w odniesieniu do mieszkańców innych niż Śląsk organizmów politycznych. Natomiast osoby mieszkające w interesującym nas regionie nazywał na dwa sposoby. Po pierwsze często wskazywał na ich związek z konkretnym księstwem lub miastem, a w przypadku szlachty – okręgiem administracyjnym (Weichbild, jednostka poniżej poziomu księstwa). Po drugie, stosował określenie «Ślązacy» opisujące wszystkich mieszkańców regionu. To określenie było dla niego równoważne z typowymi nazwami etnicznymi. Gdy pisał o ataku króla Macieja Korwina na Czechy w 1470 r., w jednym rzędzie zestawiał obok siebie jego sojuszników: «król Węgier Maciej [Korwin] z licznymi ludźmi, mianowicie Saracenami, Węgrami, Morawianami, Chorwatami, Ślązakami (...) wkroczył do Czech». Jednocześnie autor był świadom, że tutejsi mieszkańcy posługują się językiem niemieckim. W swoim dziele pisanym w języku łacińskim często przywoływał terminy, porzekadła, a nawet obszernie cytaty w języku niemieckim – jak pisał: ludowym. Cytował także wypowiedziane «w języku ludowym» przez księcia Jana II Szalonego słowa odnoszące się do pewnego sporu z duchownymi. Nigdzie jednak jednoznacznie nie nazwał Ślązaków Niemcami, choć takie określenie zdarzało mu się użyć w odniesieniu do najemnych żołnierzy austriackich (w innych miejscach nazywał ich Austriakami).

Nie wydaje się, żeby w Głogowie i okolicach, ziemiach położonych przy granicy z Królestwem Polskim, mieszkańcy nie posługiwali się w XV w. językiem polskim. Informacje dotyczące okresu nowożytnego wskazują, że tutejsze wspólnoty polskojęzyczne były liczne i silne. W Roczniku spotykamy też imiona i nazwiska związane z polską tradycją językową. Wydaje się więc, że autor, wychowany w kręgu niemieckojęzycznym, za naturalne uważał wprowadzanie do uczonego dzieła zdań we własnym, ojczystym języku. Ale nie oznaczało to, że zaliczał Ślązaków do niemieckiej grupy etnicznej. Przeciwnie, uznawał ich za członków społeczności pod względem etnicznym odrębnej od Czechów, Niemców i Polaków. Tak też przedstawił ich dzieje. Pominął w nich zupełnie problem zróżnicowania etnicznego społeczności śląskiej. Najwyraźniej było ono dla niego na tyle mało istotne.

Społeczeństwo wieloetniczne i wielokulturowe w średniowieczu i dziś

Dawna Rzeczpospolita, a zwłaszcza Wielkie Księstwo Litewskie stawiane bywają za przykład państw wielokulturowych i wieloetnicznych, tolerancyjnych dla przedstawicieli różnych wyznań. Czy nie przenosimy tu jednak ahistorycznie naszych współczesnych wyobrażeń o wielokulturowości na dawne czasy?

Uzupełnijcie tabelę.

	Cechy, których spodziewacie się po tolerancyjnym społeczeństwie wielokulturowym	Jak ustosunkowywały się do tych kwestii przedstawione niżej przywileje dla Żydów na ziemiach polskich i litewskich w średniowieczu i czasach nowożytnych?
Równość wobec prawa		
Prawo do mieszkania		
Cmentarze		
Sądy i karanie przestępców		

Przywilej I

Przywilej Bolesława V Pobożnego dla wielkopolskich Żydów wydany w Kaliszu w 1264 roku

W imię Pana. Amen. [...] my, Bolesław, z Bożej łaski książę Wielkopolski, zawiadamiamy tak współczesnych, jak potomnych, do których świadomości dojdzie niniejsze pismo, że naszym Żydom mieszkającym na całym obszarze naszego państwa tak postanowiliśmy słowo w słowo przedstawić ich ustawy i przywileje, które od nas otrzymali, jak to jest zawarte w następującym zestawieniu. [...]

Cyt. za: R. Szuchta, *1000 lat historii Żydów polskich. Podróż przez wieki*, Warszawa 2015, s. 24–25.

8. Dalej, jeśli Żydzi rzeczywiście pokłócą się między sobą lub rozpoczną walkę, sędzia naszego miasta nie może rościć sobie żadnego prawa do sądzenia ich, lecz tylko my będziemy sądzić albo nasz wojewoda lub jego sędzia. [...]

9. Dalej, jeśli chrześcijanin w jakikolwiek sposób zrani Żyda, winowajca ma zapłacić karę nam i naszemu wojewodzie, którą należy odnieść do naszego skarbcza, i potem będzie mógł odzyskać naszą łaskę; zranionemu zaś winien dać odszkodowanie za leczenie ran i za wydatki, jakie tego żądają i wymagają prawa naszego kraju. [...]

14. Dalej, jeśli chrześcijanin w jakikolwiek sposób spustoszył lub najechał ich cmentarz, zarządzamy, aby surowo został ukarany według zwyczaju i praw naszej ziemi, a całe jego mienie, jakkolwiek nazywałoby się, przeszło do naszego skarbcza. [...]

29. Dalej, jeśli jakikolwiek chrześcijanin przemocą odbierze swój zastaw od Żyda lub dopuści się gwałtu w jego domu, winien być surowo ukarany jako niszczyciel naszego skarbu. [...]

31. Zgodnie z rozporządzeniami papieża, w imię naszego Ojca świętego bardzo surowo zabraniamy, aby w przyszłości nikt nie obwiniał żadnego Żyda mieszkającego w naszym państwie, że spożywa krew ludzką, gdyż według nakazu prawa wszyscy Żydzi powinni zupełnie powstrzymywać się od spożywania wszelkiej krwi. Lecz jeśliby jakiś Żyd został przez chrześcijanina obwiniony o zabicie jakiegoś chłopca chrześcijańskiego, powinni mu to udowodnić trzej chrześcijanie i tyleż Żydów; a skoro udowodnią mu to, wtedy ten Żyd za popełnienie zbrodni powinien ponieść tylko odpowiednią karę. Jeżeli zaś oczyszczą go wspomniani świadkowie i jego własna niewinność, chrześcijanin za oszczerstwo zupełnie słusznie poniesie karę, którą Żyd miał ponieść [...].

Przywilej II

Przywilej wielkiego księcia Witolda dla Troków z 1388 roku wprowadzał zasadę, że kara za zranienie Żyda miała być równa karze za zranienie szlachcica, to jest dwa razy bardziej surowa niż za zranienie zwykłego człowieka.

Przywilej III

Zapis „de non tolerandis christianis” – zakaz osiedlania się chrześcijan w dzielnicach żydowskich – został zawarty w przywilejach, nadanych przez władców z dynastii Wazów Żydom z Wielkiego Księstwa Litewskiego w latach 1629 i 1646. Częściej zdarzały się dokumenty zabraniające Żydom osiedlania się w dzielnicach, miastach czy nawet państwach chrześcijańskich, czasem wprowadzane nagle i skutkujące wypędzeniem Żydów. Na przykład w 1646 roku z inicjatywy Karaimów doszło do wypędzenia Żydów rabinicznych z Troków.

Jak widać, współczesne wyobrażenia społeczeństwa wieloetnicznego różnią się od modelu postulowanego w dawnych wiekach. Trudno dawne rozwiązania traktować jako modelowe dla współczesnych. Nie można równocześnie odmówić tamtym ludziom starań w ułożeniu stosunków między różnymi grupami etnicznymi i wyznaniowymi.

Podsumowanie

Urządźcie dyskusję, dotyczącą następujących zagadnień:

- Czy wszystkie normy moralne i prawne są względne i zmieniają się w czasie?
- Czy istnieją prawa naturalne i normy uniwersalne?

W podręcznikach pojawiają się czasem zadania polegające na przedstawieniu danej sytuacji z punktu widzenia drugiej strony. Wyjaśnijcie, dlaczego niniejsze polecenie byłoby ahistoryczne: „Wyobraź sobie, że jesteś Indianinem żyjącym w Ameryce na początku XVI wieku. Napisz list, przedstawiający Twoje pierwsze spotkanie z europejskimi przybyszami”.

Zadanie domowe

Wyobraźcie sobie, że mielibyście opowiedzieć nastolatkowi z XV wieku o tym, jak spędzacie wolny czas. Zapiszcie swoje wypowiedzi w pięciu zdaniach.

Uwagi szczegółowe

Ilustracje z XIX wieku

Zadania ze źródłami ikonograficznymi można przeprowadzić w parach, w grupach lub indywidualnie. Każdy uczeń lub grupa może pracować nad jedną ilustracją lub od razu wyciągać wnioski z całego zestawu.

Aby skłonić uczniów do dokładnego przyglądania się obrazom oraz charakteryzowania przedstawionych obiektów, można zastosować którąś z technik wykorzystywanych w nauce języków obcych. Na przykład podzielić klasę na 5–6 grup, rozciąć każdą z ilustracji na pół lub na cztery części i rozdać te kawałki grupom. Następnie jedna grupa opisuje swój fragment bez pokazywania go pozostałym, a te sprawdzają, czy mają brakujące części obrazka. Jeśli prawidłowo zgłoszą swoją część, otrzymują punkty dodatnie (np. +2), jeśli nieprawidłowo – ujemne (np. -1). Jeśli na koniec okaże się, że dana grupa miała fragment obrazka, ale go nie zgłosiła, również obniża się jej punktację (np. -2 za niezgłoszony fragment, aby zniechęcać do pasywności). W kolejnej rundzie kolejna grupa wybiera początkowy fragment.

Podsumowanie

Debata może być dobrym wprowadzeniem do kolejnej lekcji. Można zastosować dowolną formę dyskusji. Może to być bardzo sformalizowana debata oksfordzka z postawieniem wyraźnej tezy (np. normy moralne są stałe i niezmiennie) i jej broniem lub atakowaniem – odpowiednio przez każdą z dwóch drużyn. Z kolei w debacie „za i przeciw” każda ze stron przedstawia określoną z góry liczbę argumentów (np. dwa) za wybraną (lub wylosowaną) opcją, a strona druga argumenty te obala. Możemy też spróbować dyskusji panelowej z grupą uczniów jako ekspertów, którzy uprzednio przygotowują swoje stanowiska, albo nawet z zaproszonymi gośćmi, którym uczniowie będą mogli zadawać pytania. Warto zachęcać uczniów, by odwoływali się w swoich wystąpieniach do wątków poruszanych podczas lekcji. Można uwzględnić to przy końcowym punktowaniu debaty, przy czym kryteria punktacji powinny być od początku znane uczniom.

Cele lekcji

Uczeń:

wymienia kilka przekazów na temat konfliktu króla Bolesława Śmiałego i biskupa Stanisława,

wyjaśnia zasadnicze kontrowersje związane z tym konfliktem,

tworzy listę priorytetów i modyfikuje ją w oparciu o nowe dane,

interpretuje tekst źródłowy, wykorzystując podane wskazówki,

projektuje i tworzy kadry komiksu z uwzględnieniem warstwy obrazowej i słownej,

identyfikuje wartości przekazywane w tekście historycznym,

zajmuje stanowisko i je uzasadnia.

Metody

tworzenie rankingu (wg przyjętej metody), projekt (oparty o schemat webquestu, choć niekoniecznie oparty na materiałach z Internetu), praca pod kierunkiem, dyskusja.

Środki dydaktyczne

tablica lub flipcharty,

karty pracy, w tym karty do tworzenia komiksu.

Do nauczyciela

Tradycyjna szkolna, podręcznikowa narracja raczej sama przekazuje wartości niż skłania do refleksji nad nimi. Utrzymywanie, że jest to obiektywna prawda o przeszłości, pozwala na nadanie jej

znamion „naukowości”, a tym samym zwiększa siłę jej oddziaływania. Było to wielokrotnie wykorzystywane w propagandzie, zwłaszcza w systemach totalitarnych. Jak zauważa Peter Seixas, przekaz wartości w narracji historycznej nie jest sam w sobie czymś nagannym, a nawet jest pożądanym. Można go traktować w kategoriach utylitarnych: nadaje badaniom i nauczaniu historii znamion użyteczności. Można też nań patrzeć przez pryzmat społecznej i moralnej roli czy misji historyków. Warto jednak, by uczniowie potrafili zdekonstruować narrację historyczną, byli świadomi jej subiektywnego charakteru i umieli rozpoznać promowane przez nią wartości. Na ogół skonfrontowanie kilku przekazów na ten sam temat pozwala dostrzec różnice w interpretacjach, a także oceny, prezentowane przez autorów. Proces ten jest łatwiejszy, jeśli narracja odbiega od systemu wartości, wyznawanego przez odbiorcę.

Więcej kontrowersji wzbudza kwestia empatii w badaniach i nauczaniu historii. Jak daleko można się posunąć, dążąc do zrozumienia (w sensie akceptacji) wartości i celów osób z przeszłości, nawet jeśli nie odpowiadają one naszym wyobrażeniom? Na jakie kompromisy może pójść historyk? O tym warto dyskutować z uczniami – tak by do każdego tekstu (w tym podręcznika) podchodzili z pewną dozą krytycyzmu. Również w ten sposób szkolna historia

spełni swoją rolę wychowawczą, przygotowując do dorosłego życia świadomych obywateli demokratycznego społeczeństwa informacyjnego.



Wprowadzenie

Wymieńcie dwie ulubione książki lub dwa ulubione filmy o tematyce historycznej. Porównajcie swoje typy z propozycjami koleżanek i kolegów. Jakie tytuły się powtarzają?

Ustalcie, jakie cechy ma dobra książka lub dobry film historyczny.

Sporządźcie ranking takich cech – od najważniejszej do stosunkowo mało istotnej.

Jeśli chcemy uwzględnić perspektywę historyczną, musimy spróbować zrozumieć różnice między światem naszych wartości a światami wartości minionych społeczeństw. Nie chcemy narzucać przeszłości naszych anachronicznych standardów. Równocześnie jednak dobra historia nie może traktować brutalnych właścicieli niewolników,

zapalonych nazistów czy łupieżczych konkwistadorów w „neutralny” sposób. Historycy starają się unikać formułowania jednoznacznych ocen moralnych uczestników wydarzeń w toku swojej narracji, ale jeśli opowieść ma mieć głębszy sens, nie może uciekać od kwestii etycznych.

Powinniśmy oczekiwać, że z przeszłości dowiemy się czegoś, co pomoże nam radzić sobie ze współczesnymi problemami moralnymi.

Peter Seixas

1

Polskie kroniki średniowieczne o królu Bolesławie i biskupie Stanisławie

Porównajcie trzy średniowieczne źródła o Bolesławie Śmiałym, władcy Polski w XI wieku. Napiszcie w trzech zdaniach, o jakim wydarzeniu mówią wszystkie trzy relacje. Która relacja wydaje się Wam najbardziej wiarygodna? Dlaczego?

Jak zaś doszło do wypędzenia króla Bolesława z Polski, długo byłoby o tym mówić; tyle wszakże można powiedzieć, że sam będąc pomazańcem [Bożym] nie powinien był [drugiego] pomazańca za żaden grzech karać cielesnie. Wiele mu to bowiem zaszkodziło, gdy przeciw grzechowi grzech zastosował i za zdradę wydał biskupa na obcięcie członków. My zaś ani nie usprawiedliwiamy biskupa-zdrajcy, ani nie zalecamy króla, który tak szpetnie dochodził swych praw –lecz pozostawmy te sprawy, a opowiedzmy, jak przyjęło go na Węgrzech.

A król [Bolesław] z takim zapamiętaniem prowadził wojnę, iż rzadko przebywał w zamku, ciągle w obozie, rzadko w ojczyźnie, wciąż wśród nieprzyjaciół. Ten stan rzeczy, ile przyniósł państwu korzyści, tyle sprowadził niebezpieczeństw, ile dawał sposobności do uczciwej zaprawy, tyle zrodził wstrętnej pychy. Gdy bowiem król bardzo długo przebywał to w krajach ruskich, to prawie że poza siedzibami Partów, słudzy nakłaniają żony i córki panów do ulegania swoim chuciom: jedne znużone wyczekiwaniem mężów, inne doprowadzone do rozpacz, niektóre przemocą dają się porwać w objęcia czeladzi. Ta zajmuje domostwa panów, umacnia obwałowania, nie tylko wzbrania panom powrotu, lecz zgola wojnę wydaje powracającym. Za to osobliwe zuchwalstwo panowie wydali z trudem pokromionych na osobliwe męki. Również i niewiasty, które własnowolnie uległy sługom, poniosły z rozkazania zasłużone kary, gdyż poważyły się na okropny i niesłychany występ, którego nie da się porównać z żadną zbrodnią.

Odtąd oliwka zamieniła się w oleaster, a miód w piołun. Bolesław bowiem poniechawszy umiłowania prawości, wojnę prowadzoną z nieprzyjaciółmi zwrócił przeciwko swoim. [...]

A gdy prześwięty biskup krakowski Stanisław nie mógł odwieźć go od tego okrucieństwa, najpierw grozi mu zagładą [...], a ostatecznie zabija i zostaje wygnany na Węgry.

Tymczasem, kiedy Bolesław król Polski zimował w Kijowie, gnuśniła dzielność i karność rycerstwa, i sam król, równie jak jego żołnierze, małą liczbę wyjąwszy, nurzali się w rozkoszach, biesiadach, rozpuście i swawoli, tak dalece, że zgubniej było dla nich być zwycięzcami niżeli zwyciężonymi, zwycięstwo bowiem więcej im przyniosło szkody niż korzyści. Kijów dostatek ma wszelakiej żywności, zdolnej najchciwszemu nawet łakomstwu wystarczyć, obfitując w mięso, miód, ryby i zboże. Niewiasty są postawy dorodnej, włosy ciemnego, piękne i zalotne: ich to wdziękami ujęci król i rycerstwo Polskie, uniesieni przytem chwałą, zwycięstw, zbogaceni wszelkimi dostatki, rozpasali się na najbezpieczniejszą swawolę. Sam Bolesław król Polski, widząc się na szczycie pomyślności,

po zdobyciu tylu miast, osiągnięciu tylu bogactw i zdobyczy, upojony czcią, której mu nie szczędzono, takiej nabrał dumy i próżności, że stał się nieprzystępnym i zawsze prawie wydawał odpowiedzi i rozkazy przez posłów i heroldów. Nie przestając na powszedniej rozpuszcie, i naśladując obrzydliwe Rusinów sprośności, u których Sodoma była grzechem powszechnym, popadł w najohydniejsze występki; a dawszy się zwyciężyli niecnocie tych, których orężem zwyciężył, wieczną sprawił zakatę potomstwu swemu, królestwu i narodowi, którą sama tylko łaska Boża zetrzeć zdołała. Jak dalece zaś taką nieprawością obraził Majestat Boga Wszechmocnego, który mu tyle zwycięstw i najświeńszych użytych pomyślności, dalszy ciąg wypadków okaże. Naprzód więc u swoich, a potem nawet u Rusinów, chociaż ich naśladował wszeteczeństwo, stał się celem pogardy; a poszanowanie i miłość ku królowi w sercach rycerstwa raczej wygasły do szczytu niż ostygły. Nie tylko zaś król sam doznał wzdury i nienawiści od swoich i Rusinów, lecz i Polacy wzięli zastróżoną od Boga chłostę. Małżonki bowiem, córki i siostry tych, którzy w Kijowie na drodze wylali się swawole, zniecierpliwione zbyt długą mężów nieobecnością, siedmioleciem osieroceniem i opuszczeniem łóża, nie pomnąc na sromotę występku, ani na swoją młodość, ani na wstyd niewieści, gdy zwłaszcza rozchodziły się wieści, że jedni pomarli, drudzy wyginęli w wojnie, inni żyli ohydnie z wszetecznikami, częścią dobrowolnie pooddawały się w objęcia swych służebników, częścią pogwałcone, albo uwiedzione pochlebstwem, zwodniczymi namowami i kłamstwem, uległy zgorszeniu. Wieść o tak powszechnym niewiast Polskich bezwstydzie gdy na koniec w mnogich pogłoskach i doniesieniach doszły do obozu królewskiego, gdy, jak to zwykle bywa, obawy i podejrzenia znacznie je powiększały, wiele nazmyślano baśni i narozgłaszano domysłów, które z ust do ust przechodząc szerzyły się nakształt zarazy. Zkąd między wojskiem taka powstała zgroza i oburzenie, że jak szaleńcy z namiotu do namiotu biegali jedni do drugich, opowiadając sobie swoje krzywdy, przygody i żale. Niektórych wreszcie taka ogarnęła wściekłość, że bez pozwolenia królewskiego i bez opowiedzi nawet wynosili się jak najspieszniej do Polski. Przykład kilku pociągnął za sobą mnóstwo innych rycerzy, pragnących skrócić albo ukarać przewinienie swoich żon i służebników, a król ani karami, ani łagodnymi namowami nie zdołał ich powstrzymać; coraz więcej zatem, już-to we dnie, już w nocy, ci, którzy nie widzieli się bezpieczni po doznanej surowości króla, opuszczali jego obozy, zostawiając Bolesława bez obrony w kraju nieprzyjacielskim.

POLACY SŁUŻEBNIKÓW SWOICH CUDZOŁOŹCÓW WRAZ I ŻONAMI KARZĄ Z MŚCIWOŚCIĄ.

Rycerzy Polskich z obozu wracających do domu, których nie tęsknota jak niegdyś Scytów, ale nierzęd małżonek sprowadzał, czekała nowa z słuźalcami wojna (taką Bóg sprawiedliwy zesłał na Polaków karę za Kijowskie swawole). Słudzy bowiem, którzy ich żony posromocili, wiedząc dobrze, że panowie mścić się srodze na nich będą za te występki, wsparci nie tylko radą ale i pomocą pań swoich, co przywykły już do swojej hańby nabrały do nich przywiązania, wzięli się do broni, i pozamykawszy bramy nie chcieli wpuścić panów, a z wdzierającymi się toczyli bój otwarty. Ale skoro panowie przemogli, acz nie bez trudu i straty, ich opór zuchwały, dopiero pastwili się nad nimi najwymyślniejszymi rodzajami kaźni, zabijając wraz swoje żony niewierne, a zwłaszcza te, które z popędu lubieżnej chuci łączyły się. dobrowolnie z swymi domownikami. A tak, karząc śmiercią cudzołóstwo swoich słuź i małżonek, wywierali na nich swój gniew i zemstę.
[...]

Tymczasem zapalczywy gniew króla Bolesława srożyć się począł nie tylko już przeciw niewiastom, które zachowała przy życiu miłość małżonków albo mniejsza miara występku, lecz nawet przeciw samym mężom. Wróciwszy bowiem z Rusi do Polski z przewidzianem znacznie wojskiem, żalił się i żymał, że w kraju nieprzyjacielskim opuścili go własni towarzysze, których licznemi obdarzył dobrodziejstwami, i narazili na jawne niebezpieczeństwo; wyrzucał im, że przez ich zbiegostwo zaledwo sam nie zginął lub do haniebnej nie dostał się niewoli, i że cudem tylko Boskim ocalał. [...] Rzeczpospolita Polska pod ów czas nader smutny i okropny przedstawiała widok, gdy rycerze nie tknięci wśród tłumów nieprzyjaciół i w odmęcie bitów, wróciwszy do domu, od żon i sług własnych srodze ucierpieli, a od króla samego takiej doznali srogości, wymierzonej na nich i ich krewnych, i żony, które przy życiu zachować chcieli, jaką nie zdoła! ich sam nieprzyjaciół dosięgnąć. Acz to samo przez się było szkaradnym, więcej jeszcze obudzają zgrozy rozwiązłość króla Bolesława, który przejętego od Rusinów, a przeciwnego przyrodzeniu, zwierzęcej sprośności nałogu nie tylko nie porzucał, ale bardziej się jeszcze w nim rozmyślał. Co dziwna, że w tak wielkiej liczbie mężów duchownych i świeckich, jaką mieściło w sobie obszerne królestwo Polskie, nie znalazł się żaden, któryby się odważył przestrzec albo napomnieć króla o tak haniebne występki i okrucieństwa; każdy drżał przed jego srogością. Król przeto żadnem nie skarcony upomnieniem, oddał się swemu bezecnemu nałogowi i wszelakim innym zdrożnościom, które na kraj wiodły najdotkliwsze klęski i uciski. Co postrzegłszy i zważywszy Stanisław biskup Krakowski, wielce w duszy swojej zabołał, a jako pasterz dobry zafrasował się nad swoją trzodą i swoim królem."

Po czym następuje długi opis tego, jak biskup Stanisław usiłuje wpłynąć na zmianę postępowania króla, ale ostatecznie ginie za jego sprawą. Król udaje się zaś na wygnanie na Węgry.

Głównymi bohaterami dramatu są król Bolesław, zwany Śmiałym, oraz biskup krakowski Stanisław ze Szczepanowa. Ten ostatni jest dziś jednym z najważniejszych polskich świętych. Wyobraźcie sobie, że pracujecie w studio graficznym. Zleceniodawca szuka autorów komiksu o Bolesławie i Stanisławie. Ogłasza konkurs, w którym trzeba przedstawić zasadniczy pomysł oraz przynajmniej dwie sceny z udziałem przynajmniej jednej z głównych postaci.

Kryteria oceny:

- dobór kluczowej sceny (i odpowiedź na pytania z punktu 3),
- dynamika sceny,
- przedstawienie sceny zgodne ze źródłami (lub źródłem),
- uwzględnienie warstwy graficznej i tekstowej,
- oddanie cech psychologicznych króla,
- krzewienie wartości,
- walory estetyczne i staranność wykonania.

Poniższe wskazówki pomogą wam zmierzyć się z zadaniem.

1

Zacznijcie od stworzenia portretu psychologicznego postaci króla Bolesława. Wypiszcie cechy, które przypisują mu średniowieczni kronikarze.

2

Na podstawie tych cech oraz portretu Bolesława autorstwa Jana Matejki narysujcie postać króla.

3

Ustalcie główne sceny, które powinny znaleźć się w komiksie. Zaznaczcie, z której kroniki pochodzi każda ze scen. Zdecydujcie, czy oprzecie się na jednej, czy na kilku relacjach.

Zauważyliście na pewno, że w szczegółach kroniki się dość znacznie różnią. Druga, a zwłaszcza trzecia relacja obszernie wprowadza w genezę królewskiej zbrodni (przez przytoczenie opowieści o wyprawie króla Stanisława na Ruś Kijowską). Czemu służy ta opowieść w każdej z kronik? Wpiszcie cyfry 2 i 3 obok celów autorów odpowiednich relacji.



A

Zrelacjonowanie wydarzeń, które rzeczywiście miały miejsce.

B

Uzasadnienie gniewu króla Bolesława, który doprowadził do zbrodni zabójstwa biskupa.

C

Krzewienie zasady wierności mężom/żonom w czasie rozłąki.

D

Krytyka polityki ciągłych wojen.

E

Przedstawienie kobiet jako płci gorszej, słabszej (również moralnie), winnej zła.

F

Ukazanie w negatywnym świetle Rusi.

- Które z zaznaczonych wyżej celów mają znaczenie nie tyle dla opowieści o przeszłości, ile dla czytelników kroniki?
- Nazwijcie wartości, które promuje każda z relacji. Które z nich pozostają aktualne do dziś? Uzasadnijcie.

4

Gdybyście mieli oprzeć swój komiks tylko na jednej kronice, to na którą byście się zdecydowali? Dlaczego wybralibyście właśnie tę kronikę?

5

Narysujcie dwie sceny, w tym przynajmniej jedną, w której występuje król. Uwzględnijcie warstwę ilustracyjną oraz tekstową (w „dymkach” albo w formie podpisu).

6

Teraz możecie już przedstawić swój pomysł na komiks do konkursu.

W stronę współczesności

Zapoznajcie się z fragmentami prac współczesnych historyków, dotyczących średniowiecza i spraw etnicznych. Nazwijcie wartości, które przekazują badacze. Możecie je określić rzeczownikami lub opisowo: *dobrze, jeśli..., źle, gdy...* Wskażcie środki, których używają autorzy, aby przekazać te wartości.

Zachował się szczęśliwie do naszych czasów bogaty i różnorodny pod względem gatunkowym zestaw źródeł, pozwalających śledzić przemiany zbiorowych identyfikacji wśród piszących elit Werony i regionu.

Aneta Pieniądz

Wartości

Środki

Państwo, na szczęście, było czynnikiem decydującym o przyjęciu i uregulowaniu form stosunków między różnymi grupami etnicznymi i wyznaniowymi. Tę prerogatywę przyznało państwu prawodawstwo dotyczące patronatu Wielkiego Księcia i uznanie wszystkich mieszkańców państwa za poddanych, których prawa ta legislacja gwarantowała.

Jurgita Verbickiene

Wartości

Środki

Używanie łaciny jako oficjalnego języka w królestwie mogło z jednej strony niwelować różnice etniczne i językowe między grupami z elity społecznej, a z drugiej strony dawało tarczę ochronną przeciw próbom ze strony dynastii wprowadzenia niemieckiego jako wspólnego języka komunikacji i kultury w całym cesarstwie habsburskim, tak jak np. Józef II (1780–1790) próbował narzucić całemu imperium język niemiecki.

Dániel Bagi

Wartości

Środki

Karaimi nie byli wyjątkiem, ich samoświadomość wchłonęła wartości kulturowe powszechne w społeczeństwie i przekształciła je w specyficzny sposób, tak by na określonym terytorium zaspokoić potrzebę wyrazistego zdefiniowania swojego istnienia jako wspólnoty. [...] Historie, opowiadane przez te wspólnoty, były potrzebne przede wszystkim jako narzędzie integracji w obrębie społeczeństwa dominującego, a dopiero później stały się istotnym narzędziem formowania się świadomości samych Karaimów.

Bez wątpienia, inne niechrześcijańskie wspólnoty (Żydzi i Tatarzy) znajdowały się w podobnej sytuacji. Musiały uzyskać akceptację ze strony większości społeczeństwa, potrzebowały tolerancji względem siebie i swojego stylu życia, i wyznawanej religii. Innymi słowy, istniała konieczność zapewnienia sobie środowiska, w którym dało się egzystować.

Dovile Troskovaite

Wartości

Środki

Spółeczeństwo śląskie się zmieniało i w czasie panowania założyciela księstwa śląskiego stało się mniej tradycyjne, a bardziej zwesternizowane. Ale chociaż wciąż jest i będzie zróżnicowane, w chwilach próby wszyscy Ślązacy powinni się zjednoczyć. Znow, przeszłość regionu miała uczyć wartości akceptacji dla różnorodności formacji kulturowych Ślązaków. Tolerancję i współpracę sugerowano jako podstawy, podwaliny społeczeństwa, zespolonego krwią rycerzy obu kultur, poległych na polu bitwy pod Legnicą.

Przemysław Wiszewski

Wartości

Środki



Podsumowanie

Peter Seixas prezentuje pogląd, że przedstawianie historii zawsze łączy się z przekazem pewnych wartości. Tego oczekują odbiorcy od profesjonalnych badaczy dziejów. Chcą oni, by opowieść o przeszłości była spójna i ukazywała dzieje jako mające sens, a także by niosła przesłanie dla teraźniejszości i przyszłości. Wartościowanie pomaga osiągnąć te cele. Seixas zauważa, że nie musi ono przybierać formy jawnych ocen postaci czy wydarzeń. Jakich innych środków można użyć?

Jest jednak i taki pogląd, że naczelnym zadaniem historyka jest dążenie do ustalenia prawdy o przeszłości. Ta nie zawsze jednak daje się przedstawić w czarno-białych kategoriach dobra i zła. Nie zawsze jest jasna i niekoniecznie układa się w sensowne opowieści. Czasem mamy tylko strzępy informacji, wzajemnie sprzeczne lub równoległe narracje, z których nie wynika klarowny ogólny obraz. Czyż jednak jako czytelnicy nie czujemy wówczas pewnego niedosytu? Wróćcie do relacji z kroniki Galla Anonima, który unika szczegółów opisu zabójstwa biskupa Stanisława. Wolelibyśmy, żeby je uwzględnił. Prawda? Z drugiej strony, jeśli historia o niewiernych żonach została zmyślona, to czy dyskwalifikuje to kroniki, które ją przytaczają?

Oto dwie tezy. Uzasadnijcie tę, z którą się bardziej zgadzacie. Wyjaśnijcie, dlaczego nie zgadzacie się z drugą.

Teza 1. Najważniejsze w badaniach historycznych jest jak najwierniejsze odtworzenie faktów z przeszłości – nawet jeśli by to nikogo za bardzo nie interesowało, a przez to utrudniało pozyskanie środków na badania.

Teza 2. Najważniejsze w badaniach historycznych jest dążenie do tego, by poznanie przeszłości przyczyniło się do lepszego funkcjonowania ludzi w teraźniejszości – nawet jeśli czasem trzeba zaryzykować pewne uproszczenie lub podkoloryzować.

Wróćmy do cech dobrej książki historycznej. Czy po tej lekcji chcecie dokonać przesunięć na Waszej liście priorytetów?

Zadanie domowe

W wybranej książce lub czasopiśmie znajdźcie fragment tekstu historycznego, który przekazuje wartości. Nazwijcie je. Skomentujcie tekst w świetle przebiegu i wyników debaty o dobrym historyku.

Uwagi szczegółowe

Wprowadzenie

Ranking cech dobrej książki historycznej. Cech nie musi być dużo, wystarczy 4–5. Ważne, by w toku rozmowy nauczającej (lub burzy mózgów) pojawiła się rzetelność oraz atrakcyjność przekazu, ewentualnie również walor dydaktyczny czy przekaz wartości. Ranking możemy ustalić np. w drodze głosowania przez podniesienie ręki (a więc jawnie i z możliwością głosowania na kilka opcji przez każdą osobę) albo za pomocą karteczek, na których uczniowie wypisują najważniejszą cechę z ustalonej listy (tajnie, więc nie sugerują się wyborem innych; jest to nieco bardziej czasochłonne). Możemy też polecić, by każdy uczeń stworzył swój ranking, a potem go uwspólnić – to najbardziej czasochłonna metoda (można zbierać karteczki albo pytać uczniów, jaką pozycję przyznali każdej z cech).

Polskie kroniki średniowieczne o królu Bolesławie i biskupie Stanisławie

Praca nad komiksem w ogniwie zasadniczym lekcji ujęta jest w schemacie metody projektu, a właściwie webquestu, z tym że uczniowie nie muszą poszukiwać potrzebnych informacji w Internecie. Zachowujemy natomiast inne jego cechy, zwłaszcza wyraźny podział na pięć części: wprowadzenie, zadanie, proces, ewaluację (z jasnymi kryteriami oceny) i podsumowanie.

Na początku w konwencji dramy wprowadzamy uczniów w sytuację problemową, przed którą mogą stanąć w dorosłym życiu: wziąć udział w konkursie na komiks o zadanej tematyce.

Informujemy, że będą mieli za zadanie narysować komiks, w oparciu o zadane teksty źródłowe, i przedstawiamy kryteria oceny. Badania empiryczne na niewielkiej próbie pokazały, że wykorzystanie komiksu w nauczaniu pozytywnie wpływa na motywację uczniów do nauki, a także na bardziej długotrwałe zapamiętanie procesów historycznych ujętych w formę komiksową. Najlepsze wyniki dawało przy tym czynne korzystanie z tego środka dydaktycznego, gdy uczniowie nie ograniczali się do czytania komiksu, ale samodzielnie go rysowali albo uzupełniali przygotowane wcześniej makiety (np. dopisując dialogi w chmurkach). Lepiej motywował ten ostatni sposób, jako że starsi uczniowie miewali obiekcje przed podejmowaniem samodzielnych prac plastycznych.

Potem prowadzimy ich za rękę, wskazując, jakie prace przygotowawcze powinni wykonać, zanim przystąpią do rysowania: pod jakim kątem zanalizować źródła, co z nich wydobyć (cechy króla oraz plan wydarzeń). Pokazujemy, co jest istotne w komiksie (postaci, kluczowe sceny). Warto w tym miejscu odwołać się do istniejących komiksów o tematyce historycznej lub innych, by zwrócić uwagę na sposoby tworzenia scen. Jeszcze na etapie projektu skłaniamy uczniów do refleksji nad stroną merytoryczną, w tym nad przydatnością poszczególnych źródeł (kronik) i nad sposobem, w jaki one relacjonują wydarzenia. Rozwiązywanie problemu (tworzenie komiksu) staje się zatem pretekstem do badań nad tekstem źródłowym. Część badawcza jest także elementem końcowej oceny projektu komiksu.

W każdych zajęciach realizowanych metodą projektu istotne jest podsumowanie: prezentacja wyników pracy uczniów oraz wyjaśnienie ich związku z treściami kształcenia. Można np. urządzić wystawę komiksów i poprosić uczniów albo nauczycieli o głosowanie na ten, który najbardziej im się podoba, natomiast punkty w następujących kategoriach: dobór scen, zgodność ze źródłami, wartości przyznaje nauczyciel historii.

Na zakończenie warto poprosić uczniów, by podzielili się swoimi refleksjami nad projektem: co im się podobało, czego się dowiedzieli i nauczyli, co by zmienili w zadaniach i w swojej pracy.

Podsumowanie

Głównym celem tego zadania jest ćwiczenie umiejętności argumentowania. Można je wykonać w kilku wariantach: a) jako indywidualne zadanie pisemne; b) uczniowie wybierają tezę, z którą się zgadzają, a następnie zwolennicy każdej z tez zajmują wyznaczone miejsce w klasie – tworzą się dwie drużyny, które toczą debatę „za i przeciw” albo tylko formułują kilka argumentów za swoją tezą i przeciw tezie drużyny przeciwnej; c) ćwiczenie w parach: jedna osoba z pary dostaje tezę 1 i wybiera, czy chce jej bronić, czy ją obalać; druga osoba robi to samo z tezą 2, a następnie wymieniają się opiniami; d) można przeprowadzić debatę na forum internetowym. Można wreszcie przenieść to zadanie do pracy domowej uczniów.

Zadanie domowe właściwe jest odniesieniem do lokalnego otoczenia ucznia. Można zasugerować, z jakich tytułów uczniowie mają korzystać albo pozostawić im wolną rękę. Lekturą może być też podręcznik do historii. Istotne, by przyjrzeć się narracji historycznej pod kątem propagowanych wartości.

Wakacje na Majorce

W poszukiwaniu przyczyn i skutków

Odpowiedzi

Zadanie A

Rok	1212	1213
Miejsce bitwy	Las Navas de Tolosa	Muret
Sojusznicy Aragonii	Kastylia, Nawarra, Portugalia	Langwedocja, katarzy
Przeciwnicy Aragonii	Muzułmanie	Krzyżowcy (Szymon de Monfort), Francja
Wynik bitwy dla Aragonii	zwycięstwo	klęska

Zadanie B.1

	Sąsiedzi Aragonii na północy	Sąsiedzi Aragonii na południu
XII–XIII wiek	Katalonia, Akwitania, Burgundia, Francja	Akwitania, Francja
XIV wiek	Kastylia, Arabowie	Kastylia i Leon

Zadanie B.2

Królestwo Aragonii rozwinęło się w kierunku **południowym** kosztem **Arabów**. Elementem tego procesu była bitwa pod **Las Navas de Tolosa** w roku **1212**.

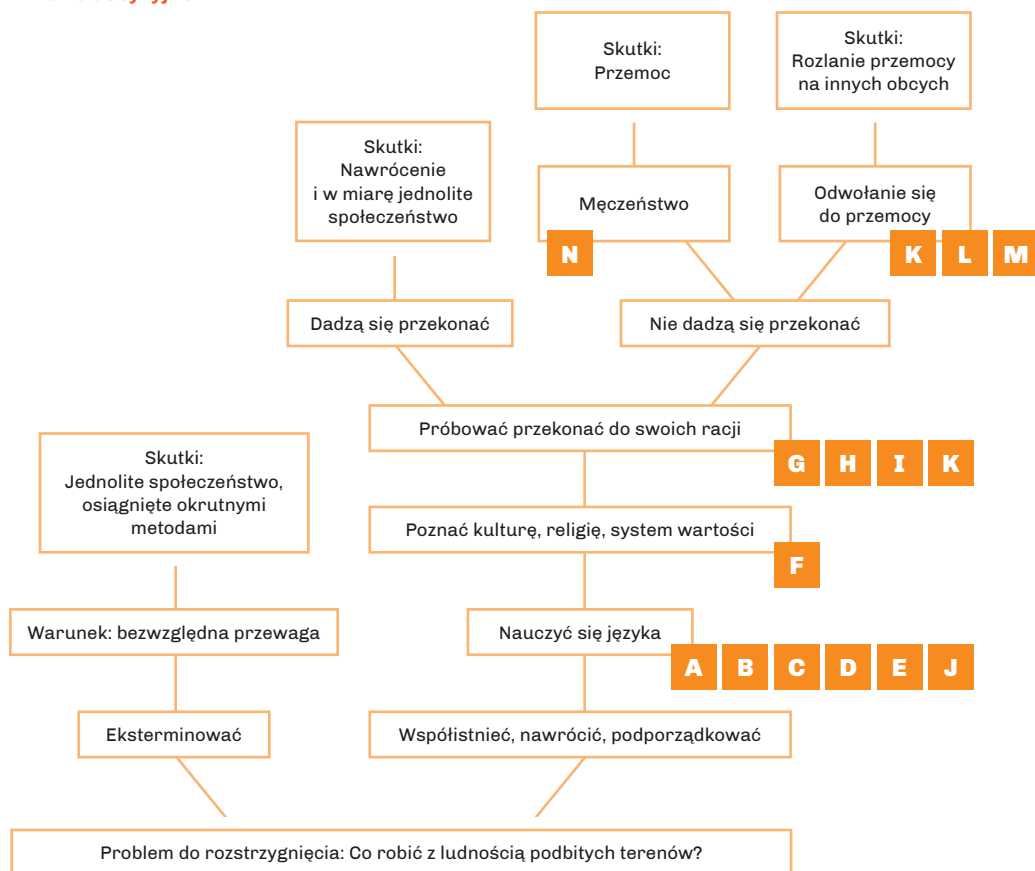
Aragonia utraciła natomiast wpływy w kierunku **północnym** na korzyść **Francji**. Elementem tego procesu była bitwa pod **Muret** w roku **1213**.

Zadanie C

Proces: **rekonkwista**.

Proces: **centralizacja władzy królewskiej we Francji**.

Drzewo decyzyjne



Zadanie domowe, cz. 2 – przykładowe odpowiedzi

	Przykład społeczeństwa	Skutek
A. Podbój	Węgry, Włochy, Hiszpania	Zniszczenia kultury materialnej, spadek poziomu bezpieczeństwa
B. Wygnanie ludności z ościennego kraju	Litwa	Bogactwo kultury
C. Sprowadzenie osadników	Śląsk	Rozwój rzemiosła, rolnictwa, miast
D. Przenikanie ludności na pograniczach	Czechy	Rozwój gospodarczy, rozwój kontaktów międzynarodowych
E. Migracje zarobkowe	USA	Rozwój przemysłu, poprawa poziomu życia ludzi

2

Kiedy zaczyna się nowa epoka? Ciągłość i zmiana na przykładzie wspólnoty lokalnej Odpowiedzi

Wprowadzenie

W tabeli trudno ustalić jednoznaczne daty skonstruowania urządzeń (komputera, telefonu komórkowego), choć łatwo można określić, jakie zmiany cywilizacyjne wiążą się z ich upowszechnieniem się. Warto przy okazji nawiązać do przyczyn i skutków jako elementów myślenia historycznego.

	Rok
Wybuch bomby atomowej	1945
Pierwszy lot w kosmos	1961
Pierwszy komputer	1943 (niektórzy podają też 1937)
Telefon komórkowy	1917, 1973, 1983, GSM – 1991
Upadek rządów komunistycznych w Europie Wschodniej	1989
Zamach na World Trade Center	2001

Ruś

	grupy etniczne		
	istniejące do dziś	nieistniejące dziś, ale znane z innych źródeł historycznych	trudne do zidentyfikowania
Źródło A	Litwini, Letygoła, Lachowie (Polacy), Szwedzi, Włosi, Niemcy, Czesi, Chorwaci, Serbowie, Bułgarzy	Permianie, Liwowie, Prusowie, Waregowie, Normanowie, Goci, Anglowie, Galicjanie, Rzymianie, Wenecjanie [jako naród], Polanie, Lutyce, Mazowszanie, Pomorzanie, Morawianie	Mera, Muroma, Weś, Mordwa, Czudź, Zawołocka, Peczera, Jamianie, Jurga, Zemigola, Korś, Czudowie, Korlagowie, Fragowie, Chorutanie, Chwalisowie
Źródło B	Węgrzy, Polacy, Czesi, Litwini, Niemcy, Karelowie	Jaćwingowie, Połowcy	Tojmicze, Burtasi, Czeremisi, Mordowianie, Wiadowie

Werona

Z jakimi grupami etnicznymi związani byli kolejni rządcy Werony?

1. Rzymianie 2. Longobardowie 3. Frankowie [pojawiają się też Alamanowie]

Co jest momentem przełomowym w dziejach miasta Werony? Przyjęcie chrześcijaństwa.

Jakie widzimy w tym utworze elementy ciągłości dziejów? Budowle starożytne, kult świętych.

Przełom jakich dwóch wielkich epok historycznych przedstawia Versus de Verona? Epoka starożytna; epoka średniowieczna.

Z jakimi wydarzeniami ten przełom się wiąże w historiografii (co sprawiło, że skończyła się jedna epoka, a zaczęła druga)? Podajcie co najmniej 3 wyróżniki.

1. Upadek Cesarstwa Zachodniorzymskiego 2. Początek islamu 3. Koniec prześladowania chrześcijaństwa
Ewentualnie inne przyjmowane w historiografii.

Jakie odzwierciedlenie znalazł ten przełom w treści utworu? Żadnego.

Miejsca pamięci w Weronie

1. Starożytne świątynie pogańskie 2. Świątynie chrześcijańskie jako miejsca kultu lokalnych świętych

Podsumowanie

Zadanie 1. 1335, 1526, 1741 1802, 1945, [1980]; 1000, 1241, 1802, 1842.

Zadania 2, 3, 4 – do rozstrzygnięcia przez nauczyciela.

1. Wzmianki o grupach etniczno-religijnych w dokumentach (Portugalia)

1. Czy król Jan I zajmował się w swoich dokumentach Żydami i muzułmanami przez cały okres panowania?	Nie, w ostatnich latach panowania nie wydał takich dokumentów.
2. Która mniejszość częściej zajmowała uwagę króla? Dlaczego?	Żydzi. Przyczyny nie wynikają ze źródeł.
3. Jakimi sprawami zajmowali się Żydzi i muzułmanie w średniowiecznej Portugalii?	Nie wynika do wprost ze źródeł. Dokumenty dotyczą przede wszystkim spraw własności, dochodów i jurysdykcji.
4. Czy widoczne są różnice w zakresie spraw dotyczących Żydów i muzułmanów? Jakże to różnice?	Nie ma istotnych różnic. Nawet jeśli słupki dotyczące Żydów są dłuższe, to w ujęciu proporcjonalnym (stosunek do liczby ogółu dokumentów dotyczących danej grupy) otrzymamy bardzo podobne rezultaty dla obu grup.
5. W których dokumentach – dotyczących Żydów czy muzułmanów – przywileje mają większy udział?	Proporcjonalnie większy w przypadku muzułmanów.
6. Jaki był stosunek króla do każdej z tych grup?	Nie wynika to z zestawień.
7. Jaki był stosunek każdej z tych grup do króla i do Portugalczyków?	Nie wynika to z zestawień.
8. W jakich miastach szczególnie widoczna jest obecność mniejszości?	Nie wynika to z zestawień, ale porusza to Costa-Pinto i jest o tym mowa dalej.

2. Język dokumentów (Czechy)

Jaki język dominował w dokumentach królewskich w XIV wieku? Łacina.

W jakich dziedzinach życia język ten jest obecny do dziś? Prawo, medycyna, dokumenty Kościoła katolickiego.

Jaki język pojawia się w tych dokumentach w połowie wieku? Niemiecki.

Jaki język nie pojawia się w dokumentach, choć można by się go spodziewać? Czeski.

Zapiszcie trzy wnioski, które można wyciągnąć.

Można podejrzewać, że dokumenty były kierowane raczej do wyższych warstw miejskiego społeczeństwa (nie do plebsu), warstwy te się germanizowały, a procesowi temu sprzyjały prądy renesansowe, które doceniały języki narodowe kosztem łaciny. Władzę w Czechach od 1310 do 1437 roku sprawowała dynastia luksemburska.

Miasta otrzymujące większość dokumentów po niemiecku:

Cheb, Hradec Kralove, Pirna, Loket, Čáslav. Cheb i Loket leżą przy zachodniej granicy z Niemcami. Pirna znajduje się dziś w granicach Saksonii. Hradec Kralove i Čáslav leżą w północnej części kraju.

Zapiszcie 2–3 dodatkowe wnioski dotyczące przemian językowych, które można wyciągnąć na podstawie informacji o treści dokumentów.

Język niemiecki był z czasem coraz częściej stosowany niemal we wszystkich rodzajach dokumentów, a zwłaszcza w bieżących kwestiach fiskalnych i administracyjnych. Łacina utrzymała dominującą pozycję w kwestiach prawnych, w tym w zakresie potwierdzania przywilejów. Była też jedynym językiem w sprawach kościelnych. Sugerowałoby to trzymanie się przez króla zwyczajów językowych panujących wśród odbiorców (księża i prawnicy – łacina, kupcy i urzędnicy – niemiecki).

Dane te nie wywracają dotychczasowych ustaleń, ale je poszerzają i uzupełniają.

Uzasadnijcie, że zestawienie potwierdza tezę stawianą przez historyków o ich wpływie na osłabienie w Czechach pozycji niemieckich feudałów oraz Kościoła katolickiego. Podajcie dwa argumenty i wskażcie przedziały czasowe, w których dają się one zaobserwować.

	Czynnik	Czas
1	pojawienie się dokumentów w języku czeskim i ich stopniowa dominacja	pojawienie się 1432, dominacja – po 1480
2	zanik dokumentów w języku łacińskim	pierwszy spadek nastąpił po roku 1457, a od 1481 łacina praktycznie w ogóle zanika w dokumentach królewskich dla miast czeskich

3. Ilustracje jako źródło dotyczące przemian etnicznych (Śląsk)

Różnice w wyglądzie: nakrycia głowy, fryzury, broń, apaszkę lub ich brak, długość szat, kształt butów (zwłaszcza sposób ich wiązania).

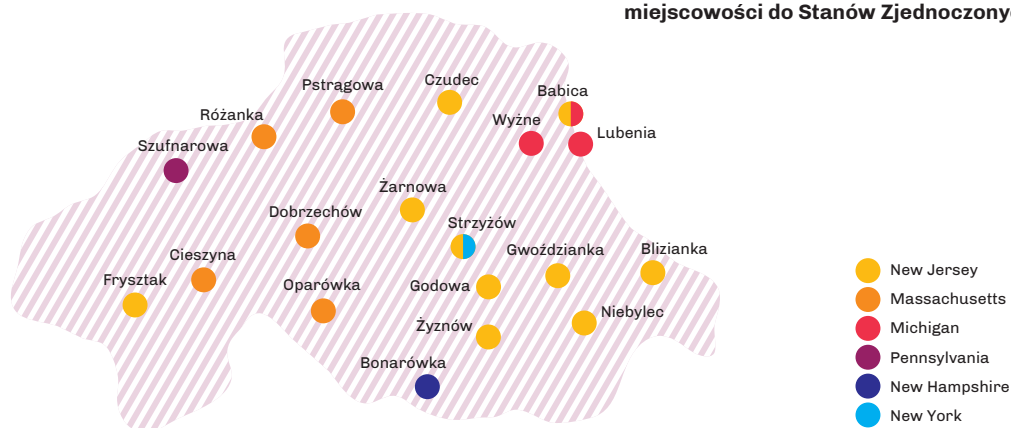
Scena bitwy: rycerze na koniach, w pełnych zbrojach, przyłbicach, z mieczami – reprezentują styl zachodnioeuropejski; piechurzy w dolnej części ilustracji i z tyłu – tradycyjnych wojowników śląskich.

Podsumowanie

Joanna Kulpińska – badaczka z Uniwersytetu Jagiellońskiego przeprowadziła badania w oparciu o manifesty pokładowe z Ellis Island. Oto przykładowe ustalenia poczynione na ich podstawie.

Listy pasażerów statków z Archiwum Ellis Island umożliwiają dotarcie do wielu nieznanych dotąd informacji na temat imigrantów przybywających do Stanów Zjednoczonych na przełomie XIX i XX wieku. Można na ich podstawie zobrazować chociażby duże zróżnicowanie ówczesnych trendów migracyjnych w poszczególnych regionach ziem polskich, obserwowalne również na tak stosunkowo niewielkim obszarze jakim jest powiat. Analiza prezentowana w tej części rozdziału dotyczy jednego z podkarpackich powiatów – powiatu strzyżowskiego. Listy z Archiwum umożliwiają m.in. wyodrębnienie głównych kierunków docelowych mieszkańców badanego rejonu. Dane zaprezentowane na poniższej mapie uzyskane zostały na podstawie analizy i zestawienia informacji z kilku kolumn formularza list pasażerów statków: ostatnie miejsce pobytu, planowane miejsce pobytu w USA (stan, miast lub miasteczko) oraz daty przybycia do Stanów Zjednoczonych.

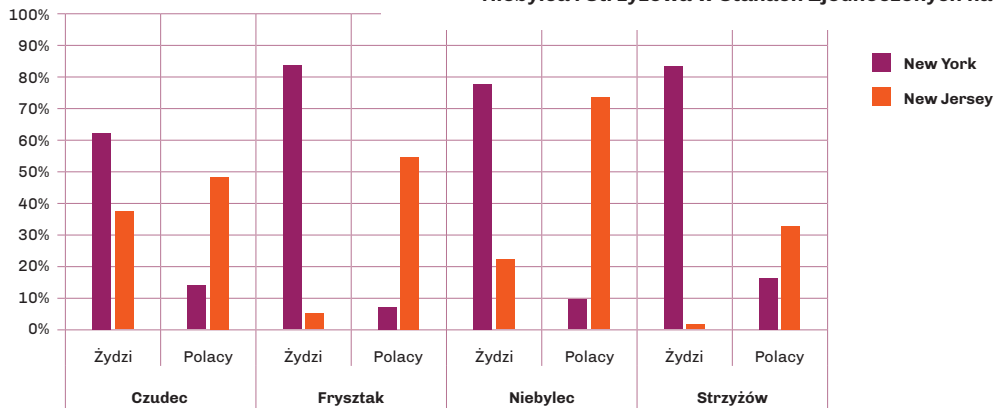
Dominujące kierunki migracji mieszkańców poszczególnych miejscowości do Stanów Zjednoczonych w latach 1900–1914



Źródło: opracowanie J. Kulpińskiej na podstawie analizy listów pasażerów statków z Archiwum Ellis Island

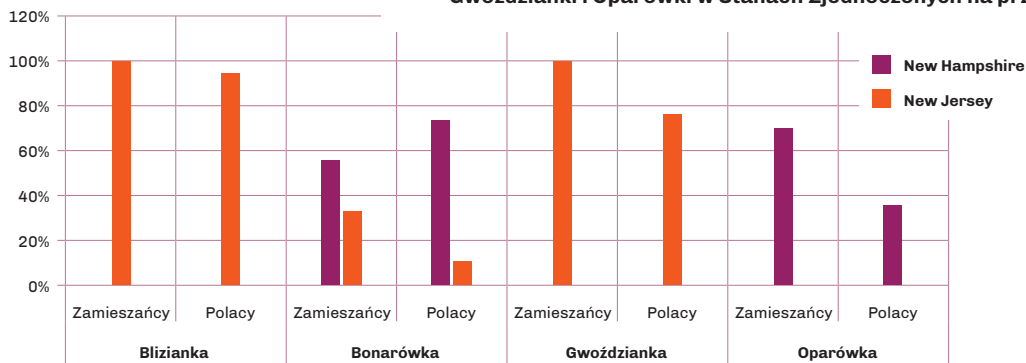
Zróżnicowanie bądź też spójność kierunków migracji zaobserwować można było także porównując grupy etniczne zamieszkujące powiat na przełomie XIX i XX wieku. Byli to głównie Polacy, Żydzi oraz Rusini (zwani w tym rejonie Zamieszkańcami). Widzimy, że miejsca docelowe wybierane przez polskich i żydowskich mieszkańców poszczególnych miejscowości były odmienne. Wyznawcy judaizmu wyjeżdżali wówczas głównie do Nowego Jorku. Dominującym kierunkiem dla Polaków był natomiast stan New Jersey. Część Zamieszkańców również wyruszyła śladem swych polskich sąsiadów do wspomnianego wyżej regionu USA, zauważyć możemy zatem wzajemne wpływy trendów migracyjnych tych dwóch grup. Większość Rusinów z południowej części powiatu wyruszała jednakże przede wszystkim do stanu New Hampshire. Do stworzenia poniższych wykresów posłużyły informacje zawarte w kilku kolumnach formularza list pasażerów statków: narodowość, ostatnie miejsce pobytu, planowane miejsce pobytu w USA (stan, miasto lub miasteczko) oraz daty przybycia do Stanów Zjednoczonych.

Główne miejsca docelowe żydowskich i polskich imigrantów z Czudca, Frysztaka, Niebyleca i Strzyżowa w Stanach Zjednoczonych na przełomie XIX i XX wieku



Źródło: opracowanie J. Kulpińskiej na podstawie analizy listów pasażerów statków z Archiwum Ellis Island

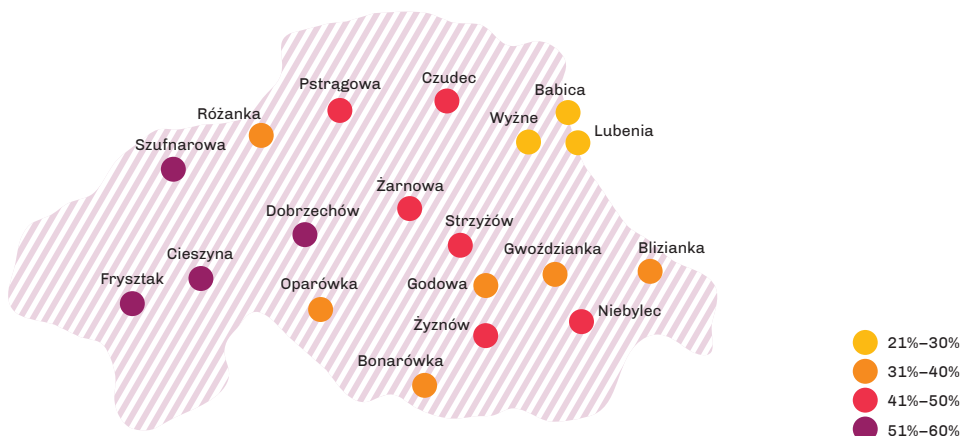
Główne miejsca docelowe rusińskich i polskich imigrantów z Blizianki, Bonarówki, Gwoździanki i Oparówki w Stanach Zjednoczonych na przełomie XIX i XX wieku



Źródło: opracowanie J. Kulpińskiej na podstawie analizy listów pasażerów statków z Archiwum Ellis Island

Z danych Archiwum wyczytać można również informacje na temat udziału przedstawicieli poszczególnych płci w migracjach z badanego obszaru. Na poniższej mapce widzimy podział powiatu na część zachodnią z dominacją kobiet w wyjazdach oraz północno-wschodnią z bardzo niskim odsetkiem imigrantek. Dane te udało się uzyskać, analizując kolumny odnoszące się do: płci imigrantów, ostatniego miejsca pobytu, daty przybycia do Stanów Zjednoczonych.

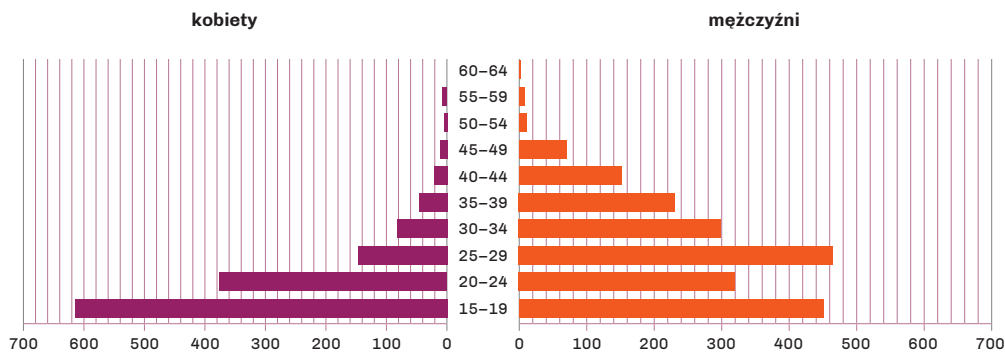
Udział kobiet w migracjach z powiatu strzyżowskiego na początku XX wieku



Źródło: opracowanie J. Kulpińskiej na podstawie analizy listów pasażerów statków z Archiwum Ellis Island

Analizując płeć migrantów, ciekawych danych dostarczyć może również ich wiek. Na poniższym wykresie widzimy, iż w przypadku kobiet na wyjazdy decydowały się głównie młode dziewczęta (w przedziale wiekowym 15–24 lata). Wśród mężczyzn zaobserwować można było większy odsetek bardziej dojrzałych osób. Prezentowany wykres powstał w oparciu o dane zawarte w kolumnach: płeć, wiek, ostatnie miejsce pobytu, oraz daty przybycia do Stanów Zjednoczonych.

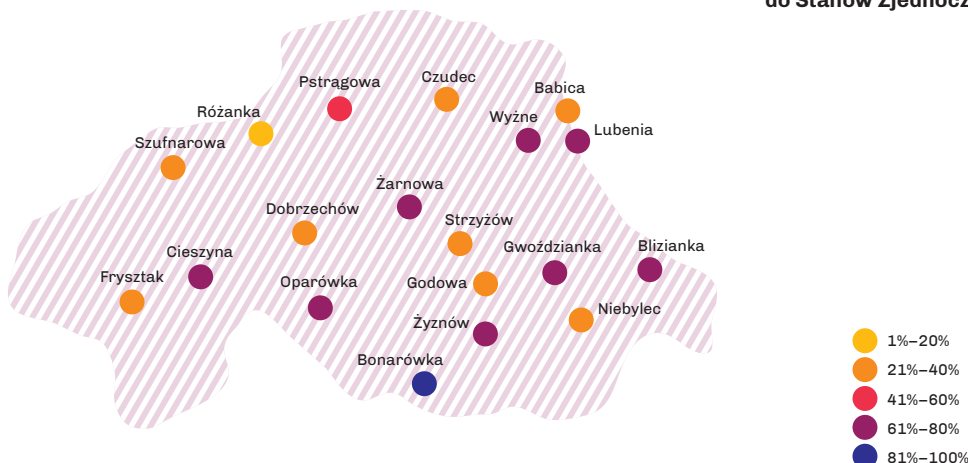
Struktura wieku kobiet i mężczyzn łącznie z badanych miejscowości, którzy wyjechali do Stanów Zjednoczonych w latach 1901–1918 (N=3863)



Źródło: własne opracowanie na podstawie list pasażerów statków Archiwum Ellis Island

Kolejną istotną zmienną różnicującą imigrantów obu płci jest poziom ich wykształcenia. Na poniższej mapie widzimy dysproporcje pomiędzy udziałem analfabetek w wyjazdach do Stanów Zjednoczonych z badanego obszaru. Miejscowością, z której wywodzące się migrantki były najlepiej wyedukowane, była Różanka. Dane prezentowane poniżej uzyskano poprzez analizę kilku kolumn formularza list pasażerów statków: płeć, umiejętność czytania lub pisanie, ostatnie miejsce pobytu, daty przybycia do Stanów Zjednoczonych.

Odsetek analfabetów wśród imigrantek z badanych miejscowości do Stanów Zjednoczonych w latach 1900–1914



Źródło: opracowanie J. Kulpińskiej na podstawie analizy listów pasażerów statków z Archiwum Ellis Island

Dlaczego Karaimi kochają księcia Witolda? O doniosłości historycznej

Odpowiedzi

Założyciele państw:

Alfred Wielki	Anglia
Arpad	Węgry
Asparuch	Bułgaria
Borzywój I	Czechy
Chlodwig	Francja
Decebal	Rumunia
Giuseppe Garibaldi	Włochy
Gorm Stary	Dania
Harald Pięknowłosa	Norwegia
Magnus Maximus	Walia
Mendog	Litwa
Mieszko I	Polska
Mojmir	Słowacja
Ruryk	Rosja
Viriathus	Portugalia
Wilhelm Orański	Niderlandy
Włodzimierz Wielki	Ukraina

Książę Witold

Jakie postaci występują w filmie?

Grupa postaci	Postaci	Ocena
		+ → ocena pozytywna – → ocena negatywna N → opis neutralny
Wymienione z imienia	– książę Witold	+
Wymienione z nazwy	– Karaimi	+
	– Tatarzy	–
	– karaimskie kobiety, dzieci i ludzie starsi z Trok	+
Anonimowe	– dworzanie Witolda	N
	– dzieci	N

Jeśli przyjmiemy, że znaczące są postaci wymienione z imienia lub nazwy, to o kim jest ten film?
O Karaimach i Księciu Witoldzie.

Jak przedstawiają się relacje między znaczącymi postaciami?

Książę chroni Karaimów i udziela im pomocy. Oni uważają go za opiekuna i autorytet. Ufają mu – nie pytają, jak rozwiąże ich problem, tylko wierzą, że to zrobi.

Jakimi cechami odznacza się książę Witold?

Mądrość, pomysłowość, troskliwość, zrozumienie dla poddanych, sprawność rządów.

Które z nich widać na pierwszy rzut oka, bez wgłębiania się w fabułę filmu? W jaki sposób zostały zaznaczone?

Np. mądrość w spojrzeniu władcy.

	Przykłady	Cel wprowadzenia do legendy
1. Elementy realne	– Karaimi żyli na Litwie i uprawiali pola	– uprawdopodobnienie przedstawianych wydarzeń – wyeksponowanie wspólnych wartości i przekonań (zamiłowanie do ziemi)
2. Elementy prawdopodobne	– Karaimi wyruszyli wiosną na wyprawę przeciw Tatarom – Powódź po roztopach w Trokach – Karaimi poprosili księcia Witolda o pomoc, a on zgodził się jej udzielić	– uprawdopodobnienie przedstawianych wydarzeń – wyeksponowanie wspólnych wartości i przekonań (uznawanie mocy władcy) – gloryfikacja Witolda
3. Elementy fantastyczne	– Koń wypił tyle wody, że obniżył się poziom wód – Z dnia na dzień powstało nowe jezioro	– gloryfikacja Witolda – wyjaśnienie pochodzenia jeziora

Przyjrzyjcie się pomnikom i ustalcie, jakie cechy Witolda są na nich wyeksponowane.
 Insygnia władzy, natura wojownika (zbroja rycerska), potęga, chrześcijaństwo (krzyż w koronie).

Czy można rozpoznać po rysach twarzy, że to Witold?

Nie, nie wiemy, jak wyglądał Witold (tak samo jak w przypadku innych władców średniowiecznych – warto to zawsze uczniom uświadomić). Na niektórych pomnikach jego twarz jest wyraźnie wyidealizowana.

Jakie symbole władzy towarzyszą jego postaci?

Miecz, czasem korona (ale nie na polskim pomniku), płaszcz.

Co wyraża mowa jego ciała?

Powagę, siłę, władzę.

1. Ameryka

Kto był adresatem tych relacji? Ówczesni Europejczycy.

Czego dowiadawali się z adresaci o nowym lądzie i jego mieszkańcach?

Kontynent był zamieszkany. Mieszkańcy mieli nieznany wcześniej Europejczykom kolor skóry (biały i czarny były znane Europejczykom od starożytności, zwłaszcza mieszkańcom Hiszpanii i Portugalii, którzy utrzymywali kontakty z Afryką, a tu pojawia się pośredni z odcieniem czerwonym). Byli dobrze zbudowani i mieli długie czarne włosy. Nie używali ubrań, natomiast używali broni (łuków i strzał). Mówili niezrozumiałym dla Europejczyków językiem. Nie byli chrześcijanami.

Czego my dowiadujemy się o Ameryce i jej mieszkańcach?

Zamieszkiwali ją Indianie, którzy nie znali odzieży. Najprawdopodobniej nie mieli oni wcześniej kontaktów z Europejczykami, a na pewno nie takich, które zostawiłyby w kulturze indiańskiej jakiś znaczący ślad (skoro żadna ze stron nie zna języka drugiej i nie ma możliwości porozumienia się, skoro Europejczycy od razu chcą ich chrystianizować, a mieszkańcy Ameryki najwyraźniej nie mają pojęcia o chrześcijaństwie). Używali łuków i strzał, ale nie znali broni palnej.

Czego dowiadujemy się o ówczesnych Europejczykach?

Wylądowali u ujścia rzeki. Było to ich pierwsze spotkanie z Indianami. Byli zszokowani nagością Indian, a zarazem zafascynowani ich silną budową ciała i urodą. Mieli poczucie misji chrystianizacyjnej. Dziwnie wyobrażali sobie istoty zamieszkujące nieznane wcześniej rejony świata – wizerunki te nie potwierdziły się w kontakcie z Indianami. Uznali Indian za bardziej podobnych niż różnych od Europejczyków (nie pojawiają się w ogóle wątpliwości co do tego, czy są to ludzie). Już wcześniej stykali się z ludźmi innych ras i wyznań.

Co było największym zaskoczeniem dla Europejczyków? Jak próbowali sobie z nim poradzić (co robili, aby je ośwoić)?

Największym zaskoczeniem była nagość. Pierwsza relacja tłumaczy ją wrodzoną niewinnością mieszkańców Ameryki, ich nieskalaniem grzechami Europejczyków związanymi z seksualnością. Trzecia przyznaje, że byli przy tym urodziwi. Warto zwrócić uwagę na to, że żadna z relacji nie wspomina o indiańskich kobietach.

Co było największym zaskoczeniem dla was podczas czytania tych listów?

Uwaga: należy dać uczniom swobodę wypowiedzi i czas na ich sformułowanie. Badania wskazują, że nauczyciele mają skłonność do czekania zaledwie kilka sekund na odpowiedź uczniów, a gdy ta nie pada, to albo udzielają jej sami, albo wskazują osobę (która odpowiada w stresie – często powielając banały – albo odmawia, ryzykując negatywną ocenę), albo rezygnują i idą dalej z tokiem lekcji. Widząc to, uczniowie czują się zwolnieni z wysiłku formułowania własnego zdania. Gdy natomiast nauczyciel zechce poczekać kilkadziesiąt sekund, szanse na aktywność uczniów i na ich pogłębione wnioski znacznie rosną.

Dążenie do chrystianizacji Indian

Cele i wartości autora. Uważa krzewienie chrześcijaństwa za swój moralny obowiązek wynikający ze szczerzej wiary: chrystianizacja przyniesie nawróconym zbawienie. Zaniechanie tego działania byłoby grzechem. Planuje ją zatem w swojej najlepszej wierze. Nie bierze jednak pod uwagę celów i wartości Indian. Zakłada, że nie mają oni żadnych wierzeń. Uważa, że obiektywnie dążenia Indian muszą być tożsame z jego własnymi (z dążeniem do zbawienia w duchu chrześcijańskim łącznie).

Przedstawcie w dwóch zdaniach ocenę jego postawy z perspektywy [tu podane są możliwe odpowiedzi, ale warto dać uczniom możliwość formułowania własnych wniosków, byle były uzasadnione]:

- A.** dzisiejszych Europejczyków [warto zwrócić uwagę na współczesne odejście od misji chrystianizacyjnej i „europeizowania” innych ludów],
- B.** dzisiejszych Brazylijczyków [powinni tu dostrzec początki swojego wieloetnicznego społeczeństwa],
- C.** ówczesnych Europejczyków [powinni się z nią zgodzić],
- D.** ówczesnych mieszkańców odkrytych terenów [mogą czuć obawy albo wrogość, ewentualnie fascynację].

2. Śląsk

Scharakteryzujcie dwie perspektywy spojrzenia na tożsamość etniczną Ślązaków u progu nowoczesności, które przedstawia współczesny historyk, Przemysław Wiszewski, w poniższym tekście. Uwzględnijcie, czyje to perspektywy, z jakich czasów pochodzą, czym się różnią między sobą.

- Perspektywa autora, Caspara Borgeniego z XV wieku – widzi on Ślązaków jako odrębną grupę, choć dostrzega elementy polskie i niemieckie, ale nie łączy ich z polską ani niemiecką państwowością czy ludnością zamieszkującą Polskę ani Niemcy. „Polscy” Ślązacy nie są utożsamiani z Polakami zamieszkującymi Polskę. Analogicznie Niemcy. Nie ma związku między grupami etnicznymi a państwami.
- Perspektywa współczesna, perspektywa dzisiejszych, zwłaszcza polskich, odbiorców Wiszewskiego – dążą oni do rozstrzygnięcia, czy Ślązacy byli Niemcami, czy Polakami i jak się ich charakterystyka zmieniała, zgodnie z koncepcją „wielkich narodów”, obejmujących osoby posługujące się danym językiem czy pozostających w danym kręgu kulturowym (np. Polonia bywa przedstawiana jako Polacy w świecie, a nie jako osoby „jedynie” polskiego pochodzenia, ale często o tożsamości narodowej kraju osiedlenia). Takie spojrzenie zarazem wyklucza ze wspólnoty osoby o odmiennym bagażu etniczno-kulturowym.

Dobłą analogią dla nowożytnego Śląska wydaje się być współczesna Belgia, gdzie Walonowie i Flamandzcy żyją w jednym państwie, zachowując języki sąsiadów (francuski i flamandzki/holenderski), ale nie utożsamiając się z ich narodami, kulturą ani tym bardziej państwowością.

3. Litwa

	Cechy, których spodziewacie się po tolerancyjnym społeczeństwie wielokulturowym	W przywilejach
równość wobec prawa	wszyscy ludzie mają takie same prawa	nie ma, każda grupa traktowana jest odrębnie i według różnych zasad
prawo do mieszkania	każdy może kupić/wynająć mieszkanie w takim miejscu, w jakim chce, na jakie go stać	wydzielone dzielnice dla poszczególnych wyznań, zakaz mieszkania poza nimi
cmentarze	na cmentarzu komunalnym może zostać pochowany każdy; mogą też funkcjonować cmentarze wyznaniowe – zarezerwowane dla wyznawców danej religii	oddzielne dla każdej grupy religijnej
sądy i karanie przestępców	równość wobec prawa; takie same przepisy, procedury dla każdego człowieka, niezależnie od przynależności religijnej czy etnicznej	wobec każdej grupy stosowane są odrębne przepisy/przywileje i funkcjonują odrębne sądy; gdy osoby z różnych grup wchodziły w konflikt między sobą, sprawę rozstrzyga książę

Podsumowanie

Indianie nie znali pisma.

Historie piękne czy prawdziwe?

Wymiar etyczny historii i zawodu historyka

Odpowiedzi

1. Kroniki średniowieczne

Napiszcie w trzech zdaniach, o jakim wydarzeniu mówią wszystkie trzy relacje.

O zabójstwie biskupa Stanisława przez Bolesława Śmiałego. Pierwsza zapowiada, że zajmie się jego następstwami, zaś pozostałe dwie skupiają się na wyjaśnieniu okoliczności, w jakich do niego doszło.

Która relacja wydaje się wam najbardziej wiarygodna? Dlaczego?

Pierwsza pozbawiona jest elementów fantastycznych, ostatnia jest najbardziej szczegółowa.

2. W stronę współczesności

	Wartości	Środki
Aneta Pieniądz	dobrze, jeśli zachowuje się wiele źródeł z przeszłości; pochwala dostępu do różnorodności źródeł	dobór słów („szczęśliwie”)
Jurgita Verbickiene	dobrze, jeśli państwo reguluje stosunki między mniejszościami	dobór słów („na szczęście”)
Daniel Bagi	źle, jeśli władza próbuje narzucić obywatelom jeden język i kulturę	dobór słów („tarcza ochronna przeciw próbom” – próby są czymś złym, przed czym trzeba się bronić; „próbował narzucić” – słowo narzucić ma negatywną konotację)
Dovile Troskovaite	dobrze, jeśli grupy etniczne zachowują swoją odrębność kulturową, jeśli zabiegają o swoje miejsce w społeczeństwie dominującym	czasowniki wskazujące na konieczność, przymus
Przemysław Wiszewski	dobrze, jeśli to, co wspólne, jest ważniejsze niż to, co dzieli; pochwala tolerancji dla różnorodności etnicznej społeczeństwa oraz dumy ze wspólnego dziedzictwa	pozytywnie nacechowane słownictwo („akceptacja”, „podwaliny”, „zespójone-go”, „duma”; więcej słów poświęcono współpracy i tolerancji niż różnicom)

Podsumowanie

Sposoby prezentowania wartości przez historyków: może to być na przykład selekcja materiału, który przedstawia historyk, dobór słów, obszerność narracji.

Bibliografia

Do wstępu

Drie Jannet van, Boxel Carla van, *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*, „Educational Psychology Review” 2008, nr 2, s. 87–110

«Восточная Европа – регион, где история – взрывоопасная вещь» – историк Алексей Толочко, na: <https://ru.hromadske.ua/posts/my-liubym-zavoevatelei-ubyits-merzavtsev-tyranov-kotorykh-schytaem-svoimy-heroiamy>, dostęp 1.12.2017

Jadczak Maria, *Jak uczyć historii w epoce „burzy i naporu” – „dobra” czy „nie dobra” zmiana w nauczaniu historii – głos w dyskusji*, „Wiadomości Historyczne” 2016, nr 5, s. 25–26

Nieuvenheuyse Karel Van, *Using Multiperspectivity to Break through Eurocentrism*, „Public History Weekly” 2017, na: <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-9/using-multiperspectivity-to-break-through-eurocentrism/>, dostęp 1.12.2017

Seixas Peter, *A Model of Historical Thinking*, „Educational Philosophy and Theory” 2017, nr 6, 593–605

Seixas Peter, Historical Thinking Project, na: www.historicalthinking.ca, dostęp 1.12.2017

Seixas Peter, *Schweigen! Die Kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools?*, w: *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, red. P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, New York 2000, s. 19–37

Wineburg Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001

Wójcik-Łagan Hanna, *Myślenie historyczne – paradygmat nowoczesnego nauczania historii*, w: *Wokół problemów edukacji...* Księga pamiątkowa dedykowana Pani Profesor Grażynie Pańko z okazji 40-lecia Zakładu Dydaktyki i Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego, red. J. Wojdon i B. Techmańska, Wrocław 2012, s. 257–278

Wojdon Joanna, *Postmodernizm i inne wyzwania dla szkolnej edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 2017, nr 2, s. 27–29

Do stosowanych metod i technik nauczania

Choraży Ewa, Konieczka-Śliwińska Danuta, Roszak Stanisław, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008

Debata oksfordzka, na: <http://www.ceo.org.pl/pl/sejmmlodziezy/news/debata-oksfordzka-0>, dostęp 1.12.2017

Document analysis worksheets, na: <https://www.archives.gov/education/lessons/worksheets>, dostęp 1.12.2017

Okła Grażyna, *Metoda projektów w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” 2000, nr 1, s. 38–44

Pacewicz Alicja, Sterna Danuta, *Jak pracować metodą projektów?*, na: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/KOSS/davBinary/Materialy%20pomocnicze/Jak_pracowac_metoda_projektow.pdf, dostęp 1.12.2017

Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, red. K. Kruszewski, Warszawa 2017

Taraszkiewicz Małgorzata, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2000

Wojdon Joanna, *Technologia informacyjna w warsztacie nauczyciela – webquest*, w: *Nauczanie historii – ciekawiej. Notatnik nauczyciela*, red. W. Mrozowicz, K. Sanojca, Wrocław 2008, s. 36–39 lub na: <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/28.pdf>, dostęp 1.12.2017

Zielińska Katarzyna, *Skąd to wiemy, czyli jak korzystać z materiałów źródłowych na lekcjach wiedzy o społeczeństwie*, na: <http://www.ceo.org.pl/pl/koss/news/skad-wiemy-czyli-jak-korzystac-z-materialow-zrodlowych-na-lekcjach-wiedzy-o-spoleczenstwie>, dostęp 1.12.2017

Zestawienia bibliograficzne tekstów na temat metody projektu

<http://www.bp.pila.pl/wp-content/uploads/2007/11/Metoda-projektu-w-szkole-podstawowej.pdf>

http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/GPE/davBinary/metoda_projektow_zestawienie_bibliograficzne.pdf

Do rozdziału 1

bezdroza.pl/ksiazki/majorka-travelbook-wydanie-1-dominika-zareba,bemaj1.htm

encyklopedia.pwn.pl/haslo/Baleary;3873646.html

lib.utexas.edu/maps/historical/spanish_kingdoms_1210.jpg

lib.utexas.edu/maps/historical/spanish_kingdoms_1360.jpg

majorka.com.pl/baleary.xml

Do rozdziału 2

Historia Wrocławia, na: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Historia_Wrocławia](https://pl.wikipedia.org/wiki/Historia_Wroc%C5%82awia), dostęp 1.12.2017

Kubiński Piotr, *Gry wideo. Zarys poetyki*, Kraków 2016

Nestor, *Powieść minionych lat*, tłum. Franciszek Sielicki, Kraków 1968

Słowo o ruinie ziemi ruskiej, tłum. R. Łużny, w: *Literatura staroruska. Wiek XI–XVII*, opr. R. Łużny, W. Jakubowski, Warszawa 1971, s. 92–93

Do rozdziału 3

Stomma Ludwik, *Choroby i dolegliwości sławnych ludzi*, Gdańsk 2007

Szejnert Małgorzata, *Wyspa klucz*, Kraków 2010

Żywot świętej Jadwigi Śląskiej, dostęp 1.12.2017, na: <http://www.getty.edu/art/collection/objects/4017/unknown-maker-the-family-of-berthold-vi-the-marriage-of-saint-hedwig-and-heinrich-silesian-1353/>
<http://www.getty.edu/art/collection/objects/4028/unknown-maker-saint-hedwig-receiving-shoes-miraculously-abbot-gunther-of-leubus-presenting-shoes-to-saint-hedwig-silesian-1353/>
<http://www.getty.edu/museum/media/images/web/larger/00436201.jpg>

Do rozdziału 4

Atroszko Szczepan, *Pół-Jankes czyli Tadeusz Kościuszko w Ameryce*, Wrocław 2017

Storożyński Alex, *Kościuszko. Księżę chłopów*, Warszawa 2011

Nagranie:
Cudowny koń księcia Witolda – legenda karaimska, na: <https://www.youtube.com/watch?v=-qIXWzrxFH4>, dostęp 1.12.2017

Do rozdziału 5

A 19th-Century Vision of the Year 2000, na: <https://publicdomainreview.org/collections/france-in-the-year-2000-1899-1910/>, dostęp 1.12.2017

Szuchta Robert, *1000 lat historii Żydów polskich. Podróż przez wieki*, Warszawa 2015

Do rozdziału 6

Długosz Jan, *Dziejów polskich ksiąg dwanaście*, ks. III, Kraków 1867

Gall Anonim, *Kronika polska*, tłum. Roman Grodecki, wstęp i oprac. Marian Plezia, Wrocław 2003

Wincenty, tzw. Kadłubek, *Kronika polska*, tłum. i oprac. Brygida Kürbis, Wrocław 1992

Źródła ilustracji: str. 1 Andrew Neel/Unsplash, NeONBRAND/Unsplash, str. 5 Dariusz Sankowski/Unsplash, João Silas/Unsplash, str. 8 Chris Lawton/Unsplash, str. 9 i następne: kartki z notatnika – Lyudmyla Kharlamova/Shutterstock.com, str. 21 Mr Cup Fabien Barral/Unsplash, str. 23 Simon Migaj/Unsplash, str. 27 Simon Migaj/Unsplash, str. 37 Giammarco Boscaro/Unsplash, str. 53: Alfred Wielki, https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Adolf_Friedrich_Erdmann_von_Menzel_002.jpg, Arpad, https://en.wikipedia.org/wiki/File:%C3%81rp%C3%A1d_on_Feszty%27s_Panorama.jpg, Asparuch, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Asparukh_of_Bulgaria.JPG, Borzywój I, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bo%C5%99ivoj_I.jpg, Chlodwig, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fran%C3%A7ois_Louis_Dejuinne_08265_bapt%C3%Aame_de_Clovis.JPG, Decebal, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Statue_of_Decebal_-_Deva_01.jpg, Giuseppe Garibaldi, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giuseppe_Garibaldi_1861.jpg, Gorm Stary, https://en.wikipedia.org/wiki/Gorm_the_Old#/media/File:Gorm-the-old.jpg, Harald Pięknowłoso, https://pl.wikipedia.org/wiki/W%C5%82adcy_Norwegii#/media/File:Flateyjarbok_Haraldr_Halfdan.jpg, Magnus Maximus, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maiorina_Magnus_Maximus_usurpateur_Lyon.jpg, Mendog, <https://en.wikipedia.org/wiki/Mindaugas#/media/File:Mindaugas.jpg>, Mieszko I, <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mieszko1.jpg>, Mojmir, https://sk.wikipedia.org/wiki/S%C3%BABor:Mojmir_kniieza_Velkomoravske.jpg, Ruryk, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rurik_-_from_Titulyarnik_\(1672\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rurik_-_from_Titulyarnik_(1672).jpg), Viriathus, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Viriato_-_Zamora_\(Terror_Romanorum\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Viriato_-_Zamora_(Terror_Romanorum).jpg), Wilhelm Orański, https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:William_III_of_England.jpg, Włodzimierz Wielki, https://www.flickr.com/photos/iks_berto/8753723792, str. 63 Dariusz Sankowski/Unsplash, str. 73 Davide Cantelli/Unsplash, Carmen Penaranda/Unsplash, str. 78 http://www.pinakoteka.zascianek.pl/Matejko/Images/Pc_Boleslaw_Smialy.jpg, str. 81 Elijah O'Donnell/Unsplash.

Koordynacja: Katarzyna Dzieciotowska
Redakcja językowa i korekta: Anna Krześniak
Grafika, skład i łamanie: Zofia Herbich

Copyright: Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

ISBN 978–83–65457–97–4

Powstanie i opublikowanie pracy naukowej finansowane w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” w latach 2014–2019 (0102/NPRH3/H12/82/2014), Mechanizmy budowania spójności w społecznościach wieloetnicznych, X–XXI w.



**NARODOWY PROGRAM
ROZWOJU HUMANISTYKI**

Potrzeby edukacyjne, sposób uczenia się młodych ludzi z pokoleń Y i Z, którzy funkcjonują w obecnych szkołach, wymagają nowych rozwiązań dydaktycznych. Autorka dostrzegła to i zaproponowała swoiste przeformułowanie roli nauczyciela. Stawia przed nim zadania związane z gromadzeniem materiałów źródłowych, doбором odpowiednich metod/form nauczania i stwarzaniem optymalnej przestrzeni edukacyjnej – tak, aby młodzież miała możliwość samodzielnie poszukiwać informacji, prowadzić badania, odpowiadać na pytania i wyciągać wnioski.

Propozycje właśnie tego typu zajęć zostały zawarte w niniejszej publikacji. Nauczyciel, który zdecyduje się je wykorzystać, otrzyma gotowy, bardzo ciekawy i często mało znany zestaw źródeł różnego typu, dostosowane do pracy z nimi zadania, propozycje metod oraz modele odpowiedzi.

Patrycja Kopcińska, doradca metodyczny

Projekt, w ramach którego powstała niniejsza publikacja, ma na celu uchwycenie i analizę mechanizmów zapewniających w Europie spójność społeczeństw wieloetnicznych. Koncentruje się na okresie średniowiecza i nowożytności, symbolicznie zamkniętym datami 962–1789, co podyktowane jest przekonaniem o unikalnym charakterze wprowadzonych wówczas rozwiązań w zakresie współżycia różnych grup etnicznych. Pozwoliły one Europejczykom na dynamiczny rozwój potencjału cywilizacyjnego i kulturowego dzięki zapewnieniu dostępu do informacji wytwarzanych przez różne społeczności. Jak udawało się minimalizować konflikty między różnymi grupami etnicznymi w państwach, których polityczne granice obejmowały wiele, czasami odmiennych językowo, kulturowo i religijnie grup?

Na to pytanie można odpowiedzieć jedynie patrząc szeroko na nasz kontynent. Dlatego badania są realizowane na poziomie organizacji państwowych (Czechy, Litwa, Polska, Portugalia, Rosja, Węgry) oraz regionów (Śląsk, Katalonia, Transylwania) przez badaczy wywodzących się z dziewięciu współczesnych krajów Europy. Wspólnie patrzymy na mechanizmy umożliwiające współżycie różnych grup etnicznych w obrębie dawnych wspólnot politycznych przez pryzmat pamięci i opowieści o przeszłości, gospodarki i kultury, wreszcie – polityki. Mamy nadzieję, że zrozumienie minionych sposobów na wykorzystanie szansy ze wspólnego życia pomoże i nam zrozumieć świat, który nas otacza i uznać go za szansę dla nas wszystkich.

Projekt powstał i jest koordynowany w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego.