Dzielenie się Europejskimi Historiami

STRATEGIE DYDAKTYCZNE

KATRIA TOMKO
I STEVEN STEGERS
Z EUROCLIO
Redaktorzy wykonawczy

MARJOLEIN DELVOU
I HANNA ZIELIŃSKA
OF THE EVENS FOUNDATION
Zastępczynie redaktorów

DAVID SYPNIEWSKI
Projektant główny

Dziękujemy członkom i członkiniom międzynarodowej grupy ekspertów: Eleni Christodoulou, Miquel Essomba, Julia Kushnereva i Chris Rowe pomogli nam w wyborze inspirujących strategii, które tu opisano.

Szczególne podziękowania należą się autorom i autorkom *Once Upon A Time...We Lived Together* – wspólnego projektu stowarzyszeń nauczycieli historii z krajów byłej Jugosławii i nie tylko – za udostępnienie źródeł pierwotnych do strategii pt. „Analizowanie postaci historycznych, aby zrozumieć, jak i dlaczego są one różnie postrzegane". Dziękujemy również George'owi Brock-Nannestadowi, dzięki któremu rozumiemy, jak działa polichromograf Lacerdy, oraz Quintinowi Lopesowi, którego badania nad Armandem de Lacerdą i Laboratorium Fonetyki Eksperymentalnej w Coimbrze[1] wsparły opracowanie strategii pt. „Wykorzystanie biografii przedmiotów, aby ukazać wzajemne powiązania naszych przeszłości".

1 LOPES, Quintino (2021), *A Global Periphery. Armando Lacerda and the Experimental Phonetics Laboratory of Coimbra (1936-1979)*. Lisbon: Caleidoscópio.

Dzielenie się europejskimi historiami

Inicjatywa Fundacji Evens w partnerstwie z EuroClio. Opracowywanie i promowanie strategii nauczania, aby pomóc młodym ludziom zrozumieć złożony, wieloaspektowy i ponadnarodowy charakter historii Europy oraz ich własny w niej udział.

Dessins & gravures relatifs f° 10

~~16878.~~

4513

Gravure 9 Fra

1. Passure

WSTĘP

Tożsamość historyczna ma zasadnicze znaczenie dla stosunków międzypaństwowych i międzyludzkich tu i teraz. Pragnąc zrozumieć teraźniejszość w naszym zróżnicowanym społeczeństwie, nie możemy uciekać od historii. Wszyscy wiemy jednak, że przeszłość jest często źródłem sprzecznych interpretacji, a nie łatwego konsensusu.

Podobnie jak w przypadku innych historii, zrozumienie historii europejskiej wymaga ciągłego procesu konstrukcji i dekonstrukcji, pisania i przepisywania. Mamy nadzieję ułatwić młodzieży wnoszenie wkładu w tworzenie i rozumienie historii krytycznej i przeciwstawić się normom, które polegają na biernym przyjmowaniu dominującej narracji. Dla rozumienia historycznego potrzebne jest podnoszenie świadomości tego, że historia ma charakter konstruowany, oraz potrzeby samodzielnych badań.

Jesteśmy przekonani, że stworzenie przestrzeni dla interakcji z niewolną od dysonansów i często wewnętrznie sprzeczną historią Europy to pierwszy krok do odkrycia wspólnych punktów widzenia i porozumienia ponad podziałami, przy jednoczesnym uznaniu istniejących różnic. Dzięki zanurzeniu się w historii kontynentu naznaczonego ciągłym przepływem kultur i ludności można uzyskać również wgląd w to, jak ludzie żyli ze sobą w przeszłości, i jak wyglądały ich wzajemne relacje.

Ogólnym celem Sharing European Histories jest pomóc młodym ludziom w zrozumieniu złożonego, wieloaspektowego i ponadnarodowego charakteru historii europejskiej oraz pozwolić im dostrzec, jak dzięki historii wszyscy mogą zaangażować się w zrozumienie Europy.

Aby to osiągnąć, w 2018 r. ogłosiliśmy otwarty nabór propozycji, zapraszając pojedyncze osoby oraz organizacje do przedstawienia strategii podchodzących do nauczania historii Europy z tej właśnie perspektywy. Oddolne podejście pozwoliło nam zachować otwartość na projekty i pomysły odpowiadające na rzeczywiste potrzeby edukatorów i edukatorek oraz badaczy i badaczek pracujących w tej dziedzinie. W ścisłym porozumieniu z międzynarodową grupą ekspertów wybraliśmy z całej Europy pięć osób, aby wniosły indywidualny wkład, oraz dwie osoby, aby prowadziły mentoring projektu, i wspieraliśmy je w dalszym rozwijaniu pomysłów.

Jaki uzyskaliśmy wynik? Efektem tych działań są strategie dydaktyczne dla nauczycieli, zaprojektowane i sprawdzone również przez nauczycieli. Z racji tego, że nie są one związane z konkretnym przedmiotem, można je stosować do wielu różnych tematów w programach nauczania historii, i wykorzystywać szeroko w pracy edukatorów i edukatorek w całej Europie.

- Uczenie poprzez opowieści o tym, jak złożona jest przeszłość
- Wykorzystanie praktyk upamiętniania w nauczaniu o koncepcji historii jako narracyjnego konstruktu
- Wykorzystanie biografii przedmiotów, aby ukazać wzajemne powiązania naszych przeszłości
- Analizowanie postaci historycznych, aby zrozumieć, jak i dlaczego są one różnie postrzegane
- Badanie historii idei, aby uczyć się o ciągłości i zmianach.

Mamy nadzieję, że okażą się one przydatne i będą skłaniać do refleksji. Zachęcamy również do zgłaszania własnych pomysłów!

Z poważaniem
Katria, Steven, Hanna, i Marjolein
– Zespół EuroClio-Fundacji Evens

Więcej informacji w serwisie
sharingeuropeanhistories.eu.

Spis treści

5 Wstęp

13

Wykorzystanie biografii przedmiotów, aby ukazać wzajemne powiązania naszych przeszłości

29

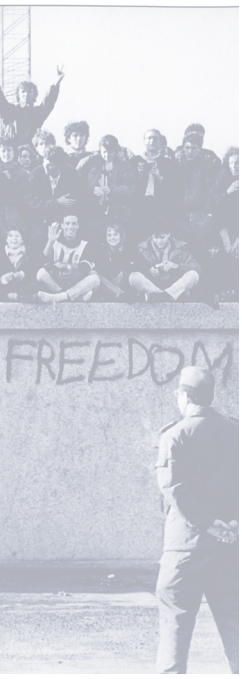
Analiza postaci historycznych w celu zrozumienia, jak są one obecnie postrzegane i dlaczego opinie na ich temat są rozbieżne

53

Badanie historii ic
się o ciągłości i zr

8 Ekspertki i eksperci

10 Jednostki partnerskie



dei pozwala uczyć
mianach

85

Wykorzystanie praktyk upamiętniania w nauczaniu o koncepcji historii jako narracyjnego konstruktu

101

Uczenie poprzez opowieści o tym, jak złożona jest przeszłość

EKSPERTKI I EKSPERCI

Elisabete Pereira

Elisabete Pereira jest badaczką post-doc w Instytucie Historii Współczesnej – Nauki, Badań Historycznych, Filozofii i Kultury Naukowej (Nowy Uniwersytet Lizboński; Uniwersytet w Évorze). Doktorat uzyskała w dziedzinie historii i filozofii nauki ze specjalizacją muzeologiczną na Uniwersytecie w Évorze w Portugalii. W swojej pracy naukowej skupia się przede wszystkim na historii i dziedzictwie kulturowym. Obecnie bada historię kolekcji i muzeów w XIX i XX w., zgłębia też ponadnarodową i kulturową historię muzeów, ze szczególnym uwzględnieniem biografii przedmiotów i historycznej niewidzialności, a także zagadnienia dekolonizacji.

Strategia Elisabete, zatytułowana **„Wykorzystanie biografii przedmiotów, aby ukazać wzajemne powiązania naszych przeszłości”**, zachęca uczniów do zapoznawania się z „ukrytymi” i wzajemnie powiązanymi historiami poprzez analizę eksponatów muzealnych w odniesieniu do tego, kto je stworzył, kto był ich właścicielem, oraz gdzie były używane i przechowywane. Analiza wybranych eksponatów pozwala na periodyzację oraz zrozumienie środowiska, w którym dany przedmiot funkcjonował, a także ról osób z nim związanych. Uczniowie powinni zastanowić się nad oddziaływaniami, zakresami odpowiedzialności, relacjami i wymianą pomiędzy podmiotami zaangażowanymi na poziomie lokalnym, instytucjonalnym i międzynarodowym. Strategia podkreśla ponadnarodowy charakter historii państw i pozwala odejść w nauczaniu historii od omawiania wydarzeń militarnych i politycznych, które często dominują w programach, a zamiast tego zwrócić uwagę na historię społeczną i kulturową.

Gentian Dedja

Gentian Dedja ma 15-letnie doświadczenie w nauczaniu historii i geografii i sprawuje funkcję wiceprezesa Albańskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Historii „Młodzież i Historia”. Tytuł magistra uzyskał na Uniwersytecie Tirańskim, a pracuje na część etatu jako pedagog na Uniwersytecie w Elbasanie. Gentian jest współautorem podręczników, pracował jako krajowy koordynator projektu ePACT, i jest zaangażowany w dziedzinę pamięci jako trener nauczycieli.

Strategia Gentiana, zatytułowana **„Analizowanie postaci historycznych, aby zrozumieć, jak i dlaczego są one różnie postrzegane”**, skupia się na analizie kluczowych postaci z niedawnej lub dawnej przeszłości i tego, jak są one postrzegane lub pamiętane w różnych miejscach. Uczniowie mają przyjrzeć się historycznym interpretacjom tych postaci – od tekstów, przez pomniki, aż po nowoczesne media – aby przekonać się, jak różne grupy je postrzegają. Następnie mają zbadać historyczny kontekst takich sposobów postrzegania, aby stwierdzić, dlaczego dane postaci pamiętane są w taki, a nie inny sposób. Strategia podkreśla konstruowany charakter historii i zachęca uczniów do krytycznego podejścia do dominujących narracji.

Joanna Wojdon

Joanna Wojdon jest profesor nadzwyczajną Uniwersytetu Wrocławskiego i kieruje Zakładem Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie. Jest członkiem zarządu Międzynarodowego Stowarzyszenia Dydaktyki Historii i redaktor naczelną jego czasopisma naukowego: Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture (JHEC). Jest również członkinią Komitetu Sterującego Międzynarodowej Federacji Public History.

Strategia Joanny, zatytułowana **„Wykorzystanie praktyk upamiętniania w nauczaniu o koncepcji historii jako narracyjnego konstruktu”**, zachęca uczniów do analizy i dekonstrukcji tego, w jaki sposób przeszłość jest upamiętniana w ich okolicy lub miejscowości, poprzez przyglądanie się tablicom pamiątkowym, pomnikom i nazwom przestrzeni publicznych. Zadaniem uczniów jest ustalić, jakie przesłanie lub przesłania niosą ze sobą takie przejawy upamiętniania, kto je kieruje i do kogo, kiedy zostały sformułowane, a także kogo wykluczają i dlaczego. Uczniowie badają też, jak praktyki upamiętniania zmieniały się w czasie,

aby zrozumieć konstruowany charakter historii w przestrzeni publicznej. Opisywana strategia stanowi innowacyjne podejście do typowych wycieczek klasowych, ukierunkowanych zazwyczaj na nauczanie o tym, czym jest przeszłość, a nie o tym, jak się o niej opowiada. Strategia jest częścią książki „Myśląc o wieloetniczności", opartej na koncepcji sześciu elementów myślenia historycznego (Big Six) opracowanej przez Petera Seixasa.

Juan Carlos Ocaña

Juan Carlos Ocaña kieruje Wydziałem Historii i Programem Dwujęzycznym w IES Parque de Lisboa w Alcorcón, Madryt. Doktorat w dziedzinie filozofii historii i geografii uzyskał na Universidad Autónoma w Madrycie i jest autorem szeregu hiszpańskich podręczników dla szkół średnich. Jest również stypendystą Fulbrighta w American Studies Institutes for Secondary School Educators.

Strategia Juana Carlosa, zatytułowana **„Badanie historii idei, aby uczyć się o ciągłości i zmianach"**, wymaga od uczniów korzystania z najważniejszych umiejętności potrzebnych w myśleniu historycznym, mianowicie chronologicznego i geograficznego umiejscawiania ważnych wydarzeń, aby móc z kolei umieszczać w kontekście wpływowe idee, które kształtowały historię. Chronologiczne i geograficzne lokalizowanie wydarzeń związanych z ewolucją idei pomaga uczniom zrozumieć wpływy, relacje oraz wymiany, które determinują złożoną budowę idei przeważających obecnie w Europie.

Helen Snelson

Helen Snelson od 20 lat uczy historii młodzież w wieku 11–18 lat w szkołach w Yorku i okolicach. Uzyskała licencjat z historii na Uniwersytecie Oksfordzkim i pracuje głównie dla Uniwersytetu w Yorku jako Kierownik ds. Programu Kształcenia Nauczycieli Historii. Jest również przewodniczącą Komisji Nauczycieli Szkół Średnich Brytyjskiego Stowarzyszenia Historycznego i autorką artykułów do czasopisma „Teaching History". Regularnie występuje na konferencjach i brała już udział w kilku projektach EuroClio, w tym Sharing European Histories oraz Historiana. Specjalizuje się we wprowadzaniu materiałów archiwalnych i najnowszych badań prowadzonych przez historyków akademickich do szkolnych lekcji historii.

Strategia Helen, zatytułowana **„Uczenie poprzez opowieści o tym, jak złożona jest przeszłość"**, uwzględnia wspomnienia prawdziwych ludzi – świadków przeszłości. Zadaniem uczniów jest porównywane podobnych i odmiennych elementów narracji oraz wyciąganie wniosków na temat powodów takich różnic lub podobieństw. Uczniów zachęca się do zestawienia historii opisanej w podręcznikach z zapamiętaną przeszłością i do zastanowienia się nad tym, co powoduje, że dane wydarzenie ma znaczenie historyczne.

Iryna Kostyuk

Iryna Kostyuk, współmentorka Sharing European Histories, ma 25 lat doświadczenia w nauczaniu historii i nauk społecznych. Od ponad 20 lat pracuje jako trenerka, kształcąc edukatorów i edukatorki w dziedzinie historii, wiedzy o społeczeństwie, praw człowieka i metodologii krytycznego myślenia. Jej zainteresowania zawodowe obejmują zagadnienia związane ze standardami, programami nauczania i podręcznikami. Iryna jest współautorką i redaktorką szeregu krajowych i międzynarodowych podręczników, poradników dla nauczycieli oraz artykułów. Współpracuje z EuroClio od 2001 r. i, jako trenerka nauczycieli, przeprowadziła ponad 100 seminariów w różnych regionach Ukrainy, włączając w nie metody EuroClio, gdy tylko było to możliwe.

Richard Kennett

Richard Kennett, współmentor Sharing European Histories, jest wicedyrektorem szkoły w Bristolu, członkiem zarządu Brytyjskiego Stowarzyszenia Historycznego oraz uczestnikiem UK Schools History Project. Pisze podręczniki i pomaga kształcić nauczycieli w Zjednoczonym Królestwie. Richard od wielu lat współpracuje z EuroClio, pracując z historykami i przy projekcie Sharing European Histories.

JEDNOSTKI PARTNERSKIE

Fundacja Evens

jest fundacją pożytku publicznego, założoną jako przedsięwzięcie rodzinne w 1990 r. Wizja założycieli wyraża się w haśle „Żyć wspólnie i zgodnie w Europie", które leży u podstaw naszej pracy. Poszukujemy konkretnych sposobów zaangażowania się na rzecz jego realizacji, z perspektywy filozoficznej, społecznej, kulturowej, czy też edukacyjnej. Wspieramy innowacyjne pomysły oraz doceniamy osiągnięcia poprzez nagrody i ogłaszane nabory. Ponadto wspieramy eksperymentalne projekty, których celem jest wypełnienie luki pomiędzy badaniami a praktyką, i które ułatwiają wymianę wiedzy poprzez wykłady, seminaria, debaty i publikacje. Współpracujemy z ciągle poszerzającą się siecią obywateli, praktyków, badaczy, organizacji pozarządowych, instytucji akademickich i kulturalnych, które łączą różne społeczności i perspektywy na całym kontynencie i poza jego obszarem.

Od prawie trzydziestu lat aktywnie działamy w kluczowych obszarach interwencji, takich jak demokracja, edukacja, media, sztuka i nauka. Nasze projekty badają różne formy wspólnoty i przynależności, wzywają do nowych solidarności i dążą do stworzenia bezstronnej przestrzeni dla wielogłosu i spotkania sprzecznych punktów widzenia. Staramy się krytycznie badać wartości, konstrukty społeczne i narracje, aby umożliwić zbiorową refleksję w szerzej pojętym społeczeństwie.

Jako czynna fundacja inicjujemy i prowadzimy projekty wspólnie z partnerami. Od początku istnienia fundacji podejmujemy ryzyko i pozostajemy wierni idei eksperymentowania – czy to poprzez opracowywanie własnych projektów, czy też poprzez wspieranie niezależnych, pionierskich pomysłów. Skupiamy się przede wszystkim na rozwoju pilotażowych projektów sprawdzających hipotezy naukowe, innowacyjne pedagogiki lub procesy artystyczne. Pracując w różnych miejscach Europy, zdobyliśmy pogłębioną wiedzę na temat lokalnych i ponadnarodowych realiów oraz stawek w grze. Nasze inicjatywy uwzględniają tę specyfikę, dążąc jednocześnie do szerokiego rozpowszechnienia i wymiany praktyk na szczeblu ogólnoeuropejskim.

EuroClio – Europejskie Stowarzyszenie Edukatorów Historii

założone zostało w 1992 r. z inicjatywy Rady Europy, aby budować mosty pomiędzy specjalistami w dziedzinie edukacji historycznej ze wszystkich części zjednoczonej niedawno ponownie Europy. Jest to rozległa sieć 83 stowarzyszeń członkowskich reprezentujących w 2019 r. aż 47 krajów.

EuroClio wspiera rozwój odpowiedzialnej i innowacyjnej edukacji historycznej, obywatelskiej i dotyczącej dziedzictwa, poprzez promowanie krytycznego myślenia, spoglądania z wielu punktów widzenia, wzajemnego szacunku i uwzględniania kontrowersyjnych zagadnień. Opowiada się za solidnym wykorzystaniem edukacji w zakresie historii i dziedzictwa w celu budowania i pogłębiania demokratycznych społeczeństw, łącząc ze sobą specjalistów ponad granicami społeczności, państw, grup etnicznych i wyznań. Dąży do podniesienia jakości edukacji historycznej i obywatelskiej poprzez budowanie umiejętności edukatorów i edukatorek oraz tworzenie i wdrażanie innowacyjnych narzędzi dydaktycznych. Wizja EuroClio zakłada, że wszyscy uczący się mają stać się aktywnymi, odpowiedzialnymi obywatelami i obywatelkami poprzez zaangażowanie w historię i edukację obywatelską na rzecz wzajemnego zrozumienia i pokoju.

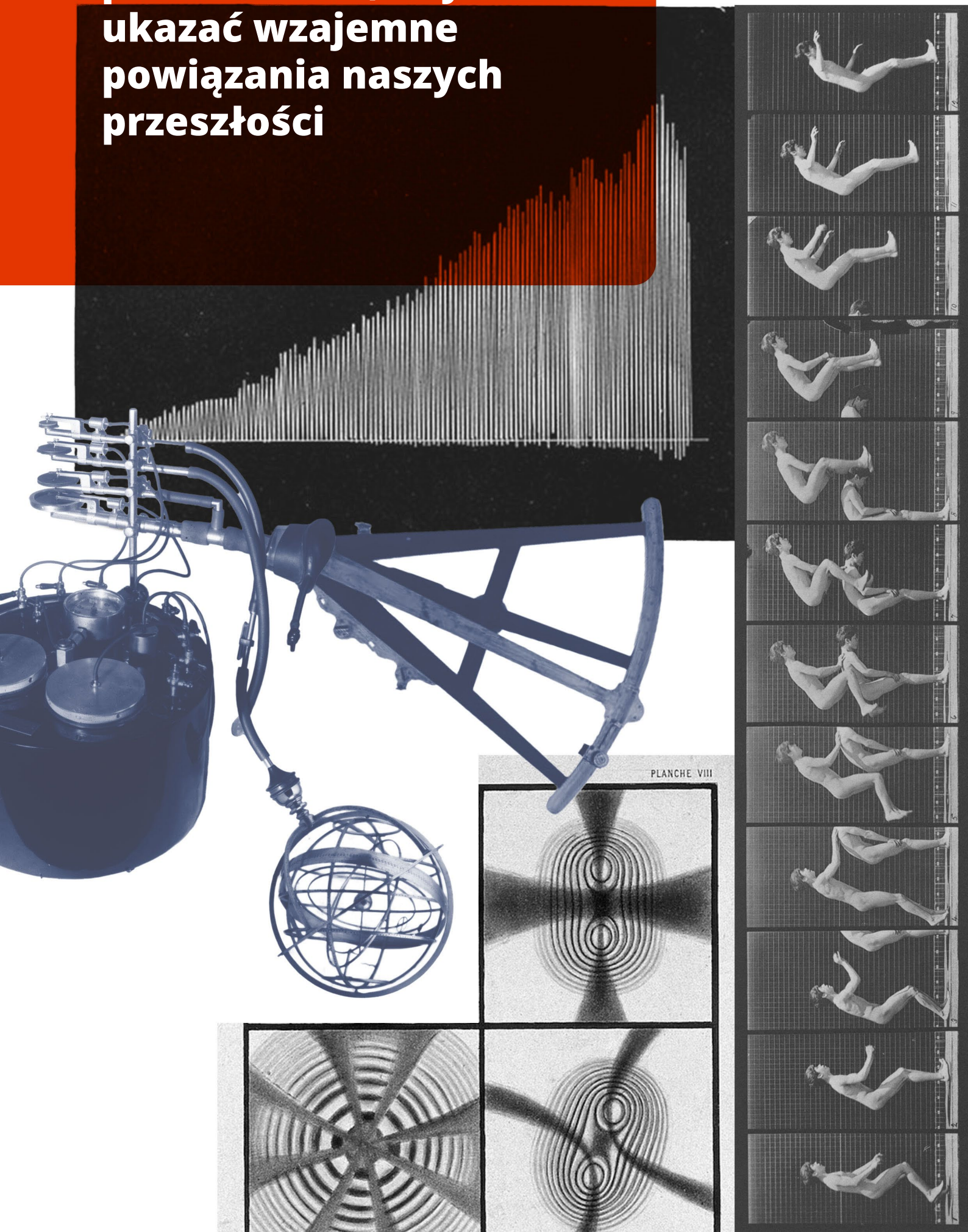
We wczesnym okresie działalności kładliśmy szczególny nacisk na kraje przechodzące transformację ustrojową i przemiany, w szczególności te, w których występują napięcia na tle etnicznym i wyznaniowym. Ostatnio nasze projekty skupiają się na tworzeniu ponadnarodowych materiałów edukacyjnych i zachęcaniu do współpracy między krajami w ramach

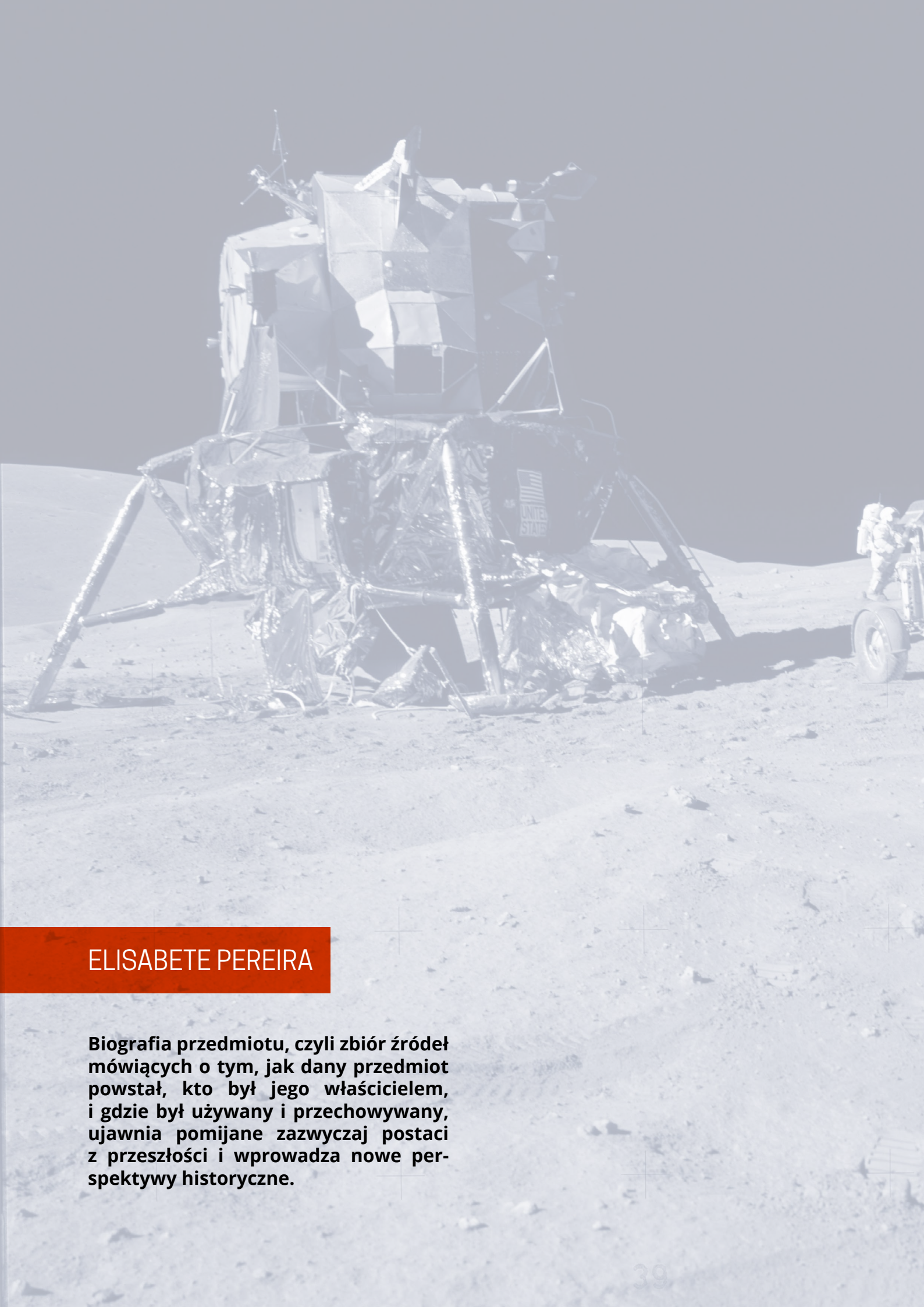
ambitnych projektów partnerskich. W ramach tej pracy setki historyków i edukatorów pracujących w tej dziedzinie dzielą się doświadczeniami, wdrażają innowacyjne nauczanie o przeszłości, i omawiają również wrażliwe i kontrowersyjne kwestie, tym samym tworząc nowe, inkluzywne narracje historyczne.

Evens Foundation

EuroClio
Inspiring History and Citizenship Educators

Wykorzystanie biografii przedmiotów, aby ukazać wzajemne powiązania naszych przeszłości





ELISABETE PEREIRA

Biografia przedmiotu, czyli zbiór źródeł mówiących o tym, jak dany przedmiot powstał, kto był jego właścicielem, i gdzie był używany i przechowywany, ujawnia pomijane zazwyczaj postaci z przeszłości i wprowadza nowe perspektywy historyczne.

JAKI JEST CEL STRATEGII?

Strategia ma na celu przede wszystkim uczenie o ponadnarodowym charakterze historii. Uwidocznienie tego, jak wiele osób zaangażowanych jest w konstruowanie wiedzy i muzealizację przedmiotów, humanizuje proces budowania wiedzy i zachęca uczniów do zaangażowania się w historię z perspektywy różnic i różnorodności (np. politycznej i wyznaniowej).

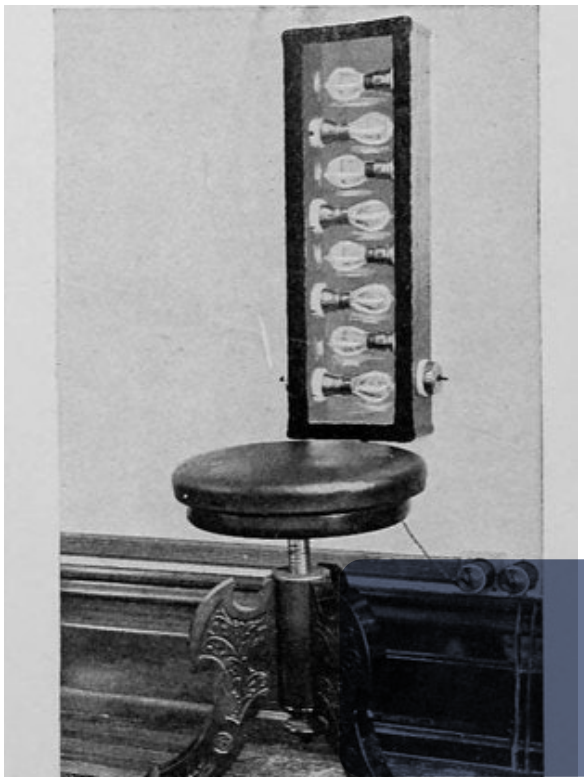
Ułatwienie analizy historycznych i wielokulturowych korzeni eksponatów zachęca do konfrontowania dominujących, państwowych narracji historycznych, i może pomóc w przezwyciężaniu podziałów pomiędzy krajami i kulturami.

Ułatwienie analizy historycznych i wielokulturowych korzeni eksponatów zachęca do konfrontowania dominujących, państwowych narracji historycznych, i może pomóc w przezwyciężaniu podziałów pomiędzy krajami i kulturami.

PRZEGLĄD STRATEGII

Strategia zachęca uczniów do zapoznawania się z „ukrytymi" i wzajemnie powiązanymi historiami poprzez analizę eksponatów muzealnych w odniesieniu do tego, kto je stworzył, kto był ich właścicielem, oraz gdzie były używane i przechowywane. Podkreśla ona międzynarodowy charakter historii państw, konfrontując je z ponadnarodowym charakterem eksponatów muzealnych.

Uczniowie zastanawiają się nad pytaniami i wykonują zadania związane z eksponatami. Wybranym eksponatom będą towarzyszyć opisy (już istniejące lub dostarczone), które będzie można wykorzystywać do analizy w celu periodyzacji, zrozumienia środowiska, w którym dany przedmiot funkcjonował, a także ról osób z nim związanych. Następnie uczniowie rozważają oddziaływania, zakresy odpowiedzialności, relacje i wymiany pomiędzy poszczególnymi podmiotami na poziomie lokalnym, instytucjonalnym i międzynarodowym oraz na terenie kontynentu i pomiędzy kontynentem a innymi częściami świata, aby umieścić dany przedmiot w kontekście historycznym i politycznym.



Czego potrzeba, aby zastosować tę strategię na lekcjach?

KROK 1: PRZYGOTUJ MATERIAŁY

TAby przeprowadzić to ćwiczenie, potrzebna jest biografia omawianego przedmiotu. Dostępne są dwie opcje:

Opcja 1 – Wykorzystaj gotową biografię przedmiotu
Użyj istniejącej biografii przedmiotu. Przykładowo w serwisie historiana.eu udostępniliśmy biografię polichromografu Lacerdy.

Opcja 2 – Sporządź własną biografię przedmiotu
Przeprowadzenie autorskich badań, aby stworzyć biografię przedmiotu, może być czasochłonne. Istnieją jednak bogate zasoby cyfrowe, które mogą w tym pomóc.

1. **Skorzystaj z cyfrowych zasobów muzealnych, aby znaleźć właściwy eksponat**

Archiwa muzeów są często digitalizowane i mogą dostarczyć obszernego kontekstu. Wybierz przedmiot, który ma bogatą historię, najlepiej ponadnarodową. Trzeba mieć świadomość, że muzea nie są w stanie zapewnić i nie dostarczają takiej samej ilości informacji w odniesieniu do każdego eksponatu: może istnieć wiele źródeł, które pozwalają badaczom lub pracownikom muzeum na dostarczenie istotnych informacji, albo takich źródeł historycznych może być bardzo mało.

Następujące muzea posiadają świetne kolekcje dostępne w Internecie:

- Google Arts & Culture
- Oxford Museums
- Musée des Arts et Métiers
- Muzeum Historii Żydów Polskich
- Musée du Louvre Oeuvres à la Loupe
- Rijksmuseum Boerhaave

2. **Sporządź własną biografię przedmiotu**

Skorzystaj z informacji umieszczonych w serwisie internetowym muzeum, aby napisać biografię przedmiotu. Tekst powinien:

- wyjaśnić, co to za przedmiot.
- określić, gdzie przedmiot się znajduje (w odpowiednich przypadkach).
- opisać, z czego wykonany jest przedmiot.
- opisać znaczenie i wagę przedmiotu.
- przedstawić osoby związane z przedmiotem: naukowców, techników, rzemieślników lub artystów, którzy go stworzyli; osoby, które go zachowały, zebrały lub zmuzealizowały; a wreszcie ich relacje z przedmiotami w trakcie produkcji, korzystania i/lub ponownego wykorzystania.

3. **Zbierz materiały wtórne, wspierające analizę przedmiotu**

W razie możliwości zgromadź wszelkie dokumenty i zdjęcia, które pomogą w kontekstualizacji przedmiotu. Wiele z tych materiałów może również znajdować się w cyfrowych archiwach muzeów. Może się przydać np. zgromadzenie map, zdjęć lub ilustracji pomocnych w zrozumieniu drogi i kontekstu przedmiotu. Materiałom tym powinny towarzyszyć krótkie podpisy, kontekstualizujące dostępne źródło historyczne.

KROK 2: WYKORZYSTAJ MATERIAŁY NA LEKCJI

Ćwiczenie 1: Zainteresuj uczniów i przedstaw przedmiot

To ćwiczenie jest ważne, aby wzbudzić w uczniach ciekawość badanego przedmiotu.

Przyciągnięcie uwagi uczniów do przedmiotu ma zasadnicze znaczenie w opisywanej strategii. Można to zrobić na wiele różnych sposobów. Oto kilka przykładów:

- Pokaż zdjęcie przedmiotu, ale nie mów, co ono przedstawia. Zachęć uczniów do zgadywania. To sprawdza się świetnie w przypadku nietypowych przedmiotów.
- Pokaż filmik przedstawiający przedmiot lub powiązany z nim film. Pokazanie przedmiotu „w akcji" może być ciekawe. Intrygujący może okazać się również filmik związany z przedmiotem i osadzony w określonym czasie.

- Zachęć uczniów do postawienia hipotezy na temat tego, co przedmiot może nam powiedzieć o historii.

Następnie odczytaj uczniom informacje o przedmiocie, które udostępniło muzeum, lub poproś, aby sami je sobie przeczytali. W ten sposób zapoznają się z historią przedmiotu.

Ćwiczenie 2: Analiza składników biografii przedmiotu

Zadanie to wymaga od studentów oceny materiału kontekstowego, dostrzeżenia powiązań i umieszczenia przedmiotu w szerszej narracji.

Oprócz informacji z muzeum o przedmiocie udostępnij uczniom również materiały źródłowe – zdjęcia przedmiotu w różnych okresach, dokumenty, itp.

Uczniowie mogą umieścić przedmiot w szerszej narracji np. poprzez chronologiczne umieszczenie wydarzeń na osi czasu lub w karcie pracy. Rozdaj każdemu uczniowi kartę pracy zawierającą tabelę z osobnymi wierszami dla wszystkich momentów, gdy przedmiot się przemieścił lub zmienił właściciela. W jednym wierszu uczniowie mają przedstawić narrację dotyczącą przedmiotu, streszczając przekazane im materiały pisemne i wybierając najważniejsze elementy, które należy uwzględnić lub pominąć. W sąsiadujących wierszach uczniowie mają odnotować kraje zaangażowane na każdym etapie – te, z których pochodzą powiązane z przedmiotem osoby i/lub kraj, w którym przedmiot się znajduje – oraz ważne wydarzenia z historii, które zachodziły w tym samym czasie, np. wojny lub kluczowe punkty zwrotne. To pomoże uczniom w kontekstualizacji historii.

Dyskusja

To ćwiczenie obejmuje analizę przez uczniów materiału kontekstowego i podsumowuje badanie.

Omów swoje wnioski z badania, aby je zakończyć. Oto kilka przykładów pytań, jakie możesz zadać. W zależności od wybranego przedmiotu niektóre będą miały większe zastosowanie bądź będą bardziej istotne:

- Co ten przedmiot może nam powiedzieć na temat oddziaływań, zakresów odpowiedzialności, relacji i wymiany pomiędzy podmiotami zaangażowanymi na poziomie lokalnym, instytucjonalnym i międzynarodowym?
- Co przedmiot może nam powiedzieć na temat oddziaływań, powiązań, zakresów odpowiedzialności, relacji i wymian na obszarze kontynentu oraz między kontynentem a innymi częściami świata?
- Czy przedmiot odzwierciedla szerszą historię danego czasu?
- Czy przedmiot pokazuje świat połączony czy skonfliktowany?
- Czy przedmiot zawsze był pokazywany/był częścią historycznej narracji, czy też on lub jego twórca doświadczyli w przeszłości historycznego wymazania lub pominięcia?

JAKIE PRZESZKODY DYDAKTYCZNE WIĄŻĄ SIĘ ZE STRATEGIĄ?

Przygotowanie biografii przedmiotu może być czasochłonne
Nauczyciele mogą korzystać z informacji udostępnianych przez muzea. Szereg muzeów udostępnia na swoich stronach internetowych biografie przedmiotów lub materiały dydaktyczne, które mogą być wykorzystane w połączeniu z opisywaną strategią.
Trzeba mieć świadomość, że muzea nie są w stanie zapewnić i nie dostarczają takiej samej ilości informacji w odniesieniu do każdego eksponatu: może istnieć wiele źródeł, które pozwalają badaczom lub pracownikom muzeum na dostarczenie istotnych informacji, albo takich źródeł historycznych może być bardzo mało.

Może być trudno znaleźć źródła kontekstowe
Nauczyciele mogą mieć trudności ze zlokalizowaniem źródeł wtórnych do kontekstualizacji przedmiotu. Również w tym przypadku archiwa muzealne to najlepsze miejsce, aby rozpocząć poszukiwania. Pomóc może kontakt z muzeum, w którym przedmiot aktualnie się znajduje.

JAK POPRAWIĆ INKLUZYWNOŚĆ STRATEGII?

Wspieranie uczniów radzących sobie gorzej
Aby zmniejszyć ilość wymaganego czytania, może pomóc okrojenie nieco narracji. Dobrą alternatywą może być również ćwiczenie, w ramach którego uczniowie otrzymują pytania sterowane dotyczące narracji związanej z przedmiotem i wypełniają luki.

Wyznaczanie ambitniejszych zadań uczniom radzących sobie lepiej
Wyzwaniem może okazać się pisanie w sposób zwięzły. Po tym, jak uczniowie przeanalizują biografię przedmiotu, poproś ich napisanie nowej karty informacyjnej, którą można by umieścić obok eksponatu w muzeum. Ponieważ takie opisy są często bardzo zwięzłe, uczniowie będą musieli zawrzeć jak najwięcej informacji w mniej niż 100 słowach.

Przykład realizacji strategii

POLICHROMOGRAF LACERDY

ZAINTERESUJ UCZNIÓW I PRZEDSTAW PRZEDMIOT

Pokaż zdjęcie przedmiotu, ale nie mów, co ono przedstawia. Zachęć uczniów do zgadywania. Możesz zadać im następujące pytania:

- Jak sądzicie, do czego służy ten przyrząd?
- Kiedy został stworzony?
- Gdzie został stworzony ten naukowy przyrząd?
- Kto ten naukowy przyrząd stworzył?

Zachęć uczniów do postawienia hipotezy na temat tego, co przedmiot może nam powiedzieć o historii.

Następnie odczytaj uczniom poniższe informacje o przedmiocie, które udostępniło muzeum, lub poproś, aby sami je sobie przeczytali. W ten sposób zapoznają się z historią przedmiotu.

Polichromograf Lacerdy
– „prekursor oscylografu atramentowego, ok. 15 lat wcześniejszy"
Polichromograf stworzył w 1932 r. portugalski naukowiec, Armando de Lacerda (1902–1984). Przyrząd został zbudowany w Bonn w Niemczech, podczas specjalizacji, którą odbywał Lacerda w dziedzinie fonetyki eksperymentalnej na tamtejszym uniwersytecie.

Przyrząd wyposażony był w ustnik i wykorzystywał cienki strumień tuszu, kierowany na pasek papieru, na którym zapisywane były dźwięki mowy i ruchy ust. Minimalizowało to tarcie występujące w tradycyjnych urządzeniach.

W tamtych czasach fonetycy pragnęli zrozumieć ludzką mowę, stworzyć nowe techniki nauczania różnych języków, a także pomóc ludziom mającym fizyczne problemy z mową, jak np. osobom niemym.

ANALIZA SKŁADNIKÓW BIOGRAFII PRZEDMIOTU

Oprócz informacji z muzeum o przedmiocie udostępnij uczniom również materiały źródłowe – zdjęcia przedmiotu w różnych okresach, dokumenty, itp.

Do tego ćwiczenia uczniowie potrzebują podstawowej wiedzy o okresie międzywojennym. W ramach przygotowania możesz polecić im przeczytanie jakichś tekstów o tym okresie. W zależności od poziomu wiedzy uczniów możesz również udostępnić im mapę polityczną oraz informacje o różnych ustrojach państw europejskich.

Postęp i sieci naukowe w kontekście europejskich nacjonalizmów
W historii badań nad ludzką mową duże znaczenie ma praca Armanda de Lacerdy, XX-wiecznego portugalskiego fonetyka. W latach 1930–1933 Lacerda pracował jako specjalista w dziedzinie fonetyki eksperymentalnej w Laboratorium Fonetycznym w Hamburgu i w Instytucie Fonetyki w Bonn. W 1936 r. założył w Coimbrze pierwsze portugalskie laboratorium fonetyki eksperymentalnej, którego „wspaniałe zaplecze techniczne", wraz z międzynarodowym prestiżem, jakim cieszył się jego założyciel i dyrektor, przyciągało niezliczonych zagranicznych naukowców.

W czasach Estado Novo, okresu autorytarnych rządów w latach 1933–1974, Portugalia była postrzegana przez historiografów jako kraj przeważnie wiejski – malowniczy i zasadniczo niezainteresowany sprawami reszty Europy, oraz jako miejsce, gdzie prowadzono niewiele badań naukowych. Działalność Armanda de Lacerdy i założone przez niego laboratorium w Coimbrze kazały jednak zrewidować tę opinię. Dominujący obraz zacofanego naukowo kraju kłócił się z istnieniem na portugalskim uniwersytecie laboratorium, które przyciągało naukowców z wiodących uczelni na całym świecie, takich jak Harvard.

Przyrządy naukowe Armanda de Lacerdy, z których część została niedawno ponownie odkryta w nieeksponowanych zbiorach Museu da Ciência da Universidade de Coimbra (Muzeum Nauki Uniwersytetu w Coimbrze), stały się obecnie zasobem dziedzictwa, który może ogromnie oddziałać na muzealnictwo i historiografię (Kopytoff, 1986, 64–91). Polichromograf Lacerdy może ułatwić podnoszenie świadomości i uznania dla ważnej roli, jaką odegrała portugalska instytucja naukowa na arenie międzynarodowej w czasach Estado Novo. Przyrządy Lacerdy posłużyły jako katalizator kontaktów pomiędzy badaczami z różnych krajów. Ich wpływ osłabł dopiero kilkadziesiąt lat później, gdy opisywany przedmiot stał się przestarzały, co było nieuniknionym skutkiem pojawienia się nowych wynalazków, które nie mogłyby jednak powstać bez wkładu Lacerdy.

Ważne jest podkreślić to dziedzictwo naukowe poprzez odtworzenie jego trajektorii, zidentyfikowanie różnych kontekstów i zmian w wartości przedmiotów, które się na nie składają, oraz rozpoznanie kluczowych powiązań pomiędzy osobami i przyrządami w czasie i przestrzeni (Alberti, 2005): 559–571). W okresie międzywojennym ten i inne przyrządy naukowe, łączące Coimbrę, Hamburg, Bonn i Harvard, stanowią jeszcze jeden „zapomniany przypadek «naukowej doskonałości na peryferiach»" (Gootenberg, 2007: 202–232. Cueto, 1989), pokazując, jak nauka – nawet w kontekście autarkii gospodarczej i nacjonalizmu – rozkwita w ramach międzynarodowych sieci komunikacji.

Bibliografia

ALBERTI, Samuel (2005), „Objects and the Museum" w: Isis, 96, s. 559–571.

ALMEIDA, António (1985), „Necrologium: Armando de Lacerda" w: Phonetica, 42 (1), s. 48–49.

Cueto, Marcos (1989), Excelencia Científica en la Periferia. Actividades Científicas e Investigación Biomédica en el Perú, 1890-1950, Lima: Grade.

DASTON, Lorraine (2015), „At the Center and the Periphery: Joseph Pitton de Tournefort Botanizes in Crete" w: ARABATZIS, Theodore; RENN, Jürgen; SIMÕES, Ana (red.), Relocating the History of Science: Essays in Honor of Kostas Gavroglu, Dordrecht: Springer, s. 85–98.

Gootenberg Paul (2007), „A Forgotten Case of 'Scientific Excellence on the Periphery': The Nationalist Cocaine Science of Alfredo Bignon, 1884-1887" w: Comparative Studies in Society and History, 49, s. 202–232.

HEAD, Brian F. (2000), „Lacerda (Armando de)" w: Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura, Vol. 17, Lisboa; São Paulo: Editorial Verbo, s. 219–221.

HESS, Wolfgang (2001), „Achtzig Jahre Phonetik an der Universität Bonn" w: HESS, Wolfgang; STÖBER, Karlheinz (Hrsg.), Tagungsband Elektronische Sprachsignalverarbeitung, Dresden: W.E.B. Universitätsverlag, s. 10–19.

Kopytoff, Igor (1986), „The Cultural Biography of things: commoditization as process" w: APPADURAI, Arjun (red.), The Social Life of Things: Commodities in Cultural perspective, Cambridge: Cambridge University Press, s. 64–91.

LABORATÓRIO DE FONÉTICA EXPERIMENTAL DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA (1939), Resumo da Actividade Científica e Cultural em 1937-1939, Coimbra.

LACERDA, Armando de (1933), „Neue Untersuchungen und Ergebnisse über das Problem der Abteilung. Der Polychromograph" w: Archives Néerlandaises de Phonétique Expérimentale, VIII-IX, s. 265–270.

LACERDA, Armando de (1934), „Die Chromographie" w: Archives Néerlandaises de Phonétique Expérimentale, X, s. 65–109.

LÖFQVIST, Anders (2013), „Theories and Models of Speech Production" w: HARDCASTLE, William J.; LAVER, John; GIBBON, Fiona E. (red.), The Handbook of Phonetic Sciences, Chichester: Wiley-Blackwell, s. 353–377.

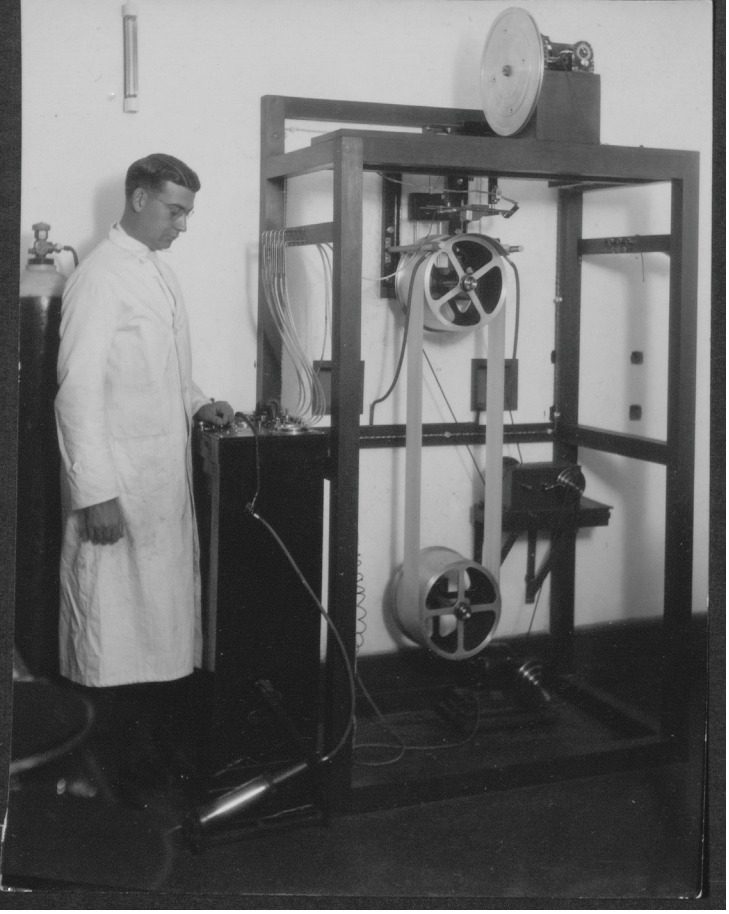
LOPES, Quintino; PEREIRA, Elisabete (2019) – „Armando de Lacerda and the experimental phonetics in the inter-war period: scientific innovation and circulation between Portugal, Germany and Harvard". Pucher, Michael; Trouvain, Jürgen; LOzo, Carina (ed.s) – Proceedings of the Third International Workshop on the History of Speech Communication Research, Dresden: Techniche Universität Dresden, 2019. s. 95–104.

MENZERATH, Paul; LACERDA, Armando de (1933), Koartikulation, Steuerung und Lautabgrenzung, Berlin; Bonn: Ferd. Dümmlers Verlag.

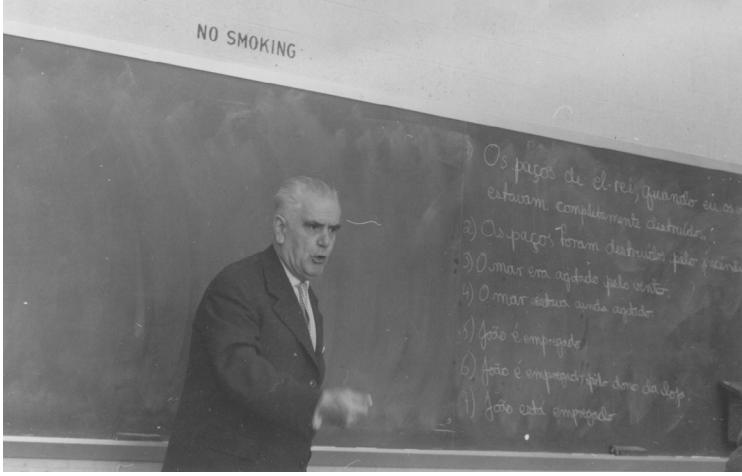
OŚ CZASU BIOGRAFII PRZEDMIOTU

1. Wynalazca: portugalski naukowiec Armando de Lacerda (1902–1984), w 1932 r.
2. Finansowanie: państwo portugalskie.
3. Zbudowano: w Niemczech, w Instytucie Fonetyki na Uniwersytecie w Bonn.
4. Pierwsza prezentacja: w Holandii, w 1932 r., na pierwszym Międzynarodowym Kongresie Nauk Fonetycznych w Amsterdamie.
5. Ten przyrząd i techniki opracowane przez Armanda de Lacerdę zyskały światowy rozgłos i przyciągnęły do Portugalii naukowców z całego świata.
6. Przedmiot stał się przestarzały między rokiem 1950 a 1960.
7. Działalność Laboratorium Fonetyki Eksperymentalnej na Uniwersytecie w Coimbrze wygaszono w latach 70.
8. Opisywany przyrząd został wraz z innymi porzucony na Uniwersytecie w Coimbrze, i dopiero niedawno odkryty ponownie.
9. Opisywany przyrząd, jak i inne podobne, nabierają teraz nowego znaczenia jako eksponaty muzealne.

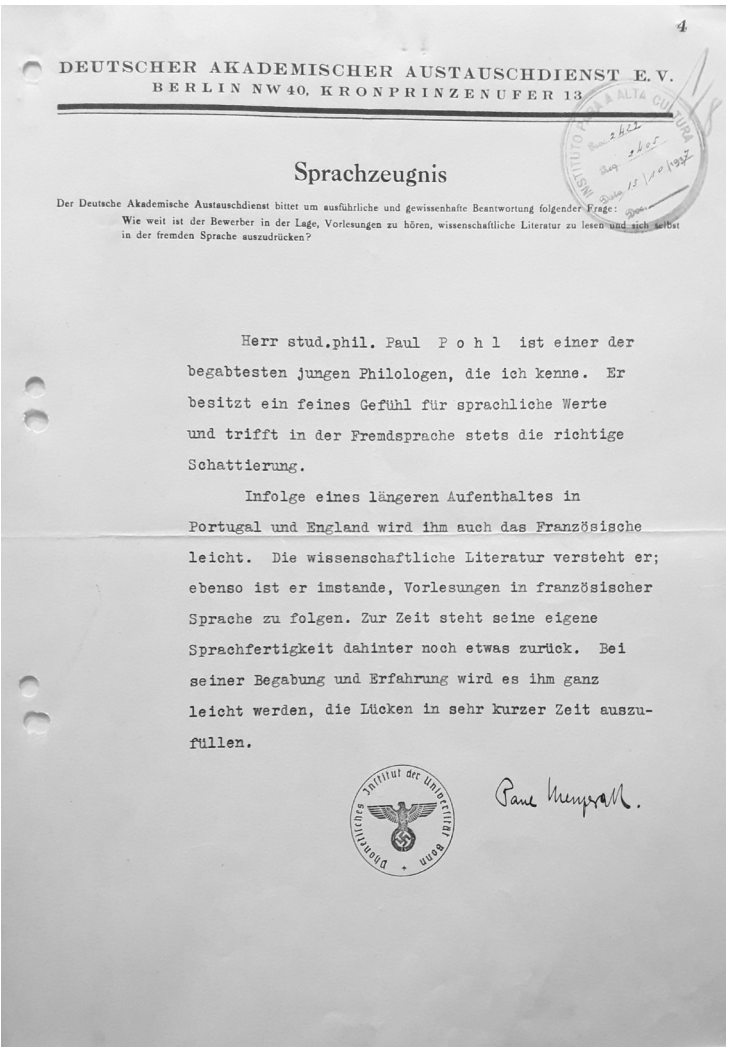
Zdjęcie Instytutu Fonetyki w Bonn (1932) przedstawiające Armanda de Lacerdę (po prawej) i Paula Menzeratha (po lewej) prowadzących badania przy użyciu polichromografu Lacerdy.
(Archiwum: Museu da Ciência da Universidade de Coimbra)



Francis Millet Rogers (Uniwersytet Harvarda) przy pracy z polichromografem Lacerdy w laboratorium Uniwersytetu w Coimbrze.



Armando de Lacerda: „Międzynarodowy autorytet w dziedzinie fonetyki eksperymentalnej". Lacerda został zaproszony do prowadzenia zajęć na kilku uczelniach, takich jak Wisconsin-Madison lub Queens College na Uniwersytecie Miejskim Nowego Jorku (1965).
(Archive: Arquivo Familiar Paulo de Lacerda)



4

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST E. V.
BERLIN NW 40, KRONPRINZENUFER 13

Sprachzeugnis

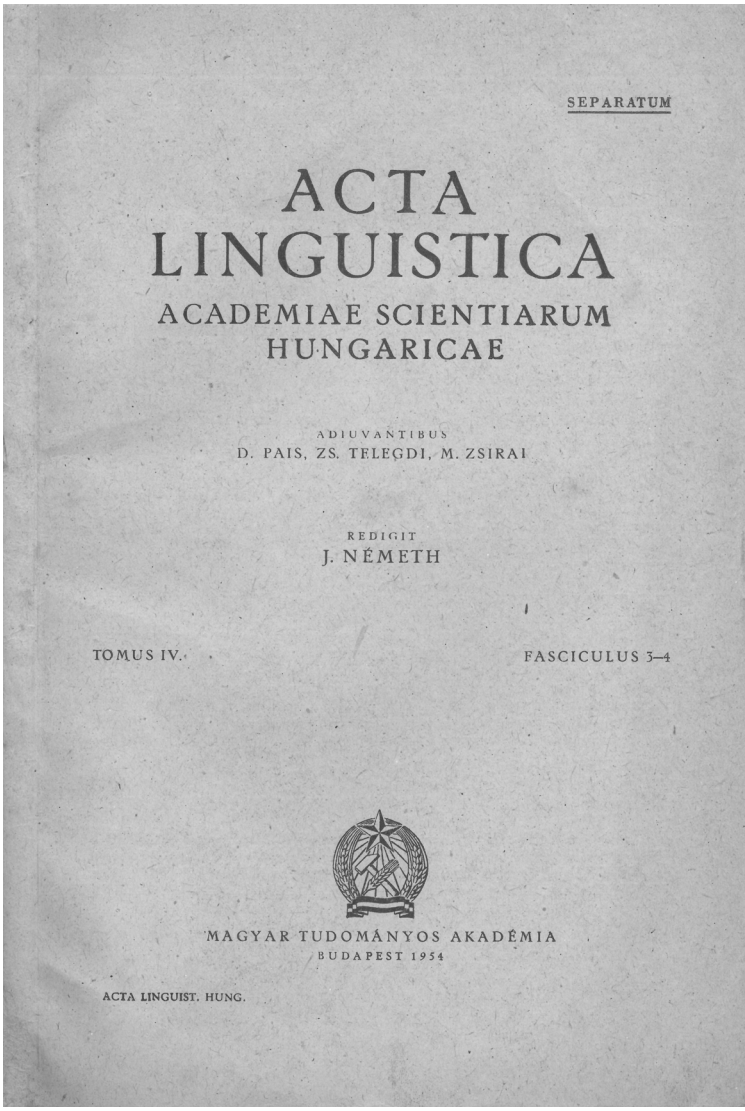
Der Deutsche Akademische Austauschdienst bittet um ausführliche und gewissenhafte Beantwortung folgender Frage:
Wie weit ist der Bewerber in der Lage, Vorlesungen zu hören, wissenschaftliche Literatur zu lesen und sich selbst in der fremden Sprache auszudrücken?

Herr stud.phil. Paul P o h l ist einer der begabtesten jungen Philologen, die ich kenne. Er besitzt ein feines Gefühl für sprachliche Werte und trifft in der Fremdsprache stets die richtige Schattierung.

Infolge eines längeren Aufenthaltes in Portugal und England wird ihm auch das Französische leicht. Die wissenschaftliche Literatur versteht er; ebenso ist er imstande, Vorlesungen in französischer Sprache zu folgen. Zur Zeit steht seine eigene Sprachfertigkeit dahinter noch etwas zurück. Bei seiner Begabung und Erfahrung wird es ihm ganz leicht werden, die Lücken in sehr kurzer Zeit auszufüllen.

Deutsches Institut der Universität Bonn

Paul Hempel.



SEPARATUM

ACTA LINGUISTICA

ACADEMIAE SCIENTIARUM HUNGARICAE

ADIUVANTIBUS
D. PAIS, ZS. TELEGDI, M. ZSIRAI

REDIGIT
J. NÉMETH

TOMUS IV. FASCICULUS 3–4

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
BUDAPEST 1954

ACTA LINGUIST. HUNG.

Dokumenty przesłane przez zagranicznych fonetyków do Armanda de Lacerdy.
(Left, archive: Arquivo do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.)
(Top, archive: Biblioteca do Laboratório de Fonética. Faculdade de Letras de Coimbra)

Dyskusja

Omów swoje wnioski z badania, aby je zakończyć. Poniżej znajdują się pytania, które można zadać uczniom:

- Co polichromograf Lacerdy może nam powiedzieć o oddziaływaniach, zakresach odpowiedzialności, relacjach i wymianach pomiędzy podmiotami zaangażowanymi na poziomie lokalnym, instytucjonalnym i międzynarodowym.
- Co może nam powiedzieć na temat oddziaływań, powiązań, zakresów odpowiedzialności, relacji i wymian na obszarze kontynentu oraz między kontynentem a innymi częściami świata?
- Czy przedmiot odzwierciedla szerszą historię danego czasu?
- Czy przedmiot pokazuje świat połączony czy skonfliktowany?

Przodkiem drukarek atramentowych, z których korzystamy na co dzień, był właśnie polichromograf Lacerdy. Postęp naukowy bazujący na globalnej współpracy doprowadził do większego rozwoju i poprawy dobrobytu całych populacji.

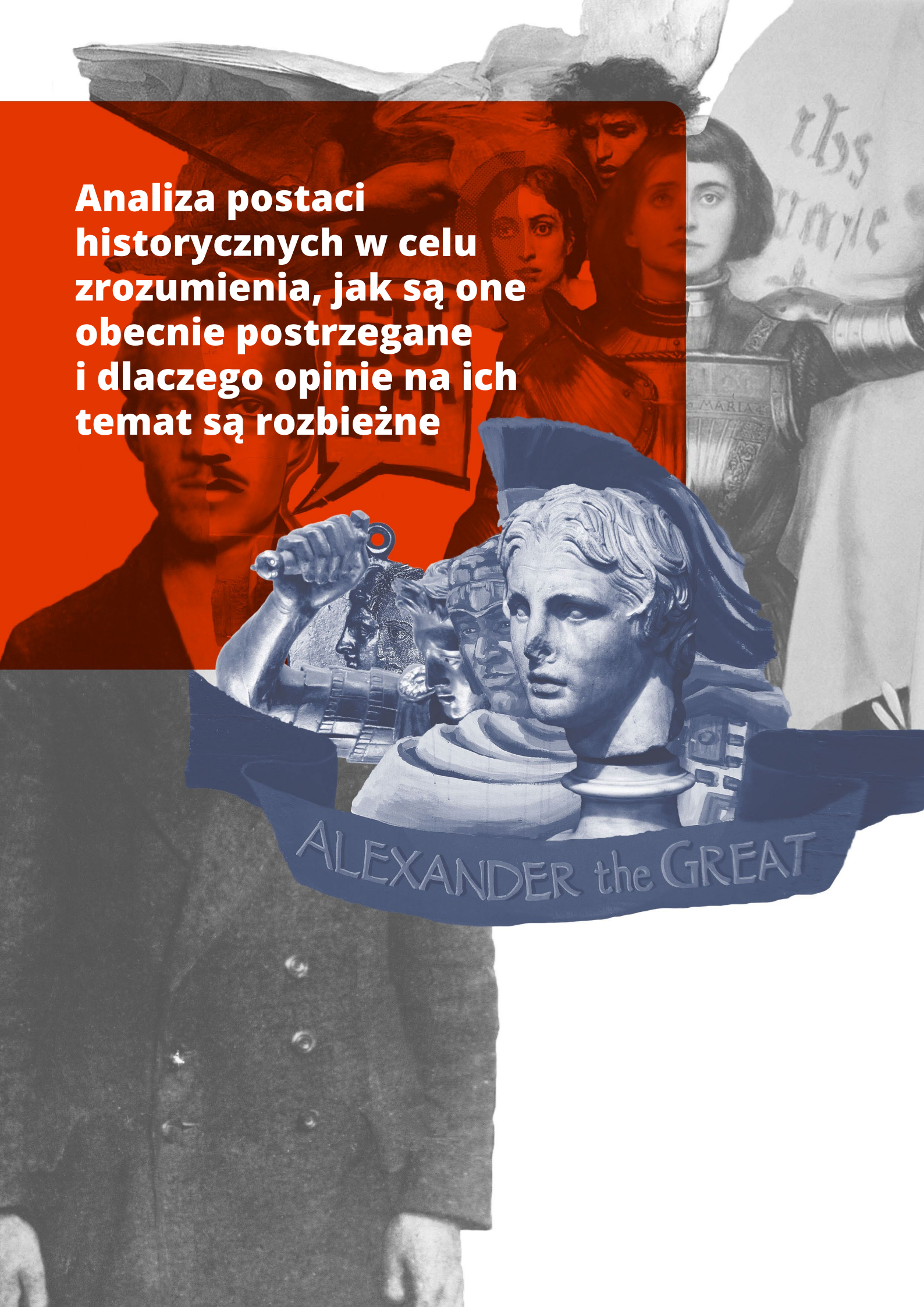
Przedstawiona biografia przedmiotu podkreśla potrzebę globalnej odpowiedzialności. Podczas gdy tradycyjne, elitarne ośrodki naukowe w krajach takich jak USA, Francja, Anglia i Niemcy zaangażowane były w rozwój polichromografu, potrzebowały one i korzystały z badań prowadzonych w bardziej peryferyjnych instytucjach i państwach (np. w Europie Południowej, Europie Wschodniej i Ameryce Łacińskiej).

Polichromograf Lacerdy, w kontekście nacjonalizmu, jest doskonałym przykładem do wykorzystania, aby podkreślić postęp naukowy w pierwszych dekadach XX w. Mimo rzekomo zamkniętej Europy, gospodarczej autarkii i rywalizacji pomiędzy narodami historia pokazuje, że wiedza naukowa się rozwijała. Postępy takie były możliwe jedynie dzięki przepływowi ludzi, idei, przedmiotów naukowych i publikacji. Związane z opisywanym przyrządem relacje naukowe pokazują Europę ponad nacjonalizmami. Nauka nie zna granic, a rozwój wiedzy naukowej opiera się na zbieżności intelektualnej niezależnie od różnic narodowych i politycznych ideologii. Te międzynarodowe sieci wykazują spójność w Europie naznaczonej różnymi innymi podziałami i mają zasadnicze znaczenie dla powojennej europejskiej jedności i postępu.

DODATKOWE TEMATY ODPOWIEDNIE DLA OPISYWANEJ STRATEGII

- Telegraf Cooke'a i Wheatstone'a (Dom Historii Europejskiej)
- Pomysł na przyszły banknot europejski; Holandia 1949 r. (Dom Historii Europejskiej)
- Konstytucja Benderska – Filip Orlik
- Budynki o różnym przeznaczeniu i właścicielach na przestrzeni lat
- Sztuka jako dowód historyczny

Analiza postaci historycznych w celu zrozumienia, jak są one obecnie postrzegane i dlaczego opinie na ich temat są rozbieżne



GENTIAN DEDJA

Znamienite postaci historyczne są często postrzegane czy zapamiętywane niejednoznacznie w różnych miejscach na danym kontynencie. Jedni widzieć w nich będą bohaterów, podczas gdy inni – złoczyńców. Celem tej strategii jest nakłonić uczniów do refleksji na tym, jak postrzegane są postaci historyczne i dlaczego tak różnie.

PRZEGLĄD STRATEGII

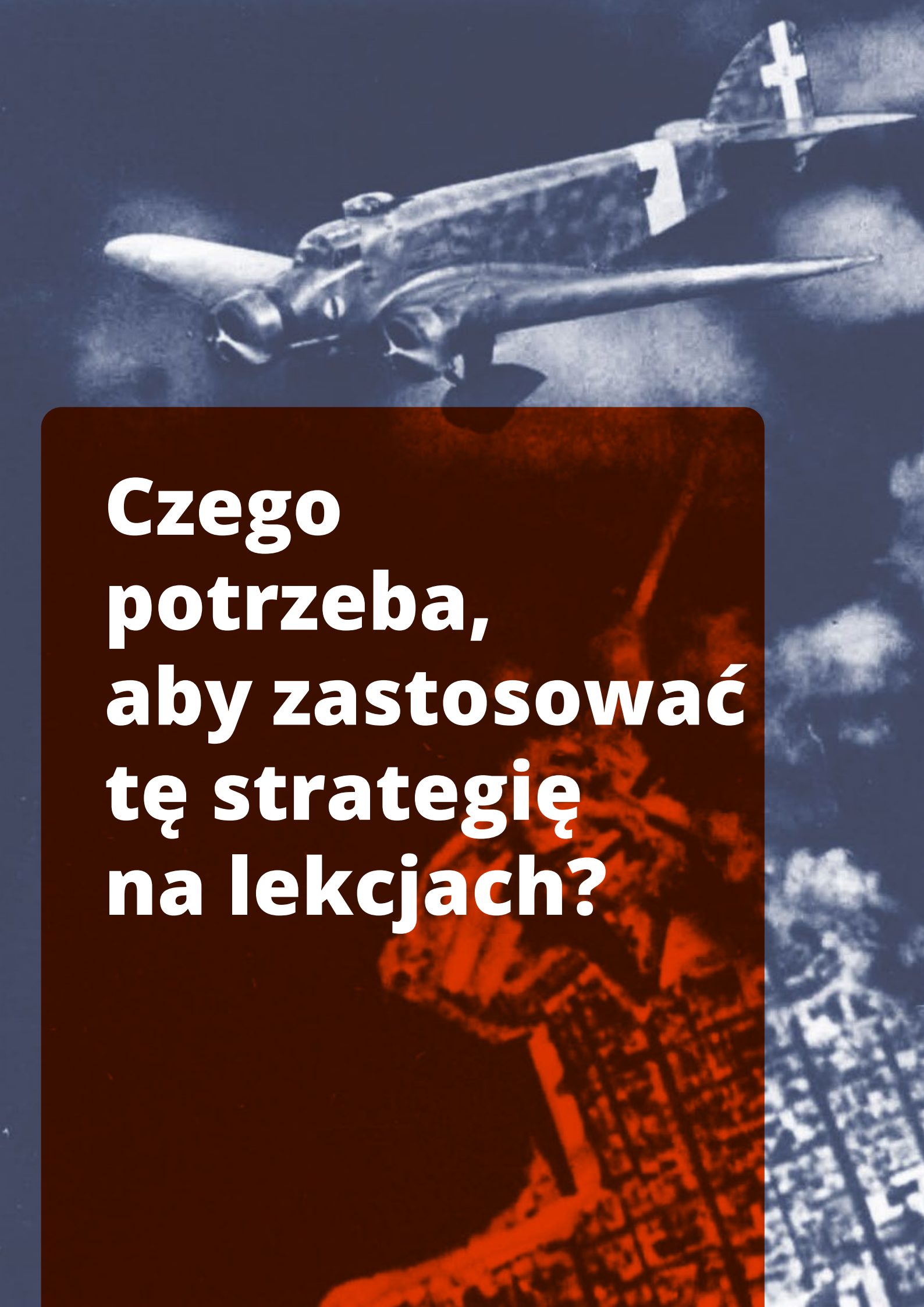
Ta strategia edukacyjne koncentruje się na analizie najważniejszych postaci z historii najnowszej, jak i odległej. Zadaniem uczniów jest wybranie konkretnej postaci i przeanalizowanie tego, jak jest ona postrzegana lub jak została zapamiętana w różnych miejscach.

Uczniów zachęca się do przyjrzenia historycznym interpretacjom wybranych postaci w różnych źródłach, od literatury, przez pomniki po współczesne media, w celu ustalenia, jak postrzegają je ludzie w danym kraju czy regionie. Innymi słowy, czy uważa się je za postaci pozytywne, czy negatywne? Zadaniem uczniów jest zbadanie kontekstu historycznego tych punktów widzenia i sformułowanie powodów, dla których wybrane postaci postrzegane są tak, a nie inaczej.

JAKI JEST CEL STRATEGII?

Celem strategii jest skłonienie uczniów, by sięgnęli dalej, niż tylko do narracji historycznej dominującej w ich kraju czy społeczności. Analizując to, jak różne osoby postrzegają tę samą postać, stają przed faktem, iż zarówno historia, jak i postaci historyczne często mogą być interpretowane na wiele sposobów.

Strategia kładzie nacisk na to, iż historia jest konstruktem, i prowokuje uczniów do krytycznego spojrzenia na dominujące narracje historyczne, które są im wpajane.



Czego potrzeba, aby zastosować tę strategię na lekcjach?

KROK 1: PRZYGOTUJ MATERIAŁY

Aby przeprowadzić to ćwiczenie, najpierw zgromadź materiały dotyczące postaci historycznej, którą będziecie analizować. Aby ćwiczenie miało sens, materiały te powinny stanowić różnorodny pod względem pochodzenia narodowego zbiór interpretacji tej samej osoby. Dostępne są dwie opcje:

Opcja 1 – Skorzystaj z gotowego zestawu materiałów

Wykorzystaj materiały gotowe. Dla przykładu, na stronie internetowej historiana.eu dostępne są materiały na temat Gavrilo Principa, które z powodzeniem można wykorzystać w ramach tej strategii.

Opcja 2 – Opracuj własne materiały

Aby opracować przydany w tym kontekście zestaw materiałów pochodzących ze źródeł wielonarodowych, kieruj się następującymi wskazówkami:

A. Wybierz odpowiednią postać historyczną, odpowiadającą specyfice tego ćwiczenia
Strategia ta sprawdza się najlepiej w kontekście postaci historycznych o następującej charakterystyce:

- Postaci postrzeganych na wiele różnych sposobów. Dla przykładu, wybierz osoby, które uważa się za bohaterów w jednym kraju, a za złoczyńców w innym.
- Postaci szeroko opisywanych w łatwo dostępnych źródłach. Postaraj się znaleźć różnorodne wzmianki na temat wybranej postaci w podręcznikach, na pomnikach, czy w mediach. Dotarcie do informacji pochodzących ze wszystkich tych trzech źródeł nie jest konieczne, ale im więcej opinii z różnych krajów uda się zgromadzić, tym lepsze będą rezultaty ćwiczenia.
- Postaci dobrze znanych. W ten sposób łatwiej zainteresować uczniów.

B. Przygotuj materiały
Zapoznaj się z opisem historycznym postaci wybranej do analizy. Stworzenie solidnego podłoża przed przystąpieniem do dalszych czynności jest kluczowe. Co wiemy na pewno?

GDZIE SZUKAĆ PRZYKŁADÓW POCHODZĄCYCH Z RÓŻNYCH KRAJÓW/ SPOŁECZNOŚCI?
W podręcznikach we własnym kraju, przy pomocy sieci EuroClio
Na pomnikach/tablicach pamiątkowych w zbiorach takich jak Europeana lub przy pomocy wyszukiwarek internetowych
W mediach w zbiorach takich jak Europeana lub przy pomocy wyszukiwarek internetowych

Względem czego można mieć wątpliwości? W jakie mity obrosła ta postać? Następnie poszukaj informacji na temat wybranej postaci historycznej w źródłach pochodzących z innych krajów czy grup społecznych.

- Szukając wzmianek o wybranej postaci, staraj się dotrzeć do najbardziej oczywistych spośród dostępnych interpretacji, np. skrajnie pozytywnych lub skrajnie negatywnych opinii, co bardzo pomoże uczniom w pracy.
- Pamiętaj, że media, a w szczególności media społecznościowe, mogą wykorzystywać opinie na temat konkretnych postaci historycznych co celów krzewienia rasizmu czy nienawiści, czego kategorycznie nie wolno popularyzować na zajęciach.
- Ogranicz się do nie więcej niż trzech lub czterech reprezentacji wybranej postaci w materiałach źródłowych każdego typu. Większa ilość informacji znacząco skomplikuje wykonanie zadania.
- Konieczne będzie nakreślenie kontekstu przekazu wybranych pomników czy mediów. Kto jest ich autorem? Kiedy powstały? Gdzie? W jakim celu? Dla jakich odbiorców? Kto je sfinansował?

KROK 2: WYKORZYSTAJ MATERIAŁY NA LEKCJI

Ćwiczenie 1

To ćwiczenie ma na celu zaznajomić uczniów z historią wybranej postaci.

Zanim uczniowie przystąpią do analizy różnych sposobów przedstawiania wybranej postaci, muszą koniecznie poznać jej historię i najważniejsze fakty z jej życia. Można to uczynić na wiele różnych sposobów, np.:

- Przeczytać uczniom historię danej postaci, zaznaczając przy tym, które informacje odpowiadają faktom, a które są przypuszczeniami.
- Polecić uczniom stworzenie osi czasu lub rodzaju storyboardu (scenopisu obrazkowego) dla wybranej postaci.

Na zakończenie ćwiczenia należy wyjaśnić uczniom, że chociaż znana jest nam historia wybranej postaci, niekoniecznie wszyscy postrzegać ją będą w taki sam sposób. Należy także podkreślić fakt, iż to ludzie tworzą historię, oraz przygotować uczniów do analizowania różnych sposobów przedstawiania postaci historycznych.

Ćwiczenie 2

Zadaniem uczniów w ramach tego ćwiczenia jest przyjrzenie się różnym reprezentacjom danej postaci historycznej.

Podziel uczniów na grupy. Zadaniem każdej z nich będzie zbadanie różnych reprezentacji Gavrilo Principa (na pomnikach i tablicach pamiątkowych, w artykułach prasowych, materiałach wideo, itp.), aby lepiej zrozumieć to, jak został powszechnie zapamiętany przez różne grupy i jak jest upamiętniany w poszczególnych społecznościach.

- Zbadanie tego, jak w różnych krajach naucza się (na podstawie treści podręczników) jego historii pomoże uczniom zrozumieć oficjalne stanowisko danego kraju w kwestii tej postaci.
- Zbadanie tego, jak jest on przedstawiany na pomnikach i tablicach pamiątkowych w różnych krajach czy społecznościach pozwoli uczniom zrozumieć, w jaki sposób postać ta jest upamiętniana.
- Zbadanie tego, jaki obraz tej postaci dominuje we współczesnych mediach w różnych krajach czy społecznościach pozwoli uczniom zrozumieć, jak został on powszechnie zapamiętany.

Każda grupa otrzymuje formularz do wypełnienia, podobny do zamieszczonego pod koniec opisu niniejszej strategii (Ilustracja 1).

Bardzo istotne, aby w trakcie wypełniania formularza uczniowie nie koncentrowali się na najdoskonalszej, w ich mniemaniu, reprezentacji tej postaci, a raczej na szczegółach każdej interpretacji jej historii.

Dyskusja 1

Dyskusja ma zachęcić uczniów do porównywania i analizowania różnych punktów widzenia, oraz do próby określenia ogólnych konsekwencji rozbieżności w przedstawianiu tej postaci.

Po zakończeniu badań, ważne jest omówienie sformułowanych na ich podstawie wniosków. Poniższe pytania pomogą rozwinąć dyskusję:

- Czy opisy tej postaci różnią się od siebie w zależności od tego, w jakim podręczniku, w jakich mediach, czy na jakim pomniku znaleziono informacje? Skąd mogą się brać te różnice?
- Czy więcej jest podobieństw, czy różnic pomiędzy poszczególnymi sposobami postrzegania tej postaci?
- Dlaczego różni ludzie tak różnie postrzegają tę samą postać historyczną?
- Czy sposób postrzegania tej postaci zmieniał się z biegiem czasu? Jaki może być tego powód?
- W jaki sposób można przezwyciężyć różnice w sposobie postrzegania tej postaci przez różnych ludzi?

- Dlaczego rozbieżne opinie na temat tej postaci mogą być niebezpieczne?
- Jakie wnioski dotyczące natury historii i sposobu zapamiętywania przeszłości płyną z przeprowadzonych badań?

Z JAKIMI PRZESZKODAMI MOŻE BORYKAĆ SIĘ NAUCZYCIEL, STOSUJĄC TĘ STRATEGIĘ?

Wybór odpowiedniej postaci historycznej
Kwestią kluczową dla powodzenia tej strategii jest taki wybór reprezentacji postaci historycznej, aby ze sobą kontrastowały. Muszą być zrozumiałe dla uczniów i odmienne od siebie. Przeszkodą w dotarciu do odpowiednich źródeł może być bariera językowa.

Brak kontekstu
Aby strategia sprawdziła się w praktyce uczniowie muszą znać kontekst każdej reprezentacji historycznej wybranej postaci. Potrzebują informacji na temat czasu, miejsca i autora lub twórcy. W przeciwnym razie, uczniowie nie będą w stanie sformułować prawidłowych wniosków. Do tego typu informacji nie zawsze łatwo dotrzeć.

JAK POPRAWIĆ INKLUZYWNOŚĆ STRATEGII?

Wspieranie uczniów radzących sobie gorzej
Upewnij się, że uczniowie rozumieją, czym są reprezentacje historyczne. Dobrym pomysłem może być zaprezentowanie im obrazów współczesnych osób znanych i poproszenie, by opisali ich cechy charakterystyczne. Czy wyglądają im na bohaterów, czy złoczyńców?

Można też poprosić uczniów o przyjrzenie się niektórym pomnikom czy innymi obiektom upamiętniającym przeszłość, jako że są to bardziej zwięzłe nośniki informacji, przedstawiające cechy konkretnych postaci w sposób nierzadko wyolbrzymiony i bardziej oczywisty. Warto zachęcić uczniów do działania, na przykład w taki sposób:
- Co przedstawia ten pomnik?
- Czy twórcy tego pomnika są z niego dumni? Skąd to wiadomo?
- W jakiej pozie przedstawiona została ta postać? Dlaczego artysta wybrał akurat taką pozę?

Wyznaczanie ambitniejszych zadań uczniom radzących sobie lepiej
Poproś uczniów, aby w kontekście własnego kraju lub własnej społeczności przeanalizowali postacie postrzegane różnie przez różne grupy. Uczniowie mogą zaprezentować rezultaty badań i swoje przemyślenia na forum klasowej dyskusji tak, aby wybrzmiała w niej perspektywa mniejszości i podkreślając, że nie istnieje absolutna i niekwestionowana narracja.

Wyzwaniem dla uczniów może być znalezienie kolejnych, odmiennych reprezentacji tej samej postaci historycznej. Poproś, aby wyjaśnili zaobserwowane różnice oraz ich potencjalne przyczyny.

Jeżeli w kontekście analizowanej postaci wskazać można konkretne regulacje prawne dotyczące pamięci historycznej, poleć uczniom, aby i je rozważyli. Jakie może być podłoże tych regulacji? Ta dyskusja może wymagać od nauczyciela uproszczenia stosowanego języka.

Przykład realizacji strategii

ZAMACH W SARAJEWIE

Ćwiczenie 1

Przedstaw uczniom tło historyczne w wykładzie, w dyskusji i/lub w przygotowanych materiałach tekstowych.

Zanim uczniowie przystąpią do analizy różnych reprezentacji Gavrilo Principa, muszą koniecznie poznać jego historię i najważniejsze fakty z jego życia. Na zakończenie ćwiczenia, należ wyjaśnić uczniom, że chociaż znana jest nam historia Gavrilo Principa, niekoniecznie wszyscy będą postrzegać ją i jego czyny w taki sam sposób. Należy także podkreślić fakt, iż historię tworzą ludzie, oraz przygotować uczniów do analizowania różnych sposobów przedstawiania postaci historycznych.

ZAMACH W SARAJEWIE

Tzw. kryzys bośniacki był konsekwencją aneksji terytorium Bośni i Hercegowiny przez Austro-Węgry (1908–1909) oraz wywołanych tym faktem wojen bałkańskich (1912–1913). Relacje pomiędzy Serbią a monarchią austro-węgierską pogarszały się aż do roku 1914. Poprzez aneksję Bośni i Hercegowiny Austro-Węgry jeszcze odważniej sięgnęły w głąb Półwyspu Bałkańskiego, aż po granicę z Serbią. Wojny bałkańskie skusiły największe potęgi na kontynencie do zaangażowania się w konflikt z zamiarem podzielenia tych ziem. Monarchia austro-węgierska, Niemcy i Włochy po jednej stronie, oraz Francja, Wielka Brytania i Rosja po drugiej – państwa te zdecydowały się najpierw na dyplomatyczne interwencje w tym regionie, jednocześnie gotując się na ewentualny konflikt zbrojny.

W cieniu tych wydarzeń, w siłę rosły ugrupowania młodzieży południowosłowiańskiej, krzewiąc ideę jedności narodów południowosłowiańskich. Ich celem było doprowadzenie do upadku monarchii habsburskiej, zjednoczenia wszystkich narodów południowosłowiańskich i utworzenia wspólnego państwa pod serbskim przewodnictwem. Młodzież organizowała się w tajne ugrupowania, które – celem wywołania politycznego zamętu – posuwały się do zamachów na najważniejszych polityków reprezentujących monarchię.

Świadome pogarszających się relacji, władze austro-węgierskie zdecydowały się na demonstrację własnej siły na Bałkanach, organizując w tym celu manewry wojskowe w lecie 1914 r. Kierował nimi sam następca tronu, arcyksiążę Franciszek Ferdynand Habsburg.

W trakcie wizyty arcyksięcia w Sarajewie, 28 czerwca 1914 r., członkowie organizacji Młoda Bośnia (Mlada Bosna), Gavrilo Princip, Nedeljko Cabrinovic, Trifko Grabez, Vaso Cubrilovic, Cvjetko Popovic, Muhamed Mehmedbasic, Danilo Ilic, wraz z towarzyszami dokonali zamachu na następcę tronu i jego żonę Sofię. Austro-Węgry winą za ten incydent obarczyły Serbię i wkrótce wypowiedziały jej wojnę. W ślad za monarchią, do konfliktu i do wojny dołączały kolejne państwa europejskie. Zamach stanowił iskrę, która rozpaliła wielki pożar I wojny światowej.

W historiografii, zamach w Sarajewie i zaangażowanie Serbii w konflikt przedstawiane były w różny sposób. Podczas gdy jedni usprawiedliwiali zamach jako bohaterski czyn młodzieżowej organizacji Mlada Bosna, której celem było uwolnienie się spod obcego panowania, dla innych Gavrilo Princip i pozostali zamachowcy byli przestępcami, a ich czyn spotkał się z jednoznaczną krytyką.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA

Gavrilo Princip (ur. 25 lipca 1894 w Obljaju w Bośni, zm. 28 kwietnia 1918 w Terezinie w Austrii), południowosłowiański nacjonalista, który 28 czerwca 1914 r. w Sarajewie, w Bośni, dokonał zamachu na arcyksięcia Franciszka Ferdynanda, następcę tronu austro-węgierskiego, i jego małżonkę Zofię, księżną von Hohenberg (z domu Chotek). Czyn popełniony przez Principa dał Austro-Węgrom pretekst, którego usilnie poszukiwały, do rozpoczęcia działań zbrojnych przeciwko Serbii, a tym samym zapoczątkował I wojnę światową. W Jugosławii, a więc w państwie południowosłowiańskim, do powstania którego Princip dążył, był on uważany za bohatera narodowego.

Nieznany fotograf
1910s / CC0

Urodzony w chłopskiej rodzinie o korzeniach bośniackich i serbskich, Princip był szkolony na terrorystę przez tajne serbskie stowarzyszenie, znane jako Czarna Ręka (którego prawdziwa nazwa brzmiała Ujedinjenje ili Smrt, czyli zjednoczenie albo śmierć). Pragnąc doprowadzić do upadku monarchii austro-węgierskiej na Bałkanach i zjednoczyć narody południowosłowiańskie w jeden naród i państwo federacyjne, był przekonany, że pierwszym krokiem ku realizacji tych planów musi być zamordowanie członka habsburskiej rodziny cesarskiej lub wysokiego urzędnika państwowego.

Dowiedziawszy się, że Franciszek Ferdynand ma złożyć oficjalną wizytę w Sarajewie w czerwcu 1914 roku w roli inspektora generalnego armii cesarskiej, Princip, jego współpracownik Nedjelko Čabrinović, a także czterech innych rewolucjonistów, 28 czerwca zastawili pułapkę na orszak arcyksięcia. Čabrinović rzucił w jego kierunku bombę, która odbiła się od samochodu arcyksięcia i wybuchła pod następnym pojazdem. Wkrótce potem, w drodze do szpitala z zamiarem złożenia wizyty oficerowi rannemu w wyniku wybuchu bomby, Franciszek Ferdynand i Zofia zostali zastrzeleni przez Principa, który twierdził później, że nie celował w księżną, lecz w generała Oskara Potiorka, inspektora armii i szefa krajowego Bośni. Austro-Węgry obarczyły odpowiedzialnością za zamach Serbię i 28 lipca wypowiedziały jej wojnę.

Po procesie w Sarajewie, 28 października 1914 r., Princip został skazany na 20 lat więzienia, co było maksymalną karą przewidzianą dla osoby, która w dniu popełnienia zbrodni nie miała ukończonych 20 lat. Prawdopodobnie jeszcze zanim trafił do więzienia Princip zachorował na gruźlicę, a w wyniku powikłań i infekcji kości przeszedł amputację ręki i zmarł w szpitalu niedaleko miejsca swojego uwięzienia.

Tłumaczenie hasła „Gavrilo Princip"
Data publikacji: 24 kwietnia 2020
Adres URL: https://www.britannica.com/biography/Gavrilo-Princip

Ćwiczenie 2

Zadaniem uczniów w ramach tego ćwiczenia jest przyjrzenie się różnym reprezentacjom Gavrilo Principa.

Podziel uczniów na grupy. Zadaniem każdej z nich będzie zbadanie różnych przykładów przedstawienia Gavrilo Principa (na pomnikach i tablicach pamiątkowych, w artykułach prasowych, materiałach wideo, itp.), aby lepiej zrozumieć to, jak został powszechnie zapamiętany przez różne grupy i jak jest upamiętniany w poszczególnych społecznościach.

Każda grupa otrzymuje formularz do wypełnienia, podobny do zamieszczonego pod koniec opisu strategii (Ilustracja 2).

Bardzo istotne, aby w trakcie wypełniania formularza uczniowie nie koncentrowali się na najdoskonalszej, w ich mniemaniu, reprezentacji tej postaci, a raczej na szczegółach każdej interpretacji jej historii.

Dyskusja 1

Dyskusja ma zachęcić uczniów do porównywania i analizowania różnych punktów widzenia, oraz do próby określenia ogólnych konsekwencji rozbieżności w przedstawianiu tej postaci.

Po zakończeniu badań, ważne jest omówienie sformułowanych na ich podstawie wniosków. Poniższe pytania pomogą rozwinąć dyskusję:

- Jakie są różnice pomiędzy opisami postaci Gavrilo Principa w różnych źródłach?
- Dlaczego różni ludzie tak różnie postrzegają Gavrilo Principa?
- Czy sposób postrzegania Gavrilo Principa zmieniał się z biegiem czasu? Jaki może być tego powód?
- Czy więcej jest podobieństw, czy różnic pomiędzy poszczególnymi sposobami postrzegania Gavrilo Principa?
- W jaki sposób można przezwyciężyć różnice w sposobie postrzegania Gavrilo Principa przez różnych ludzi?
- Dlaczego rozbieżne opinie na jego temat mogą być niebezpieczne?
- Jakie wnioski dotyczące natury historii i sposobu zapamiętywania przeszłości płyną z przeprowadzonych badań?

Przykładowe materiały dotyczące postaci historycznej

GAVRILO PRINCIPA

JAK UPAMIĘTNIONO POSTAĆ GAVRILO PRINCIPA?

Perspektywa 1 – nieprzychylna Principowi
Napis na pomniku: „W tym miejscu, w roku 1917, arcyksiążę Franciszek Ferdynand i jego małżonka, księżna Zofia von Hohenberg, oddali życie i przelali krew za Boga i Ojczyznę".

Rekonstrukcja sarajewskiego zamachu na austriackiego arcyksięcia Franciszka Ferdynanda z 28 czerwca 1914 r., w trakcie której bośniaccy Serbowie odsłonili pomnik upamiętniający zamachowca Gavrilo Principa.

Photo by Damir Spanic on Unsplash
URL: https://unsplash.com/photos/CSGom5WecgA

Perspektywa 2 – przychylna Principowi
Jedna z ulic Belgradzie nazwana została imieniem Gavrilo Principa.

Ctac / CC BY-SA

Odcisk stopy Gavrilo Principa i tablica pamiątkowa z 1945 r.
Oddawszy strzał z tego miejsca, 28 czerwca 1914 roku, Gavrilo Princip dał wyraz narodowemu protestowi przeciwko tyranii i wielowiekowej tęsknocie naszego narodu za wolnością.

Tablica pamiątkowa wmurowana 6 maja 1945 r. oraz odcisk stóp G. Principa umieszczony tam w 1956 r.

Adres URL: http://g-ecx.images-amazon.com/images/G/01/wikipedia/images/b67c09a-14e346968a34ce5b9ec165b8746cee8aa.jpg

Fotografie i informacje o budowie i urządzaniu grobowca dla zamachowców z 1920 r.
Dziś w Sarajewie
(list do redakcji „Politiki"), 6 czerwca, Sarajewo

Jutro, w dniu św. Jana, odbędzie się uroczysty pochówek kości bohaterów z dnia św. Wita (Vidovdan, 28 czerwca), Gavrilo Principa, Nedeljko Cabrinovica, Jakova Milovica, braci Mitara i Nego Kerovićów, przetransportowanych z czeskiego Terezina w asyście Sokołów. Procesja wyruszy spod budynku poczty, gdzie Lujo Novak wygłosi przemówienie, w kierunku miejsca, w którym Gavrilo Princip zabił Franciszka Ferdynanda i jego małżonkę w święto Vidovdan, w 1914 roku. Tam też Vasilij Grdjic wygłosi mowę o znaczeniu zamachu z dnia św. Wita, a następnie chór wykona uroczyście utwór „Hej, trębaczu". Na cmentarzu Kosevo wzniesiono specjalny grobowiec, w którym jutro złożone zostaną szczątki Gavrilo Principa i jego współpracowników.

Politika, nr 4384 z dnia 7 czerwca 1920 r.

Kaplica św. Michała Archanioła i napis na zdobiącej grobowiec tablicy.
Błogosławiony ten, który żyje na wieki. Miał bowiem powód, ażeby się urodzić. Bohaterowie święta Vidovdan: Nedeljko Cabrinovic, Veljko Cubrilovic, Gavrilo Princip, Danilo Ilic, Nego Kerovic, Mihajlo Misko Jovanovic, Jakov Milovic, Bogdan Zerajic, Trifko Grabez, Mitar Kerovic, Marko Peric. 1914.

Perspektywa 3 – stosunek ambiwalentny (perspektywa mieszana lub neutralna)
Tablica znajdująca się w Sarajewie, upamiętniająca zamach z 1914 roku.

Fotografia: Michael Buker/Wikicommons

JAK POSTAĆ GAVRILO PRINCIPA PRZEDSTAWIANA BYŁA W MEDIACH?

Perspektywa 1 – nieprzychylna Principowi

Artykuł prasowy z gazety „Sarajevski list" (nr 130, 29 czerwca (wcześniej 16 czerwca) 1914 r.) na temat zamachu na Franciszka Ferdynanda, który pierwotnie ukazał się na łamach gazet rządowych wydawanych w Sarajewie za czasów monarchii austro-węgierskiej. W tym regionie, do roku 1918, używano kalendarza juliańskiego.

Сарајевски Лист Sarajevski List

Crni dani.

„To były dni radości, dni pełne wrażeń. Któż ich nie pamięta? (...) Ludzie przyjęli ich z radością, bowiem wizyta ta stanowiła ozdobę codziennego życia; pozdrawiali ich w uniesieniu, gdy niespodziewanie pojawili się w Sarajewie, ponieważ mieli możliwość spojrzeć ich przyszłemu władcy w oczy. (...) Nadszedł ostatni dzień ich pobytu w Sarajewie, gdy nagle kielich dotąd pełen radości napełnił się po brzegi najgorszą goryczą. Radość i pogoda ducha zniknęły nagle na skutek straszliwego i godnego pożałowania czynu, kiedy to odebrano najcenniejszy dar życia następcy tronu, arcyksięciu Ferdynandowi, oraz księżnej Zofii z Hohenbergów. (...) W sercu pogrążonej w głębokiej boleści Bośni leży dziś martwe ciało naszej nadziei oraz dumy całej monarchii habsburskiej (...)".

Politische Correspondenz (Wiedeń) – DIE ERMORDUNG DER HRONFOLGERS UND SEINER GEMAHLIN – nr 11610 z 30 czerwca 1914.

Ta agencja informacyjna publikowała to, co pisały wiedeńskie gazety na drugi dzień po zamachu.

Neuefreie Preace: Zamach był bałkańskim mordem, krwiożerczym aktem, podobnym do dzikiej rzezi. Jeśli więc ten zamach ma oznaczać, że wy, władcy i następcy tronu, zawsze będziecie tak witani w Sarajewie, to jedyną odpowiedzią nań mogą być słowa: „tutaj jesteśmy i tutaj pozostaniemy". Wszystkie głowy państw muszą myśleć o pokoju, ale nie mogą pozwolić, aby bałkańska zaraza rozprzestrzeniała się dalej, pomni tego, że przestępczość jest zaraźliwa.

Die Zeit: Ciężki cień pada na Serbię. Serbia otrzymała wielką i szlachetną szansę, aby zrobić coś dobrego dla siebie samej i dla swoich rodaków w naszej Monarchii. Serbia powinna była z tej szansy skorzystać. Po bestialskim serbskim zamachu w Sarajewie powinien nastąpić szlachetny serbski kontratak w Belgradzie.

Nikola D. Trisic, Sarajevski atentat u svetlu bibiliografskih podataka, Veselin Maslesa, Sarajewo, 1980, 21.

„Katastrofa w Sarajewie. Zamach na arcyksięcia Franciszka Ferdynanda i księżną von Hohenberg. Atak granatem ręcznym i Browningiem. Następca tronu i jego małżonka zabici. Dwa zamachy. (...) Zamachowcy aresztowani. Cesarz powraca".

Die Illustrierte Kronen Zeitung (austriacka gazeta codzienna o największym nakładzie, wydawana od roku 1900), 29 czerwca 1914 r.

URL: http://einestages.spiegel.de/hund-images/2009/11/16/96/e70e86700c4437f45762133de62765b5_image_document_large_featured_borderless.jpg.

Illustrierte
Kronen Zeitung
Die Katastrophe von Sarajewo.
Attentat auf Erzherzog Franz Ferdinand und Herzogin von Hohenberg.
Mit Bombe und Browning.
Der Thronfolger und seine Gemalin ermordet.
Zwei Attentate.
Dem ersten entkommen, dem zweiten erlegen.
Die Attentäter verhaftet.
Von der empörten Menge blutig zugerichtet.
Rückkehr des Kaisers.

Perspektywa 2 – przychylna Principowi

Zapis stenograficzny: Gavrilo Princip o celach politycznych swoich i Młodej Bośni.

Ideał młodzieży: zjednoczenie narodu jugosłowiańskiego: Serbów, Chorwatów i Słoweńców, ale nie pod władzą Austrii. W jakiejś formule państwa, republiki, czy czegoś w tym rodzaju. Wierzył, że jeśli Austria znajdzie się w trudnym położeniu, dojdzie do rewolucji. Ale dla takiej rewolucji trzeba było przygotować grunt, stworzyć odpowiednią atmosferę. Już wcześniej dochodziło do zamachów, a zamachowcy zostawali bohaterami naszej młodzieży. Ale on nie chciał być bohaterem. On chciał po prostu umrzeć za swoje ideały. (...)

Fragment zapisu stenograficznego wiedeńskiego psychiatry, dr. Martina Papenhajma; „Princip o sebi", Zagrzeb, 1926, w: V. Bogicevic, Mlada Bosna, pisma i Prilozi, Sarajewo, 1954, 464-465.

Broszurka autorstwa zwolenników zamachowców.

Kochajmy naszych bohaterów: Jukica, Zerjica, Dojcica, Cabrinja, Planinscaka, Principa, albowiem są prorokami narodu. Oni są narodem! Synowie Jugosławii! Czy nie czujecie, synowie Jugosławii, że w tej krwi odnaleźć można nasze życie, i że ten zamach jest Bogiem Bogów narodu, bo dowodzi, że Młoda Bośnia żyje. W niej żyje ciało stłamszone nieznośnym, imperialistycznym brzemieniem; w niej żyje ciało gotowe na śmierć! (...) We krwi znajdziecie życie rasy, we krwi jest Bóg narodu! Śmierć poprzedziła zmartwychwstanie! Zamach jest zmartwychwstaniem Narodu, (...) a śmierć tych dwóch bohaterów jest zmartwychwstaniem naszych serc. O chwalebni, o wielcy synowie i prorocy Jugosławii!

Rękopis odnaleziony podczas przeszukania miejsca zamieszkania Mladena Stojanovica, ucznia ostatniej klasy gimnazjum w Tuzli, który zapisał w dniu zamachu w Sarajewie, 28 czerwca 1914 r.. V. Bogicevic, Mlada Bosna, Sarajewo, 1954.

Artykuł prasowy w czasopiśmie Politika,
Narodna biblioteka Srbje, katalog on-line

Krwawe wydarzenia z Sarajewa wywarły ogromne wrażenie na przedstawicielach wszystkich warstw społecznych Belgradu. Wrażenie to jest tym głębsze, iż doskonale wiemy z doświadczenia, że w reakcji na ten krwawy czyn naszych rodaków żyjących w monarchii austro-węgierskiej czekają liczne reperkusje. (...) Wiedeńska prasa, jak ma to w zwyczaju, wysuwać będzie podłe oskarżenia przeciwko Serbom i Serbii. Naród serbski zostanie obarczony winą, ponieważ zamachowcy Cabrinović i Princip są narodowości serbskiej. Serbia będzie winna, bo jeden z zamachowców, jak podają źródła sarajewskie, oświadczył na przesłuchaniu, że wcześniej przebywał w Belgradzie. Obydwa te oskarżenia są absurdalne. Nie tylko nie można obwiniać całego narodu za działania jednej czy dwóch jednostek, ale też Serbia nie może być pociągana do odpowiedzialności za działania konkretnej osoby tylko dlatego, że mieszkała w Serbii. (...)

Politika, nr 3744, 17. 06 1914.

Perspektywa 3 – stosunek ambiwalentny (perspektywa mieszana lub neutralna)

Następca tronu austriackiego zamordowany wraz z małżonką przez bośniacką młodzież w akcie zemsty za aneksję kraju.

New York Times (amerykański dziennik wydawany nieprzerwanie od 1851 r.), 29 lipca 1914 r.

The New York Times.

THE WEATHER

FEDERALS DESERT AGUASCALIENTES

OUR GUNS FIRE ON SANTO DOMINGO

HEIR TO AUSTRIA'S THRONE IS SLAIN WITH HIS WIFE BY A BOSNIAN YOUTH TO AVENGE SEIZURE OF HIS COUNTRY

Slain by Assassin's Bullets.

Proces w Sarajewie

Rozpoczęła się główna część procesu przeciwko Principowi, Cabrinovicowi i ich współpracownikom w sprawie zamordowania Franciszka Ferdynanda i jego żony. Prokurator sarajewskiego sądu oskarżył Principa i jego dwudziestu dwóch wspólników o zdradę stanu i dwa morderstwa z premedytacją. Oprócz nich, trzy inne osoby oskarżono o współudział w ukryciu broni przygotowanej z zamiarem dokonania zamachu. Oskarżenie przedstawia przebieg spisku zawiązanego w Belgradzie przez członków Obrony Narodowej, oraz związanej z nim podróży spiskowców i przemytu broni do Bośni, i opisuje, w jaki sposób znaleźli oni odpowiednie wyposażenie w Sarajewie, jak również podaje inne szczegóły dotyczące zamachu. Oskarżenie przedstawia przebieg spisku zawiązanego w Belgradzie przez członków Obrony Narodowej i opisuje irredentystyczne knowania serbskich kręgów nacjonalistycznych działających w Belgradzie, które sięgnęły aż samego dworu królewskiego, oraz wykorzystujące stworzony uprzednio system działania wymierzone przeciwko Austro-Węgrom i dynastii Habsburgów w Serbii, Chorwacji i Bośni, mające na celu odebranie monarchii austro-węgierskiej Chorwacji, Dalmacji, Istrii, Bośni, Hercegowiny i południowych Węgier, a więc regionów zamieszkałych przez Serbów, i przyłączenie tych ziem do Serbii. Spiskowcy Princip i Carbinovic przyznali się, jak uprzednio twierdzili w jednym z telegramów z Sarajewa, że działali zainspirowani nienawiścią do Monarchii oraz serbskimi dążeniami nacjonalistycznymi do zjednoczenia wszystkich Jugosłowian, zniszczenia Austro-Węgier i utworzenia wielkiego serbskiego imperium. Dlatego też opracowali plan zamachu na arcyksięcia Franciszka Ferdynanda – plan, który ostatecznie urzeczywistnili.

Politika, nr 3842, 6. 10. 1914.

Wszyscy ronili łzy
Scena sądowa, 15 października.

Na zakończenie procesu w Sarajewie, Cabrinovic zakończył swoje zeznanie następującymi słowy: – Mówiąc zupełnie szczerze, nie wiedzieliśmy, że zmarły był ojcem; dopiero tutaj dowiedzieliśmy się, że miał dzieci. Najbardziej poruszyły nas ostatnie słowa, które wypowiedział do żony: Nie umieraj! Żyj dla swoich dzieci. (Cała sala sądowa zapłakała.) Być może jestem złoczyńcą, mordercą. Zróbcie ze mną, co zechcecie, ale klnę się na Boga, że pragnę tylko tego, by stary cesarz oraz dzieci w głębi duszy wybaczyli nam to, co im złego uczyniliśmy. A wy, sędziowie, natychmiast wyślijcie nas na śmierć. Nie jesteśmy pospolitymi przestępcami, jesteśmy tylko oszukanymi chłopcami. (Z powodu płaczu, nie był w stanie mówić dalej.)

Następnie sędzia przewodniczący zapytał oskarżonych, czy ktoś chce coś jeszcze powiedzieć. Powstał wówczas Gavrilo Princip, stanowczy i zdecydowany w swoich ruchach (…), z rumieńcami na policzkach, ale spokojny, opanowany, i oświadczył energicznym tonem: – W tym zamachu nie było żadnych zagranicznych motywacji. Gdy tak stwierdził Cabrinovic, kłamał, a skłamał także prokuratorowi, który chciał to udowodnić. Nikt nas nie wynajął! Kochaliśmy nasz naród, wiedzieliśmy w jakich żyje warunkach, znaliśmy dobrze wszystkie jego kłopoty! Taka jest prawda.

Politika, nr 3850, 14. 10. 1914.

Złoczyńca czy bohater? Sarajewo podzielone w kwestii zabójcy arcyksięcia, Gavrilo Principa
100 lat po zamordowaniu austriackiego arcyksięcia Franciszka Ferdynanda przez bośniacko-serbskiego radykała, miasto wciąż jest podzielone w opinii na temat jego czynu.

Według połowy miasta, był on bohaterem narodowym, walczącym z imperialną opresją, i dlatego ma w pełni zasługiwać na poświęcenie nowego parku jego imieniu. Druga połowa uważa go za łajdaka, który zamordował ciężarną kobietę i doprowadził tym samym do schyłku epokę rozkwitu.

Gavrilo Princip, radykalny bośniacki Serb, który dał początek łańcuchowi wydarzeń, jakie doprowadziły do wybuchu pierwszej wojny światowej, będzie w ten weekend główną postacią w Sarajewie – mieście upamiętniającym właśnie 100-lecie zamachu na arcyksięcia Franciszka Ferdynanda w 1914 roku.

Z okazji tej rocznicy organizowane są koncerty, konferencje i wystawy, a celem miasta jest zaprezentowanie się jako latarnia świecąca światłem pokoju po upływie stulecia, w trakcie którego kojarzone było ono raczej z wojną. A jednak nadal istnieją tam wyraźne podziały, zarówno w ocenach ostatniej wojny z lat 1992–1995, w której zginęło 100 000 osób, a Sarajewo musiało przetrwać trwające 1425 dni oblężenie przez wojska serbskie, jak i w odniesieniu do wydarzeń sprzed 100 lat. Princip pozostaje postacią budząca skrajne opinie, czczoną przez wielu bośniackich Serbów, ale też wyszydzaną i traktowaną jako pospolity morderca przez lokalną społeczność muzułmańską oraz Chorwatów.

– Wieści, jakie wędrowały w świat z tego miejsca przez ostatnie 100 lat ograniczały się do tematów wojny i okrucieństw – mówi Ivo Komsic, burmistrz Sarajewa. – Teraz wysyłamy inne przesłanie: pokoju, miłości i zrozumienia.

To najważniejsze międzynarodowe wydarzenie w najnowszej historii Sarajewa od czasu zakończenia wojny w Bośni prawie 20 lat temu. W sobotnich uroczystościach weźmie udział szereg międzynarodowych znakomitości, a uświetni je koncert orkiestry Filharmonii Wiedeńskiej w nowo odrestaurowanym ratuszu, w którym to Franciszek Ferdynand wziął udział w przyjęciu na krótko przed zamachem, a potem mieściła się biblioteka miejska, zniszczona przez serbską artylerię w czasie wojny. Organizatorzy spodziewają się prezydentów kilku państw europejskich. Wielką Brytanię reprezentować będzie baronessa Warsi. Tuż przed północą przewidziany jest występ chóru

na Moście Łacińskim, tuż obok którego Franciszek Ferdynand i jego ciężarna małżonka Zofia zostali zabici przez Principa.

Uroczystości zostaną jednak zbojkotowane przez prezydenta i premiera Serbii, którzy twierdzą, że tablica pamiątkowa umieszczona na ratuszu, upamiętniająca bombardowanie w 1992 roku i zniszczenie prawie 2 milionów książek, uwłacza narodowi serbskiemu.

Mimo swojego przesłania dobrej woli, Komsic faktycznie lideruje tylko części podzielonego etnicznie miasta. Dziewiętnaście lat po zakończeniu wojny, Bośnia funkcjonuje jako dwa podmioty: zdominowana przez muzułmanów i Chorwatów Federacja oraz Republika Serbska, zamieszkana w przeważającej części przez Serbów i oficjalnie uznana za państwo posiadające szeroką autonomię na mocy traktatu pokojowego. Jednak wielu muzułmanów uważa ją za efekt czystek etnicznych, podczas gdy dla Serbów samo jej istnienie jest gwarantem pokoju.

Znaczna część stolicy należy do terytorium Republiki Serbskiej i posiada osobną administrację wschodniego Sarajewa (Istočno Sarajevo), a z drugą częścią miasta nie łączą jej nawet linie komunikacji publicznej. Burmistrz Komsic zauważa, że w nagłych przypadkach mieszkańcy wschodniego Sarajewa nie mają nawet możliwości trafić do znajdującego się w centrum miasta szpitala ogólnego, a zamiast tego muszą być przewożeni do oddalonej o niemal 200 km Banja Luki, stolicy Republiki Serbskiej.

Znaczna część społeczności Istočno Sarajevo nadal traktuje Gavrilo Principa jak bohatera narodowego, który walczył przeciwko austriackiemu uciskowi. Milorad Dodik, rządzący twardą ręką premier republiki, ma wkrótce otworzyć nowy park miejski nazwany imieniem zamachowca. W czasach komunistycznej Jugosławii Princip był uważany za bohatera rewolucji, który walczył o wolność wszystkich południowych Słowian, lecz obecnie, w niepodległej Bośni, to głównie Serbowie podtrzymują ten pogląd.

Zasiadający w eleganckiej włoskiej restauracji znajdującej się na sarajewskim bulwarze, który nadal nosi imię komunistycznego dyktatora Tito, Asim Sarajlic, wysoki rangą poseł z ramienia islamskiej nacjonalistycznej partii SDA, twierdzi, że z perspektywy muzułmanów i Chorwatów Princip zakończył złotą erę historii pod panowaniem austriackim.

– Kiedy Austriacy zajęli Bośnię w 1878 roku, Bośniacy nie zaakceptowali monarchii, jednak w przeciągu niemal 40-letniego panowania zrobili oni dla Bośni więcej niż wszyscy pozostali władcy przez stulecia: zbudowali koleje, miasta i instytucje. Austriacy dali nam bardzo wiele: nowoczesne systemy administracji, edukacji i opieki zdrowia. Normalni obywatele Sarajewa postrzegają zabicie przez Principa niewinnej, ciężarnej kobiety i jej męża, którzy przybyli tu świętować osiągnięcia austriackiej monarchii, za czyn zbrodniczy. Zdecydowanie przeciwstawiamy się mitologizacji Principa jako bojownika o wolność.

Siedząc w domu, który buduje w dzielnicy Istočno Sarajevo pośród łąk malowniczo usianych makami, Nebojsa Grubac, niegdysiejszy żołnierz armii serbskiej z początku lat 90-tych, jest oburzony zmianą sposobu postrzegania działań Principa.

– Próbują zmienić historię – twierdzi. – W szkole uczyłem się, że był bohaterem, a teraz próbuje się go przedstawić jako agresora. W dupie to mam!

On uważa Principa, jak i całą Bośnię, za niewinne ofiary polityki wielkich mocarstw, która doprowadziła do licznych konfliktów.

Mimo różnic w postrzeganiu historii, oraz tego, że niecałe dwie dekady wcześniej walczył przeciwko muzułmanom, Grubac nie żywi urazy względem pozostałych grup etnicznych zamieszkujących Bośnię. Twierdzi, że 80% prac podczas budowy jego domu wykonali właśnie muzułmanie. Dorastał w dzielnicy obecnie zdominowanej przez ludność muzułmańską i do dziś przyjaźni się z muzułmaninem,

z którym bawił się w dzieciństwie, a który później walczył po stronie bośniackiej w czasie wojny. Tylko jeden z jego niegdysiejszych znajomych wyznania muzułmańskiego nie chce mu podać ręki. Jednak dodaje też, że wciąż wśród ludzi panuje strach, który nie pozwala na zjednoczenie Bośni, które jest jego marzeniem, a kolejną wojnę uważa za prawdopodobną ze względu na machinacje nacjonalistycznych polityków.

Jednym z niewielu jasnych punktów w najnowszej historii tego kraju był pierwszy udział bośniackiej reprezentacji narodowej w mistrzostwach świata w piłce nożnej, nawet pomimo tego, że drużyna zakończyła rozgrywki na fazie grupowej. W jednym z barów w sarajewskiej dzielnicy Grbavica, ledwie kilkadziesiąt metrów od niegdysiejszej linii frontu z czasów oblężenia, młodzi Bośniacy ubrani w barwy narodowe dopingują drużynę podczas jej ostatniego meczu – zdecydowanego zwycięstwa nad Iranem.

– Szczerze mówiąc, kompletnie nie obchodzi mnie ta rocznica – mówi 29-letni Tarik, projektant stron internetowych, pracujący dla brytyjskiej firmy. – Myślę, że Princip był tchórzem, który zabił ciężarną kobietę. On mierzy się z bardziej palącymi problemami. Sfrustrowany brakiem możliwości rozwoju zawodowego w Bośni, szuka pracy w Niemczech, dokąd zbiegł z rodziną jako uchodźca w czasie wojny.

Andrew MacDowall, The Guardian

https://www.theguardian.com/world/2014/jun/27/gavrilo-princip-sarajevo-divided-archduke-franz-ferdinand-assassination

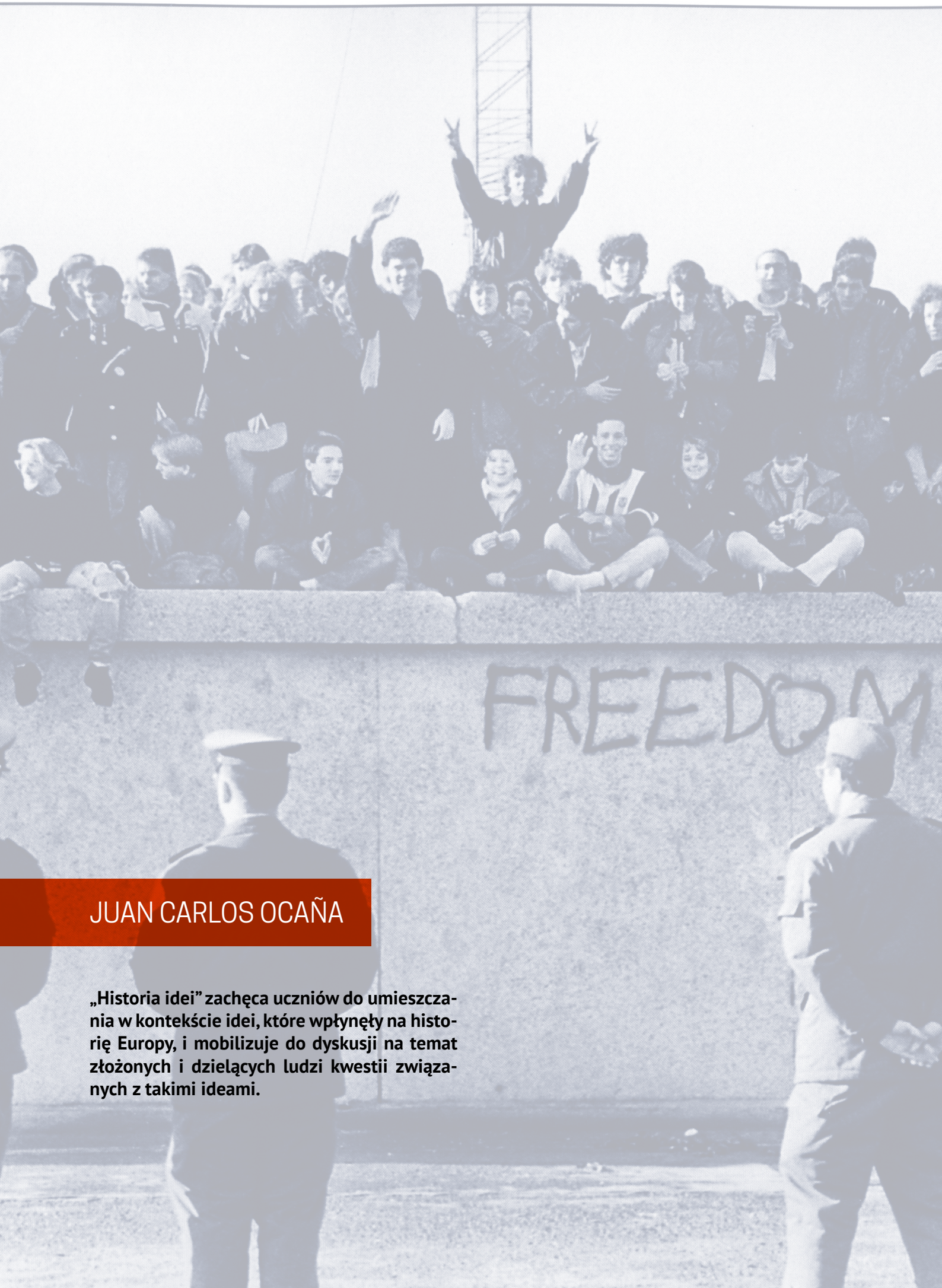
DODATKOWE TEMATY ODPOWIEDNIE DLA OPISYWANEJ STRATEGII

- Winston Churchill
- Napoleon Bonaparte
- Józef Stalin
- Matka Teresa
- Krzysztof Kolumb
- Benito Mussolini
- Król Belgii Leopold II
- Michaił Gorbaczow
- Brytyjska Królowa Wiktoria
- Stepan Bandera
- Katarzyna Wielka

ILUSTRACJA 1 – SZABLON 1

	REPREZENTACJA 1	REPREZENTACJA 2	REPREZENTACJA 3
Jak zaprezentowana została wybrana postać historyczna?			
Kiedy i gdzie powstała ta reprezentacja?			
Kto jest autorem tej reprezentacji?			
Dlaczego wybrano taki, a nie inny sposób reprezentacji?			

Badanie historii idei pozwala uczyć się o ciągłości i zmianach



JUAN CARLOS OCAÑA

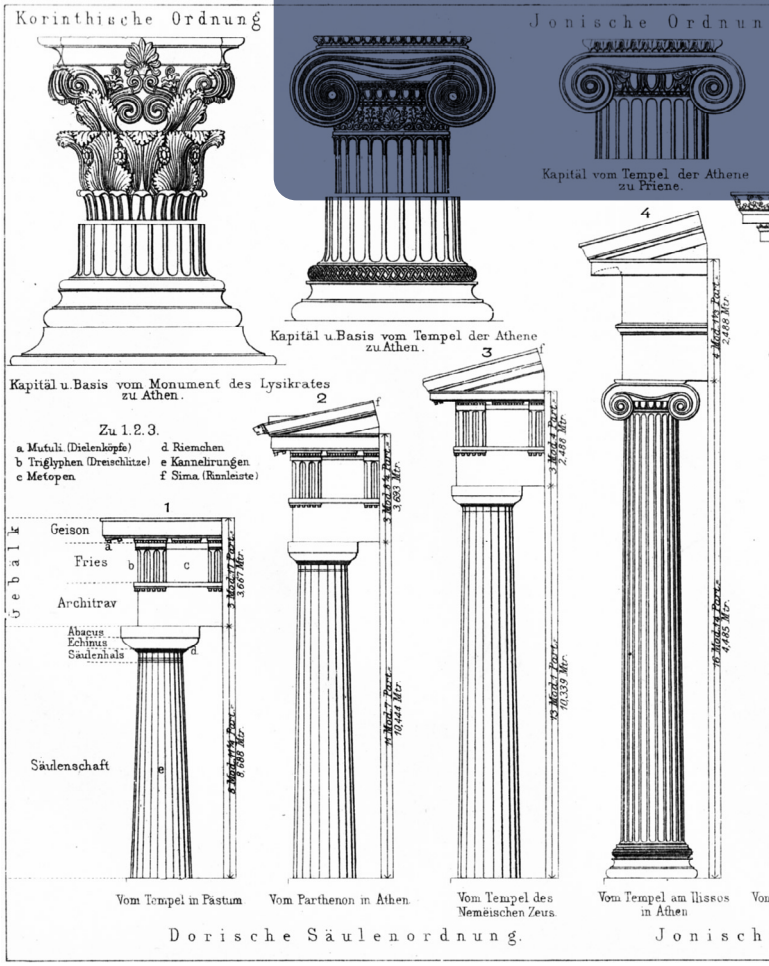
„Historia idei" zachęca uczniów do umieszczania w kontekście idei, które wpłynęły na historię Europy, i mobilizuje do dyskusji na temat złożonych i dzielących ludzi kwestii związanych z takimi ideami.

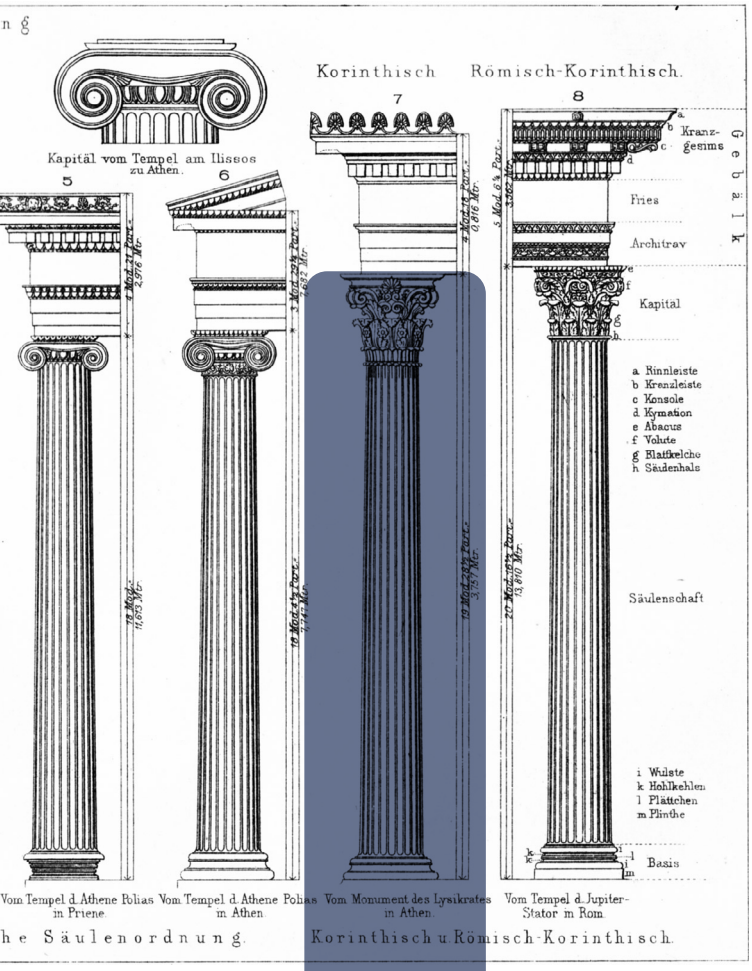
PRZEGLĄD STRATEGII

Strategia wymaga od uczniów korzystania z najważniejszych umiejętności potrzebnych w myśleniu historycznym, mianowicie chronologicznego i geograficznego umiejscawiania ważnych wydarzeń, aby móc z kolei umieszczać w kontekście wpływowe idee, które kształtowały historię.

Chronologiczne i geograficzne lokalizowanie wydarzeń związanych z ewolucją idei i/lub nieodłącznych od niej może pomóc uczniom zrozumieć wpływy, relacje oraz wymiany, które zdeterminowały i cały czas determinują budowę idei przeważających obecnie w Europie.

Badanie ewolucji tych idei, często niewolne od konfliktów i kontrowersji, stwarza świetną okazję, aby zaangażować uczniów w zgłębianie historii z punktu widzenia różnic i różnorodności. Proponowana strategia pozwala uczniom również na omawianie złożonych i dzielących ludzi kwestii, które wpłynęły na ewolucję idei na naszym kontynencie.





JAKI JEST CEL STRATEGII?

Strategia ma na celu przede wszystkim uczenie o ewolucji powszechnych idei. Myślenie chronologiczne i umiejscowienie geograficzne pozwoli uczniom na kontekstualizację przeważających obecnie idei.

Strategia pozwala też uczniom na przedyskutowanie pewnych kontrowersyjnych kwestii, które naznaczyły rozwój głównych idei wyznawanych aktualnie w Europie.

Czego potrzeba, aby zastosować tę strategię na lekcjach?

KROK 1: WYBIERZ IDEĘ

Nie zrozumiemy współczesności, nie biorąc pod uwagę wpływowych idei, które ją ukształtowały. Idea może odwoływać się do systemu gospodarczego i/lub politycznego – kapitalizmu, komunizmu, autorytaryzmu, autokracji, demokracji, merytokracji, federalizmu, unitaryzmu, populizmu, liberalizmu, itp. – bądź systemu przekonań – pacyfizmu, militaryzmu, humanizmu, teizmu, itp.

Ideę można przedstawić jak powyżej – w ramach systemu przekonań politycznych, gospodarczych lub innych – bądź może ona być czymś bardziej konkretnym w obrębie szerszego systemu lub jako jedno z jego podstawowych założeń. I tak na przykład „jedność europejska" jest częścią szerszego obszaru federalizmu. Oto przykłady głównych założeń czy podstawowych idei: „własność jest prywatna" (w przypadku kapitalizmu), czy „nic nie usprawiedliwia przemocy" (w przypadku pacyfizmu).

Idea powinna być:

- wpływowa – odgrywająca rolę w kształtowaniu współczesności,
- powszechnie podzielana – istotna dla wielu krajów, nie tylko własnego,
- łatwa do zdefiniowania – bez opierania się na gruntownej wiedzy o teoriach politycznych czy gospodarczych,
- możliwa do prześledzenia poprzez wydarzenia dziejące się w czasie – z możliwością wskazania konkretnych momentów, kiedy idea mogła wyewoluować.

Wybranie właściwej idei jest niezwykle ważne dla opisywanej strategii. Wybierz taką ideę, która interesuje uczniów i ich angażuje, a także nadaje się do zaadaptowania do realizowanego programu.

KROK 2: WYBIERZ WYDARZENIA I DATY

Aby przeprowadzić to ćwiczenie, najpierw musisz zrozumieć we własnym zakresie, jak idea wyewoluowała, od kogo pochodzi, i jakie czynniki wpłynęły na lub wywołały zmiany w sposobie myślenia. Następnie starannie wybierz najważniejsze wydarzenia, które uczniowie ułożą chronologicznie i umiejscowią geograficznie.

Aby opracować dobrze działający zestaw wydarzeń lub wpływów (publikacji, wynalazków, itp.), weź pod uwagę następujące kryteria:

- związek z rozwojem idei,
- międzynarodowy zasięg (w miarę możliwości),
- wpływ na zróżnicowaną grupę podmiotów pod względem społeczno-ekonomicznym, etnicznym, płciowym, itp. (w miarę możliwości).

Geograficzne korzenie idei takich jak systemy gospodarcze czy polityczne (kapitalizm, komunizm, itp.) będą od początku zróżnicowane, jako że kiełkowały one w wielu różnych krajach w podobnym czasie. Są też inne idee, które na początku swojej ewolucji nie były tak rozprzestrzenione, dopiero z czasem propagowane były w Europie i pojawiały się różne interpretacje.

KROK 3: PRZYGOTUJ SIĘ DO DYSKUSJI

Po chronologicznym i geograficznym umiejscowieniu najważniejszych wydarzeń związanych z ewolucją idei, uwzględnij fazy i zmiany w sposobie myślenia, jakie następowały w trakcie jej rozwoju.

I tak na przykład: jak interpretowano „niezbywalne prawa człowieka" w XVI w., a jak w XVIII i w XX w.? Jakie grupy kwalifikowały się jako „ludzie" w tych różnych interpretacjach? Biali mężczyźni należący do elity, wszyscy biali ludzie niezależnie od płci, wszyscy ludzie niezależnie od wyznania, wszyscy ludzie niezależnie od rasy, wszyscy ludzie niezależnie od orientacji seksualnej?

Ta część strategii pozwala uczniom pogłębić zrozumienie idei oraz jej ewolucji poprzez dyskusję. Jeżeli to ułatwia sprawę, rozważ stworzenie dla siebie przewodnika, jak ten, który

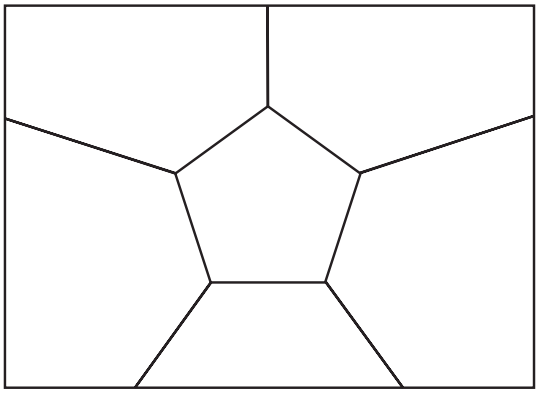
zamieszczono na końcu niniejszej strategii (Rys. 1), aby lepiej rozłożyć na czynniki pierwsze ewolucję wybranej idei. Powiąż te zmiany następnie ponownie z wydarzeniami ułożonymi chronologicznie i poddanymi dyskusji.

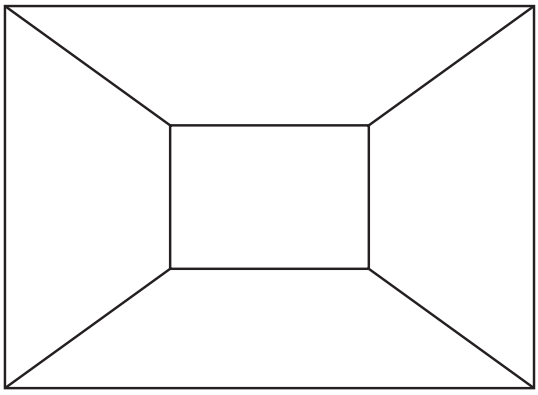
KROK 4: WYKORZYSTAJ MATERIAŁY NA LEKCJI

Ćwiczenie 1

To ćwiczenie pozwala uczniom zapoznać się z podstawowymi elementami idei oraz zrozumieć, jak inni mogą ją interpretować.

Podziel klasę na grupy po cztery–pięć osób i rozdaj każdej grupie dużą kartę pracy i markery. Obszary rozchodzące się promieniście od środka to przestrzeń na zapisanie odpowiedzi przez każdą osobę z danej grupy.





Spytaj uczniów, co przychodzi im na myśl, kiedy słyszą o omawianej idei. Daj każdej osobie czas na zakomunikowanie reszcie swojej grupy zapisanych odpowiedzi, bez poddawania ich dyskusji czy debacie z udziałem reszty klasy. Poproś grupy, aby wspólnie wybrały pięć najważniejszych/najistotniejszych odpowiedzi i zapisały je na środku karty pracy. Wszystkie osoby z danej grupy muszą zgodzić się co do wybranej piątki pozycji.

Powtórz następnie to samo ćwiczenie dla całej klasy. Przedstawiciel lub przedstawicielka grupy zapisuje wybraną piątkę odpowiedzi w jednym z obszarów rozchodzących się promieniście od środka głównej karty pracy i przedstawia argumenty. Poproś klasę, aby wybrała finałową piątkę i wspólnie opracowała definicję idei.

Ćwiczenie 2

To ćwiczenie pozwala uczniom zapoznać się dogłębnie z konkretnymi wydarzeniami związanymi z ideą.

Uczniowie dzieleni są na pary lub małe grupy, z których każda otrzymuje po jednym zdarzeniu z przeszłości. Pracując w parach/grupach, uczniowie mają je zbadać i przygotować pięciominutowe prezentacje do przedstawienia na forum klasy.

Ćwiczenie 3

W ramach tego ćwiczenia uczniowie układają wydarzenia chronologicznie i tworzą wizualną pomoc do kontekstualizacji.

Pary/grupy zapisują na kartce podstawowe informacje dotyczące swojego ważnego wydarzenia (w tym datę i miejsce) i ustawiają się chronologicznie, tworząc „żywą oś czasu", tak aby klasa mogła zwizualizować sobie ewolucję danej idei. Następnie oś ta powinna zostać przeniesiona do karty pracy i zapisana tam w odpowiednim rozkładzie czasowym.

Uczniowie teraz lokalizują najważniejsze wydarzenia wpływające na ewolucję na pustej mapie w kartach pracy. W ten sposób stworzą sobie pomoc wizualną do kontekstualizacji ewolucji idei w czasie i przestrzeni podczas dalszej realizacji omawianej strategii.

Dyskusja

Debata, która pozwala uczniom pogłębić zrozumienie idei oraz jej ewolucji.

Ewolucja idei prześledzona zostaje w toku dyskusji na forum klasy. Celem jest umożliwienie uczniom zrozumienia, co wpłynęło na ewolucję idei. Jest to też okazja, aby stwierdzić poszczególne fazy ewolucji idei. Przykłady tematów do omówienia:

- najważniejsze wydarzenia i punkty zwrotne;
- fazy ewolucji idei;
- tempo zmian – stopniowe czy szybkie?;
- różne zaangażowane podmioty – kto zyskał? Kto stracił?;
- różne filozofie czy ruchy, które mogły wpłynąć na ideę; itp.

W toku tego ćwiczenia poproś uczniów o wyjaśnienie, co mogło doprowadzić do różnych faz lub zmian w sposobie myślenia, i zachęć ich do powiązania tych zmian z wydarzeniami, które ułożyli na osiach czasu. Nauczyciele powinni zadawać uczniom dla ułatwienia pytania pomocnicze. I tak na przykład:

- Gdybyście mieli wybrać jedno tylko wydarzenie jako najważniejsze dla ewolucji tej idei, to które by to było?
- Które z tych wydarzeń można by uznać za niewystarczająco istotne bądź niekoniecznie niezbędne, aby zrozumieć, jak rozprzestrzeniała się ta idea?
- Na ile popularna jest ta idea obecnie? Co może powodować jej popularność lub niepopularność?

JAKIE PRZESZKODY DYDAKTYCZNE WIĄŻĄ SIĘ ZE STRATEGIĄ?

Umiejętność czytania
Aby móc wykonać zadania, których przykłady tu umieszczono, uczniowie muszą dobrze czytać. Ci, którzy radzą sobie gorzej z czytaniem, mogą zostać ewentualnie połączeni w pary z uczniami, którym wychodzi to lepiej i/lub opowieści mogą być tłumaczone, skracane, czytane wspólnie, albo nagrane i odtworzone.

Pojmowanie koncepcji
Nauczyciele powinni przejrzeć wydarzenia i źródła pod kątem wiedzy, jaką uczniowie już mają. Niektóre terminy czy koncepcje mogą wymagać wyjaśnienia lub uproszczenia, aby uczynić źródła odpowiednio przystępnymi dla wszystkich.

Pytania pomocnicze
Są uczniowie, którzy będą w stanie samodzielnie przeanalizować źródła bez pytań pomocniczych. Inni będą potrzebować pytań pomocniczych. Wzory podane są w różnych miejscach w opisie strategii i w materiałach przykładowych. Powinny one dać nauczycielom obraz tego, jaki poziom szczegółowości wymagany jest w pytaniach pomocniczych i mogą być dostosowywane przy omawianiu innych idei/tematów.

Dostosowanie strategii do podstawy programowej
W zależności od podstawy programowej nauczycielom może być łatwiej lub trudniej dopasować całość lub część tej strategii. Nauczyciele powinni rozważyć wybranie takich idei, które pokrywają się w całości lub w części z obowiązującą podstawą programową, lub które można ograniczyć do danego okresu lub obszaru, tak aby wpisywały się w tę podstawę.

JAK POPRAWIĆ INKLUZYWNOŚĆ STRATEGII?

Wspieranie uczniów radzących sobie gorzej
Są uczniowie, dla których ilość czytania wymagana podczas badania wydarzenia związanego z wybraną ideą będzie zbyt duża. Aby zaradzić temu problemowi, można organiczne badania zastąpić przygotowanymi wcześniej zestawieniami informacji o najważniejszych wydarzeniach. Łączenie w pary uczniów radzących sobie gorzej z takimi, którzy radzą sobie lepiej, może też pomóc, jeżeli występują problemy z samodzielnymi badaniami i czytaniem.

Wyznaczanie ambitniejszych zadań uczniom radzących sobie lepiej
Uczniom radzącym sobie lepiej można dać dodatkowe ćwiczenia i tematy do dyskusji. Połącz grupy w pary i każdej parze przydziel sporny temat związany z ideą. Grupy z danej pary otrzymają materiały na poparcie przeciwnych punktów widzenia. I tak na przykład, dla idei „jedności europejskiej", spornym tematem do dyskusji są zalety jednolitej waluty. Jedna z grup w parze otrzyma materiały na poparcie przyjęcia wspólnej waluty, natomiast druga – sprzeciwiające się jej stosowaniu. Poszczególnym parom można przydzielić różne tematy sporne i stanowiska, z którymi mają się zapoznać, albo wszystkim te same tematy. Kolejnymi przykładami spornych tematów dotyczących idei „jedności europejskiej" mogą być zalety wspólnych sił zbrojnych, granic i służby zdrowia.

Gdy pary otrzymają już swoje materiały, poproś o ich przeczytanie i przedstawienie stanowiska grup. Grupy mogą następnie albo (a) przeprowadzić debatę między sobą, albo (b) przedstawić stanowiska i debatować na forum klasy. To ćwiczenie i dyskusje będą wymagać od uczniów przeszukiwania materiałów w celu uzyskania informacji, bardziej krytycznego myślenia i opracowywania przekonujących argumentów.

Przykład realizacji strategii

FEDERALIZM: JEDNOŚĆ EUROPEJSKA

cimat Rock, die Dogge Irland im Rücken. König Oskar von **Schweden** sieht „gespannt" auf Russland. **Frankre**
em Nichtstun hingibt· **Belgien** — hat ihm schon! **Deutschland** und **Oesterreich-Ungarn** teilen gute deutsche H
r „Wille" **Italien** ist treu bis zum Tod — dem Sieger. **Sicilien** vulkanischer Boden, sonst aber ganz ruhig. **Mont**
önig von Durazzo — **Albanien** — verlässt sein Volk. **Griechenland** und die **Türkei** haben sich zum Fressen gern.
Carolus von **Rumänien**? **Russland** will das Ganze verschlingen, es wird ihm aber nicht gelingen!

Ten przykład wykorzystuje zestaw wydarzeń i źródeł z ubiegłego wieku. Obejmuje okres od lat 20. XX wieku do czasów obecnych.

DLACZEGO „JEDNOŚĆ EUROPEJSKA”?

To jeden z głównych przykładów, jak różnią się polityczne i gospodarcze idee, które cechują współczesną Europę. Podczas gdy idea ta wchodzi w ogólny zakres „federalizmu”, z konieczności łączy też w sobie inne idee, takie jak liberalizm i demokracja. Jest to idea:

- wpływowa – jako kluczowa kwestia w aktualnej debacie politycznej i gospodarczej w Europie,
- powszechna – coraz więcej mieszkańców i mieszkanek Europy decyduje się bronić właśnie jej zamiast idei nacjonalistycznych, które kształtowały Europę od XIX w.,
- łatwa do zdefiniowania – idea integracji gospodarczej i politycznej jest łatwa do zdefiniowania i zrozumienia.
- możliwa do prześledzenia poprzez wydarzenia w czasie – istnieją wyraźne momenty, które można wybrać, aby prześledzić rozwój idei.

Korzenie idei jedności europejskiej sięgają czasów średniowiecza. W 1464 r. husycki król Czech, Jerzy z Podiebradów, zaproponował zjednoczenie chrześcijańskich narodów europejskich przeciwko Turkom, którzy zdobyli Konstantynopol. Opat Charles de Saint-Pierre zaproponował utworzenie europejskiej ligi 18 suwerennych państw, połączonych w unii gospodarczej, ze wspólnym skarbem i bez granic. Markiz de La Fayette (Francja) i Tadeusz Kościuszko (Polska-Litwa), bronili idei Stanów Zjednoczonych Europy na wzór utworzonych niedawno wcześniej Stanów Zjednoczonych Ameryki. W XIX w. intelektualiści tacy jak Mazzini, Saint-Simon i Victor Hugo wyobrażali sobie różne warianty Stanów Zjednoczonych Europy. Imperialistyczne idee Napoleona dla Europy również zawierały elementy koncepcji jedności europejskiej.

Tu jednak skupimy się na wydarzeniach od I wojny światowej do czasów współczesnych. W tym okresie idea jedności europejskiej rozwijała się już w kształcie, który przypomina znany nam obecnie.

Przed lekcją należy zrozumieć, jak ewoluowała idea, i jakie czynniki wpłynęły na jej ewolucję bądź zmiany. W ramach lekcji uczniowie ułożą wydarzenia chronologicznie i zlokalizują je geograficznie.

Ćwiczenie 1

Uczniowie zapoznają się z ideą jedności europejskiej. Najprawdopodobniej pojawią się wśród nich różne koncepcje dotyczącego tego pojęcia. Będzie to dobra okazja, aby sprecyzować najważniejsze aspekty tej idei. Nauczyciel uzyska lepsze zrozumienie, ile uczniowie wiedzą na ten temat, co z kolei pomoże w dostosowaniu strategii do ich poziomu zrozumienia.

Klasę należy podzielić na cztery lub pięć grup. Każdej grupie wręczany jest duży arkusz pracy i marker.

Spytaj uczniów, co przychodzi im na myśl, kiedy słyszą o idei jedności europejskiej. Daj każdej osobie w grupie czas na zakomunikowanie reszcie grupy zapisanych odpowiedzi, bez poddawania ich dyskusji czy debacie z udziałem reszty klasy. Poproś grupy, aby wspólnie wybrały pięć najważniejszych/najistotniejszych odpowiedzi i zapisały je na środku karty pracy. Wszystkie osoby z danej grupy zatwierdzają wybraną piątkę pozycji.

Powtórz następnie to samo ćwiczenie dla całej klasy. Przedstawiciel lub przedstawicielka grupy zapisuje wybraną piątkę odpowiedzi w jednym z obszarów rozchodzących się promieniście od środka głównej karty pracy i przedstawia argumenty. Poproś klasę, aby wybrała finałową piątkę i wspólnie opracowała definicję idei.

Ćwiczenie 2

Celem tego ćwiczenia jest zapoznanie uczniów z najważniejszymi wydarzeniami, które wpłynęły na ewolucję tej idei. Nauczyciel pokazuje uczniom prezentację zawierającą wszystkie wydarzenia, z którymi będą pracować. Uczniom następnie przydzielane jest wydarzenie do zbadania. Następnie przedstawiają klasie krótką, trzyminutową prezentację ze swoimi wnioskami.

Ćwiczenie 3

W ramach tego ćwiczenia uczniowie układają wydarzenia związane z ideą jedności europejskiej chronologicznie i tworzą wizualną pomoc do kontekstualizacji.

Pary/grupy zapisują na kartce podstawowe informacje dotyczące swojego ważnego wydarzenia (w tym datę i miejsce) i ustawiają się chronologicznie, tworząc „żywą oś czasu", tak aby klasa mogła zwizualizować sobie ewolucję danej idei. Następnie uczniowie przenoszą oś czasu do kart pracy i zapisują ją tam w odpowiednich rozkładach czasowych. Wzór karty pracy znajduje się w przykładzie. W ramach kolejnego etapu uczniowie lokalizują najważniejsze wydarzenia wpływające na ewolucję na pustej mapie w kartach pracy. W ten sposób stworzą sobie pomoc wizualną do kontekstualizacji ewolucji idei w czasie i przestrzeni podczas dalszej realizacji omawianej strategii.

Dyskusja

Debata, która pozwala uczniom pogłębić zrozumienie idei oraz jej ewolucji.

Nauczyciel powinien zorganizować debatę w porządku chronologicznym, zgodnie z rozwojem idei. W ten sposób otrzymujemy dyskusję wnoszącą istotny wkład w myślenie historyczne uczniów.

Po uzyskaniu przez uczniów w ramach wcześniejszych ćwiczeń zrozumienia, jak idea jedności europejskiej ewoluowała w czasie i przestrzeni, debata pomoże im zrozumieć, jakie czynniki wpłynęły na jej ewolucję. Gdy już wiemy co, kiedy i gdzie, strategia przechodzi do pytania „dlaczego?": następuje refleksja nad przyczynami wyjaśniającymi ewolucję idei.

Ta dyskusja pomoże uczniom stwierdzić, jakie okoliczności historyczne wpłynęły na jej ewolucję oraz określić poszczególne etapy tej ostatniej. Oto kilka propozycji tematów do dyskusji:

- Jakie były najważniejsze wydarzenia i punkty zwrotne w rozwoju idei jedności europejskiej? Jakie były najpoważniejsze przeszkody?
- Na jakie etapy możemy podzielić ewolucję idei?
- W jakich momentach historycznych jej rozwój przyspieszał? W jakich momentach idea rozprzestrzeniała się na obszarze kontynentu? W jakich okresach idea przechodziła kryzys?
- W jaki sposób wielkie wydarzenia historyczne (wojny światowe, kryzysy gospodarcze, zimna wojna, rozpad bloku wschodniego, pandemie, itp.) wpłynęły na ewolucję idei jedności europejskiej?
- Jakie czynniki społeczne wspierały ideę? Które niechętnie porzucały wszelkie nacjonalizmy?
- W jakich ideologiach idea jedności europejskiej jest podtrzymywana? Jakie idee polityczne są wrogie wobec integracji europejskiej?
- Kim byli najważniejsi orędownicy i przeciwnicy idei?

W toku tego ćwiczenia poproś uczniów o wyjaśnienie, co mogło doprowadzić do różnych faz lub zmian w sposobie myślenia, i zachęć ich do powiązania tych zmian z wydarzeniami, które ułożyli na osiach czasu. Nauczyciele powinni zadawać uczniom dla ułatwienia pytania pomocnicze. I tak na przykład:

- Gdybyście mieli wybrać jedno tylko wydarzenie jako najważniejsze dla ewolucji idei jedności europejskiej, to które by to było?
- Gdybyście mieli wybrać najbardziej istotny okres (dwudziestolecie międzywojenne, zimna wojna, itp.) dla rozwoju tej idei, który by to był?
- Gdybyście mieli wybrać jakąś przeszkodę (odrzucenie wniosku Wielkiej Brytanii o przystąpienie do EWG przez de Gaulle'a, Brexit, kryzys gospodarczy itp.), która najbardziej zaszkodziła rozwojowi tej idei, co byście wybrali?
- Które z tych wydarzeń można by uznać za niewystarczająco istotne bądź niekoniecznie niezbędne, aby zrozumieć, jak rozprzestrzeniała się ta idea?
- Na ile popularna jest ta idea obecnie? Co może powodować jej popularność lub niepopularność? Na jakich głównych aspektach obecnie może się opierać idea jedności europejskiej?

DODATKOWE TEMATY ODPOWIEDNIE DLA OPISYWANEJ STRATEGII

- Prawa człowieka są niezbywalne
- Własność ma charakter prywatny
- Przemoc nigdy nie jest usprawiedliwiona
- Rozdział Kościoła od państwa
- Równość
- Społeczna odpowiedzialność biznesu
- Prawo wyborcze

PRZYKŁADOWA KARTA PRACY – OŚ CZASU

Siedemnaście wydarzeń ukazujących ewolucję jedności europejskiej jako idei.

WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY
> ROK	**> ROK**	**> ROK**

WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY
> ROK	**> ROK**	**> ROK**

WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY
> ROK	**> ROK**	**> ROK**

WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY
> ROK	**> ROK**	**> ROK**

WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY
> ROK	**> ROK**	**> ROK**

WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY	WYDARZENIE KONTEKST HISTORYCZNY
> ROK	***> ROK***

PRZYKŁADOWA KARTA PRACY – PUSTA MAPA

Zlokalizuj poniższe jedenaście wydarzeń na mapie Europy
Można to uczynić na dwa sposoby:

- Uczniowie korzystają z jednej mapy współczesnej Europy
- Uczniowie korzystają z trzech map Europy odpowiadających trzem wielkim okresom historycznym opisanym w tym przykładzie:
    - dwudziestolecie międzywojenne (1919–1939)
    - zimna wojna (1945–1991)
    - Europa po zimnej wojnie (1991–obecnie)

DWUDZIESTOLECIE MIĘDZYWOJENNE (1919–1939))

ZIMNA WOJNA (1945–1991)

EUROPA PO ZIMNEJ WOJNIE (1991–OBECNIE)

Idea

OKRES	CZY IDEA SIĘ ZMIENIŁA? JAK?	ZAANGAŻOWANE PODMIOTY	WPŁYWY (FILOZOFIE, WYDARZENIA, RUCHY)	KTO ZYSKUJE NA ZMIANACH?	KTO TRACI W WYNIKU ZMIAN?

PRZYKŁAD OSI CZASU – JEDNOŚĆ EUROPEJSKA

Ruch paneuropejski

Richard Coudenhove-Kalergi – 1923 r.

Myśl Coudenhove-Kalergiego narodziła się po I wojnie światowej. Zjednoczenie Europy miałoby stanowić reakcję na pilną potrzebę zapobieżenia wojnie. W pierwszej książce, pod tytułem Pan-Europa (1923), Coudenhove-Kalergi umieścił formularz przystąpienia do Ruchu Paneuropejskiego, którego pierwszy kongres odbył się w 1926 roku w Wiedniu. W 1927 r. na honorowego przywódcę tego ruchu został wybrany Aristide Briand. W kongresach paneuropejskich brały udział takie osobistości jak Albert Einstein, Tomasz Mann czy Zygmunt Freud.

Coudenhove-Kalergi był założycielem pierwszego ruchu walczącego o zjednoczoną Europę. O ile cenił zasady socjaldemokratyczne, o tyle jego ambicją było stworzenie konserwatywnego społeczeństwa, które demokrację zastąpiłoby „społeczną arystokracją ducha".

Jedyną nadzieją dla często nękanej przez wojny Europy było stworzenie federacji. Coudenhove-Kalergi uważał, że Pan-Europa byłaby bardziej elastyczną i konkurencyjną wersją Austro-Węgier, gdzie wszyscy mówiliby po angielsku oprócz swoich języków ojczystych.

Memorandum o organizacji systemu Federalnej Unii Europejskiej

Briand, Aristide – 1930 r.

Aristide Briand był francuskim politykiem, który odegrał wybitną rolę w stosunkach międzynarodowych po I wojnie światowej. W 1926 r. Briand i Gustav Stresemann otrzymali Pokojową Nagrodę Nobla za pracę na rzecz pojednania francusko-niemieckiego. W 1928 r. Briand podpisał przeciwwojenny pakt Brianda-Kellogga.

W słynnym przemówieniu na sesji Zgromadzenia Ligi Narodów (1929) Briand bronił utworzenia „związku federalnego" między państwami europejskimi. Taka „Unia Europejska", otwarta wyłącznie dla europejskich członków Ligi Narodów, działałaby w sposób zharmonizowany pod auspicjami Ligi Narodów. Wiązałoby się to z utworzeniem „wspólnego rynku" poprzez „unię celną". Aby omówić te propozycje, miała zostać zorganizowana konferencja państw europejskich, jednak nigdy nie doszło to do skutku.

W większości krajów europejskich projekt ten napotkał silny opór ze strony nacjonalistów. Kres projektowi położył wreszcie kryzys gospodarczy lat 30.

Churchill i Rada Europy – 1949 r.

Rada Europy, założona w 1949 roku, jest organizacją międzynarodową mającą na celu obronę praw człowieka, demokracji i praworządności w Europie. W jej skład wchodzi 47 państw członkowskich.

19 września **1946** r. na Uniwersytecie w Zurychu Churchill wygłosił przemówienie o jedności europejskiej. Churchill był pierwszym wybitnym politykiem, który zajął stanowisko w debacie dotychczas przez nielicznych działaczy. Swoje przemówienie skierował konkretnie do światowych przywódców.

Zachęcił do pojednania francusko-niemieckiego i zaproponował stworzenie czegoś w rodzaju „Stanów Zjednoczonych Europy"... ale bez udziału Wielkiej Brytanii. W ten sposób przygotował grunt dla przyszłej federacji państw zachodnioeuropejskich i opowiedział się za europejską trzecią drogą, znajdującą dla siebie niszę pomiędzy USA a ZSRR. Bronił także utworzenia Rady Europy.

Jean Monnet – człowiek, który zainspirował narodziny Wspólnoty Europejskiej.

W 1943 r. Monnet został członkiem Francuskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, francuskiego rządu na uchodźstwie walczącego przeciwko państwom Osi. Już wtedy twierdził, że potrzebna jest Unia Europejska, aby przywrócić i utrzymać pokój. Podczas posiedzenia komitetu w 1943 r. Monnet stwierdził:

„Nie będzie nigdy pokoju w Europie, jeśli państwa zostaną zrekonstytuowane na bazie narodowej suwerenności... Kraje Europy są za małe, aby zagwarantować swojej ludności niezbędny dobrobyt i postęp społeczny. Kraje europejskie muszą się ukonstytuować w postaci federacji..."

W czasie napięć międzynarodowych pierwszej zimnej wojny Monnet uznał, że czas podjąć konkretne działania na rzecz jedności europejskiej. Zaczął pracować wtedy nad ideą Wspólnoty Europejskiej.

9 maja **1950** r. Robert Schuman, minister spraw zagranicznych Francji, przedstawił „plan Schumana". Plan ten, którego inspiratorem i współautorem był Jean Monnet, proponował, aby cała niemiecko-francuska produkcja węgla i stali podlegała kontroli jednego organu, tzw. Wysokiej Władzy.

Po nieudanej próbie stworzenia Europejskiej Wspólnoty Obronnej w **1954** r. Monnet powołał do życia Komitet dla Zjednoczenia Państw Europy, mający ożywić ducha integracji europejskiej. Stał się on jedną z wiodących organizacji odpowiadających za wiele wydarzeń w historii integracji europejskiej.

Robert Schuman – architekt projektu integracji europejskiej

Robert Schuman, francuski minister spraw zagranicznych w latach 1948–1952, uznawany jest za jednego z ojców jedności europejskiej.

We współpracy z Jeanem Monnetem opracował słynny plan Schumana. Dzień jego ogłoszenia, czyli 9 maja 1950 r., uważany jest obecnie za datę narodzin Unii Europejskiej. Schuman zaproponował wspólną kontrolę nad produkcją węgla i stali, czyli zasobów niezbędnych dla przemysłu zbrojeniowego. Podstawowe założenie było takie, że uniemożliwienie sprawowania samodzielnej kontroli nad produkcją węgla i stali zmniejszy prawdopodobieństwo wybuchu wojny.

Traktat rzymski

Narodziny Wspólnoty Europejskiej

Traktat rzymski dał początek Europejskiej Wspólnocie Gospodarczej (EWG), najbardziej znanej ze Wspólnot Europejskich (WE). Został on podpisany 25 marca 1957 r. przez Belgię, Francję, Włochy, Luksemburg, Holandię i RFN, a wszedł w życie 1 stycznia 1958 r. Formalnie znany jako Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, pozostaje on jednym z dwóch najważniejszych traktatów w dzisiejszej Unii Europejskiej (UE).

Złożona kwestia przystąpienia Wielkiej Brytanii

Po wstępnym odrzuceniu Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (EWG), Zjednoczone Królestwo przekonało się do idei członkostwa po kryzysie sueskim z 1956 r. – międzynarodowym incydencie, który ochłodził stosunki między Wielką Brytanią a USA, zdając sobie sprawę z izolacji, jaką spowodowała początkowa odmowa.

Sprzeciw de Gaulle'a

14 stycznia **1963** r. generał de Gaulle sprzeciwił się wnioskowi Wielkiej Brytanii o przystąpienie do EWG. Uważał on Wielką Brytanię za konia trojańskiego reprezentującego ukryte interesy USA. Według francuskiego przywódcy przystąpienie Wielkiej Brytanii do UE spowodowałoby amerykanizację Europy. Miał poważne wątpliwości co do brytyjskiego zaangażowania w Europę i uważał, że zamiast przyjęcia Zjednoczonego Królestwa lepiej bardziej zintegrować wspólny rynek.

Po zakończeniu kadencji prezydenckiej de Gaulle'a w **1969** r. wznowiono negocjacje z Wielką Brytanią. W **1973** r. Zjednoczone Królestwo przystąpiło do Wspólnoty Europejskiej wraz z Irlandią i Danią.

Traktat z Maastricht

Narodziny Unii Europejskiej

Traktat z Maastricht powołał do życia Unię Europejską, stworzył strukturę filarową, która przetrwała aż do traktatu lizbońskiego (**2009** r.), znacznie poszerzył kompetencje EWG/UE, i doprowadził do powstania wspólnej waluty europejskiej – euro (wprowadzonej 1 stycznia **2002** r.).

Dwa nowe filary, których łączna liczba wzrosła tym samym do trzech, utworzone na mocy traktatu z Maastricht to wspólna polityka zagraniczna i bezpieczeństwa oraz współpraca policyjna i sądowa w sprawach karnych.
Traktat wprowadził koncepcję obywatelstwa europejskiego, przyznane obywatelom państw członkowskich obok obywatelstwa krajowego. Z obywatelstwem europejskim wiążą się określone prawa, swobody i ochrona prawna dla wszystkich obywateli UE. Obywatele Unii Europejskiej mają prawo do swobodnego przemieszczania się, osiedlania i podejmowania pracy w całej UE. Mogą swobodnie handlować i przewozić towary, usługi i kapitał przez granice UE bez ograniczeń w przepływie kapitału i bez opłat. Mają prawo głosować i kandydować w wyborach lokalnych i europejskich w państwie, w którym mieszkają. Traktat ustanowił wreszcie wybierany w wyborach Parlament Europejski i umożliwił obywatelom wnoszenie spraw bezpośrednio do Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości (ETS) w Luksemburgu.

Rozszerzenie o nowe demokracje z południa Europy

W połowie lat 70. nadszedł kres dyktatorskich reżimów w Grecji, Portugalii i Hiszpanii. Te nowe demokracje zamierzały przystąpić do unii bazującej na demokracji, prawach człowieka i rozwoju gospodarczym.

Grecja dołączyła w **1981** r. Przystąpienie Hiszpanii i Portugalii do EWG w dniu 1 stycznia **1986** r. uczyniło z Unii „Europę dwunastu". Pomimo obaw, że Hiszpania i Portugalia przyniosą z sobą problemy gospodarcze - związane z rolnictwem i swobodnym przepływem pracowników - geopolityczne znaczenie basenu Morza Śródziemnego i wcześniejsze sukcesy związane z rozszerzeniem sprawiły, że oba kraje znalazły się w korzystnej sytuacji.

Koniec zimnej wojny i czwarte rozszerzenie

Upadek muru berlińskiego (**1989** r.) i rozpad ZSRR (**1991** r.) wywołały geopolityczne trzęsienie ziemi w Europie i na całym świecie. Po raz pierwszy od 1957 r. można było dążyć do unii wszystkich państw europejskich. Jak pokazał jednak gwałtowny koniec komunistycznej Jugosławii, sukces wcale nie był gwarantowany.

Rozszerzenie UE o części byłego bloku wschodniego rozpoczęło się wraz ze zjednoczeniem Niemiec w **1990** r.

Austria, Finlandia i Szwecja, czyli państwa neutralne w czasie zimnej wojny, również zdecydowały się przystąpić do UE. Proces rozszerzenia odbył się bez większego rozgłosu, ponieważ kraje te już wcześniej nawiązały bliskie więzi gospodarcze ze Wspólnotą Europejską. Austria, Finlandia i Szwecja stały się członkami UE 1 stycznia **1995** r.

Rozszerzenie UE na wschód

Dziedzictwo Europy Środkowo-Wschodniej to spuścizna dyktatur. Państwa tego regionu chciały umocnić swoje nowe demokracje i przystąpić do UE i NATO, aby zapobiec ponownemu wpadnięciu w rosyjską strefę wpływów.

Ostatecznie osiem krajów Europy Środkowo-Wschodniej: Czechy, Estonia, Węgry, Łotwa, Litwa, Polska, Słowacja i Słowenia, oraz dwa kraje śródziemnomorskie: Malta i Cypr, przystąpiły do UE 1 maja **2004** r. Było to największe jednorazowe rozszerzenie UE pod względem liczby krajów i ludności. Uznano je za „historyczną szansę" i „moralny imperatyw".

Unia wyraźnie pragnęła przyjąć te kraje, mimo że były mniej rozwinięte niż Europa Zachodnia. Niedługo później 1 stycznia **2007** r., do UE przystąpiły Rumunia i Bułgaria. Zabliźnianie ran po wojnie na Bałkanach to długotrwały

proces. Chorwacja ostatecznie przystąpiła do UE 1 lipca **2013** r. Albania i kilka państw dawnej Socjalistycznej Federalnej Republiki Jugosławii uznały integrację z UE za cel polityki zagranicznej.

Kryzys gospodarczy i wzrost nastrojów eurosceptycznych

Kryzys finansowy z **2008** r. spowodował wzrost nastrojów eurosceptycznych w kilku państwach UE.

Brexit

Po referendum z **2016** r., w którym 51,9% głosujących opowiedziało się za opuszczeniem UE, Zjednoczone Królestwo stało się pierwszym krajem, który dobrowolnie zakończył swoje członkostwo. Umowa o wystąpieniu odegrała znaczącą rolę w stosunkach między dwoma podmiotami, zwłaszcza w okresie przejściowym, mającym trwać do 31 grudnia 2020 r., przed oficjalnym wyjściem Wielkiej Brytanii z Unii w dniu 31 stycznia 2020 r.

Brexit jest wynikiem długiej historii konfrontacji i braku zaufania w okresie, kiedy Wielka Brytania pozostawała członkiem UE. Nie była to jednak decyzja jednogłośna, i podzieliła ona dramatycznie brytyjskie społeczeństwo.

Kryzys związany z koronawirusem a solidarność europejska

Pandemia COVID-19 zaskoczyła dużą część UE. Wiele państw członkowskich, w tym Włochy, Hiszpania, Francja, Belgia i (jeszcze wtedy należąca do UE) Wielka Brytania, bardzo ucierpiało. Jak powiedział francuski prezydent Macron w wywiadzie dla Financial Times z 17 kwietnia 2020 r.: „To chwila prawdy (dla Unii Europejskiej)."

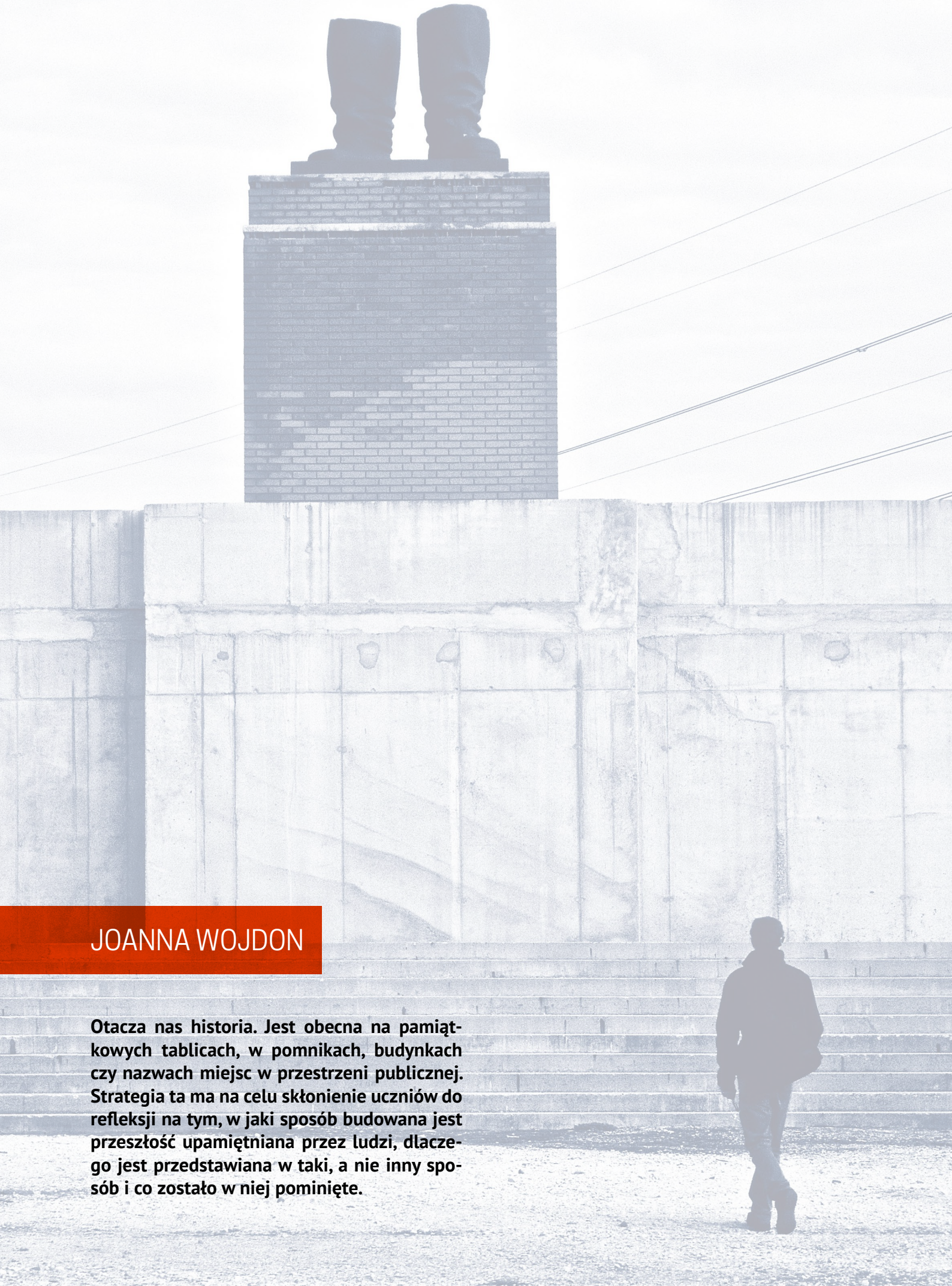
Reakcja UE na pandemię była niestety podzielona. Holandia, Niemcy i inne kraje o bardziej konserwatywnej polityce fiskalnej odrzuciły radykalne środki solidarnościowe, takie jak uwspólnotowienie długu w formie „euroobligacji".

Po długotrwałych negocjacjach UE osiągnęła w lipcu 2020 r. historyczne porozumienie: budżet w wysokości 1,82 bln euro i stworzenie pakietu naprawczego wspierającego odbudowę po koronawirusie. Pandemia obnażyła zarówno sukcesy, jak i wady Unii. Czas pokaże, na ile trwałe dla UE, jej obywateli i obywatelek oraz stylu rządzenia będą skutki kryzysu zdrowotnego.

DODATKOWE TEMATY ODPOWIEDNIE DLA OPISYWANEJ STRATEGII

- Prawa człowieka są niezbywalne
- Własność ma charakter prywatny
- Przemoc nigdy nie jest usprawiedliwiona
- Rozdział Kościoła od państwa
- Równość
- Społeczna odpowiedzialność biznesu
- Prawo wyborcze

Wykorzystanie praktyk upamiętniania w nauczaniu o koncepcji historii jako narracyjnego konstruktu



JOANNA WOJDON

Otacza nas historia. Jest obecna na pamiątkowych tablicach, w pomnikach, budynkach czy nazwach miejsc w przestrzeni publicznej. Strategia ta ma na celu skłonienie uczniów do refleksji na tym, w jaki sposób budowana jest przeszłość upamiętniana przez ludzi, dlaczego jest przedstawiana w taki, a nie inny sposób i co zostało w niej pominięte.

PRZEGLĄD STRATEGII

Strategia ta zachęca uczniów do analizy i dekonstrukcji tego, w jaki sposób upamiętniana jest przeszłość w ich mieście/wiosce w odniesieniu do tablic pamiątkowych, pomników i nazw nadawanych miejscom w przestrzeni publicznej, takim jak ulice, place, budynki, czy dzielnice.

Uczniowie będą mieć za zadanie określić, jakie przesłanie czy przesłania wiążą się z tymi obiektami upamiętniającymi przeszłość, przez kogo i dla kogo, a także kiedy zostały stworzone, czyim interesom służą, jak również kogo i z jakich powodów wykluczają. Uczniowie będą badać, jak i dlaczego tego typu praktyki upamiętniania zmieniały się z biegiem czasu, np. jak zmieniały się nazwy ulic, jakie tablice pamiątkowe pojawiały się, a jakie były usuwane czy odnawiane – wszystko po to, by zrozumieć, że historia w formie, w jakiej obecna jest w przestrzeni publicznej jest konstruowana i rekonstruowana z bardzo różnych powodów.

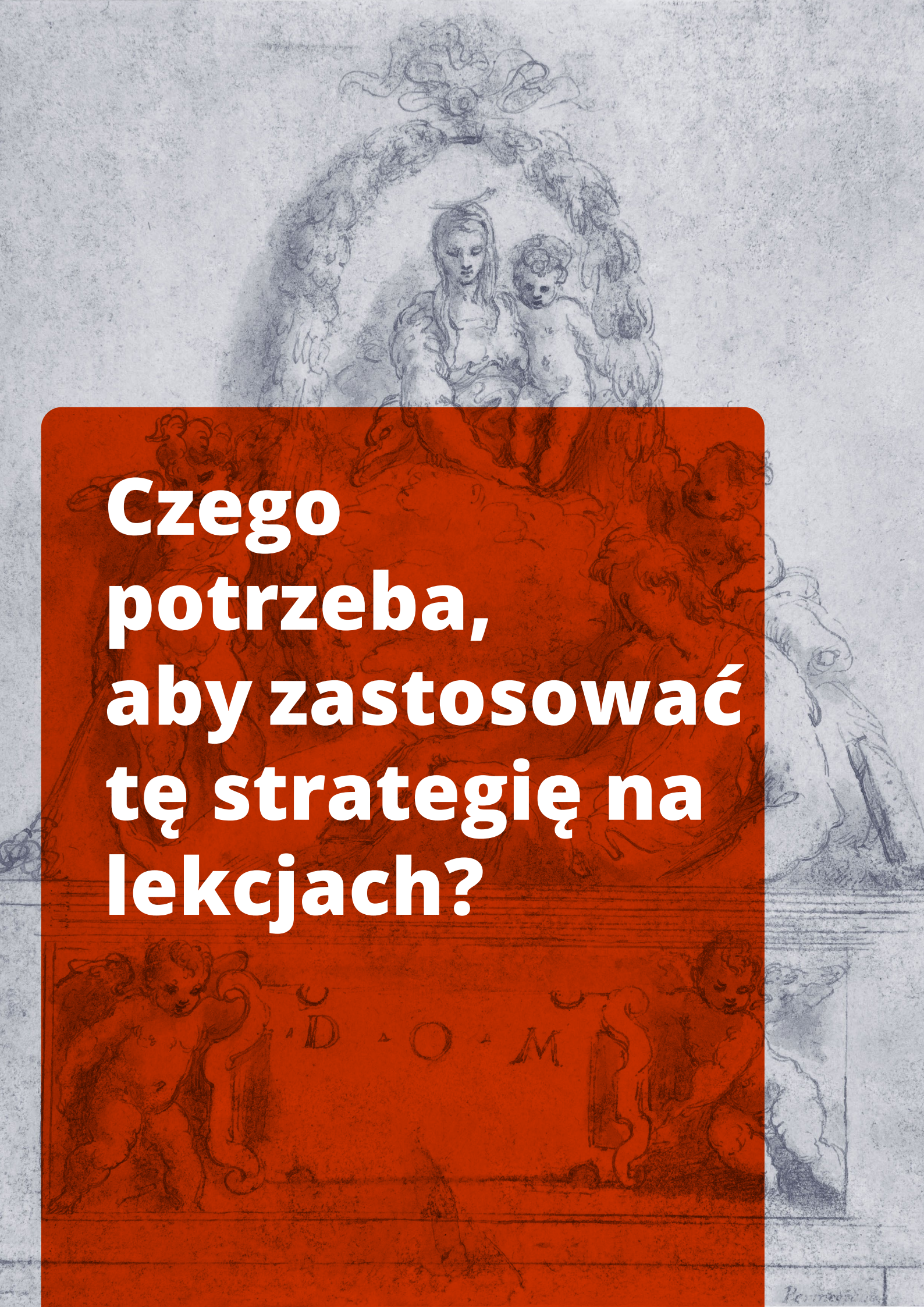
Strategia ta jest wyrazem innowacyjnego podejścia do wycieczek klasowych oraz alternatywą dla typowych „wypadów klasowych", które zazwyczaj koncentrują się na nauczaniu, czym jest przeszłość, a nie jak jest ona przekazywana.

JAKI JEST CEL STRATEGII?

Celem tej strategii jest pokazanie, że historia w formie prezentowanej w przestrzeni publicznej, ale też historia w ogóle, jest narracyjnym konstruktem, do którego należy się odnosić w sposób krytyczny.

Ujawnia, na czym polega konsumowanie historii poza środowiskiem szkolnym i poza sferą podręczników, oraz nakłania uczniów do poszukiwania różnorodności w sposobach przedstawiania postaci historycznych lub grup interesu, które są lub mogą zasługiwać na to, by stać się częścią historii.

Precyzyjna analiza i porównania pozwalają identyfikować cechy wspólne, wzajemne wpływy i tendencje ponadnarodowe. Uczniowie mają jednocześnie możliwość rozpoznawania narracji bądź kwestii szczególnie delikatnych lub ze sobą sprzecznych, i dyskutowania o tym, jak radzić sobie z tym problemem w przestrzeni publicznej.



Czego potrzeba, aby zastosować tę strategię na lekcjach?

KROK 1: PRZYGOTUJ MATERIAŁY

A. Wybierz miejsce historyczne, które będziecie analizować

Wybierz jakiś obszar w swojej miejscowości/wiosce, w którym znaleźć można tablice pamiątkowe, pomniki, budynki czy nazwy miejsc publicznych o historycznym znaczeniu, upamiętniające przeszłość. Postaraj się wybrać miejsce, w którym, w niewielkiej odległości od siebie, znajdują się różne obiekty upamiętniające. Tego typu wycieczka może mieć nawet charakter wirtualny, wówczas przydatne okażą się aplikacje typu Google Maps, StreetView itp.

B. Przygotuj podstawowe informacje o wybranych miejscach i obiektach upamiętniających

Zapoznaj się z podstawowymi informacjami na temat miejsc lub obiektów, o analizę których poprosisz uczniów. Aby nakłonić ich do takiej analizy, można zadać następujące pytania:

- Kiedy powstał dany obiekt upamiętniający przeszłość?
- Kto go stworzył?
- Z czyjej powstał inicjatywy?
- Jakie okoliczności doprowadziły do powstania tego obiektu upamiętniającego?
- Co upamiętnia?
- Czy odnosi się do wydarzenia o charakterze lokalnym, krajowym, międzynarodowym, czy też łączącym te kategorie?
- Do jakiego tematu nawiązuje (polityka, kultura, religia itp.)?
- Jakich okresów historycznych dotyczą te obiekty upamiętniające?
- Czy dany obiekt upamiętniający zmieniał się z biegiem czasu? (To w szczególny sposób odnosi się do nazw ulic.)

KROK 2: WYKORZYSTAJ MATERIAŁY NA LEKCJI/W TRACKIE WYCIECZKI

Ćwiczenie 1: Przed wycieczką

W zależności od ilości, rodzaju i/lub jakości informacji dostępnych w danym miejscu, dobrym rozwiązaniem może być wprowadzenie uczniów do realiów konkretnego okresu historycznego lub wybranego tematu poprzez krótki wykład, z wykorzystaniem materiałów wideo lub w otwartej rozmowie klasowej na temat upamiętnionych wydarzeń historycznych (geograficznie lub czasowo powiązanych z planowaną wycieczką). Dzięki temu uczniowie będą mogli skonfrontować swoje wcześniejsze ustalenia i poglądy na temat konkretnych obiektów znalezionych w przestrzeni publicznej podczas odwiedzin/wycieczki.

Ćwiczenie 2: Wycieczka

Uczniowie wybierają się na wycieczkę do miejsca lub miejsc upamiętniających przeszłość. Ich zadaniem jest zebrać informacje na temat tego, co tam zobaczyli. To zadanie może także obejmować udokumentowanie swoich spostrzeżeń w notatkach lub na fotografiach wybranych obiektów. Przydatnym może być także opracowanie karty pracy do wypełnienia przez uczniów w trakcie wycieczki i do wykorzystania podczas dyskusji kierowanej po wycieczce.

Dyskusja 1: Po wycieczce

Zadaniem uczniów jest dokonanie dekonstrukcji badanej praktyki lub praktyk służących upamiętnieniu przeszłości poprzez odniesienie się do kilku pytań, np.:

- Kto wykonał lub nazwał te obiekty upamiętniające?
- Kiedy obiekty te zostały wykonane lub otrzymały swoje nazwy?
- Z jakiego powodu/jakich powodów obiekty te zostały umieszczone w przestrzeni publicznej?
- Czyje poglądy odzwierciedlają te obiekty upamiętniające?
- Do jakiego okresu historycznego odnosi się dany obiekt upamiętniający?
- Jakim celom służą te obiekty upamiętniające?
- Czy dany obiekt upamiętniający zmieniał się z biegiem czasu?

Z perspektywy nauczyciela jest to dobra okazja, aby zrozumieć, które aspekty i zagadnienia wymagają podkreślenia lub dalszego wyjaśnienia. Jest to również szansa na odniesienie się do szczególnie delikatnych, spornych lub kontrowersyjnych faktów historycznych i problemów powiązanych z omawianym tematem. Uczniowie powinni dzięki temu zrozumieć, że narracje historyczne są w gruncie rzeczy selektywnie budowanymi konstruktami.

Z JAKIMI PRZESZKODAMI MOŻE BORYKAĆ SIĘ NAUCZYCIEL, STOSUJĄC TĘ STRATEGIĘ?

Organizacja wycieczki
Jak w przypadku każdej wycieczki, jest to zajęcie czasochłonne oraz wymagające dobrej organizacji, dyscypliny i znacznej koncentracji uwagi. W niektórych przypadkach nauczyciele mogą mieć dodatkowo trudności z odnalezieniem w swojej okolicy wystarczającej liczby obiektów o odpowiedniej jakości czy użyteczności. Rozwiązaniem obydwu powyższych problemów może być zorganizowanie wycieczki wirtualnej, choć naturalnie preferuje się wycieczki tradycyjne.

Pojmowanie koncepcji
Nauczyciele powinni, w mniejszym lub większym stopniu, merytorycznie przygotować uczniów do wycieczki, biorąc pod uwagę wiedzę, jaką uczniowie już mają. Niektóre terminy czy koncepcje mogą wymagać wyjaśnienia lub uproszczenia, aby wycieczka mogła być odpowiednio przystępna dla wszystkich.

Pytania pomocnicze
Niektórzy uczniowie będą w stanie krytycznie podejść do narracji, których dotyczą analizowane obiekty upamiętniające bez pytań pomocniczych. Inni będą ich potrzebować. W materiałach ilustracyjnych znajdują się przykłady takich pytań.

JAK POPRAWIĆ INKLUZYWNOŚĆ STRATEGII?

Wspieranie uczniów radzących sobie gorzej
- Do analizy i/lub prezentacji należy wybrać stosunkowo łatwe do zanalizowania obiekty lub praktyki upamiętniania. Często najlepiej sprawdzają się w tym kontekście pomniki.
- Wybierz mniejszą liczbę obiektów/praktyk upamiętniania do analizy lub mniejszą liczbę aspektów do uwzględnienia w analizie.
- Przypisz uczniom konkretne role do wypełnienia w trakcie badania obiektu/praktyki. Dla przykładu, uczeń o słabszych wynikach w nauce może zajmować się dokumentowaniem, podczas gdy uczeń z lepszymi osiągnięciami może pełnić funkcję badacza.

Wyznaczanie ambitniejszych zadań uczniom radzących sobie lepiej
- Podczas wycieczki można poprosić uczniów o przeprowadzenie wśród przechodniów badania ich wiedzy na temat znaczenia obiektów upamiętniających. Poproś uczniów, aby porozmawiali o zaobserwowanych podobieństwach i różnicach w interpretacji ich znaczenia.
- Zorganizuj dodatkowe zajęcia po wycieczce (patrz: Materiały dodatkowe – Opcja 1 i 2) i nakłoń uczniów do zajęcia się bardziej delikatnymi tematami, kwestiami lub wydarzeniami, które wymagają pogłębionych badań.
- Poproś, aby przeprowadzili bardziej szczegółowe badania historyczne w celu zidentyfikowania zdarzeń lub osób, które zasługują na upamiętnienie. Zachęć ich do skorzystania z lokalnych archiwów lub źródeł prasowych.
- Porównaj praktyki upamiętniania stosowane w innych miejscach, czy to w kontekście ogólnych praktyk, czy też w odniesieniu do tych samych zdarzeń lub zdarzeń podobnych do tych, które miały miejsce w miejscowości uczniów.

Przykład realizacji strategii

WROCŁAW

Wrocław jest miastem, które na przestrzeni wieków wielokrotnie zmieniało swoją przynależność państwową. Zmieniał się także skład etniczny mieszkańców Wrocławia, co następowało zarówno stopniowo (np. pod wpływem germanizacji lokalnego patrycjatu w okresie średniowiecza), jak i gwałtownie (np. w rezultacie wysiedlenia Niemców po II wojnie światowej).

Przywódcy pruscy i III Rzesza podkreślali niemiecki charakter miasta, podczas gdy przywódcy PRL po II wojnie światowej zwracali uwagę na jego polskie korzenie. Po upadku Związku Sowieckiego, na przełomie XX i XXI wieku, hasło przewodnie miasta promowało Wrocław jako „miasto spotkań". Celem nowych władz stało się zaakcentowanie wielowiekowej różnorodności miasta i podkreślenie znaczenia zróżnicowania etnicznego jego dawnych mieszkańców.

Na początku XXI wieku, na chodniku wrocławskiego placu Nankiera powstała tzw. ścieżka historii Wrocławia. Wykonane z brązu tablice, które ją tworzą upamiętniają ważne wydarzenia z historii miasta. Co jakiś czas kolekcja ta się powiększa.
Zadaniem uczniów jest analiza aktualnie znajdujących się tam tablic, określenie zarówno preferencji, jak i przeoczeń ich twórców, a także zaprojektowanie kolejnych tablic.

Dodatkowe materiały pomocnicze:

1000	1241	1242	1335	1526	1530	1702	1741	1793	1807
ustanowienie lokalnego biskupstwa	najazd Mongołów	lokacja miasta na prawie magdeburskim	przejście Wrocławia do korony czeskiej	przejście Wrocławia pod panowanie austriackich Habsburgów	przyznanie miastu obecnego herbu pięciopolowego	założenie Uniwersytetu Wrocławskiego	przyłączenie Wrocławia do Prus	rewolucja krawców	zdobycie miasta przez wojska napoleońskie

1842	1913	1945	1980	1997	1997	2012	2016	2017
uruchomienie pierwszej linii kolejowej z Wrocławia do Oławy	budowa Hali Stulecia	kapitulacja Festung Breslau i zniszczenie miasta	powstanie NSZZ „Solidarność"	Kongres Eucharystyczny	powódź tysiąclecia	Mistrzostwa Europy w Piłce Nożnej	Wrocław Europejską Stolicą Kultury	Światowe Igrzyska Sportów Nieolimpijskich (The World Games)

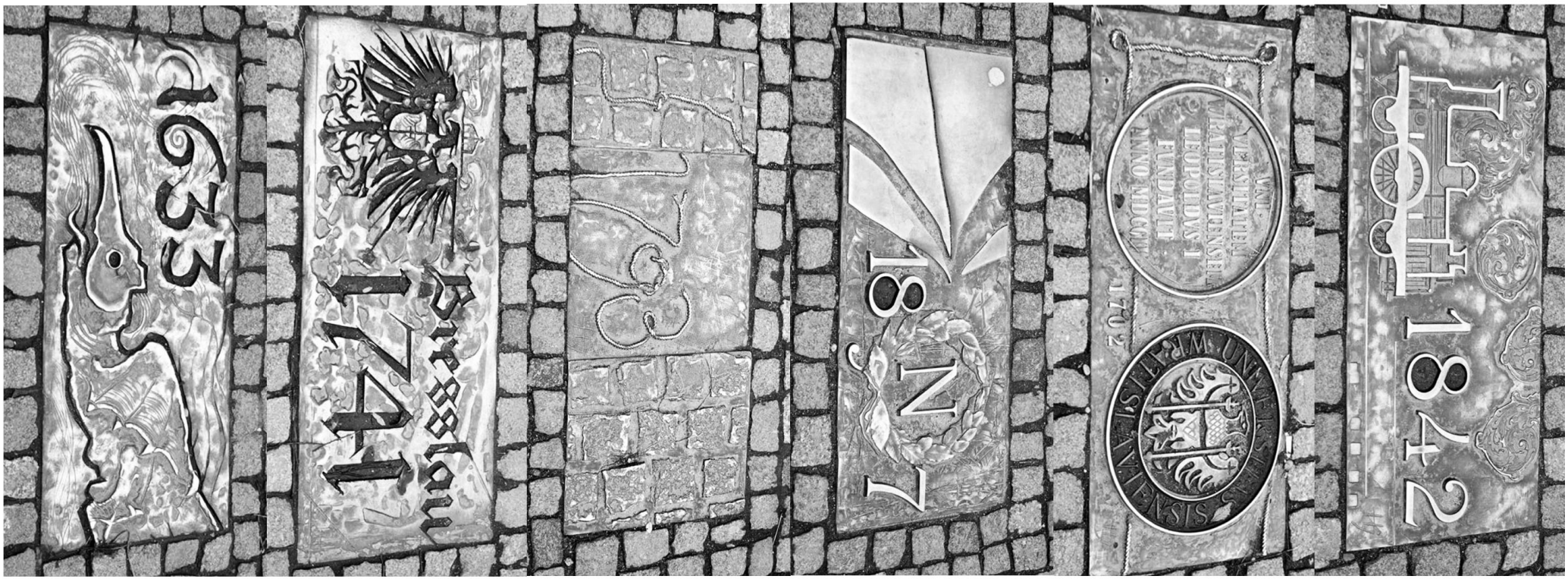
PRZYKŁADOWA WYCIECZKA

W odniesieniu do każdej tablicy należy określić:

- jej związek z historią polityczną, społeczną, kulturową i/lub gospodarczą;
- grupę etniczną, której historii ona dotyczy;
- czy jest częścią historii lokalnej, regionalnej, państwowej i/lub międzynarodowej;
- jakie zmiany odzwierciedla; oraz
- jakich sfer życia dana tablica nie dotyka i dlaczego.

IX w.–907	907–985	985–1025	1025–1034	1034–1038	1038–1042	1042–1076	1076–1079	1079–1138	1138–1173	1173–1248	1248–1335	1335–1469	1469–1490	1490–1620
Wielkie Morawy, Ślązacy	Księstwo Czech, Ślązacy	Księstwo Polskie	Królestwo Polskie	Księstwo Polskie	Księstwo Czech	Księstwo Polskie	Królestwo Polskie	Księstwo Polskie	Księstwo Śląskie	Księstwo Dolnoślą-skie	Księstwo Wrocław-skie	Królestwo Czech, Święte Cesarstwo Rzymskie	Królestwo Węgier	Królestwo Czech, Święte Cesarstwo Rzymskie

1620–1742	1742–1807	1807	1807–1871	1871–1918	1918–1933	1933–1945	1945–1952	1952–1989	Od 1989
Monarchia Habsburgów, Święte Cesarstwo Rzymskie	Królestwo Prus	I Cesarstwo Francuskie	Królestwo Prus	Cesarstwo Niemieckie	Republika Weimarska	III Rzesza	Rzeczpospolita Polska	Polska Rzeczpospolita Ludowa	Rzeczpospolita Polska



PRZYKŁADOWE KARTY PRACY

polityczna/ społeczna/ kulturowa/ gospodarcza	polska/czeska/ niemiecka/ żydowska/inna	lokalna/ regionalna/ krajowa/ międzynarodowa	Grupy społeczne	Zmiany	

	polityczna/ społeczna/ kulturowa/ gospodarcza	polska/czeska/ niemiecka/ żydowska/inna	lokalna/ regionalna/ krajowa/ międzynarodowa	Grupy społeczne	Zmiany	

WARIANTY STRATEGII

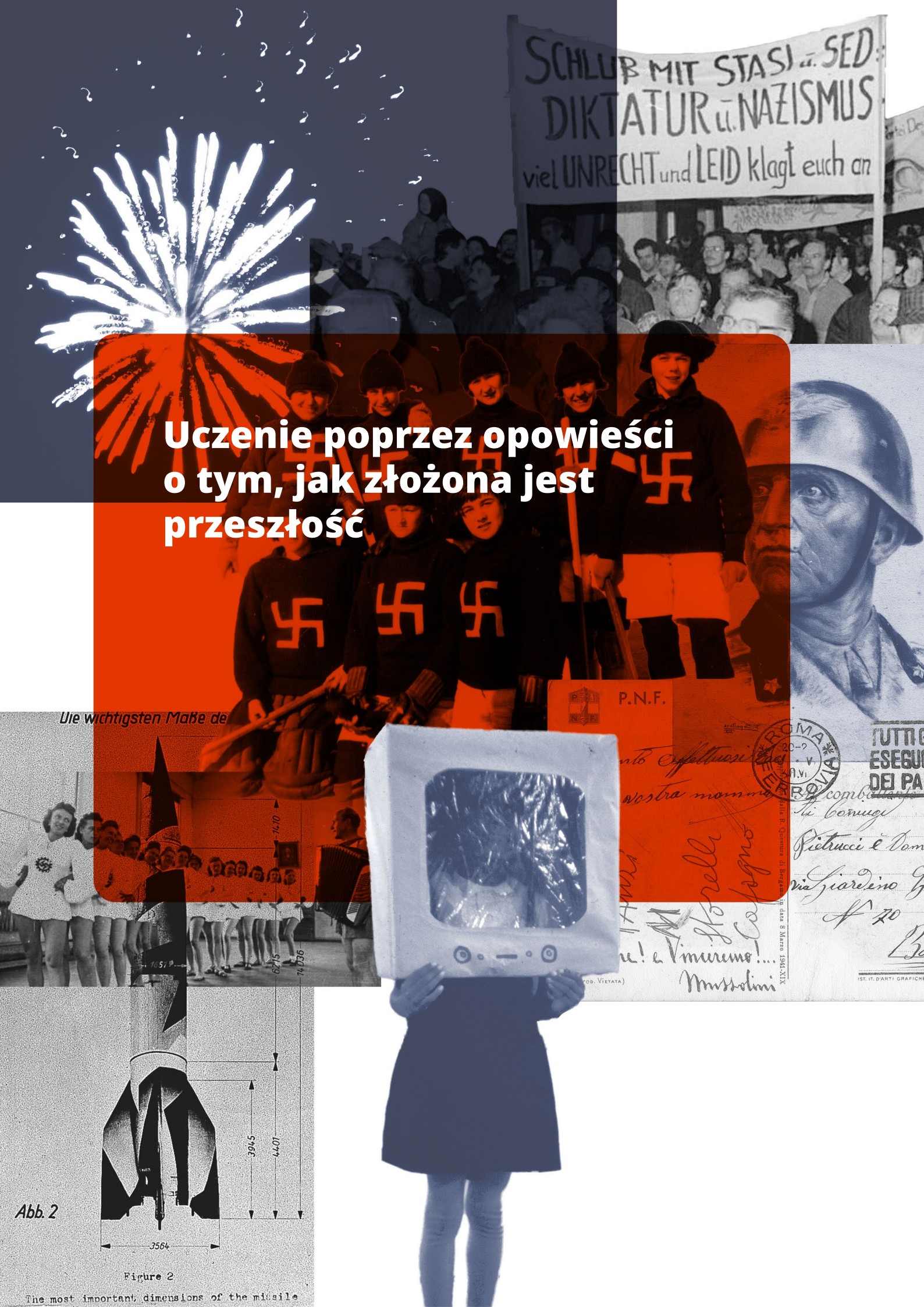
Opcja 1
Uczniowie mogą przedstawić własne pomysły na ewentualne zmiany i modyfikacje istniejących obiektów i praktyk upamiętniania, biorąc pod uwagę zmieniające się realia współczesnego świata, wartości, cele społeczne itp. Dla przykładu, mogliby zaprojektować własną tablicę pamiątkową lub pomnik(i), zaproponować zmiany nazw ulic lub placów w okolicy itp., a także uzasadnić ich umiejscowienie w przestrzeni publicznej. Należy zachęcać uczniów do uwzględnienia różnych punktów widzenia na przeszłość (np. grup marginalizowanych).

- Jak będzie wyglądał obiekt upamiętniający twojego pomysłu? Ewentualnie, jaką nazwę nadasz wybranej przestrzeni publicznej?
- Czy pojawi się tam tablica pamiątkowa lub inskrypcja? Jeżeli tak, co będzie na niej napisane?
- Gdzie w przestrzeni publicznej planujesz umieścić ten obiekt upamiętniający? Dlaczego akurat w tym miejscu?
- Z jakiego powodu/z jakich powodów zaproponowany obiekt upamiętniający powinien znaleźć się w przestrzeni publicznej?
- Czyj pogląd/czyje poglądy wyraża ten obiekt upamiętniający?
- Do jakiego okresu historycznego odnosi się ten obiekt upamiętniający?
- Jakiemu celowi służy ten obiekt upamiętniający?
- Czy ten obiekt upamiętniający może z czasem ulec zmianie?

Opcja 2
Zadanie dla uczniów podzielonych na grupy może polegać na zaplanowaniu praktyk upamiętniania stosowanych w różnych okresach czasu. Na przykład, jakie pomniki wznieśliby na rynku miejskim w XVIII, XIX, XX i XXI wieku, tak aby odzwierciedlały one dominujące wartości, preferencje polityczne, najnowsze osiągnięcia i cele polityczne danego społeczeństwa?

Opcja 3
Zadanie może polegać na zaprojektowaniu tablic, podobnych do tych, które znajdują się na Placu Nankiera we Wrocławiu, dla własnej miejscowości/wioski/dzielnicy, uwzględniających punkty zwrotne i elementy ciągłości w jej historii. Niech uczniowie zadbają też o to, by tablica była akceptowalna i atrakcyjna z punktu widzenia turystów z różnych krajów.

Uczenie poprzez opowieści o tym, jak złożona jest przeszłość



HELEN SNELSON

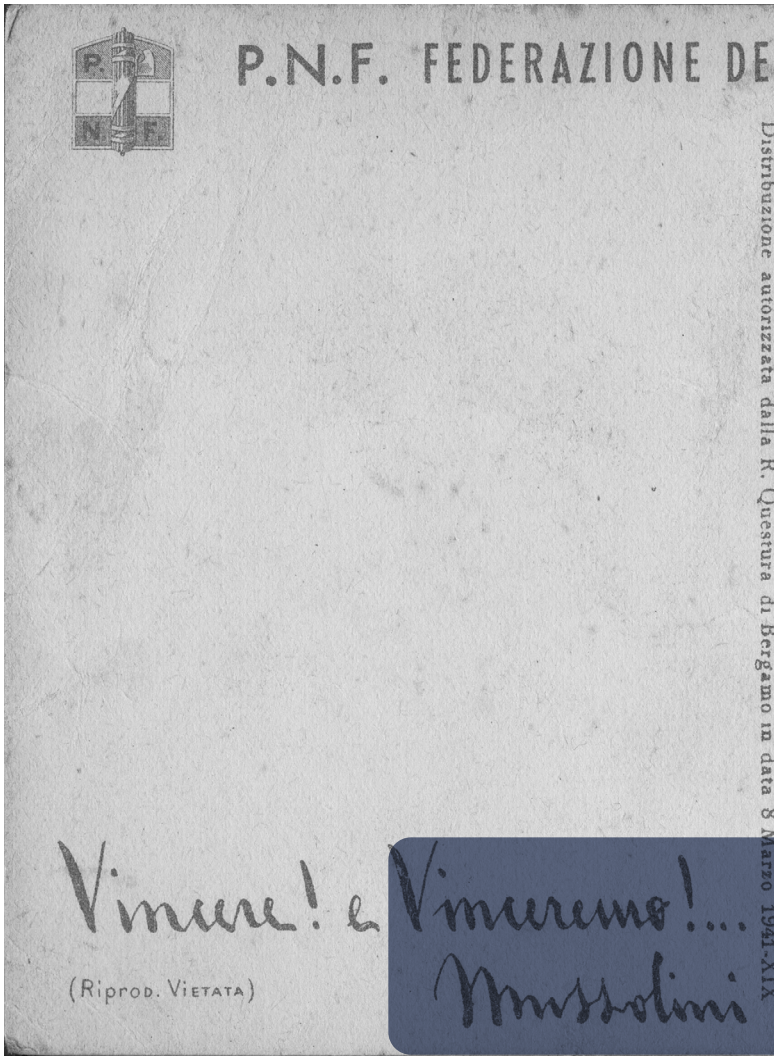
„Opowieści z przeszłości" wykorzystują wspomnienia mieszkanek i mieszkańców naszego kontynentu, aby pokazać, jak różne osoby mogą różnie doświadczać czasów, w których żyją, bądź konkretnych wydarzeń historycznych.

PRZEGLĄD STRATEGII

Strategia bazuje na obszernym zestawie opowieści o tym samym okresie bądź wydarzeniu w historii, wziętych z życia osób zamieszkujących (w miarę możliwości) różne obszary kontynentu, bądź dany kraj, stanowiących zróżnicowaną społecznie grupę (pod względem wieku, płci, narodowości czy pochodzenia etnicznego). Dzięki temu można omówić na lekcjach mniej znany okres i zachęcić uczniów do wyrobienia sobie własnego zdania o nim niezależnie od wiedzy podręcznikowej.

Porównanie opisów „wielkich wydarzeń" z podręcznika z refleksją na ich temat wziętą z życia konkretnych osób oraz analiza różnic i podobieństw w postrzeganiu wydarzeń i okresów historycznych przez osoby pochodzące z różnych środowisk pomoże uczniom zrozumieć, że życie było (i jest) zawsze bardziej złożone, niż się wydaje z perspektywy czasu, kiedy to przeszłe wydarzenia sprowadza się do prostych związków przyczynowo-skutkowych.

Proponowana strategia zakłada nie tylko konkretny przykład pracy z wybranymi i odpowiednio przygotowanymi opowieściami, ale także metodę zbierania opowieści z życia jako historycznych źródeł dydaktycznych do wykorzystana w odniesieniu do innych wydarzeń czy okresów.



JAKI JEST CEL STRATEGII?

Głównym celem strategii jest uczenie różnorodności. Pokazuje ona, jak wiele mamy wspólnych doświadczeń pomimo tego, że w różnych miejscach kontynentu ludzie przeżywają różne historie.

Strategia pozwala dostrzec niuanse i daje wybrzmieć niewysłuchanym nigdy wcześniej głosom z przeszłości. Po zetknięciu się z nimi trudniej już będzie postrzegać złożone kwestie w czarno-białych kategoriach.

Stratega pomaga też uczniom dostrzec różnicę pomiędzy historią a pamięcią oraz zrozumieć, że historia jest konstruktem.

Czego potrzeba, aby zastosować tę strategię na lekcjach?

KROK 1: PRZYGOTUJ MATERIAŁY

Aby przeprowadzić to ćwiczenie, najpierw zbierz zestaw „opowieści z przeszłości" dotyczących tematu, który chcesz poruszyć. Tematy powinny mieć charakter ponadnarodowy. Dostępne są dwie opcje:

Opcja 1 – Skorzystaj z gotowego zestawu
Wykorzystaj gotowy zestaw „opowieści z przeszłości". W serwisie historiana.eu znajdziesz zestawy obejmujące lata 1945–1949 i 1989–1990. A oto kolejny przykład zestawu, który osadzony jest w doświadczeniach jednego, konkretnego kraju, w tym wypadku Czechosłowacji, ale zarazem pozwala poznać wiele punktów widzenia na tematy istotne dla historii tego kraju w XX w.

Opcja 1 – Stwórz własny zestaw
Aby zgromadzić dobrze działający zestaw „opowieści z życia wziętych", staraj się kierować następującymi wskazówkami:

1. **Stwórz różnorodny zestaw**
   Oto lista kontrolna, dzięki której stworzysz zróżnicowany zestaw wspomnień. Zestaw powinien zawierać wspomnienia:
   - ze wszelkich obszarów, regionów i krajów związanych z tematem;
   - osób o różnej sytuacji materialnej;
   - osób będących w różnym wieku w czasie, którego dotyczy temat;
   - grupy zrównoważonej pod względem płci;
   - osób o różnym wykształceniu i statusie społecznym;
   - osób reprezentujących mniejszości etniczne i inne.

   Różnorodność może mieć różne oblicza w zależności od danego okresu w historii i wybranego tematu. I tak na przykład z tematem „doświadczeń Hiszpanii po frankizmie" wiązać się będzie inny zestaw głosów i punktów widzenia niż z tematem „Europa w latach 2001–2008", czy „Nasze miasteczko w latach 60. XX w." „Opowieści z przeszłości" nie mają (bo też nie mogą) być całkowicie reprezentatywne, i nie powinno się ich przedstawiać jako głosu całego narodu czy kraju.

2. **Zadawaj te same pytania**
   Osobom opowiadającym historie należy zadać około 5–6 tych samych, głównych pytań. Dzięki temu uczniowie będą mogli podczas lekcji czynić porównania. Pozwala to też ewentualnie zmniejszyć ilość tekstu, jeżeli cała opowieść może być dla niektórych uczniów zbyt długa. Można podawać im ją w mniejszych fragmentach, odpowiedź po odpowiedzi. Poniżej znajdują się konkretne przykłady pytań.

3. **Pozyskaj opowieści**
   Możesz zwrócić się do uznanych sieci edukatorów historycznych, którzy są w stanie zrozumieć kontekst i pomóc w uzyskaniu dostępu do opowieści. Przykładem jest grupa EuroClio na Facebooku. Jeśli chcesz uzyskać takie wsparcie od koleżanek i kolegów po fachu, na pewno pomoże wyraźne sformułowanie oczekiwań, z podaniem parametrów i wymagań. Grupa oczywiście będzie potrzebować czasu, aby znaleźć potrzebne opowieści.

4. **Opracuj opowieści**
   Przeczytaj zgromadzony materiał i pomyśl, jak może on pomóc uczniom zyskać wyobrażenie o danym okresie i miejscu. Aby lepiej osadzić opowieść w kontekście, możesz potrzebować dalszych badań lub informacji na temat konkretnej problematyki i zagadnień społecznych. Używaj prostego języka, wyjaśniaj koncepcje i przedstawiaj w razie konieczności przykłady, tak aby ktoś, kto nie zna danej osoby i miejsca, z którego ta pochodzi, mógł nadal zrozumieć opowieść. Przygotuj się na mocne przeredagowanie dłuższych odpowiedzi. W przykładach znajdują się wzory tonu i stylu.

KROK 2: WYKORZYSTAJ MATERIAŁY NA LEKCJI

Ćwiczenie 1

Przed przystąpieniem do porównań uczniowie zaznajamiają się gruntownie z konkretną opowieścią.

Praca w parach: każda para otrzymuje historię z przeszłości. Są trzy opcje: każda para może otrzymać inną opowieść, kilka par może otrzymać tę samą opowieść, albo można przedstawiać opowieści pytanie po pytaniu. Pierwsze zadanie polega na przeczytaniu opowieści, aby zrozumieć i zlokalizować ją na mapie, wyświetlonej w prezentacji pokazanej całej klasie.

Ćwiczenie 2

Na tym etapie uczniowie przechodzą do porównań, ale do jednej tylko innej opowieści, aby zapewnić lepsze zrozumienie.

Każda para wybiera sobie inną parę, która otrzymała odmienną opowieść, żeby porównać notatki oraz znaleźć podobieństwa i różnice. Często ułatwieniem bywają pytania pomocnicze. Wzory znajdują się w przykładowym ćwiczeniu.

Dyskusja 1

Dyskusja pozwala uczniom przedstawić swoje przemyślenia reszcie klasy i dojść do uogólnień dotyczących całego zestawu opowieści.

Dyskusja w klasie na temat podobieństw i różnic. Jakie są wnioski? Skąd mogą brać się różnice? (Wzory pytań dla nauczycieli znajdują się w przykładowym ćwiczeniu). Celem dyskusji jest uświadomienie uczniom, że różne osoby mogą różnie doświadczać tego samego okresu. Nie każdy postrzega te same wydarzenia czy zmiany jako najistotniejsze.

Dyskusja 2

Ta dyskusja ma wywołać krytyczne zaangażowanie uczniów w proces historyczny i korzystanie ze świadectw.

Pytania nauczyciela mają zachęcać do dyskusji na temat charakteru świadectw i uzmysłowić uczniom, że: możemy wyciągać jedynie wstępne wnioski; źródła nie są reprezentatywne dla całych grup; z pamięcią bywają problemy; cały zestaw źródeł rodzi więcej pytań; możemy też sprawdzać wiarygodność. (Wzory pytań dla nauczycieli znajdują się w przykładowym ćwiczeniu).

Ćwiczenie 3

Tu uczniowie porównują swoje wnioski do treści z podręcznika, dzięki czemu mogą krytycznie podejść do opowieści, którą otrzymali, i ją kwestionować. Dzięki temu zdają sobie sprawę, że historia jest konstruktem.

Pracując w parach, uczniowie odnoszą się do okresu związanego z tematem opisanym w podręczniku bądź do chronologii danego okresu opracowanej na podstawie materiałów o charakterze podręcznikowym. Czym różni się treść podręcznika od tego, co pamięta i na czym skupia się osoba, od której pochodzi opowieść z przeszłości? Co jest w podręczniku, a czego nie ma? Czy opowiadający znaleźliby w podręczniku odzwierciedlenie swoich wspomnień i/lub tego, co dla nich jest najważniejsze?

Dyskusja 3

To ostatnia dyskusja w ramach strategii.

Nauczyciel zadaje pytania, aby uzyskać odpowiedzi i dalsze spostrzeżenia w odniesieniu do następujących tematów:

- Jakie odpowiedzi uzyskaliśmy na swoje pytania?
- Na ile opowieści poszerzyły naszą wiedzę o danym okresie?
- Czy ma znaczenie, że historia z podręcznika różni się od tego, co ludzie, którzy przeżyli dany okres, wspominają jako najważniejsze i mające na nich największy wpływ?

JAKIE PRZESZKODY DYDAKTYCZNE WIĄŻĄ SIĘ ZE STRATEGIĄ?

Umiejętność czytania
Aby móc wykonać zadania, których przykłady tu umieszczono, uczniowie muszą dobrze czytać. Ci, którzy radzą sobie gorzej z czytaniem, mogą zostać ewentualnie połączeni w pary z uczniami, którym wychodzi to lepiej i/lub opowieści mogą być tłumaczone, skracane, czytane wspólnie, albo nagrane i odtworzone.

Pojmowanie koncepcji
Nauczyciele powinni przejrzeć opowieści pod kątem wiedzy, jaką uczniowie już mają. Niektóre terminy czy koncepcje mogą wymagać wyjaśnienia lub uproszczenia, aby uczynić opowieści odpowiednio przystępnymi dla wszystkich.

Pytania pomocnicze
Są uczniowie, którzy będą w stanie samodzielnie przemyśleć opowieści. Inni będą potrzebować pytań pomocniczych. Wzory znajdują się w materiałach przykładowych. Dotyczą one konkretnego tematu, ale pozwalają zrozumieć, jaki poziom szczegółowości jest wymagany i mogą być użyte z odpowiednimi zmianami do innych tematów.

JAK POPRAWIĆ INKLUZYWNOŚĆ STRATEGII?

Wspieranie uczniów radzących sobie gorzej
Są uczniowie, którym trudno będzie przyswoić ilość tekstu, jaką zakłada strategia. Jeżeli wystąpi taki problem, można wykorzystać mniejszą liczbę opowieści, albo użyć skróconych wersji, uwzględniających tylko najważniejsze elementy. Łączenie w pary uczniów radzących sobie gorzej z takimi, którzy radzą sobie lepiej, może też pomóc, jeżeli występują problemy z czytaniem.

Wyznaczanie ambitniejszych zadań uczniom radzących sobie lepiej
W przypadku uczniów radzących sobie lepiej można spokojnie pominąć Ćwiczenie 1 i zamiast tego od razu przedstawić im większy zestaw opowieści, aby poszukali podobieństw i różnic pomiędzy nimi. Będą musieli wtedy przeglądać teksty w poszukiwaniu najważniejszych informacji i podchodzić do nich bardziej krytycznie.

Przykład realizacji strategii

PO ZIMNEJ WOJNIE: JAK RÓŻNE OSOBY PAMIĘTAJĄ LATA 1989–2000?

W tym przykładzie wykorzystano zestaw „opowieści z przeszłości" z okresu 1989–2000. Są one dostępne w serwisie historiana.eu.

Orientacyjny czas trwania: 2–3 godziny
Przybliżony przedział wiekowy: 11–16

Ćwiczenie 1

- Wyświetl mapę państw europejskich w prezentacji pokazanej całej klasie. Podziel uczniów na pary, dając każdej parze jedną opowieść z przeszłości.
- Poproś uczniów o przeczytanie opowieści, aby zrozumieć i zlokalizować historię danej osoby na mapie.
- Podczas gdy uczniowie pracują, zadawaj pytania o znaczenie opowieści z życia i umiejscowienia opisywanych wydarzeń.

Ćwiczenie 2

Następnie każda para znajduje inną parę, która otrzymała odmienną opowieść, żeby porównać notatki oraz znaleźć podobieństwa i różnice. Oto pytania pomocnicze, które można zadać:

- Na ile są podobne, a na ile różnią się osoby, o których czytacie, pod względem: wieku, płci, poziomu wykształcenia, miejsca urodzenia, oraz miejsca zamieszkania w latach 1989–2000?
- Jak podsumujecie opowieść osoby, o której czytacie?
- Czy z waszej opowieści ogólnie wynika, że czasy były wtedy trudne, czy też żyło się łatwo? Podajcie przykłady z otrzymanych opowieści.
- Jak bardzo zmieniło się życie osoby opowiadającej w tym okresie? Jak ma się to do doświadczenia osoby z porównywanej opowieści?
- Na ile ludzie, o których czytacie, przejęci byli wydarzeniami mającymi dla nich bardzo osobiste znaczenie? Na ile przejmowały ich wydarzenia i przemiany społeczne o szerszym zakresie?

Dyskusja 1

Teraz czas na dyskusję w klasie na temat podobieństw i różnic. Nauczyciel zadaje pytania, aby wyodrębnić podobieństwa i różnice:

- Na ile miejsce zamieszkania opowiadającej osoby wydaje się mieć znaczenie?
- Jaki wpływ mają cechy osobiste, jak wiek i płeć?
- Co jeszcze kształtuje poczucie tego, co dana osoba uznaje za najistotniejsze wspomnienie tego okresu w życiu?
- Co to wszystko mówi nam o życiu w latach 1989–2000?

Należy zachęcać uczniów, aby zauważyli, że różne osoby mają różne doświadczenia z tego samego okresu. Różne osoby niekoniecznie uznają te same aspekty danego okresu za najistotniejsze. Uczniowie powinni być zachęcani do wysuwania hipotez, dlaczego istnieją takie różnice w punktach widzenia.

Dyskusja 2

Przedstawione opowieści z życia nie są reprezentatywne. Jest ich tylko garstka i przedstawiają one bardzo osobiste punkty widzenia konkretnych osób, które spoglądają wstecz na daną chwilę z przeszłości. Pomimo jednak tego, że są niepotwierdzone, są na swój sposób wiarygodne. Mogą być wykorzystane jako świadectwo, aby zobrazować różnorodność doświadczeń zapamiętanych z danego okresu. Aby pomóc uczniom w pogłębieniu refleksji na temat charakteru świadectw w odniesieniu do przedmiotowego materiału źródłowego, można zapytać:

- Co może okazać się problemem, jeśli odwołamy się do pamięci, aby dowiedzieć się czegoś o temacie?
- Co przydatnego dla historyków mówią o tym okresie wspomnienia?
- Czego jeszcze musimy się dowiedzieć, żeby zrozumieć ten cały okres i umiejscowić

wspomnienia opowiadającej osoby w szerszym kontekście?
- Jakie pytania chcielibyśmy zadać opowiadającej osobie na temat jej wspomnień, gdyby było to możliwe?

Ćwiczenie 3

Uczniowie w parach czytają o okresie 1989–2000 w podręczniku albo korzystają ze standardowej chronologii okresu, opracowanej na podstawie źródeł podręcznikowych (patrz część z materiałami dla uczniów). Mogą skorzystać z następujących pytań pomocniczych:

- Czym różni się treść podręcznika/chronologia od tego, co pamięta osoba, od której pochodzi opowieść z przeszłości?
- Na ile opowiadająca osoba odnalazłaby w podręczniku swoje wspomnienia/to, co zachowała w pamięci jako najważniejsze?

Dyskusja 3

Nauczyciel zadaje pytania, aby uzyskać odpowiedzi i dalsze spostrzeżenia w odniesieniu do następujących tematów:

- Na ile opowieści pogłębiły naszą wiedzę o danym okresie w stosunku do podręcznika/chronologii? (Uczniowie powinni być w stanie zauważyć, że dzięki opowieściom zyskuje się większe urozmaicenie, zniuansowanie, różnorodność, barwność oraz złożoność.)
- Czy ma znaczenie, że historia z podręcznika różni się od tego, co osoby, które przeżyły dany okres, wspominają jako najważniejsze i mające na nie największy wpływ? (To kolejna okazja, aby skupić się na tym, że za historycznie istotne możemy uznawać różne aspekty.)
- W jaki sposób te opowieści z życia pomagają nam odpowiedzieć na pytanie: „Jak różne osoby pamiętają lata 1989–2000?”

Dwie przykładowe opowieści

PRZYKŁAD 1

1989-2000+ WSPOMNIENIA MĘŻCZYZNY URODZONEGO W IRLANDII

Byłem wtedy nastolatkiem u progu dorosłego życia. Skończyłem szkołę średnią w 1989 roku i miałem wielkie ambicje i marzenia. To były czasy wielkich emocji! Należałem do pierwszego pokolenia, które mogło studiować. Tam, gdzie mieszkałem, przemysł nie był mocno rozwinięty; w Irlandii zresztą nigdy nie było rewolucji przemysłowej, ale nagle pojawił się potencjał, burzono mury, stwarzano szanse, a ja byłem w odpowiednim wieku, żeby z tego skorzystać.

Jakie wydarzenia były dla Pana najważniejsze w latach 1989–2000+?

W 1989 r. miałem wyjechać na studia, w powietrzu była wolność, której nie doświadczyłem w młodszych latach. We wczesnych latach 80., kiedy wchodziłem dopiero w nastoletniość, panowało poczucie zagrożenia związanego z zimną wojną. Niemniej jednak osobiście świetnie wspominam tamte lata. Byłem optymistą pomimo tego, że ojciec był bezrobotny, a Irlandia była w latach 80. ogólnie beznadziejnym miejscem do życia. To zmieniło się mocno w latach 90. W 1992 roku skończyłem pierwszy etap studiów. Pasjonowały mnie historia i angielski, a Irlandia właśnie wtedy przystąpiła do europejskiego systemu punktów kredytowych (wczesnej formy Erasmusa). Jeden z profesorów podsunął mi pomysł, żeby z tego skorzystać. Pierwszy raz w życiu wyjechałem wtedy z Irlandii, do Danii, robić magisterium z historii. Pojechałem do Roskilde, bo można było tam pracować w grupie. Bardzo mi się to podobało. W roku 1993 wróciłem do Irlandii, żeby kształcić się na nauczyciela. W 1994 roku zacząłem uczyć w szkole dla dzieci z mniej uprzywilejowanych środowisk w zachodnim Dublinie. Uczyłem tam do 2000 roku. W 1999 r. ożeniłem się.

Co powinniśmy wiedzieć o Pana życiu przed rokiem 1989, żeby lepiej zrozumieć ten okres?

Urodziłem się w 1972 roku. Kiedy byłem dzieckiem, w Irlandii panowało wysokie bezrobocie i mało kto studiował, szczególnie osoby z mniej uprzywilejowanych środowisk, jak moje. Życie w Irlandii było trudne. Na kształt konstytucji w latach 40. wpłynął Kościół rzymskokatolicki, ustawodawstwo było surowe i nieliberalne. W latach 80. Kościół nadal odgrywał dominującą rolę w społeczeństwie. Coming out osób homoseksualnych był wtedy problemem, tak samo posiadanie dzieci poza małżeństwem. U mnie było OK, moi rodzice byli nastawieni liberalnie, a tata nie godził się na kościelne absurdy. Szkoły podstawowe często prowadziły zakonnice. Były okropne, złośliwe i agresywne. Kary cielesne w szkołach były legalne do 1982 roku, ale zakonnice stosowały je nadal jeszcze do lat 90. Natomiast kiedy kończyłem szkołę średnią, zakonnic i księży prawie już tam nie było. Zniknęli.

Gdzie Pan mieszkał w latach 1989–2000? Jak wyglądał Pana dom?

Jeżeli nie akurat w Danii, to w Dublinie. Kiedy dorastałem, mieszkaliśmy w mieszkaniu komunalnym, to była opcja dla mniej zamożnych oferowana przez lokalne władze. Należeliśmy do mniej uprzywilejowanej warstwy, ale poczucie wspólnoty było naprawdę duże.

Co Pan wtedy chciał robić? Jakie miał Pan nadzieje i cele?

O tym już chyba powiedziałem. Chciałem iść na studia, podróżować, a potem zostać nauczycielem. Miałem nadzieję na lepsze życie – i rzeczywiście poprawiło się. To były dla mnie świetne czasy. Wyzwania były oczywiście ogromne, mieliśmy bardzo mało pieniędzy czy perspektyw, ale było to poczucie, że oto nadchodzą inne, nowe możliwości.

Co Pana ograniczało i uniemożliwiało realizację dążeń?

Ja akurat miałem szczęście. Na początku lat 90. wszystko się otwierało i problemy zaczynały się rozwiązywać. Zwykle, żeby poradzić sobie w Irlandii, trzeba było mieć znajomości. Adres też miał znaczenie, a ja dorastałem w „gorszym" miejscu. W odczuciu mojego taty de Valera, czyli pierwszy przywódca całkowicie

niepodległej Irlandii, miał niejedno na sumieniu, a pod koniec lat 80. zaczęliśmy dowiadywać się o korupcji i machinacjach ludzi takich jak Charlie Haughey, protegowany de Valery właśnie. Pomimo jednak takiej spuścizny, zmiany zachodziły szybko i nie miałem problemu. Co prawda jako pierwsza osoba z rodziny, która poszła na studia, trochę się bałem, ostatecznie mi się bardzo spodobało.

Jak spędzał Pan wtedy czas?
O tym już też mówiłem. Dodam tylko jeszcze, że miałem świetnych przyjaciół, to były czasy!

Co Pan pamięta z wiadomości w tamtych czasach?
Pamiętam wiadomości o zamachach bombowych IRA w Anglii. Na północ naszej wyspy nie wyprawialiśmy się samodzielnie. Konflikt w Irlandii Północnej wydawał się odległy, ale zdawaliśmy sobie sprawę z napięć, bo oglądaliśmy wiadomości. Na pokój nie było większych nadziei. Panował też tam kryzys gospodarczy. Kiedy już pokój nadszedł w 1997 roku, była to bardzo miła niespodzianka.

Jak zdarzenia, o których było głośno, ukształtowały Pana życie?
Otwarcie muru berlińskiego w 1989 roku miało na mnie wpływ. Mama kolegi wyemigrowała z Polski do Anglii i wyszła za Irlandczyka. Gdy tylko mur runął, odwiedzili rodzinę w Berlinie. Wrócił tak podekscytowany, że i mnie się to udzieliło. Siła społeczeństwa, aktywizm, opór… to wszystko przyczyniało się do poczucia, że pojawiły się nowe szanse. Nie byliśmy w stanie dłużej znosić starej Irlandii.

HJak wspomina Pan nastroje i klimat tamtych czasów?
Panował nastrój coraz większego optymizmu. W 1986 r. w Dublinie odbył się koncert z udziałem zespołu U2, pod nazwą „Make It Work" [„Damy radę"]. To była pewna publiczna deklaracja i sprzeciw wobec problemów, jakie panowały w Irlandii. Celem było zwiększenie świadomości istnienia ludzi ubogich i doświadczonych przez los. W 1987 r. zespół U2 wydał płytę „Joshua Tree". A rok 1989 był wspaniały – czas transformacji, zmian…

Co w Pana opinii najbardziej zmieniło się od tamtej pory?
Wszystko! Najistotniejsze dla mnie jest zmniejszenie roli Kościoła jako czynnika kontrolującego społeczeństwo. Zelżał ten morderczy uścisk Kościoła, którego uosobieniem był ksiądz katolicki przychodzący w odwiedziny w niedzielne popołudnie. Irlandia jest liberalna. Zorganizowaliśmy referenda, aby zyskać prawo do aborcji, małżeństw osób tej samej płci, itp., i pod Zamek Dubliński przychodziły tłumy na ogłoszenie wyników. W polityce się też poprawiło. Jest większa przejrzystość, odpowiedzialność, więcej zaufania i mniej machinacji. Raport Rhein z 2008 roku zaczął być przygotowywany w 1998 i miał na celu ujawnienie nadużyć kościelnych, natomiast nadal potrzebujemy narodowej dyskusji o tym, co to dla nas znaczy.

PRZYKŁAD 2

1989-2000+ WSPOMNIENIA KOBIETY URODZONEJ W BOŚNI I HERCEGOWINIE W CZASIE, KIEDY KRAJ TEN BYŁ CZĘŚCIĄ B. JUGOSŁAWII

Co przychodzi Pani do głowy w pierwszej kolejności na myśl o Pani życiu w latach 1989–2000?
Pamiętam przede wszystkim wojnę domową w Bośni i Hercegowinie w latach 1992–1995. Jednak – co może brzmieć zaskakująco – pamiętam też, że mimo wojny świetnie bawiłam się w szkole średniej. W 1992 roku miałam 15 lat i to był czas najlepszych imprez w moim życiu. Powód był prozaiczny: rodzice nie mogli oczekiwać, że każdego dnia wrócimy do domu wieczorem z uwagi na godzinę policyjną. Po prostu nie byliśmy w stanie wracać ulicami do domów. Nawet szkoła była niewiarygodnie miłym doświadczeniem. W każdej

sytuacji mogliśmy znaleźć jakąś wymówkę, by się w niej nie pojawić, a mimo to atmosfera była przyjazna i naprawdę przykładaliśmy się do nauki. A ludzie wokół nas umierali każdego dnia. Jedni się wyprowadzali, inni przyjeżdżali, a wszystko to z powodu czystek etnicznych[1]. Wiedzieliśmy, że życie jest wartością samą w sobie i nie należy go bagatelizować.

Jakie wydarzenia były dla Pani najważniejsze w latach 1989–2000+?
W roku 1989 miałam 13 lat i uczęszczałam do liceum w trakcie wojny w Bośni i Hercegowinie. W 1996 r. dostałam się na uniwersytet w Banja Luce. Mogłam co weekend wracać do domu, ponieważ uczelnia nie znajdowała się zbyt daleko od mojej miejscowości w Republice Serbskiej, będącej wówczas częścią Bośni i Hercegowiny. A potem, w 2002 roku, zostałam nauczycielką i wyszłam za mąż.

Co powinniśmy wiedzieć o Pani życiu przed rokiem 1989, aby lepiej zrozumieć ten okres?
Moja rodzina to mieszanka osób różnej narodowości (Chorwaci i Serbowie), i to nigdy nie stanowiło problemu, kiedy byłam mała. Przed 1991 rokiem nie rozumiałam tego, że jesteśmy rodziną wielonarodową. Wtedy do władzy doszły pierwsze nacjonalistyczne partie polityczne. Pamiętam plakaty i hasła polityczne z tamtego czasu, które czytałam na rogach budynków i na drzewach, pytając tatę, o co w nich chodzi. Odpowiadał, że ten wywiesiła bośniacka muzułmańska partia narodowa, a tamten chorwacka partia narodowa, a jeszcze inny należał do serbskiej partii narodowej, i tak dalej. Było to dziwne, ponieważ większość z nas została wychowana w duchu jugosłowiańskim. Wiedzieliśmy, że są w naszym kraju różne narodowości, ale wychowywano nas na Jugosłowian. Moja babcia była osobą religijną i dlatego musieliśmy ją odwiedzać w Boże Narodzenie i Wielkanoc, ale traktowaliśmy to tylko jako tradycję. Nigdy nie łączyłam tego z kwestią tożsamości narodowej.

1 Czystka etniczna – przymusowe wysiedlenie określonej grupy ludzi z danego obszaru w celu ich usunięcia z tego terenu.

Gdzie mieszkała Pani w latach 1989–2000? Jak wyglądał Pani dom?
Nasz dom rodzinny znajdował się w miejscowości Doboj, w byłej Jugosłowiańskiej Republice Bośni i Hercegowiny. Mieszkaliśmy w niewielkim mieszkaniu o powierzchni 50 m2, w 17-piętrowym budynku. To były standardowe warunki mieszkaniowe dla około 80% jugosłowiańskich rodzin z dużych miast. Z ósmego piętra przeprowadziliśmy się na piąte. Moi dziadkowie posiadali natomiast dom z ogródkiem i psem w tym samym mieście. A ja mieszkałam to tu, to tam. Moja rodzina miała też weekendową daczę w górach, jakieś 15 km za miastem.

Jakie miała Pani wtedy nadzieje i cele?e
Chyba zawsze wiedziałam, że chcę zostać w Bośni. Z kolei moja siostra była w stu procentach przekonana do wyjazdu z kraju. Chciałam zarabiać i być niezależna, aby moi rodzice nie musieli mnie utrzymywać. Przez dwa lata, jeszcze w szkole średniej, pracowałam w sklepie spożywczym, żeby nie musieli mi dawać kieszonkowego. Rano szłam do szkoły, a potem spędzałam 8 godzin w sklepie, w towarzystwie swoich książek. Czytałam prawdziwe cegły. Pewnego dnia do sklepu wszedł żołnierz i powiedział, że chyba mam się gorzej niż on, skoro muszę czytać te wszystkie książki, ale to było tylko jego zdanie! Wiedziałam, że chcę skończyć szkołę i pójść na studia.

Co Panią ograniczało i uniemożliwiało realizację dążeń?
Wojna nie była jedynym problemem. Starania o wizę umożliwiającą podróżowanie były czymś potwornym i upokarzającym. Stało się w kolejce przez całą noc, a potem, już za dnia, docierało wreszcie do upragnionego biurka tylko po to, by na twojej drodze stanął urzędnikiem, który rozbierał twoje życie na czynniki pierwsze, zadając tysiąc pytań. To było takie upokarzające. Trzeba było wyspowiadać się ze wszystkiego, a nawet przedkładać dowody na to, że jest się w stanie zapłacić rachunek za prąd. Wszystko po to, żeby wyjechać z kraju i pojechać na letnie wakacje. Sytuacja uległa pewnej poprawie, gdy dzięki rodzinie

matki otrzymałam chorwacki paszport, który był moim drugim, obok bośniackiego.

Jak spędzała Pani wtedy czas?
Na ostatnim roku studiów zaczęłam uczyć historii. W mojej starej szkole brakowało nauczyciela tego przedmiotu i poprosili mnie o pomoc. W latach 2001–2005 podróżowałam zatem nieustannie z Doboju do Banja Luki, co było kłopotliwe, bo pokonanie tych 100 km pociągiem trwało niemal 3 godziny. Byłam przerażona perspektywą braku pracy, ale w końcu zrezygnowałam i wróciłam do rodziców. Obroniłam pracę magisterską, a potem było już w porządku.

Co Pani pamięta z wiadomości w tamtych czasach?
Pamiętam upadek Muru Berlińskiego. Pamiętam rozpad Jugosławii. Pamiętam rok 1995, kiedy wojna wreszcie dobiegła końca, a w listopadzie odbyła się konferencja pokojowa w Dayton. Pamiętam też czas, gdy powiększała się Unia Europejska i związaną z tym radosną atmosferę.

Jak zdarzenia, o których było głośno, ukształtowały Pani życie?
Ogromnie! Wczesne lata 90. to był dla ludzi w Jugosławii zupełnie nowy świat. Po raz pierwszy docierał do nas przekaz medialny z wielu źródeł, a nie wyłącznie z kontrolowanych przez rząd agencji informacyjnych. Większość ludzi oglądała telewizję i moi rodzice byli zszokowani możliwością wyboru pomiędzy kilkoma wieczornymi programami informacyjnymi o 19:30, prezentującymi informacje z więcej niż jednego punktu widzenia. Komu powinniśmy ufać? Co powinniśmy myśleć? Pamiętam ten okres jako totalny bałagan. Nie byliśmy na to gotowi jako społeczeństwo. Dlatego było to takie trudne. Z Sarajewa nadawano niezwykle popularny program telewizyjny pod nazwą „Top lista nadrealista", produkowany przez ruch o nazwie Nowy Prymitywizm. Na początku była to audycja radiowa, następnie program telewizyjny, a potem powstał zespół rockowy. Natrząsali się z naszego życia, ale patrząc wstecz z perspektywy czasu okazuje się, że przewidzieli wszystko, co się wydarzyło i jestem tym zszokowana.

Jak wspomina Pani nastroje i klimat tamtych czasów?
Na początku było „narodowe przebudzenie", ale nie mam na myśli niczego pozytywnego. Cofnęliśmy się o wiele wieków, od pokoju do wojny. Po roku 1995 pojawiła się nadzieja i wielkie oczekiwania. A potem ta nadzieja zmieniła się w rozczarowanie.

Co w Pani opinii najbardziej zmieniło się od tamtej pory?
Trudno powiedzieć. W tamtych czasach przeważał ciągle typowo socjalistyczny pogląd na życie. W byłej Jugosławii każdy, kto chciał pracować miał pracę; miał też zagwarantowane ubezpieczenie społeczne, powszechną opiekę zdrowotną czy dostęp do darmowych szkół. Mogliśmy swobodnie podróżować, a większość ludzi miała mieszkanie za darmo. Wiele osób miało nadzieję, że po 1995 roku wszystko pozostanie po staremu. Tak się nie stało. Nie mieliśmy już socjalizmu, a jeszcze nie rozwinął się kapitalizm. To był dla nas wyniszczający okres przejściowy, a gospodarka była w ruinie. Fabryki, w których niegdyś masowa produkcja szła pełną parą przestały istnieć, a prywatyzacja przybrała swoje najgorsze oblicze. Faktyczną władzę przejęli ludzie z brudnymi pieniędzmi. Właśnie dlatego nasze rozczarowanie było tak olbrzymie.

PRZYKŁADOWA KARTA PRACY

Przeczytaj historię z przeszłości, którą otrzymałeś, wykorzystaj kartę pracy na notatki, i przygotuj się do omówienia tego, co przeczytałeś.

INFORMACJE OSOBOWE	
Miejsce urodzenia:	Przybliżony wiek:
Wykształcenie:	Płeć:

GDZIE TA OSOBA MIESZKAŁA W LATACH 1989–2000?

JAK PODSUMUJECIE OPOWIEŚĆ OSOBY, O KTÓREJ CZYTACIE? (KLUCZOWE WYDARZENIA, NAJWAŻNIEJSZE ODCZUCIA, SPOSÓB, W JAKI ZAPAMIĘTAŁA PRZESZŁOŚĆ...)

CZY, OGÓLNIE RZECZ UJMUJĄC, OSOBA TA MIAŁA ŁATWE CZY TRUDNE ŻYCIE W TYM CZASIE? PODAJCIE PRZYKŁAD.

CZY ZMIANY, KTÓRYCH DOŚWIADCZYŁA BYŁY POZYTYWNE CZY NEGATYWNE? DLACZEGO?

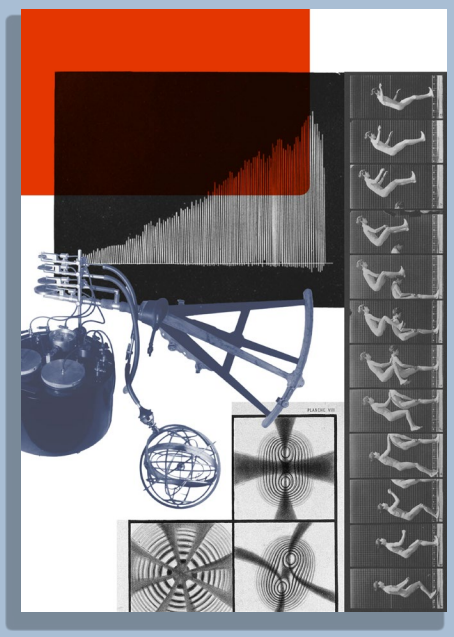
PODAJCIE PRZYKŁADY WYDARZEŃ, KTÓRE DOGŁĘBNIE PORUSZYŁY TĘ OSOBĘ, A DO KTÓRYCH MIAŁA SZCZEGÓLNIE OSOBISTY STOSUNEK.

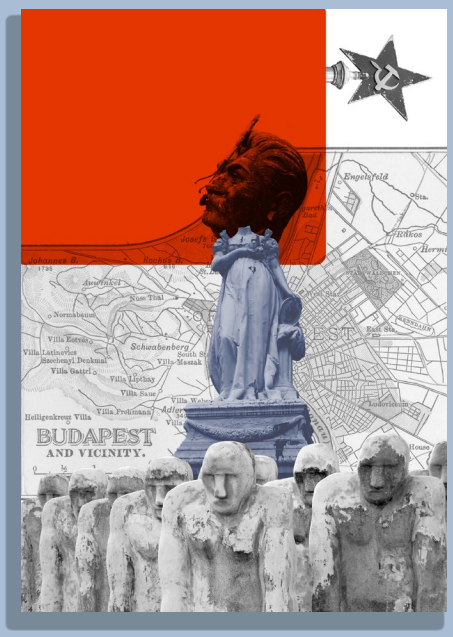
PODAJCIE PRZYKŁADY WYDARZEŃ I ZMIAN SPOŁECZNYCH MAJĄCYCH SZERSZY KONTEKST, DO KTÓRYCH NAWIĄZAŁA TA OSOBA, LUB KTÓRE BEZPOŚREDNIO JĄ DOTKNĘŁY.

DODATKOWE TEMATY ODPOWIEDNIE DLA OPISYWANEJ STRATEGII

Ponieważ strategia ta bazuje na historii mówionej, może koncentrować się wyłącznie na nieodległej przeszłości. Jednak uważamy też, że tematy wymienione poniżej świetnie sprawdziłyby się w ramach tej strategii:

- Powstanie Unii Europejskiej
- Życie po II wojnie światowej
- 1968: rok rewolucji
- Kryzys naftowy 1973 roku
- Katastrofa w Czarnobylu
- Kolorowe rewolucje
- Transatlantycki handel niewolnikami
- Edukacja o nazistowskich Niemczech
- Fale imigracji
- Brexit+
- Refleksje na temat konkretnej dekady





To access strategies individually and/or in different languages, go to sharingeuropeanhistories.eu

EuroClio
Inspiring History and Citizenship Educators

Evens Foundation

Set in stone, history blinds. Set in motion, it opens minds.

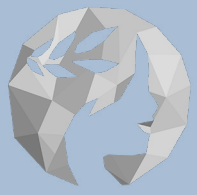
HISTORY TEACHING MATTERS.

Find out how you can make a difference:

sharingeuropeanhistories.eu

An initiative of the Evens Foundation and EuroClio.

Evens Foundation



EuroClio

Inspiring History
and Citizenship Educators