



Uniwersytet
Wrocławski



Pisząc o wieloetniczności
Joanna Wojdon



WROCLAW 2020

Pisząc o wieloetniczności
Joanna Wojdon



WROCŁAW 2020

Projekt, w ramach którego powstała niniejsza publikacja, ma na celu uchwycenie i analizę mechanizmów zapewniających w Europie spójność społeczeństw wieloetnicznych. Koncentruje się na okresie średniowiecza i nowożytności, symbolicznie zamkniętym datami 962–1789, co podyktowane jest przekonaniem o unikalnym charakterze wprowadzonych wówczas rozwiązań w zakresie współżycia różnych grup etnicznych. Pozwoliły one Europejczykom na dynamiczny rozwój potencjału cywilizacyjnego i kulturowego dzięki zapewnieniu dostępu do informacji wytwarzanych przez różne społeczności. Jak udawało się minimalizować konflikty między różnymi grupami etnicznymi w państwach, których polityczne granice obejmowały wiele, czasami odmiennych językowo, kulturowo i religijnie, grup? Na to pytanie można odpowiedzieć jedynie patrząc szeroko na nasz kontynent. Dlatego badania są realizowane na poziomie organizacji państwowych (Czechy, Litwa, Polska, Portugalia, Rosja, Węgry) oraz regionów (Śląsk, Katalonia, Transylwania) przez badaczy wywodzących się z dziewięciu współczesnych krajów Europy. Wspólnie patrzymy na mechanizmy umożliwiające współżycie różnych grup etnicznych w obrębie dawnych wspólnot politycznych przez pryzmat pamięci i opowieści o przeszłości, gospodarki i kultury, wreszcie – polityki. Mamy nadzieję, że zrozumienie minionych sposobów na wykorzystanie szansy ze wspólnego życia pomoże nam zrozumieć świat, który nas otacza i uznać go za szansę dla nas wszystkich. Projekt powstał i jest koordynowany w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego.

Dr hab. Joanna Wojdon, prof. UWr. jest kierownikiem Zakładu Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego, członkiem zarządu Międzynarodowego Stowarzyszenia Dydaktyki Historii (International Society for History Didactics) i członkiem Komitetu Sterującego Międzynarodowej Federacji Public History (International Federation for Public History). Oprócz dydaktyki historii i historii w przestrzeni publicznej zajmuje się naukowo historią Polonii amerykańskiej. Była stypendystką Fulbrighta i Fundacji Kościuszkowskiej, jest laureatką Medalu Haimana oraz nagrody im. Oskara Haleckiego, nadawanych przez Polish American Historical Association. Publikowała w wydawnictwach polskich i międzynarodowych.

Powstanie i opublikowanie pracy naukowej finansowane w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” w latach 2014–2020 (0102/NPRH3/H12/82/2014), Mechanizmy budowania spójności w społecznościach wieloetnicznych, X–XXI w. / Cohesion building of multiethnic societies, 10th–21st c.



**NARODOWY PROGRAM
ROZWOJU HUMANISTYKI**



**Uniwersytet
Wrocławski**

© Copyright by Joanna Wojdon 2020

Łamanie, opracowanie techniczne i projekt okładki:

Bartłomiej Siedlarz, Barbara Krasieńska

Wydawnictwo eBooki.com.pl

Korekta:

Marek Misiak

ISBN 978-83-955113-3-2 (druk)

ISBN 978-83-955113-4-9 (online)

Wydawca:

Uniwersytet Wrocławski

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Instytut Historyczny

<http://wnhip.uni.wroc.pl/Instytut-Historyczny>



Wprowadzenie

Wypracowania o tematyce historycznej



Wydaje się, że w polskich szkołach nikt nie lubi pisania wypracowań z historii: ani uczniowie, ani nauczyciele. Nie znam systematycznych badań na ten temat, ale z przygodnie zasłyszanych opinii wiem, że uchodzą za trudne (w opinii nauczycieli wręcz zbyt trudne dla uczniów, żeby ich tego nauczyć), czasochłonne (dla uczniów, żeby pisać, a dla nauczycieli, żeby sprawdzać) i niedające się obiektywnie ocenić. Są zmorą matur – raczej traci się za nie cenne punkty niż zyskuje – choć można by zyskać wiele. Obawiam się jednak, że gdyby nie wypracowania maturalne, to większość nauczycieli całkowicie zrezygnowałaby z tej formy pracy ze swoimi uczniami.

Rodzą się trzy pytania.

- ▶ Po pierwsze: Czy warto poświęcać na nie czas i wysiłek?
- ▶ Po drugie: Czy rzeczywiście są za trudne i nie da się ich nauczyć?
- ▶ I po trzecie: Czy nauczyciele wiedzą, jak uczyć pisania wypracowań, i czy potrafią to robić?

Czy warto?

Jestem przekonana, że warto, i to bardzo. Badania prowadzone na Uniwersytecie Michigan, a wcześniej na Uniwersytecie Stanforda, przez Chauncey Monte-Sano potwierdzają, że dobrze przepracowane prace pisemne są skuteczniejsze w przekazywaniu wiedzy niż tradycyjny wykład czy lektura podręcznika. Wiedza, do której uczniowie sami dotarli i którą zastosowali w argumentacji, okazuje się trwalsza, lepiej ustrukturyzowana i bardziej operacyjna niż ta biernie przyswojona („wykuta”). Te ustalenia wpisują się w popularne stwierdzenie psychologów edukacji, że wiedza jest pozostałością po myśleniu.

Co ważniejsze, dobrze sformułowane i przygotowane wypracowania o tematyce historycznej wykształcają nawyk krytycznego odnoszenia się do wszelkich przekazów, szukania tez, argumentów i dowodów, a nie bezwiednego „łykania” twierdzeń innych. Uczą zadawania pytań, oceniania informacji, dostrzegania złożoności świata i uwzględniania wielu aspektów przy analizie zachodzących w nim zjawisk. To umiejętności przydatne nie tylko w dalszym kształceniu, ale także w życiu społecznym. I o to powinno chodzić w edukacji historycznej i obywatelskiej, bo przecież prosta faktografia jest dziś łatwa do sprawdzenia, jak chyba nigdy w przeszłości – i nie powinniśmy dążyć do tego, by uczniowie prześcigali się tu z Wikipedią. „Odczarowanie” wypracowań i poświęcenie im w edukacji historycznej większej uwagi niż prostemu przekazowi faktografii otwiera też szanse przewyciężenia pokutującej w społeczeństwie wizji szkolnej historii jako nudnej i nieprzydatnej.

Czy wypracowania są za trudne?

Amerykańskie badania pokazują, że uczniowie nie umieją pisać, bo nie piszą, więc nie mają okazji ćwiczyć tej umiejętności. To trochę tak, jakbyśmy założyli łyżwy na nogi raz w roku i dziwili się, że mamy problem z płynną jazdą na lodzie. Okazuje się, że gdy uczniowie napiszą cztery wypracowania historyczne, piąte wypada już znacznie lepiej. Oprócz konkretnych umiejęt-

ności, które zdobywają uczniowie, pisząc, zmniejsza się też ich stres związany z zadaniem: przystępują przecież do tego, co już kilkakrotnie robili, i wiedzą, jak się zabrać do pracy.

Wyraźnie sprawdza się metoda drobnych kroków: uczniowie piszą krótki tekst na każdej lekcji – choćby kilka zdań – i dłuższą pracę raz na pięć tematów (w amerykańskim systemie – raz w tygodniu). Przy takiej praktyce uczniowie nie tylko sprawniej pisali, ale – jak zaobserwowała Monte-Sano – wyraźnie poprawiło się ich myślenie historyczne, mierzone sprawdzianami. Uprzedzając obawy przed zbyt dużym obciążeniem uczniów i nauczycieli (przecież nie można dla wypracowania zrezygnować z realizacji pozostałego programu nauczania, tzn. przekazu wiedzy i kształcenia innych umiejętności, a sprawdzanie prac pisemnych jest czasochłonne), proponuję dwa rozwiązania. Jedno bardziej umiarkowane, a drugie – bardziej radykalne: dla tych, którzy gotowi są w sposób zasadniczy zmienić swój sposób nauczania. Zacznę od tego umiarkowanego: wypracowanie z historii nie musi być pięcio- albo i dziesięciostronicowym esejem ujmującym przekrojowo całą epokę. Wprawiać się można na formach znacznie krótszych: pół strony, strona – byle ćwiczyć strukturę i układ: teza – argument(y) – konkluzja. Pisać, oceniać i omawiać prace można w trakcie lekcji. Obserwowałam takie lekcje, były też opisywane w literaturze i nie był to czas stracony. Indywidualne omawianie można połączyć z pokazem filmu dla całej klasy, który wszyscy oglądają, a wybrane osoby podchodzą do nauczyciela, by omówić pracę. Wiadomo też, że uczniowie cenią sobie nie tylko komentarze nauczyciela, lecz także kolegów, zatem można stosować system oceny koleżeńskiej (peer-review).

Rozwiązanie bardziej radykalne jest związane ze strategiami nauczania, które koncentrują edukację historyczną wokół samodzielnych wypowiedzi uczniów. Twórcy tych strategii wychodzą z założenia, że tworzenie własnej narracji historycznej prowadzi do rozwoju myślenia historycznego i stymuluje postępy w przyswojeniu materiału dotyczącego przeszłości. Pisanie wypracowania nie musi być zatem poprzedzone przekazaniem faktografii, lecz może być zachętą do zapoznania się z nią. Chauncey Monte-Sano obala mit, że zwiększenie ilości wiedzy faktograficznej prowadzi do lepszego pisania wypracowań; raczej – przekonuje – pisanie wypracowań przyczynia się do lepszego opanowania materiału.

Takie podejście wiąże się z przejściem od – jak nazywa ją Jeffrey Nokes, amerykański badacz z wieloletnim stażem nauczyciela historii w szkole – tradycyjnej do „przekształconej” klasy. Klasa tradycyjna skupia się na zapamiętaniu kanonicznego przekazu o tym, co wydarzyło się w przeszłości. Przekaz idzie z podręcznika lub od nauczyciela do ucznia. W klasie „przekształconej” uczniowie posługują się przekazami o przeszłości jako dowodami, przy pomocy których tworzą, upowszechniają i bronią interpretacji przeszłości otwartych na krytykę, odmienne perspektywy i reinterpretacje. Zapoznają się z treściami historycznymi w trakcie swoich poszukiwań. Nauczanie tradycyjne polega na przyswojeniu dużej ilości informacji i zrozumieniu pojęć historycznych. W klasie „przekształconej” uczniowie przyswa-



▲ Klasa tradycyjna. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Meeting_of_doctors_at_the_university_of_Paris.jpg

jają pojęcia i metapojęcia (czyli pojęcia związane ze sposobem kształtowania pojęć czy szerzej – wiedzy historycznej), zbudowane na umiejętności czytania, pisania i myślenia historycznego, a także na rozwijaniu krytycznego nastawienia do rzeczywistości. Nauczanie tradycyjne bazuje na podręczniku i tekstach wyjaśniających, a jedynie w ograniczonym zakresie na źródłach, występujących w dodatku głównie w funkcji ilustracyjnej. W klasie „przekształconej” źródła i opracowania, a także przedmioty (źródła materialne) służą ukazaniu różnych perspektyw, zaś do podręczników podchodzi się ostrożnie i krytycznie. W nauczaniu tradycyjnym teksty dostarczają informacji. W „przekształconym” – stanowią materiał dowodowy, przydatny do ustalenia odpowiedzi na pytania historyczne, albo są traktowane jako świadectwa, czyli przekazy interpretacji.



▲ Klasa przekształcona. Czy odkrywcy Ameryki byli bohaterami czy zbrodniarzami? Uczniowie VI klasy Edmunds Middle School (USA) zbierają dowody, a następnie przeprowadzają proces odkrywców przed sądem koleżeńskim, <https://vimeo.com/164718595>.

W nauczaniu tradycyjnym nauczyciel dostarcza informacji, pomaga uczniom zapanować nad nimi i ocenia stopień przyswojenia ich przez uczniów. W „przekształconym” – modeluje autentyczne stawianie pytań, dostarcza podstawowej wiedzy i dowodów, pielęgnuje myślenie historyczne, w badaniach prowadzonych przez uczniów pełni funkcję przewodnika, a następnie ocenia ich wiedzę merytoryczną i poziom rozwoju myślenia historycznego. W modelu tradycyjnym uczniowie przyswajają informacje za pośrednictwem wykładów lub lektury, starają się je zrozumieć i uporządkować, a następnie przyswoić. W modelu „przekształconym” zadają pytania, umiejętnie ważą dowody, opracowują, wyjaśniają swoje interpretacje, a następnie ich bronią, krytykując pomysły innych. Posługują się ze zrozumieniem pojęciami historycznymi i metapojęciami, które odnoszą się do prowadzenia badań historycznych.

W tradycyjnej klasie pisanie ma odzwierciedlać znajomość treści historycznych, a czasem także odnosić pojęcia historyczne do teraźniejszości. W modelu „przekształconym” studenci piszą, aby uzasadnić tezę, stosując umiejętnie przedstawione dowody i wykazując się wiedzą historyczną, a także by ustosunkować się do interpretacji sformułowanych przez innych (w tym swoich kolegów) i odnieść pojęcia historyczne do teraźniejszości.

Czy nauczyciele wiedzą, jak uczyć pisania wypracowań, i czy potrafią to robić?

Tu odpowiedź jest negatywna – nie dlatego, że nauczyciele są słabi, ale dlatego, że nie ma jednej naukowo potwierdzonej skutecznej metody gwarantującej, że nauczymy pisać prace pisemne z historii. Są jednak częściowe wyniki badań i pewne intuicje. Można wykorzystać badania pokrewne, jak również wyciągnąć wnioski z obserwacji lekcji, z rozmów z uczniami i z nauczycielami, z oceniania egzaminów maturalnych i z rekomendacji Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Badania pokazują, że zdecydowanie lepsze wyniki osiągają uczniowie, którzy na początku swojej ścieżki rozwoju pisarstwa historycznego są w sposób kompetentny, przemyślany i zdecydowany prowadzeni przez nauczyciela – a to znaczy, że nauczyciele nie powinni uchylać się od tej pracy. Koncentrowanie się na pisaniu wypracowań historycznych wpływa na przyrost wiedzy z zakresu historii, natomiast w przypadku ogólnych ćwiczeń z pisania takiego wpływu nie odnotowano. Badania pokazują też, że nauczyciele języka ojczystego nie są w stanie nauczyć tworzenia tekstów paranaukowych z historii, bo historycy piszą inaczej niż np. dziennikarze, prawnicy, pisarze czy poeci.

Równocześnie jednak nie zbadano do końca, jak piszą historycy. Wiedza o pisaniu „jak historyk” nie jest tak rozwinięta, jak o myśleniu czy czytaniu historycznym. Mamy jednak pewne punkty zaczepienia. Można na przykład zaobserwować, że wytwory pracy historyków to zwykle mieszanka opowieści, opisu oraz perswazji lub argumentacji. Jak zauważył amerykański historyk z uniwersytetu Yale John Lewis Gaddis, praca historyka polega na sformułowaniu i umotywowaniu oryginalnego zagadnienia (pytania) badawczego, przeglądzie istniejących badań dotyczących podobnych zagadnień, ze zwróceniem szczególnej uwagi na ich błędy lub braki, które jego praca ma zamiar właśnie poprawić lub uzupełnić, na wyjaśnieniu procesu zastosowanego do pozyskania i analizy materiału dowodowego, na twórczej interpretacji tego materiału, wreszcie na pisemnym wyjaśnieniu i obronie tej interpretacji.

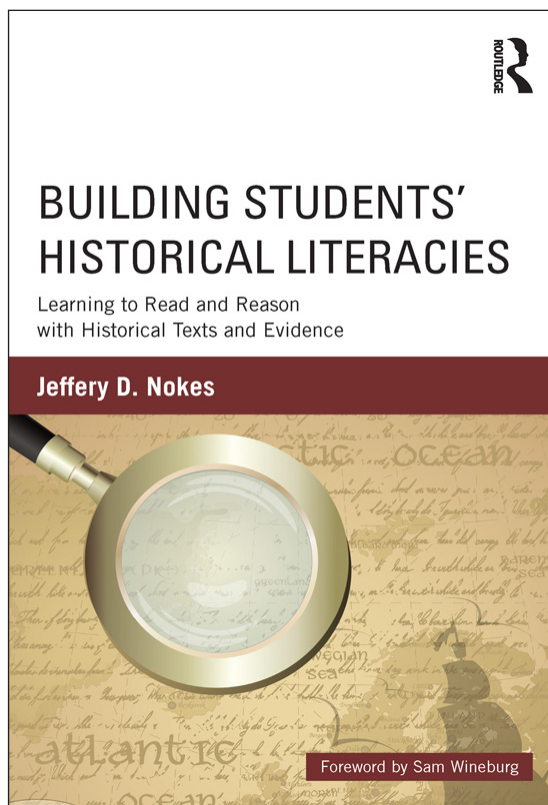
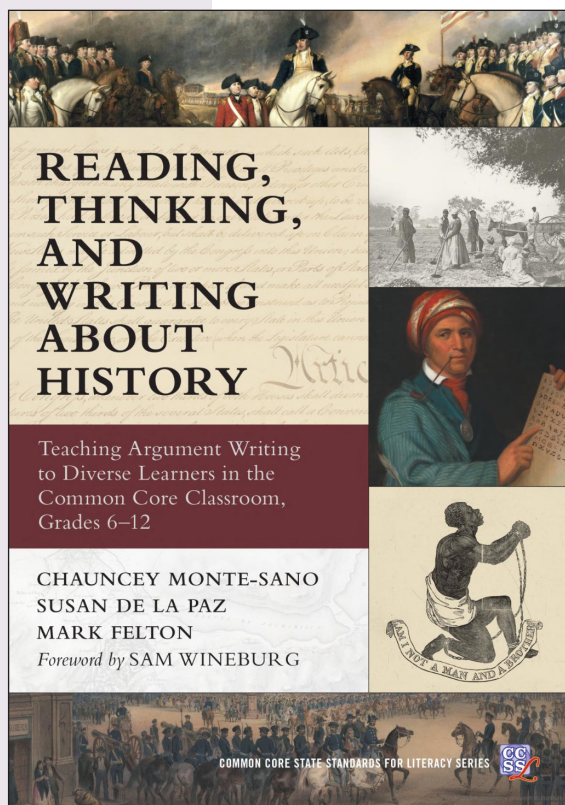
Ujmując rzecz nieco prościej: historycy czytają i piszą, aby odpowiadać na pytania, budować nową wiedzę, tworzyć bogatsze i dokładniejsze interpretacje wydarzeń z przeszłości oraz dzielić się swoją pracą z innymi. Jak wspomniano wyżej, praktyka czyni mistrza – także w przypadku pisania wypracowań na tematy historyczne. Chauncey Monte-Sano zaobserwowała jednak, że nie wystarczy samo zwiększenie częstotliwości pisania. Trzeba uczniów prowadzić, zwracając uwagę na sposób tworzenia argumentacji oraz łącząc pisanie z czytaniem i myśleniem historycznym. Najlepsze efekty przynosi ujęcie całościowe: gdy czytanie jest przygotowaniem do pisania, notatki koncentrują się już na myśleniu historycznym, potem następują krótkie, parozdaniowe wprawki, oparte na jednym dokumencie – czyli streszczenia, komentarze, wnioski – a dopiero dyskusje nad tym, co zostało napisane, stanowią punkt wyjścia do tworzenia większych tekstów. Tak jak we wdrażaniu do wielu innych umiejętności, dobre rezultaty daje nie tylko pokazywanie wzorców do naśladowania (a więc dobrych tekstów), ale także wyjaśnianie, dlaczego są one dobre i co w nich jest dobrego, jak również

opisywanie i wyjaśnianie procesu powstawania dobrego tekstu, na przykład: jak tworzy się dobrą tezę – jak się ją ulepsza – jak się dobiera argumenty – jak się je formułuje – na co zwracać uwagę, aby być przekonującym. Warto stopniować wymagania i udzielać uczniom wsparcia. Sprawdza się pewien schematyzm: nauczyciel wdraża uczniów, wymagając za każdym razem przedstawienia notatek z lektury (albo tekstów z adnotacjami), postawienia tezy, przytoczenia argumentów (a w wersji trudniejszej także kontrargumentów), w tym na przykład cytatów za i przeciw, albo użycia konkretnych sformułowań. Innymi słowy, warto rozłożyć pisanie wypracowania na szereg prostszych czynności, ćwiczonych najpierw oddzielnie, a potem łącznie, z malejącym wsparciem nauczyciela – zamiast rzucać uczniów od razu na głęboką wodę.

Dla rozwoju umiejętności uczniów ważna jest szybka, jasna i precyzyjna informacja zwrotna – tak by wiedzieli, z czym sobie radzą dobrze, a nad czym powinni popracować. Monte-Sano poleca tu strategię: pochwal (najlepiej cytując dobre fragmenty pracy), wskaż, co wymaga wygładzenia/poprawienia, a na koniec wyznacz każdemu uczniowi konkretny cel na najbliższy czas (np. że powinien odwoływać się do konkretnych postaci albo omawiać cytaty swoimi słowami). Badacze wskazują też, że informacja zwrotna może czasem pochodzić od kolegów, a nie tylko od nauczyciela. Taka formuła – z pisanem do konkretnych odbiorców (a nie tylko po to, by zadowolić nauczyciela) – działa motywująco. Moje doświadczenia ze studentami pokazują, że koledzy są rzetelnymi, a przy tym dość surowymi recenzentami, zaś sprawdzając prace innych, sami się uczą.

Dobrym ćwiczeniem jest tworzenie planów: co po kolei przedstawiłbym w pracy. Jak pisze Jeffrey Nokes, zawodowi historycy dzielą pisanie na planowanie, tłumaczenie (czyli pisanie właściwe) i nanoszenie poprawek. Wiele wypracowań maturalnych wyraźnie powstaje bez planu i panuje w nich chaos. Uczniowie albo wyliczają fakty (to ci lepiej obeznani z przeszłością), albo przedstawiają swoje, często bardzo radykalne, opinie, ale bez potwierdzenia w faktografii. W czasie egzaminu może brakować czasu na poprawki, ale zdający powinni mieć nawyk pisania planu i wiedzieć, że opuszczenie fazy planowania się nie opłaca. Badania zagraniczne pokazują, że zwykle pierwsze próby wypracowań uczniowskich, pisane spontanicznie, bez wcześniejszego przygotowania, to „zrzut pamięci” – nieuporządkowany, mało logiczny, pełen dygresji, niespójny wywód.

Kluczową kwestią w nauce pisania (i myślenia) historycznego jest dobór tematów. Istotne jest, by pokazać uczniom, że liczy się ich zdanie, że mogą wyrazić własne poglądy i przemyślenia, a nie tylko streścić to, co napisali inni. Badacze opisują klasy zaangażowane i rozwojowe jako takie, w których studenci mogą i powinni podejmować prawdziwe wyzwania intelektualne, dysponują przestrzenią, poczuciem sprawstwa, cieszą się autorytetem i prawem do proponowania oryginalnych rozwiązań. Są to klasy, w których przestrzeganie rygorów dyscypliny jest kontrolowane w drodze wzajemnej koleżeńskie oceny, a rolą nauczyciela jest zapewnienie uczniom niezbędnych zaspo-



bów, takich jak czas, dowody, wskazówki i okazje do prezentowania wyników pracy. Zaobserwowano, że studenci lepiej rozwijają myślenie i są skłonni do pogłębionej analizy tekstów, gdy mają do czynienia ze źródłami, a nie z opracowaniami, i gdy teksty mają „widocznych” autorów (najlepiej pierwszoosobowych, którzy w sposób jawny wyrażają swoje opinie, a nie przedstawiają je jako „obiektywny” stan rzeczy). Dobrą inspiracją do myślenia (i pisania) jest zestawienie kilku tekstów, zwłaszcza takich, które stanowią wyzwanie dla potocznych sądów o przeszłości, i poprzedzenie samodzielnego pisania dyskusją albo inną pracą w grupie. Praca z podręcznikiem na ogół kończy się stwierdzeniem tego samego, co mówi podręcznik; na ogół zawiera on bowiem jednoznaczny, z góry ustalony przekaz, który motywuje do pisania streszczeń, a nie rozprawek. Narracja podręcznikowa sprawia wrażenie, że całe piarstwo historyczne jest rodzajem nieco bardziej wyszukanego plagiatu i polega na zgromadzeniu informacji i ich ponownym odtworzeniu, tyle że w miarę możliwości własnymi słowami.

Ważnym elementem kształcenia umiejętności pisania jest kontrola i ocena. Tak jak w przypadku każdej kontroli i oceny, powinna być możliwie nieodległa w czasie – żeby uczeń nie zdążył zapomnieć, o czym pisał i z jakimi problemami się zmagał. Ważne też, aby komentarz nauczyciela nie ograniczał się do wyszczególnienia błędów i niedociągnięć. Specjaliści rekomendują, aby nauczycielska recenzja każdego wypracowania zawierała co najmniej pięć pozytywnych komentarzy. Sugerują, by oceniać: rzetelność danych historycznych (w tym poprawność dat, nazw, nazwisk), opieranie stwierdzeń na

solidnych dowodach historycznych, szerokość ujęć (czy zostały uwzględnione wszystkie aspekty), a także poprawność i głębię interpretacji (z którą nauczyciel może polemizować, ale odwołując się do argumentów, a nie autorytetu). To sytuacja idealna. Ale jak dowodzą Kellogg, Whiteford i Quinlan, nawet gdy wypracowania nie są sprawdzane (albo są sprawdzane okazjonalnie), również rozwijają umiejętność pisania – wprawdzie gorzej niż te, do których uczniowie otrzymują wyczerpującą informację zwrotną, ale lepiej niż niepisanie niczego.

Niniejsza publikacja nie jest podręcznikiem do nauki pisania wypracowań z historii i z pewnością nie wyczerpuje zagadnienia. Podejmuje jednak próbę przeprowadzenia uczniów przez poszczególne etapy i sposoby pracy nad tekstami o tematyce historycznej. Ponieważ powstała w ramach projektu „Budowa spójności społeczeństw wieloetnicznych w X–XXI wieku”, tematycznie odnosi się do historii wieloetnicznych społeczeństw, głównie z obrzeży kontynentu europejskiego i najczęściej w okresie średniowiecza. Podobnie jak wcześniejsze książki z tej serii, zahacza także o tematykę bardziej współczesną i przestrzeń lokalną uczniów. Nie zakładam, że poszczególne „lekcje” będą realizowane po kolei ani od początku do końca. Każda może stanowić osobną całość, jako że koncentruje się na innej umiejętności: formułowania tezy, oceny materiałów źródłowych (w tym zwłaszcza internetowych), doborze argumentów, ich uporządkowaniu, czyli konstrukcji pracy, języku i sposobie pisania, a także wielokrotnego i różnorodnego wykorzystania tych samych materiałów źródłowych. „Lekcje” są zapewne zbyt obszerne, by wykorzystać je w całości podczas tradycyjnych polskich 45-minutowych godzin lekcyjnych. Jeśli jednak zainspirują nauczycieli albo przydadzą się uczniom do samodzielnej pracy nad tworzeniem wypracowań – spełnią swoją rolę.



Teza — czyli o co chodzi autorowi?
Czy migracje to szansa, czy zagrożenie?

1

Indywidualny i społeczny odbiór migracji

Teza zaczyna się od źródeł historycznych i pytań, które ludzie im zadają. Tezy w historii dotyczą przede wszystkim przyczyn i skutków wydarzeń historycznych (np. oceny znaczenia różnych przyczyn i skutków), doniosłości historycznej (np. co powinniśmy dziś pamiętać i upamiętniać), ciągłości i zmiany (np. gdzie widać postęp lub regres) oraz perspektyw historycznych (np. dlaczego ludzie robili to, co robili, jakie warunki wpływały na życie ludzi).
Chauncey Monte-Sano

Oto początki kilku współczesnych tekstów prasowych dotyczących migracji. Już same tytuły zawierają tezy, czyli zwięźle informują, co chce powiedzieć czytelnikom autor, albo inaczej: jakie jest zakładane przestanie tekstu.

Zadanie 1.

Podkreśl zdania lub ich fragmenty, w których zawarta jest teza.

Fragment I

Emigrujesz, nie głosujesz

Seweryn Blumsztajn 1 kwietnia 2012 | 20:38

Artykuł 62 naszej konstytucji daje każdemu polskiemu obywatelowi prawo głosu w wyborach prezydenckich i parlamentarnych. I w tej sprawie właśnie chciałem zaprotestować. Nie jest przyjemnie zabierać komuś prawo głosu, a jednak właśnie coś takiego postuluję. Uważam, że polscy obywatele mieszkający za granicą nie powinni wybierać prezydenta i parlamentu.

▲ https://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,11463301,Emigrujesz__nie_glosujesz.html

Fragment II

Decyzja o emigracji dziś nie jest ani naganna, ani chwalebna, ani polityczna

Wojciech Engelking 18 czerwca 2017 | 13:19

W drugiej dekadzie XXI wieku można emigrować z średniozamożnego kraju w Europie Środkowej i Wschodniej do zamożnego kraju w Europie Zachodniej z wielu powodów. Za pracą, edukacją, miłością - za większością wyjazdów na stałe stoi mniej lub bardziej ciekawa historia.

Co jednak, gdy przyczyny owe wydają się emigrującemu zbyt błahe - zwłaszcza, jeżeli porównać je z pobudkami, dla których wyjeżdżało się z Polski od wieku XIX do przedostatniej dekady XX? Co powiedzieć kolegom i koleżankom, jeśli nie chcemy mówić, że zdecydowaliśmy się na wyjazd, bo tak, bo mieliśmy na wyjazd ochotę i możemy to zrobić dzięki otwartym granicom Europy?

▲ <https://wyborcza.pl/osiemdziewiec/7,159012,21974121,decyzja-o-emigracji-nie-jest-dzis-ani-naganna-ani-chwalebna.html>

Fragment III

Dobry i zły imigrant, czyli jak działa szkoła w służbie propagandy

Kasia Nowakowska 14.09.2017

W podręczniku geografii dla klas siódmych znalazło się skandaliczne zdanie na temat imigrantów. To świetnie, że szkoła chce nadążać za rzeczywistością i uczyć o współczesnym świecie i jego problemach, ale jednak nie mieszajmy doraźnej politycznej publicystyki z edukacją. Ideologizacja nie służy szkole.

▲ <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,115167,22371958,dobry-i-zly-imigrant-czyli-jak-dziala-szkola-w-sluzbie-propagandy.html>

Zadanie 2.

Wśród poniższych stwierdzeń wskaźcie te, które odpowiadają tezom zawartym w tekstach z Zadania 1. Przyporządkujcie je do stosownego fragmentu (I, II lub III).

1. Imigranci nie powinni brać udziału w wyborach w kraju osiedlenia.
2. Ludzie nie powinni pytać, dlaczego ktoś wyemigrował.
3. W szkole nie powinno się uczyć o migracjach.
4. Ludzie wstydzą się przyznawać do prawdziwych powodów emigracji.
5. Nie powinno się głosować na zagranicznym urlopie.
6. Podręczniki szkolne przedstawiają rzetelną wiedzę naukową.
7. Podręczniki szkolne powinny przedstawiać rzetelną wiedzę naukową.
8. Dzisiaj ludzie emigrują z innych powodów niż dawniej.
9. Dzisiejsza polska konstytucja wymaga poprawek.
10. Temat migracji jest przedmiotem debaty publicznej w mediach.
11. Polacy mieszkający za granicą nie powinni brać udziału w polskich wyborach.

Zadanie 3.

Podajcie trzy argumenty potwierdzające lub obalające wybraną tezę (zgodnie ze swoimi przekonaniem).

Zadanie 4.

Sformułujcie tytuły poniższych fragmentów tak, aby wyrażały tezę lub tezy prezentowaną(e) przez autora.

Fragment IV

Analiza praw i przepisów opracowanych przez państwa chrześcijańskie w celu ustalenia zasad funkcjonowania muzułmanów i Żydów pod ich zwierzchnictwem ujawnia rzeczywistość naznaczoną dyskryminacją i segregacją etniczno-religijną. Rzeczywistość ta odzwierciedlała interesy ekonomiczne zdobywców, a zatem zmieniała się wraz z ewolucją potrzeb ekonomicznych i interesów państw. Istotną rolę odegrała także ideologia chrześcijan i ich idea obrony „prawdziwej religii”. Szczególnie w pierwszym wieku po podboju, w ramach okupacji rozległych terytoriów odwojowanych od al-Andalus (czyli państwa arabskiego na Półwyspie Iberyjskim), dążyli oni do zniszczenia struktury społeczeństwa muzułmańskiego. Obecność mniejszości żydowskiej stanowiła trzeci komponent rzeczywistości etniczno-religijnej i zapobiegła dwubiegunowości muzułmańsko-chrześcijańskiej na podbitych ziemiach. Żydzi, w przeciwieństwie do muzułmanów, funkcjonowali jako klasa podrzędna w stosunku do chrześcijańskich władców. Mimo to od połowy XII wieku narastał antyjudajizm. Wszystkie te procesy zostały ukierunkowane i uzasadnione przez prawa i normy ustanowione przez chrześcijańskich władców i zachowały się w zbiorowej pamięci jako podstawa organizacji społecznej. Ustawodawstwo służyło izolowaniu małych społeczności muzułmańskich i żydowskich zarówno terytorialnie, jak i społecznie, i było stosowane w połączeniu z ramami instytucjonalnymi do projektowania i utrwalania nierówności społecznych opartych na różnicach etniczno-religijnych.

Maria Bonet Donato



◀ Synagoga w Barcelonie w XIV-wiecznej księdze: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sarajevo_Haggadah.png.

Fragment V

Osiedlenie się Karaimów na terytorium Wielkiego Księstwa Litewskiego, a zwłaszcza w mieście Troki (lit. Trakai), zawsze interesowało badaczy. Najczęściej na wstępie przytaczali oni legendę o przybyciu Karaimów na Litwę. Ta legenda to najbardziej rozpoznawalny znak ich tożsamości, akceptowany przez samych Karaimów, a przypisywany im przez dominujące społeczeństwo z pierwszej połowy XX wieku. Jednak z tą historią wiążą się co najmniej trzy zasadnicze problemy: po pierwsze, ta sama historia „należy” także do lokalnej społeczności Tatarów z XV wieku i w ich wypadku jest dobrze potwierdzona w źródłach oraz pasuje do szerszego kontekstu historycznego; po drugie, takich źródeł nie ma w przypadku społeczności karaimskiej; a po trzecie, legenda przedstawia karaimskich migrantów głównie jako wojowników, co nie odpowiada ogólnej charakterystyce średniowiecznych społeczności karaimskich. Wątpliwości te rodzą potrzebę ponownej analizy procesu migracji Karaimów do Wielkiego Księstwa Litewskiego i rozważenia innych potencjalnych sposobów ich przybycia i osiedlenia się w regionie.



▲ Cmentarz karaimski w Haliczu na zdjęciu z 1915 r.: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Halicz_\(Halych\),_Karaites_cemetery.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Halicz_(Halych),_Karaites_cemetery.jpg).

Fragment VI

W 1767 r. Katarzyna II odwiedziła miasto Kazań w ramach podróży wzdłuż Wołgi, która miała na celu dać jej osobiste doświadczenie w odniesieniu do problemów związanych z zarządzaniem imperium – zanim nieco później wezwała Komisję Ustawodawczą, by opracowała nowy kodeks prawny dla kraju. Przy okazji tej wizyty w jednym z wielu listów do Woltera napisała o wyzwaniach, którym musiała stawić czoła w administrowaniu swoim imperium: *Oto jestem w Azji... W tym mieście żyje dwadzieścia różnych ludów, które nie są do siebie podobne. Ale musimy ubrać je w coś, co będzie odpowiednie dla wszystkich. Może być wiele ogólnych zasad, ale co ze szczegółami? I jakie szczegóły! To prawie cały świat, który należy stworzyć, zjednoczyć i zachować.*



▲ Ten pomnik to kopia karety, którą Katarzyna II przybyła do Kazania w 1767 r. Oryginał znajduje się w miejscowym muzeum. Pomnik może być punktem wyjścia do tematów wypracowań o upamiętnianiu. Można też wykorzystać zachętę z serwisu Tripadvisor, aby „usiąść w karecie i pomarzyć o podróżach”. <https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/0e/fd/37/f1/caption.jpg>.

Zadanie 5.

Podkreście słowa lub wyrażenia, które były najbardziej pomocne w określeniu tezy każdego z autorów.

Mogliście się przekonać, że tezę widać nawet wtedy, gdy żaden autor nie napisał wprost: „Moją tezę jest, że...”. Zrobili to pośrednio.

Zadanie 6.

Oto kilka „sztuczek” często stosowanych we wstępach do opracowań historycznych, aby wprowadzić czytelnika w przedstawianą rzeczywistość i postawić tezę, ale nie czynić tego wprost za pomocą sformułowania „uważam, że...”.

- A. Opowiada się historyjkę plastycznie zarysowującą problem albo przynajmniej pozostającą w pewnym związku z omawianym zagadnieniem.
- B. Przytacza się tezę przeciwną do własnej po to, by następnie ją zakwestionować.
- C. Wskazuje się, że dana teza została już wcześniej sformułowana przez badaczy, co wzmacnia jej wiarygodność.
- D. Przedstawia się swoje stanowisko bez zaznaczenia, że to jedna z możliwych tez, poparta argumentami.

Do każdego z fragmentów IV–VI przyporządkujcie jedną z powyższych „sztuczek” (A–D).

- ▶ Fragment IV:
- ▶ Fragment V:
- ▶ Fragment VI:

Zadanie 7.

Określcie, jakiej konstrukcji pracy można się spodziewać przy wstępie zawartym w każdym z fragmentów w IV–VI.

- A. Konstrukcji pracy polegającej na przytaczaniu kolejnych argumentów obalających ogólnie przyjmowaną tezę.
- B. Konstrukcji pracy polegającej na przytaczaniu kolejnych (nowych) źródeł i przemyśleń potwierdzających ogólnie przyjmowaną tezę.
- C. Konstrukcji pracy polegającej na przedstawieniu ciągu wydarzeń pozostających w zgodzie z tezą autora, ale niekoniecznie ujętych w formie kolejnych argumentów.

- ▶ Fragment IV:
- ▶ Fragment V:
- ▶ Fragment VI:

Zadanie 8.

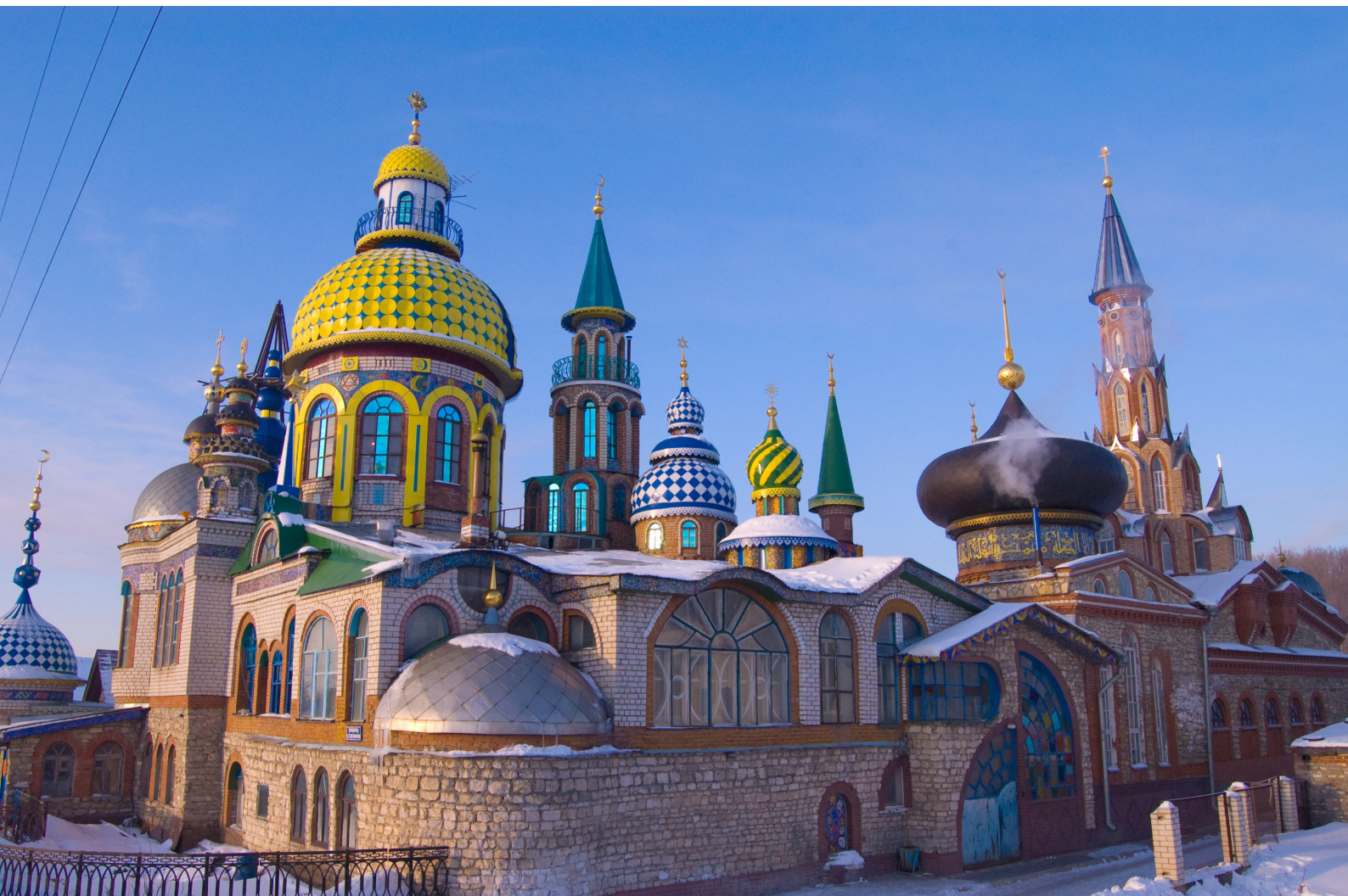
Do każdego z fragmentów IV–VI przyporządkujcie sposób, w jaki autorzy ujawniają własne poglądy:

- A. podpisują się pod tekstem;
- B. piszą w pierwszej osobie („uważam, że...”);
- C. otwarcie wyrażają wątpliwości co do niektórych rozstrzygnięć;
- D. przedstawiają zdanie innych w krytycznym świetle, tym samym eksponując swoje własne.



▲ Cmentarz karaimski w Bachczysaraju na Krymie na XIX-wiecznej litografii.
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burial_Ground_of_the_Karaimi_Jews._\(15349991407\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burial_Ground_of_the_Karaimi_Jews._(15349991407).jpg).

▼ Świątynia Wszystkich Religii – zbudowana w Kazaniu w latach 1994-2013.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kazan_church.jpg.



Zadanie 9.

Oceńcie, który z zabiegów wymienionych w Zadaniu 8:

- A. sprawia (lub sprawiałyby), że tekst się dobrze czyta (lub czytałoby);
- B. zwiększa (lub zwiększałyby) wiarygodność przekazu, wzmacnia (lub wzmacniałyby) jego autorytet;
- C. skupia (lub skupiałyby) uwagę czytelnika na warsztacie naukowym historyka, czyli sposobie dochodzenia do wniosków.

Wróćmy do sposobu formułowania tezy. Żaden z fragmentów IV–VI nie zawiera wprost wyrażonego zdania „uważam, że...”. W tekstach publicystycznych, a także w wypracowaniach szkolnych jest to jednak praktyka powszechna: piszemy „uważam, że...” i podajemy swoją tezę.

Jak dobrze sformułować swoją tezę? Co odróżnia dobrze sformułowaną tezę od tezy takiej sobie?

Zacznijmy od Fragmentu IV. Wyobraźcie sobie, że piszecie wypracowanie na temat: Jaka była polityka średniowiecznych państw Półwyspu Iberyjskiego wobec mniejszości żydowskiej i muzułmańskiej? Sformułujmy jego tezę.

Teza może brzmieć: *Żydzi i muzułmanie byli prześladowani w państwach chrześcijańskich z powodów religijnych, ekonomicznych i społecznych.* To niezła teza, ponieważ:

- ▶ odpowiada na postawione pytanie;
- ▶ uwzględnia kilka aspektów argumentacji (religijne, gospodarcze i społeczne);
- ▶ może być z powodzeniem rozwinięta w kilkuakapitowym wypracowaniu.

Można ją jednak nieco ulepszyć. Na przykład tak: *Państwa chrześcijańskie prześladowały żydów i muzułmanów z powodu odmienności religijnej, korzyści ekonomicznych i różnych aspektów ładu społecznego.* Ta teza spełnia wyżej wymienione wymogi, a ponadto zawiera bardziej przemyślaną analizę tematu, pokazuje wiedzę autora, który pisze o „odmienności” religijnej (a nie tylko ogólnikowych „powodach” religijnych), „korzyściach” ekonomicznych i „różnych aspektach” ładu społecznego.

Możemy tę tezę udoskonalać jeszcze dalej: *Państwa chrześcijańskie stosowały różnorodne i zmienne w czasie formy izolacji i dyskryminacji żydów i muzułmanów z powodu korzyści ekonomicznych, odmienności religijnej i swoistego rozumienia ładu społecznego.* Ta teza spełnia wszystkie powyższe wymagania, a ponadto zawiera bardziej pogłębioną analizę zagadnienia i autorskie koncepcje interpretacji. Autor dostrzega, że sytuacja była zróżnicowana i zmieniała się w czasie; pisze o „swoistym rozumieniu” ładu społecznego – czyli wyraża dystans do przeszłości, co świadczy o tym, że autor rozumie, iż przeszłość różniła się od teraźniejszości.

Zadanie 10.

A teraz nadajcie tytuł temu wypracowaniu. Pomocne mogą być tytuły z wprowadzenia. Tytuł powinien pozostawać w zgodzie z tezą, ale być krótki i wyrazisty.



▲ Kieneska karaimska na Zwierzyńcu w Wilnie. <https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/jednostka/-/jednostka/5958641>.

Fragment V to przykład wstępu, który mógłby być wykorzystany do opracowań poświęconych co najmniej kilku tematom. Traktuje on o wątpliwościach związanych z przybyciem Karaimów na Litwę, ale także — o warsztacie naukowym historyka. Może na przykład wprowadzać do którejś z poniższych tez:

- A. Dotychczasowe poglądy historyków na temat pochodzenia Karaimów są nieprzekonujące.
- B. Historycy nie wiedzą, skąd Karaimi przybyli na Litwę.
- C. Należy dokładnie analizować źródła historyczne.



▲ Wypędzenie Żydów z Hiszpanii, akwarela A. Gameiro z 1917 r., [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Expulsão_dos_Judeus_\(Roque_Gameiro,_Quadros_da_História_de_Portugal,_1917\).png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Expulsão_dos_Judeus_(Roque_Gameiro,_Quadros_da_História_de_Portugal,_1917).png)

Zadanie 11.

Poniższe sformułowania zawierają udoskonalone wersje każdej z tez A–C. Oznaczcie je literami A, B, C – w zależności od tego, którą z powyższych tez rozwijają.

1. Nawet zawodowi historycy popełniają i powtarzają błędy, co pokazuje przykład historii Karaimów na Litwie.
2. Analiza źródeł historycznych nie polega tylko na ich czytaniu ze zrozumieniem.
3. Do błędów popełnianych przez historyków należy niewłaściwy dobór źródeł i wrywanie ich z kontekstu – co pokazuje przykład badań nad pochodzeniem Karaimów na Litwie.
4. Źródła historyczne dotyczące przybycia Karaimów na Litwę są bardzo skromne, a wnioski wysnuwane na ich podstawie trudno zweryfikować.
5. Pisanie historii Karaimów na Litwie należy zacząć od analizy źródeł, choć niewiele z nich wynika.
6. Analizując źródła historyczne, należy uwzględniać nie tylko ich bezpośrednią treść, lecz także kontekst, w którym powstały, w tym inne przekazy na ten sam temat lub na pokrewne tematy.

Zadanie 12.

Znakiem „X” oznaczcie trzy najbardziej rozwinięte tezy z Zadania 11

Zadanie 13.

Podajcie trzy tematy wypracowań, w których można wykorzystać Fragment VI.

Zadanie 14.

Sformułujcie tezę wypracowania „Bilans XIX-wiecznych migracji”, a następnie udoskonalcie ją.

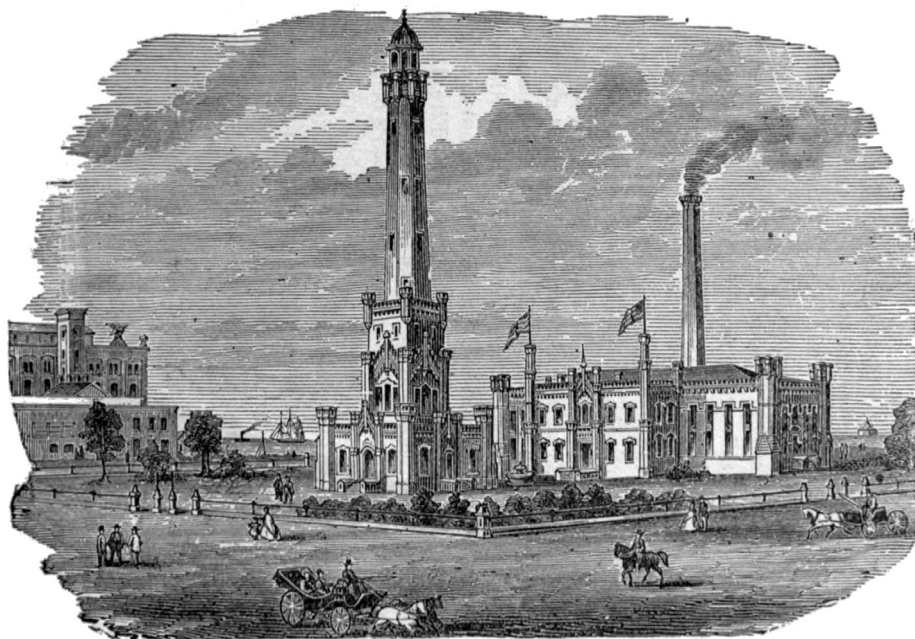
Zadanie 15.

Napiszcie wstęp do wypracowania „Bilans XIX-wiecznych migracji” według każdego ze schematów:

- A. Zadanie 6, punkt a – Zadanie 8, punkt a: Opowiada się historyjkę, plastycznie zarysowującą problem albo przynajmniej pozostającą w pewnym związku z omawianym zagadnieniem, i podpisuje się pod tekstem.
- B. Zadanie 6, punkt b – Zadanie 8, punkt c: Przytacza się tezę przeciwną do własnej po to, by następnie ją zakwestionować i otwarcie wyraża się wątpliwości co do niektórych rozstrzygnięć.
- C. Zadanie 6, punkt c – Zadanie 8, punkt b: Wskazuje się, że dana teza została już wcześniej sformułowana przez badaczy, co wzmacnia jej wiarygodność. Pisz się w pierwszej osobie („uważam, że...”).
- D. Zadanie 6, punkt d – Zadanie 8, punkt d: Przedstawia się swoje stanowisko jako obiektywne, bez zaznaczania, że to jedna z możliwych tez, poparta argumentami, zaś zdanie innych przedstawia się w krytycznym świetle, tym samym eksponując swoje własne.

Zadanie 16.

Napiszcie plan wypracowania „Bilans XIX-wiecznych migracji” według jednej z koncepcji z Zadania 7. Możecie skorzystać z materiałów ze s. 99–104.



▲ Centrum Chicago w 1886 r., https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Chicago_Water_Tower_&_Pumping_Station,_published_1886.png

Do nauczyciela

Większość zadań w tym rozdziale ma charakter gimnastyki umysłu. Nie zawsze chodzi o to, żeby uczeń utożsamiał się ze zdaniem, które prezentuje w toku dyskusji czy w pracy pisemnej. Można potraktować zadania lekcyjne jako zabawę umysłową, jako wyzwanie intelektualne. Lekcja pokazuje, że ten sam przykład może służyć jako argument w różnych sprawach. Z jednej wypowiedzi można wyciągnąć różne wnioski. W wielu sprawach nie ma prostych rozstrzygnięć, a jednak skupienie się na jednej możliwości pozwala ją dokładniej przeanalizować (a potem można rozważyć alternatywne stanowisko). Tak jak w debacie oksfordzkiej drużyny losują, która ma bronić tezy, a która – obalać ją. W ten sposób uczymy oddzielania osoby od wyrażanych przez nią poglądów, dyskusji ad rem, a nie ad personam, a także analizy zjawisk, osób i faktów z różnych punktów widzenia i bez apriorycznych założeń. Budujemy otwartość i elastyczność, a zarazem ćwiczymy precyzję i dyscyplinę wypowiedzi. Uczeń, który zna elementy struktury poprawnej wypowiedzi argumentacyjnej, powinien potrafić rozpoznać je w narracjach, z którymi styka się w różnych okolicznościach, a przez to – stać się bardziej świadomym i krytycznym odbiorcą tych narracji, o czym mowa w rozdziałach 2 i 3.



Przesiewanie źródeł Czy budować muzeum na Sardynii?

2

Rola muzeów historycznych



▲ <https://pixabay.com/pl/photos/stare-ksiazki-czcionka-papier-1941274>

To, z jakich źródeł ludzie korzystają, jak je interpretują i co z nich budują – to kluczowe aspekty wyvodu historycznego.

Aby stworzyć poprawną argumentację, trzeba ją oprzeć na dobrych źródłach. Aby zaś trafnie dobrać te dobre źródła, trzeba w sposób właściwy rozpoznać, skąd pochodzą. Historycy opierają bowiem swoje argumenty na rzetelnych, wiarygodnych źródłach, i to w nich szukają odpowiedzi na stawiane pytania. Zarazem nie upierają się przy z góry ustalonych pytaniach i odpowiedziach, lecz modyfikują te pytania i swoje wnioski w oparciu o to, co mówią źródła. Wывody historyczne nie dotyczą zresztą jedynie przeszłości, lecz również np. tego, jak przeszłość ukształtowała teraźniejszość albo jak jest używana w teraźniejszości.

Chauncey Monte-Sano

Zadanie 1.

Na podstawie własnych doświadczeń i przemyśleń napiszcie akapit podręcznika szkolnego do historii mówiący o roli muzeów historycznych. W tym celu dopiszcie 4 zdania do poniższego rozpoczęcia.

Do najpopularniejszych muzeów należą muzea historyczne, a więc takie, których ekspozycje opowiadają o przeszłości. Oprócz przechowywania i prezentowania eksponatów pełnią one szereg innych funkcji.

Zadanie 2.

Dla chętnych: Określcie tezę tego fragmentu.

Przyjrzyjmy się jednemu z planowanych, lecz dotąd niezrealizowanych projektów muzeów historycznych. W 2006 roku ogłoszony został konkurs na siedzibę Bètile, Śródziemnomorskiego Muzeum Sztuki Nuragijskiej i Współczesnej w Cagliari na Sardynii. O sztuce nuragijskiej i o Cagliari traktuje dalsza część rozdziału.

Zaha Hadid Architects

Archive Search
Studio
Related Projects

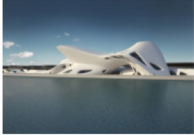
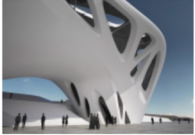
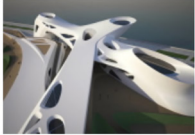
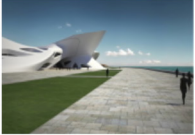
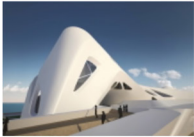
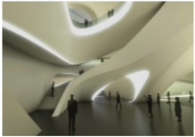
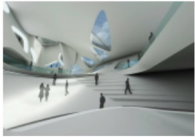
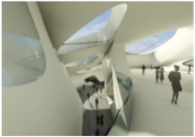
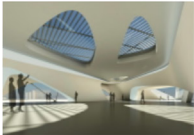
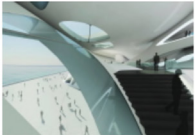
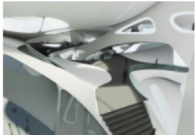

Archive: Media: Renders | Information | Credits

Architecture

Nuragic and Contemporary Art Museum

Cagliari, Italy
2006 – TBC
Regione Autonoma della Sardegna
Competition / Research
15000m²

The new museum for Cagliari serves as a landmark for the city – welcoming visitors from the sea, sharing its public dimension with the urban complex through a network of public paths. These paths continue within the building's interior, forming spaces for exhibition, communication and transit.

▲ Tak wygląda wizualizacja zwycięskiego projektu architektonicznego: <https://www.zaha-hadid.com/architecture/nuragic-and-contemporary-art-museum>

THE MUSEUM

At the north of the south of the world

The project for the museum at Cagliari dedicated to Nuragic and contemporary art aims to make known and underline the value of an ancient civilisation that is as fascinating as it is little known. The richness of the remains from the Nuragic age, their variety of form - that ranges from small bronzes to large stone statues uncovered at Monti Prama, near Oristano - the force and originality of artistic expression that characterises them, compared by some to the finest from the twentieth century avant-garde, are yet to be fully understood and appreciated. The new museum will be able to create the conditions for this to occur: restoring the testimonies and Nuragic works to the horizon of the aesthetic experience, to bring them to a wider public, and to the Sardinians themselves, contributing to reinforcing a sense of belonging and awareness of the values of their history and culture; integrating them with contemporary artistic research, revealing their relevance to the present time. It is not only their aesthetic value, a fundamental aspect of the Nuragic civilisation is represented by the openness and dynamism that lead them to project themselves outwards, to develop intense economic and cultural contacts with other populations in the Mediterranean. The Sardinians have inherited this open attitude and it is closely linked to their identity, an identity conceived as a strength that derives from one's own tradition whilst being open to change and confrontation. The new museum is conceived therefore in the name of openness and exchange. From its position on an island that is at the north of the south of the world, a long way from the great centres for art and the marketplace, it will work towards becoming a point of reference for artistic research carried out today in the Mediterranean and north African area. In a rapidly changing geopolitical framework, through increasingly acute fractures, imbalances and tensions, the Mediterranean has for some time ceased to be a melting pot for cultures, a point of fertile exchange between populations and ethnic groups. To transform the hot frontier into a space for circulation and communication there is a need for meeting places and moments of dialogue for which art and culture offer the chance. We would like this museum to contribute to making Sardinia one of those places.

Renato Soru
President of the Autonomous Region of Sardinia

▲ A oto prezentacja koncepcji muzeum zamieszczona na stronie http://www.betile.it/museo_eng.html

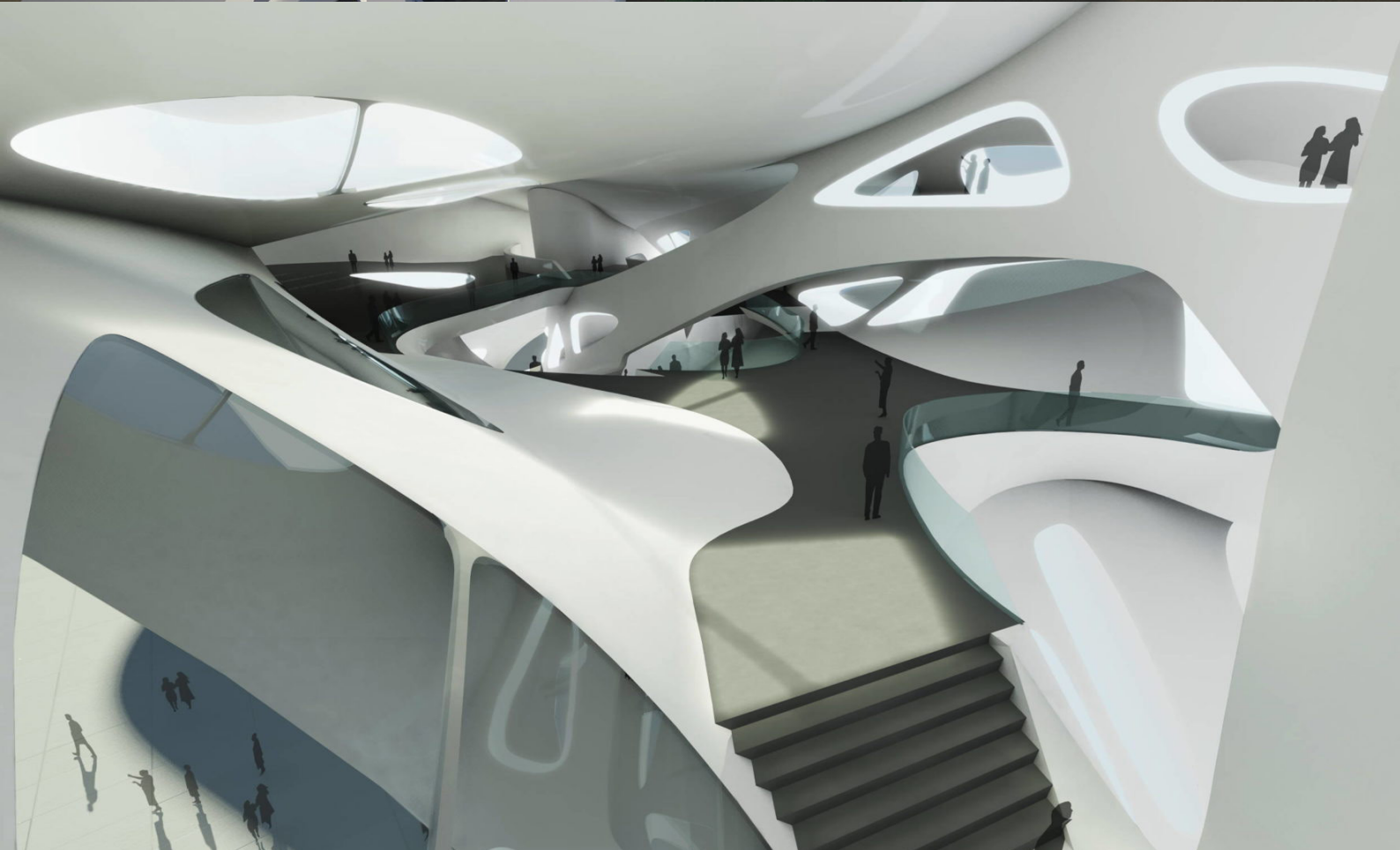
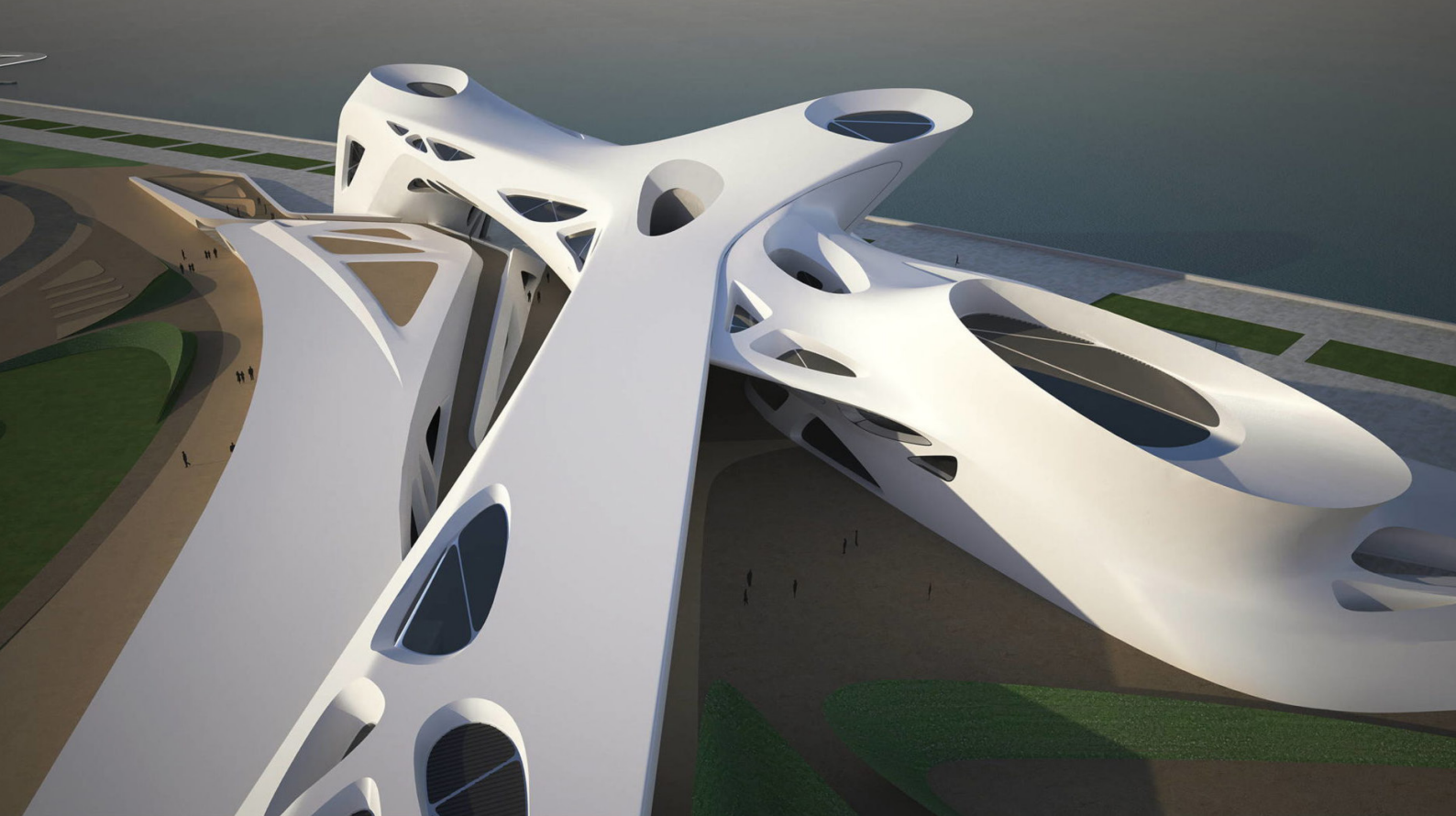
Wyobraźcie sobie, że jesteście członkami jury, które ma zdecydować, czy włoski rząd powinien sfinansować powstanie tego muzeum. Zapoznajcie się z poniższym tekstem – czyli prezentacją jednej z koncepcji nadesłanych na konkurs – a następnie przeprowadźcie jego analizę według zamieszczonych wskazówek.

Na północy światowego Południa

Projektowane muzeum w Cagliari, poświęcone sztuce nuragijskiej oraz współczesnej, ma na celu upowszechnienie wiedzy i podkreślenie wartości starożytnej cywilizacji, która jest równie fascynująca, co mało znana. Bogactwo pozostałości z epoki nuragijskiej, różnorodność ich form – od drobnych obiektów z brązu po ogromne kamienne posągi odkryte w Monti Prama niedaleko Oristano (siła i oryginalność ekspresji artystycznej, która je charakteryzuje, porównywana jest przez niektórych do najlepszych dzieł awangardy XX wieku) – nie zostały jeszcze w pełni zbadane i docenione. Nowe muzeum będzie mogło stworzyć warunki do tego, aby przywrócić świadectwa i dzieła nuragijskie na horyzont doświadczenia estetycznego, przybliżyć je szerszej publiczności, a także samym Sardyńczykom, przyczyniając się do wzmocnienia poczucia przynależności i świadomości wartości ich historii i kultury; zintegrować je ze współczesnymi badaniami artystycznymi, ujawniając ich znaczenie dla współczesności. Ich wartość estetyczna, fundamentalny aspekt cywilizacji nuragijskiej, reprezentowana przez otwartość i dynamizm, sprawiła, że dotarły daleko poza Sardinie, prowadząc do rozwijania intensywnych kontaktów gospodarczych i kulturalnych z innymi społecznościami w regionie Morza Śródziemnego. Sardyńczycy odziedziczyli tę postawę otwartości i jest ona ściśle związana z ich tożsamością, rozumianą jako siła, która wywodzi się z własnej tradycji, a jednocześnie jest otwarta na zmiany i konfrontacje. Koncepcja nowego muzeum zasadza się więc na otwartości i wymianie. Ze swojej pozycji na wyspie, która znajduje się na północy światowego Południa, z dala od wielkich centrów sztuki i rynku, będzie dążyło do tego, by stać się punktem odniesienia dla badań artystycznych prowadzonych dziś na obszarze śródziemnomorskim i północnoafrykańskim. W szybko zmieniających się uwarunkowaniach geopolitycznych, za sprawą coraz ostrzejszych pęknięć, nierównowagi i napięć, basen Morza Śródziemnego przestał na jakiś czas być tygłem kultur, punktem płodnej wymiany między społecznościami i grupami etnicznymi. Aby przekształcić gorącą granicę w przestrzeń wymiany i komunikacji potrzebne są miejsca spotkań i momenty dialogu, a sztuka i kultura stwarzają po temu okazje. Chcielibyśmy, aby to właśnie muzeum przyczyniło się do uczynienia Sardynii jednym z takich miejsc.

Renato Soru

Prezydent Regionu Autonomicznego Sardynii



▲ Wizualizacja zwycięskiego projektu architektonicznego: <https://www.zaha-hadid.com/architecture/nuragic-and-contemporary-art-museum>

Zadanie 3a.

Zacznijmy od próby ustalenia, kto stoi za tym wnioskiem.



- A. Przez kogo jest finansowany?
- B. Jaką misję/punkt widzenia prezentuje?
- C. Jakie przesłanki/motywacje towarzyszą wnioskodawcy przy prezentacji projektu? Lub inaczej mówiąc: Jakie ma być główne przesłanie muzeum?

Aby odpowiedzieć na te pytania, wejdźcie najpierw na stronę http://www.betile.it/museo_eng.html.



Zwróćcie uwagę na to, kto jest podpisany pod koncepcją muzeum.

- ▶ Czy mówi Wam coś to nazwisko? A funkcja?
- ▶ Jakie instytucje są związane z projektem?
- ▶ Jaką rolę może spełniać rada naukowa muzeum? Sprawdźcie jej skład.
- ▶ Jak oceniacie wiarygodność zaangażowanych osób i instytucji?
- ▶ A ich bezstronność?
- ▶ Czyim interesom mogą służyć?
- ▶ Czy na wszystkie pytania da się znaleźć odpowiedź na stronie internetowej muzeum?

Jeśli informacji brakuje albo budzą one nasze wątpliwości, warto – zamiast wgłębiać się w stronę muzeum – poszukać gdzie indziej. W końcu mówi się, że Internet to morze informacji. Pamiętając o tym, trzeba równocześnie pilnować, by w tym morzu się nie zgubić i nie zatonać.

Sam Wineburg, profesor Uniwersytetu Stanforda w USA, kierował projektem badawczym, który miał dać odpowiedź na to, jak oceniać wiarygodność informacji w Internecie i być wrażliwym na manipulacje i *fake newsy*. Skorzystajmy więc z jego wskazówek.

Jeden z wniosków Wineburga mówi, że o wiarygodności danej informacji nie świadczy to, w ilu miejscach w Internecie ona występuje, ale jakie są to miejsca. Ludzie często bezrefleksyjnie udostępniają treści, choć nie są nawet w stanie sprawdzić ich prawdziwości. W ten sposób *fake newsy* rozprzestrzeniają się szybko, ale nie czyni ich to bardziej prawdziwymi.

Dlatego Wineburg zaleca, by „klikać oszczędnie” i jeśli tylko się da, korzystać ze stron internetowych, do których mamy zaufanie, bo wiemy, że zamieszczane tam informacje są rzetelne.

Do takich wiarygodnych źródeł zalicza na przykład Wikipedię. Pisze:

Wikipedia ma kilka zasad, które pomagają zapewnić rzetelność treści i uczciwość przekazu jej artykułów. Po pierwsze, hasła muszą dotyczyć zagadnień, które są uważane za ważne i interesujące dla szerokiego grona odbiorców. Po drugie, hasła powinny przedstawiać neutralny punkt widzenia i rzetelnie prezentować wszystkie istotne punkty widzenia na dany temat. Wreszcie, tezy muszą być poparte wiarygodnymi źródłami, takimi jak wiodące serwisy informacyjne lub publikacje akademickie. Redaktorzy nie mogą powoływać się na osobiste teorie czy niepublikowane badania. Źródła są cytowane na końcu zdania, które zawiera dane twierdzenie, i przywoływane (jeśli to możliwe – wraz z hiperłączami) na końcu hasła.

Te zasady są egzekwowane przez zwykłych wikipedystów, zwanych też redaktorami, a także administratorów Wikipedii. Podobnie jak redaktorzy, administratorzy są wolontariuszami. To, co ich wyróżnia, to fakt, że swoją dotychczasową działalnością na stronach Wikipedii zasłużyli sobie na dobrą opinię w społeczności wikipedystów. Są to ludzie, którzy sprawdzili się jako odpowiedzialni redaktorzy, autorzy wpisów z dokładnymi, udokumentowanymi informacjami. Dlatego mają dodatkowe przywileje i mogą na przykład usuwać strony, reagować na akty wandalizmu albo „blokować” stronę, tak aby tylko pewne osoby mogły wprowadzać w niej zmiany. Anglojęzyczna Wikipedia ma tylko około 1200 administratorów. Istnieją również automatyczne boty, które reagują na przypadki wandalizmu. Wszystkie te zasady i mechanizmy pomagają poprawiać jakość treści, które pojawiają się w Wikipedii.

▲ <https://cor.stanford.edu/curriculum/lessons/lateral-reading-with-wikipedia?cuid=teaching-lateral-reading>

Polska Wikipedia nie zawiera jednak hasła poświęconego muzeum Bètile. Wersja angielska jest bardzo lakoniczna, to tzw. „załączek”: https://en.wikipedia.org/wiki/Nuragic_and_Contemporary_Art_Museum.

The Nuragic and Contemporary Art Museum, also known as “Bètile”, is a planned contemporary artmuseum in Cagliari, Sardinia, Italy, designed by Zaha Hadid.^[1] Work is in progress to build it on the Sant’Elia promenade, near to the Stadio Sant’Elia football stadium. The museum will be dedicated to Nuragic and contemporary art. Works from Sardinia and the Mediterranean will be displayed.

(Muzeum Sztuki Nuragicznej i Współczesnej, znane również jako „Bètile”, to planowane muzeum sztuki współczesnej w Cagliari na Sardynii we Włoszech, zaprojektowane przez Zahę Hadid^[1]. Trwają prace nad

jego budową na promenadzie Sant'Elia, w pobliżu stadionu piłkarskiego Stadio Sant'Elia. Muzeum będzie poświęcone sztuce nuragijskiej i współczesnej. Wystawione zostaną dzieła z Sardynii i basenu Morza Śródziemnego.

▲ https://en.wikipedia.org/wiki/Nuragic_and_Contemporary_Art_Museum [Przetłumaczono z www.DeepL.com/Translator (wersja darmowa)]

Obszerny tekst widzimy w wersji arabskiej, jednak większość z Was najprawdopodobniej nie jest w stanie go przeczytać.

غير مسجل للتدخل نقاش مساهمات إنشاء حساب دخول

مقالة نقاش

اقرأ عدل تاريخ ابحث في ويكيبيديا



ويكيبيديا
الموسوعة الحرة

الصفحة الرئيسية
الأحداث الجارية
أحدث التغييرات
أحدث التغييرات الأساسية

تصفح
المواضيع
أبجدي
بوابات
مقالة عشوائية
تصفح بدون إنترنت

مشاركة
تواصل مع ويكيبيديا
مساعدة
المدى
نزع
الدوات

ماذا يصل هنا
تغييرات ذات علاقة
رفع ملف
الصفحات الخاصة
وصلة داخلة
معلومات الصفحة
استشهد بهذه الصفحة
عنصر ويكي بيانات
طباعة/تصدير

لغات
English
عدل الوصلات

متحف بيتيلي

! تحتاج هذه المقالة إلى الاستشهاد بمصادر إضافية لتحسين وثوقيتها. فضلًا ساهم في تطوير هذه المقالة بإضافة استشهادات من مصادر موثوقة. من الممكن التشكيك بالمعلومات غير المنسوبة إلى مصدر وإزالتها. (ديسمبر 2017)

متحف بيتيلي أو **متحف الفنون النوراجيكية والحديثة** (بالإنجليزية: Nuragic and Contemporary Art Museum) هو متحف قيد التشييد على شاطئ سانت إيليا بمدينة كالياري (جزيرة سردينيا، بإيطاليا)، وهو من تصميم المهندسة المعمارية زها حديد.^[1]

بيتيلي هي كلمة إيطالية تعني حجر منحوت، عادة له شكل مدود أو في بعض الأحيان مذيب، يوضع على بعضهم البعض. يعتبر نوع صغير من أنواع **المنهبر**. البيتييلي بصور رمز الذكر أو الأنثى؛ بشكل خاص هناك تمثيل بدائي لعضو الذكر أو للذي الأنثى أستعمل كحجر لتسوير القبور.

محتويات [إظهار]

منافسة التصميم المعماري للمتحف [عدل]

في أكتوبر 2006، بعد سنة من فكرة تنظيم منافسة دولية بين أهم المعماريين المعاصرين، تمكنت هيئة المحلفين من اختيار المشروع الفائز للمنافسة التي أنكرت ولطُغمت من إدارة التراث الثقافي الإقليمي لجزيرة سردينيا، بالتعاون مع جامعة ميلانو (Politecnico di Milano) (التي اهتمت بتنظيم الجوانب التقنية والعلمية) ومجلة Domus (التي نشرت المسابقة على مستوى عالمي).

هدف المشروع [عدل]

هدف هذا المشروع هو خلق مركز رئيسي للتبادل الثقافي، التي يمكن، في الوقت نفسه، أن يكون بمثابة علم مميز للزوار الذين يصلون إلى مدينة كالياري من البحر، وأن يكون أيضا استجابة للتحديات الخمسة التي أقتُرحت في المنافسة ومنها الترابط بين المتحف والأسكان العامة والمساهمة أيضا بزيادة المناطق العامة للمدينة. أما يجب أن يتواءم هندسياً على طول محور البحر أخذاً بعين الاعتبار منطقتي سانت إلياس والإستاد.

التحديات الخمسة [عدل]

المتحف الجديد يسمات برنامجه الفضائي يُمثل معالجة جديدة ومبتكرة، مقترحاُ نسخة لمواجهة خمسة تحديات برنامجية رئيسية:

- 1- المتحف الجديد سيكون بمثابة مرجع للفن النوركي في سردينيا وفي حوض البحر الأبيض المتوسط. ينبغي إيجاد مساحات في المتحف لتعريف الزائر جغرافية أماكن وجود الفن النوركي في المتحف، في مراكز الفن والبحوث في الجزيرة أو في حوض البحر الأبيض المتوسط. ينبغي أيضا إيجاد مساحات إعلامية لتكون كشبكة مراجع جغرافية للفن النوركي والمعاصر.
- 2- المتحف الجديد سوف يستضيف ورشة عمل لمناقشة وتجريب موضوع عرض وبطريقة غير عادية الأعمال الفنية المعاصرة والنوركية. هذه المقارنة هي جوهر برنامج المعرض. الأمر يتعلق بتصميم مساحات—ساعات عرض، غرف متعددة الأحجام، مختبرات - - لتنظيف أعمال فنية بأحجام متنوعة (مثل الأحجام الكبيرة للتماثيل البرونزية النوركية). مساحات قادرة على استيعاب منشآت متعددة الأهداف مثل الأعمال الفنية البصرية إلى جانب الفن النوركي، مساحات قادرة على تقديم للزوار العلاقة بين الأحجام الفنية المتسلسلة والإعمال الفنية الفردية.
- 3- المتحف ينبغي أن يقدم مسارات متعددة للمعارض، وعلى مستويات فراغية مختلفة. لتسمح لكل زائر اختيار مساره المفضل حسب اهتمامه التحليلي أو السطحي للفنون المختلفة، أي مسارات تسمح بالرويا التفصيلية أو السريعة.
- 4- وينبغي أن يكون مكان لإنتاج وترميم الأعمال الفنية، للبحث وتجريب العلاقة بين الفن النوركي والفن المعاصر.

من وجهة النظر هذه، المناقشين يجب أن يوفروا المساحات بحيث ان فنانين ومنظمي المعارض يناقشوا اقتراحاتهم بالاجتماع مع متخصصين من تخصصات أخرى أو مع طلاب وباحثين، أو لعرض أفكارهم إلى جمهور أوسع وفي بعض الحالات لجمهور بعيد عبر الشاشات.

- 5- المتحف الجديد ينبغي أن يمثل محرك لتحديث المناطق الحضرية لمدينة كالياري. ينبغي ان يوفر أما أن ترفيه داخل وحول المبنى سواء للزوار، للسياح أو للمواطنين وينبغي أن يكون بوابة للجزيرة من جهة البحر. ينبغي إعطاء اهتمام خاص لمدخل المتحف، والعلاقة بين المساحات الداخلية والخارجية. ينبغي ان يكون هناك تنظيم تنسلي للبيئات العامة (مثل قاعة الدخول، المكتبة، مركز وسائل الإعلام، البار، المطعم، غرفة الاجتماعات، والمساحات التجارية...). يعني ان يكون هناك علاقة بين المتحف والحالة الثقافية والاقتصادية المحيطة به.

التكلفة [عدل]

42 مليون يورو (منحاهما صندوق الاتحاد الأوروبي ومنطقة سردينيا) لبناء وتأثيث المتحف. وفي هذه الأثناء تُرم نحو 30 تمثال نوراجيك مصنوعة بالحجر الجيري عُثِر عليهم في أواسط السبعينات بمدينة كياراس، في شبه جزيرة سينييس.

▲ https://ar.wikipedia.org/wiki/متحف_بيتيلي

Zadanie 3b.

Z Internetu możemy się natomiast dowiedzieć nieco o historii Sardynii.

Po wpisaniu hasła „historia Sardynii” do wyszukiwarki rozstrzygnijcie – bez wchodzenia i czytania, lecz na podstawie tytułów stron, nazw domen internetowych i treści w krótkich notkach wyświetlających się pod adresem – które strony wyglądają na najbardziej wiarygodne i warte kliknięcia. Zapiszcie mini-recenzję każdej z nich. Uwzględnijcie zarówno argumenty przemawiające za tym, aby kliknąć (jeśli takie są), jak i te, które sugerują, że lektura danej strony nie przybliży nas do rozstrzygnięcia, czy warto budować muzeum. Można posłużyć się wytycznymi Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Bibliotekarzy IFLA, przytoczonymi na s. 49: <https://www.ifla.org/publications/node/11174>.

Pamiętajcie, że w razie wątpliwości można sprawdzić, jaką opinią cieszy się dana witryna internetowa w związku z innymi niż historia Sardynii zagadnieniami.

[pl.wikipedia.org > wiki > Sardynia](https://pl.wikipedia.org/wiki/Sardynia)

[Sardynia – Wikipedia, wolna encyklopedia](#)

Jump to [Historia](#) – Do 238 p.n.e. Sardynią władali Kartagińczycy.

Pozostało tu więcej świadectw ich kultury niż w ojczyźnie – dzisiejszej Tunezji. W mieście...

Państwo: [Włochy](#)

Populacja • liczba ludności: 1 672 422

Powierzchnia: 24 090 km²

Liczba prowincji: 5

[Nurag](#) · [Cagliari](#) · [Flaga Sardynii](#) · [Cywilizacja nuragijska](#)

[turystyka.wp.pl > sardynia-historia-ciekawostki-co-...](https://turystyka.wp.pl/sardynia-historia-ciekawostki-co-...)

[Sardynia. Historia. Ciekawostki. Co warto wiedzieć – WP..](#)

Jun 21, 2012 – Sardynia od kilku lat jest sukcesywnie odkrywana.

Jaka jest jej historia? Co warto o niej wiedzieć? Sprawdźmy, co wiemy na jej temat.

[www.italiapozaszlakiem.com > sardynia-wyspa-duc...](https://www.italiapozaszlakiem.com/sardynia-wyspa-duc...)

[Sardynia, Wyspa Duchów. Cogas, Accabadora i Maurowie](#)

Aug 20, 2013 – Historia Sardynii obfituje w opowieści o wrózkach, czarownicach, mędrkach i znachorach. Do dziś miasteczko Villacidro położone na nizinie...

[Wyspa Duchów](#) · [Cogas](#) · [Accabadora](#)

[www.italiapozaszlakiem.com > rajska-wyspa-sardynia](https://www.italiapozaszlakiem.com/rajska-wyspa-sardynia)

[Rajska wyspa to Sardynia. Oto 12 powodów dlaczego](#)

Jump to [XII. Nuragi i inne historie](#) – Czyli Sardynia to Atlantyda?

Ok, zostawiam Cię z tą teorią. Rajska wyspa powinna mieć jakąś tajemnicę, a tu chyba i...

podreczny.pl › wlochy › historia-sardynii

[Historia Sardynii- czego o niej nie wiesz? – Podreczny.pl](#)

Sardynia to wyspa, która coraz częściej jest przez nas wybierana jako miejsce na odpoczynek. Jest to... W historii Europy Sardynia nie odegrała znaczącej roli.

wyborcza.pl › 1,76842,6488600,Sardynia___wysp...

[Sardynia – wyspa tysiąca twarzy – Wyborcza.pl](#)

Apr 13, 2009 – I choć Sardynia to bardzo wietrzna wyspa, wody zatoki są spokojne. Według... Mamy tu historię Sardynii w pigułce – na freskach i obrazach.

www.styl.pl › Podróże

[Sardynia – wyspa magiczna – styl.pl](#)

Mar 8, 2013 – Wyspa ma niezwykłą historię. Pierwszymi jej mieszkańcami byli Fenicjanie, którzy przybyli tu tysiąc lat przed Rzymianami. Stolica Sardynii...

www.krajoznawcy.info.pl ›... › Włochy › Sardynia

[Sardynia. Kultura starsza niż Rzym – Otwarty Przewodnik...](#)

Jun 14, 2011 – Sardynia, druga pod względem wielkości wyspa śródziemnomorska, należy... Mocnymi atutami Sardynii jako celu podróży są historia wyspy...

encyklopedia.pwn.pl › hasło › Sardynia

[Sardynia – Encyklopedia PWN – źródło wiarygodnej i rzetelnej...](#)

Podstawą gospodarki Sardynii jest rolnictwo i górnictwo; uprawia się rośliny... Historia. W starożytności prawdopodobnie zamieszкана przez ludność iberyjską i...

nawylocie.pl › 12-faktow-o-sardynii-ktore-zaskakuja

[12 faktów o Sardynii, które Cię zaskoczą NaWylocie.pl](#)

Sardynia bez wątplenia dołącza do miejsc, do których kiedyś wrócimy... o tyle historia o służebnicy śmierci czyli accabadorze wydaje się bardziej realna.

O Wikipedii już wiemy. Warto jeszcze zajrzeć do Encyklopedii PWN, za którą stoi renomowane wydawnictwo naukowe, najdłużej w Polsce wydające encyklopedie, słowniki i tym podobne kompendia: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Sardynia;3972393.html>.

Spośród innych stron, które zaproponowała wyszukiwarka, mniejszym zaufaniem powinny cieszyć się prywatne blogi (wskażcie takie), strony typowo komercyjne (np. biur podróży) czy publicystyka prasowa.



WIKIPEDIA
Wolna encyklopedia

Strona główna
Losuj artykuł
Kategorie artykułów
Najlepsze artykuły
Częste pytania (FAQ)

Dla czytelników
O Wikipedii
Zgłoś błąd
Kontakt
Wspomóż Wikipedię

Dla wikipedyistów
Pierwsze kroki
Portal wikipedyistów
Ogłoszenia
Zasady
Pomoc
Ostatnie zmiany

Narzędzia
Linkujące
Zmiany w linkowanych
Prześlij plik
Strony specjalne
Link do tej wersji
Informacje o tej stronie
Cytowanie tego artykułu
Element Wikidanych
Drukuj lub eksportuj
Utwórz książkę
Pobierz jako PDF
Wersja do druku

W innych projektach
Wikimedia Commons
Wikicytaty
Wikisłownik
Wikispecies

W innych językach

- Afrikaans
- Alemannisch
- Аԥыт
- العربية
- Aragonés
- Arpetan
- Asturianu
- Azərbaycanca
- Bân-lâm-gú
- Беларуская
- Беларуская (тарашкевіца)
- Bikol Central
- Български
- Boarisch
- Bosanski
- Brezhoneg
- Català
- ЧӀвашна
- Cebuano

Artykuł Dyskusja Czytaj Edytuj Edytuj kod źródłowy Historia i autorzy Przeszukaj Wikipedię

Na mapach: 40°03′00″N 9°05′00″E (mapa)

Ten artykuł dotyczy wyspy na Morzu Śródziemnym. Zobacz też: Królestwo Sardynii.

Sardynia [[edytuj](#)]

Sardynia (wl. *Sardegna*, sard. *Sardigna*) – skalista wyspa, druga pod względem wielkości na Morzu Śródziemnym (po Sycylii). Wraz z pobliskimi wyspami tworzy region administracyjny we Włoszech.

Spis treści [[ukryj](#)]

- 1 Informacje ogólne
- 2 Geografia
 - 2.1 Prowincje
- 3 Historia
 - 3.1 Potencjalna Atlantyda
- 4 Gospodarka
- 5 Atrakcje turystyczne
- 6 Zobacz też
- 7 Przypisy
- 8 Linki zewnętrzne

Informacje ogólne [[edytuj](#) | [edytuj kod](#)]

- stolica: Cagliari
- powierzchnia: 24 800 km² (region 24 100 km²)
- liczba mieszkańców: 1 672 422 (2008)
- gęstość zaludnienia: 69 os./km²
- używane języki: sardyński i włoski
- prezydent: Francesco Pigliaru (PD) (od 2014)^[1]
- ważniejsze miasta: Sassari, Nuoro, Oristano, Alghero, Olbia
- główne porty: Cagliari, Porto Foxi, Porto Torres
- najwyższy szczyt: Punta La Marmora (1834 m n.p.m.)
- najważniejszy masyw górski: Gennargentu
- rzeki: Tirsu, Mannu, Flumendosa
- najważniejsze jeziora: Lago Coghinas, Lago Omodeo
- położenie: pomiędzy 38° 51' N i 41° 15' N oraz 8° 8' E i 9° 50' E
- długość wybrzeża: 1849 km

Geografia [[edytuj](#) | [edytuj kod](#)]

Sardynia jest drugą co do wielkości wyspą na Morzu Śródziemnym. Wybrzeża wyspy są najczęściej wysokie i skaliste, z długimi, względnie prostymi odcinkami, wieloma wybitnymi cyplami, kilkoma szerokimi, głębokimi zatokami, wieloma przesmykami i z wieloma mniejszymi wyspami nieopodal wybrzeża.

Przeważającą część wyspy zajmują góry i płaskowyże. Roślinność to głównie makia, wiecznie zielone zarośla. Sardynia ma kilka głównych rzek. Największe rzeki to Tirsu (151 km), która wpada do Morza Sardyńskiego, Coghinas (115 km) i Flumendosa (127 km). Są 54 sztuczne jeziora i tamy, które dostarczają wodę i prąd. Najważniejsze to Lago Coghinas i Lago Omodeo. Jedynym naturalnym słodководnym jeziorem jest Lago di Baratz. Wiele dużych, płytkich, stonowodnych lagun i rozlewisk jest zlokalizowanych wzdłuż wybrzeża.

Wyspa ma typowy klimat podzwrotnikowy śródziemnomorski: zimą łagodny i deszczowy, latem gorący i suchy. W ciągu roku jest około 300 dni słonecznych, z koncentracją opadów zimą i jesienią, i opadami śniegu w górach. Średnia roczna temperatura wynosi od 11 °C do 17 °C. Dominującym wiatrem jest północno-zachodni *mistral*, wiejący głównie zimą i wiosną. Może on wiać dosyć mocno, ale zwykle jest suchy i łagodny.

Prowincje [[edytuj](#) | [edytuj kod](#)]

Region dzieli się na 5 prowincji:

- miasto metropolitalne Cagliari
- prowincja Nuoro
- prowincja Oristano
- prowincja Sassari
- prowincja Sud Sardegna.

Region Autonomiczny Sardynii
Regione Autonoma della Sardegna

— region —




Państwo Włochy

Siedziba
Cagliari

Powierzchnia
24 090 km²

Populacja
• liczba ludności
• gęstość
1 672 422
69,2 os./km²

Szczegółowy podział administracyjny

Liczba prowincji
5

Liczba gmin
377

Położenie na mapie Włoch



Multimedia w Wikimedia Commons

Informacje w Wikipodróżach



Topografia Sardynii



SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO ENCYKLOPEDIA TRANSLATICA PRODUKTY I USŁUGI

PWN Wyszukaj hasło... MATERIAŁY DODATKOWE

Encyklopedia / Geografia / Sardynia

Historia

- Literatura i sztuka
- Nauki ścisłe
- Biologia
- Geografia
- państwa

Sardynia Encyklopedia PWN

Sardynia, Sardegna, wyspa wł. w środkowej części M. Śródziemnego, na północy oddzielona cieśn. Bonifacio od fr. Korsyki;

wraz z sąsiednimi wyspami stanowi region autonomiczny Włoch o łącznej pow. 24,1 tys. km²; 1,8 mln miesz. (2009); gł. m. i ośr. gosp.: Cagliari (stol.) i Sassari. Przeważającą część powierzchni Sardynii zajmują góry (najwyższy szczyt La Marmora, 1834 m) i płaskowyże, rozdzielone w południowo-zachodniej części niz. Campidano; niewielkie niziny również na wybrzeżach; rozczłonkowana linia brzegowa (dl. ok. 1850 km); klimat podzwrotnikowy typu śródziemnomorski; gł. rz. — Tirsu; roślinność typu makia lub *fygana*, lasy gł. w górach. Podstawą gospodarki Sardynii jest rolnictwo i górnictwo; uprawia się rośliny strączkowe, zboża, buraki cukrowe, warzywa, winorośl, oliwki, migdały, drzewa cytrusowe, tytoń, dąb korkowy; dużą rolę odgrywa hodowla kóz i owiec; rybolwstwo (m.in sardynki, tuńczyki), połów ostryg i skorupiaków; eksploatacja bogatych złóż rud cynku i ołowiu oraz wydobywanie rud żelaza, miedzi, antymonu, srebra, boksytów, wielkie saliny mor., kamieniołomy alabastru; rozwinięte hutnictwo cynku i ołowiu; produkcja tlenku glinu, poza tym przemysł stoczni., chem., metal., cementowy, włók., spoż., rafineria ropy naftowej; rzemiosło artyst. (gobeliny, koronki). Sieć komunik. słabo rozwinięta; gł. porty mor.: Cagliari, Porto Foxi (naftowy), Porto Torres. Region turyst., liczne kąpieliska.

Spis tematów hasła

Historia.
Ilustracje

Powiązane hasła

Sardynii, Królestwo
rewolucja francuska
gąsior
makia
Sabaudia
Sardegna

Popularne słowa

- ★ Forma
- ★ OKO
- ★ Gra
- ★ Jęgo
- ★ Dana
- ★ Maly
- ★ Historii
- ★ jaki

▲ Zrzuty ekranów artykułów na temat Sardynii z Wikipedii oraz Encyklopedii PWN: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Sardynia>, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Sardynia;3972393.html>.

Zadanie 3c.

Możemy porównać dwie historie Sardynii – z Wikipedii i z Encyklopedii PWN.

W czym są podobne? Czym się różnią?

Jako pomoc wpiszcie na osi czasu wydarzenia z historii wyspy według każdej z encyklopedii:

Rok	Według Encyklopedii PWN	Według Wikipedii
3000 p.n.e.		
2000		
1100		
1000		
900		
800		
700		
600		
500		
400		
300		
200		
100		
100 n.e.		
200		
300		
400		
500		
600		
700		
800		
900		
1000		
1100		
1200		
1300		
1400		
1500		
1600		
1700		
1800		
1900		
2000		

Wikipedia

Prawdopodobnie około 1000 p.n.e. na wyspę przybyli Sardenowie, wypierając Ligurów na północne krańce wyspy. Do 238 p.n.e. Sardynią władali Kartagińczycy. Pozostało tu więcej świadectw ich kultury niż w ojczyźnie – dzisiejszej Tunezji. W mieście Nuoro można oglądać świątynię boga Baala, cmentarze i domy mieszkalne tego starożytnego ludu, który został wyparty z Sardynii przez Rzymian.

Przez długi czas uczeni niewiele wiedzieli o kulturze nuragijskiej – pierwotnej cywilizacji sardyńskiej. Liczba, zakres i rozmiar pozostałości architektonicznych z okresu neolitycznego wskazują na dużą populację wyspy. Około 1000 p.n.e. fenicyjscy żeglarze ustanowili kilka portów handlowych na wybrzeżu Sardynii. W 509 p.n.e. wybuchła wojna pomiędzy rodzimą ludnością a fenickimi osadnikami. Osadnicy wezwali na pomoc Kartaginę (która niegdyś została założona przez Fenicjan) i wyspa stała się podległa Kartaginie. W 238 p.n.e. – po pokonaniu Kartaginy przez Republikę Rzymską w pierwszej wojnie punickiej – Kartagina miała dodatkowe problemy wewnętrzne (Wojna Najemników). Wtedy Rzymianie zajęli Korsykę wraz z Sardynią, praktycznie bez oporu ze strony Kartagińczyków.

W następnych latach, pod rządami Rzymu, Sardyńczycy dla obrony przed najeźdźcami wybudowali wokół nadbrzeżnych miast pas fortyfikacji, zwany *terra barbagia*. Gorsze czasy nastały dla Sardynii w roku 465 n.e., gdy pojawili się Wandalowie, którzy utworzyli królestwo w północnej Afryce, podbite przez cesarza bizantyńskiego Justyniana I.

W latach 928/9 wyspa pustoszona była przez piratów Saqaliba (słowiańskich), którzy wspólnie z Arabami na 30 statkach przez szereg kolejnych lat wyprawiali się również na Genuę oraz wybrzeża Kalabrii^[2].

Potem nastali Genueńczycy i władcy z Pizy. Po długim okresie walk papież oddał Sardynię władcom Aragonii. Wtedy też rozpoczął się napływ ludności z Katalonii i represje władz. Po kilku stuleciach Sardynia przeszła w ręce Austrii, która rok później wymieniła ją z Piemontem na Sycylię. W roku 1720 Sardynia dostała się pod panowanie dynastii sabaudzkiej, późniejszych królów Italii, stając się tym samym częścią Włoch.

Encyklopedia PWN

Historia. W starożytności prawdopodobnie zamieszкана przez ludność iberyjską i liguryjską (wielkie megalityczne budowle z III tysiącl. p.n.e.); w VII w. p.n.e. podbita przez Fenicjan; w VI w. kolonizacja gr., od 535 zależna od Kartaginy; 238 p.n.e. opanowana przez Rzymian, którzy eksploatowali bogactwa naturalne Sardynii (srebro, miedź, żelazo), stała się miejscem deportacji do pracy w kopalniach (zwłaszcza dla chrześcijan); w V w. zajęta przez Wandalów, od 534 we władaniu Bizancjum; w VIII w. wielokrotne najazdy Arabów na wybrzeża Sardynii; od XI w. przedmiot rywalizacji między Genuą a Pizą, od 1284 we władaniu Pizy; 1295 nadana przez papieża Bonifacego VIII Aragonii, opanowana przez nią czę-

ściowo 1326, ostatecznie na pocz. XV w., do 1713 pozostawała we władaniu hiszp. (od 1478 jako wicekrólestwo); w czasie wojny o sukcesję hiszp. zajęta przez Wielką Brytanię (1708); na mocy traktatu z Rastatt (1714) przyznana Austrii, następnie oddana księciu Sabaudii w zamian za Sycylię (1718–20); przyłączona do Sabaudii tworzyła część Królestwa Sardynii; w okresie rewolucji francuskiej 1789–99 i wł. kampanii Francji 1798 miejsce schronienia władców Sabaudii (do 1814); 1847 połączona z Piemontem, od 1861 w zjedn. Królestwie Włoskim; od 1948 status regionu autonomicznego Włoch.

Które informacje można znaleźć w encyklopediach, a których nie zawiera strona poświęcona muzeum? Jakie znaczenie mogą mieć te informacje dla projektowanego przesłania muzeum?

Zadanie 3d.

Wróćmy teraz do opisu projektu muzeum. Zwróćcie uwagę na wyróżnione fragmenty i odpowiedzcie na pytania pod tekstem.

Na północy światowego Południa

Projektowane muzeum w Cagliari, poświęcone sztuce nuragijskiej oraz współczesnej, ma na celu upowszechnienie wiedzy i podkreślenie wartości starożytnej cywilizacji, która jest równie fascynująca, co mało znana. Bogactwo pozostałości z epoki nuragijskiej, różnorodność ich form – od drobnych obiektów z brązu po ogromne kamienne posągi odkryte w Monti Prama niedaleko Oristano (siła i oryginalność ekspresji artystycznej, która je charakteryzuje, porównywana przez niektórych do najlepszych dzieł awangardy XX wieku) – nie zostały jeszcze w pełni zbadane i docenione. Nowe muzeum będzie mogło stworzyć warunki do tego, aby przywrócić świadectwa i dzieła nuragijskie na horyzont doświadczenia estetycznego, przybliżyć je szerszej publiczności, a także samym Sardyńczykom, przyczyniając się do wzmocnienia poczucia przynależności i świadomości wartości ich historii i kultury; zintegrować je ze współczesnymi badaniami artystycznymi, ujawniając ich znaczenie dla współczesności. Ich wartość estetyczna, fundamentalny aspekt cywilizacji nuragijskiej, reprezentowana przez otwartość i dynamizm, sprawiła, że dotarły daleko poza Sardinie, prowadząc do rozwijania intensywnych kontaktów gospodarczych i kulturalnych z innymi społecznościami w regionie Morza Śródziemnego. Sardyńczyki odziedziczyli tę postawę otwartości i jest ona ściśle związana z ich tożsamością, rozumianą jako siła, która wywodzi się z własnej tradycji, a jednocześnie jest otwarta na zmiany i konfrontacje. Koncepcja nowego muzeum zasadza się więc na otwartości i wymianie. Ze swojej pozycji na wyspie, która znajduje się na północy światowego Południa, z dala od wielkich centrów sztuki i rynku, będzie dążyło



▲ Pozostałości budowli nuragijskich Su Nuraxi w Barumini na Sardynii: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Su_Nuraxi_de_Barumini_38.jpg.

do tego, by stać się punktem odniesienia dla badań artystycznych prowadzonych dziś na obszarze śródziemnomorskim i północnoafrykańskim. W szybko zmieniających się uwarunkowaniach geopolitycznych, za sprawą coraz ostrzejszych pęknięć, nierównowagi i napięć, **basen Morza Śródziemnego przestał na jakiś czas być tygłem kultur, punktem płodnej wymiany między społecznościami i grupami etnicznymi**. Aby przekształcić gorącą granicę w przestrzeń wymiany i komunikacji potrzebne są miejsca spotkań i momenty dialogu, a sztuka i kultura stwarzają po temu okazje. Chcielibyśmy, aby to właśnie muzeum przyczyniło się do uczynienia Sardynii jednym z takich miejsc.

- ▶ Jak autor uzasadnia swoje stwierdzenia? Na czym je opiera? Jakie ma podstawy, aby sformułować te stwierdzenia?
- ▶ Czego w tekście brakuje? Gdzie należałoby szukać dowodów?
- ▶ Podpowiedź: Kto sformułował opinie o podobieństwie sztuki nuragijskiej i XX-wiecznej sztuki awangardowej?
- ▶ W jaki sposób muzeum stworzy warunki do odtworzenia świadectw nuragijskich?
- ▶ Skąd wiadomo, że fundamentalną cechą cywilizacji nuragijskiej było otwarcie i dynamika oraz intensywne kontakty ekonomiczne i kulturalne z innymi mieszkańcami basenu Morza Śródziemnego?
- ▶ Jak dowieść, że współcześni Sardyńcyzy odziedziczyli swoją otwartość od swoich przodków sprzed 3000 lat?
- ▶ Co to znaczy „społeczeństwo otwarte”? Skąd wiemy, czy Sardyńcyzy są społeczeństwem otwartym?
- ▶ Czy basen Morza Śródziemnego przestał obecnie być tygłem kultur i miejscem płodnej wymiany między różnymi grupami etnicznymi?

Oto co pisze na ten temat historyk, Luciano Gallinari:

W październiku 2005 r. Autonomiczny Region Sardynii, włoskie czasopismo architektoniczne „Domus” i Politechnika w Mediolanie ogłosiły międzynarodowy konkurs na budowę w Cagliari „Śródziemnomorskiego Muzeum Sztuki Nuragijskiej i Współczesnej”, zwanego Bètile (słowo to oznacza w języku sardyńskim święty kamień typowy dla wielu kultur prehistorycznych). Podstawowym pomysłem było „zjednoczyć przeciwieństwa, przenosząc zwiedzających w kulturowej machinie czasu”, jak to sformułował Giovanni Lilliu, najśłynniejszy specjalista od cywilizacji nuragijskiej i twórca teorii historiograficznej głęboko zakorzenionej w społeczeństwie wyspy, zwanej „stałym sardyńskim oporem” (*costante resistenziale sarda*), zgodnie z którą mieszkańcy wnętrza Sardynii stawialiby opór wszelkim próbom podboju. Temu historiograficznemu mitowi, który podsycił koncepcję tożsamości opartą na pojęciach czystości i nieskażenia, przeciwstawiło się ostatnio kilku antropologów, archeologów i lingwistów, którzy podkreślają, że w okresie rzymskim dokonano się „bardzo głębokie przenikanie Rzymu do sardyńskiej *Barbagii*, nawet na poziomie religijnym, kulturowym i językowym”.

Projekt Bètile był również inicjatywą tworzenia tożsamości, realizowaną przez wiodącego klienta politycznego, byłego prezydenta Autonomicznego Regionu Sardynii. Od samego początku inicjatywa ta wyglądała na narzuconą odgórnie, a dziedzictwo kulturowe wybrane jako paradygmat dla tysiącletniej historii wyspy miało być wyłącznie nuragijskie, co spychało na dalszy plan wszystkie pozostałe warstwy historyczne.

Po tym, jak Bètile znalazło się w centrum długiej i gorącej walki politycznej pomiędzy gubernatorem Sardynii a administracją miejską miasta Cagliari, w końcu we wrześniu 2009 roku, po wielu powtarzających się negatywnych sygnałach, projekt został usunięty z listy jedenastu działań finansowanych z okazji 150. rocznicy zjednoczenia Włoch obchodzonej w 2011 roku.

Luciano Gallinari jest wykładowcą historii nowożytnej i najnowszej na Uniwersytecie w Cagliari, a także pracownikiem naukowym Instytutu Historii Europy Śródziemnomorskiej przy Narodowej Radzie Badań we Włoszech; uzyskał doktorat w 1998 r. w Cagliari w dziedzinie historii średniowiecza, a w Paryżu w 2009 r. w dziedzinie „historia i cywilizacje” (co można sprawdzić na stronie <https://cnr-it.academia.edu/LucianoGallinari/CurriculumVitae>). Jego biografia naukowa budzi więc zaufanie, prawda?



▲ https://i1.rgstatic.net/ii/profile_image/409129173700611-1474555404838_Q512/Luciano_Gallinari.jpg

Zadanie 3e.

Wróćmy do początkowego pytania: Czy budżet Włoch powinien finansować budowę muzeum Bètile w sardyńskim Cagliari?

Wróćmy też do Waszej roli członków jury, które ma wydać decyzję i przekazać ją wnioskodawcy. Sformułujcie swoje stanowisko. Przedstawcie rozstrzygnięcie oraz argumenty.

Pamiętajcie, że rozstrzygnięcie może być nieco bardziej złożone niż proste „tak” albo „nie”. Możecie zaproponować pewne warunki, które powinien spełnić projekt muzeum.

Zadanie 4.

Wróćmy też do fragmentu podręcznika szkolnego z początku tego rozdziału. Czy uważacie, że warto zmienić akapit o roli muzeów historycznych? Dlaczego? Jeśli tak, to w jaki sposób?

Do nauczyciela

Krytyczna analiza przekazów internetowych to dziś kluczowa umiejętność o zasięgu znacznie szerszym niż szkolne lekcje historii. Uczniowie i rodzice słusznie oczekują od szkoły, że wyposaży w nią absolwentów. Niestety, wobec zmieniających się reguł tworzenia tych przekazów i wykorzystywanych narzędzi można się spodziewać, że zawsze pozostanie tu jeszcze coś do zrobienia.

Jak przekonuje Sam Wineburg z Uniwersytetu Stanforda, powszechnie proponowane jeszcze kilka lat temu kryteria oceny wiarygodności stron internetowych, przywiązujące dużą wagę na przykład do nazwy domeny, języka i stylu wypowiedzi, poprawności językowej czy „profesjonalnego” wyglądu, nie wytrzymują próby czasu. Daje się dziś stworzyć strony, które wyglądają bardzo profesjonalnie, choć kryją się za nimi hochsztaplerzy albo inni mododawcy o wątpliwych celach i interesach. Różnorakie trolle i boty publikują *fake newsy*, na które masowo dają się nabrać użytkownicy, do tego jeszcze za sprawą języka przekazów hodojąc w sobie niechęć do tych, którzy prezentują odmienne zdanie.

Wineburg stworzył program Civic On-line Reasoning w ramach portalu internetowego Stanford History Education Group. Prezentuje tam scenariusze zajęć z wychowania obywatelskiego, mające na celu wykształcenie dobrych nawyków krytycznego podejścia do przekazów internetowych. Dostępne są one po angielsku pod adresem cor.stanford.edu. Aby z nich korzystać, należy utworzyć konto, ale rejestracja jest darmowa, a strona nie wysyła spamu.

Jednym z filarów owego „myślenia obywatelskiego online” jest czytanie „na boku” – czyli nawyk sprawdzania rzetelności danego przekazu poza stroną, na której został zamieszczony. Klikanie w kolejne zakładki strony muzeum Bètile nie odpowie nam na pytanie o wiarygodność projektu. Musimy sprawdzić, kto za tym projektem stoi. Przy weryfikacji warto opierać się na stronach (źródłach), do których mamy już zaufanie w oparciu o wcześniejsze doświadczenia. Tak właśnie robią specjaliści zajmujący się weryfikacją informacji.

Dodatkowo czerwona lampka powinna się uczniom zapalać, gdy czytają teksty o wyrazistym, emocjonalnym przesłaniu. Powinni pytać o rzetelne argumenty, o źródła przekazywanych opinii – i weryfikować te źródła: czy rzeczywiście mówią to, co nadawca twierdzi, że mówią. Bo być może informacja jest wyjęta z kontekstu, przeinaczona, skrócona, zmanipulowana. Trzeba sprawdzić, czy źródła nie należą do kręgów wzajemnie cytujących się „autorytetów”. Należy wyczulać na interesy, którym mogą służyć publikacje – mniej i bardziej czyste i szlachetne. Nie o to chodzi, żeby zniechęcić do czytania i wyrobić przekonanie, że prawda nie istnieje, ale żeby uczniowie nauczyli się uwzględniać intencje i interesy nadawców w odbiorze komunikatów. Jak pokazuje zadanie, wymagające porównania historii Sardynii z dwóch internetowych encyklopedii, nawet prosty przekaz chronologiczny opiera się na selekcji faktów.

JAK ROZPOZNAĆ FAŁSZYWĄ INFORMACJĘ?



SPRAWDŹ ŹRÓDŁO

Przeanalizuj dokładnie stronę, sprawdź jej misję oraz informację kontaktowe.



PRZECZYTAJ WIĘCEJ

Nagłówki mogą być prowokacyjne, aby skłonić do kliknięcia. Zapoznaj się z całym tekstem.



SPRAWDŹ AUTORÓW

Poszukaj informacji o autorze. Sprawdź, czy w ogóle istnieje, i czy jest wiarygodny.



DODATKOWE ŹRÓDŁA

Sprawdź, czy podane w linkach źródła rzeczywiście odnoszą się do danej informacji.



SPRAWDŹ DATĘ

Udostępnianie starych informacji nie musi obrazować bieżących wydarzeń.



A MOŻE TO ŻART?

Jeśli informacja brzmi niewiarygodnie, to może być satyra. Sprawdź stronę i autora.



UWAŻAJ NA STRONNICZOŚĆ

Zastanów się, czy Twoje własne przekonania nie wpływają na wybór informacji.



ZAPYTAJ EKSPERTÓW

Zawsze warto wiedzieć więcej. Dopytaj bibliotekarza i innych ekspertów.

Tłumaczenie: Dominik Kantorowicz



Jak czytać, żeby pisać? Czy Kazimierz Wielki zasługuje na pomnik we Lwowie?

3

Dyskusje o pamięci i upamiętnianiu



▲ <https://pixabay.com/pl/photos/dla-dorostych-pamiętnik-dziennik-1850177>

Czytanie i pisanie nie są procesami rozłącznymi, lecz ściśle powiązаныmi. Przede wszystkim oba są zakorzenione w myśleniu historycznym – nie tylko prostym rozumieniu, ale stawianiu tekstom pytań, dostrzeganiu opinii autorów i ich ocenianiu.

Chauncey Monte-Sano

Zadanie 1.

Rozgrzewka.

Sposób, w jaki czytamy tekst, zależy od tego, po co to robimy. Inaczej czytamy przewodnik turystyczny, aby dowiedzieć się, co ciekawego znajduje się w danym mieście, inaczej – aby zaplanować dokładną trasę zwiedzania, a jeszcze inaczej – aby wybrać miejsce na obiad. Oto dwa przepisy na dania kuchni lwowskiej. Wyobraźcie sobie, że Wasza szkoła urządza bal w stylu lwowskim. Macie przygotować potrawę dla całej klasy. Określcie, na które fragmenty przepisów zwróćcie uwagę, jeśli będziecie chcieli:

- A. zrobić listę zakupów;
- B. ustalić, w jakim sklepie (lub sklepach) te zakupy zrobicie;
- C. sprawdzić, czy są to dania wegetariańskie;
- D. sprawdzić, czy dacie radę przygotować tę potrawę u koleżanki, która mieszka naprzeciwko szkoły;
- E. napisać reklamę swojej potrawy.

Wypracujcie sposób zaznaczania stosownych fragmentów: może to być na przykład zakreslanie pięcioma różnymi kolorami, wpisywanie liter A–E na marginesie, podkreślanie różnymi liniami fragmentów, w wersji drukowanej – naklejanie kolorowych karteczek, połączenie kilku z wymienionych technik, a może jeszcze inne sposoby.

Lwowskie śliwki faszerowane

30 minut 3 osoby. Łatwe.

Składniki:

suszone duże śliwki – 50 dekagramów
 alkohol do namoczenia śliwek
 (rum, brandy, słodka śliwowica,
 ewentualnie słodkie czerwone
 wino) – 1 szklanka
 garść posiekanej skórki pomarańczowej
 (kandyzowanej) – 1 sztuka
 posiekane orzechy (najlepiej
 laskowe) – 10 dekagramów
 śmietana kremówka – 1 szklanka
 torebka cukru waniliowego – 1 sztuka

Sposób przygotowania:

1. Śliwki zalej alkoholem i odstaw do napęcznienia.
2. Skórkę pomarańczową wymieszaj z orzechami i napełniaj śliwki (można je spinać wykałaczkami).
3. Schłodzoną śmietanę ubij z cukrem waniliowym i nakładaj po łyżeczce na każdą śliwkę. Można oprószyć cynamonem.



▲ <https://s3.przepisy.pl/przepisy3ii/img/variants/670x0/lwowskie-sliwki-faszerowane.jpg>

Piersi kurczaka po lwowsku

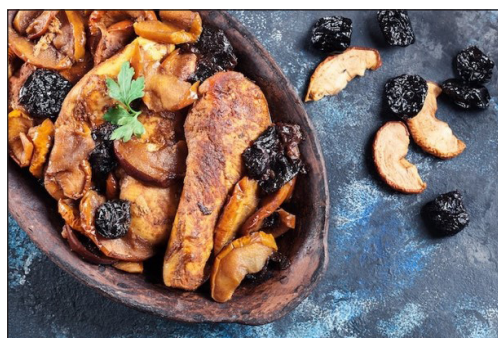
90 minut 6 osób. Łatwe.

Składniki:

filety z piersi kurczaka – 1 kilogram
 Przyprawa do pikantnego kurczaka – 1 sztuka
 suszone śliwki – 60 gramów
 suszone jabłka – 60 gramów
 ocet balsamiczny – 2 łyżki
 papryka – 1 łyżeczka
 białe wino – 1 szklanka
 olej – 3 łyżki

Sposób przygotowania:

1. Filety oprószyć Przyprawą do pikantnego kurczaka. Owoce zalej winem, odstaw na godzinę.
2. Na rozgrzany olej włożyć filety, usmażyć.
3. Mięso zdejmij z patelni, włożyć owoce z winem. Dolej jedną szklankę wody i gotuj 15 minut.
4. Na 5 minut przed końcem gotowania dodaj ocet balsamiczny. Włóż mięso i podgrzej.



▲ https://s3.przepisy.pl/przepisy3ii/img/variants/670x0/piersi_po_lwowsku124391.jpg

▲ Przepisy pochodzą z serwisu kulinarnego www.przepisy.pl; facebook.com/przepisypl.

Historycy na ogół czytają źródła historyczne lub prace innych historyków w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania dotyczące przeszłości. Szukają śladów wydarzeń albo sprawdzają, czy inni podzielają ich przypuszczenia. Najczęściej wykorzystują potem te lektury, aby pisać własne teksty.

Amerykańska badaczka Chauncey Monte-Sano proponuje strategię **I R E A D** (ja czytam), aby ułatwić przejście od czytania do pisania. Po drobnych modyfikacjach można ją przełożyć na polskie **C Z Y T A M**:

- C** Co chce powiedzieć autor(ka)? Określ stanowisko, jakie zajmuje wobec problemu historycznego. Mimo że nie zawsze świadomie odnosi się do naszego problemu, łatwiej jest zrozumieć treść, gdy mamy cel czytania.
- Z** Z jakich części składa się wywód? Przeczytaj każdy akapit i zapytaj, jaka jest główna myśl autora. Streść akapit w postaci hasła lub zdania zapisanego na marginesie tekstu.
- T** Tekst w kontekście. Umieść na osi czasu wydarzenia, które miały miejsce wtedy, gdy tekst powstawał. Pozwoli to ocenić możliwy wpływ tych wydarzeń na treść dokumentu.
- A** Autor – czyli kto? Oceń wiarygodność autora. Kto napisał dokument? Co można powiedzieć o tej osobie? Dlaczego napisała ten dokument? Uwzględnij jej/jego wpływ na to, co zostało napisane. Rozważ przydatność źródła do rozważań nad konkretnym zagadnieniem historycznym.
- M** Mocne czy słabe? Określ jakość faktów i przykładów przytaczanych przez autora (autorkę). Rozważ, skąd pochodzą. Oceń, które są najbardziej przekonujące.

Lub w skrócie:

C Co chce powiedzieć autor(ka)? Określ główną myśl tekstu w odniesieniu do postawionego problemu historycznego. **Z** Z jakich części składa się wywód? **T** Tekst w kontekście – jakie okoliczności mogły wpłynąć na treść? Co działo się na świecie, gdy tekst powstawał? **A** Autor – czyli kto? Oceń wiarygodność autora. **M** Mocne czy słabe? Oceń jakość faktów, na które powołuje się autor(ka).



Zadanie 2.

Przeczytajcie w sposób aktywny, stosując strategię **C Z Y T A M**, zamieszczony w ramce na s. 55–56 fragment tekstu polskiego historyka Grzegorza Myśliwskiego.

Podzielcie się w tym celu na trzy grupy (lub przeczytajcie tekst trzy razy, za każdym razem koncentrując się na innym pytaniu badawczym).

1. Jak należy oceniać politykę Kazimierza Wielkiego?
2. Jaką rolę w historii Rusi Halicko-Włodzimierskiej odegrało jej przyłączenie do Królestwa Polskiego?
3. Jak żyło się w państwie Kazimierza Wielkiego innym niż polska grupom etnicznym?



- C** Co chce powiedzieć autor? Określcie główną myśl tekstu w odniesieniu do postawionego problemu historycznego. Może to przybrać formę tytułu, który nadalibyście całości.

.....

- Z** Z jakich części składa się wywód? Streśćcie każdą jednym zdaniem.

1.
.....

2.
.....

- T** Tekst w kontekście – jakie okoliczności mogły wpłynąć na treść? Co działo się na świecie, gdy tekst powstawał? Tekst powstał w Polsce w XXI wieku. Czy widzicie wpływ tego faktu na sposób przedstawienia treści?
- A** Autor – czyli kto? Oceńcie wiarygodność autora. Można sprawdzić biogram autora w Wikipedii.
- M** Mocne czy słabe? Oceńcie jakość faktów, na które powołuje się autor.

Zwróćcie uwagę, że punkty **C**, **Z** oraz **M** wymagają lektury tekstu, natomiast **T** oraz **A** – sprawdzenia danych poza nim.

Wprowadźcie często aby sformułować główną myśl tekstu **C**, a nawet poszczególnych części **Z**, nie jest konieczne zrozumienie każdego słowa i zdania, ale trudno bez tego oceniać argumenty autora **M**. Dlatego już przy pierwszej lekturze warto zaznaczać słowa, zdania i stwierdzenia niejasne, wymagające sprawdzenia, uzupełnienia informacji lub ich weryfikacji, a także zanotować wątpliwości lub pierwsze wnioski – np. według kryteriów „Zalety, Wady, To, co interesujące”.

Zadanie 3.

W poniższym fragmencie takie adnotacje zostały częściowo zrobione – przy czym niektóre zawierają sugestie, co należałoby zrobić, aby były pełne.

Wykonajcie te polecenia. Następnie dopiszcie 3–4 własne adnotacje dotyczące np. niejasnych pojęć, interesujących danych, wątpliwości i innych spostrzeżeń.

[...] Rok wcześniej zmarł Kazimierz Wielki, którego panowanie stanowiło bardzo pomyślny, bezprecedensowy wręcz okres w dziejach ludności żydowskiej w Królestwie Polskim.

W tym okresie nie doszło do żadnego pogromu w Królestwie Polskim¹. Przeciwnie, król wydał generalny przywilej dla Żydów polskich (1364 r.).

¹ Niegdyś uważano, że nastąpiły w Poznaniu w latach 1367 i 1369 (Gąsiorowski 1988, s. 267). Jednak w późniejszej literaturze przedmiotu uznano, że stało się to dopiero w 1399 r. (Wiesiołowski 1997, s. 117; Rudzińska 2005, s. 358).

Sprawdzić, gdzie leży Ruś Halicka i Podole. Do kogo należały wcześniej? Jak przebiegał ich podbój przez Kazimierza?

Czyli Żydów.

Czyli włączeniu do państwa.

Czyli Kazimierza Wielkiego.

Znaleźć zasady prawa magdeburskiego.

Wyjaśnić, dlaczego „siłą rzeczy” (zwracając uwagę na zasady prawa magdeburskiego).

Czyli ludzi najbogatszych i najbardziej wpływowych.

Czyli samorządy, które decydowały o wszelkich sprawach, dotyczących danej grupy.

Czyli pierwotni, nienapływowi mieszkańcy miasta.

Zwrócić uwagę, że Autor poddaje krytyce hipotezę M. Kapral, ale nie podaje własnej.

Ponieważ ostateczny podbój Rusi Halickiej i Podola zakończył się dopiero w 1366 r., Kazimierz III Wielki wydał osobny przywilej dla wyznawców judaizmu na tych terenach już w rok po ich finalnej inkorporacji. Jednak sytuacja Żydów w stołecznym Krakowie, choć korzystna ekonomicznie, zaczynała się pogarszać pod koniec panowania ostatniego z Piastów. Świadczy o tym uniwersał rady miejskiej stołecznego Krakowa do Kazimierza (1369 r.), w którym zawarto listę skarg przeciwko żydowskim mieszkańcom stolicy. O pogorszeniu się sytuacji Żydów w tym mieście może też świadczyć pośrednio nakaz Kazimierza III, by rajcy Krakowa chronili Lewkę, jego rodzinę i krakowskiego rabina (1370 r.). Potwierdza to jednoznacznie protekcyjny charakter polityki monarszej wobec ludności żydowskiej w całym Królestwie Polskim.

Jego życzliwy stosunek do niepolskich grup etnicznych potwierdza przywilej lokacyjny Lwowa z 1356 r. Wystawiany przez zdobywcę Rusi Halicko-Włodzimierskiej, skutkowało przeniesieniem ruskiego miasta na prawo magdeburskie z wszystkimi tego konsekwencjami. Siłą rzeczy uprzywilejował Niemców, którzy mieli tworzyć przez wiele dekad elitę polityczną i gospodarczą tego miasta. Chociaż prawo ruskie zostało zniesione jako dotychczas panujące, a obowiązywać miało od tej pory prawo niemieckie, to król zezwolił wszystkim nacjom zamieszkującym w mieście (Rusinom, Ormianom, Żydom i wyznawcom islamu, głównie Tatarom), by rządziły się własnym prawem, o ile tego chcą. Co więcej, wymienione etnosy mogły też zorganizować się w autonomiczne gminy. Jak wiadomo, skorzystali z tego Ormianie i Żydzi, którzy utworzyli nawet dwie odrębne gminy².

Nie skorzystali natomiast autochtoni – Rusini. Jak sądzi M. Kapral, stało się tak z powodu ich niezbyt dużej liczebności³. Wydaje się to jednak argumentem nieprzekonującym, zważywszy na to, że to oni stanowili rdzenną ludność Lwowa. Przez pewien przynajmniej czas po podboju powinni byli przeważać liczebnie nad początkowo skromną pod tym względem ludnością napływową. Poza tym nic nie wiadomo o ich migracji do innych ośrodków. Przywilej z 1356 r. stał się wzorem urządzania ustroju i stosunków etnicznych na podbitych terenach ruskich. Dzięki niemu Ormianie założyli liczne i autonomiczne gminy. Wg K. Stopki następujące miasta miały ormiańskie gminy: „Kamieniec Podolski, a potem też inne kolonie: Brody, Brzeżany, Horodenka, Jazłowiec, Łysiec, Mohylów Podolski, Podhajce, Raszków, Śniatyń, Stanisławów, Studzienica, Tyśmienica, Złoczów, Żwaniec, a niewykluczone, że i Józefgród (Bałta)”⁴. Warto przy tym zaznaczyć, że pozycja Ormian w Kamieńcu była jeszcze mocniejsza niż we Lwowie⁵.

Czyli Rusi Halickiej i Podola.

Czyli w roku 1367.

Czyli Kraków był stolicą państwa Kazimierza.

Czyli publicznie odczytywany list władz.

To znaczy, że Kazimierz Wielki bronił Żydów.

Kolejne określenie Kazimierza Wielkiego.

Czyli grupy etniczne.

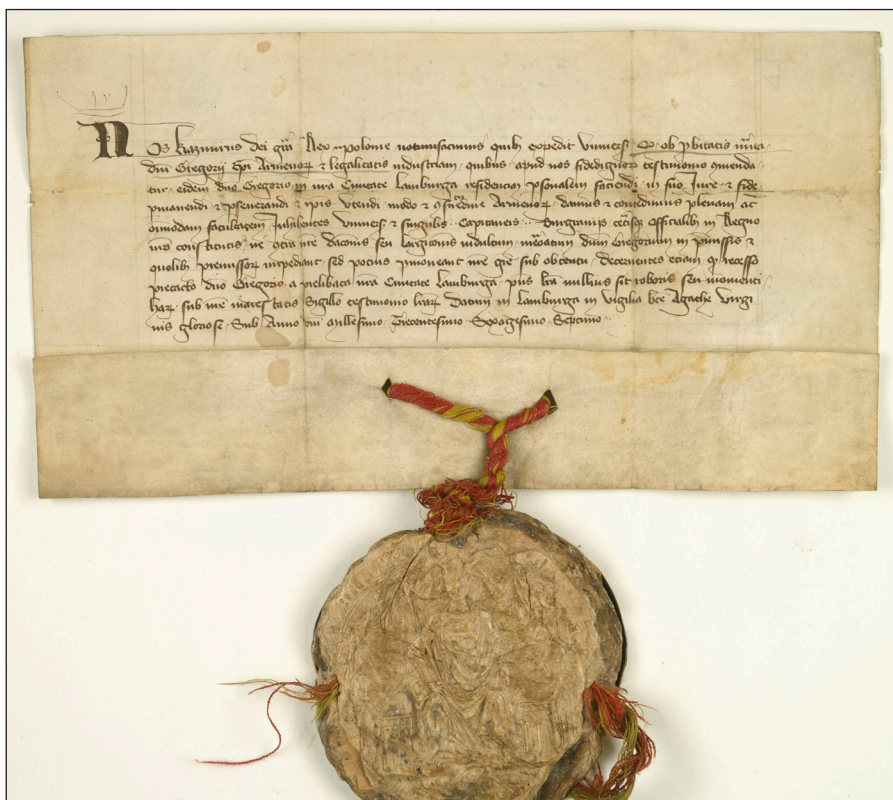
Warto sprawdzić na mapie.

² Kapral 2004, s. 219–220; Janeczek 2008, s. 285. Ponieważ przyjmuje się, że i Ormianie i Żydzi przybyli do Lwowa przed 1356 r. (Papée 1924, s. 25; Janeczek 2008, s. 292), nie można wykluczyć, że zorganizowali się w gminy wcześniej, a dokument Kazimierza Wielkiego tylko zezwalał w ich przypadku na kontynuację zrzeszania się.

³ Kapral 2004, s. 216.

⁴ Stopka 2000, s. 26.

⁵ Ptaśnik 1934, s. 340; Stopka 2000, s. 26.



▲ https://commons.wikimedia.org/wiki/File:AGAD_Kazimierz_Wielki,_krol_polski,_zezwała_Grzegorzowi,_biskupowi_ormianskiemu,_na_przebywanie_we_Lwowie.jpg

Zadanie 4.

Porównajcie swoje odpowiedzi na pytania ze schematu **CZYTAM**. Czy sformułowanie problemu badawczego miało wpływ na odpowiedzi? Inaczej mówiąc, czy za każdym razem odczytaliście tekst tak samo?

Zadanie 5.

Tekst o Kazimierzu Wielkim dostarczył nam wielu informacji. Zaznaczcie, na które pytania z poniższych można odpowiedzieć na jego podstawie.

1. Za pomocą jakich aktów prawnych regulowano status prawny grup etnicznych w polskich miastach?
2. Gdzie mieszkali na ziemiach polskich Ormianie?
3. Na czym polegało prawo magdeburskie?
4. Jakie miasto było stolicą państwa Kazimierza Wielkiego?
5. Kim był Lewka?

Zauważcie, że te pytania mają inny charakter niż pytania z Zadania 2. Tamte dotyczyły funkcji oceniającej tekstu. Te – informacyjnej.

Zadanie 6.

Spośród poniższych funkcji wybierzcie te, które można odnieść do analizowanego tekstu. Przytoczcie (zacytujcie lub streśćcie) fragment, który realizuje daną funkcję.

- | | |
|------------------------|--------------------|
| 1. Sugeruje. | 9. Charakteryzuje. |
| 2. Potępia. | 10. Opisuje. |
| 3. Udowadnia. | 11. Porównuje. |
| 4. Wyraża wątpliwości. | 12. Wprowadza. |
| 5. Obala teorię. | 13. Gloryfikuje. |
| 6. Przypuszcza. | 14. Krytykuje. |
| 7. Wylicza. | 15. Zaprzecza. |
| 8. Wzywa. | 16. Potwierdza. |

Zadanie 7.

A oto kilka innych fragmentów pracy Grzegorza Myśliwskiego wraz z adnotacjami. Do każdej z funkcji dobierzcie jeden lub więcej fragmentów, które tę funkcję realizują.

1. Informuje.
2. Sugeruje.
3. Wyraża wątpliwość.
4. Podkreśla doniosłość.
5. Przypuszcza.
6. Wyjaśnia.
7. Udowadnia.

Mamy lata panowania Kazimierza Wielkiego. Mogą się przydać przy pisaniu.

Czyli nawet w tym przypadku nie są zgodni, ale tu wątpliwości jest chyba mniej.

Wyjaśnić pojęcie.

Jeśli sięgniemy do książki Zaremskiej, powinniśmy móc poznać szczegóły.

Liczne ustawodawstwo regulujące status Żydów wydał **Kazimierz III Wielki (1330–1370)**. Mimo kontrowersji, które dotyczą zakresu terytorialnego jego przywilejów żydowskich przynajmniej jeden z nich, akt z 1364 r., **można uznać** za akt ogólnopaństwowy⁶. [...]

Wyjątkowe znaczenie dla poruszanego tu zagadnienia miał **przywilej lokacyjny** dla Lwowa, który w 1356 r. wystawił w Sandomierzu Kazimierz Wielki⁷. Zawierał on **klauzule** dotyczące także Ormian, Żydów, Rusinów,

⁶ Zaremska 2011, s. 148, 150.

⁷ PmLv., nr 1, s. 27–28. O dokumencie pisali: *Історія Львова* 2006, s. 64, 80, 83; Kapral 2004, s. 214–215, 223; Stopka 2008, s. 235; Kozubska-Andrusiv 2009, s. 53.

Czyli historycy nie są zgodni.

Trzeba wyjaśnić pojęcie przywileju lokacyjnego.

Tatarów i bliżej nieokreślonych *Saraceni*⁸. Mimo że odnosił się tylko do jednego miasta (przenieszonego na prawo magdeburskie), stał się wzorem dla urządzania stosunków etnicznych w licznych ośrodkach na terenie Rusi Halicko-Włodzimierskiej, **podbitej przez Kazimierza III w latach 1340–1366**⁹. [...]

Równie rzadko władcy nadawali przywileje protekcyjne poszczególnym jednostkom, chroniąc także ich bliskich. Przykładem usna zapewne prośba (czyli *de facto* nakaz) Kazimierza Wielkiego z 1370 r. do rady miejskiej Krakowa, **by chronić Lewka**, krakowskiego Żyda, **głównego bankiera króla**, jak i jego następców, oraz krakowskiego rabina Kasyma¹⁰. **Zachowała się tylko pisemna deklaracja rajców**. [...]

W końcówce tego okresu Kazimierz Wielki wydał przywilej również dla Żydów, zapewne tylko wielkopolskich (1334 r.). [...]

Jednocześnie podbój Rusi Halickiej przez Kazimierza III Wielkiego zmienił stosunki etniczne w jego państwie. Przyłączono terytoria, na których zamieszkiwały **etnosy** dotychczas albo niezbyt licznie (Rusini), albo w ogóle nieobecne w granicach państwa polskiego sprzed podboju: Ormianie i Tatarzy oraz inni, bliżej nieokreśleni wyznawcy islamu (*Saraceni*)¹¹.

Mamy daty podboju Rusi Halickiej. Mogą się przydać przy pisaniu.

To znaczy, że położenie Żydów w Krakowie nie było aż tak piękne, skoro król kazał chronić swojego bankiera.

To wyjaśnia, czemu akurat jego król kazał chronić.

Czyli można sądzić, że materiał źródłowy, którym dysponują historycy, jest raczej skromny.

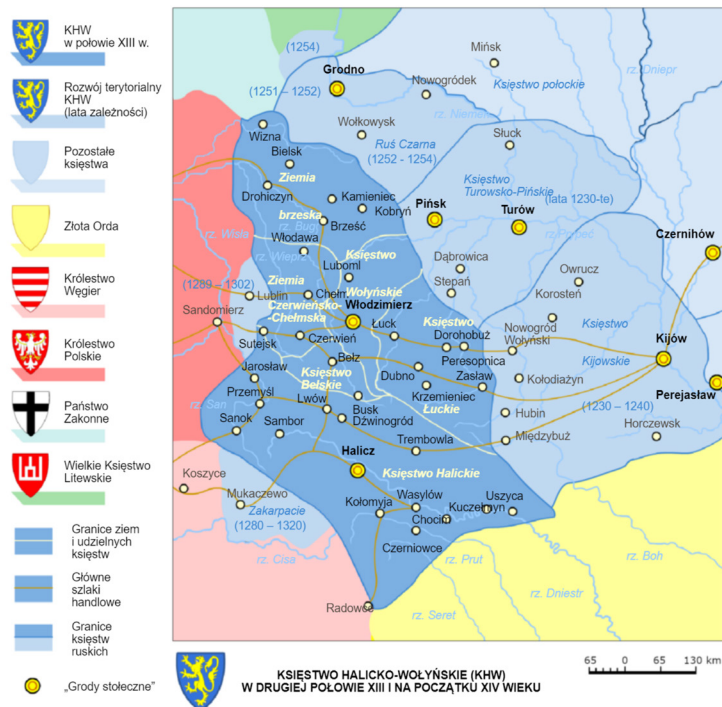
Czyli grupy etniczne.

⁸ (...) *dicte nationes Ormenorum, Iudeorum, Saracenorum, Thartharorum, Ruthenorum et aliarum quarumcumque nacionum* (...). (PmLv., nr 1, s. 28).

⁹ Przebieg podboju i inkorporacji Rusi Halicko-Włodzimierskiej zob. m.in. Knoll 1972, s. 121–177.

¹⁰ *Żydzi*, nr 54, s. 32.

¹¹ Przegląd hipotez na temat ich identyfikacji Myśliwski (w druku).



▲ https://pl.wikipedia.org/wiki/Księstwo_halicko-wołyńskie

Czy cytowane fragmenty przyniosły nowe dane, przydatne do sformułowania odpowiedzi na postawione wcześniej pytania z zadań 2 i 5?

A teraz przejdźmy od czytania do pisania.

Zadanie 8.

Spośród poniższych stwierdzeń wybierzcie te, które są zgodne z przekazem Grzegorza Myśliwskiego.

1. Kazimierz Wielki w swojej polityce brał w opiekę ludność żydowską.
2. Kazimierz Wielki w swojej polityce dyskryminował Żydów.
3. Kazimierz Wielki w swojej polityce kierował się wyłącznie dobrem państwa, a nie interesem osobistym.
4. Podbój Rusi Halickiej miał doniosłe znaczenie dla składu etnicznego Królestwa Polskiego.
5. Podbój Rusi Halickiej przez Kazimierza nie należał do najlepszych posunięć tego władcy.
6. Lwów był ważnym ośrodkiem miejskim w państwie Kazimierza Wielkiego.
7. Niektóre kwestie dotyczące polityki etnicznej Kazimierza Wielkiego wciąż nie zostały wyjaśnione przez historyków.

Zadanie 9.

Teraz zaczerpnijcie z tekstu jeden lub dwa argumenty potwierdzające wybrane stwierdzenia, a następnie zapiszcie te argumenty swoimi słowami.

Zadanie 10.

Teraz wystarczy połączyć stwierdzenia i argumenty tak, aby powstało wypracowanie dotyczące polityki etnicznej Kazimierza Wielkiego. Zaczynajcie od sformułowania głównej tezy: Polityka etniczna Kazimierza Wielkiego była...

Zadanie 11.

Na s. 62-63 zamieszczony jest tekst innego polskiego historyka, Andrzeja Pleszczyńskiego, dotyczący tego samego władcy i jego polityki na Rusi Halickiej.

Powtórzmy Zadanie 2 w odniesieniu do tego tekstu:

1. Jak należy ocenić politykę Kazimierza Wielkiego?
2. Jaką rolę w historii Polski odegrało zdobycie Rusi Halicko-Włodzimierskiej?
3. Jak żyło się w państwie Kazimierza Wielkiego innym niż Polacy grupom etnicznym?

Pamiętajcie, że czytając, można robić adnotacje.



C Co chce powiedzieć autor? Określcie główną myśl tekstu w odniesieniu do postawionego problemu historycznego. Może to przybrać formę tytułu, który nadalibyście całości.

.....

Z Z jakich części składa się wywód? Streśćcie każdą jednym zdaniem.

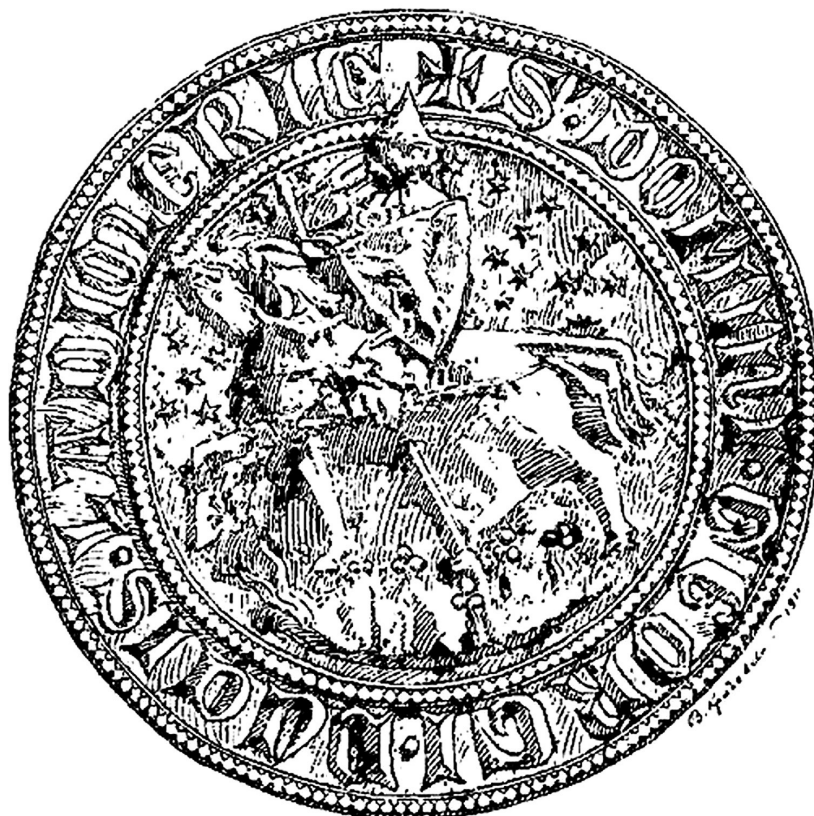
1.
.....

2.
.....

T Tekst w kontekście – jakie okoliczności mogły wpłynąć na treść? Co działo się na świecie, gdy tekst powstawał? Tekst powstał w Polsce w XXI wieku. Czy widzicie wpływ tego faktu na sposób przedstawienia treści?

A Autor – czyli kto? Oceńcie wiarygodność autora. Można sprawdzić biogram autora w Wikipedii.

M Mocne czy słabe? Oceńcie jakość faktów, na które powołuje się autor.



▲ Pieczęć Jerzego II, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Прорис_печатки_короля_Юрия_вершник.jpg.

Król zdawał sobie sprawę z konieczności uporania się z Rusinami, zanim jeszcze podjął działania zmierzające do zajęcia ich kraju. Kiedy na początku 1340 r. zmarł ostatni książę ruski Jerzy II, polski władca natychmiast udał się na Ruś z pośpiesznie zgromadzonym wojskiem. Po zdobyciu Lwowa udało mu się podporządkować tylko część kraju. To w tym mieście złożył przysięgę jako władca i zagwarantował mu pozycję i status majątkowy oraz zachowanie własnego prawa i wyznania. Początkowo pozycja króla na Rusi Czerwonej była bardzo słaba. Istniała tam silna opozycja miejscowych bojarów. Poważne zagrożenie stanowili również Litwini. Co więcej, Kazimierz prowadził w tym czasie ciężką wojnę o Śląsk przeciwko potężnemu czeskiemu władcy Karolowi IV Luksemburskiemu. W tej sytuacji, po spaleniu niektórych fortyfikacji (np. Zamku Lwowskiego), które mogły być wsparciem dla wrogów, a obsadzeniu innych załogami polskimi (np. miasta Lwowa) i przejęciu skarbcza książąt ruskich, król wrócił do Krakowa.

Król starał się być jak najbardziej pojednawczy wobec bojarów, dlatego postanowił wyznaczyć jednego z nich, niejakiego Dymytra (Detko) z Przemyśla, jako namiestnika. Wkrótce jednak Dymitr zwrócił się przeciwko Kazimierzowi. On i wspierający go bojarowie wysłali wiadomość do Öz Bega, chana Złotej Ordy, z deklaracją lojalności i prośbą o pomoc przeciwko Polakom.

Z wielkim trudem, w ciężkiej bitwie nad Wisłą w 1341 r., król Polski zatrzymał silną armię Tatarów, wspieraną dodatkowo przez Rusinów. Następnie odparł wojska tatarsko-ruskie oblegające Lublin. W tym czasie Litwini przejęli pod swoją kontrolę północną część Rusi Czerwonej – księstwo wołyńskie, a także jego południowo-wschodnią część – Podole. Kazimierzowi Wielkiemu udało się po ciężkich walkach wyprzeć z Rusi Czerwonej Tatarów, ale wojna z Litwinami trwała do 1356 r., kiedy to większa część Czerwonej Rusi została przyłączona do Polski. Tatarzy zostali zaś ostatecznie spacyfikowani.

Przez kilkanaście ostatnich lat swojego panowania Kazimierz czynił wiele, aby trwale związać Ruś Czerwoną ze swoim królestwem. Istniejącą dwoistość stolic i swoistą konkurencję między Haliczem a Włodzimierzem zastąpił nowo utworzonym ośrodkiem, który od początku był projektowany jako duże miasto nowego typu, nieznanne na Rusi. Zbudował we Lwowie zamek i zorganizował miasto, które w 1356 r. otrzymało prawo magdeburskie – lecz, co ciekawe, w innym kształcie niż miało to miejsce w Polsce i na Zachodzie. Tam pojawienie się społeczności miejskiej zawsze wiązało się z pełnym immunitetem, bowiem prawo lokacyjne znosiło wszystkie dotychczasowe przepisy i wyrzucało poza obręb murów wszystkich tych, którzy temu prawu nie podlegali. We Lwowie natomiast, zgodnie z wolą króla, Rusini i przedstawiciele innych narodowości, a także grup religijnych ze Wschodu, byli do pew-

nego stopnia wyłączeni spod władzy prawa magdeburskiego, które przecież miało charakter katolicki. Władca zdecydował, że w mieście mogą mieszkać następujące grupy: Rusini, Ormianie, Żydzi i tak zwani Saraceni, termin oznaczający ludność muzułmańską, niezależnie od tego, skąd pochodziła. Wszyscy mogli zachować i publicznie praktykować własne zwyczaje, religię i prawa w gminie.

Oznaczało to, że te wspólnoty etniczne i religijne miały własne samorządy i jurysdykcję. Oczywiście najważniejsze stanowiska w mieście zajmowali katolicy, których uprawnienia prawo miejskie regulowało w pierwszej kolejności. Ta grupa składała się głównie z Polaków i Niemców, ale także innych przybyszów z Zachodu. Niemniej jednak pozycja niewiernych, niekatolików w Rusi Czerwonej w obliczu władzy katolickiej była dość wyjątkowa w porównaniu do władz innych państw średniowiecznej Europy.



▲ Rynek Lwowa, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:01787_Lemberg_-_Lwow,_Josephinische_Landesaufnahme_1769-1787.jpg

Zadanie 12.

Teraz porównajmy te dwie narracje, obie pisane przez polskich historyków w XXI wieku. W czym są zgodne? Czym się różnią? Z czego mogą wynikać różnice?

Zadanie 13.

W oparciu o przeanalizowane wcześniej teksty sformułujcie odpowiedź na pytanie i uzasadnijcie ją. Czy Kazimierz Wielki zasługuje na pomnik we Lwowie?

Do nauczyciela

Aktywne czytanie powinno towarzyszyć pracy nad własnym tekstem. Rolą nauczyciela jest wdrażanie uczniów do tego, niekoniecznie intuicyjnego, procesu poprzez dobór lektur, stymulowanie stosownymi pytaniami, sugerowanie przydatnych technik (takich jak na przykład zakreślanie fragmentów, również przy użyciu kolorów albo symboli, robienie adnotacji na marginesach oraz notatek) – i regularne monitorowanie efektów tych prac. Sam Wineburg wyróżnił następujące części składowe pracy historyków nad czytaniem tekstu: uźródłowienie (a więc ustalenie podstawowych informacji o autorze i odbiorcy, czasie i miejscu powstania źródła, powodach lub celach jego stworzenia oraz konwencji, w jakiej powstało), kontekstualizacja (która obejmuje informacje o świecie, w jakim źródło powstało: co się wówczas działo, co mogło wpłynąć na autora i jego przekaz), bliskie czytanie (czyli „rozbiór” tekstu: zwrócenie uwagi na tezę i argumenty, na zastosowane środki wyrazu, np. dobór słownictwa, ewentualne niespójności, błędy, szczegóły, smaczki), koroboracja (skonfrontowanie analizowanego materiału z innymi przekazami z danego czasu, na dany temat lub w inny sposób pomocnego przy ustaleniu, czy źródłu należy zaufać i co można z niego wyciągnąć). Przykłady odczytywania różnego rodzaju źródeł, nie tylko tekstowych, przy użyciu tego schematu szczegółowo przedstawiłam w tomie „Czytając o wieloetniczności”.

Jak pisze Chauncey Monte-Sano, robienie adnotacji przy czytaniu spowalnia wprawdzie sam proces, ale równocześnie wymusza lekturę bardziej przemyślaną, skoncentrowaną. Pozwala uświadomić uczniowi, co jest jasne i zrozumiałe, a co wymaga doprecyzowania. Warto pochwalać odnoszenie adnotowanego fragmentu do innej przeczytanej literatury. Można robić notatki od razu przy czytaniu albo podkreślić, zaznaczyć, obramować niektóre słowa, zapisać słowa kluczowe i główne uwagi, i wrócić do tego po zakończonej lekturze. Z czasem uczniowie mogą wypracować sobie system skrótów i symboli (choćby dla określenia kierunków geograficznych czy skrótów nazw państw, np. według tablic rejestracyjnych samochodów). Jeśli zaś czegoś nie rozumieją (słowa, zdania, akapitu, rozdziału) – mogą stawiać znak zapytania, a wykrzyknikiem zaznaczać to, co ich zdziwiło, albo z czym się nie zgadzają.

Na podstawie adnotacji nauczyciel może zadawać krótkie zadania do wykonania w klasie, oparte na jednym tekście. Oto kilka przykładów: Jaki jest zamiar autora? Co zamierza przekazać? Za pomocą jakich środków wyrazu dociera do odbiorców? I koniecznie: Co o tym świadczy? Ważne bowiem, aby wykształcić nawyk uzasadniania swoich opinii, jako że uzasadnienia są podstawowym budulcem wypracowań. Monte-Sano udowadnia bowiem, że umiejętnie tworzone notatki czy nawet tylko adnotacje na marginesach mogą stać się tworzywem wypracowania. Pokazuje też, że śledzenie notatek towarzyszących lekturze (lub ich braku) pozwala nauczycielowi ocenić wysiłek ucznia, a także ułatwia zdiagnozowanie, gdzie leży przyczyna trudności danego ucznia w pracy nad wypracowaniem – choćby tego, czy jest to efekt zaniedbania, niewłaściwego rozumienia pojęć, błędów w wyciąganiu wniosków, a może jeszcze innych czynników. To ważna wskazówka do dalszej pracy.



Planowanie — jak uporządkować treść? O trudnej współpracy w Transylwanii

4

Co spaja społeczeństwo?

Planując swoje teksty, historycy i badacze społeczni zastanawiają się nad tym, jak przekonać czytelników do swoich racji za pomocą dowodów i toku rozumowania.

▲ http://readinquirewrite.umich.edu/disciplinary_tools/counterargument-planning-graphic-organizer

Zapewne prawie każdy historyk robi to trochę inaczej, czasem bardziej ogólnie, czasem bardziej szczegółowo – ale pisanie pracy zaczyna się od tworzenia planu. W trakcie planowania określa się ogólną strukturę pracy. W pracach historycznych najczęściej do wyboru mamy układ problemowy lub chronologiczny. W układzie problemowym kolejno przedstawia się wyodrębnione wcześniej zagadnienia/problemy związane z tematem rozprawy, natomiast w układzie chronologicznym opowieść toczy się zgodnie z biegiem czasu – od wydarzeń najdawniejszych do mniej odległych w czasie – dobranych i skomentowanych zgodnie z przyjętymi przez autora założeniami. Możliwy jest też układ problemowo-chronologiczny, gdy wyodrębnione problemy omawia się w ujęciu chronologicznym (np. opisując, jak kolejno Rosjanie, Francuzi, Niemcy, Anglicy przygotowywali się do I wojny światowej), oraz chronologiczno-problemowy (np. gdy przedstawialibyśmy, co działo się w czerwcu, lipcu, sierpniu, wrześniu, październiku 1914 roku w poszczególnych krajach).

Zadanie 1.

Jakich części pracy spodziewalibyście się po następującym wstępie autorstwa polskiego historyka Andrzeja Pleszczyńskiego? Nadajcie tytuł całej pracy oraz każdej z części. Określcie, jaki układ zaplanowano: problemowy czy chronologiczny?



▲ Portret Kazimierza Wielkiego, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kazimierz_Wielki_\(Wizerunki_książąt_i_krółów_polskich\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kazimierz_Wielki_(Wizerunki_książąt_i_krółów_polskich).jpg)

Celem niniejszego opracowania będzie omówienie najważniejszych i najtrwałszych decyzji Kazimierza Wielkiego i jego następców, które przyczyniły się do integracji pewnej części społeczności ruskiej [z państwem polskim]. Wspomnę również o czynnikach dezintegracyjnych. Na zakończenie nakreślę problem zapożyczenia pamięci historycznej elit ruskich, który stworzył najważniejszy kronikarz staropolski, Jan Długosz, ponieważ problem ten jest silnie związany z polityką polskich elit wobec społeczeństwa ruskiego.

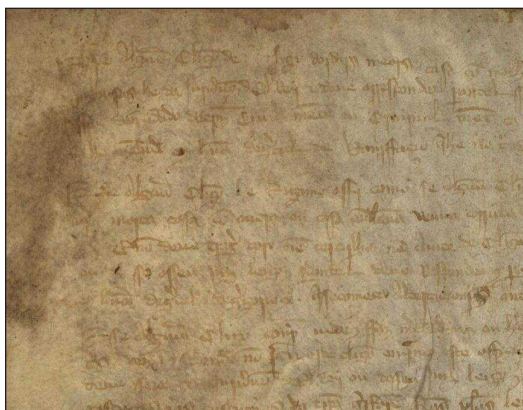
- ▶ Tytuł całości
- ▶ Część 1
- ▶ Część 2
- ▶ Część 3
- ▶ Układ

Zadanie 2.

1. W poniższym fragmencie wstępu do rozdziału o mniejszościach etnicznych w średniowiecznej Portugalii zaznaczcie te elementy, które odpowiadają układowi problemowemu, i te, które odnoszą się do porządku chronologicznego.
2. Zaproponujcie spis treści całości, nadając tytuły poszczególnym rozdziałom:
 - A. w ujęciu problemowym,
 - B. w ujęciu chronologicznym.

Ogólnie rzecz biorąc, akty prawne można ująć w kilku kategoriach. Kwestia wymiaru sprawiedliwości, sprawy społeczne i administracja znajdują się na szczycie rankingu. Umowy dotyczące aktywów i działalności gospodarczej oraz nieruchomości zajmują drugie miejsce na podium. Wreszcie, sprawy kościelne, lichwa, długi, dziesięcina, dochody i broń są słabo reprezentowane w omawianych dokumentach. Bardziej szczegółowa analiza prowadzi do ciekawych wniosków. Pierwszy wybrany zbiór, *Livro das Leis e Posturas* (1249–1393), zawiera przede wszystkim ustawy dotyczące wymiaru sprawiedliwości, umów i kwestii społecznych. Późniejszy *Ordenações de D. Duarte* (ok. 1433–1438) docenia również segment wymiaru sprawiedliwości, umów i administracji. *Ordenações Afonsinas* (1446) gromadzi obszerny zbiór ustaw dotyczących wymiaru sprawiedliwości, aspektów społecznych i administracyjnych. I wreszcie *Ordenações Manuelinas* (1512/13) odnosi się do dziedziny społecznej, sprawiedliwości i administracji. Podsumowując, oznacza to, że królewskie rozstrzygnięcia prawne dotyczą przede wszystkim procedur sądowych, mających na celu zapobieganie zamieszkom i karanie zachowań zakłócających spokój w zróżnicowanym społeczeństwie. Dopiero w późniejszym okresie, za panowania Manuela I (1495–1521), ustawodawstwo zwróciło się w stronę wytyczania kierunków życia społecznego. Społeczeństwo portugalskie było w rzeczywistości wieloetniczne. Współistnienie najróżniejszych grup społecznych, w tym obcokrajowców, rozwijało świadomość istnienia różnorodności i akceptację dla odmienności. Prawodawstwo służyło zaś do regulowania, kształtowania i dyscyplinowania lub kontrolowania tak zróżnicowanego społeczeństwa, zwłaszcza w niektórych miastach. Biorąc pod uwagę trzy główne tematy w czterech zbiorach legislacyjnych – sprawiedliwość, społeczeństwo i administracja – interesująca jest bardziej szczegółowa analiza każdej z tych ogólnych kategorii.

Paula Pinto Costa i Joana Lencart



- ▲ Fotografie fragmentów omawianych dokumentów, od lewej: *Livro das Leis e Posturas*, *Ordenações de D. Duarte* i *Ordenações Manuelinas*. <https://digital.arquivos.pt/ViewerForm.aspx?id=4223265>; http://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2013/10/TT-MSMB-A-65_97_m0051.jpg; [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portugal_\(Ordeções_Afonsinas\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portugal_(Ordeções_Afonsinas).jpg).

Jak zabrać się do planowania?

Można spróbować postąpić się następującym schematem:

1. Ustalcie, co uważacie za istotne. To będzie Wasza teza (czyli stanowisko).
2. Uzasadnijcie Waszą tezę. Dlaczego macie rację?
 - a. Podajcie dowód (jakie informacje ze źródła lub źródeł potwierdzają Waszą tezę).
 - b. Wyjaśnijcie, w jaki sposób dowody potwierdzają Waszą tezę.
 - c. Wyjaśnijcie, dlaczego Wasze dowody są wiarygodne.
3. Czasami możecie uwzględnić także antytezę, czyli polemizować ze zdaniem innych:
 - a. Jaki jest inny punkt widzenia na to zagadnienie, niezgodny z Waszym?
 - b. Na jakich przesłankach (szczegółach, cytatach, danych) opiera się antyteza?
 - c. Dlaczego Wasza teza (oraz jej dowody lub argumenty) jest silniejsza – dlaczego to Wy macie rację?
4. Podsumujcie swoje rozważania.

W jednym wypracowaniu możecie powtarzać ten schemat, poruszając kilka spraw i zajmując stanowisko w każdej z nich, a następnie podsumowując cały wywód.



▲ Mapa Siedmiogrodu, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ungarn,_Siebenbürgen,_Woiwodina_und_Slavonien.jpg.

Zadanie 3.

Rozpoznajcie elementy ze schematu planowania w poniższym tekście autorstwa rumuńskiego badacza Cosmina Popa-Gorjanu. Zacytujcie odpowiednie słowa:

1.
- 2a.
- 2b.
- 2c.
- 3a.
- 3b.
- 3c.
4.

Których elementów zabrakło?

Problem poboru dziesięciny w 1432 r.

Cztery dekady po przyjęciu w Sântimbru przepisów dotyczących poboru dziesięciny kwestia jej zbierania ponownie stała się gorąca. Przedstawiciele biskupa Siedmiogrodu skarżyli się, że szlachta stosowała różnego rodzaju utrudnienia wobec poborców dziesięciny. 11 kwietnia 1432 roku król Zygmunt nakazał szlachcie Siedmiogrodu, aby przestała utrudniać pobór dziesięciny z wina i zboża. Tymczasem, jak głosiła skarga, szlachta zakazała, pod groźbą kary śmierci, swoim dzierżawcom udzielania dostępu do studni, gościny lub sprzedaży żywności poborcom dziesięciny. Kapituła była więc zmuszona zgodzić się, by to szlachta pobierała dziesięcinę, a następnie odprowadzała takie kwoty, które sama uzna za wystarczające.



▲ Panorama miasta Kluż (czyli Cluj, czyli Claudopolis) z XVII wieku. W tytule widać jeszcze inne nazwy tego miasta. Podobnie omawiany w poprzednim rozdziale Lwów występował jako Lviv, Lwow, Leopoldis lub Lemberg. [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Cluj_by_Joris_Hoefnagel,_1617_\(v2\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Cluj_by_Joris_Hoefnagel,_1617_(v2).jpg).

Zadanie 4.

Który akapit (lub akapity) można uznać za argument(y) potwierdzające tezę, że współpraca między poszczególnymi stanami w średniowiecznym Siedmiogrodzie nie należała do łatwych i harmonijnych?

5 listopada 1426 r. decyzje dotyczące organizacji wojskowej zostały przekazane stanom Siedmiogrodu. Postanowienie to odnosiło się również do inicjatywy króla, aby przywódcy Sasów, szlachty i mieszkańcy Brassowa podpisali porozumienie dla wspólnego dobra. Król ogłosił również, że zwrócił się do szlachty, Szeklerów, Sasów, miast i dzielnic Siedmiogrodu z prośbą o wystanie swoich sił zbrojnych (*gentes ipsorum exercitiales*) na poparcie księcia wołoskiego Dana II. Mieszkańcy południowej części Siedmiogrodu byli najbardziej narażeni na ataki osmańskie i ponosili koszty obrony. Wydaje się, że solidarność z tymi, którzy musieli inwestować w wydatki wojskowe, była w północnej części prowincji dość niska. 24 lutego 1433 r. król Zygmunt nakazał miastom królewskim Kluż i Bystrzyca udział w wysiłkach obronnych siedmiu saksońskich siedzib, które zapłaciły dwóm tysiącom żołnierzy za pilnowanie dróg z Făgăraș do Hațeg w celu zapobieżenia najazdom osmańskim w 1432 roku. Oba miasta, położone w północnych częściach prowincji, nie były bezpośrednio zagrożone i odmówiły udziału w wydatkach na cele wojskowe oraz nie miały zamiaru zmieniać tej postawy w przyszłości, co spowodowało, że król zażądał od nich wsparcia wysiłków Sasów z południowej części prowincji.

W ciągu ostatnich kilku lat badałem stosunki między Sasami, szlachtą i Szeklerami pod koniec XIV i w pierwszej połowie XV wieku w Siedmio-

grodzie [...]. Na początku XVI w. przyjęto zasadę *unio trium nationum* (unii trzech narodów) i po 1540 r. stała się ona podstawą konstytucyjną księstwa, ale kroki podejmowane w celu zbudowania jedności politycznej były powolne i osiągnięto ją z wielkim trudem w XV w., kiedy to zostały podpisane wiążące traktaty między tymi trzema grupami (1437, 1438, 1467).

Zadanie 5a.

1. Rozstrzygnijcie, czy cytowany niżej tekst ma układ chronologiczny, czy problemowy.
2. Nadajcie mu tytuł.
3. Nadajcie tytuły poszczególnym akapitom.

Fakt, że szlachta, Sasi lub miejscowe duchowieństwo zwracało się do króla, aby zarządził ich niezadowoleniu, może wskazywać na słabe lub nieskuteczne sposoby współpracy na szczeblu lokalnym.

21 marca 1391 r. król Zygmunt był na Sybinie i wydał kilka dokumentów potwierdzających przywileje Sasów, ale wydał też nowe rozporządzenie, które dotyczyło zarówno Sasów, jak i szlachty. Rozporządzenie królewskie było próbą rozwiązania sporów między obiema społecznościami, spowodowanych tym, że szlachta wykazywała się opieszałością w karaniu za krzywdy popełniane przez swoich poddanych na terenie posiadłości Sasów. Sasi twierdzili, że szlachta była miękka i pobłażliwa (*tepidi essent et remissi*) w karaniu sprawców, którzy wyrządzili im krzywdę. Ponadto, gdy Sasi zwracali się do szlachty o wymierzenie sprawiedliwości w przypadkach kradzieży, podpalenia lub rabunku dokonanego przez jej poddanych, ta powoływała się na stary zwyczaj, zgodnie z którym zbrodnie te należały do jurysdykcji sądów w Turdzie i Sântimbru. Chociaż wymiana ta stanowi przykład kontaktów między Sasami i szlachtą z Siedmiogrodu, to jednak fakt, że nie przyniosła ona oczekiwanego rezultatu, sugeruje, że obie grupy nie były w stanie skutecznie porozumieć się w sprawie swoich interesów. Innym przedmiotem niezadowolenia był fakt, że szlachta nie wypełniała swojego obowiązku pomocy w ujawnianiu śladów złodziei; nie pozwalała Sasom na badanie śladów złoczyńców wkraczających do ich wiosek ani nie informowała, czy ślady te prowadzą do innych posiadłości. W rezultacie, jak skarżyli się Sasi, wzrosła liczba przestępców wyrządzających im szkody. Aby rozwiązać te problemy, obie społeczności miały przestrzegać ustalonych przez króla zasad chwywania i karania sprawców kradzieży, podpaleń, rozbojów i innych zbrodni.

Sasi otrzymali upoważnienie do ścigania przestępców w każdej wiosce szlacheckiej. Po ustaleniu sprawców, także na podstawie narzędzi zbrodni, właściciele posiadłości mieli na miejscu ich osądzić i ukarać stosownie do popełnionych przestępstw, przez powieszenie, ścięcie głowy albo okaleczenie. W ten sposób ów dekret królewski usunął ograniczenia dekretu wojewody Tomasza Szeceniego z 1342 r., który uznawał prawo właścicieli do osądzania wszystkich przestępstw po-



▲ Mapa Siedmiogrodu (Transylwanii) z XVI wieku, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Chorographia_Transylvaniae_Sybembürgen_1532.jpg

pełnianych przez ich dzierżawców, z wyjątkiem kradzieży, podpażeń i rabunków. W pewnym sensie *ius gladii* [prawo miecza czyli prawo sądenia spraw, za które groziła kara śmierci, i prawo jej wykonywania], które w poprzednich dziesięcioleciach było przyznawane na mocy indywidualnych przywilejów wyłącznie bogatym możnym, zostało rozszerzone na wszystkich posiadaczy ziemskich. Moźni, którzy odmówiliby pomocy Sasom w ich wysiłkach mających na celu wykrucie i ukaranie sprawców, zgodnie z dekretem, mieli płacić odszkodowanie za wyrządzone szkody i odpowiadać za zwrot skradzionych dóbr oraz rekompensatę wydatków poniesionych przez Sasów podczas śledztwa.

W następnym miesiącu, w kwietniu 1391 r., król znalazł się na terenie powiatów siedmiogrodzkich, gdzie wysłuchał skarg szlachty i duchowieństwa i na ich podstawie wydał nowe zarządzenie. Kilku duchownych i innych mieszkańców skarżyło się, że wielu właścicieli ziemskich utrudniało swoim dzierżawcom opuszczenie posiadłości na podstawie niesprawiedliwych oskarżeń (*calumpniis*), nawet po tym, jak ci zapłacili wszystkie swoje należności i uzyskali zgodę sędziów. Za sprawą takich praktyk inni właściciele ziemscy ponosili straty. Po odwołaniu się do koncepcji pierwotnej równości wszystkich ludzi, która głosiła, że władza królewska powinna oddać wolność tym, którzy zostali poddaniemu nie za sprawą natury, ale przez władzę ludzką, nowe prawo nakreśliło warunki, których musieli przestrzegać wszyscy właściciele ziemscy. Pierwszy artykuł potwierdzał prawo do swobodnego przemieszczania się (po uregulowaniu wszystkich należności) wszystkich chłopów zarówno

z posiadłości królewskich, szlacheckich, jak i kościelnych. Można, który nie zezwolił na wyjazd swoich poddanych, lecz zatrzymał ich pod swoją władzą, miał obowiązek wyjaśnić jednemu z dwóch szlacheckich sędziów powody swojej odmowy. Sędziowie ci mieli za zadanie rozpoznać sprawę, przeprowadzić mediację i doprowadzić do porozumienia. Jeśli właściciel ziemski upierał się przy zmuszaniu najemcy, który opłacił wszystkie swoje należności, do pozostania, i zostało to odnotowane w formie pisemnej przez sędziego szlacheckiego, musiał zapłacić grzywnę w wysokości dziesięciu srebrnych marek właścicielowi ziemskiemu, do którego najemca zamierzał się przenieść. Następnie wojewoda czuwał nad tym, aby zatrzymany najemca został uwolniony i przeniesiony do majątku, do którego zamierzał się przenieść.

22 maja 1419 r. król Zygmunt nakazał wszystkim możliwym i urzędnikom z Siedmiogrodu dostarczać pomocy Sasom w chwytaniu, osądzaniu i karaniu przestępców. Przedstawiciele siedmiu saskich okręgów skarżyli się, że ponieśli szkody spowodowane przez mieszkańców hrabstwa, zarówno o statusie szlacheckim, jak i nieszlacheckim, którzy na ich terytorium popełniali kradzieże, rozboje, zatrzymania, obrażenia fizyczne i zabójstwa. Niektórzy możni byli odpowiedzialni za zachęcanie swoich poddanych do popełniania takich czynów. Król zarządził, aby szlachta udzielała Sasom pomocy podczas poszukiwania sprawców i upoważnił szlachtę do osądzania i karania przestępców zgodnie z prawem, zabraniając wojewodzie lub hrabiom wnoszenia jakiegokolwiek sprzeciwu.

W dniu 29 grudnia 1429 r. Sasi złożyli skargę do króla przeciwko przemocy, jakiej dopuścili się wobec nich mieszkańcy powiatu.

Powtarzalność problemu, co widać w latach 1391, 1419 i 1429, świadczy o tym, że funkcjonowanie odrębnych obszarów jurysdykcji nadal było źródłem napięć między Sasami a szlachtą. Innym spostrzeżeniem jest fakt, że nie ma śladu żadnych lokalnych inicjatyw na rzecz znalezienia rozwiązania – przez żadną ze stron. Widzimy jedynie odwoływanie się do władzy królewskiej, wzywanej do wsparcia tej grupy, która uważała się za poszkodowaną.

Zadanie 5b.

1. Rozstrzygnijcie, czy zakreślone fragmenty to tezy, czy dowody autora.
2. Wskażcie, na jakiej podstawie możemy uznać, że dowody przytoczone przez autora są wiarygodne.

Zadanie 6.

Korzystając z tych samych materiałów źródłowych, które przedstawia autor, zaproponujcie plan wypracowania w układzie problemowym. Sformułujcie stanowisko, które będziecie chcieli uzasadnić, oraz dwa lub trzy problemowo ujęte argumenty, oparte o cytowane źródła.

Nie musicie wykorzystać tych źródeł w całości. Pamiętajcie, że jednym z bardzo ważnych elementów pracy historyka jest przeprowadzanie selekcji źródeł.

Zadanie 7.

Odwołując się do przykładów ze średniowiecznego Siedmiogrodu oraz społeczeństw współczesnych, rozważcie, co stanowi o spójności społeczeństwa. Uwzględnijcie trzy z następujących czynników: władzę, prawo, gospodarkę, obronność, historię, tożsamość.

Zwróćcie uwagę, że rolę któregoś z czynników możecie zanegować, np. stwierdzając, że nie jest prawdą, jak twierdzi NN, iż ten czynnik ma istotny wpływ na spójność społeczeństwa.

Praca powinna składać się z:

1. Jasno sformułowanej tezy, w której odniesiecie się do wybranych czynników;
2. Wstępu, w którym zdefiniujecie pojęcie spójności społeczeństwa;
3. Akapitów odpowiadających argumentom, z odwołaniem się do źródeł historycznych, doniesień prasowych lub informacji zaczerpniętych z Internetu, zawsze z dokładnym opisem bibliograficznym; powinny odnosić się do tezy, być konkretne, jasne i przekonujące;
4. Przemyślanego podsumowania, które skłoni czytelnika do refleksji.

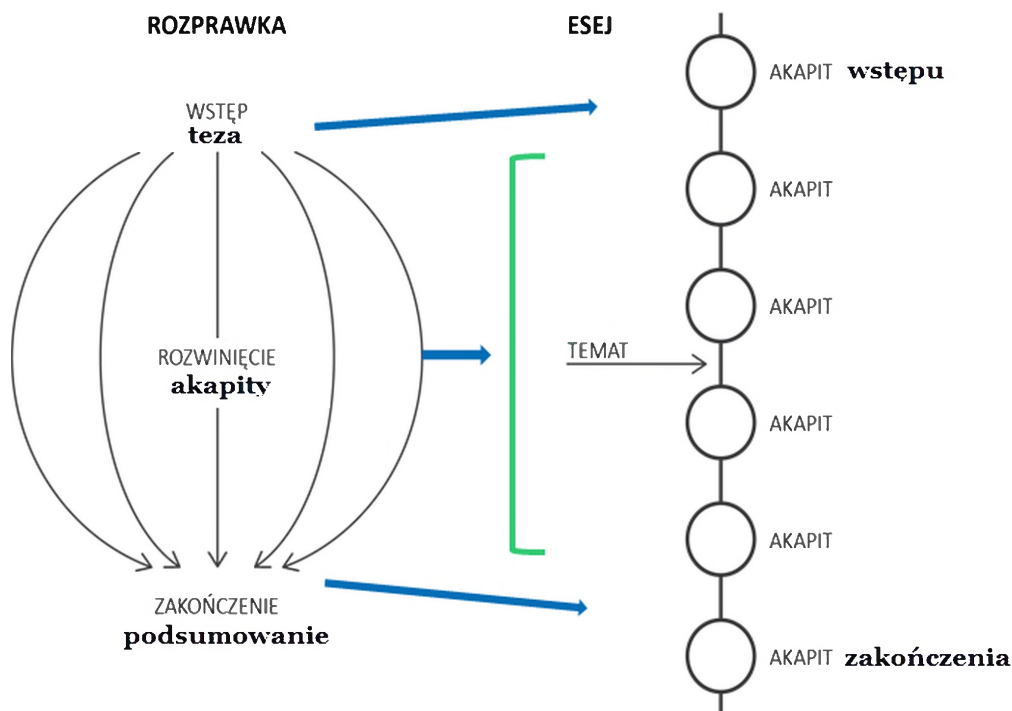
Zadanie 8.

Projekt badawczy. Prześledźcie zmiany nazw wybranego miejsca (miasta, ulicy, placu, rzeki, góry). Przedstawcie swoje spostrzeżenia i wnioski dotyczące tego: kto zmieniał nazwę, w jakich okolicznościach, co wyrażały kolejne nazwy, czy zachowano jakąś ciągłość nazewnictwa mimo wprowadzanych zmian? Następnie ustosunkujcie się do tezy, że nazwy topograficzne świadczą o tym, że nie tylko historię, ale i geografę piszą zwycięzcy.

Do nauczyciela

Planowanie i porządkowanie treści powinno zawsze poprzedzać pisanie wypracowań. W praktyce szkolnej nauczyciel powinien wręcz wymagać, by plan towarzyszył oddawanym wypracowaniom uczniowskim. Czytając pracę, nietrudno nie zauważyć, czy poprzedzało ją napisanie planu. Porządkuje on nie tylko proces pisania, lecz także myślenia autora. Nawet jeśli w toku pisania plan ulegnie zmianie, będzie to krok świadomy i zapewne mający uzasadnienie. W przeciwnym przypadku otrzymujemy zbiór luźno związanych z tematem myśli.

Recenzentka niniejszego tomu, Elwira Górczak-Ulmann, wieloletni egzaminator i koordynator Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, zaproponowała taki najogólniejszy schemat wypracowania z historii.



Podobnie jak przy wdrażaniu do innych etapów pracy nad tekstem, warto wykorzystywać już istniejące teksty. Niekoniecznie mam tu na myśli zamięczanie uczniów tworzeniem planów, co jest żmudne i mało atrakcyjne, i słabo rozwija krytyczne myślenie. Ale już sprawdzenie, czy i gdzie tekst ma główną myśl i czy autor jest w jej przedstawianiu konsekwentny, to działanie zmierzające w pożądanym kierunku.



Forma — jak budować narrację? Czy można wierzyć legendom?

5

Legendy jako źródło historyczne



▲ https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nikolaos_Gyzis_-_Historia.jpg

Oprócz znalezienia dobrych dowodów historycy muszą wyjaśnić, w jaki sposób wspierają one argumentację. Argumentowanie w oparciu o dowody historyczne nie polega jedynie na znalezieniu odpowiedniego fragmentu i zacytowaniu go, by pokazać, że źródła potwierdzają naszą tezę.

Chauncey Monte-Sano

Na skuteczność argumentacji wpływa zarówno słuszność samych argumentów, moc użytych dowodów źródłowych, jak i sposób ich przedstawienia. Na sposób przedstawienia ma zaś istotny wpływ sprawność językowa piszącego – „aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa.” Co więcej, okazuje się, że to, w jaki sposób się pisze, ma wpływ na to, jak się myśli. Zasady i porady zawarte w tym rozdziale oparte są o *Style. Lessons in Clarity and Grace* J. Williamsa (Pearson Education, 2014).

Poziom 1 – budowa zdania

Wróćmy do zapisanego wyżej zdania:

Na skuteczność argumentacji wpływa zarówno słuszność samych argumentów, moc użytych dowodów źródłowych, jak i sposób ich przedstawienia.

Tę samą myśl można również wyrazić w następujący sposób:

To, jak skuteczny będzie dany historyk, zależy od tego, czy posługuje się słusznymi argumentami, jak mocnych dowodów źródłowych używa oraz w jaki sposób je przedstawia.

Czym różnią się między sobą oba zdania?

1. Poszukajmy w nich podmiotów i orzeczeń.

Przypomnijmy z gramatyki, że podmiot to najczęściej rzeczownik w mianowniku (odpowiadający na pytania kto? co?), zaś orzeczenie – to czasownik w formie osobowej (co robi? co się z nim dzieje? w jakim jest stanie?)

Na skuteczność argumentacji wpływa zarówno **słuszność** samych argumentów, **moc** użytych dowodów źródłowych, jak i **sposób** ich przedstawienia.

To, jak skuteczny okaże się dany historyk, zależy między innymi od tego, czy posługuje się słusznymi argumentami, jak mocnych dowodów źródłowych używa oraz w jaki sposób je przedstawia.

W pierwszym zdaniu podmiotami są „słuszność”, „moc” i „sposób” – pojęcia określające pożądane cechy argumentacji, na którą – zgodnie z orzeczeniem – mają wpłynąć.

W zdaniu drugim podmiotem jest historyk – badacz, który zajmuje się przeszłością.

Czytając to zdanie, mamy przed oczami człowieka, który chce być skuteczny i korzysta w tym celu ze swojego warsztatu: posługuje się argumentami, dysponuje dowodami, przedstawia je. To od tego człowieka zależy, czy czytelnikom się spodoba efekt jego pracy. Może nawet moglibyśmy narysować historyka i jego odbiorców. Trudniej narysować słuszność, moc i sposób (choć można bronić tego zdania, argumentując, że w przejrzysty sposób wyodrębniła główne elementy dobrej rozprawki).

Psychologowie potwierdzają, że łatwiej się czyta i rozumie teksty, które dotyczą postaci „z krwi i kości” wykonujących czynności, które czytelnik może sobie łatwo wyobrazić. Dobre zdanie powinno zatem mieć podmiot „z krwi i kości” i orzeczenie określające czynność (lub czynności), które ten podmiot wykonuje.

2. Sprawdźmy, w jaki sposób w naszych zdaniach wyrażone są czynności. Zwróćmy uwagę, że w pierwszej wersji zdania niektóre czynności historyka występują, ale są wyrażone nie za pomocą czasowników, lecz innych części mowy: imiesłowu (użytych) i rzeczownika odczasownikowego (przedstawienia). Czasowniki sprawdzają się jednak lepiej, bo sprawiają, że w opowieści coś się dzieje, a czytelnik łatwiej sobie to wyobraża, a w konsekwencji – rozumie i zapamiętuje.



Karaimi to grupa etniczno-religijna, której przedstawiciele zamieszkują różne kraje, głównie w Europie Środkowo-Wschodniej, na Bliskim Wschodzie oraz w USA. Liczbę Karaimów szacuje się na kilka tysięcy. W Europie żyje nieco ponad 1500 osób. Ich religia wywodzi się z judaizmu, ale jest od niego odrębna.

◀ Karaimi na ilustracji z XIX wieku.
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Qaraylar.jpg>.

Zadanie 1.

Wyjaśnijcie, czym różnią się między sobą kolejne przekształcenia poniższego zdania (odwołajcie się do zaleceń o podmiocie „z krwi i kości”, czynnościach wyrażonych czasownikami oraz zasad dobrej tezy z lekcji 1).

1. Początki Karaimów w Wielkim Księstwie Litewskim były przedmiotem badań wielu historyków.
2. Wielu historyków badało początki Karaimów w Wielkim Księstwie Litewskim
3. Wielu historyków badało, jak Karaimi znaleźli się w Wielkim Księstwie Litewskim.
4. Wielu historyków badało, kiedy, skąd i w jakich okolicznościach Karaimi przybyli do Wielkiego Księstwa Litewskiego.

Zadanie 2.

Przepiszcie poniższe zdania tak, by miały podmiot „z krwi i kości”, a czynności, które ten podmiot wykonuje, zostały wyrażone za pomocą czasowników w formie osobowej.

Przykład:

Wersja pierwotna: *Tradycja ustna jest dla historyków ważnym źródłem do rekonstrukcji przeszłości, tam gdzie źródła pisane się nie zachowały.*

Wersja z podmiotem z „krew i kości” i czynnościami wyrażonymi czasownikami: *Historycy starają się badać przeszłość, nawet gdy nie zachowały się źródła pisane. Korzystają wtedy między innymi z informacji, które przekazują sobie ustnie z pokolenia na pokolenie członkowie lokalnych wspólnot.*

1. W Haliczu, choć wspomniano o nim w wielu wersjach legend o przybyciu Karaimów, nie było jednolitego stosunku do początku ich osadnictwa: wymieniano inną chronologię i okoliczności. [Mieszkańcy Halicza]
2. W historiografii analizującej osadę karaimską w Trokach można wyróżnić dwie główne tendencje: 1) traktowanie jej jako wyniku kampanii politycznej wielkiego księcia Witolda przeciwko Złotej Ordzie, jak głosi legenda rozpowszechniana przez społeczność karaimską; 2) krytykę powyższego podejścia, opierającą się na braku źródeł, które mogłyby je poprzeć. [Historycy]
3. Kwestia osadnictwa karaimskiego w Wielkim Księstwie Litewskim stała się istotna dla samych Karaimów na początku XIX wieku. [Karaimi]
4. Autor zwrócił uwagę na istnienie różnych legend na temat przybycia społeczności karaimskiej na Litwę oraz na fakt, że opowieść o Karaimach, sprowadzonych do Rzeczypospolitej Obojga Narodów przez księcia Witolda, stała się powszechnie znana w społecznościach Galicji dopiero w XIX wieku. [Autor, mieszkańcy Galicji, Karaimi]



▲ Historia osadnictwa karaimskiego w Europie: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Karaites-histoire.png>



Budowa zdania – ciąg dalszy

Proste rzeczy na początku zdania – ważne na końcu

To kolejne zalecenie oparte na badaniach psychologicznych. Psycholodzy zalecają, aby zaczynać zdanie (a także akapit i całe wypracowanie) od stwierdzeń, które są ogólnie znane, akceptowane i proste do przyswojenia, zaś na końcu wypowiedzi zamieszczać te, które są najważniejsze lub najtrudniejsze. Prosty początek buduje między autorem a czytelnikiem nić zrozumienia (i porozumienia). Natomiast na końcowe słowa pada przy czytaniu akcent logiczny, który je eksponuje i dodaje wagi.

Zadanie 3.

Spośród poniższych zdań wybierzcie to, które:

1. Podkreśla fakt, że autorem przekazu o sprowadzeniu Karaimów jest Mordechaj Sułtański.
2. Nadaje znaczenie księciu Witoldowi jako temu, który sprowadził Karaimów.
3. Zwraca szczególną uwagę na datę przybycia Karaimów na Litwę.
4. Eksponuje miejsca osiedlenia się Karaimów w Wielkim Księstwie Litewskim.

Pomocne może być odczytanie zdania na głos i sprawdzenie, na jakie słowa pada akcent.

- A. W opowieści przekazanej przez Mordechaja Sułtańskiego wielki książę Witold sprowadził Karaimów z Krymu w 1286 r. (sic!) i osiedlił ich w Trokach i Łucku.
- B. Mordechaj Sułtański opowiadał o sprowadzeniu Karaimów z Krymu i osiedleniu ich w Trokach i Łucku przez księcia Witolda w 1286 r. (sic!).
- C. Mordechaj Sułtański opowiadał, że w 1286 r. (sic!) Karaimów sprowadził z Krymu i osiedlił w Trokach i Łucku wielki książę Witold.
- D. O tym, że w 1286 r. (sic!) Karaimów sprowadził z Krymu i osiedlił w Trokach i Łucku wielki książę Witold, opowiadał Mordechaj Sułtański.

Zasadą budowy zdania powinien być więc prosty początek i mocny koniec. Zdanie powinno się kończyć nowymi pojęciami, spostrzeżeniami, pomysłami. Czytelnik zwraca uwagę na treści, które znajdują się właśnie na końcu zdania. Można to sprawdzić, czytając tekst na głos i sprawdzając, gdzie pada akcent. Powinien padać na sprawy istotne. Mniej istotne rzeczy lepiej przesunąć do środka zdania, by najważniejsze wybrzmiały na końcu.

◀ Książę Witold na portrecie z XVIII w.: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vitaūt_Vialiki._Вітаўт_Вялікі_\(XVIII\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vitaūt_Vialiki._Вітаўт_Вялікі_(XVIII).jpg)

Poziom II – łączenie zdań

Kolejne zdania tekstu powinny tworzyć spójną, logiczną całość. O spójności decyduje przede wszystkim to, jak się kończy jedno zdanie, a zaczyna kolejne. Można o nich myśleć jak o dwóch kawałkach puzzli, które chcemy połączyć – albo o wagonikach kolejki, które mają się szczeplić.

Oto dwa zdania:

Kwestia osadnictwa karaimskiego w Wielkim Księstwie Litewskim stała się istotna dla samych Karaimów na początku XIX wieku. Wcześniej kilka osób spisywało ich dzieje, ale problemy przeszłości nie były istotne dla całej społeczności.

Pierwsze kończy się „na początku XIX wieku”. Drugie rozpoczyna się od nawiązania do czasu: „wcześniej” (czyli przed XIX wiekiem).

W kolejnych dwóch zadaniach odejmiemy od tematyki karaimskiej. Ale potem jeszcze do niej wrócimy.

Zadanie 4.

Podkreście słowa i wyrażenia, które wiążą poprzednie zdanie z kolejnym.

Amerykane wprawdzie znieśli system ścisłych kwot [ograniczeń liczby imigrantów, wpuszczanych co roku z danego kraju] na mocy reformy przepisów imigracyjnych przeprowadzonej w 1965 r. pod nazwą Simpson-Mazzoli Act, ale wprowadzili szereg innych restrykcji. Zmiany te wcale nie ułatwiły Polakom ubiegania się o wize imigracyjne. W tej sytuacji rozpoczęła się na masową skalę imigracja nielegalna. Formalnie Polacy przybywali do USA jako turyści, nie aplikując w ogóle o wize imigracyjne, stąd nazywano ich „wakacjuszami”. Swoje „wakacje” spędzali jednak pracując zarobkowo, a przy tym przekraczali termin ważności swoich wiz (*they overstayed their visas*), znikając w miarę możliwości z radarów amerykańskich władz imigracyjnych.

Podsumujmy

Czytelnicy lubią, gdy tekst jest zbudowany tak, że:

- ▶ Na początku zdań znajdują się informacje już im znane. Trudniejsze elementy łatwiej przyswoją, gdy znajdą się one na końcu.
- ▶ W zdaniu jak najszybciej pojawia się podmiot, najlepiej „z krwi i kości”, a w jego sąsiedztwie orzeczenie.
- ▶ Czynności są wyrażone czasownikami, a nie ukryte za pomocą rzeczowników lub innych części mowy.
- ▶ Kolejne zdania są logicznie i gramatycznie połączone.

Na ogół, gdy piszemy, skupiamy się na tym, aby przelać na papier (lub ekran) swoje myśli, a nie na tym, aby były zrozumiałe dla odbiorców. Dlatego napisany tekst warto potem zredagować – czyli przepisać tak, aby nie tylko odzwierciedlał nasze przemyślenia, ale także skutecznie oddziaływał na czytelników (o tym, co tekst może „robić”, wspomina rozdział 3). Nie warto robić obu tych rzeczy jednocześnie, bo zwykle bardzo spowalnia to proces pisania, a efekt nie zawsze jest satysfakcjonujący.

Zadanie 5.

Przeróbcie poniższe zdanie na kilkuzdaniowy tekst, który opisze, co działo się w północno-zachodniej Transylwanii w okolicach roku 1437. Pamiętajcie o zasadach budowy i łączenia zdań.

W roku 1437, podczas powstania chłopów z północno-zachodniej Transylwanii, wywołanego klątwą nałożoną przez biskupa Transylwanii na chłopów, którzy odmówili płacenia dziesięciny w nowej, droższej monecie za ostatnie trzy lata, pierwsze porozumienie o wzajemnej pomocy zostało podpisane przez przedstawicieli stanów.

Akapit

Ciągi zdań łączy się w tekście w akapity. Ale akapit to coś więcej niż kilka zdań „sczepionych” końcami i początkami. Słowa „natomiast”, „a więc” czy „następnie” też nie tworzą same z siebie spójności. Dobry akapit zawiera myśl przewodnią, która spaja poszczególne zdania. Jeśli akapit jest dłuższy niż 5–6 zdań, powinno się dać łatwo wyodrębnić to, które ujmuje główną myśl. Myśl ta (lub czasem myśli) bywa następnie nawet kilkakrotnie powtarzana, dzięki czemu jasno widać przesłanie całości.

Innym spoiwem akapitu jest podmiot. Nie w każdym zdaniu musi być dokładnie ten sam, ale nie można też ciągle zmieniać, bo to męczy i rozprasza odbiorców.

Budując akapit, warto kierować się podobną zasadą, co budując zdania: zaczynać od informacji, które czytelnicy znają, a kończyć – tymi, których się nie spodziewają. Jeśli nasz akapit ma zdanie wprowadzające, to na jego końcu powinny się znaleźć słowa, które sygnalizują tematykę całego akapitu. Na końcu zdania kończącego akapit jest miejsce na jego główne przesłanie i wnioski.

W złym akapicie podmioty zdań nie są ze sobą powiązane, poszczególnych stwierdzeń nie łączy wspólna tematyka, nie ma też miejsca, które by sygnalizowało, o czym będzie traktować akapit.



▲ Pomnik Czynu Zbrojnego Polonii Amerykańskiej w Warszawie wzniesiono w 1998 roku.
https://en.wikipedia.org/wiki/File:Pomnik_Czynu_Zbrojnego_04.jpg.

Zadanie 6.

Porównajcie dwie wersje akapitu o tej samej treści. Zanotujcie różnice w odniesieniu do:

1. Zasygnalizowania głównej myśli.
2. Przypominania głównej myśli.
3. Stałości podmiotu.
4. Czynności wyrażanych czasownikami.
5. Prostej początku.
6. Nowych treści i głównych wniosków na końcu.

Wersja A

Brak masowych migracji powrotnych Polaków po 1918 roku można uzasadniać brakiem poczucia stabilności i pewności co do losów państwa polskiego, a także zawodem, który spotkał wielu powracających i tych, którzy wspierali walkę o niepodległość Polski z USA. Okazało się, że ciężko zapracowane dolary całkowicie straciły wartość z powodu szalejącej w Polsce na początku lat dwudziestych hiperinflacji. Żołnierze Błękitnej Armii nie cieszyli się specjalnymi przywilejami kombatanckimi, a raczej byli traktowani jako „obcy” i tak też się czuli. Także wielu innych, którzy zdecydowali się wrócić, przekonało się, że w swoich rodzinnych miejscowościach nie są już „u siebie”, a poczucie zadomowienia dają im raczej Stany Zjednoczone. Dzieci, domy, w tym wygody, ale też wspólnota doświadczeń życiowych i przyzwyczajenia związane z trybem życia codziennego skłaniały do decyzji o pozostaniu w USA.

Wersja B

Po 1918 roku Polacy nie wracali masowo z Ameryki do powstałej właśnie Polski. Nie byli bowiem pewni, czy państwo polskie przetrwa i czy będzie w nim można normalnie funkcjonować. Niektórzy z tych, co zdecydowali się wrócić, srodze się zawiedli. Rozczarowani byli zwłaszcza ci, którzy zaangażowali się w walkę o niepodległość Polski, a wolna Rzeczpospolita nie doceniła ich wysiłków – politycznych, finansowych ani militarnych. Nie otrzymali żadnych znaczących stanowisk rządowych. To mogło zniechęcić do powrotu osoby, które wiązałyby z nim nadzieje na zrobienie w Polsce kariery politycznej. Z kolei potencjalni przedsiębiorcy mieli w pamięci skutki polskiej hiperinflacji z początku lat dwudziestych, w wyniku której pierwsi reemigranci w krótkim czasie stracili wieloletnie oszczędności, zainwestowane właśnie w Polsce. Wreszcie Polacy w USA byli rozczarowani sposobem, w jakim zostali potraktowani w Polsce wywodzący się z polonijnej młodzieży żołnierze Błękitnej Armii. Nie zaznali oni wielkiej wdzięczności, nie cieszyli się żadnymi specjalnymi przywilejami kombatanckimi, a raczej byli traktowani jako „obcy” i tak też się czuli. Także wielu innych, którzy zdecydowali się wrócić, przekonało się, że w swoich rodzinnych miejscowościach nie są już „u siebie”, a poczucie zadomowienia dają im raczej Stany Zjednoczone.

Dla chętnych: zaproponujcie ulepszoną wersję C, uwzględniając wskazówki ze s. 88.



▲ Fragment *Hołdu pruskiego* Jana Matejki: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Prussian_Homage.jpg.

Zawodowi redaktorzy proponują następujący sposób pracy nad spójnością akapitu:

1. Diagnoza

Zakreśl pierwszych 7–8 słów w każdym zdaniu fragmentu, zatrzymując się, jeśli wcześniej natkniesz się na czasownik.

Następnie podkreśl podmioty.

Zaznacz fragmenty, które są niejasne.

2. Analiza

Oceń, czy te podmioty tworzą względnie niewielki zbiór wzajemnie powiązanych pojęć.

Czy odpowiadają one najważniejszymi kwestiom/sprawcom/wykonawcom czynności (a najlepiej – czy są „z krwi i kości”).

3. Poprawa

Postaraj się ujednoczyć podmioty i w pierwszych słowach każdego zdania umieścić informację o czynnościach, które te podmioty wykonują.

Zadbaj o to, aby to, o czym piszesz, korespondowało z wiedzą czytelników. Unikaj skrótów myślowych, które dla odbiorców mogą być niejasne.

Oto dwie wersje tekstu o stosunkach polsko-krzyżackich na Pomorzu pod koniec XV wieku, poddane diagnozie.

Wersja pierwotna

Po przegranej wojnie trzynastoletniej z Polską Zakon Krzyżacki pozostawał już tylko cieniem swojej dawnej potęgi. Kazimierz Jagiellończyk, na mocy kończącego ją drugiego pokoju toruńskiego z 1466 roku, zdołał pozbawić Krzyżaków zamożnych Prus Królewskich oraz stolicy w Malborku. Dodatkową uciążliwością i upokorzeniem dla dumnych wielkich mistrzów był obowiązek składania Koronie przysięgi wierności. Z wielkim trudem udało się królowi Kazimierzowi poskromić zapędy niepokornych lenników mające na celu zrzucenie lub chociażby poważne ograniczenie tej zależności.

Wersja poprawiona

W 1466 roku Polska i Zakon Krzyżacki zawarły pokój w Toruniu, który kończył wojnę trzynastoletnią. W jego wyniku Zakon Krzyżacki pozostawał już tylko cieniem swojej dawnej potęgi. Dotychczasowa stolica Państwa Krzyżackiego, Malbork, oraz całe zamożne Prusy Królewskie (czyli Pomorze Gdańskie i okoliczne ziemie) przeszły pod panowanie Polski. Co więcej, każdy kolejny wielki mistrz krzyżacki musiał składać każdemu kolejnemu królowi Polski przysięgę wierności. W latach 1469–1489 czterech wielkich mistrzów złożyło hołd królowi Kazimierzowi Jagiellończykowi, ale inni tego unikali. Z jednej strony wykorzystywali fakt, że Rzeczpospolita skupiła swoją uwagę na pograniczu tatarsko-tureckim. Z drugiej – argumentowali, że byli książętami cesarstwa niemieckiego, zatem ich zwierzchnikiem był cesarz, a nie król Polski.

Zadanie 7.

Oceńcie, w jaki sposób zmiana formy wpłynęła na przekaz treści w powyższych fragmentach.

1. Teza/przesłanie pierwszego.
2. Teza/przesłanie drugiego.
3. Zaproponujcie tytuł pierwszego.
4. Zaproponujcie tytuł drugiego.
5. Wypiszcie pojęcia, które zastosował autor pierwszej wersji.
6. Wypiszcie pojęcia, które zastosował autor drugiej wersji.
7. Która wersja lepiej wyjaśnia?
8. Która wersja bardziej ocenia?
9. Co pozostaje niejasne w pierwszej wersji?
10. Co pozostaje niejasne w drugiej wersji?

Oto praktyczne porady, które mogą pomóc w tworzeniu akapitów tak, by od początku pozytywnie przechodziły test spójności – albo przynajmniej wymagały mniej poprawek.

Gdy zabieracie się do planowania nowego akapitu lub części swojej pracy, wypiszcie podmioty, o których będziecie pisać. Mogą to być postaci „z krwi i kości”, ale także ważne pojęcia. Spróbujcie narysować te podmioty i się im przyjrzeć. W przypadku pojęć wynotujcie idee, z którymi się wiążą. Gdy będziecie pisać, pamiętajcie o tych podmiotach. Jeśli ich zabraknie, będzie to wyraźny sygnał, że Wasze rozważania zeszyły na manowce.

Zadanie 8.

Naszkcujcie (to znaczy zróbcie schematyczny szkic rysikiem na kartce lub ekranie), a następnie zapiszcie w formie przekształconej następujący akapit.

Jeden z wodzów wielkiego księcia Witolda pokonał trzech władców dzielnic karaïmskich, którzy przeciw niemu wystąpili. Wódz ten wtargnął na półwysep krymski i doszedł do głównego ośrodka tatarskiej władzy na Krymie. Witoldowi przypisuje się w związku z tym uprowadzenie z okolic starego Krymu w końcu 1397 roku znacznej ilości Tatarów, a wraz z nimi 383 rodzin karaïmskich.

I jeszcze kilka uwag dotyczących samego języka tekstu.

1. Z umiarem stosujcie bliskoznaczne określenia, chcąc unikać powtórzeń. Ważniejsze jest, by czytelnik zawsze wiedział, o kim/czym mowa. Nie każdy musi wiedzieć, że ostatni król z rodu Piastów, syn Władysława, namiestnik Wielkopolski, Sieradza i Kujaw, fundator Akademii Krakowskiej, szwagier Karola Roberta i mąż Aldony to ta sama osoba: Kazimierz Wielki.
2. Usuwasjcie słowa, które oznaczają niewiele lub nic (np. absolutnie, całkiem, oczywiście).
3. Usuwasjcie słowa, które powtarzają znaczenie innych słów (np. całkowicie i zupełnie).
4. Usuwasjcie słowa sugerowane przez inne słowa (okres czasu, kolor żółty, duży rozmiar).
5. Jeśli się da, zamieniajcie wyrażenie na słowo (zamiast „z powodu tego, że” napiszcie „bo”; zamiast „pomimo tego, że” – „choć”; „w przypadku gdy” może zostać zastąpione przez „jeśli”; „istnieje potrzeba” – „trzeba” albo „musisz”).
6. Zamieńcie przeczenia na twierdzenia (nie warto odrzucać – warto rozważyć).
7. Unikajcie metadyskursu – czyli uwag dotyczących procesu pisania – tam, gdzie nie jest on konieczny („Należy stwierdzić, że...” [skoro tak piszecie, to znaczy, że uważacie, że należy to stwierdzić], „moim zdaniem” [zwykle, gdy się pisze, przedstawia się swoje zdanie], „sądzę, że”...).

Zadanie 9.

Spośród poniższych zdań wybierzcie najlepsze i najgorsze. Uzasadnijcie swój wybór.

1. Aby w sposób przekonujący i skuteczny przedstawić przeszłość, należy pokazać, w jaki sposób wydarzenia wcześniejsze wpływały na późniejsze.
2. Uważam, że absolutnie niezbędnym elementem tworzenia przekonującego, skutecznego przekazu historycznego jest pokazywanie związków przyczynowo-skutkowych między przedstawianymi wydarzeniami oraz pokazywanie, jak jedne wydarzenia wynikały z innych.
3. Nie da się przedstawić przeszłości w sposób przekonujący i skuteczny bez pokazywania związków przyczynowo-skutkowych między przedstawianymi wydarzeniami oraz pokazywania, jak jedne wydarzenia wynikały z innych.

Zadanie 10.

Czy można wierzyć legendom?

Zredagujcie wstęp (1–3 akapity) do wypracowania na powyższy temat. Postawcie w nim tezę i zapowiedzcie linię argumentacji. Następnie przeredagujcie go tak, aby był możliwie najbardziej zgodny z zasadami, o których była mowa w tym rozdziale.



▲ Smok wawelski. Ilustracja z 1550 roku do *Cosmographiae universalis libri VI* Sebastiana Münstera: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Münster_wawelski.jpg.

Do nauczyciela

O tym, że pseudonaukowa proza ze skomplikowanymi pojęciami, przedstawionymi w sposób statyczny, gdzie nic się nie dzieje, jest trudna w odbiorze, męczy i nudzi czytelnika, uczniowie zapewne zdążyli się już przekonać na własnej skórze. Przykładów takiej prozy jest – niestety – mnóstwo i dobór stosownych fragmentów nie powinien nastęrczyć trudności.

Przekształcanie cudzego tekstu może być dobrą wprawką do tworzenia własnego (lub: Gdy uczeń przekształca cudzy tekst, zdobywa umiejętności, które wykorzysta, gdy będzie pisał własny). Cele takich zadań są trojaki. Po pierwsze, jak przy innych zadaniach związanych z „aktywnym czytaniem”, wyrabiamy nawyk i dobre praktyki krytycznej (a nie biernej) lektury. Po drugie, dążymy do doskonalenia warsztatu pisarskiego uczniów, tak by sami pisząc, tworzyli postaci „z krwi i kości” i wyrażali czynności czasownikami. Wreszcie po trzecie, aby wyrobili w sobie nawyk redagowania tekstów, bo zwykle w praktyce szkolnej oddają nauczycielowi prace prosto po tym, jak wyszły spod ich pióra lub klawiatury, czasem nawet ich nie czytając.

Aby wdrażać do redakcji własnych wypowiedzi pisemnych, można wyznaczyć uczniom termin oddania wypracowań, zebrać je w tym terminie, a po pewnym czasie dać im z powrotem ich własne teksty i polecić, by je udoskonalili. Czas ten nie powinien być zbyt krótki – tak, by autorzy zdążyli nabrać dystansu do tego, co napisali.



Happy end

Prawa mniejszości
w średniowiecznej Portugalii

6

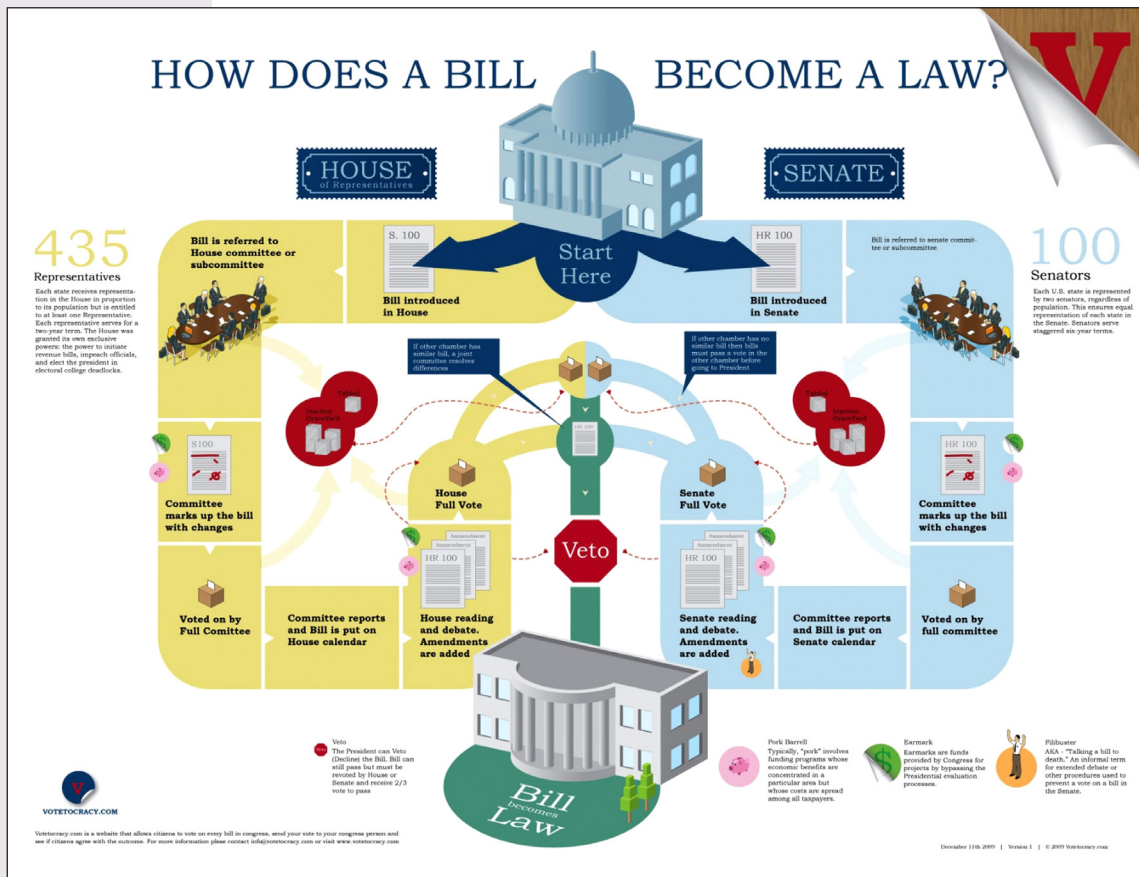
Odbiorcy — jak do nich dotrzeć?

Interpretacja historyków zależy od pytań, które zadają oni swoim źródłom. W pracy historyka nie chodzi bowiem o to, żeby źródła przepisać albo streścić swoimi słowami (choć czasami się to zdarza, zwłaszcza gdy źródła są trudno dostępne albo napisane w egzotycznym języku), lecz o to, żeby zadać im dobre pytania i wyciągnąć dobre wnioski. Co to znaczy – dobre? To zależy od wielu czynników. Dobre – czyli na przykład takie pytania, których jeszcze nikt nie zadał, które wykażą dotąd niedostrzegane powiązania, odsłonią fakty, na które nikt wcześniej nie zwrócił uwagi; które pozwolą lepiej zrozumieć, czym kierował się autor, gdy tworzył źródło, albo czym kierowały się osoby w tym źródle opisane.

Zadanie 1.

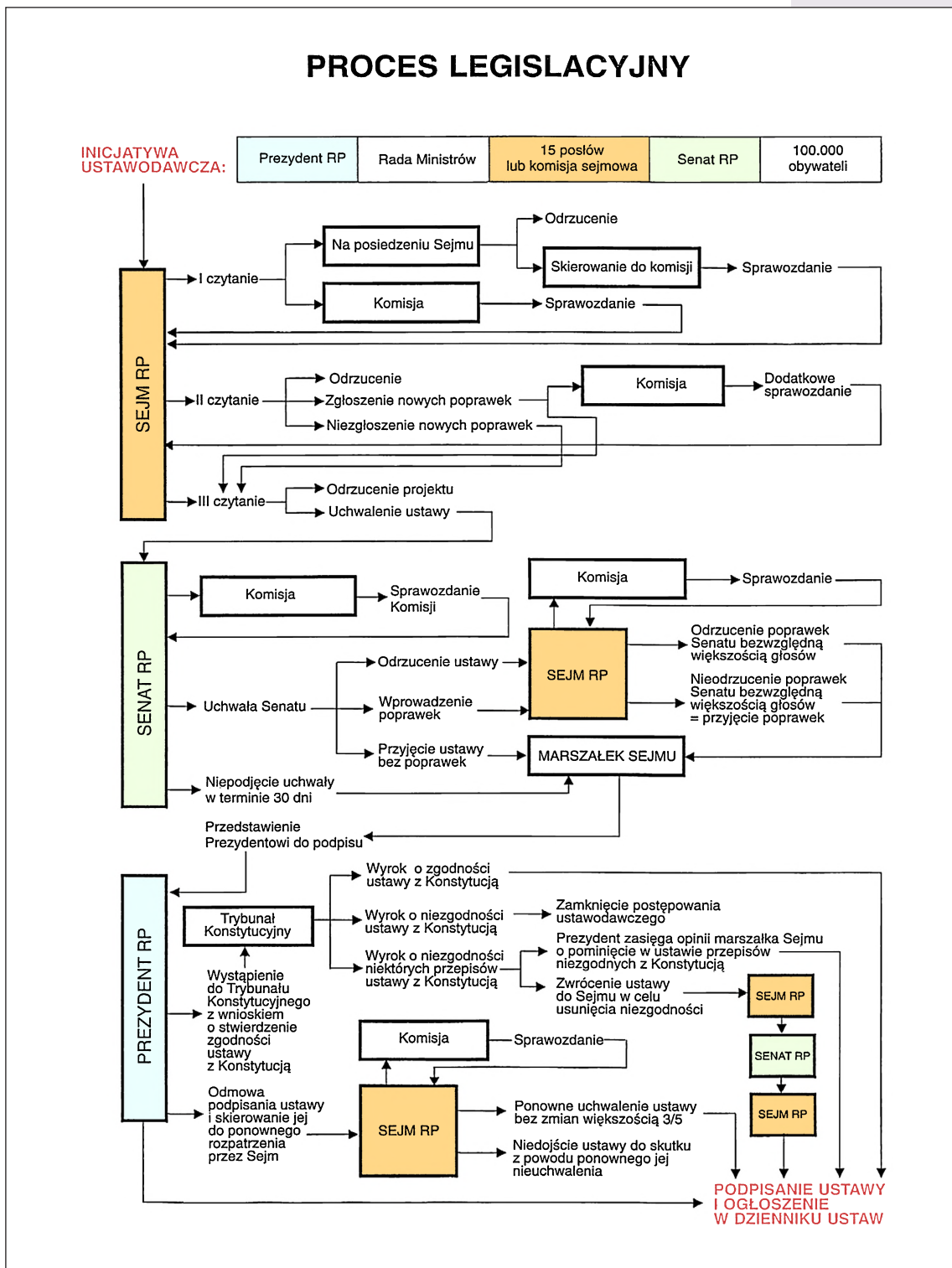
Na rozgrzewkę: Kto w naszym państwie stanowi prawo? Kto zgłasza konieczność zmiany prawa? Jak wygląda proces legislacyjny?

W USA ten proces wygląda tak:



▲ <https://visual.ly/community/Infographics/politics/how-does-bill-become-law>

W Polsce tak:



Zadanie 2.

Poniższy tekst przedstawia zaś, jak mógł wyglądać proces stanowienia prawa w średniowiecznej Portugalii.

Zwróćcie uwagę, że częściowo zawiera on cytaty z oryginalnych średniowiecznych źródeł, częściowo – ich streszczenia, a częściowo – wnioski historyka. Te trzy rodzaje narracji zostały wyróżnione graficznie. Określcie, w jaki sposób wyróżnione są:

1. Źródła
2. Streszczenia
3. Wnioski

W średniowieczu uznawano boskie pochodzenie władzy królewskiej. Jej pierwszym przejawem jest stanowienie prawa i osądzanie. Jak twierdził sam król, „może [on] słusznie rządzić swoim królestwem i utrzymywać swój lud w prawie i sprawiedliwości; a kiedy słusznie nie rządzi, nie zasługuje już na miano króla”.

W średniowiecznej Portugalii przygotowanie nowego prawa było procesem powolnym. Często uwzględniano wcześniejsze zobowiązania lub toczone negocjacje. Na przykład, kiedy król Portugalii João I określił, w jaki sposób należy zarządzać dziedzictwem wolnych Maurów (Mouros forros, których odrębność podatkowa i religijna była szanowana), w tekście zapisano dokładną procedurę. Zacytujmy: „A ponieważ uważaliśmy, że jest niedoskonałe i bardzo ciemne, poleciliśmy mauretańskiemu Alcaide (strażnikowi zamku) w mieście, aby ponownie zebrał Maurów specjalizujących się w ich prawie, którzy by z należytą starannością obejrzeni i zbadali deklarację, a jeśli uznają, że jest ona w jakiś sposób przestarzała lub nieaktualna, lub zawiera jakiegokolwiek niejasności, powinni ją unieważnić i zmienić zgodnie z własnym prawem, tak, aby była jak należy”.

Czasami król decydował się na zmianę prawa zgodnie z własną wolą. Podczas gdy król Afonso II (1211–1223) zabraniał przydzielania funkcji w administracji publicznej Żydom lub muzułmanom, król Dinis (1279–1325) postanowił włączyć Żydów do grona królewskich urzędników. Później król Duarte (1433–1438) ustalił, że muzułmanie nie mogą służyć ani królowi, ani infantom, ani żadnemu innemu panu. Królowie nie podejmowali decyzji samodzielnie, ale podlegali różnorodnym wpływom. Na przykład miasto Santarém zwróciło się do króla, aby wprowadził zakaz dla Żydów i Maurów, aby nie sprawowali żadnego urzędu ani nie pobierali żadnych dochodów w imieniu króla.

Zadanie 3.

Określcie, na czym polegają główne podobieństwa i główne różnice między systemami wprowadzania nowych praw we współczesnych Stanach Zjednoczonych, Polsce i średniowiecznej Portugalii.

Można się zastanawiać, czy to dobry materiał porównawczy i co wynika z naszych wniosków. A może potraktować to jedynie jako ćwiczenie intelektualne?

Zadanie 4.

Jakie inne wnioski można wysnuć z przytoczonego wyżej tekstu:

1. o pozycji króla w średniowiecznym państwie;
2. o roli grup społecznych w kształtowaniu prawa;
3. o położeniu Żydów i muzułmanów w średniowiecznej Portugalii;
4. o życiu w średniowiecznej Portugalii;
5. o tym, czym średniowieczna Portugalia różniła się od naszego dzisiejszego państwa?

Zadanie 5.

Zapiszcie podsumowanie przytoczonego fragmentu w taki sposób, aby podkreśliło ono wnioski wyciągnięte dzięki postawieniu wybranego przez Was pytania.

Oto kilka przykładów:

- (A) Najprostsze zakończenie pracy może zawierać powtórzenie głównej tezy – na przykład:
- (1) „Jak widać z przytoczonych przykładów, w średniowiecznej Portugalii to król odgrywał główną rolę w stanowieniu prawa”. A może przeciwnie: „Jak widać z przytoczonych przykładów, rola króla w średniowiecznej Portugalii w praktyce bywała ograniczana”.
- Ewentualnie możemy pójść innym tropem i użyć tego samego „wnętrza” do innej tezy i wniosków:
- (3) „Nie da się jednoznacznie ocenić, jaka była sytuacja mniejszości etnicznych w średniowiecznej Portugalii. W zależności od miejsca, czasu i okoliczności mogła być bardzo różna”.
- (B) Może postawić nowe pytania i problemy, które warto byłoby zbadać:
- (1) „Warto byłoby porównać rolę monarchy portugalskiego z pozycją królów w innych państwach Europy Zachodniej w tym czasie”.
- Zaś w odniesieniu do (3):
- „Jak widać, położenie Żydów i muzułmanów w różnych miastach średniowiecznej Portugalii było zróżnicowane i zmienne. Należałoby zbadać, czy były miasta, które domagały się bardziej liberalnego traktowania mniejszości etnicznych”.

(C) Może też ukazać tezę w nowym świetle i odnieść ją do szerszego problemu: (1) „Jak widać, król odgrywał istotną rolę w procesie legislacyjnym w średniowiecznej Portugalii. Na tę rolę wpływały między innymi osobiste cechy i autorytet monarchy. Warto sprawdzić, jaką rolę w procesie legislacyjnym odgrywały i wciąż odgrywają osobowości tych, którzy w nim uczestniczą”.

Albo w odniesieniu do (3) „Dopiero porównując średniowieczną Portugalie z innymi państwami Europy Zachodniej w tamtym czasie, możemy sprawdzić, na czym polegała wyjątkowość tego państwa w odniesieniu do mniejszości etnicznych”.

A odnośnie do (5): „Analizując politykę miast portugalskich wobec grup etnicznych, możemy zacząć formułować hipotezy na temat czynników sprzyjających otwartości wobec «obcych»”.

Na proces pisania wpływ mają także odbiorcy. Wprawdzie stereotypowy historyk to starszy zgarbiony człowiek, który spędza życie w archiwach, czyta i pisze opasłe księgi lub ewentualnie wygłasza długie i zawite mowy na konferencjach, ale w rzeczywistości są wśród nich tacy, którzy potrafią przekazać swoje odkrycia w atrakcyjny sposób, oraz tacy, którzy specjalizują się w „sprzedawaniu” odkryć innych. Mówi się o nich czasem, że są to historycy „publiczni”, bo docierają do szerokiej publiczności. Wiedzą, że nawet jeśli dysponujemy tym samym materiałem źródłowym, to inaczej pisze się tekst przeznaczony do wygłoszenia na konferencji naukowej, inaczej – na lekcji w szkole podstawowej, inaczej tworzy się scenariusz filmowy, a jeszcze inaczej – artykuł do sensacyjnej prasy albo kryminał z wątkami historycznymi.

Zadanie 6.

Poniżej znajdują się trzy przekazy dotyczące początków polskiej imigracji w Chicago w XIX wieku: fragment książki naukowej, zapis i nagranie podcastu radiowego oraz reklamówka filmu. We wszystkich bierze udział chicagowski historyk, Dominic Pacyga.

Określcie odbiorców i cel każdego z tych przekazów. Wymieńcie przynajmniej jedną zaletę oraz przynajmniej jedną wadę każdego, a następnie odpowiedzcie na poniższe pytania.

	Fragment 1	Fragment 2	Fragment 3
Odbiorcy			
Cel			
Zalety			
Wady			

1. Który przekaz jest najbardziej, a który najmniej emocjonalny?
2. Który najłatwiej pozwala sobie wyobrazić życie w XIX-wiecznym Chicago?
3. Który najlepiej wyjaśnia skalę zjawiska?
4. Czy któryś zachęcił Was do dalszego zgłębiania życia Polaków w Chicago?

Przekaz 1.

W latach 1870–1914 ponad dwa miliony Polaków opuściły swój kraj w ramach migracji europejskich i transatlantycznych. W latach 80. XIX wieku około 100 000 Polaków przybyło do Ameryki. Roczna liczba przybyszów rosła z około 30 000 w 1890 r. do 50 000 dziesięć lat później. W 1910 roku przybyło do Stanów Zjednoczonych 130 000 Polaków, a trzy lata później 170 000. Wielu w końcu wróciło do Polski, a niektórzy odbyli kilka podróży tam i z powrotem przez Atlantyk w poszukiwaniu wyższych zarobków.

Migracja Polaków do miast takich jak Chicago była częścią globalnego systemu kapitalistycznego, na który składały się wzajemnie powiązane elementy. Ta wielka ruchliwość była możliwa dzięki przemianom technologicznym. Włączenie ziem polskich do nowoczesnego przemysłowego systemu kapitalistycznego i masowe wprowadzenie kolei zmieniło dawne wzorce zatrudnienia i doprowadziło do transformacji wsi. Koleje otworzyły europejski Wschód, podobnie jak amerykański Zachód. Migracje z Europy Wschodniej były codziennością odkąd za sprawą parowców przeprawa przez Atlantyk stała się stosunkowo tania i wygodna. (D. Pacyga, *American Warsaw*, s. 84–85)



◀ <https://tmm.chicagodistributioncenter.com/IsbnImages/9780226406619.jpg> (University of Chicago Press)

AMERICAN WARSAW

The Rise, Fall, and Rebirth of Polish Chicago

DOMINIC A. PACYGA



Przekaz 2.

<https://wpna.fm/podcast/03-za-chlebem-part-3-welcome-to-united-states>
<https://dziennikzwiazkowy.com/polskie-chicago-cykl/odcinek-pierwszy-podroz-do-ameryki>

Ellis Island

Ellis Island wyglądała jak unoszący się na wodzie zamek. Pasażerowie parowców byli na nią przewożeni promami. W znajdującym się na Ellis Island przejściowym ośrodku imigracyjnym panował zawsze tłok i harmider – często kilka statków przyplływało do nabrzeża jednocześnie, a przez wyspę przechodziły tłumy ludzi. Imigranci byli zwykle bardzo zdenerwowani, martwili się, aby nie zgubić bagaży i dzieci, denerwowali się czekającą ich podróżą po nieznanym kraju. Wszystko było dla nich nowe – panorama Nowego Jorku, ludzie, inny język, inne zapachy i dźwięki. W hali głównej rozpoczynał się proces imigracyjny. Na początek każdego imigranta badał lekarz. Służby imigracyjne nie wpuszczały na teren Stanów Zjednoczonych osób chorych. Na Ellis Island działał szpital, w którym można było wyleczyć się z grypy czy przeziębienia. Ale jeśli nowo przybyły imigrant był poważnie chory, odsyłano go na statek i z powrotem za ocean. Na szczęście za darmo, ale dla odesłanych stanowiło to nikłe pocieszenie.

Większość podróżnych miała na sobie ciemne ubrania, które lekarze oznaczali kredą. Jeśli badany miał problemy z nogami i kuśtykał, lub miał problemy ze sprawnością rąk – na plecach stawiano mu literę „X”. Jeśli miał gorączkę powyżej 100 stopni Fahrenheita – oznaczano go symbolem „100”. Zdarzało się, że chore dzieci były separowane od rodziców i musiały odwiedzić gabinet lekarza, a schody do niego prowadzące nazywano „schodami łez”. Okulista za pomocą specjalnego przyrządu unosił każdemu powiekę i oglądał oczy, na tej podstawie oceniając stan zdrowia przybyszy. Weźmy pod uwagę, że większość z imigrantów nigdy nie odwiedziło lekarza i nigdy nie spotkało się z tak rozwiniętą biurokracją. Przejście przez Ellis Island musiało ich kosztować wiele nerwów i stresu, tym bardziej, że większość urzędników i lekarzy nie mówiła po polsku.

Będziesz Daleyem

Po badaniu lekarskim nadchodziła pora na sprawdzenie paszportu; padały pytania o miejsce docelowe podróży oraz sumę posiadanych pieniędzy. I oczywiście o imię i nazwisko. Urzędnik często nie był w stanie przeczytać ani wymówić poprawnie nazwisk imigrantów, i tak np. Dalesiński w jednej chwili zostawał Daleyem. Imiona i nazwiska bardzo często były zmieniane i w zmienionym brzmieniu wpisywane w dokumenty imigracyjne. Wielu przybywających z Polski podróżnych nie potrafiło czytać ani pisać, w związku z czym nie zdawali sobie sprawy, że swoją amerykańską przygodę rozpoczynają właśnie pod innym, zmienionym nazwiskiem.

Po zakończeniu procesu imigracyjnego przybysze byli przewożeni promami na stały ląd i w Nowym Jorku czekało na nich kolejne wyzwanie – dotrzeć na stację kolejową i wsiąść do właściwego pociągu. Po-

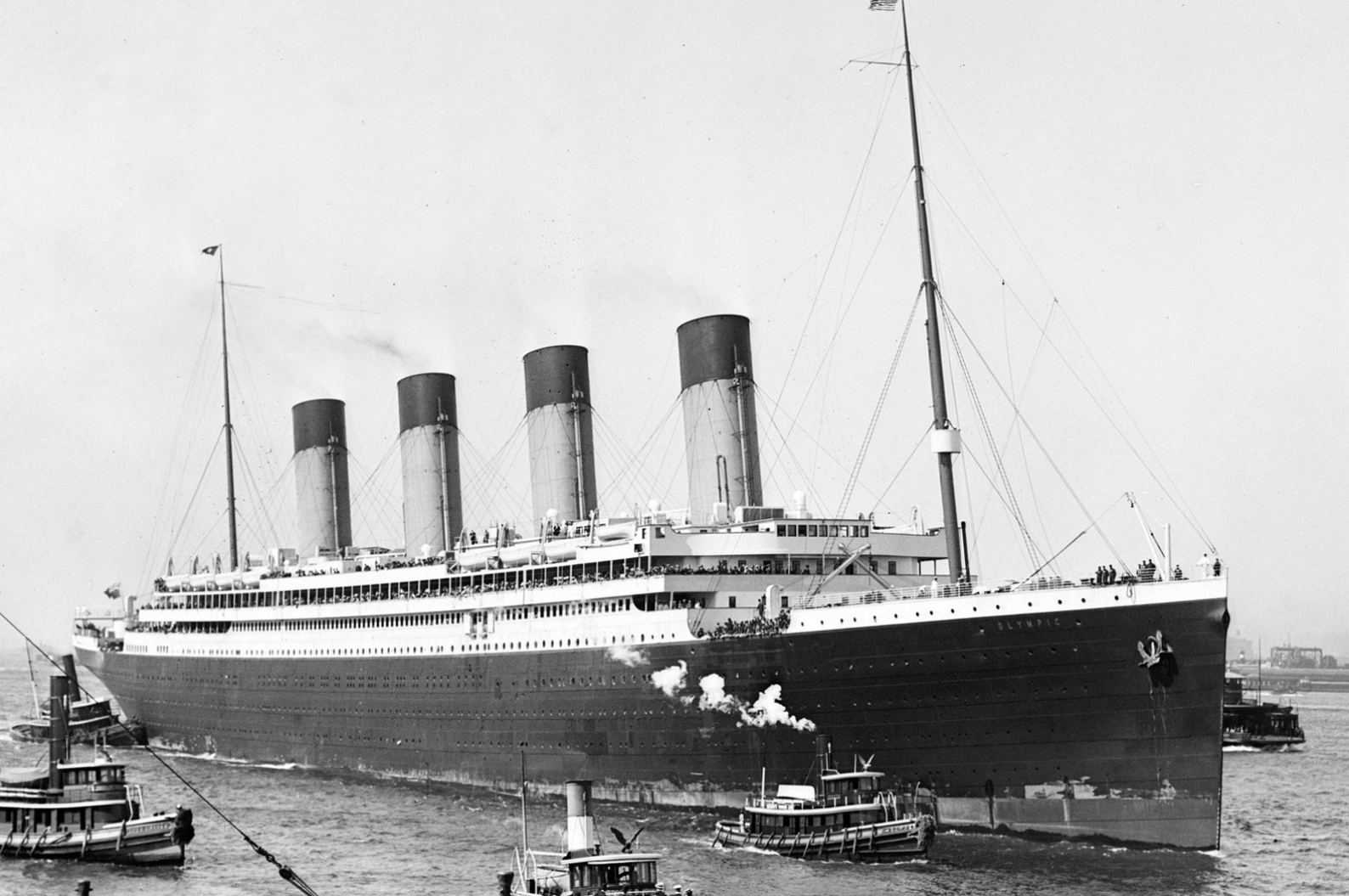


▲ <https://www.britannica.com/place/Ellis-Island>

ciągi przewożące imigrantów były pociągami klasy trzeciej. Droga do Chicago powinna zabierać jeden dzień, ale w rzeczywistości podróż często była znacznie dłuższa.

Krowy mają pierwszeństwo

Wyobraź sobie, że jesteś świeżo przybyłym do Ameryki imigrantem i jedziesz do swojego kuzyna Zygmunta, który czeka na ciebie w czwartek o godzinie czwartej po południu na stacji LaSalle w Chicago. Taką porę i miejsce napisałeś mu w telegramie, który wysłałeś z Nowego Jorku. Ale dojeżdżasz do Pensylwanii lub Ohio i nagle pociąg zatrzymuje się w szczerym polu. Dlaczego stoimy? Z powodu pociągów wiozących do chicagowskich rzeźni zwierzęta – krowy, świnie i owce. Pociągi ze zwierzętami były pociągami klasy drugiej i jako takie miały pierwszeństwo przed pociągami wiozącymi imigrantów. Zdarzało się, że takich postojów po drodze było kilka i pociąg się spóźniał, a ty zamiast o czwartej po południu przyjeżdżałeś do Chicago o czwartej nad ranem. O ile oczywiście wysiadłeś na właściwej stacji. Jeszcze w stanie Indiana [Chicago znajduje się dalej, w Illinois] pociąg zatrzymywał się, a konduktor głośno obwieszczał, że jesteśmy w East Chicago. Jedynym angielskim słowem, które znałeś było „Chicago” i w pośpiechu wysiadłeś... w Indianie. Pół biedy, jeśli wysiadłeś w South Chicago, bo w tej dzielnicy mieszkało wielu Polaków. Zdarzało się, że w pociągu uwierzyłeś albo uwierzyłaś oszustom, którzy przekonali cię, że do Chicago nie ma po co jechać, że lepsze perspektywy i lepszą pracę znajdziesz na przykład w Buffalo. Szczególnie kobiety padały ofiarami naganiaczy, a następnie sutenerów – kończy-



▲ RMS Olympic: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Olympic_in_New_York_cropped.jpg.

▼ Imigranci z Europy na Ellis Island, 1915: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arriving_at_Ellis_Island_LCCN2014710704.jpg





▲ Kontrola medyczna imigrantów na Ellis Island: <https://www.promisedyouamerica.com/2017/10/ayn-rand-institute-pushing-open-borders.html>.

ły wywiezione do domów publicznych. Dlatego krewni pisali w listach z Ameryki bardzo wyraźnie – „Z nikim nie rozmawiaj, nikomu nie pozwalaj dotykać swoich bagaży, uważaj na podejrzone oferty i miej oczy szeroko otwarte. Uważaj, uważaj i jeszcze raz uważaj!”.

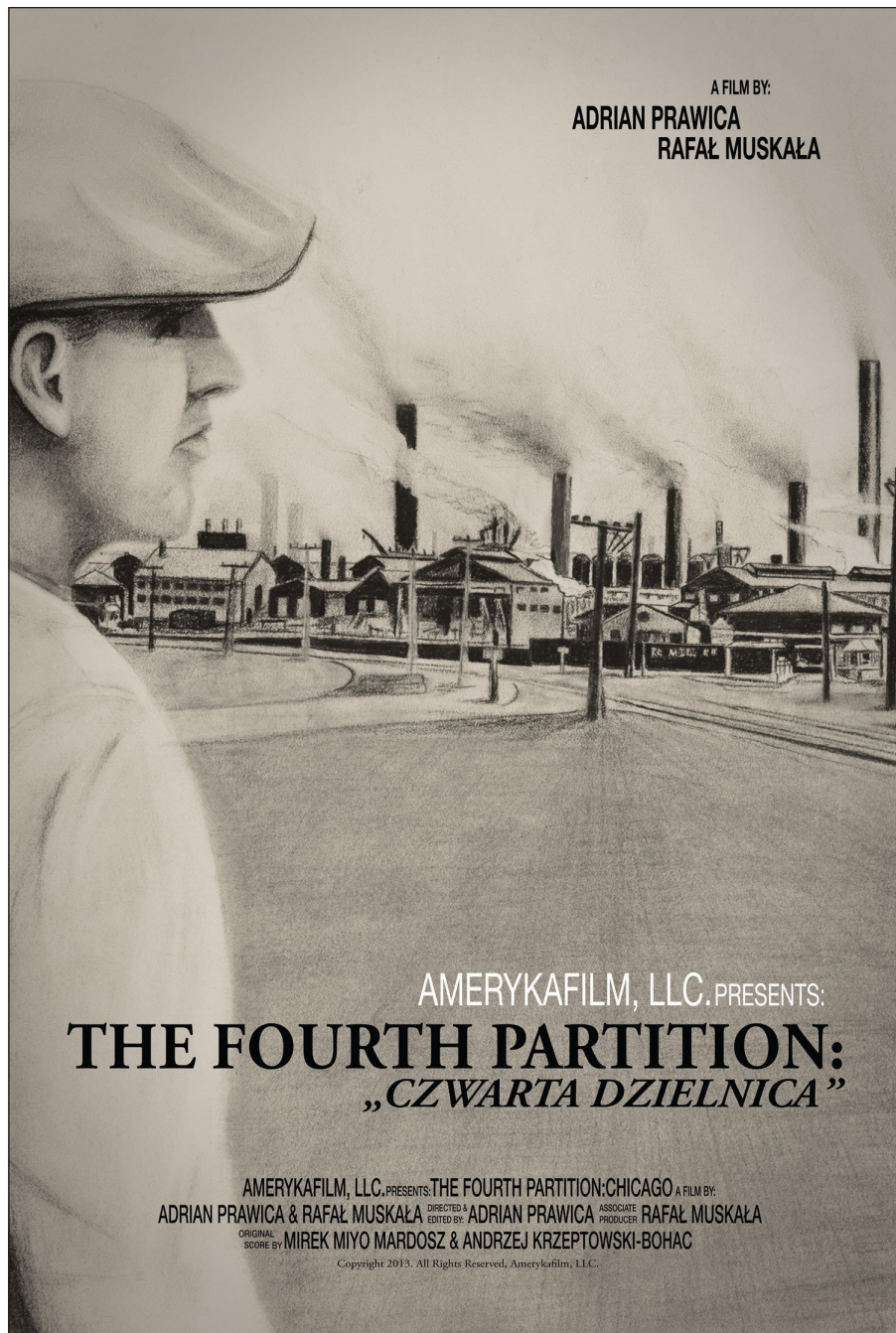
Pijcie w swoich tawernach!

Ale założmy, że podróż przebiegła spokojnie i spóźniony dojechałeś do Chicago. Kuzyn Zygmunt czekał kilka godzin, ale w końcu sobie poszedł. Jedyne co wiesz, to że mieszka w okolicach Milwaukee Avenue. Wsiadasz więc do tramwaju konnego, przez Polaków zwanego w Chicago „strytkarem” i dojeżdżasz na Milwaukee Avenue. Co robisz? Idziesz do polskiej tawerny i pytasz o Zygmunta. Jeśli go tu znają, siadasz, zamawiasz piwo i czekasz aż przyjdzie, bo przecież zachodzi do tawerny codziennie w drodze z pracy. W końcu przychodzi, a ty jesteś u celu podróży.

Tawerny były centrami, wokół których kręciło się życie społeczne. W Chicago swoje tawerny miały wszystkie nacje – Polacy, Litwini, Niemcy, Słowacy, itd. Ale uwaga! Niebezpiecznie było trafić do niewłaściwej tawerny. W roku 1916 „Dziennik Związkowy” opisał historię Niemca, który po pijanemu, przez pomyłkę wszedł do polskiego baru. W tawernie przebywało czterdziestu Polaków i wszyscy pod przysięgą zeznali przed policją, że wydarzenia potoczyły się w następujący sposób – stojąca na półce butelka w magiczny sposób przybrała ludzkie kształty, zeskoczyła z półki, podeszła do Niemca, uderzyła go w głowę i wywlekła z baru na ulicę. Po czym wróciła i zamieniła się z powrotem w butelkę. Artykuł kończy się przestrogą – „Pijcie w swoich tawernach! Nie przychodźcie do naszych”.

Dominic Pacyga

Tłumaczenie i opracowanie: Grzegorz Dziedzic



▲ Plakat filmu *The Fourth Partition*: <https://www.imdb.com/title/tt3237768>

Przekaz 3.

<https://www.amazon.com/Fourth-Partition-Adrian-Prawica/dp/B00U4FA6SM>

Poniżej znajduje się obszerny tekst, dotyczący segregacji Żydów i muzułmanów w średniowiecznej Portugalii. Na jego podstawie stworzycie inne przekazy. Najpierw jednak wyciągnijcie z niego informacje, o których nie mówi wprost – pewne sugestie zawarte są w komentarzach.

[W średniowiecznej Portugalii] żydzi i muzułmanie byli **przynajmniej teoretycznie zobowiązani do życia w odrębnych dzielnicach**. Tzw. judiaria [dzielnice żydowskie] i mouraria [dzielnice dla Maurów czyli muzułmańskie] były gettami wyraźnie wyznaczonymi w planach urbanistycznych miast i wsi, w których osiedlili się żydzi i muzułmanie w liczbie co najmniej dziesięciu osób. Gminy żydowskie występowały na całym obszarze królestwa, zaś muzułmańskie – jedynie na południu od dorzecza rzeki Tag. Był to sposób na segregację stosowany nawet w czasach, gdy obie grupy etniczne były już głęboko osadzone w społeczeństwie portugalskim i pełniły określone funkcje ekonomiczne.

W średniowieczu istniały także inne sposoby segregacji przestrzennej, takie jak tzw. *coutos de homiziados*, czyli wydzielone terytoria dla przestępców. Tego rodzaju getta przyjmowały chrześcijan, a także członków dowolnej grupy etnicznej. Jedynym kryterium było uznanie kogoś za przestępcę przez królewski wymiar sprawiedliwości. **Na terenie *coutos de homiziados* nie przewidziano specjalnie wydzielonych miejsc dla mniejszości.**

Z drugiej strony, prawo uchwalone przez króla Duarte miało na celu karanie tych, którzy udzielali schronienia zbiegłym więźniom (*cativos*). Według słów Duarte do sytuacji takich dochodziło bardzo często i **dla tego wprowadził surowe regulacje**. Zachęcał obywateli do składania donosów i nagradzał tych, którzy przyczyniali się do schwytania zbiegów.

Wreszcie wprowadzono specjalne sankcje **karne wobec tych, którzy dostarczali zakazanych produktów na terytoria muzułmanów**. W szczególności podczas konfliktów zbrojnych nie wolno było dostarczać broni, żelaza, łądzi ani drewna do ich wytwarzania, ani też tkanin.

W przepisach dotyczących miast wiele miejsca zajmują kwestie podatkowe. Wśród dóbr podlegających opodatkowaniu znaleźli się także Maurowie. **Kupno lub sprzedaż Maurów**, zarówno mężczyzn, jak i kobiet, przez osoby, które nie mieszkały w mieście, podlegało opodatkowaniu w wysokości ½ maravedi (moneta iberyjska). Tę samą kwotę należało uiścić za każdym razem, gdy transakcja dotyczyła konia lub muła o wartości poniżej 10 maravedi. Gdyby cena tych zwierząt wynosiła 10 maravedi, obciążenie podatkowe podwoiłoby się i wyniosłoby jednego maravedi. Król ustalił też, że kupno lub sprzedaż konia lub Maura poza Lizboną powinno zostać opodatkowane mytem (*portagem*) w miejscu, w którym doszło do transakcji. Jednakże gdy właścicielem Maurów był kowal lub szewc pracujący w domu, był on zwolniony od podatku za pracownika.

Skoro „przynajmniej teoretycznie” – to znaczy, że praktyka wyglądała inaczej.

Czyli na terytoriach przestępczych całkiem legalnie nie obowiązywała segregacja etniczna.

Zwykle tak jest, że jeśli są wprowadzane jakieś zakazy, to znaczy, że ludzie wykonują zakazane czynności. Czy w kraju tropikalnym miałby sens zakaz wchodzenia do kawiarni z nartami?

Jak wyżej: to znaczy, że ktoś to robił.

Przerażające, ale precyzyjne dane o pozycji muzułmanów i handlu niewolnikami.

Czyli nie mogli się swobodnie poruszać po kraju.

Dobrze mieć znajomości u króla ☺.

Czyli w momencie, gdy wprowadzano ten przepis, były i takie przypadki. Nie tylko muzułmanie zajmowali tę bardzo niską pozycję społeczną.

Zachodziły procesy asymilacji.

Czyli to robili.

Czyli się odwiedzali.

Wyraźnie widać, że na początku XV wieku żydzi i muzułmanie nie mogli korzystać z tych samych przywilejów, co chrześcijanie. **Nie byli na przykład zwolnieni z opłat drogowych.** Pomimo istniejącego ustawodawstwa w tym zakresie król Afonso V udzielił jednak zwolnienia w 1445 r. **pięciu oficerom, Maurom i żydom,** którzy chcieli mieszkać i prowadzić swoje warsztaty w Mourão na południu, na granicy między Alentejo i Kastylią. Zwolnienie to potwierdził później jego syn João II, w 1486 r. W pierwszej połowie piętnastego wieku wprowadzono bardzo dziwny zakaz, najpierw dla żydów, a następnie dla muzułmanów. **Obu grupom zabroniono mianowicie mieć sługi chrześcijan.**

Utworzenie wyraźnie odrębnych dzielnic dla tych grup w 1361 r. oraz obowiązek identyfikacji odzieży za pomocą określonych znaków i kolorów miały ważne znaczenie symboliczne. Tak zwany konkordat, umowa zawarta między Portugalią a Stolicą Apostolską w 1289 r., narzuciła żydom stosowanie charakterystycznych znaków i płacenie dziesięciny.

Z uwagi na fakt, że niektórzy Maurowie i Żydzi ubierali się na wzór chrześcijański i udawali, że mają inną tożsamość kulturową, król Afonso V w drugiej połowie XV wieku nakazał, by tacy podlegali aresztowi i byli sądzeni za każdym razem, gdy to nastąpi. Decyzja ta może mieć podłoże historyczne, gdy począwszy od drugiej połowy XIV wieku król Pedro I zobowiązał żydów do życia w osobnych dzielnicach. Ale może być również interpretowana jako środek ochrony żydów przed atakami i nienawiścią wobec tej społeczności po epidemii czarnej śmierci.

Zasad segregacji nigdy w pełni nie przestrzegano i dlatego król João wprowadził kary wobec tych, którzy zostali znaleźieni poza swoimi dzielnicami po określonej godzinie. Kolejne wytyczne dotyczyły odrębności kolejnych sfer życia. **Żydzi nie mogli na przykład pić w chrześcijańskich tawernach, lecz jedynie we własnych.** Żydom i muzułmanom zabroniono zabierania broni na uroczystości z udziałem króla, a także na zabawy. Wszystko wskazuje na to, że grupy te nie cieszyły się zaufaniem, zaś stałe zagrożenie zamieszkami społecznymi, wzmocnione różnicami kulturowymi, mogło uzasadniać te prewencyjne regulacje.

Istniały jednak grupy praw, które traktowały zarówno żydów, jak i muzułmanów na tym samym poziomie, co pozostałe grupy. **Na przykład żydzi i muzułmanie nie mogli wejść do żadnego domu chrześcijańskiej kobiety, ale i odwrotnie.** Król Manuel I uznawał świadectwa żydów i chrześcijan za równie wiarygodne.

Gdy żydzi i muzułmanie decydowali się przejść na chrześcijaństwo, osiągnęli szereg przywilejów. Prawodawstwo w tej sprawie jest bogate. Po nawróceniu dawni żydzi, którzy stali się tak zwanymi „nowymi chrześcijanami”, mogli dziedziczyć po swoich rodzicach już od pierwszej ćwierci XIII wieku. Gdyby jednak ktoś zechciał wrócić do swojej dawnej wiary, żydowskiej lub muzułmańskiej, przewidywano dla niego karę śmierci.

Od João I do Afonso V (1385–1481) Żydów i muzułmanów nie można było zmuszać, by zostali chrześcijanami. Sytuacja ta uległa radykalnej zmianie wraz z nastaniem panowania Manuela I, który w 1496 r. dał Żydom i muzułmanom tylko dwie opcje: nawrócenie na chrześcijaństwo lub wydalenie z terytorium Portugalii. Negocjacje umowy małżeńskiej z kastylijską księżniczką przyspieszyły rozkaz króla (w Kastylii podobne regulacje, skutkujące wypędzeniem Żydów, wprowadzono w 1492 r.). Ponadto rozkazał on właścicielom niewolników z Gwinei, aby zapewnili im chrzest. Paradoksalnie jednak w tym samym 1496 r. król Manuel I mianował kilku urzędników żydowskich i muzułmańskich (mourarias i judiarias).

Zadanie 7a.

Napiszcie podrozdział podręcznika szkolnego (maksymalnie 800 znaków lub 130 słów) zatytułowany „Ciężki los mniejszości etnicznych w średniowiecznej Portugalii”.

Zadanie 7b.

Wyobraźcie sobie, że jesteście twórcami programu telewizyjnego albo youtuberami, którzy mają przygotować program o wzajemnych kontaktach między ludnością portugalską, żydowską i muzułmańską w średniowiecznych portugalskich miastach. Przygotujcie skrypt do 30-sekundowej reklamówki swojego materiału.

Poniższe ilustracje pochodzą wprawdzie z sąsiedniej Hiszpanii, z XIV-wiecznej księgi, ale być może zechcecie się do nich odnieść.



▲ Chrześcijanin i muzułmanin wspólnie grający na instrumentach zwanych udami: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Christian_and_Muslim_playing_ouds_Catinas_de_Santa_Maria_by_king_Alfonso_X.jpg.



▲ Chrześcijanin i muzułmanin grający w szachy: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ChristianAndMuslimPlayingChess.JPG>.

Zadanie 7c.

Napiszcie skrypt dwuminutowego podcastu, w którym opowiecie, co ciekawego mówią o życiu w średniowiecznej Portugalii tamtejsze kodeksy prawne. Możecie potem nagrać taki podcast.

Zadanie 7d.

Napiszcie tekst prasowy, podobny do zaprezentowanego w „Głosie Wielkopolskim” (s. 109), o tym, jak prawo usiłowało nadążyć za życiem w średniowiecznej Portugalii. Może mieć formę wywiadu z historykiem lub Waszej własnej wypowiedzi.

Zadanie 7e.

Sprawdźcie, co o relacjach z ludnością żydowską i muzułmańską na Półwyspie Iberyjskim w średniowieczu pisze Wasz podręcznik. Napiszcie list do wydawcy, w którym pochwalicie lub skrytykujecie ten materiał. Pamiętajcie o wstępie, rozwinięciu z argumentami i zakończeniu.

Jędrzej Skrzypczak: Dziennikarstwo się zmienia, prawo nie nadąża

MONIKA KACZYŃSKA · 27 listopada 2013

Profesor Jędrzej Skrzypczak opowiada o wyzwaniach, jakie stoją przed dziennikarstwem oraz o tym, że prawo nie nadąża za zmianami, jakie zachodzą w dziennikarstwie.

Czy wciąż wiadomo kto to jest dziennikarz?

Jędrzej Skrzypczak: Teoretycznie tak. Definicja jest zawarta w prawie prasowym. Tyle, że od czasu, kiedy obowiązują prawo prasowe zostało stworzone zupełnie zmieniła się rzeczywistość. Postęp technologiczny sprawił, że upowszechniły się media elektroniczne, a z nim **dziennikarstwo obywatelskie**. Biorąc pod uwagę, że dziennikarz ma określone uprawnienia, rodzi się pytanie czy powinny one przysługiwać wszystkim, czy też wzorem części państw europejskich stworzyć pojęcie dziennikarza zawodowego.

Czemu miałyby to służyć?

Jędrzej Skrzypczak: Najszerzej rzecz ujmując ochronie wolności słowa. Obecnie nie stanowi dla niej zagrożenia cenzura rozumiana jako urzędowe działanie, a cenzura socjalna. Zapewne nie odczuwają jej dziennikarze pracujący dla dużych redakcji, ale pamiętajmy, że media w Polsce to także media lokalne, którym jest dużo trudniej o niezależność. Pozycja dziennikarza zawodowego oznacza w krajach, które wprowadziły tę kategorię, po prostu określone przywileje socjalne.

Pieniądze to obecnie jedyne zagrożenie dla wolności słowa?

Jędrzej Skrzypczak: Zagrożeń jest wiele. Kolejnym jest tabloidyzacja mediów. Żeby była pełna jasność – nie chodzi mi o istnienie tabloidów jako takich, bo one funkcjonują od stu lat, ale sposób przekazywania treści przez wszystkie media, z tendencją do nadmiernego upraszczania i splotania przekazu. Z drugiej strony faktem jest, że pauperyzacja zawodu dziennikarza następuje od dłuższego czasu. Z ostatnich badań wynika, że większość czynnych dziennikarzy to osoby do 35 roku życia. Później następuje wypalenie i ludzie ci zmieniają zawód. To także nie jest korzystne zjawisko.

To jedynie polska specyfika?

Jędrzej Skrzypczak: Nie. Problemy są podobne na całym świecie. Rozwiązania prawne nie nadążają za życiem i stąd w wielu państwach pracuje się nad nowymi rozwiązaniami. Inne kraje zmagają się też z problemem, który wydaje się być jeszcze przed nami – zjawiskiem imigracji i sposobem podejścia do niego przez media. W czasie konferencji, która odbędzie się na Wydziale Dziennikarstwa chcemy zastanowić się także czy media są gotowe na wielokulturowość. Nie ulega bowiem wątpliwości, że jednym ze skutków naszej integracji z Europą będzie narastająca fala imigrantów.

NAJNOWSZE



Sprawdź, gdzie zapłacisz bonem turystycznym nad morzem



Mieszkańcy piszą do prymasa i arcybiskupa w sprawie plakatu



Gigantyczne wyprzedaże w IKEI. Co kupisz za grosze?



Wspomnienie: Jana Kulczyka długo nikt nie zastąpi



W tych miastach i gminach Wielkopolski żyje się najlepiej



Kiedy ruszy ponowny proces Adama Z. w sprawie Ewy Tylman?



Na wielkopolskich drogach zginęło już ponad 90 osób

▲ <https://gloswielkopolski.pl/jedrzej-skrzypczak-dziennikarstwo-sie-zmienia-prawo-nie-nadaza/ar/1052612>

Do nauczyciela

Większość wypracowań, które piszą w szkole uczniowie, ma jednego czytelnika: nauczyciela. Jego specyfika polega między innymi na tym, że zna materiał, o którym pisze uczeń, lepiej niż sam autor, że nie czyta, aby czegoś się dowiedzieć, tylko żeby sprawdzić, czy uczeń ten materiał przyswoił. Można w tym obszarze zmienić dwie rzeczy. Po pierwsze, jak to było widać już we wcześniejszych rozdziałach, nauczyciel może proponować otwarte tematy wypracowań. Może je sformułować tak, by praca ucznia nie sprowadzała się do streszczania materiału z podręcznika albo innego przekazu, lecz by wymuszała zajęcie stanowiska i jego uargumentowanie. Wówczas czytając pracę, nauczyciel będzie poznawał – nie historię, ale ucznia, jego opinię i tok rozumowania. Można przypuszczać, że i tak będzie w tym nieco inscenizacji: uczeń wciela się w postać historyka i udaje, że zajmują go poruszane problemy, a nauczyciel wciąż czyta w trybie recenzji i oceny. Szanse na to, że jeden i drugi znajdzie w pracy nad tekstem coś zajmującego i pożytecznego, są jednak większe niż w modelu referatowym.

Po drugie zaś, można uczniom zaproponować formy inne niż tradycyjna rozprawka skierowana do nauczyciela (ewentualnie egzaminatora, kolegów, czytelników akademickich). Schemat teza-argumenty pojawia się przecież także w formach dziennikarskich, i to nie tylko pisanych (np. reportaży, esej, wywiad itp.), lecz także nagrywanych w formie dźwięku lub wideo (podcasty, blogi, filmy), do których pisze się skrypty, scenopisy itp. List, podanie, petycja, odezwa, deklaracja, uchwała – to inne formy, w których przedstawia się stanowisko i je uzasadnia. Od czasu do czasu można zaproponować wypowiedzi nieoparte na schemacie teza-argumenty, a jednak wymagające, by uczeń przetrwał treści dotyczące przeszłości i zaprezentował ich interpretację. Może stworzyć tweeta, depeşe, haiku, sonet, fraszkę lub inny wiersz, palindrom, baśń, legendę, inskrypcję (np. nagrobną), hasło (np. reklamowe), scenkę teatralną i wiele innych. Warto tu tylko strzec się przed pokusami zadań ahistorycznych i nie polecać uczniom, by stworzyli telegram, który mógł nadać z pokładu Santa Maria Krzysztof Kolumb, albo tweeta Joachima von Ribbentropa z Moskwy w sierpniu 1939 r.

W ramach ćwiczenia zakończeń można wrócić do wcześniejszych wypracowań i sprawdzić, czy wstęp i zakończenie spajają je logiczną klamrą. Jeśli nie – zaproponować preredagowanie zakończenia, np. zgodnie z jedną ze strategii zaproponowaną w tym rozdziale.

Odpowiedzi do wybranych zadań

Rozdział 1

Zadanie 1.

- ▶ **Fragment I:** Uważam, że polscy obywatele mieszkający za granicą nie powinni wybierać prezydenta i parlamentu.
- ▶ **Fragment II:** Decyzja o emigracji dziś nie jest ani naganna, ani chwalebna, ani polityczna.
- ▶ **Fragment III:** Ideologizacja nie służy szkole.

Zadanie 2.

- ▶ **Fragment I:** 9, 11
- ▶ **Fragment II:** 4, 8, 10
- ▶ **Fragment III:** 7

Zadanie 4.

- ▶ **Fragment IV:** Np.: Średniowieczne prawodawstwo hiszpańskie w służbie Kościoła dyskryminowało żydów i muzułmanów. [Ewentualnie także np.: Dyskryminacja religijna może być zapisana w prawie.]
- ▶ **Fragment V:** Np.: Legenda o przybyciu Karaimów na Litwę budzi wątpliwości historyków. [Także np.: Początki obecności Karaimów na Litwie owiane są legendą. Nie wierzcie legendom.]
- ▶ **Fragment VI:** Np.: Katarzyna II starannie przygotowywała się do podejmowania decyzji. [Także np.: Katarzyna II utrzymywała kontakty z luminarzami europejskiego oświecenia. Katarzyna II dążyła do ujednolicenia swoich poddanych. Katarzyna II nie lubiła różnorodności. Dobrymi chęciami piekło brukowane.]

Zadanie 5.

- ▶ **Fragment IV:** pierwsze zdanie.
- ▶ **Fragment V:** „Jednak z tą historią wiążą się co najmniej trzy zasadnicze problemy”.
- ▶ **Fragment VI:** pierwsze zdanie, zwłaszcza jego pierwsza część.

Zadanie 6.

- ▶ **Fragment IV:** C
- ▶ **Fragment V:** B
- ▶ **Fragment VI:** A

Zadanie 7.

- ▶ Fragment IV: B
- ▶ Fragment V: A
- ▶ Fragment VI: C

Zadanie 8.

- ▶ Fragment IV: A
- ▶ Fragment V: C
- ▶ Fragment VI: D

Zadanie 9.

- ▶ A – B
- ▶ B – A, B
- ▶ C – C, D, B

Zadanie 10.

Np. Prawo piszą zwycięzcy

Zadanie 11.

1A, 2C, 3A, 4B, 5B, 6C

Zadanie 12.

3, 4, 6

Zadanie 13.

- ▶ Np. Wpływ idei oświecenia na XVIII-wiecznych europejskich władców
- ▶ Polityka narodowościowa Imperium Rosyjskiego
- ▶ Kontakty Rosji carskiej z Zachodem

Zadanie 14.

Bilans XIX-wiecznych migracji był korzystny.

Przykładowe rozwinięcia:

- ▶ Bilans XIX-wiecznych migracji był korzystny zarówno dla państw przyjmujących, jak i wysyłających emigrantów.
- ▶ Dziewiętnastowieczne migracje przyniosły różnorakie korzyści: polityczne, społeczne, kulturowe zarówno państwom przyjmującym, jak i wysyłającym emigrantów.

Inne przykładowe tezy:

- ▶ Bilans XIX-wiecznych migracji był niekorzystny.
- ▶ Bilans XIX-wiecznych migracji jest złożony.
- ▶ Bilans XIX-wiecznych migracji mnie nie obchodzi.

Zadanie 15.

- A. Przy stoliku w nowojorskiej restauracji siedzi czterech dżentelmenów.
- B. Dziewiętnastowieczna polska poezja romantyczna pełna jest żalu i tęsknoty za utraconą ojczyzną. „Emigracja to deklasacja” – mówili z kolei polscy emigranci u schyłku XX wieku. Czy jednak rzeczywiście ci, którzy opuścili w XIX wieku ojczysty kraj, na tym stracili? Czy straciły ich ojczyzny, wzbogacane zarówno przekazami pieniężnymi, jaki i doświadczeniami przekazywanymi ustnie, listownie i praktycznie (po powrocie)? Czy straciły kraje, do których przybywali, przynosząc swoje pracowite ręce lub otwarte umysły?
- C. Amerykańscy historycy wielokrotnie wskazywali, że cała historia USA jest historią migracji. Bez migracji z XVII i XVIII wieku Stany Zjednoczone by nie powstały, ale bez migracji XIX-wiecznych nie stałyby się potęgą gospodarczą, nie uzyskałyby statusu mocarstwa, a ich życie polityczne i społeczne oraz kultura rozwinęłyby się zupełnie inaczej. Całkowicie podzielam tę opinię. Co więcej, uważam, że Stany Zjednoczone nie są tu wyjątkiem, bo XIX-wieczne migracje ukształtowały także dzieje wielu innych współczesnych państw, w tym Polski.
- D. XIX wiek to czas ogromnych ruchów ludności, zwłaszcza europejskiej. Badacze dzielą te ruchy według przeróżnych kryteriów, na przykład odległości od miejsca pochodzenia do miejsca osiedlenia, trwałości migracji (czasowe, okresowe, osiedleńcze) albo motywów, którymi kierowali się migranci. Na przykład jedni przemieszczali się z powodów ekonomicznych – w poszukiwaniu bogactwa (lub tylko środków do przeżycia), a inni – ideowych czy politycznych, jak na przykład misjonarze chcący krzewić wiarę, zarządcy europejskich kolonii albo prześladowani przez zaborców Polacy. Podziały te nie mają jednak większego znaczenia, jeśli chcemy dokonać ogólnego bilansu tego procesu. Niezależnie od kategorii, migracje poszerzyły horyzonty nie tylko ich bezpośrednich uczestników, ale także tych, których migranci opuścili, i tych, do których przybyli.

Zadanie 16.

Np. według punktu B (konstrukcja pracy, polegająca na przytaczaniu kolejnych argumentów, obalających ogólnie przyjmowaną tezę).

Teza:

- ▶ Uważa się, że emigracja to problem, trudność, strata. Na przykładzie migracji XIX-wiecznych udowodnię, że przyniosły one różnorakie korzyści – polityczne, społeczne, kulturowe – zarówno obszarom przyjmującym, jak i wysyłającym emigrantów oraz samym migrantom.

Argumenty:

- ▶ Poziom osobisty. Tęsknota zwykle mija, ważniejsze, że emigracja otwiera szanse, których nie ma w domu, np. Maria Curie-Skłodowska nie miałaby w Warszawie warunków do badań takich, jakie prowadziła w Paryżu.

- ▶ Korzyści polityczne dla obszarów wysyłających. Wyjazdy mogą stwarzać poczucie straty, pustki, ale kto uprawiałby na przełomie XIX i XX wieku lobbing na rzecz niepodległości Polski na Zachodzie, jeśli nie emigranci?
- ▶ Korzyści polityczne dla przyjmujących. Przybycie wielu nowych ludzi, tzw. fale imigracyjne stwarzają pewne kłopoty, ale na przykład pozwalają na szybszy przyrost liczby ludności, która często przekłada się na pozycję państwa albo regionu – np. rozwój potęgi USA w XIX wieku.
- ▶ Korzyści ekonomiczne dla przyjmujących. Fale imigrantów grożą bezrobociem, ale dobrze wykorzystane dają potrzebne ręce do pracy. Przykład rozwoju przemysłowego zagłębia Ruhry.
- ▶ Korzyści ekonomiczne dla wysyłających. Co prawda ubywa rąk do pracy, ale czasem tych rąk jest za dużo, np. w XIX-wiecznej Galicji, skąd wyjeżdżali Polacy, Żydzi i Rusini (Ukraińcy, Łemkowie), by następnie przysyłać do domów pieniądze.
- ▶ Korzyści kulturowe dla przyjmujących. W Chicago fale imigrantów budziły lęk, ich standardy życia czy obyczaje wydawały się obce i rozsadzające społeczeństwo, ale miasto stało się światową metropolią i centrum kultury wszelkiego rodzaju.
- ▶ Korzyści kulturowe dla wysyłających. Polscy romantycy byli bardzo smutni, ale przecież właśnie na emigracji powstały arcydzieła polskiej literatury.

Podsumowanie:

- ▶ Zapewne można przytoczyć negatywne doświadczenia migracyjne, trudno jednak wyobrazić osiągnięcia współczesnej cywilizacji, gdyby nie było XIX-wiecznych migracji.

Rozdział 2

Zadanie 1.

Np. organizują spotkania, wystawy specjalne, lekcje muzealne, służą wiedzą ekspercką, wydają publikacje, wynajmują przestrzeń innym podmiotom itp.

Zadanie 2.

Np. Muzea historyczne są ważnymi instytucjami.

Albo: Przechowywanie eksponatów nie jest najistotniejszą funkcją muzeów historycznych.

Albo: Działalność muzeów historycznych związana jest z przeszłością.

Zadanie 3a.

- A. Nie wiadomo.
- B. Upowszechnienie sztuki nuragijskiej i promocja Sardynii jako ośrodka kultury i sztuki.
- C. Sztuka nuragijska jest wspaniała. Sardyńczyków cechuje otwartość i tożsamość oparta na tradycji, chyba nuragijskiej, i chcą animować wymianę kulturową w basenie Morza Śródziemnego.

- ▶ Renato Soru. Prezes Regionu Autonomicznego Sardynii – trudno powiedzieć, kto to jest.
- ▶ Region, Śródziemnomorskie Muzeum Sztuki Nuragijskiej i Współczesnej, niejaki Domus.
- ▶ Rada naukowa – jest gwarancją, że to jest poważna instytucja. Skład znajduje się pod zakładką „Scientific Committee”.
- ▶ Trudno ocenić ich wiarygodność.
- ▶ Prawdopodobnie są zaangażowani w projekt, więc skłonni są go popierać.
- ▶ Nie wszystko wiadomo ze strony internetowej.

Zadanie 3b.

- ▶ Wikipedia – w świetle wytycznych prof. Wineburga raczej wiarygodna, encyklopedia internetowa, polska wersja jest mniej wymagająca od autorów i słabiej weryfikowana niż angielska.
- ▶ turystyka.wp.pl – można się spodziewać nastawienia na atrakcje turystyczne i raczej podejścia zachęcającego do zwiedzania niż krytycznego (zapewne firmy z branży turystycznej są reklamodawcami strony).
- ▶ Italiapozaszlakiem.com – wygląda jak blog, można się spodziewać osobistych opinii i wrażeń, ale niekoniecznie głębokich, krytycznych poszukiwań. Sugeruje to jeszcze bardziej drugi tytuł: „Rajska wyspa to Sardynia” – wyraźnie reklamowy charakter.
- ▶ Podreczny.pl – z nazwy portalu można wnioskować o jego popularnonaukowym charakterze. Zdanie z tego krótkiego urywka – „W historii Europy Sardynia nie odegrała znaczącej roli” – stoi w sprzeczności z entuzjastyczną zapowiedzią projektu Bètile.
- ▶ Wyborcza.pl – wysokonakładowa gazeta, jej część publicystyczna, przytoczony fragment zdradza cechy reportażu.
- ▶ styl.pl – styl wypowiedzi bardzo zdecydowany, narrator wszechwiedzący, ale nazwa strony wskazuje, że nie jest to portal historyczny, zaś podtytuł „podróże” sugeruje, że możemy się spodziewać zachwyków i zachęty do odwiedzenia tego terenu.
- ▶ Blogi (3), komercja (2), (3), publicystyka (5)

Zadanie 3c.

	Według PWN	Według Wikipedii
3000		
2000	budowle megalityczne	
1100		Ligurowie
1000		Sardenowie, a może żeglarze fenicy i kilka portów
900		
800		

700	VII wiek podbita przez Fenicjan	
600	kolonizacja grecka, a od 535 zależność od Kartaginy	509 wojna między ludnością rodzimą a fenickimi osadnikami i początek okupacji kartagińskiej
500		
400		
300	238 Rzymianie, eksploatacja kopalń,	238 I wojna punicka koniec rządów Kartaginy, początek Rzymu
200		
100		
100	miejsce zsyłania chrześcijan do kopalń	
200		
300		
400	V wiek Wandalowie	465 Wandalowie, podbici przez Justyniana
500	Od 534 Bizancjum	
600		
700	VIII wiek najazdy arabskie	
800		
900		928/9 najazd piratów słowiańskich i Arabów
1000	XI wiek przedmiot rywalizacji Genui i Pizy	
1100		
1200	1284 do Pizy, 1295 do Aragonii	
1300	1326 częściowo opanowana przez Aragonię	
1400		
1500		
1600		
1700	do 1713 we władaniu Hiszpanii, 1708 zajęta przez Wielką Brytanię. Od 1714 w Austrii, 1718–1720 oddana Sabaudii	1720 dynastia sabaudzka (Włochy)
1800	1814 udział w wojnach Napoleona. 1847 połączona z Piemontem, 1861 we Włoszech	
1900	1948 region autonomiczny Włoch	
2000		

Podobieństwo polega na chronologicznym przedstawieniu przynależności politycznej Sardynii od starożytności po XX wiek (por. Rozdział 1 materiałów *Myśląc o wieloetniczności*).

Różnią się selekcją danych i niektórymi wyjaśnieniami.

Informacje, których nie ma na stronie Bètile, dotyczą przede wszystkim zależności politycznej wyspy od różnych podmiotów na przestrzeni dziejów.

Podają one w wątpliwość tezę o ciągłości między sztuką nuragijską a XX-wieczną czy współczesną. Być może także tezę o typowych cechach Sardyńczyków.

Zadanie 3d.

Na wszystkie pytania można odpowiedzieć: nie wiadomo, nie ma dowodów, nie ma źródeł tych opinii, pochodzących od ekspertów. Jest to przykład wypowiedzi reklamowej.

Zadania 3e i 4.

Do rozstrzygnięcia przez ucznia. Ważne, by uzasadnił swoje stanowisko.

Rozdział 3

Zadanie 2.

1

- C** Kazimierz był bardzo dobrym władcą i troszczył się o swoich podwładnych z różnych grup etnicznych.
- Z** Bronił Żydów. W prawie lokacyjnym Lwowa nadał uprawnienia prawie wszystkim narodowościom, z wyjątkiem Rusinów.
- T** Prawa człowieka obejmują prawo do utrzymywania tożsamości etnicznej i kulturowania związanych z nią praktyk. Różnorodność, a nie uniformizacja, cieszą się uznaniem. Wieloetniczność uważa się za bogactwo społeczeństwa. Polacy cieszą się z rozwoju terytorialnego swojego państwa i skłonni są chwalić królów, którzy odnosili sukcesy na tym polu.
- A** Jest specjalistą w dziedzinie historii średniowiecza.
- M** Mocne. Podaje konkretne rozwiązania prawne, dyskutuje z ustaleniami innych badaczy.

2

- C** Ruś Halicko-Włodzimierska skorzystała na włączeniu do Królestwa Polskiego.
- Z** Kazimierz objął Ruś rozwiązaniami dotyczącymi ochrony ludności żydowskiej. Dostosował do specyfiki wielonarodowościowego Lwowa lokację tego miasta na prawie niemieckim.
- T** Tekst jest zgodny z polskim punktem widzenia: korzystnie ocenia przyłączenie Rusi Halickiej do Polski. Zapewne w czasie PRL prezentowałby ten fakt z większą rezerwą, ponieważ po II wojnie światowej Lwów stał się częścią Związku Radzieckiego i władze ZSRR dążyły do wymazania jego polskiego dziedzictwa również w polskiej pamięci.
- A** Jest specjalistą w dziedzinie historii średniowiecza.
- M** Mocne, bo podaje konkretne rozwiązania prawne, dyskutuje z ustaleniami innych badaczy. Nie przytacza jednak ustaleń badaczy ukraińskich, rosyjskich, ormiańskich albo żydowskich, co osłabia jego wywód.

3

- C** Państwo Kazimierza było domem wielu grup etnicznych.
- Z**
 1. Ludność żydowska cieszyła się specjalną ochroną króla.
 2. Prawo miejskie Lwowa dawało możliwości funkcjonowania różnym grupom etnicznym.
- T** Tekst jest zgodny z polskim punktem widzenia: korzystnie ocenia przyłączenie Rusi Halickiej do Polski. Prawa człowieka obejmują prawo do utrzymywania tożsamości etnicznej i kultywowania związanych z nią praktyk. Różnorodność, a nie uniformizacja, cieszą się uznaniem. Wieloetniczność uważa się za bogactwo społeczeństwa.
- A** Jest specjalistą w dziedzinie historii średniowiecza.
- M** Mocne, bo podaje konkretne rozwiązania prawne, dyskutuje z ustaleniami innych badaczy. Ale nie przytacza ustaleń badaczy ukraińskich, rosyjskich, ormiańskich albo żydowskich, co osłabia jego wywód.

Zadanie 5.

1, 2, 4,

Zadanie 6.

1. np. że w 1370 r. w Królestwie doszło do jakichś wystąpień antyżydowskich
2. *można powiedzieć, że potępia dyskryminację odmiennych grup etnicznych* (pisze o życzliwym stosunku do nich króla, którego politykę chwali)
3. np. że Kazimierz chronił prawnie Żydów
4. np. co do tego, że Rusinów było we Lwowie niewiele
5. jak wyżej
6. że jest jakiś inny powód tego, że Rusini nie skorzystali na lokacji Lwowa na prawie niemieckim
7. gminy ormiańskie w Królestwie Polskim; mniejszości etniczne w państwie Kazimierza
8. nie
9. politykę Kazimierza wobec Żydów, wobec Rusi Halickiej, skład ludnościowy Lwowa
10. położenie Żydów w państwie Kazimierza
11. skutki lokacji Lwowa dla różnych grup etnicznych
12. pojęcie protekcjonistycznego charakteru monarchii, postać Lewki
13. postać Kazimierza
14. wywody M. Kaprała
15. teorii M. Kaprała
16. np. że za Kazimierza nie było w Królestwie Polskim pogromów antyżydowskich

Zadanie 7.

1. „Zawierał on klauzule dotyczące także Ormian, Żydów, Rusinów, Tatarów i bliżej nieokreślonych *Saraceni*”. „Zachowała się tylko pisemna deklaracja rajców”.
2. „Przykładem ustna zapewne prośba” w sprawie Lewki (że prośba była ustna).
3. „Mimo kontrowersji, które dotyczą zakresu terytorialnego jego przywilejów żydowskich”.
4. „Wyjątkowe znaczenie dla poruszanego tu zagadnienia miał przywilej lokacyjny dla Lwowa”; „podbój Rusi Halickiej przez Kazimierza III Wielkiego zmienił stosunki etniczne w jego państwie”.
5. „zapewne tylko wielkopolskich (1334 r.)”.
6. „czyli de facto nakaz” (prośba króla to nakaz).
7. a) Teza: podbój Rusi Halickiej przez Kazimierza III Wielkiego zmienił stosunki etniczne w jego państwie. Dowód: Przyłączono terytoria, na których zamieszkiwały etnospory dotychczas albo niezbyt licznie (Rusini), albo w ogóle nieobecne w granicach państwa polskiego sprzed podboju: Ormianie i Tatarzy oraz inni, bliżej nieokreśleni wyznawcy islamu (*Saraceni*).
b) Teza: Wyjątkowe znaczenie dla poruszanego tu zagadnienia miał przywilej lokacyjny dla Lwowa. Dowód: Mimo że odnosił się tylko do jednego miasta (przenieszonego na prawo magdeburskie), stał się wzorem dla urządzania stosunków etnicznych w licznych ośrodkach na terenie Rusi Halicko-Włodzimierskiej.

Tekst wskazuje, kim był Lewka. Pokazuje nowe formy regulowania statusu mieszkańców (np. ustna dyspozycja władcy). Wskazuje na przełomowe znaczenie przyłączenia Rusi Halickiej do Polski, a także na akt lokacyjny Lwowa jako rozwiązanie modelowe, stosowane też w innych miastach Rusi pod rządami Kazimierza.

Zadanie 8.

1, 4, 6, 7

Zadanie 9.

1. „Liczne ustawodawstwo regulujące status Żydów wydał Kazimierz III Wielki (1330–1370).” „Król zezwolił wszystkim nacom zamieszkującym w mieście (Rusinom, Ormianom, Żydom i wyznawcom islamu, głównie Tatarom), by rządziły się własnym prawem, o ile tego chcą.”
4. „Jednocześnie podbój Rusi Halickiej przez Kazimierza III Wielkiego zmienił stosunki etniczne w jego państwie.”
6. „Przywilej [dla Lwowa] z 1356 r. stał się wzorem urządzania ustroju i stosunków etnicznych na podbitych terenach ruskich.” Autor wymienia liczne grupy zamieszkujące miasto.

7. „O pogorszeniu się sytuacji Żydów w tym mieście może też świadczyć pośrednio nakaz Kazimierza III”. „Wydaje się to jednak argumentem nieprzekonującym, zważywszy na to, że to oni stanowili rdzenną ludność Lwowa”. „Mimo kontrowersji, które dotyczą zakresu terytorialnego jego przywilejów żydowskich”. „W końcówce tego okresu Kazimierz Wielki wydał przywilej również dla Żydów, zapewne tylko wielkopolskich (1334 r.)”

Zadanie 10.

Wg uznania uczniów.

Zadanie 11.

1

- C** Kazimierz Wielki był władcą skutecznym i potrafił osiągać cele za pomocą kompromisów.
- Z** (1) Stopniowo podporządkowywał Ruś, dbając też o inne części państwa.
(2) Próbował posługiwać się lokalnymi możnymi, ale gdy trzeba było, walczył zbrojnie.
(3) Chcąc trwale związać Ruś Czerwoną ze swoim państwem, wzmocnił rolę Lwowa kosztem dawnych stolic i nadał jego wieloetnicznym i wieloreligijnym mieszkańcom więcej praw niż w innych miastach, zachowując uprzywilejowaną pozycję katolików.
- T** Widać koncentrację na sprawach polskich. Autor ceni skuteczność polityczną króla.
- A** To profesor historii z Lublina, specjalizuje się w historii średniowiecza, w tym monarchii piastowskiej.
- M** Mocne. Przytacza przykłady różnych wydarzeń, w układzie chronologicznym, wiąże wydarzenia na Rusi z innymi.

2

- C** Przyłączenie Rusi kosztowało wiele wysiłku (w tym zbrojnego).
- Z** (1) Kazimierz przyłączył Ruś etapami.
(2) Wiązało się z przelewem krwi, zdradami, rozwiązaniami politycznymi.
(3) Aby trwale złączyć Ruś ze swoim państwem, król zainwestował w Lwów i nadał mu specjalne prawa.
- T** Widać koncentrację na sprawach polskich i prezentowanie polskiego punktu widzenia (Ruś jest przyłączana do Polski, a nie na przykład podbijana, tracona).
- A** To profesor historii z Lublina, specjalizuje się w historii średniowiecza, w tym monarchii piastowskiej.
- M** Mocne. Przytacza przykłady różnych wydarzeń w układzie chronologicznym, wiąże wydarzenia na Rusi z innymi.

3

- C** Król dawał im pewne wolności, aby uznawali jego państwo za swoje.
- Z** (1) Kazimierz miał licznych przeciwników wśród mieszkańców Rusi i krajów ościennych.
(2) Rozprawiał się z nimi różnymi sposobami.
(3) Aby trwale złączyć Ruś ze swoim państwem, król zainwestował w Lwów, a jego mieszkańcom różnych narodowości i wyznań nadał specjalne prawa.
- T** Widać koncentrację na sprawach polskich, pozyskanie przychylności różnych grup etnicznych dla Królestwa Polskiego jest oceniane pozytywnie. Prawa i wolności mieszkańców także są cenione – można wnioskować, że autor jest demokratą, choć ceni też skuteczność władcy.
- A** To profesor historii z Lublina, specjalizuje się w historii średniowiecza, w tym monarchii piastowskiej.
- M** Mocne. Przytacza przykłady różnych wydarzeń w układzie chronologicznym, wiąże wydarzenia na Rusi z innymi.

Zadanie 12.

Źródła zgodnie podają datę ostatecznego przyłączenia Rusi Halickiej do Królestwa Polskiego, nadania przywileju lokacyjnego dla Lwowa, stwierdzają, że była to lokacja na prawie niemieckim, zgodnie wyliczają grupy etniczne objęte we Lwowie samorządem, wskazują na uprzywilejowanie ludności niemieckiej i polskiej.

Grzegorz Myśliwski bardziej podkreśla prawa ludności żydowskiej i koncentruje się na samym przywileju oraz zasięgu jego obowiązywania (jakie grupy na nim skorzystały). Chwali Kazimierza Wielkiego jako tego, który (może z powodów moralnych?) bierze w obronę różne grupy etniczne.

Andrzej Pleszczyński w szczegółach opisuje proces przyłączania Rusi Halickiej do Polski. Lokacja Lwowa jest jego zwieńczeniem. Kazimierza przedstawia jako władcę skutecznego, a przywileje nadane mniejszościom (bardziej religijnym niż etnicznym) – jako instrument jego (dość wyrachowanej) polityki. Różnice mogą wynikać z różnego kontekstu, w jakim ukazany jest przywilej lokacyjny Lwowa albo z różnej oceny Kazimierza przez każdego z badaczy.

Zadanie 13.

Decyzja należy do uczniów. Warto rozważyć aspekt lokalny (lokacja miasta, jego ranga w państwie), ale także fakt aktualnej przynależności państwowej do Ukrainy.

Rozdział 4

Zadanie 1.

Tytuł całości: Np. Integracja Rusi z państwem Karola Wielkiego.

1. Polityka Kazimierza Wielkiego.
2. Czynniki dezintegracyjne.
3. Problem zapożyczania pamięci u Jana Długosza.

Układ problemowy

Zadanie 2.

1. Problemowy do: „Bardziej szczegółowa analiza...” oraz ostatni akapit, reszta – chronologiczny.
2. A. Tytuły problemowe: Wymiar sprawiedliwości. Sprawy społeczne. Administracja.
B. Tytuły chronologiczne:
 - ▶ *Livro das Leis e Posturas.*
 - ▶ *Ordenações de D. Duarte.*
 - ▶ *Ordenações Afonsinas.*
 - ▶ *Ordenações Manuelinas.*

Zadanie 3.

1. Cztery dekady po przyjęciu w Sântimbru przepisów dotyczących poboru dziesięciny kwestia zbierania dziesięciny ponownie stała się gorąca.
2. a. Przedstawiciele biskupa Siedmiogrodu skarżyli się, że szlachta stosowała różnego rodzaju utrudnienia wobec poborców dziesięciny. 11 kwietnia 1432 roku król Zygmunt nakazał szlachcie Siedmiogrodu, aby przestała utrudniać pobór dziesięciny z wina i zboża. Tymczasem, jak głosiła skarga, szlachta zakazała, pod groźbą kary śmierci, swoim dzierżawcom udzielania dostępu do studni, gościny lub sprzedaży żywności poborcóm dziesięciny. Kapituła była więc zmuszona zgodzić się, by to szlachta pobierała dziesięcinę, a następnie odprowadzała takie kwoty, które sama uzna za wystarczające.
b i c – brak
3. brak
4. brak

Zadanie 4.

Mieszkańcy południowej części Siedmiogrodu...

Zadanie 5a.

1. chronologiczny
2. ingerencje króla w spory między Sasami a szlachtą siedmiogrodzką
3.
 1. geneza rozporządzenia z 21 marca 1391 r.
 2. istota rozporządzenia z 21 marca 1391 r.

3. rozporządzenie z kwietnia 1391 r.
4. rozporządzenie z 22 maja 1419 r.
5. skarga z 29 grudnia 1429 r.
6. podsumowanie

Zadanie 5b.

1. tezy
2. opierają się o źródła z epoki

Zadanie 6.

Np. Rola i zajęcia króla w Siedmiogrodzie.

1. stanowienie prawa,
2. rozstrzyganie sporów,
3. odwiedzanie poddanych,
4. pośredniczenie między zwaśnionymi stronami.

Zadanie 7.

Do decyzji ucznia. Ważne, by praca miała przejrzystą strukturę, a argumenty były poparte dowodami.

Rozdział 5

Zadanie 1.

2. Historycy stają się podmiotem, a nie dopełnieniem.
3. Karaimi stają się podmiotem, a nie dopełnieniem.
4. Dookreślone jest słowo „jak” oraz „znaleźli się”.

Zadanie 2.

1. Osoby zajmujące się historią Halicza podawały różne daty i okoliczności, w których Karaimi przybyli do miasta, choć legendy często o tym wspominały.
2. Historycy, którzy badają osadę karaimską w Trokach, przyjmują dwie wersje wydarzeń. Jedni uważają, że Karaimów sprowadził do miasta Wielki Książę Witold, aby pomogli mu walczyć z tatarską Złotą Ordą – tak jak głosi legenda, którą rozpowszechniają sami Karaimi. Inni twierdzą, że nie ma źródeł, które potwierdzałyby tę wersję, zatem nie można jej przyjąć.
3. Sami Karaimi uznali na początku XIX wieku, że to ważne, by ustalić, w jakich okolicznościach osiedli w Wielkim Księstwie Litewskim.
4. Autor zwrócił uwagę, że w różne legendy różnie opowiadają o tym, jak Karaimi przybyli na Litwę, a mieszkańcy Galicji dopiero w XIX wieku szerzej zaczęli opowiadać o tym, że Karaimów do Rzeczypospolitej Obojga Narodów sprowadził książę Witold.

Zadanie 3.

1. D
2. C
3. B
4. A

Zadanie 4.

Wprowadzili restrykcje – wprowadzone zmiany.

W tej sytuacji:

- ▶ nielegalna – formalnie
- ▶ wakacjusze – wakacje

Zadanie 5.

W roku 1437 wybuchło w północno-zachodniej Transylwanii powstanie chłopów. Chłopi od trzech lat odmawiali płacenia dziesięciny w nowej, droższej monecie. W tej sytuacji biskup Transylwanii nałożył na nich klątwę, na którą chłopi zareagowali buntem. Wtedy to po raz pierwszy przedstawiciele stanów podpisali porozumienie, w którym zobowiązali się pomagać sobie nawzajem.

Zadanie 6.

1. W obu wersjach jest w pierwszym zdaniu (Polacy nie wracali masowo z USA do Polski po 1918 r., bo nie czuliby się w Polsce dobrze).
2. W wersji A jedynym przypomnieniem jest ostatnie zdanie. W wersji B jest „mogło zniechęcić do powrotu osoby, które...”, „potencjalnych przedsiębiorców”, „Polonia była rozczarowana”, „wielu, którzy zdecydowali się wrócić”.
3. W wersji A zmienia się: brak migracji, okazało się, żołnierze Błękitnej Armii, wielu innych, dzieci, domy – i przeważnie nie jest to podmiot „z krwi i kości”.
W wersji B: przeważnie Polacy z USA i różne ich podgrupy.
4. W wersji A zdecydowanie częściej czynności są wyrażane rzeczownikami, a podmioty są bezosobowe/abstrakcyjne.
5. W wersji A pierwsze zdanie jest bardzo długie, ale za to streszcza główne przesłanie całego akapitu. W wersji B ta sama myśl rozbita jest na 3 zdania, co jest prostsze w odbiorze.
6. Ostatnie zdanie podsumowuje całość rozważań w obu tekstach. Nad konstrukcją poszczególnych zdań można pracować w obu tekstach (i dążyć do wersji C).

Zadanie 7.

1. Wielcy mistrzowie byli źli i nie przestrzegali postanowień drugiego pokoju toruńskiego.
2. Nie wszyscy wielcy mistrzowie składali hołd lenny Kazimierzowi Jagiellończykowi.
3. Kazimierz Jagiellończyk wymusza przestrzeganie traktatów na wiarołomnych wielkich mistrzach.
4. Pokój toruński nie zawsze był egzekwowany.
5. wojna trzynastoletnia, pokój toruński, wielki mistrz, obowiązek, Korona, lennik, zależność, przysięga wierności
6. pokój, wojna trzynastoletnia, Zakon Krzyżacki, stolica, Prusy Królewskie, wielki mistrz, przysięga wierności, hołd, pogranicze, cesarz, król, książęta
7. B
8. A
9. Np. W jaki sposób Kazimierz „poskromił zapędy niepokornych lenników”?
10. Np. Którzy mistrzowie złożyli hołd, a którzy nie? W jakich latach hołd był składany, a w jakich nie? Czemu tym, którzy składali, nie przeszkadzały argumenty przytoczone przez tych, którzy odmawiali?

Zadanie 8.

Np. Pod koniec XIV wieku trzej władcy dzielnic karaimskich wystąpili przeciwko jednemu z wodzów Wielkiego Księcia Litewskiego Witolda. W 1397 roku Witold wtargnął na Półwysep Krymski i doszedł do głównego ośrodka władzy tatarskiej na Krymie [albo np. do tamtejszej tatarskiej stolicy, do stolicy państwa/chanatu tatarskiego]. Uprowadził stamtąd pewną liczbę Tatarów i Karaimów. Dlatego aż po dziś dzień niektórzy twierdzą, że to książę Witold sprowadził na Litwę Tatarów i 383 rodziny karaimskie.

Zadanie 9.

- ▶ Najlepsze 1 – najkrótsze, czynności wyrażone czasownikami.
- ▶ Najgorsze 2 – większość czynności wyrażona rzeczownikami. Jest to też najdłuższe zdanie. „Uważam, że” nic tu nie zmienia, bo po nim następuje wyliczanka pogmatwanych zależności.

Rozdział 6

Zadanie 2.

1. w cudzysłowach
2. na żółto
3. na zielono

Zadanie 3.

Podobieństwa: np. oba systemy uwzględniają konsultacje społeczne i dopuszczają różnego rodzaju naciski społeczne na kształtowanie prawa.

Różnice: np. w Portugalii prawodawcą jest król (dożywotni, dziedziczny); we współczesnych systemach parlament w porozumieniu z prezydentem (kadencyjni, wybierani).

Zadanie 4.

1. Pozycja króla jest dominująca, ale uwzględnia głosy innych (możliwych, miast).
2. Są uwzględniane, ale nie zawsze i nie w formalny sposób.
3. Jest co najmniej niestabilne, mogą się cieszyć pewnymi prawami, ale jest to zmienne. Ale widać też, że bywają konsultowane w sprawach ich dotyczących.
4. Np. było rozwarstwienie społeczne, różne grupy miały różne prawa.
5. Nie było równości wobec prawa.

Zadanie 5.

Warto, by uczniowie wymyślili inne zakończenia niż te podane w przykładach w tekście.

Zadanie 6.

	Fragment 1	Fragment 2	Fragment 3
Odbiorcy	czytelnicy (amerykańscy lub międzynarodowi)	czytelnicy czasopiśma „Dziennik Związkowy” i słuchacze radia	potencjalni widzowie filmu
Cel	przedstawienie historii Polonii w Chicago	przedstawienie pierwszych chwil imigrantów XIX-wiecznych w USA, zainteresowanie odbiorców	zachęta do oglądania filmu, reklama
Zalety	dużo konkretnych danych.	barwna narracja, dialogi, plastyczne opisy, anegdota	dynamiczny przekaz, liczne ilustracje
Wady	tekst dość skomplikowany	mniej konkretnych informacji	uproszczenia, powierzchowność

1. najbardziej – 3, najmniej 1
2. 2 lub 3
3. 1
4. do decyzji uczniów

Spis ilustracji

Okładka: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Antonello_da_messina,_san_girolamo_nello_studio,_1475_ca._02.jpg (Antonello da Messina). **Spis treści:** https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ortelius_-_Maris_Pacifici_1589.jpg (Abraham Ortelius). **Wprowadzenie:** https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carta_Marina.jpeg (Olaus Magnus); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Meeting_of_doctors_at_the_university_of_Paris.jpg (Étienne Colaud); <https://i.vimeocdn.com/video/572538338>, <https://vimeo.com/164718595> (Edmunds Middle School); https://books.google.pl/books?id=nb-_AwAAQBAJ (Teachers College Press); <https://images.routledge.com/common/jackets/amazon/978041580/9780415808989.jpg> (Routledge). **Rozdział 1:** <https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:TheMeltingpot1.jpg>; https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sarajevo_Haggadah.png (Idan Perez); [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Halicz_\(Halych\),_Karaites_cemetery.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Halicz_(Halych),_Karaites_cemetery.jpg) (Korps Hofmann); <https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/0e/fd/37/f1/caption.jpg> (Tripadvisor); [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burial_Ground_of_the_Karaimi_Jews._\(15349991407\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burial_Ground_of_the_Karaimi_Jews._(15349991407).jpg) (Carlo Bossori, Edmund Walker); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kazan_church.jpg (Maarten); <https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/jednostka/-/jednostka/5958641>; [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Expulsão_dos_Judeus_\(Roque_Gameiro,_Quadros_da_História_de_Portugal,_1917\).png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Expulsão_dos_Judeus_(Roque_Gameiro,_Quadros_da_História_de_Portugal,_1917).png) (Roque Gameiro); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Chicago_Water_Tower_&_Pumping_Station,_published_1886.png. **Rozdział 2:** <https://pixabay.com/pl/photos/pliki-papieru-urząd-praca-biurowa-1614223> (myfra); <https://pixabay.com/pl/photos/stare-książki-czcionka-papier-1941274> (DKrue); <https://www.zaha-hadid.com/architecture/nuragic-and-contemporary-art-museum>; https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Su_Nuraxi_de_Barumini_38.jpg (Olaf Tausch); https://i1.rgstatic.net/ii/profile.image/409129173700611-1474555404838_Q512/Luciano_Gallinari.jpg (ResearchGate); <https://www.ifla.org/publications/node/11174>; https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rafał_Hadziewicz_-_Kazimierz_Wielki_nadaje_przywileje_włościanom.jpg (Rafał Hadziewicz); <https://pixabay.com/pl/photos/dla-doroslych-pamiętnik-dziennik-1850177> (Pexels); <https://s3.przepisy.pl/przepisy3ii/img/variants/800x0/lwowskie-sliwki-faszzerowane.jpg> (Przepisy.pl); https://s3.przepisy.pl/przepisy3ii/img/variants/670x0/piersi_po_lwowsku124391.jpg (Przepisy.pl). **Rozdział 3:** https://commons.wikimedia.org/wiki/File:AGAD_Kazimierz_Wielki,_krol_polski,_zezwała_Grzegorzowi_biskupowi_ormianskiemu_na_przebywanie_we_Lwowie.jpg (Jakub, arcybiskup halicki); https://pl.wikipedia.org/wiki/Księstwo_halicko-wołyńskie; https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Прорис_печатки_короля_Юрия_вершник.jpg; https://commons.wikimedia.org/wiki/File:01787_Lemberg_-_Lwow,_Josephinische_Landesaufnahme_1769-1787.jpg. **Rozdział 4:** <https://pixabay.com/pl/photos/dracula-zamek-bran-transylwania-4741842> (sgrunden); [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kazimierz_Wielki_\(Wizerunki_ksiąząt_i_krółów_polskich\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kazimierz_Wielki_(Wizerunki_ksiąząt_i_krółów_polskich).jpg) (Ksawery Pilati); <https://digitarq.arquivos.pt/ViewerForm.aspx?id=4223265>; http://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2013/10/TT-MSMB-A-65_97_m0051.jpg; [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portugal_\(Ordeções_Afonsinas\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portugal_(Ordeções_Afonsinas).jpg); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ungarn,_Siebenbürgen,_Woiwodina_und_Slavonien.jpg (Carl Jungmann, Wilhelm Alt, Adolf Stieler, Justus Perthes); [https://it.wikipedia.org/wiki/File:Cluj_by_Joris_Hoefnagel,_1617_\(v2\).jpg](https://it.wikipedia.org/wiki/File:Cluj_by_Joris_Hoefnagel,_1617_(v2).jpg) (Joris Hoefnagel); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Chorographia_Transylvaniae_Sybenbürgen_1532.jpg (Johannes Honter). **Rozdział 5:** https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Chanter_Angelos_Akotandos_-_St_George_on_Horseback,_Slaying_the_Dragon_-_Google_Art_Project.jpg (Angelos Akotandos); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nikolaos_Gyzis_-_Historia.jpg (Nikolaos Gyzis); <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Qaraylar.jpg> (Auguste Raffet); <https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Karaites-histoire.png> (Christophe Cagé); [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vitaüt_Vialiki_Biraýt_Vjaliki_\(XVIII\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vitaüt_Vialiki_Biraýt_Vjaliki_(XVIII).jpg); https://en.wikipedia.org/wiki/File:Pomnik_Czynu_Zbrojnego_04.jpg (Szczębrzeszynski); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Prussian_Homage.jpg (Jan Matejko); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Münster_wawelski.jpg (Sebastian Münster). **Rozdział 6:** https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pierre-Auguste_Renoir,_Le_Moulin_de_la_Galette.jpg (Pierre-Auguste Renoir); <https://visual.ly/community/Infographics/politics/how-does-bill-become-law>; <https://senat.edu.pl/senat/proces-legislacyjny>; <https://tmm.chicagodistributioncenter.com/ISBNImages/9780226406619.jpg> (University of Chicago Press); <https://www.britannica.com/place/Ellis-Island> (Library of Congress); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Olympic_in_New_York_cropped.jpg (Bain News Service); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arriving_at_Ellis_Island_LCCN2014710704.jpg (Bain News Service); <https://www.promisedyouamerica.com/2017/10/ayn-rand-institute-pushing-open-borders.html>; <https://www.imdb.com/title/tt3237768> (IMDB); https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Christian_and_Muslim_playing_ouds_Catinas_de_Santa_Maria_by_king_Alfonso_X.jpg; <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ChristianAndMuslimPlayingChess.JPG>.

Bibliografia

- ▶ Bennion J. i in., *Asking the right questions: Using reflective essays for experiential assessment*, „Journal of Experiential Education” 2019, t. 43, nr 1, s. 37–54.
- ▶ De La Paz S. i in., *Adolescents’ disciplinary use of evidence, argumentative strategies, and organizational structure in writing about historical controversies*, „Written Communication” 2012, t. 29, nr 4, s. 414–454.
- ▶ Jadczyk M., *Trudna sztuka pisania eseju – wypracowania na maturze rozszerzonej z historii*, „Wiadomości Historyczne” 2018, nr 1, s. 33–39.
- ▶ Kellogg R.T., Whiteford A.P., Quinlan T., *Does automated feedback help students learn to write?*, „Journal of Educational Computing Research” 2010, t. 42, nr 2, s. 173–196.
- ▶ Monte-Sano C., *Argumentation in history classrooms: A key path to understanding the discipline and preparing citizens*, „Theory Into Practice” 2016, t. 55, nr 4, s. 311–319.
- ▶ Monte-Sano C., *Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation*, „Curriculum Inquiry” 2011, t. 41, nr 2, s. 212–249.
- ▶ Monte-Sano C., *Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers’ practices*, „American Educational Research Journal” 2017, t. 45, nr 4, s. 1045–1079.
- ▶ Monte-Sano C., De La Paz S., Felton M., *Reading, Thinking, and Writing About History: Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6–12*, New York 2014.
- ▶ Monte-Sano C., De La Paz S., *Using writing tasks to elicit adolescents’ historical reasoning*, „Journal of Literacy Research” 2012, t. 44, nr 3, s. 273–299.
- ▶ Nokes J.D., *Historical reading and writing in secondary school classrooms* [w:] *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, M. Carretero, S. Berger, M. Grever (red.), London 2017, s. 553–571.
- ▶ Nokes J.D., De La Paz S., *Writing and argumentation in history education* [w:] *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, S.A. Metzger, L. McArthur Harris (red.), Hoboken 2018, s. 551–578.
- ▶ Pacyga D.A., *American Warsaw: The Rise, Fall and Rebirth of Polish Chicago*, Chicago 2019.
- ▶ Williams J., *Style. Lessons in Clarity and Grace*, Boston 2014.
- ▶ Wineburg S., Martin D., Monte-Sano C., *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms – Aligned with Common Core State Standards*, New York 2012.
- ▶ Wojdon J., *Mysząc o wieloetniczności*, Warszawa 2018.
- ▶ Wojdon J., *Czytając o wieloetniczności*, Wrocław 2020.

Strony internetowe [dostępne 3 maja 2020 r.]

- ▶ *Read.Inquire.Write*, <http://readinquirewrite.umich.edu>
- ▶ <https://www.amazon.com/Fourth-Partition-Adrian-Prawica/dp/B00U4FA6SM>
- ▶ <https://wpna.fm/podcast/03-za-chlebem-part-3-welcome-to-united-states>
- ▶ <https://dziennikzwiazkowy.com/polskie-chicago-cykl/odcinek-pierwszy-podroz-do-ameryki>

Martwisz się, że słabo opanowałeś umiejętność pisania tekstów historycznych? Oceniasz, że tworzenie dłuższych wypowiedzi tego typu sprawia Ci trudność? Chciałbyś pisać tak, żeby Twoje wypowiedzi były ciekawe, dobrze uargumentowane i zgodne ze wszelkimi zasadami tzw. warsztatu naukowego historyka? Przygotowujesz swoich podopiecznych, a sam masz wciąż wątpliwości w tym zakresie? Ta książka przynosi recepty na rozwiązanie Twoich problemów. Autorka — prof. Joanna Wojdon — po raz kolejny umiejętnie i ze znanym łączy własne umiejętności badawcze oraz wiedzę i doświadczenie z zakresu dydaktyki historii. Krok po kroku pokazuje, jak należy kształcić umiejętności pisania, i jak je doskonalić. Dla wszystkich, którzy chcą się czuć pełnoprawnymi badaczami Klio — lektura obowiązkowa.

dr hab. Maciej Fic, prof. UŚ,
prezes Górnośląskiego Towarzystwa Historycznego

Choć we wstępie Autorka pisze, że recenzowana praca nie jest podręcznikiem uczącym pisania wypracowań z historii, to jak najbardziej jest to podręcznik, do tego jest on potrzebny i na dodatek jest to podręcznik bardzo dobry. Ukazuje, jak uczyć, aby włożony wysiłek przyniósł zamierzone efekty oraz daje solidną podstawę teoretyczną i czytelne wskazówki praktyczne dla nauczycieli i uczniów. Kolejne części pracy poświęcone są doskonaleniu różnorodnych umiejętności koniecznych do napisania wypracowania. Autorka zawarła w nich nie tylko rady i wskazówki, ale przede wszystkim szereg zadań wyposażonych w teksty źródłowe „świeże” dla odbiorcy, ponieważ rzadko wykorzystywane na lekcjach.

Elwira Górczak-Ulman,
starszy ekspert Wydziału Egzaminów
z Zakresu Kształcenia Ogólnego,
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku

ISBN 978-83-955113-3-2 (druk)

ISBN 978-83-955113-4-9 (online)

