

*edited by Nicole Ehlers, Harry Havekes, Roland Nolet*

# **Living and Learning in Border Regions**

**Cross Border Learning Activities**  
*Issues – Methods – Places*

**Život a učení v pohraničních regionech**  
Výukové aktivity o pohraničních regionech  
*Problémy – Metody – Instituce*

**Życie i edukacja w regionach przygranicznych**  
Edukacyjne ćwiczenia o regionach przygranicznych  
*Problemy – Metody – Instytucje i miejsca*

Niniejsza publikacja jest rezultatem projektu „Życie i edukacja w regionach przygranicznych” (nr 226463-CP-1-De-COMENIUS-C21) i otrzymał wsparcie Komisji Europejskiej w ramach akcji Comenius 2.1, program kształcenie ustawiczne.

Treść publikacji nie prezentuje stanowiska Komisji Europejskiej czy Agencji zajmującej się kształceniem ustawicznym i nie bierze za nią odpowiedzialności.

Wydano w ramach projektu „Życie i edukacja w regionach przygranicznych”, którego głównym koordynatorem była Volkshochschule w Aachen (Ośrodek Kształcenia Ustawicznego). Całkowitą odpowiedzialność ponoszą uczestnicy projektu (patrz nota biograficzna) reprezentowani przez redaktorów publikacji.

Wersję niemiecko-holenderską można zamówić: e.verbeet@ils.ru.nl; winfried.casteel@mail.aachen.de; markus.behne@uni-oldenburg.de

Wersję austriacko-węgierską można zamówić: cserimoni@freemail.hu:

igazgatosag@savariamuseum.hu; office@forschungsgesellschaft.at;

Barbara.mayer@literaturhausmattersburg.at

Wersję polsko-czeską można zamówić: mlatka@wombb.edu.pl; jiri.tuma@kvic.cz

„Życie i edukacji w regionach przygranicznych. Edukacyjne ćwiczenia o regionach przygranicznych. Problemy – metody – instytucje i miejsca. Pod redakcją: Nicole Ehlers, Harry Havekes, Ronald Nolet – Aachen (Niemcy): Volkshochschule Aachen (Ośrodek Kształcenia Ustawicznego), 2008

Okładka i skład: Eduard Relsu

Wydano: Ośrodek Wydawniczy Augustana, Bielsko-Biała,

©Volkshochschule Aachen (Ośrodek Kształcenia Ustawicznego w Aachen) 2008. Publikacja ta lub jej fragmenty mogą być wykorzystane pod warunkiem podania źródła.

Volkshochschule Aachen

Peterstraße 21-25, D-52062 Aachen, Germany

Phone +49-241-4792-179

Lernen.ohne.Grenzen@mail.aachen.de

www.vhs-aachen.de

## Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	5
Nicole Ehlers	
<b>Wprowadzenie</b> .....	6
Nicole Ehlers, Juul Willen	
<b>1. Część ogólna</b>	
Metoda i teoria .....	11
1.1 Wstęp do strategii Umiejętności Myślenia (Thinking Skills) .....	11
Ronald Nolet	
1.1.1 Umiejętności myślenia „Thinking Skills“ – początki .....	11
1.1.2 Ogólna koncepcja strategii Umiejętności Myślenia .....	12
1.1.3 Warunki wstępne wykorzystania strategii Umiejętności Myślenia .....	16
1.2 Zadania z zakresu strategii Umiejętności Myślenia .....	20
Harry Havekes, Ronald Nolet & Jan de Vries (Część ogólna)	
1.2.1 Tabu (Taboo) .....	20
Przykład : Harry Havekes & Jan de Vries	
1.2.2 Znajdź niepasujące słowo (Odd One Out) .....	21
Przykład: Fer Hooghuis	
1.2.3 Linia życia (Lifeline) .....	23
Przykład: Harry Havekes	
1.2.4 Żywy wykres (Living Graph) .....	31
Przykład: Jan de Vries	
1.2.5 Patrząc ze zrozumieniem – pięć pytań (Five Ws) .....	34
Przykład: Mónika Cseresznyák	
1.2.6 Zapamiętywanie obrazów (Pictures from Memory) .....	38
Przykład: Jiří Tůma	
1.2.7 Zagadka (Mystery) .....	47
Przykład: Ronald Nolet	
1.2.8 Chronologia (Chronology) .....	53
Przykład: Harry Havekes	
1.2.9 Opowiadanie – analiza przyczyn (Storytelling – Casual Analysis) .....	65
Przykład: Ronald Nolet	
1.2.10 Zaprojektuj swojego sąsiada (Design your Neighbour) .....	69
Przykład: Ronald Nolet	
1.3 Omówienie wykonanych działań (Debriefing) .....	71
Harry Havekes & Jan de Vries	
<b>2. Część regionalna: Polska–Czechy</b> .....	77
2.1 Charakterystyka regionu .....	77
Maria Szostak, Maria Łątka	
2.2. Przykłady z regionu .....	80
2.2.1 Linia życia – Jesteś architektem przyszłości swojego regionu. W jakim stopniu wykorzystasz dziedzictwo przeszłości? .....	80
Maria Szostak, Maria Łątka	
2.2.2 Obserwacja zmysłami – Świadkowie ważnych wydarzeń lokalnych .....	92
Maria Szostak, Maria Łątka	
2.2.3 Czy istnieje jedyna słuszna droga podejmowania ważnych decyzji? – Granica polsko-czeska .....	97
Maria Szostak, Maria Łątka	
2.2.4 6 kolorowych kapeluszy – Popatrzmy w przyszłość .....	104
Maria Szostak, Maria Łątka	
2.2.5 Zagadka – Kto zamordował króla Wacława III? .....	116
Jiří Tůma, Kamila Roszak	
2.2.6 Graf życia – Życie na Śląsku Cieszyńskim w latach 1914–1940 .....	127
Jiří Tůma, Kamila Roszak	
2.2.7 Analiza przyczyn – Losy ludności żydowskiej w regionie Ostrawy w latach 1938–1939 .....	138
Pan Artur R. ze Slezskiej Ostravy	
Jiří Tůma, Kamila Roszak	
2.2.8 Zapamiętywanie obrazów – wstęp historyczny, załącznik do 1.2.6 strona 38 .....	148
Jiří Tůma, Aleš Homan	
<b>3 Załączniki</b> .....	289
3.1 Bibliografia .....	289
3.2 Autorzy części ogólnej .....	292
3.3 Autorzy części regionalnej .....	293
3.4 Partnerzy projektu .....	294

## Obsah

<b>Předmluva</b> .....	151
<i>Nicole Ehlers</i>	
<b>Úvod</b> .....	152
<i>Nicole Ehlers, Juul Willen</i>	
<b>1 Všeobecná část</b>	
Teorie .....	157
1.1 Úvod do strategie „Thinking Skills“ (dovednost myslet, rozumová dovednost) .....	157
<i>Ronald Nolet</i>	
1.1.1 Co je hlavní myšlenkou „Thinking Skills“ .....	157
1.1.2 Předpoklady pro použití „Thinking Skills“ .....	158
1.1.3 Nezbytné předpoklady pro použití Dovedností myšlení .....	161
1.2 Učební metody .....	165
<i>Harry Havekes, Ronald Nolet &amp; Jan de Vries (Všeobecná část)</i>	
1.2.1 Tabu ( <i>Taboo</i> ) .....	165
<i>Příklad: Harry Havekes &amp; Jan de Vries</i>	
1.2.2 Co se nehodí? ( <i>Odd One Out</i> ) .....	166
<i>Příklad: Fer Hooghuis</i>	
1.2.3 Čára života ( <i>Lifeline</i> ) .....	168
<i>Příklad: Harry Havekes</i>	
1.2.4 Živý diagram ( <i>Living Graph</i> ) .....	176
<i>Příklad: Jan de Vries</i>	
1.2.5 Víš, co vidíš? ( <i>Five Ws</i> ) .....	179
<i>Příklad: Mónika Cseresznyák</i>	
1.2.6 Obrazy k zapamatování ( <i>Pictures from memory</i> ) .....	183
<i>Příklad: Jiří Tůma</i>	
1.2.7 Záhada ( <i>Mystery</i> ) .....	191
<i>Příklad: Ronald Nolet</i>	
1.2.8 Chronologie ( <i>Chronology</i> ) .....	197
<i>Příklad: Harry Havekes</i>	
1.2.9 Vyprávěč příběhů – analýza příčin ( <i>Storytelling – causal analysis</i> ) .....	208
<i>Příklad: Ronald Nolet</i>	
1.2.10 Navrhi svého souseda ( <i>Design your Neighbour</i> ) .....	212
<i>Příklad: Ronald Nolet</i>	
1.3 Následná diskuse ( <i>Debriefing</i> ) .....	215
<i>Harry Havekes &amp; Jan de Vries</i>	
<b>2 Regionální část: Polsko-Česko</b> .....	219
2.1 Charakteristika pohraničí .....	219
<i>María Szostak, María Łatka</i>	
2.2 Příklady z regionu .....	222
2.2.1 Čára života – Jsi architekt budoucnosti svého regionu. Do jaké míry využiješ dědictví minulosti? .....	222
<i>María Szostak, María Łatka</i>	
2.2.2 Pozorování smysly – Svědkové významných lokálních událostí .....	234
<i>María Szostak, María Łatka</i>	
2.2.3 Existuje jediná správná cesta k důležitému rozhodování? – Polsko – česká hranice .....	239
<i>María Szostak, María Łatka</i>	
2.2.4 6 barevných klobouků – Ať nahlédneme do budoucnosti .....	246
<i>María Szostak, María Łatka</i>	
2.2.5 Záhada – Kdo zavraždil krále Václava III. ....	258
<i>Jiří Tůma, Kamila Roszak</i>	
2.2.6 Graf života – Život na Těšínsku v letech 1914–1940 .....	268
<i>Jiří Tůma, Kamila Roszak</i>	
2.2.7 Analýza příčin – Ostravsko a osudy židovského obyvatelstva ve městě v letech 1938–1939 .....	278
Pan Artur R. ze Slezské Ostravy	
<i>Jiří Tůma, Kamila Roszak</i>	
2.2.8 Obrazy k zapamatování Historický úvod – Příloha k 1.2.6 strana 183 .....	287
<i>Jiří Tůma, Aleš Homan</i>	
<b>3 Příloha</b> .....	289
3.1 Seznam literatury .....	289
3.2 Autoři společné části .....	292
3.3 Autoři regionální části .....	293
3.4 Partneři projektu .....	294

## Wstęp

W tej książce opisane są wyniki projektu, trwającego ponad trzy lata, w którym brało udział i współpracowało dziesięć instytucji z siedmiu europejskich krajów. Projekt nazwany „Życie i nauka na obszarach przygranicznych” sponsorowany był przez Europejską Komisję, z funduszy programu Comenius 2.1., od października 2005 do września 2008.

Organizacje partnerskie nawiązały ze sobą współpracę, gdyż miały wiele wspólnego: pracują z uczniami i dla nich, a także postrzegają obszary przygraniczne jako teren swojej pracy. Ponadto, postrzegają one obszar przygraniczny jako część przedmiotu badań w swojej pracy lub też chcą ze swoją ofertą dotrzeć do ludzi mieszkających po drugiej stronie granicy. Kolejną ważną dla wszystkich uczestników projektu korzyścią było to, iż byli oni otwarci na nowe metody uczenia i chcieli włączyć je do swojej codziennej pracy.

Nowe metody uczenia określone tu zwięźle jako „Strategie umiejętności myślenia” zostały przedstawione przez dwie partnerskie instytucje na kilku spotkaniach projektu. U siebie partnerzy opracowywali lekcje oparte na tych nowych metodach. Szczególnym aspektem takiego podejścia był fakt, iż przygotowane lekcje musiały także spełnić dwa dalsze kryteria: zostały tak skonstruowane, by zwrócić uwagę uczniów na granice i obszary przygraniczne, a także poznawać miejsca nauki na obszarach przygranicznych zlokalizowane poza szkołą. Także sposób, w jaki została zorganizowana współpraca partnerska, obrazuje różnorodność i uniwersalny charakter projektu, w którym biorą udział nie tylko ośrodki kształcenia nauczycieli i inne instytucje szkolne, ale również inne ośrodki edukacyjne i instytucje badawcze.

W pierwszej, ogólnej części tej książki przedstawiony został projekt „Życie i nauka na obszarach przygranicznych”, aby czytelnik mógł zrozumieć, w jakich okolicznościach powstały zaprezentowane materiały. Dodatkowo część ogólna zawiera tekst wstępny, wyjaśniający teoretyczne podstawy „Strategii umiejętności myślenia” i prezentuje kilka ćwiczeń wykorzystujących tę strategię. Niektóre z tych ćwiczeń pochodzą z projektu Comenius, natomiast pozostałe zostały przygotowane wcześniej przez partnerów projektu Nijmegen i Halden i zaprezentowano je podczas spotkań projektu.

Druga, regionalna część tej książki została przygotowana przez uczestników projektu z niemiecko-holenderskich, polsko-czeskich i austriacko-węgierskich obszarów przygranicznych, którzy w każdym z tych regionów współpracowali ze sobą. Ta część zawiera scenariusze lekcji, które powstały w trakcie projektu i zostały następnie sprawdzone na spotkaniach z innymi uczestnikami projektu.

Trzecią część stanowi dodatek zawierający bibliografię pierwszej i drugiej części. Ponadto zawiera ona krótkie biografie autorów części regionalnej. Na końcu umieszczono informacje o instytucjach, które brały udział w projekcie. Celem tego jest ułatwienie kontaktu z instytucjami, będącymi uczestnikami tego projektu i możliwość dalszej współpracy w ramach nowych inicjatyw.

# Wprowadzenie

**Nicole Ehlers**

## Cele

Celem projektu Comenius 2.1, „Życie i nauka na obszarach przygranicznych” było znalezienie metod nauczania, które umożliwiłyby nauczycielom:

- rozwój metod nauczania i wzbogacenie materiałów do aktywnej i niezależnej nauki, biorąc pod uwagę granice i sytuacje na obszarach przygranicznych
- uświadomienie nauczycieli o możliwościach rozszerzania lekcji poprzez wycieczki pozaszkolne w celach edukacyjnych
- zobrazowanie kontrastów i porównań dotyczących rozwoju obszaru przygranicznego, a także zwiększenie świadomości europejskiego wymiaru ich regionu.

Należy zanalizować trzy składniki projektu.

### 1. „Umiejętności myślenia”.

Pierwszy rozdział tej antologii zawiera wprowadzenie do teorii „Umiejętności myślenia”. Dlatego tylko pobieżnie wspomniemy o znaczeniu „Umiejętności myślenia” w nowoczesnym społeczeństwie. Zdaniem wielu nauczycieli krytyczne myślenie jest warunkiem wstępnym edukacji politycznej. To wymaga szerszej palety umiejętności tak zwanego „myślenia na wyższym poziomie”. Rozwój „Umiejętności myślenia” jest wymagany w procesie uczenia się przez całe życie.

### 2. Obszary przygraniczne.

Głównym tematem, którego dotyczy projekt są obszary przygraniczne. Uczniowie, którzy żyją na tych obszarach mieli podczas lekcji wykorzystywać materiały, które dotyczą tego regionu w całości. Dlatego dwa następujące procesy musiały zostać wdrożone:

- Uczniom uświadamia się własną tożsamość.
- Uczniowie uczą się analizować, ustosunkowywać do ich zakorzenionych opinii na temat „innych” od nowa. Z reguły „Inne”/”Obce” jest postrzegane jako coś dziwnego, czego nie chce się znać. W zależności od regionu przygranicznego przyczyną takiego zagrożenia mogą być czynniki gospodarcze lub kulturalne. Jednakże w obu przypadkach powodem antagonizmu jest brak wiedzy na temat „Innej” rzeczywistości i na temat czynników, które doprowadziły do specyficznego historycznego rozwoju. Zajmowanie się obszarami przygranicznymi w ich całości w szkole może wzmocnić poczucie tożsamości regionalnej i w ten sposób wzmocnić proces europejskiego jednoczenia się. To może ostatecznie prowadzić do zanikania uprzedzeń, do uczenia się i pracowania w sąsiednim kraju.

### 3. Pozaszkolne miejsca nauki.

Pozaszkolne miejsca nauki takie jak: muzea, miejsca historyczne, centra informacji są doskonale do przekazywania informacji dotyczących sąsiednich regionów. Daje to jeszcze lepszy efekt, gdy miejsca te znajdują się po drugiej stronie granicy. Samo przekraczanie granic jest dla uczniów możliwością nauki o innych europejskich kulturach i światopoglądach. Wycieczka pozaszkolna oferuje uczniom dostęp do oryginalnych źródeł i umożliwia im zadawanie własnych pytań zgłębiających temat. To może być część procesu uczenia się, która skupia się na „Umiejętnościach myślenia”.

Chociaż w pozaszkolnych miejscach nauki, głównie muzeach wzrasta świadomość, że uczniowie są ważną grupą, wycieczka pozaszkolna nie została jeszcze wystarczająco zintegrowana z programem nauczania. Jednym z problemów jest to, że te miejsca nie zawsze są przygotowane by funkcjonować jako miejsce nauki dla szkół. Poprzez dostarczanie nauczycielom narzędzi, a także materiałów nauczania oraz aktywnego, autonomicznego, samodzielnego uczenia się uczniów i myślenia o działaniach związanych z rozwojem obszarów przygranicznych, pozaszkolne miejsca nauki mogą być włączone w plan nauczania nawet wtedy, gdy nie ma odpowiednio przygotowanego pedagoga w muzeum.

## Regionalne Sieci

Celem projektu „Życie i nauka na obszarach przygranicznych” było stworzenie regionalnej sieci dla doradców nauczycieli, edukatorów dorosłych i in. specjalistów ds. kształcenia, by mogli oni rozwijać materiały do nauczania i uczenia się, które pomogłyby włączyć w program nauczania pozaszkolne miejsca

nauki, wraz z pracownikami muzeów, instytutami badawczymi i nauczycielami. Ogółem zostały stworzone trzy sieci: polsko-czeska, węgiersko-austriacka i niemiecko-holenderska. Pierwsza sieć składała się z dwóch nowych członków Unii Europejskiej, druga z jednego nowego i jednego starego, trzecia z dwóch starych krajów członkowskich UE. To dało partnerom projektu możliwość podkreślenia odmiennej sytuacji obszarów przygranicznych, opartą na ich członkostwie w UE.

## Spotkania dotyczące projektu

Projekt trwał trzy lata ( październik 2005–wrzesień 2008 ). Pierwsze miało na celu przedstawienie teorii „Umiejętności myślenia” uczestnikom projektu. Podjęli się tego specjaliści ds. kształcenia nauczycieli z Nijmegen ( Holandia ) i Halden ( Norwegia). Podali oni konkretne przykłady metod rozwijających umiejętności myślenia, a także zagadnień dot. obszarów granicznych i propozycje nauki poza szkołą.

Na podstawie tego, uczestnicy przygotowali swoje własne materiały dot. własnego obszaru.

Te materiały zostały zaprezentowane pozostałym uczestnikom podczas trzech kolejnych spotkań. Podczas tych spotkań, odbywających się na terenie każdego z obszarów przygranicznych, uczestnicy odwiedzali jedno z pozaszkolnych miejsc nauki, dla którego obszaru zostały opracowane metody uczenia.

## Wyniki projektu

Metody uczenia opracowane przez regionalne sieci są dostępne w obu językach krajów biorących udział w projekcie. Jedno z zadań zostało zawarte w pierwszej, ogólnej części tej antologii i dlatego zostało przetłumaczone na wszystkie języki krajów uczestniczących.

Jednak, wyniki projektu są znane nie tylko dzięki tej antologii, ale także dzięki planom działania wraz ze wskazówkami przeznaczonym dla osób podejmujących decyzje na danym obszarze. Plan działania miał ułatwić lepsze wprowadzenie pozaszkolnych miejsc nauki w plan zajęć, możliwości wspomagając finansowo naukę poza szkołą.

Poza tym działa strona internetowa z wynikami projektu ( [www.borderactivities.eu](http://www.borderactivities.eu)). Strona ta nie tylko zawiera informacje o projekcie „Życie i nauka na obszarach przygranicznych” i jego uczestnikach, ale także umożliwia ściągnięcie poszczególnych części antologii i planu działania.

## Metody ewaluacji

Do oceny projektu zostały wykorzystane ankiety, w których oceniano poszczególne spotkania, jak i projekt w całości. Uczestnicy wyrazili także swoje opinie podczas spotkania. Analizując przygotowane materiały, omówiono i zmodyfikowano początkowe cele. Zanim opublikowano ocenę wyników projektu, zostały one dokładnie omówione. Dodatkowo, wykorzystany został pilotażowy program kształcenia nauczycieli do oceny nowych metod nauczania. Szkolenie to odbyło się końcem lutego, początkiem marca 2008 na niemiecko-holenderskim obszarze przygranicznym. W sumie wzięło w nim udział 30 nauczycieli: 4 z Węgier, 3 z Czech, 1 z Belgii oraz 11 z Niemczech i Holandii.

## Ewaluacja

*Juul Willen*

Biorąc pod uwagę cele sformułowane na początku projektu, przeanalizujemy teraz ogólne wyniki.

## Umiejętności myślenia

Ważnym celem projektu było stworzenie materiałów nauczania, które mogły być wykorzystane w środowisku poza szkołą do aktywnego, samodzielnego uczenia się. By osiągnąć ten cel, stworzono zadania, w których wykorzystywano nieformalne środowisko nauki i umiejętności myślenia. Zadania te zostały przygotowane w ścisłej współpracy partnerów na obszarach przygranicznych w danym regionie.

W sumie, przygotowano 24 ćwiczenia wykorzystujące umiejętności myślenia, większość z których przećwiczone i przedyskutowano podczas spotkań projektu. Uwagi dot. użycia poszczególnych ćwiczeń można znaleźć w artykułach opisujących działania z danego regionu.

## Uwagi

Jak uczestnicy oceniają wykorzystanie ćwiczeń strategii umiejętności myślenia? Ćwiczenia wykorzystujące umiejętności myślenia uznano za bardzo motywujący sposób pracy z uczniami. Uczniowie byli zachęceni do aktywnej nauki. Uczniowie formułowali swoje własne myśli, opinie i w ten sposób tworzyli wiedzę na dany temat: w kontekście regionalnym, społecznym lub historycznym.

Wykonując ćwiczenia wykorzystujące umiejętności myślenia uczniowie są świadomi sposobu, w jaki się uczą (procesu) i postrzegają te ćwiczenia jako wyzwanie. Ponadto ćwiczenia te wymagają od uczniów wykorzystywania wcześniej nabytej wiedzy i umiejętności stymulując uczniów do przetwarzania tej wiedzy. Nacisk na proces i temat ułatwia uczniom i ich nauczycielom wciągnąć się w naukę pozaszkolną. Uczniowie są zmuszeni do operowania swoją wiedzą w celu poszukiwania nowych sposobów znajdowania odpowiedzi dotyczących tematu. Strategie umiejętności myślenia sprawiają, że uczniowie zmieniają swój punkt widzenia rozważając dane zagadnienia.

Z drugiej strony, z doświadczenia uczestników projektu wynika, że praca nauczyciela dotycząca tematu i procesu nauczania zmienia się znacząco z przerabiania materiału i egzekwowania materiału na przygotowanie uczniów. To może stanowić przeszkodę dla nauczycieli, ponieważ mogą mieć zbyt mało czasu na tego typu przygotowanie. Black i William (1998) zwrócili uwagę na tego typu postawę nauczycieli. Utrzymują oni, że nauczyciele nie będą wykorzystywać wyników badań naukowych i spostrzeżeń dydaktycznych, jeśli są one zaprezentowane zbyt ogólnie. Nauczyciele nie będą i nie są w stanie wprowadzać tego typu wyników we własną praktykę, gdyż są zbyt zajęci. Wymagają oni różnorodnych przykładów wprowadzonych w życie przez nauczycieli, z którymi mogą się utożsamiać i od których mogą czerpać przekonanie i pewność odnośnie stosowanych metod (Black i William, 1998 : 16).

Fakt, że uczestnicy projektu Comenius rozwiązali sami ten problem jest jednym z wielkich osiągnięć projektu. Jednakże znaczącym problemem jest dalsze propagowanie wyników projektu. Tylko poprzez stałe i ciągłe edukowanie nauczycieli w kilku krajach możliwe jest zapewnienie kontynuacji wykorzystania osiągnięć projektu. Innym aspektem jest fakt, że konstrukcja i przygotowanie zestawu lekcji wykorzystujących umiejętności myślenia zabiera dużo czasu, dlatego nauczyciele muszą dostrzec dużą wartość tego typu zajęć w programie nauczania by pokonać tę przeszkodę. Oznacza to, że ciągłe doradztwo jest wymagane by program ten odniósł długofalowy sukces.

## Pozaszkolne środowiska nauki

W życiu codziennym koncepcja nauczania jest często ograniczona do szkoły i jej terenu. Jest to logiczne, gdyż codzienne doświadczenia dzieci i młodych ludzi podobnie jak doświadczenia dorosłych związane z uczeniem się ograniczają się do terenu szkoły. W krajach europejskich (i większości innych) szkoła organizuje siedzibę, wyposażenie oraz teren do nauki. Poza tym nauczanie odbywa się na wiele innych sposobów poza szkołą. Strategia Umiejętności myślenia została wprowadzona i przystosowana w formalnym środowisku nauki – szkołach. Pozaszkolna edukacja odbywa się za każdym razem, gdy nauczyciele i uczniowie opuszczają teren szkoły (Goll 2007). Koncepcje i formy uczenia takie jak wycieczki edukacyjne, badania terenowe są częściej wykorzystywane w przypadku nauk społecznych i politycznych.

## Nieformalne miejsca nauki a cele nauki

W tym projekcie przedstawiliśmy trzy sposoby przeprowadzania lekcji poza szkołą:

1) Środowiska pozaszkolne mogą być używane przez nauczycieli, którzy chcą sobie rozszerzyć materiał nauczania poza klasę szkolną, zgodnie z programem nauczania. Te środowiska są wykorzystywane do dawania przykładów i pogłębiania materiałów podręczników. Może to być widziane jako rozszerzenie lekcji poza klasę. Tymi środowiskami mogą być góry, doliny rzek (geografia), miasta (geografia i historia), wioski, parki (sztuka), domy, muzea i inne.

Przykładami ćwiczeń wykorzystujących umiejętności myślenia, które zostały przeprowadzone poza szkołą są: Nieuwstraat, Kopfchen and Veenmuseum (Niemcy/Holandia); Dziedzictwo i sposób życia pierwszych słowiańskich osadników na Śląsku (Polska/Czechy); Historia miasta granicznego Szombathely na obrazkach i wyznaczanie granic (Austria/Węgry).

2) W procesie nauczania, kiedy treść tematu podlega tym samym procesom mogą być użyte te same wyżej wymienione środki. Jednak celem w tym wypadku jest sposób uczenia się, temat jest jedynie środkiem osiągnięcia tego. Celem wycieczek do tych różnych miejsc jest danie uczniom możliwości odkrywania ich własnego środowiska by mogli oni tworzyć swoją społeczną tożsamość, łączyć wiedzę o danym obszarze dzięki różnym środkom i poprzez to wyrabiać sobie poglądy na temat obszaru, na którym żyją. Pozaszkolne środowiska nauki mogą być też używane, żeby zobrazować warunki, w jakich, na co dzień żyją ludzie, z którymi mają oni kontakt. Może to być ujęte jako odkrywanie na nowo warunków życiowych w różnych sytuacjach. Przykładami tego typu ćwiczeń wykorzystujących umiejętności myślenia, które zostały przeprowadzone poza szkołą są: Dwujęzyczność w Vaals (Niemcy/ Holandia); Od naturalnej do politycznej granicy – podział Cieszyna i Patrzmy w przyszłość (Polska/ Czechy); Dział wydawniczy i fotografii oraz Czy wioska Magyrbuk nadal istnieje? (Austria /Węgry).

3) Ostatnim aspektem nauczania w środowiskach pozaszkolnych jest działanie, gdy cel ćwiczeń nie jest w żaden sposób narzucony przez plan zajęć. Wielu nauczycieli zdaje sobie sprawę, że uczniowie często myślą o nauce szkolnej jako o narzuconej, podczas gdy prawdziwa radość z nauki pojawia się wtedy, gdy nie jest ona wymuszona. W rzeczywistości uczniowie są często zniechęceni i brak im motywacji by zrozumieć proces nauczania będący częścią ich nauki. W tym wypadku nauczyciele często zdają sobie sprawę, że ważną sprawą jest mobilizowanie uczniów i zachęcanie ich do aktywności poza klasą szkolną, ucząc ich poprzez własne doświadczenia, na przykład poprzez gry, stymulowanie zmysłów, takich jak wzrok, dotyk i zapach. Wykorzystanie środowisk pozaszkolnych pomaga stymulować inne formy biologicznego i psychologicznego potencjału do rozwiązywania problemów i do osiągania wyników, które są wartościowe w jednym lub więcej aspektach kulturalnym.

Innymi słowy zachęcanie uczniów do działania rozwija różne rodzaje ich inteligencji.

Wszystkie ćwiczenia w tym projekcie wykorzystują różne rodzaje aktywności na przykład myślenie, dotyk, obserwowanie, zmysł powonienia i inne. Jedno ćwiczenie przeprowadzone przez polskich uczestników powinno być przytoczone ponieważ uczniowie muszą używać wszystkich pięciu zmysłów by znaleźć właściwe odpowiedzi dotyczące tematu: „Świadkowie ważnych wydarzeń historycznych (rzecz dotyczy drewnianej architektury sakralnej)

## Uwagi

Jaki udział w osiąganiu celów tego projektu mają wyżej wspomniane nieformalne środowiska nauki? Zgodnie ze zdaniem uczestników te środowiska nauki okazały się bardzo pomocne przy strategii umiejętności myślenia.

Przede wszystkim z powodu ich atrakcyjności i autentyczności. Uczniowie byli w bliższym kontakcie z historią, geografiami i sytuacjami społecznymi, byli też oni zachęceni do nauki i nie tylko wykorzystując umiejętności myślenia, ale także poprzez bliski charakter i wyzwanie jakie stanowią dla nich działanie w pozaszkolnym środowisku nauki. Leat i Linn (2003) zauważyli także w Anglii, że autentyczność jest mocną stroną tego typu ćwiczeń naukowych. Uczestnicy projektu stwierdzili, że nauka poza szkołą w środowiskach nieformalnych przyczyniła się do rozwoju społecznej tożsamości uczniów. Nie tylko w sensie wzmocnienia istniejącego wizerunku, ale raczej poprzez kwestionowanie etykietek i stereotypów, na których ten wizerunek się opierał. Havekes i de Vries (2008) utrzymują także, że ćwiczenia naukowe stymulują krytyczną postawę i myślenie uczniów, dzięki „kwestionowaniu wyników” – uczniowie są proszeni o krytyczne analizowanie swoich własnych odpowiedzi i uwag.

W praktyce nauka w środowiskach pozaszkolnych była również dogodna dla nauczycieli jako część procesu nauczania. Ogólnie wynik projektu pozwala nam zgłębić kwestię nauki poza szkołą i stwierdzić, że tego typu ćwiczenia są konieczną i nieodłączną częścią nauki uczniów. Uczestnicy stwierdzili także, że warunki do nauki w tych środowiskach nie były zawsze satysfakcjonujące: brak współpracy i komunikacji, problemy z wyposażeniem i dostępnością miejsc, niezdecydowanie nauczycieli dotyczące opuszczenia klasy szkolnej i nauki poza szkołą, a także niechęć zarządu szkoły do finansowania tego typu form nauki.

Uczestnicy tego projektu będą wykorzystywać pozaszkolne środowiska nauki w sposób coraz bardziej konsekwentny. Będą oni szukać lepszych sposobów, żeby poprawić współpracę i komunikację na przykład z muzeami i będą się także starali włączyć tego typu działania naukowe w formalny program zajęć.

## Nauka przekraczająca granice

O co chodziło w tym projekcie?

W tym projekcie uczestnicy przekraczali granice w więcej niż jednym wymiarze. Spotkano się i skonfrontowano z ograniczeniami w systemie edukacji szkolnej. Na poziomie formalnego działania uczestnicy projektu szukali form współpracy z instytucjami pozaszkolnymi, w których możliwa byłaby nauka, takimi jak muzea. Na poziomie naukowym stymulowano i doskonalono sposoby postrzegania i myślenia uczniów. W tym projekcie uznaliśmy naukę przekraczania granic jako:

- Nauka o granicy i kwestiach związanych z obszarami przygranicznymi.
- Nauka o sąsiadującym kraju/regionie.
- Nauka w grupach mieszanych (uczestnicy z obu obszarów).
- Nauka w sąsiadującym kraju/regionie poprzez przekraczanie granicy.

Podczas gdy pierwsze trzy można określić jako przekraczanie granic w sensie przenośnym ostatni sposób nauki oznacza dosłowne przekroczenie granicy.

## Ewaluacja

Projekt ma międzynarodowy, europejski wymiar. W tym projekcie były przekraczane regionalne i narodowe granice, żeby doświadczyć i uświadomić sobie, że:

- Pomiedzy regionami po obu stronach granicy istnieją nie tylko różnice, ale także wiele podobieństw – dzielą one wspólne tło społeczno-kulturowe.
- Granice między krajami nie zawsze rozgraniczają tożsamość i kulturę. Na pewno tworzą one część historii i obecnego życia, lecz zostały one sztucznie stworzone częściowo dla wygody zarządu regionu.
- Uczniowie uznają znaczący fakt, że więcej wiedzą o swoich rodakach, którzy żyją bardzo daleko od nich niż o swoich sąsiadach, którzy są w niewielkiej odległości od nich, po drugiej stronie granicy. Zgłębienie tego zagadnienia może poprawić stosunki sąsiedzkie, współpracę po obu stronach granicy, tolerancję i zrozumienie. Pomoże to też uporać się ze stereotypami, uprzedzeniami i problemami dyskryminacji.

Żeby osiągnąć te cele długoterminowo muszą być spełnione pewne warunki. Nauka wykraczająca poza obręby granic powinna stać się strukturalna. Nauczyciele powinni mieć wiedzę o ich własnym (międzynarodowym) obszarze i podobnie przekraczali granice nauczając swojego przedmiotu. Miejscowe (oświatowe i kulturalne) władze powinny wspierać i stymulować naukę wykraczającą poza obręby granic poprzez pomoc finansową, seminaria i tym podobne oraz poprzez zachęcanie do współpracy pomiędzy kulturalnymi (pozaszkolne środowiska nauki) i oświatowymi instytucjami w regionie.

## Wnioski ogólne

Trzy główne cele projektu Comenius zostały zrealizowane przez uczestników, częściowo jako wynik istniejących działań, szczególnie wykorzystanie pozaszkolnych środowisk nauki i istniejącą współpracę po obu stronach granicy, a częściowo poprzez wprowadzenie strategii umiejętności myślenia jako metod uczenia się. Jednakże, zdaniem uczestników cele zostały zrealizowane, ponieważ w tym projekcie z powodzeniem połączono te trzy dziedziny. Próba połączenia nauki nieformalnej, uczenia się poprzez przekraczanie granic i wykorzystanie umiejętności myślenia nie była łatwym zadaniem. W kilku przypadkach uczestnicy mogli z powodzeniem połączyć wykorzystanie umiejętności myślenia tylko z jednym z dwóch pozostałych elementów. Przyczyną tego były ograniczone możliwości niektórych środowisk nauki.

Jednakże uczestnicy projektu stworzyli i wprowadzili kilka projektów nauczania, które dla uczących się stanowiły podstawę do przekraczania granic i uczenia się od siebie nawzajem na wiele sposobów. Wyniki i poszczególne oceny projektu ukazują, że był on wart wysiłku.

# 1. CZĘŚĆ OGÓLNA – METODA I TEORIA

## 1.1 Wstęp do strategii Umiejętności Myślenia (thinking Skills)

Niniejszy rozdział wprowadza pojęcie Umiejętności Myślenia oraz próbuje opisać ogólną koncepcję kryjącą się za tą strategią uczenia się.

Najpierw przyjrzymy się pokrótce początkom tych strategii nauczania i uczenia się, które będą nowe dla większości nauczycieli oraz wychowawców.

Następnie przeanalizujemy niektóre z głównych aspektów pedagogicznej bazy dla tych umiejętności, a także ich podstawy teoretyczne.

Przeanalizujemy także warunki niezbędne do zastosowania strategii Umiejętności Myślenia oraz sposoby ich budowania i wykorzystywania w klasie.

Następnie zaprezentujemy kilka przykładów Umiejętności Myślenia, które pojawiły się w ramach projektu Życie i nauka na obszarach granicznych.

Na końcu skoncentrujemy się na sprawozdaniach.

### 1.1.1. Umiejętności Myślenia – początki

W przeciągu ostatnich dziesięciu lat, stworzono nowe strategie nauczania oraz uczenia się, będące częścią koncepcji znanej jako Umiejętności Myślenia. Podstawy Umiejętności Myślenia zostały stworzone przez David'a Leat'a oraz Peter'a Fisher'a w 1990 roku, w Newcastle w Anglii.

David Leat wraz ze współpracownikami rozpoczął projekt, zbierając materiały od doświadczonych nauczycieli i tworząc motywujące i interesujące lekcje dla uczniów w Newcastle oraz okolicach. Wynikiem tego była książka dotycząca Umiejętności Myślenia. Po jej publikacji, wykładowcy z Anglii, Danii i Norwegii przyjechali na Uniwersytet w Newcastle, aby dowiedzieć się więcej o nowej metodzie nauczania oraz uczenia się.

David Leat wraz ze współpracownikami stworzyli szereg ćwiczeń, które zaczęły być wykorzystywane w szkołach, najpierw na północy Anglii a dzisiaj na całym jej obszarze, w szkołach podstawowych oraz średnich. Strategie nauczania oraz uczenia się zostały zastosowane również w Holandii oraz Norwegii.

Początkowo, twórcy Umiejętności Myślenia zajmowali się motywacją uczniów podczas zmian, które nastąpiły w społeczeństwie na północy Anglii podczas epoki rządów Thatcher, w latach 80tych.

We wstępie do pierwszej książki o Umiejętnościach Myślenia, David Leat pisze, że te strategie nauczania oraz uczenia się zostały początkowo stworzone, aby lekcje w klasach były bardziej interesujące. Panowała ogólna zgoda co do tego, że wielu uczniów nudziło się na lekcjach, a także występował u nich brak motywacji.

Testy sprawdzające wykazywały raczej mizerne wyniki w umiejętnościach czytania, pisanie oraz matematycznych. Sytuacja taka panowała nie tylko w Anglii, lecz także w wielu innych krajach Europejskich.

We wstępie do pierwszej książki poświęconej Umiejętnościom Myślenia, David Leat napisał, "[...] są one czymś więcej niż jedynie sposobem na sprawienie, że lekcje będą bardziej interesujące. Dowiedzieliśmy się nie tylko tego, jak działają, lecz także jak lepiej wykorzystać ich potencjał stymulowania uczenia się. Pomogło to w stworzeniu antidotum na monotonię spowodowaną Zaleceniami Krajowego Programu Nauczania."<sup>1</sup>

W latach 90tych, kilka krajów zachodniej Europy (np. Anglia i Walia, Holandia i Norwegia) stworzyły nowe krajowe programy nauczania. Programy nauczania wprowadzały i często zawierały postmodernistyczne koncepcje nauczania; na przykład, nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów oraz prace tematyczne zajęły ważniejszą pozycję w działaniach szkół europejskich.

Jednakże, nie wszystkie szkoły i nauczyciele byli przygotowani do wprowadzenia zmian, koniecznych dla spełnienia nowych oczekiwań. Niektórzy nauczyciele byli sceptyczni wobec programów nauczania skon-

<sup>1</sup> Leat, David: Thinking through Geography, Chris Kington Publishing, Cambridge 1998.

centrowanych na uczniu. Wielu norweskich nauczycieli, prawdopodobnie tak jak ich koledzy w innych krajach, zareagowali w następujący sposób:

Praca grupowa tworzy chaos w klasie. Poza tym, skąd uczniowie będą wiedzieli o co zapytać, jeżeli nie posiadają prawie żadnej podstawowej wiedzy, co jak rozumiemy jest warunkiem wstępnym nauczania opartego na rozwiązywaniu problemów? Czasami nawet my, nauczyciele, mamy problemy z zadaniem odpowiednich pytań. Czy możemy wymagać od naszych uczniów posiadania wiedzy umożliwiającej zadanie dobrych, powodujących przyswajanie wiedzy pytań?<sup>2</sup>

Twierdzenie, że uczniowie są zasadniczo ciekawi i mogą być w stanie zadać właściwe pytania jest dobrze udokumentowane w teorii pedagogiki, od Herbarta do współczesnych teoretyków. Powinniśmy jednak zdawać sobie sprawę, że musimy dostarczyć szkołom narzędzi, które umożliwią im pozyskanie umiejętności koniecznych dla dostrzeżenia oraz wykorzystania tej ciekawości. Uważamy, że jednym z takich narzędzi są strategie Umiejętności Myślenia.

### 1.1.2 Ogólna koncepcja strategii Umiejętności Myślenia

Ogólna koncepcja Umiejętności Myślenia zakłada, że nauczyciele muszą przestać myśleć np. „*Uczniów należy nauczyć, że...*”<sup>3</sup> Głównym celem metody Umiejętności Myślenia jest sprawienie że uczniowie nie będą znudzeni oraz pozbawieni motywacji. Celem strategii jest rozwinięcie umiejętności, które dadzą uczniom możliwości niezależnego uczenia się, czerpania radości z uczenia się oraz umiejętności zadawania pytań, nawet jeżeli nie ma jednej „poprawnej” odpowiedzi. Teoria Umiejętności Myślenia zajmuje się zdolnościami myślenia uczniów, a jej celem jest umożliwienie uczniom przeprowadzenia analizy własnego procesu myślowego, sposobu zdobywania wiedzy oraz sposobu, w jaki uczniowie faktycznie się uczą. W niniejszej sekcji przeanalizujemy niektóre ogólne koncepcje strategii Umiejętności Myślenia.

Strategia Umiejętności Myślenia zakłada, że uczniowie nauczą się wykorzystywać swoją codziennie przyswaną wiedzę oraz będą ją rozwijać w sposób *krytyczny*. Celem jest stymulacja uczniów, znajdujących się na wszystkich poziomach oraz posiadających różne umiejętności, do analitycznego, przyspieszonego oraz krytycznego myślenia. Poprzez te procesy uczniowie będą w stanie rozwinać oraz zbudować wiedzę i umiejętności wymagane dla danego przedmiotu.

Pedagogiczny program teorii Umiejętności Myślenia można umieścić w granicach tzw. społeczno-konstruktywnego podejścia do nauczania oraz uczenia się. Te zasady nauczania często są oparte na przekonaniu, że nauczyciele powinni uświadomić uczniom, że są oni odpowiedzialni za własny proces uczenia się oraz za przejęcie inicjatywy, co stanowi podstawę samodzielnego uczenia się. Uważa się, że nie tylko nauczyciel, ale także uczniowie są odpowiedzialni za swoją naukę. Ważne jest, aby nauczyciel pokazał w jaki sposób przyswajana jest wiedza. Pobudzanie do myślenia jest podstawowym elementem tego podejścia pedagogicznego. Nauczyciel powinien włożyć wiele wysiłku w pobudzanie do prawdziwego myślenia.

Przydzielanie zadań wymagających myślenia to główna część teorii konstruktywnej, w przeciwieństwie do częstych powtarzań oraz ustnego przekazywania uczniom treści przedmiotu, którego mają się nauczyć. Oznacza to zachęcanie uczniów do myślenia poprzez zadawanie pytań. Ogólnie uważa się, że pytania otwarte są bardziej przydatne niż pytania zamknięte, ponieważ odpowiedzi na pytania otwarte dadzą lepsze i bardziej samodzielne wyniki nauczania. Celem pytań zamkniętych jest sprawdzenie, czy uczniowie zapamiętali treść lekcji, co nie daje wystarczających informacji czy faktycznie zrozumieli tą treść.

Można zatem wyciągnąć wniosek, że nauczyciel powinien wybierać zadania które będą stymulowały zdolności myślenia uczniów. Czynności rutynowe mogą się czasami przydać, lecz należy z nich korzystać w ograniczonym stopniu. Nie powinny one stanowić podstawy zadań, co niestety często się zdarza w systemach edukacyjnych. Można z pewnością stwierdzić, że powtarzanie redukuje zdolności myślenia uczniów do poziomu mechanicznego i instrumentalnego.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Ronald Nolet: Teaching thinking in Geography and Social Science – an exciting approach to teaching Geography in primary and secondary schools in Norway, Research in Teacher Education Vol. 5, Pädagogischen Akademie der Diözese St. Pölten in Krems (2005)

<sup>3</sup> Leat. David (1998)

<sup>4</sup> Patrz, między innymi Osborne & Freyberg: Learning in science : the implications of children's science, Auckland, N.Z.; Port-

Dla nauczyciela, społeczny konstruktywizm oznacza propagowanie analizy procesu uczenia się poprzez czytelne określanie celów i wniosków z lekcji. Jeżeli uczniowie są w stanie posiadać wiedzę, to muszą rozwinąć umiejętność analizy samego procesu uczenia się. Powinno się ich zachęcać do zadawania pytań takich jak, „O czym jest ta lekcja? Czego muszę (musimy) się nauczyć? Jaki jest cel tego co robię (robimy)? Jakie są cele? W jaki sposób mogę (możemy) te cele osiągnąć? Czego się nauczyłem (nauczyliśmy)? Czy osiągnąłem (osiągnęliśmy) te cele?”<sup>5</sup>

To z kolei może stworzyć *motywację* dla uczenia się. Należy tutaj wprowadzić rozróżnienie pomiędzy *zewnętrzną* i *wewnętrzną* motywacją. Zewnętrzna motywacja związana jest przykładowo z ocenami, które uczniowie mogą otrzymać. Jeżeli uczniowie otrzymują dobre oceny z przedmiotu, może ich to zmotywować do kontynuowania pracy. Może ich to zmotywować do dalszego zdobywania wiedzy, a nawet jej pogłębiania. Lecz jeżeli oceny nie są takie, jakich oczekują uczniowie, ponieważ mają oni nierealny obraz swoich umiejętności, lub ponieważ nie zrozumieli, czego się od nich wymaga podczas odtwarzania wiadomości, albo gdy zrobili wszystko co mogli, lecz wciąż nie dostają spodziewanych ocen, to może wystąpić brak motywacji. Uczniowie pozbawieni motywacji są pod wieloma względami dodatkowym problemem w klasie oraz szkole. Ogólnie mówiąc, istnieje zbyt wiele niepewnych skutków zewnętrznej motywacji. W praktyce dowiedziono, że motywacja zewnętrzna nie wystarczy do rozwinięcia prawdziwej motywacji i zainteresowania. Wewnętrzna motywacja jest o wiele mocniejszym atutem w procesie uczenia się.<sup>6</sup>

Wewnętrzną motywację można stworzyć poprzez interesujące i przydatne lekcje, gdzie uczniowie czują, że uczenie się jest czymś ważnym, związanym z ich prawdziwym życiem, tzn. jest umieszczone w rozpoznawalnych kulturowych kontekstach. Gdy uczniowie rozumieją przydatność lekcji, i czują że ich wysiłki są nagradzane ponieważ rozumieją treść, będą zmotywowani do cięższej pracy. Będą czuli, że proces uczenia się należy do nich, oraz że ich działania budują wiedzę. Wiedza stała się częścią ich rzeczywistości, częścią ich życia.<sup>7</sup>

W konsekwencji, nauczyciel powinien budować lekcje na tym, co uczniowie już wiedzą, oraz wskazywać związki i dążyć do całościowego zrozumienia tego, co należy przyswoić. Wiedzę należy budować na wiadomościach, które uczniowie już posiadają. Oznacza to, że nauczyciel musi być zaznajomiony z wiedzą i opiniami posiadanymi przez uczniów, a także dodatkowo z ich tłem społecznym oraz kulturowym. Kolejne rozdziały pokażą, że jest to jeden z kamieni węgielnych wiedzy.

Nauczyciel musi stworzyć strategie mające na celu uzyskanie powyższej wiedzy, na przykład poprzez „lekcje diagnostyczne”. Powinien być on wrażliwy na myślenie i emocje uczniów, oraz próbować dostosować lekcje do zdobytych wiadomości o uczniach. Zakłada to czynne słuchanie tego, co uczniowie właściwie mówią, pozwalanie im na przedstawianie własnych pomysłów, poważne ich traktowanie i zachęcanie do badania własnego procesu uczenia się.<sup>8</sup>

To, czy uczniowie są zachęceni do analizy zdolności myślenia zależy od sposobu zaplanowania lekcji, oraz od tego, czy opinie i podejście uczniów dotyczące życia codziennego jest brane pod uwagę oraz kwestionowane. Nowe wrażenia często są interpretowane w świetle istniejących opinii dotyczących życia codziennego, a one mogą różnić się od tego, czego oczekuje się podczas lekcji. Dlatego też ważne jest, aby nauczyciel kwestionował opinie, które są nierozsądne lub nawet nie do zaakceptowania.<sup>9</sup>

Metodą, którą może posłużyć się nauczyciel jest stworzenie konfliktów kognitywnych, tzn. nauczyciel konfrontuje niekonsekwencję i sprzeczności w myśleniu występujące u uczniów. Inną metodą jest zestawienie opinii uczniów z interpretacją naukową i stworzenie w ten sposób bardziej spójnych i precyzyjnych interpretacji.

---

smouth, N.H.: Heinemann 1985.

<sup>5</sup> Ronald Nolet: Metakognitive undervisningsstrategier i geografifaget i ungdomsskolen, i Acta Geografica: Geographical Methods – Power and Morality in Geography Serie A. Nr. 2 Trondheim 2002

<sup>6</sup> Patrz, między innymi Ogden, Manger & Asbjørnsen: *Skole- og opplæringspsykologi* Fagbokforlaget, Bergen Norway 1999, L. Festinger: *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Calif. : Stanford University Press 1962

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Barbara J. Walker: Diagnostic Lessons as Assessment. Paper presented at the Annual Meeting of the Plains Regional Conference of the International Reading Association (14th, Rapid City, SD, August 6–9, 1986).

<sup>9</sup> Erik Lund: *Tren Tanken*, Aschehoug, Oslo 2006.

Koncepcje strategii Umiejętności Myślenia oparte są na naukowym spojrzeniu na wiedzę: Krótka analiza pojęcia wiedzy, przeprowadzona przez Erik'a Lund'a.<sup>10</sup> W swoim eseju o Umiejętnościach Myślenia, Erik Lund podkreśla jak ważna jest świadomość czterech kamieni węgielnych wiedzy.

Pojęcie wiedzy wyrażonej Umiejętnościami Myślenia można wyjaśnić poprzez cztery koncepcje teoretyczne.

#### **1.1.2.1 Znaczenie zrozumienia ogólnej wiedzy uczniów.**

Oczywiste jest, że żaden uczeń nie jest „czystą kartą”; uczniowie uczą się także poza szkołami. Można nawet stwierdzić że nauka poza szkołą jest bardziej powszechna niż nauka w szkołach.

Pierwszym kamieniem węgielnym jest sposób, w jaki nauczyciele biorą pod uwagę podstawową wiedzę uczniów oraz ich opinie i stosunek do codziennego życia, oraz w jaki sposób wykorzystują to w nauczaniu przedmiotów i tematów. Nauczyciel musi dokładnie przeanalizować wiedzę uczniów, oraz dać jasno do zrozumienia co wie na temat znajomości najważniejszych aspektów przedmiotu przez uczniów. *Wiedza ta może być błędna lub źle pojmowana.* Wiedza nauczyciela na temat swoich uczniów w tym kontekście jest niezbędna, aby można było dostosować oraz rozwijać nowe koncepcje oraz nowe wiadomości. Stanowi to ważny kamień węgielny pojęcia wiedzy.

Koncepcja Vygotskys'a, dotycząca wykorzystania „najbliższej strefy” uczniów, nadaje się do przystosowania dla tego rodzaju pracy w klasie. Nauczyciel musi rozważyć peryferie zainteresowań uczniów oraz ich codziennej wiedzy aby wzbudzić chęć przyswojenia nowych wiadomości.<sup>11</sup> W tym kontekście, cicha oraz intuicyjna wiedza uczniów jest w klasach bardzo ważna.

#### **1.1.2.2 Wiedza musi być związana z ramami konceptualnymi**

Niniejszy kamień węgielny dotyczy pojęcia kompetencji. Jeżeli uczniowie mają rozwinąć kompetencje dotyczące przedmiotu lub obszaru przedmiotu, muszą posiadać solidną wiedzę konceptualną. Ważne jest, aby ta wiedza była powiązana z koncepcjami *zrozumieniem* koncepcji, oraz *budowaniem koncepcji* w zakresie przedmiotu. Uczenie się oparte na koncepcjach polega na tym, *jak* uczniowie *wykorzystują* swoją wiedzę; centralnym aspektem budowania kompetencji jest wykorzystanie i przydatność wiedzy. Związek pomiędzy wiedzą i kompetencją jest następujący: wiedza to coś, co można posiadać, kompetencja jest czymś, co można wykazać. Spotykają się one razem w praktycznych sytuacjach.

Niestety, uczniowie często wykazują, że wiedza stanowi dla nich fragmentaryczne, odizolowane bądź nieprzydatne fakty. Dobrze zorganizowana wiedza, oparta na koncepcjach, jest prawdopodobnie najlepiej przyswajana poprzez dyskusje nakierowane na cel, w zakresie przedmiotu lub tematu. Może być to dużym wyzwaniem dla systemu edukacyjnego, ponieważ wiele dyscyplin lub przedmiotów jest dla wielu uczniów zbiorem odizolowanych, pozbawionych znaczenia faktów.

#### **1.1.2.3 Pojęcia kluczowe i głębia**

Trzeci kamień węgielny dotyczy związku pomiędzy ogólnym zarysem przedmiotu lub obszaru przedmiotu, a jego pogłębieniem. Zrozumienie przez ucznia definiujących pojęć konkretnego przedmiotu lub dyscypliny wymaga solidnej wiedzy oraz głębi. Dlatego też pobieżne przerobienie wielu tematów w zakresie przedmiotu powinno zostać zastąpione ich ograniczoną ilością, lecz dogłębnie przestudiowanych. Zakłada się, że jest to konieczne aby zrozumieć kluczowe pojęcia przedmiotu lub obszaru przedmiotu. Zauważyliśmy, że w wielu krajach europejskich krajowy program nauczania jest bardzo ambitny, jeżeli chodzi o treści zawarte w danym przedmiocie. Dogłębne uczenie przedmiotu wymaga z kolei wiele pracy ze strony nauczyciela. Nauczyciel musi wybrać, lecz także wykluczyć pewne aspekty przedmiotu, aby móc dogłębnie przerobić tematy. Dlatego też decyzja nauczyciela które partie materiału wybrać a które pominąć musi być decyzją świadomą.

#### **1.1.2.4 Metapoznanie**

Czwarty kamień węgielny dotyczy analizy procesu myślenia i uczenia się, przeprowadzonej przez uczniów. Metapoznanie oznacza myślenie oraz analizę sposobów myślenia. Oznacza świadomość procesu uczenia

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Lev Vygotske: Piaget's Theory of the Child's Speech and Thought, in Thought and Language, The MIT Press, Cambridge 1996.

się, tzn. w jaki sposób się uczymy i myślimy. Jeżeli zapytamy uczniów, „Czego się dzisiaj nauczyłeś w szkole”, niewielu z nich poda dokładną odpowiedź, a jeszcze mniej odpowie, że nauczyli się, jak się uczyć.

Dlaczego tak się dzieje? Ćwiczenia poznawcze pomagają uczniom w zdobyciu kontroli nad procesem uczenia się, poprzez uświadomienie sobie własnych procesów myślowych związanych z dyscypliną lub przedmiotem. Istotne jest pytanie, w jaki sposób uczniowie analizują swój proces uczenia się. Rozwinięcie metaznania jest ważne, jeżeli uczeń ma skupiać się na istotnych aspektach lekcji, wydobywać istniejącą wiedzę o temacie oraz rozumieć powiązania. Metapoznanie można promować wyjaśniając uczniom na czym polegają czynności związane z uczeniem się; intencje, cele oraz możliwe wyniki.<sup>12</sup>

### Uczenie się – czynność społeczna

Społeczny konstruktywizm jest generalnie teorią o wiedzy, lecz obejmuje także pewien punkt widzenia na proces uczenia się. Teoria społecznego konstruktywizmu wyjaśnia w jaki sposób uczenie się jest powiązane ze wspólnymi działaniami społecznymi. Jak wskazuje nazwa, istotą tej teorii jest to, że wiedza jest tworzona aktywnie. Odbyna się to na poziomie indywidualnym (tzn. wiedza uczniów) oraz na poziomie wspólnym (wiedza naukowa). Rozwijanie wiedzy nie jest po prostu pasywną rejestracją naszych zmysłów, lecz aktywną organizacją i dostosowaniem do różnych rodzajów doświadczeń. Nie jest to jedynie odkrycie obiektywnej rzeczywistości. Wiedzy nie można traktować jako bezpośredniego odzwierciedlenia tej rzeczywistości. Wiedza naukowa także nie może być traktowana jako prawda, dlatego że ludzie cały czas zdobywają szerszą i coraz bardziej spójną wiedzę.<sup>13</sup>

Twierdzenie David'a Leats'a że wiedzy nie można podać lub nauczyć zakłada, że wiedza jest aktywnie budowana przez każdą osobę.<sup>14</sup> Ludzie nie żyją jak pustelnicy, odizolowani od świata zewnętrznego. Ludzie żyją w grupach, w rodzinach, z krewnymi oraz znajomymi. Uczymy się od innych i z innymi. Jesteśmy gatunkiem społecznym.

Język, podobnie jak słowa napisane w książkach i wypowiedane przez nauczyciela, nie może przenosić wiedzy. Indywidualni uczniowie sami budują znaczenie słów i zdań. Jediną faktyczną rolą języka jest przywoływanie doświadczeń, które uczeń kojarzy ze słowami, które zostały wypowiedziane.<sup>15</sup>

Innymi słowy, uczenie się nie jest sprawą odizolowaną, chociaż całkowicie indywidualną. Co więcej, jest to czynność społeczna. Wiedza na temat otaczającego środowiska oraz świata zdobywana jest nie tylko poprzez doświadczanie fizycznych zjawisk, lecz także poprzez komunikację z innymi oraz poprzez idee, które są zawarte w spotykanych językach oraz kulturach.<sup>16</sup>

Uczenie się jest ponadto procesem konstruktywnym; jest to proces społeczny oraz kulturowy. Taki pogląd na uczenie się wpływa na koncepcje wiedzy, co z kolei ma wpływ na podejście nauczycieli do swoich uczniów. Pojawia się pytanie:

Jakie konsekwencje ma to podejście społecznego konstruktywizmu dla nauczyciela w klasie?

Tradycyjnie, nauczyciela można postrzegać jako *nauczyciela wiedzy* z jednej strony, oraz *przewodnika po wiedzy* z drugiej. W języku angielskim słowo „uczyć” jest terminem problematycznym, ponieważ może obejmować wiele różnych znaczeń. W językach germańskich, takich jak niemiecki, holenderski oraz języki skandynawskie, słowo „uczyć” można przetłumaczyć „vermitteln” po niemiecku, „vermiddelen” po holendersku, oraz „formidle” po norwesku. Pojęcia te były do niedawna powszechnymi koncepcjami w systemach edukacyjnych tych krajów.

Tak więc, w ramach teorii społecznego konstruktywizmu, wiedza nie może być dana lub nauczona, vermittelt, vermiddeld lub formidlet. Wiedza musi zostać zbudowana przez samych uczniów, najlepiej wraz z innymi ludźmi, oraz oczywiście w kontekstach kulturowych. Nauczyciel jest pewnego rodzaju mediatorem, który powinien pokazać uczniom, gdzie można wiedzę znaleźć, w jaki sposób można z niej skorzystać, i dlaczego jest ona potrzebna. Nie oznacza to, że wiedza i rola nauczyciela w klasie zostaje

<sup>12</sup> Ronald Nolet (2005).

<sup>13</sup> Leslie P. Steffe and Patrick W. Thompson: *Radical constructivism in action : building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld*, New York, Falmer 2000

<sup>14</sup> David Leat (1998)

<sup>15</sup> Lev Vygotsky: Piaget's Theory of the Child's Speech and Thought, in *Thought and Language*, The MIT Press, Cambridge 1996.

<sup>16</sup> Ibid.

umniejszona; przeciwnie, wiedza nauczyciela jest jeszcze bardziej istotna, służy do stworzenia motywujących i treściwych lekcji.

Klasa pełni oczywiście ważną rolę. Zebranych jest tu wielu uczniów i społeczne czynności stanowią istniejącą rzeczywistość. Wykorzystując Umiejętności Myślenia, ważne jest aby używać tego wspólnego programu jako podstawy większości ćwiczeń, głównie zadań grupowych.

Wspólnym elementem niemal wszystkich ćwiczeń Umiejętności Myślenia jest to, że uczniowie są podzieleni na grupy trzech osób, czasami czterech, w zależności od typu ćwiczenia które mają wykonać. Praca grupowa jest niezbędnym etapem procesu uczenia się, traktowanym jako przewaga i często jako warunek wstępny lekcji.

### 1.1.3 Warunki wstępne wykorzystania Umiejętności Myślenia

Ważne jest, aby zdawać sobie sprawę z podziału na *strategie nauczania oraz uczenia się* oraz *tematy uczenia i uczenie oparte na rozwiązywaniu problemów*. Strategia nauczania oraz uczenia się jest jak rozbudowany wstęp do tematu lub przedmiotu. W ramach każdej strategii nauczania oraz uczenia się istnieje pewna ilość lekcji, które można wybrać aby nauczać i uczyć się przedmiotu. Lekcje te z kolei składają się z ćwiczeń lub zadań, obejmujących przedmiot lub treść. Innymi słowy, każda strategia nauczania i uczenia się jest umieszczona w pewnym kontekście. Kontekst ten zależy od tematu, nad którym pracuje uczeń.

Jak stwierdzono powyżej, uczniowie podzieleni są na grupy podczas większości lekcji wykorzystujących Umiejętności Myślenia, a każda grupa otrzymuje (to samo) zadanie lub ćwiczenie. Grupy powinny się składać z trzech, czasami z czterech osób, w zależności od rodzaju Umiejętności Myślenia wprowadzanej w klasie. Sposób w jaki grupa jest dobrana zależy od wiedzy nauczyciela na temat uczniów, obejmującej płeć, wiek, poziom zdolności, związki koleżeńskie w grupie, itd.

*Z naszego doświadczenia wynika, że praca grupowa szybko angażuje uczniów w przeprowadzanie badawczych dyskusji. Ćwiczenia te stanowią program nauczania skoncentrowany na uczniach, lecz nie wybrany przez uczniów.*<sup>17</sup>

Uczenie poprzez rozwiązywanie problemów wymaga od uczniów samodzielnego zdefiniowania problemu oraz zadania. Czas poświęcony zdefiniowaniu problemu, nad którym należy pracować często przekracza 80% całkowitego czasu przeznaczanego na lekcję.<sup>18</sup> Zadawane pytania często nie mogą być uważane za wystarczająco dobre żeby wywołać wiedzę oraz umiejętności wymagane dla przedmiotu, ponieważ uczniowie w rzeczywistości nie mają doświadczenia w zadawaniu dobrych pytań. Zadawanie dobrych pytań to umiejętność wymagająca długiego ćwiczenia. Teoria Umiejętności Myślenia zakłada, że nauczyciel definiuje czynności do wykonania w klasie. Nauczyciel buduje strukturę ćwiczeń, rozdziela ambitne zadania uczniom oraz zachęca ich do korzystania z już posiadanej wiedzy.

Strategia Umiejętności Myślenia składa się z 5 głównych kroków.

- Pierwszym krokiem jest *przygotowanie*: Można zacząć od planowania i tworzenia ćwiczenia, mając na celu stworzenie interesujących lekcji, będących dla uczniów wyzwaniem. W dalszej części artykułu znajdują się przykłady takich lekcji.
- Następnym krokiem jest **rozpoczęcie lekcji**, gdzie podane jest minimum informacji. Na tym etapie uczniowie otrzymują ćwiczenie.
- Trzecim krokiem jest **zarządzanie ćwiczeniem**; tzn. monitorowanie w jaki sposób uczniowie pracują w grupach, obserwacja oraz, jeżeli to konieczne, kierowanie ich czynnościami.
- Czwartym i prawdopodobnie najważniejszym krokiem jest **sprawozdanie**. Uczniowie są pytani, w jaki sposób rozwiązali dany problem lub zadanie.
- Piąty krok jest związany z **łączeniem i pogłębianiem** wiedzy, przekładając ją na inne dziedziny lub tematy wychodzące poza przedmiot.

#### 1.1.3.1 Przygotowania lekcji

Pierwszym krokiem jest planowanie oraz budowanie ćwiczenia. Nauczyciel powinien tutaj zacząć od pytania:

<sup>17</sup> Ronald Nolet (2005)

<sup>18</sup> Ronald Nolet (2002).

- Jaki jest cel tej lekcji?
- W jaki sposób moi uczniowie mogą uzyskać i rozwinąć wiedzę, która jest wymagana dla danego przedmiotu lub dyscypliny?
- W jaki sposób moi uczniowie mogą rozwinąć umiejętności, które są wymagane dla danego przedmiotu lub dyscypliny?
- Jaką ogólną wiedzę lub kompetencje mogą posiadać uczniowie?
- W jaki sposób mogę zmotywować uczniów do udziału w tej lekcji?
- W jaki sposób mogę uczynić tą lekcję interesującą i ekscytującą dla uczniów?

Rola nauczyciela na tym etapie jest centralna i oczywista. Wiedza i kreatywność nauczyciela odgrywa ważną rolę w osiągnięciu sukcesu oraz wynikach lekcji. Posiadanie wiedzy przez uczniów nie jest absolutnie konieczne, lecz pomoże podzielić uczniów na grupy i zaplanować lekcje na ich poziomie.

Nauczyciel może się przekonać, że Umiejętności Myślenia stwarzają okazję, aby poznać uczniów, ich możliwości i środowisko. Sprawia to, że Umiejętności Myślenia są przydatną techniką gdy nauczyciel zapoznaje się z nową klasą oraz uczniami.

Dobrym pomysłem podczas planowania ćwiczenia może być podkreślenie ważnych i istotnych koncepcji z podręczników, oraz próba ich włączenia do ćwiczenia. Rozważenie przedstawienia uczniom możliwości debat oraz dyskusji w ramach przedmiotu lub tematu może być także ważne.

Rozważania dotyczące typów niezbędnych umiejętności (tzn. umiejętności słuchania, obserwacji, czytania, debatowania, pisania, wyjaśniania itp.) są istotne dla wyników ćwiczenia. Ważne jest, aby pomyśleć o (naukowych) wynikach ćwiczenia (na przykład: przyczyna-skutek, analiza przyczynowa, klasyfikacja, fakt czy opinia, rozwijanie słownictwa, podejmowanie decyzji, wykorzystywanie informacji itp.).

Odpowiedzi na zadane pytania nie powinny być zbyt oczywiste lub łatwo osiągalne. Planowanie ćwiczenia powinno mieć przede wszystkim na celu sprawienie, aby uczniowie sięgali po bardziej zgłębione odpowiedzi. Jeżeli odpowiedź jest zbyt prosta i oczywista, raczej nie pobudzi ona w klasie procesów myślowych. Gdy uczniowie otrzymają zadania które są dla nich wyzwaniem, prawdopodobnie pojawią się bardziej odkrywcze odpowiedzi.

Najtrudniejszą sprawą jest wybór strategii nauczania i uczenia się, którą należy zastosować, i która może być najkorzystniejsza na lekcji.

Nauczyciel musi mieć także na uwadze początek ćwiczenia, kierowanie nim, sprawozdanie oraz rozwinięcie lekcji.

Naturalnie, konieczne jest przygotowanie składu grup; ilu uczniów powinno znajdować się w każdej grupie, oraz kto powinien pracować razem. Należy wziąć pod uwagę wiek, płeć, zdolności oraz relacje między uczniami.

### **1.1.3.2 Rozpoczynanie ćwiczenia**

Rozpoczynanie polega na przedstawieniu uczniom zadania obejmującego Umiejętności Myślenia. Podczas pierwszego prezentowania zadania obejmującego Umiejętności Myślenia, przekonanie uczniów aby dostrzegli zasadność oraz wymagania zawarte w ćwiczeniu może okazać się konieczne. Nauczyciel dzieli klasę na grupy i wyjaśnia korzyści płynące ze wspólnej pracy. „Trzy głowy myślą lepiej niż jedna” to często używany slogan opisujący to podejście. Poza tym, jest to doskonała praktyczna lekcja demokracji, gdzie uczniowie muszą nauczyć się, w jaki sposób porozumieć się z innymi, aby jak najlepiej rozwiązać problemy zawarte w ćwiczeniu.

Sposób podziału uczniów jest kwestią stopnia znajomości uczniów przez nauczyciela. Doświadczenie norweskie wskazuje, że w przypadku większości zadań obejmujących Umiejętności Myślenia, grupa trzech uczniów pracuje lepiej niż grupa złożona z czterech osób. Gdy pracuje czterech uczniów, istnieje możliwość że będą pracowali dwójkami, co wpływa na rezultat ich pracy grupowej. Może się także zdarzyć, że jeden uczeń rezygnuje z ćwiczenia i pozwala innym wykonywać pracę. Taka sytuacja jest mniej prawdopodobna, gdy tylko trzech uczniów pracuje razem. Nauczycielowi łatwiej jest także kontrolować zespoły w klasie. Niektóre ćwiczenia wymagają jednak grup złożonych z trzech uczniów (np. Umiejętność Myślenia nazwana „Mapa z pamięci”).

Nauczyciel daje uczniom wyraźne i jednoznaczne instrukcje, oraz wyjaśnia co powinni robić, aby rozwiązać zadanie. Nauczyciel może zapisać zadanie na tablicy, aby uczniowie podczas wykonywania zadań nie zapomnieli nad czym pracują. Konieczne jest, aby się upewnić, że każdy uczeń wie czego się spodziewać.

Wiele ćwiczeń Umiejętności Myślenia nie ma ustalonych odpowiedzi – klucza. Ważne jest, aby nauczyciel wyjaśnił uczniom że nie ma dokładnych odpowiedzi, i że ćwiczenie może mieć kilka możliwych rozwiązań. Celem ćwiczeń samopoznawczych jest umożliwienie uczniom znalezienie wnikliwych oraz dogłębnych odpowiedzi, opartych na rozumowaniu oraz debatach przeprowadzonych w grupie. Jednak wielu uczniów jest przyzwyczajonych do odpowiedzi opartych na faktach, „z klucza”, i otwartość ćwiczenia może stanowić dla nich trudność, gdy przedstawiane jest pierwsze zadanie Umiejętności Myślenia. Badania przeprowadzone nad tym zjawiskiem w Norwegi pokazują, że uczniowie są często sfrustrowani, co wyrażone jest reakcją, „Proszę nam powiedzieć jaka jest poprawna odpowiedź?”<sup>19</sup> Tego rodzaju reakcja najprawdopodobniej zniknie z czasem, gdy uczniowie zapoznają się z procedurą ćwiczeń Umiejętności Myślenia, i gdy zrozumieją metakognitywny cel ćwiczeń. Doświadczenia norweskie mówią, że następuje to dość szybko jeżeli część sprawozdawcza lekcji odbywa się pomyślnie, sprawiając że uczniowie rozumieją dlaczego istnieje więcej możliwych odpowiedzi na pytanie. Proces metakognitywny pojawi się wtedy u uczniów.<sup>20</sup>

### 1.1.3.3 Zarządzanie lekcją

Nauczyciel musi jasno przedstawić swoje cele dla konkretnego zadania. Nauczyciel często zajmuje się uczeniem treści, ponieważ lekcje nigdy nie są jej pozbawione. Oczywiście, do pewnego stopnia konieczne jest skoncentrowanie się na wiadomościach. Jednakże, głównym przedmiotem zainteresowania powinien być rozwój uczniów.

Nauczyciel przechadza się po klasie i obserwuje uczniów, w jaki sposób rozwiązują zadanie, jak pracują razem w zespole, oraz słucha tego, co uczniowie mówią, w jaki sposób wyrażają swoje opinie, itd. Jest to istotne dla następnej części lekcji, sprawozdania, gdy wiedza ta zostanie przez nauczyciela wykorzystana. Nauczyciel może także w ten sposób zdobyć przydatną wiedzę o zdolnościach uczniów, oraz ich różnych poziomów wiedzy dotyczącej przedmiotu oraz kontekstu. Na większości lekcji Umiejętności Myślenia nauczyciel powinien być obserwatorem, ale czasami będzie musiał włączyć się w proces pracy uczniów, najlepiej jako przewodnik. Nauczyciel powinien inspirować i zachęcać uczniów od wykorzystywania ich zdolności myślenia, nie odpowiadając na ich pytania, chyba że stanowi to formalną część ćwiczenia.

Zauważyliśmy także, że czasami uczniowie wolą zapytać o treść lekcji kolegę, ucznia pracującego razem z nim w grupie, zamiast nauczyciela, wykazując tym samym swój brak wiedzy.<sup>21</sup> Uczniowie będą sobie wzajemnie pomagali w grupie, wiążąc ją i tworząc pewien rodzaj solidarności pomiędzy członkami. To z kolei może stworzyć zdrową konkurencję pomiędzy grupami w klasie oraz sprawić, że grupy włożą wiele wysiłku w jak najlepsze rozwiązywanie zadań.

Nauczyciel powinien mieć na uwadze czas wykorzystany na tym etapie lekcji. Zadania Umiejętności Myślenia mają różne czasy trwania, w zależności od zadania, zdolności uczniów oraz czasu trwania lekcji.

Nauczyciel może spotkać się z sytuacją, kiedy uczniowie twierdzą że nie skończyli zupełnie zadania. Ponieważ ćwiczenia Umiejętności Myślenia obejmują zadania otwarte, z wieloma możliwymi rezultatami, grupa może uznać że jeszcze nie skończyła, gdy nauczyciel kończy ten etap lekcji. Jednak nauczyciel powinien zawsze przerwać czynność w ustalonym terminie. Często dobrym pomysłem może być ogłoszenie końca czynności pięć minut wcześniej, tak żeby uczniowie mogli przygotować zakończenie zadania.

### 1.1.3.4 Omówienie wykonanych zadań

Ten etap lekcji uważany jest za najtrudniejszy, lecz także najistotniejszy. W wielu przypadkach, sama to zadanie nie wystarczy, aby rozwinąć procesy metakognitywne wśród uczniów. Sprawozdanie składa się z dyskusji plenarnej, dialogu w klasie na temat sposobu rozwiązania zadania przez uczniów, zastanowienia się, dlaczego uzyskano różne odpowiedzi i uzasadnienia tych odpowiedzi, jak również z podsumowania czynności.

Na tym etapie lekcji, nauczyciel powinien zachęcić uczniów do

- wyjaśnienia ich przemyśleń oraz pomysłów dotyczących sposobu rozwiązywania zadania. Jest to czynność metakognitywna;

<sup>19</sup> Projekt TT-Nor, Erik Lund & Ronald Nolet 2000–2004 opublikowany na stronie internetowej: [www.ttnor.no](http://www.ttnor.no)

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Ibid.

- wyczerpującego wyjaśnienia ich odpowiedzi oraz rozwiązań zadania, używając więcej niż trzech słów. Na czym polegał zastosowany przez nich sposób rozumowania? Jakiego rodzaju rozumowanie rozwinięło się podczas dyskusji? Poza procesem metakognitywnym, czynności te składają się na wiedzę przedmiotową i treść, kluczowe koncepcje i głębię, rozwinięcie umiejętności werbalnych i retorycznych.
- wyjaśnienia w jaki sposób poradzili sobie z różnicami zdań, jeżeli one wystąpiły. Jest to umiejętność stosowania reguł demokracji;
- wyjaśnienia innym członkom grupy swojego sposobu rozumowania oraz w jaki sposób odpowiada on rozwiązaniu problemu lub zadania. Jest to zbiorowa odpowiedzialność za proces uczenia się, oraz proces metakognitywny.

Ogólnie, etap sprawozdania lekcji nie zajmuje się przede wszystkim *rozwiązaniami* jako takimi (tzn. treścią przedmiotu), lecz dotyczy raczej *sposobu* rozwiązania zadań, zastosowanych umiejętności, oraz czego uczniowie dowiedzieli się o procesie uczenia się, i co sądzą o myśleniu. David Leat nazywa ten etap lekcji *czynnikiem multiplikacyjnym*.<sup>22</sup>

### 1.1.3.5 Łączenie i pogłębianie

Ten etap lekcji można traktować jako końcową część sprawozdania. Na tym etapie lekcji nauczyciel powinien zwrócić uwagę uczniów na to, w jaki sposób wiedza i rozumowanie może zostać *przeniesione* na inne konteksty i przedmioty, gdzie taka treść i rozumowanie będzie wartościowe. Stanowi to połączenie nowych obszarów wiedzy z innymi, oraz sprawia, że lekcja jest istotna i ważna. Należy zadać pytania typu: W jaki sposób możemy wykorzystać wiedzę, którą zdobyliśmy podczas pracy nad zadaniem, dla innych tematów i przedmiotów? Czynność ta dostarczy także cennych odpowiedzi na pytanie, dlaczego uczniowie muszą uczyć się tego przedmiotu.

Czasami lekcja powinna być uzupełniona zadaniami pisemnymi w formie pracy domowej, projektu itp. Decyzja o podjęciu takich czynności uzupełniających zależy od rodzaju wykorzystanego zadania z zakresu Umiejętności Myślenia, istnienia potrzeby przerobienia większej ilości pisemnych ćwiczeń w klasie, oraz od umiejętności pisania uczniów (więcej praktycznych porad znajduje się w sekcji 1.5).

### Odpowiednie dla wszystkich typów uczniów

Wykorzystanie Umiejętności Myślenia w klasie przynosi pozytywne rezultaty. Jedną z głównych korzyści tego ekscytującego podejścia do procesu nauczania i uczenia się jest to, że jest ono odpowiednie dla wszystkich typów uczniów. Uczniowie o różnych zdolnościach i zainteresowaniach wykonują zadania na swoim poziomie. Nawet jeżeli zadania są ambitne, dla większości uczniów praca z nimi jest ekscytująca. Jest to szczególnie korzystne w przypadku młodych uczniów. Praca w grupach, często nad ambitnymi zadaniami, wzmocni indywidualnie uczniów.

W Norwegii badania wykazały, że uczniowie, którzy słabo znali norweski mogli brać udział w ćwiczeniach i poprawić znajomość języka. Dobrze zbudowana, oparta na Umiejętnościach Myślenia lekcja będzie wyzwaniem dla wszystkich uczniów na ich poziomach umiejętności, także dla uczniów z kulturowym oraz językowym podłożem innym niż norweskie. Wiedza ogólna takich uczniów często może stanowić atut dla grupy oraz klasy w rozwiązywaniu różnych zadań.<sup>23</sup>

W grupach istnieje niewielki, lecz istotny element konkurencji, nawet jeżeli na takich lekcjach nie ma zwycięzców ani przegranych. Zakłada się, że wszyscy są zwycięzcami. Prędkość oraz emocje są atrakcyjne dla młodych. Uczą się oni pracować zgodnie z harmonogramem, czasami nawet z wykorzystaniem zegara regulującego lekcję, tak jak to ma miejsce w przypadku Umiejętności Myślenia *Mapa z pamięci*. Odmierzanie czasu sprawi, że nawet najbardziej niechętni uczniowie nie będą pamiętali, że nie mają odwagi włączać się do wspólnych zadań; często nie będą mieli czasu myśleć o swoim strachu. Umiejętności Myślenia szybko angażują uczniów w rozwiązywanie problemu lub zadania.

Interesujące jest również to, że często „wymagający” uczniowie korzystają najbardziej z tego rodzaju lekcji, ponieważ ceni się tutaj ich kreatywność i energię. Ponadto, klasa odkrywa, że tacy uczniowie są cenni dla grupy.

<sup>22</sup> D. Leat (1998)

<sup>23</sup> Ronald Nolet: Tren Tanken, in *Bedre Skole*, No. 1, 2006

## 1.2 Zadania z zakresu strategii Umiejętności Myślenia

### 1.2.1 Tabu (Taboo)

#### Opis

„Tabu” to ćwiczenie, które pod innymi nazwami jest już od lat stosowane jest w nauczaniu. Uczniowie być może znają już jego zasady, jako element zabawy towarzyskiej w zgadywanki. Ponadto ćwiczenie to wykonywane na lekcji wykazuje wiele podobieństw z teleturniejem „Kalambury”.

Jego celem jest opisanie przez uczniów danego pojęcia własnymi słowami, bez używania przy tym „zakazanych słów”. „Zakazane słowa” to słowa bardzo istotne dla definicji pojęcia, przez które opisanie go będzie trudniejsze. W przypadku trudniejszych poziomów ćwiczenia od uczniów oczekuje się, aby systematycznie umieścili „zakazane słowa” we właściwym kontekście historycznym.

#### Formy ćwiczenia „Tabu”

Zasady „Tabu” są proste: uczniom pokazane zostaje dane pojęcie. Muszą oni następnie opisać to pojęcie, nie używając przy tym pewnych słów będących tabu. Napisane na kartce lub tablicy, powinno to więc wyglądać w sposób przedstawiony w powyższym przykładzie.

Możliwe są różne formy ćwiczenia „Tabu”. W jednej wersji można skupić się na zapoznaniu uczniów z ćwiczeniem i wyjaśnieniu jego zasad i procedur. Dzięki tej formie podstawowej nauczą się oni, w jaki sposób nadawać pojęciom treść i znaczenie. Ta forma „Zakazanych słów” jest punktem wyjścia dla innych wariantów tego ćwiczenia na umiejętności związane z aktywnym myśleniem.

W drugiej wersji ćwiczenia nacisk kładzie się na opisywanie przez uczniów pojęć własnymi słowami. Nauczyciel ustala wcześniej pojęcie, które ma zostać opisane oraz „zakazane słowa”. Poprzez tworzenie opisów danego pojęcia uczniowie odkrywają, że sami z siebie przywołują przykłady i cechy charakterystyczne danych pojęć.

W ostatniej wersji „Tabu” nacisk kładzie się na właściwe umiejscowienie pojęcia w kontekście historycznym bądź geograficznym. Zaleca się przy tym szczególnie tzw. „uczenie się oparte na współpracy”: myślenie-dzielenie się-wymiana. Głównym celem takiego sposobu pracy jest to, aby uczniowie nauczyli się umiejscawiać dane pojęcie w kontekście historycznym.

We wszystkich wariantach ćwiczenia ważne jest jego dalsze omówienie/ocena z uczniami, aby uświadomić im wyniki nauki (produkt) oraz wykorzystane przez nich strategie myślowe, prowadzące do osiągnięcia wyników (proces).

#### Doświadczenia

Zalety tego ćwiczenia (rozrywkowe i stanowiące wyzwanie) są jednocześnie jego słabą stroną. Element rywalizacji może je zdominować, i z trudem będzie można mówić o odniesieniu pożądanych rezultatów. Uczniowie postrzegają tę metodę pracy głównie jako grę językową, która wykorzystuje wiele technik z programu telewizyjnego „Kalambury”. Z trudem przychodzi im zastosowanie ich wiedzy historycznej lub umiejętności. Nieukierunkowana strategia skojarzeń oraz element gry językowej zbyt przysłaniają stosowanie umiejętności związanych z myśleniem. Ponadto wydaje się, że uczniowie przywołują skojarzenia z otoczenia w którym żyją, o którym my, nauczyciele często nie mamy zielonego pojęcia. Nie będzie to problemem, jeżeli dalsze omówienie oraz cel ćwiczenia będą skierowane przede wszystkim na proces („Jak to zrobiłeś/-aś? Co dobrze działa, z co nie?”).

Trzeci wariant „Tabu” umożliwia usunięcie elementu gry na dalszy plan, oraz na skupienie się bardziej na samej treści pojęć.

Jeżeli chodzi o proces uczenia okazuje się, że najbardziej przeszkadzają tu słowa, pełniące funkcję „tabu”. Osoby opisujące starają się nakierować osoby zgadujące na właściwe pojęcie, przede wszystkim przy użyciu właśnie tych słów. Dlatego też to osoba opisująca uczy się najwięcej podczas tego ćwiczenia. W przypadku trzeciego wariantu właściwy moment uczenia się następuje jeszcze zanim rozpocznie się opisywanie i zgadywanie pojęcia.

#### Rzemiosło chałupnicze

*Nie wolno użyć słów:*

1. dom
2. chata
3. włókiennictwo
4. tkać
5. prząść
6. XVIII wiek
7. ubiór
8. robić

Niekiedy „Tabu” mija się ze swoim celem. Dzieje się tak wtedy, gdy zbyt ważny staje się element współzawodnictwa. Wówczas uczniowie skupiają się na tym, kto najszybciej odgadnie dane pojęcie, lub dobrze opíše jak najwięcej pojęć. Osoba opisująca może się do tego przyczynić, określając lub pedantycznie „domagając się” podania pojęcia, które ma zostać odgadnięte w identycznej formie, w jakiej ma ona to zapisane. Jest to jeszcze bardziej kłopotliwe wówczas, gdy osoba zgadująca doskonale wie, o co mniej więcej chodzi, ale po prostu nie wpadła na dokładne pojęcie. Potrzebna będzie wówczas interwencja nauczyciela. Mimo wszystko nie uzyskamy wtedy aktywnego myślenia w nauce historii.

### Tło dydaktyczne

Ćwiczenie „Tabu” jest istotne dla nauki znaczenia pojęć. Poprzez wzięcie pod uwagę „słów-tabu” oraz objaśnianie pojęć bez użycia tych słów, uczniowie odkrywają, z jakimi innymi pojęciami jest związany dany termin. Może to być związek z innymi pojęciami dotyczącymi danej dziedziny lub doświadczeniami (z życia i wiedzy) uczniów. Poprzez rozbudowanie sieci pojęć uczniów następuje integracja wiedzy, a wraz z tym pomoc w zapamiętywaniu i aktywizacji wiedzy. Ponadto uczniowie uczą się, w jaki sposób korzystać z posiadanych informacji na temat danego pojęcia.

Ważnym wynikiem nauki jest wiedza metapoznawcza, czyli uzyskanie przez uczniów wiedzy o samym procesie uczenia się. Jeżeli na przykład uczniowie odkryją, że podczas uczenia się pojęć należy zawsze wymyślać do nich jakieś przykłady, ponieważ umożliwia to natychmiastowe zapamiętanie znaczenia tych pojęć, można uznać, że dowiedzieli się czegoś co na stałe może polepszyć ich metody (strategie) uczenia się. Mogą z tego korzystać na innych lekcjach historii, ale także w odniesieniu do innych przedmiotów.

Ogólnie rzecz biorąc „Tabu”:

- aktywizuje już posiadaną przez uczniów wiedzę;
- umożliwia lepsze przyswajanie wiedzy i pojęć;
- daje wgląd w strategie uczenia się uczniów (w jaki sposób przyporządkowują oni i kojarzą elementy wiedzy?);
- uczy ich rozpoznawania, klasyfikacji, porządkowania oraz szukania odniesień;
- nie tylko uczy ich pojęć/wydarzeń (mnożenie definicji); uczniowie rozwijają również rozumienie (tworzenie sieci, opisywanie, kontekst) oraz zastosowanie (przykłady) danych pojęć lub wydarzeń;
- umacnia sieć pojęć, co pomaga w zapamiętywaniu i integracji (nowej) wiedzy;
- zapewnia na początku lekcji/cyklu lekcji tworzenie mapy posiadanej przez uczniów wiedzy (sieci słów i pojęć, mapy myśli i pojęć);
- na zakończenie lekcji/cyklu lekcji jest formą oceny (choć nie diagnostyczną) dla inwentaryzacji lub oszacowania nowych informacji.

### 1.2.2 Znajdź niepasujące słowo (Odd One Out)

#### Opis

Pojęcia zostają lepiej wyjaśnione i są lepiej przyswajane, jeżeli zostaną umieszczone w połączeniu ze sobą. Ćwiczenie „Znajdź niepasujące słowo” (ZNS) zostało pierwotnie opracowane w celu nauki nowych pojęć. Ale ZNS może również służyć do nauki nazw postaci, zjawisk, wydarzeń, przedmiotów i obrazów. W niniejszym wprowadzeniu używa się słowa „pojęcie”, ale słowo to może również oznaczać inne elementy.

W ćwiczeniu tym uczniowie muszą określić i umotywować związek, jaki istnieje pomiędzy danymi pojęciami. A ponieważ odbywa się to w formie zagadki – „Co nie pasuje do reszty?” – korzyści są podwójne: uzyskujemy ćwiczenie w formie zabawy i o wysokiej wydajności.

W ZNS uczniowie otrzymują serię trzech lub więcej pojęć. Muszą spośród nich wybrać jedno, które według nich nie pasuje do pozostałych. Następnie muszą określić, co łączy pozostałe pojęcia – jest to najważniejszy element tego ćwiczenia. Muszą więc oni nazwać wspólny dla tych pojęć kontekst, wspólną zależność. Dzięki temu ZNS jest ćwiczeniem opierającym się zwłaszcza na klasyfikacji: uczniowie uczą się zastanawiać nad znaczeniem pojęć oraz nad związkami istniejącymi pomiędzy tymi pojęciami. Poprzez rozważanie elementów wspólnych uczniowie przechodzą na obszar pojęć równorzędnych, zależnych i nadrzędnych: tworzą hierarchiczną sieć pojęć.

Ćwiczenie może być wykonywane przez różne grupy wiekowe i na każdym poziomie trudności, ponieważ jest szybkie i proste w zastosowaniu. Serie pojęć mogą mieć zróżnicowany zakres: Młodszy uczniowie oraz

uczniowie szkół zawodowych powinni otrzymać serię maksymalnie czterech pojęć. Uczniom starszym i na wyższych poziomach edukacji można przedstawić serie pięciu pojęć. W innej formie zróżnicowania tego ćwiczenia, z całej serii pojęć tylko jedno nie pasuje do pozostałych, lub też wykreślone mogą zostać wszystkie pojęcia, przy zmiennej argumentacji uczniów. Na koniec trudność ćwiczenia określana jest poprzez dobór samych pojęć (ich poziom abstrakcji).

### **Doświadczenia**

Ćwiczenie „Znajdź niepasujące słowo” opiera się w znacznym stopniu na zdolności uczniów do kojarzenia. Stanowi to zarówno silną jak i słabą stronę tego ćwiczenia. Jeżeli celem jest odkrycie przez uczniów elementów wspólnych, zależności istniejących pośród serii pojęć, wówczas najlepiej byłoby gdyby kontekstem był dany przedmiot (historia, geografia, sztuka, wiedza o społeczeństwie). Ale rezultat taki nie jest gwarantowany w przypadku, jeżeli ćwiczenie jest zbyt luźno przeprowadzone. Uczniowie wykorzystują wszelkie możliwe sposoby na umotywowanie, dlaczego dane pojęcie nie pasuje do pozostałych.

Problem ten można przezwyciężyć poprzez wydawanie ukierunkowanych instrukcji. Ponadto ma tu zastosowanie rozwiązanie zalecane w przypadku ćwiczenia „Tabu”: uczniowie muszą pracować z merytorycznymi wskazówkami pomagającymi ukierunkować ich myśli; czas, przestrzeń, przyczyny, okoliczności itd.

### **Tło dydaktyczne**

Ćwiczenie „Znajdź niepasujące słowo”:

- uczy ucznia rozpoznawać pojęcia, klasyfikować je, porządkować i szukać do nich odniesień (połączone odkrywanie);
- nie tylko uczy ich pojęć/wydarzeń (mnożenie definicji); uczniowie rozwijają również rozumienie (tworzenie sieci, opisywanie, kontekst) oraz zastosowanie (przykłady) danych pojęć lub wydarzeń;
- umacnia sieć pojęć, co pomaga w zapamiętywaniu i integracji (nowej) wiedzy;
- na zakończenie lekcji może być stosowane jako forma oceny (choć nie diagnostyczna);
- uczy uczniów argumentacji, motywowania;
- pozwala uczniowi na odkrycie, że argumentacja jest ważniejsza od zwykłego podania właściwej odpowiedzi;
- sprawia, że proces myślowy uczniów staje się przejrzysty;
- daje wgląd w strategie uczenia się uczniów (w jaki sposób dokonują wyboru, przyporządkowują i kojarzą różne elementy);
- umożliwia uczniom samodzielne odkrywanie wiedzy wraz z kolegami z klasy;
- może być stosowane w grupach uczniów o zróżnicowanych poziomach wiedzy (zróżnicowanie ćwiczenia wg poziomów wiedzy);
- motywuje uczniów (zapewnia im dowolność, formę zabawy itd.);
- może być stosowane w różnych wariantach; do nauki indywidualnej, lub współpracy w małych grupach;
- umożliwia uczniom odkrywanie związków/zależności. Uzyskują to, poprzez odszukiwanie merytorycznych powiązań pomiędzy różnymi pojęciami;
- udowadnia, że sama surowa wiedza nie jest tak ważna. Wiedza/wypowiedzi są pełniejsze, jeżeli za pewniony zostanie ich kontekst;
- umożliwia uczniom doświadczenie sensu rzeczywistej wiedzy:
  - Zastosowanie szerszej i bardziej zróżnicowanej wiedzy umożliwia inny punkt widzenia oraz inną interpretację;
  - Uczniowie uczą się argumentacji i mogą odkryć, że argumentacja podparta faktami jest ważniejsza od zwykłego podania właściwej odpowiedzi.

### **Przykład ćwiczenia „Znajdź niepasujące słowo”**

#### **Europa**

#### **Zadanie 1**

Popatrz na poniższe zestawy złożone z czterech słów każdy i wspólnie z partnerem zdecyduj

- które trzy są powiązane ze sobą,
- które nie pasuje do pozostałych.

Zwróć uwagę na to, że może istnieć więcej niż jedno rozwiązanie – możesz również podać więcej niż jedno rozwiązanie.

Upewnij się, iż rozumiesz, co łączy wybrane trzy słowa i znasz powód, dla którego odrzucasz czwarte słowo.

## Zadanie 2

Razem z twoim partnerem, wyszukaj jakieś inne słowo, które możesz dodać do danego zestawu słów w ten sposób, aby teraz wszystkie cztery słowa miały ze sobą coś wspólnego, i aby jednocześnie słowo wybrane wcześniej jako niepasujące pozostawało w dalszym ciągu jako niepasujące do nowego zestawu. Podaj swoje uzasadnienie.

## 2 Zestaw

Szkocja Szkocja odpada ponieważ.....

.....

Belgia Belgia odpada ponieważ .....

.....

Turcja Turcja odpada ponieważ .....

.....

Austria Austria odpada ponieważ .....

.....

## Odpowiedzi

Szkocja Szkocja odpada ponieważ nie jest krajem niezależnym.

Belgia Belgia odpada ponieważ jest krajem dwujęzycznym.

Turcja Turcja odpada ponieważ nie jest członkiem Unii Europejskiej.

Austria Austria odpada ponieważ jest krajem bez dostępu do morza.

### 1.2.3 Linia życia (Lifeline)

#### Opis

Oś czasu to często wykorzystywany środek dydaktyczny, mający na celu odkrycie przez uczniów chronologii wydarzeń. Dzięki niej można również ukazać miejsce, jakie zajmuje pojedyncze wydarzenie w ramach czasowych większej epoki historycznej. Oś czasu pomaga unaocznic wydarzenia w formie schematyczno-skrótowej. Wydarzenia historyczne często opisywane są jako fakty: *1492, Kolumb odkrywa Amerykę*. Przez takie uogólnianie traci się wiele innych wydarzeń, postaci, przyczyn i skutków. Przez to oś czasu staje się podwójnym streszczeniem: zarówno poprzez samą oś z datami jak i skrótowy opis wydarzeń.

„Linia życia” również zawiera w sobie oś czasu i fakty historyczne. Ale dzięki zadaniom polegającym na „wczuwaniu się”, uczniowie ożywiają oś czasu i zaznaczone wydarzenia. Przez to, że otrzymują przy tym wiele miejsca na swój własny wkład, uzyskany „przegląd wydarzeń” będzie miał dla nich większe znaczenie. Dzięki temu spełniony zostanie istotny warunek, potrzebny do lepszego rozwoju wiedzy i umiejętności uczniów.

#### Formy ćwiczenia „Linia życia”

Uczniowie na początku ćwiczenia otrzymują do odegrania określoną historyczną rolę: muszą się wczuć w jedną z postaci historycznych. Następnie otrzymują szereg wydarzeń/dat. Teraz muszą podać i uмотywować, co uważają ich postaci na temat tych wydarzeń. Dokonują tego na osi czasu w formie osi (linii) życia, umieszczając przy oznaczonych na niej wydarzeniach ich ocenę (od +5 do -5).

W zależności od tematu, poziomu klasy oraz dostępnego czasu przeznaczzonego na lekcję, można wybrać jedną lub więcej postaci historycznych, oraz większą lub mniejszą liczbę dat i wydarzeń. „Linia życia” jest bardzo elastycznym ćwiczeniem, które można szybko dostosować do poglądów i preferencji nauczyciela oraz uczniów.

We wszystkich wariantach ćwiczenia ważne jest jego dalsze omówienie/ocena z uczniami, aby uświadomić im wyniki nauki (produkt) oraz wykorzystane przez nich strategie myślowe, prowadzące do osiągnięcia wyników (proces).

### **Doświadczenia**

Efekty związane z ćwiczeniem są warte uwagi. Uczniowie otrzymują zupełnie inny rodzaj arkusza ćwiczeń, wykres z linią życia, co samo w sobie budzi ich zainteresowanie. Przy tym dobrze funkcjonuje również ujęta w ramy forma dyskusji z kolegami z klasy.

Co jednak najbardziej zostaje w pamięci, to forma ćwiczenia oraz wyniki nauki. Uczniowie nauczą się, jak nadawać rzeczywiste znaczenie jak dotąd „martwym datom” i „suchym faktom”. Na testach uczniowie zdobywają o wiele więcej punktów z pytań, które mają bezpośredni związek z „lekcją z linią życia” niż z tymi, które są przeprowadzane w tradycyjny sposób.

Nauczyciel może przygotować „Linię życia” w bardzo szybki sposób. Wystarczy szybko znaleźć zestaw wydarzeń i postaci historycznych. Jeżeli chcemy, aby ćwiczenie to zostało naprawdę dobrze przeprowadzone, ważny jest dobrze przemyślany dobór wydarzeń, ich sformułowanie oraz rozgraniczenie w czasie. Temat powinien zawierać na przykład elementy konfliktu lub dylematu.

Ramy czasowe „Linii życia” są blisko związane z tym, czy przedmiotem lekcji będzie dłuższa epoka historyczna, czy też krótki przedział czasowy.

Ważna jest również liczba wybranych wydarzeń. W przypadku dłuższych epok ćwiczenie to będzie trudne do ogarnięcia i zrozumienia, zwłaszcza dla uczniów na niższych poziomach nauczania.

Na pierwszych lekcjach z „Linią życia” uczniowie sami wykonywali zestawy linii-osi czasu. Mimo udzielanych przez nauczyciela wskazówek, doprowadziło to do tak wielu różnic, że w końcu miało to negatywny wpływ na interpretację wydarzeń. Dlatego też wkrótce nauczyciel zdecydował o zastosowaniu gotowych (wykonanych przez nauczyciela) arkuszy z liniami życia. Przedziały na liniach życia będą takie same u wszystkich uczniów, dzięki czemu łatwiejsze będzie porównanie rezultatów ich pracy. Kolejnym plusem jest to, że zostanie więcej czasu lekcyjnego na przeprowadzenie samego ćwiczenia (nadanie znaczenia wydarzeniom w przeglądzie faktów historycznych).

### **Tło dydaktyczne**

Osie czasu są blisko powiązane z nauką historii. Są środkiem do umożliwienia uczniom wglądu z chronologią wydarzeń, dzięki czemu mogą oni lepiej uporządkować i sytuować fakty historyczne. W wielu metodach nauczania stosuje się osie, na których zaznacza się serię wydarzeń, jedno obok drugiego.

Uczniowie ćwiczą również odpowiedzi na pytania dotyczące wydarzeń z osi, przy czym muszą zinterpretować datę zaznaczoną na tejże osi czasu. Jest to niezwykle zadanie, ale dotychczasowa skrótowa forma osi czasu ze streszczeniem najważniejszych wydarzeń, nie jest w stanie porwać zbyt wielu uczniów do zaangażowania w tworzenie tego rodzaju zestawień historycznych.

Ćwiczenie „Linia życia” umożliwia uczniom:

- nadanie historycznym wydarzeniom znaczenia (zarówno osobistego jak i historycznego);
- nadanie „abstrakcyjnym” datom znaczenia (zarówno osobistego jak i historycznego);
- wydobyć istotę, najważniejsze zagadnienia z danej epoki historycznej;
- zestawianie informacji i dostrzeganie pomiędzy nimi zależności (przyczyna – skutek – kontynuacja lub jej brak – zachodzenie zmian);
- interpretację ogólnego rozwoju wypadków oraz uwarunkowań osobistych;
- łączenie uwarunkowań osobistych z przeszłości z ogólnym rozwojem wypadków (pod względem wyjątkowości – pod względem rodzaju);
- interpretację wydarzeń z różnych punktów widzenia (wczuwanie się, uzależnienie od osoby i miejsca);
- umotywowanie swojego punktu widzenia;
- porównanie opinii i argumentów innych osób (zarówno postaci historycznych jak i innych uczniów) w odniesieniu do własnych poglądów i wiedzy na dany temat;
- poparcie argumentami powziętych decyzji;

- staranne wyrażenie ich procesów myślowych – pomysłów;
- kreatywne myślenie; przywoływanie skojarzeń, przedstawianie ("Wyobraź sobie, że...");
- rozwijanie własnych pomysłów.

## Linia życia

### Revolucja przemysłowa w Tilburgu

#### Rozwój walki klas

Wykorzystano tą historię życia, aby umożliwić uczniom (16–18 lat, dwa najwyższe poziomy w holenderskim systemie nauczania) postawienie się w sytuacji/pozycji innej osoby: Właściciela przemysłowego oraz (drobnego) tkacza chałupniczego. Uczniowie dostrzegają, że rewolucja przemysłowa nie prowadzi automatycznie do walki klas. Czasami interes właścicieli fabryk oraz tkaczy chałupniczych jest taki sam.

Ta historia życia może zostać wykorzystana do przedyskutowania kwestii społecznej w XIX wieku, lub do przedyskutowania wpływu jaki rewolucja przemysłowa miała na warunki życia najniższych klas społecznych.

#### Spojrzenie na lekcję

<b>Temat:</b>	Revolucja przemysłowa w Tilburgu – walka klas
<b>Czynność:</b>	Uczniowie mają wymyślić epizody rewolucji przemysłowej w Tilburgu, oparte na reakcji emocjonalnej, przedstawione jako punkt na skali emocji, od pozytywnych do negatywnych. Muszą użyć argumentów historycznych aby uzasadnić swoje odpowiedzi.
<b>Czas:</b>	50 minut
<b>Cele:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie mogą się postawić w sytuacji innej osoby (z przeszłości)</li> <li>* Uczniowie rozumieją rozwój problemu społecznego oraz walki klas podczas rewolucji przemysłowej (w Holandii).</li> </ul>
<b>Etap początkowy:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Poziom:</b> najwyższy poziom holenderskiego systemu edukacji (16–18 lat)</li> <li>* Uczniowie posiadają pewną podstawową wiedzę o rewolucji przemysłowej (ogólnie)</li> </ul>
<b>Przygotowanie:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kopia wykresu dla każdej grupy złożonej z dwóch uczniów</li> <li>* Kopia opisu historycznych faktów dla każdej grupy</li> <li>* Kopia kwestionariusza dla każdego ucznia</li> </ul>
<b>Instrukcje:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Uczniowie, w dwójkach, wymyślą epizody dotyczące Rewolucji Przemysłowej, oparte na pozytywnych/lub negatywnych emocjach. Następnie każdy uczeń zinterpretuje wykres, wypełniając kwestionariusz.</li> <li>* <b>Jak:</b> Każda grupa dwóch uczniów oceni fakt historyczny, w oparciu o emocje, oraz umieści epizod na wykresie. Wybory są uzasadniane argumentami historycznymi.</li> <li>* <b>Dlaczego:</b> Historia życia pomoże uczniom odczuć, jak się ludziom żyło i pracowało podczas rewolucji przemysłowej. Pomoże im to utrwalić sobie społeczne procesy rewolucji przemysłowej.</li> </ul>
<b>Zarządzanie:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie będą pracowali w parach</li> <li>* Uczniowie indywidualnie zinterpretują wykres</li> </ul>
<b>Omówienie:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Można wykorzystać kwestionariusz do przedyskutowania tematu.</li> <li>* <b>Jak:</b> W jaki sposób podjąłeś decyzje? W jaki sposób jesteś w stanie ocenić, jeżeli (historyczny) argument jest silny? Dlaczego pierwsza część odbyła się w grupach, a druga indywidualnie?</li> <li>* <b>Dlaczego:</b> Aby postawić się w sytuacji innej osoby, aby móc utrwalić zagadnienie rewolucji przemysłowej.</li> </ul>
<b>Kontynuacja:</b>	* Stawianie się w sytuacji innego człowieka jest bardzo ważną umiejętnością dla historyków, ale także istotną w normalnym życiu. Pomoże ci to spojrzeć na fakty i wydarzenia z innej perspektywy, zanim je ocenisz.

### Cele

- Uczniowie mogą użyć (historycznych) argumentów, aby uzasadnić zachowanie różnych grup społecznych lub osób w czasie rewolucji przemysłowej.
- Korzystając z własnego wykresu, uczniowie mogą wyciągnąć wnioski na temat społecznych przeciwności i rozwoju społecznego.
- Uczniowie dowiadują się w jaki sposób mechanizacja cywilizacji w XIX wieku wpłynęła na jednostki oraz grupy społeczne.
- Uczniowie dowiadują się dlaczego rewolucję przemysłową nazywa się „powolną rewolucją”.
- Uczniowie uczą się wczuwać w sytuację innych osób
- Uczniowie uczą się oceniać fakty z innego punktu widzenia

### Czas

Całe zadanie zabierze około 50 minut

- 5 minut należy poświęcić na rozpoczęcie zadania (lub nieco dłużej jeżeli uczniowie nie znają zadania)
- praca w parach zajmie 20 minut
- wypełnianie kwestionariusza potrwa 10 minut
- sprawozdanie zajmie 10 minut

### Etap początkowy

- Uczniowie powinni posiadać pewną ogólną wiedzę na temat rewolucji przemysłowej, lecz nie jest konieczne, aby wiedzieli cokolwiek o konkretnej sytuacji w Holandii lub w mieście Tilburgu.
- Będzie łatwiej, jeżeli uczniowie będą wiedzieli co oznaczał marksizm, kapitalizm, socjalizm, liberalizm w XIX wieku.

### Przygotowanie

- kopia wykresu dla każdej grupy złożonej z dwóch uczniów
- kopia opisu faktów historycznych dla każdej pary uczniów
- kopia kwestionariusza dla każdego ucznia
- Każda para potrzebuje niebieski lub czerwony ołówek / długopis

### Instrukcje oraz zarządzanie zadaniem

#### Co będziemy robić?

Zajmiemy się rewolucją przemysłową w Tilburgu, w XIX wieku, oraz zobaczymy w jaki sposób wpłynęła ona na życie ludzi, oraz jak rozwinęła się walka klas.

#### Jak zamierzamy do zrobić?

- Musicie postawić się w sytuacji właściciela fabryki bawełny Diepena oraz w sytuacji drobnego tkacza chałupniczego. Później ocenicie fakty historyczne oraz uzasadnicie swoją reakcję na nie: czy jesteście szczęśliwi, bardzo szczęśliwi, lub załamani?
- Dostaniecie kartkę z wykresem, oraz drugą, zawierającą fakty historyczne.
- Do każdego faktu historycznego zadacie następujące pytania:
  - o *Jak czuje się tkacz chałupniczy, gdy to wydarzenie ma miejsce podczas mechanizacji Tilburga?*
  - o *Jak czuje się właściciel fabryki bawełny Diepen, gdy to wydarzenie ma miejsce podczas mechanizacji Tilburga?*
- Upewnij się, że uzasadniając odpowiedzi, używasz argumentów historycznych
- Ważne jest, aby uświadomić uczniom że nie ma jednej poprawnej odpowiedzi. Wiele odpowiedzi jest możliwych, opartych na argumentach.
- Ważne jest aby uświadomić uczniom że wszyscy oni powinni potrafić dyskutować oraz kwestionować odpowiedzi i argumenty swoje i innych, podczas etapu sprawozdania.
- Jeżeli uczniowie nie są zaznajomieni z tego typu zadaniem, można im pomóc wykorzystując pierwszy fakt jako przykład. Możliwe odpowiedzi:
  - o *Diepen jest bardzo szczęśliwy, ponieważ działalność przemysłowa, w którą jest zaangażowany, zyskuje uznanie.*
  - o *Diepen nie jest zbyt zainteresowany, ponieważ w rzeczywistości nie jest to dla niego zbyt pomocne w rozwijaniu działalności przemysłowej*
  - o *Tkacz chałupniczy jest szczęśliwy, ponieważ król docenia ciężką pracę, wykonywaną przez wielu (biednych) pracowników w Tilburgu.*

- Pary rozpoczynają pracę
  - o Nauczyciel przechadza się i przysłuchuje, aby móc pomóc, poradzić, poprowadzić uczniów poprzez zadawanie pytań, proponowanie innych punktów widzenia itp. Nauczyciel przysłuchuje się także argumentom używanym przez uczniów, aby wykorzystać je w czasie sprawozdania.

### **Dlaczego to robimy?**

Będziemy to robić, ponieważ postawienie się w sytuacji kogoś innego jest bardzo ważne w zrozumieniu, dlaczego i jak ludzie reagują na wydarzenia i fakty. Pomoże ci to zrozumieć złożone sytuacje.

Nauczysz się także używać i oceniać argumenty historyczne.

### **Omówienie wykonanych działań**

Istnieje kilka wersji sprawozdania, w zależności od celów.

### **Omówienie treści historycznych**

- Wykorzystaj kwestionariusz do przedyskutowania faktów historycznych, wydarzeń oraz wynalazków.

### **Omówienie wykonanych działań**

Poniższe pytania mogą być pomocne

- W jaki sposób podjąłeś decyzje?
- W jaki sposób jesteś w stanie wykonać, jeżeli (historyczny) argument jest silny?
- Dlaczego pierwsza część (sporządzanie wykresu) odbyła się w grupach złożonych z dwóch osób, a druga indywidualnie?

### **Omówienie zasadności zadania**

Poniższe pytania mogą być pomocne

- W jaki sposób historia życia pomogła ci pogłębić wiedzę o rewolucji przemysłowej?
- Czy możesz podać inny przykład, gdzie ważna jest umiejętność postawienia się w sytuacji innej osoby? (nie tylko przykłady z historii, ale również z życia codziennego).
- W jaki sposób wykorzystasz tą umiejętność oceny argumentu następnym razem?

### **Kontynuacja**

Zadanie to jest bardzo dobrym wstępem do napisania eseju o społecznych przeciwieństwach rewolucji przemysłowej. Może zostać także wykorzystane jako ćwiczenie umiejętności stawiania się w sytuacji innej osoby.

### **Wariacje**

Zamiast kwestionariusza, można zorganizować kolejną rundę:

- Po sporządzeniu wykresu przez pary, nauczyciel tworzy nowe dwójki, które przedyskutują wykresy tych pierwszych.
  - o Poniższe wskazówki mogą być ważne:
    - Jeżeli istnieją niewielkie różnice pomiędzy waszą historią i historią innych (1 punkt), należy zostawić to, jak jest. Lecz jeżeli różnica jest większa, należy podać argumenty, i dojść do porozumienia w oparciu o argumenty najlepsze.

### **Materialy**

- Kartka z instrukcjami i wydarzeniami
- Wykres
- Kwestionariusz

## Mechanizacja przemysłu bawełnianego i wełnianego w Tilburgu

W XIX wieku nastąpiła powolna mechanizacja przemysłu bawełnianego i wełnianego w Tilburgu. Proces ten miał olbrzymie konsekwencje dla zarówno chałupniczych tkaczy, jak i dla właścicieli fabryk. Na wykresie należy zaznaczyć, jak czuli się i zareagowali chałupniczy tkacz oraz właściciel fabryki Diepen podczas tego procesu. Należy odpowiedzieć na dwa pytania:

- *Jak czuje się tkacz chałupniczy, gdy to wydarzenie ma miejsce podczas mechanizacji Tilburga?*  
Narysuj wykres CZERWONYM ołówkiem / długopisem.
- *Jak czuje się właściciel fabryki bawełny Diepen, gdy to wydarzenie ma miejsce podczas mechanizacji Tilburga?*  
Narysuj wykres NIEBIESKIM ołówkiem / długopisem.

Przestuduj poniższe wydarzenia. Uważnie je przeczytaj. Lata znajdują się na osi poziomej. Postaw kropkę (czerwoną i niebieską) przy uczuciach chałupniczego tkacza oraz właściciela fabryki Diepena. Upewnij się, że potrafisz wyjaśnić swój wybór. Zapisz swoje argumenty na kartce. Po przerobieniu wszystkich wydarzeń, połącz kropki, tak aby powstał wykres składający się z dwóch linii.

### Wydarzenia

- 1809 Król Louis-Napoleon nadaje Tilburgowi tytuł „miasta”, ponieważ był pod wrażeniem jego działalności przemysłowej.
- 1812 Francja zamawia ubrania dla armii francuskiej. Fabryki są zbyt małe, aby wyprodukować taką ilość mundurów, i właściciele korzystają z usług wielu tkaczy chałupniczych.
- 1815 Napoleon zostaje pokonany i kończą się zamówienia dla armii.
- 1820 Król Willem I ogłasza prawa ochronne, aby bronić młody holenderski przemysł.
- 1827 Producent Pieter van Dooren kupuje pierwszą maszynę parową w Tilburgu. Maszyna jest wykorzystywana do przędzenia wełny.
- 1828 Dom/firma Diepen kupuje pierwszą maszynę parową.
- 1829 50% całego przemysłu bawełnianego i wełnianego odbywa się w fabrykach. Robotnicy pracują do 12 godzin na dobę. Robotnicy zarabiają mało w porównaniu do innych.
- 1830 Belgia uzyskuje niepodległość od Holandii. Znika duży rynek zbytu.
- 1840 Przetrawanie jest możliwe tylko poprzez podniesienie produkcji i obniżenie kosztów. Kupuje się i uruchamia dużo maszyn parowych. Szczególnie ciężko jest małym fabrykom.
- 1850 Diepen zaczyna produkować flanelę, aby osłabić angielski monopol. Osiąga ogromny sukces.
- 1856 Diepen to pierwsza fabryka wykorzystująca mechaniczne krosna.
- 1861 Zwiększa się popyt na mundury, spowodowany wojną domową w Ameryce. Armia Północy oraz Południa zamawia mundury w Tilburgu.
- 1863 Tilburg zyskuje pierwszą linię kolejową (do Bredy).
- 1874 Społecznie prawo van Houten'a dotyczące dzieci nie zmienia sytuacji w fabrykach Tilburga. Większość dzieci pracujących w fabrykach ma już więcej niż 12 lat. Rodzinom chałupniczych tkaczy trudniej jest pozwalać dzieciom pracować, ponieważ muszą chodzić do szkoły.
- 1879 W 54 fabrykach na 133 w Tilburgu wykorzystuje się maszyny parowe. Korzystanie z usług chałupniczych tkaczy było bardziej kosztowne dla małych fabryk.
- 1889 Prawo pracy zmniejsza maksymalną ilość godzin pracy dziennie. W konsekwencji wprowadzenia tego prawa, mniej dziewczynek i kobiet chodzi do pracy.
- 1890 Małe fabryki nie są w stanie dłużej konkurować i wypadają z rynku. Pozostają tylko duże fabryki.

## Kwestionariusz

### Mechanizacja przemysłu bawełnianego i wełnianego w Tilburgu

Odpowiedz sam na poniższe pytania. Możesz korzystać tylko ze swojego wykresu oraz notatek. Nie możesz konsultować się z partnerem.

1. Spójrz na wszystkie wydarzenia, gdzie dwie linie wskazują (niemal) tą samą reakcję. Wyjaśnij, dlaczego reakcje chałupniczego tkacza i właściciela fabryki były prawie takie same.

.....

.....

.....

2. W którym punkcie wykresu dwie linie bardzo się rozchodzą? .....
- Czy możesz wyjaśnić, dlaczego od tego momentu linie się rozchodzą?

.....

.....

.....

3. Karl Marx i Friedrich Engels napisali o intensywnej walce klas, która nastąpiła podczas rewolucji przemysłowej. Czy twój wykres potwierdza, czy zaprzecza istnieniu walki klas? Uzasadniając swoją opinię, wykorzystaj argumenty w oparciu o wykres.

.....

.....

.....

4. Zadanie to dotyczy Tilburga. Które elementy wydarzeń w Tilburgu można zauważyć w innych regionach, gdzie proces mechanizacji był bardzo intensywny (Twente, Lancashire, Ruhr, itp.)?

.....

.....

.....

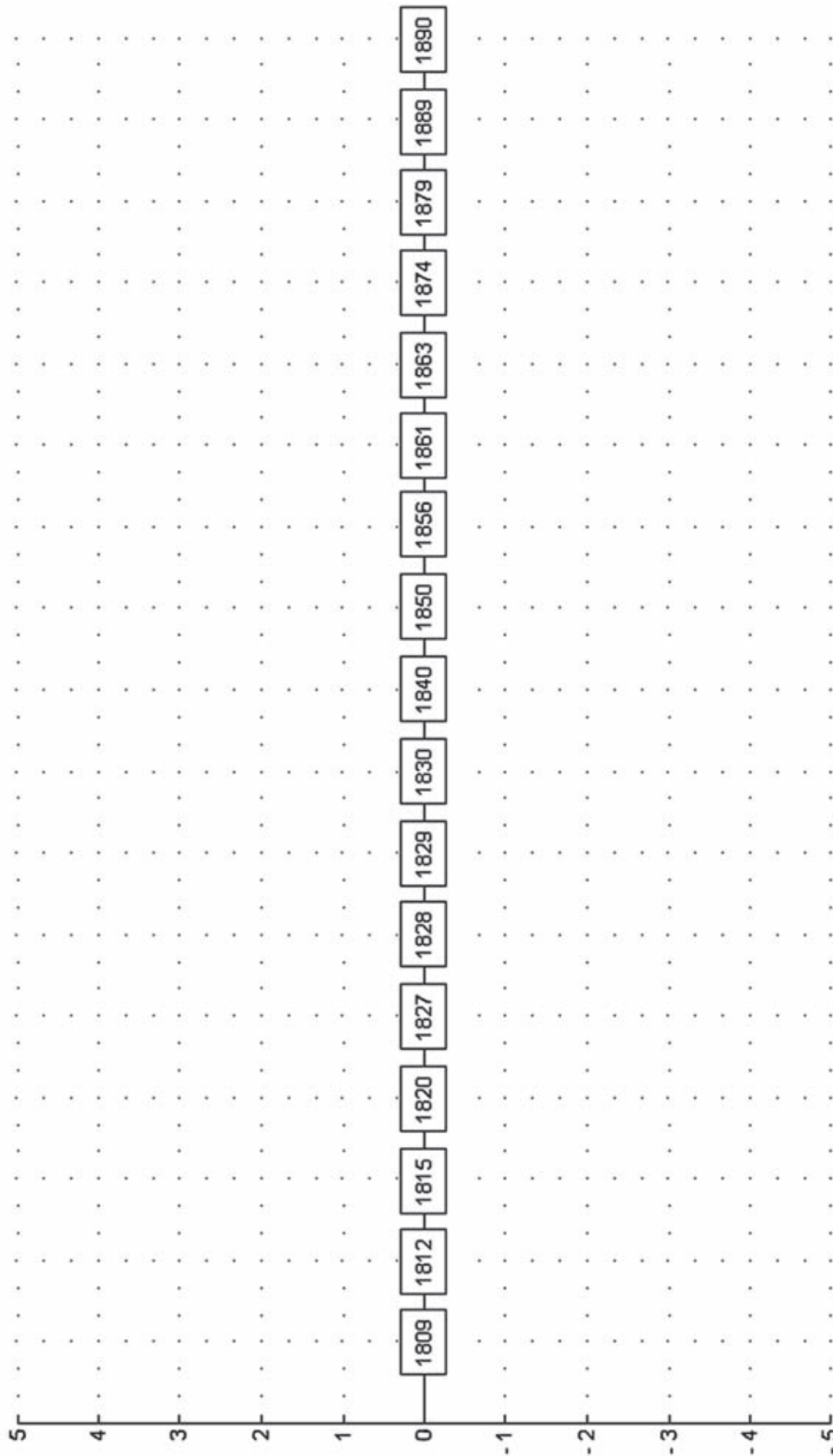
5. Napisz pytanie dotyczące tego zadania, które mogłoby być postawione na teście. Zaczynij je od „dlaczego”, lub „wyjaśnij”.

.....

.....

.....

## Mechanizacja przemysłu bawełnianego i wełnianego w Tilburgu



czerwony – uczucia lub reakcje chałupniczego tkacza  
niebieski – uczucia lub reakcje właściciela fabryki Diepen

### 1.2.4. Żywy Wykres (Living Graph)

#### Opis

Dane statystyczne, często w formie wykresów i tabel, są elementem często pojawiającym się w podręcznikach i materiałach do nauki historii. Wykres jest wizualnym środkiem do przedstawienia uczniom przebiegu zmian w danej dziedzinie. W wielu metodach nauczania widzimy wykresy, na których przedstawiono np. rozwój przemysłu w XIX wieku. Uczniowie otrzymują również pytania do tych wykresów i osi czasu, i aby na nie odpowiedzieć muszą zinterpretować dane zamieszczone na wykresie.

Wielu uczniów uważa takie zadania za nudne lub trudne. I nic w tym dziwnego: liczby mówią nam coś o wydarzeniach i rozwoju jedynie w sposób abstrakcyjny i niebezpośredni. Z pewnością jest tak w przypadku liczb przedstawionych w formie wykresu: ten sposób jest jeszcze bardziej abstrakcyjny.

„Żywy wykres” pozwala na ożywienie wykresu w podwójnym znaczeniu: uczniowie muszą aktywnie nadać znaczenie liczbom naniesionym na wykres. Aktywnie w takim znaczeniu, że sami dyskutują o tych liczbach. A nadają znaczenie w takim sensie, że z „suchymi” liczbami z wykresu muszą powiązać konkretne historyczne wydarzenia.

#### Formy ćwiczenia „Żywy wykres”

Podczas ćwiczenia „Żywy wykres” uczniowie otrzymują przygotowany wykres liniowy lub diagram. Wykres ten w większości przypadków obejmuje dłuższy okres czasu, tak aby możliwe było wizualne przedstawienie rozwoju jakiejś dziedziny. Wraz z wykresem otrzymują następnie kilka opinii lub wydarzeń. Uczniowie muszą, podpierając się argumentacją, umieścić je we właściwym miejscu na wykresie.

Opinie i wydarzenia muszą przede wszystkim dobrze odzwierciedlać rzeczywistość. Jeżeli wykorzystamy tu ogólne wynalazki, wprowadzenie propozycji ustaw lub inne „doniosłe wydarzenia”, dla uczniów nie będzie jasne, jaki to wszystko miało wpływ na codzienne życie ludzi. To właśnie konkretne indywidualne wydarzenia pozwalają na „ożywienie” wykresu. W im bardziej zindywidualizowany sposób zostanie sformułowana jakaś opinia, tym więcej strategii myślowych będzie musiał wykorzystać uczeń, aby dojść do końcowych wniosków.

Stopień trudności tego ćwiczenia jest uzależniony od liczby wypowiedzi, stopnia konkretów oraz abstrakcji i ilości informacji zawartych w materiałach. To czyni „Żywy wykres” elastycznym ćwiczeniem, które może być zaplanowane na mniejszą ilość czasu (15 minut z 50-minutowej lekcji) oraz przeprowadzane na różnych poziomach nauczania (zarówno dla szkół zawodowych jak i liceów).

#### Doświadczenia

Spośród wszystkich ćwiczeń prezentowanych w niniejszej książce, „Żywy wykres” jest ćwiczeniem w którym najistotniejsze są argumentacja i umotywowanie decyzji. Odczuwają to również uczniowie. Po lekcjach z „Żywym wykresem” regularnie słyszy się ich opinie w rodzaju: „Jeszcze nigdy dotąd nie musieliśmy tak się nagłować, co na tej lekcji”. Ponadto ćwiczenie to wciągnęło nie tylko tych bardziej inteligentnych uczniów. Dzięki temu, że przygotowane opinie miały bardziej otwarty charakter, również wielu mniej uzdolnionych uczniów wzięło udział w dyskusjach.

Rzeczywiście zdarza się tak, że ta ostatnia grupa uczniów potrafi podnieść argumenty, ale wydaje się nie być w stanie ich następnie uporządkować i wykorzystać w końcowym umotywowaniu.

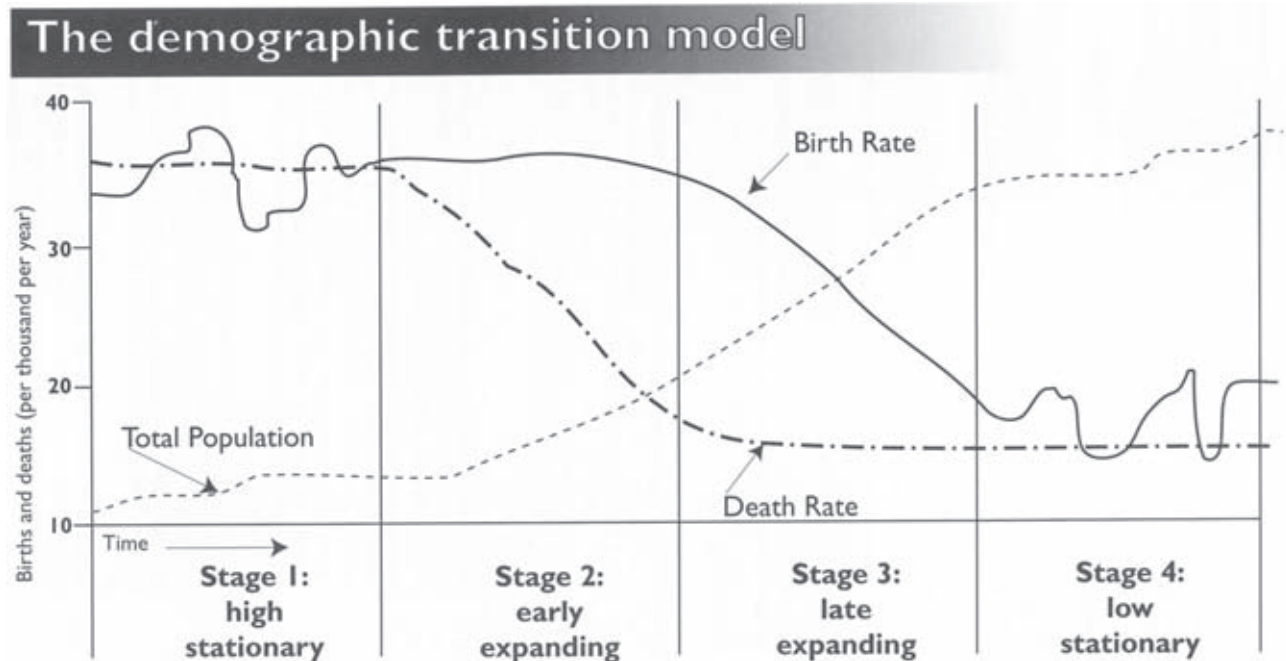
#### Tło dydaktyczne

Ćwiczenie „Żywy wykres” umożliwia uczniom:

- odkryć związek pomiędzy abstrakcyjnymi danymi (wykres) a konkretnymi wydarzeniami i procesami (opinie/wydarzenia);
- nauczenie się właściwej argumentacji i umotywowania: Uczniowie stosują zwłaszcza metodę indukcyjną: szczegółowe (konkret) wydarzenia zostają dopasowane do ogólnych warunków/zasad rozwoju (abstrakcja);

- rozpoznawanie, klasyfikację, porządkowanie oraz szukanie odniesień;
- powoływanie się na ogólne zdolności uczniów: słuchanie, czytanie ze zrozumieniem, badanie, argumentację, wczuwanie się w sytuację;
- uporządkowanie już zdobytej przez uczniów wiedzy (argumentacja dotycząca umieszczania opinii na wykresie);
- wykorzystanie różnych typów uczenia się (uczniowie analizujący – uczniowie lubiący działać);
- powołanie się na różne aspekty inteligencji u uczniów (liczby, język, obrazowanie, argumentacja, słuchanie, czytanie, pisanie).

### Wykres – Zmiana demograficzna w Zuid-Oost Drenthe, Holandia



Źródło: *Populacja – Szeroko zakrojone badania, problem populacji*

#### Co należy zrobić?

- Przestudiuj powyższy wykres.  
Wyobraź sobie warunki życia oraz pracy dla czterech etapów.
- Popatrz na zdjęcia na następnej stronie.
- Umieść numery zdjęć w najodpowiedniejszym miejscu na wykresie.
- Uzasadnij, dlaczego umieściłeś poszczególne zdjęcie akurat w tym miejscu na wykresie. Niektóre stwierdzenia można umieścić w różnych punktach wykresu. Spróbuj znaleźć najodpowiedniejsze miejsce.
- Porównaj odpowiedzi i uzasadnienia z odpowiedziami i uzasadnieniami sąsiada.
- Wysłuchajcie uważnie swoich wersji, oraz zmodyfikujcie odpowiedzi i uzasadnienia, jeżeli jest to konieczne.
- Przygotuj się do sprawozdania.
- Wykorzystaj wyniki sprawozdania oraz własne uzasadnienia przy pisaniu eseju.
- Wykres i niektóre stwierdzenia będą stanowiły część egzaminu.

#### Stwierdzenia

- 1 Johannes Reuver traci pracę grabarza.
- 2 Po ślubie, Gerardus i Suzanne Rolink rozmawiają o tym, ile dzieci chcą mieć.
- 3 Dzieciom jest cieplej w łóżku w nocy, ponieważ mają więcej braci i sióstr.
- 4 Jacobus i Gesina Hofstede to trzecie z rzędu małżeństwo świętujące swoją Złotą Rocznicę.
- 5 Matka płacze nad grobem ostatniego ze swoich sześciu dzieci, które zmarło podczas epidemii cholery.
- 6 W Emmer-Compascuum buduje się więcej murowanych domów.
- 7 W Erica zakończona zostaje budowa nowych kanałów.
- 8 Siostry Marietje (siedemnaście lat) i Leida (jedenaście lat), dzielą pokój.
- 9 Prawie żadne z dzieci w Zwartemeer nie ma dziadków.
- 10 Stopa bezrobocia rośnie. Rodziny myślą o przeprowadzce do Amsterdamu lub Utrechtu.

**Esej**

Napisz esej na temat zmian w przyroście naturalnym oraz śmiertelności, oraz ich konsekwencji dla wzrostu populacji. W swoim esej wykorzystaj miejsca zdjęć na wykresie, swoje uzasadnienia oraz wynik sprawozdania.



1



2



3



4



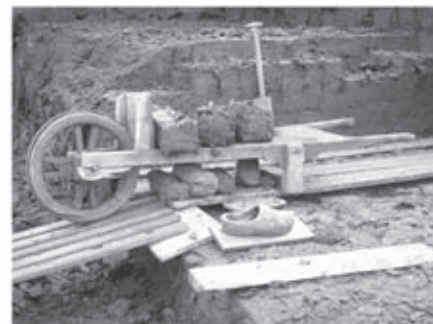
5



6



7



8



9



10

### 1.2.5. Patrzyć ze zrozumieniem – pięć pytań (Five W's)

#### Opis

Ćwiczenie to ma na celu nauczenie uczniów wnikliwego i krytycznego spojrzenia na ilustracje. Stawiając pięć pytań (po angielsku rozpoczyna je pięć zaimków pytających na „W” – What? Who? Where? When? Why?) uczniowie odkrywają, że za każdym zdjęciem, obrazem lub karykaturą kryje się więcej treści, niż to widać na pierwszy rzut oka. Zasada przyświecająca „Patrzeniu ze zrozumieniem” polega na tym, że dzięki pięciu ukierunkowanym zdaniom pytającym uczniowie pozyskują na podstawie ilustracji większą liczbę informacji. Te pięć zaimków pytających to:

Co?

Kto?

Gdzie?

Kiedy?

Dlaczego?

Odpowiedzi udzielone na postawione pytania mogą być bardziej ogólne (skrótowe) lub też bardziej szczegółowe (konkretne). Podczas dyskusji pomiędzy uczniami oraz dalszego omawiania tematu z nauczycielem, z pozoru sztywne formy pytające wydają się być bardziej elastyczne dla najróżniejszych wypowiedzi.

W ten sposób uczniowie nauczą się, w jaki sposób na podstawie ilustracji zgromadzić jak najwięcej informacji, ale co ważniejsze uczyć się, jak w uporządkowany sposób sprawić, aby ilość i jakość tych informacji była lepsza. Chodzi o to, że uczniowie chcieliby wiedzieć, co kryje się za podaną im informacją. Wiele przypadków niezrozumienia i nieporozumień wynika z faktu, że ludzie zbyt szybko interpretują to co widzą, i stawiają zbyt mało pytań.

Na podstawie tego ćwiczenia uczniowie przekonają się również, że dzięki stawianiu pytań można się wiele nauczyć. Ćwiczenie to jest pierwszym, które uczy krytycznego myślenia, rozpoczynania pracy badawczej oraz kojarzenia ze sobą informacji.

#### Formy ćwiczenia „Patrzyć ze zrozumieniem”

W przypadku tego ćwiczenia zróżnicowane mogą być przedstawione materiały: jedno lub więcej zdjęć, lub też inne ilustracje. Kombinacja zdjęć dostarcza wielu informacji i pobudza umiejętności związane z kojarzeniem faktów. Oprócz tego możliwe są warianty, gdy uczeń otrzymuje informacje uzupełniające. Można również zorganizować pracę tak, aby niewielkie grupy uczniów działały równolegle do siebie lub współpracowały razem. Doświadczenie uczy, że dalsze omówienie jest ciekawsze, jeżeli nie wszystkie grupy dysponują takimi samymi informacjami, oraz że uczniowie chętniej uczestniczą w dyskusji, jeśli każda z osób w grupie posiada inne informacje.

Uczniom można również zadać pytanie: „Co jeszcze trzeba wiedzieć, aby wymyślić właściwy podpis pod ilustracją, i gdzie można znaleźć potrzebne do tego informacje?”

#### Tło dydaktyczne

Podczas wykonywania ćwiczenia „Patrzyć ze zrozumieniem” uczniowie nauczą się:

- jak dobrze patrzeć i analizować;
- formułowania dokładniejszych i liczniejszych argumentów;
- kategoryzacji, klasyfikacji i selekcji;
- zadawania różnych rodzajów pytań;
- udowadniania, jakie kryteria musi spełniać „dobre pytanie”;
- że zadawanie pytań jest początkiem procesu badawczego;
- krytycznego myślenia poprzez zadawanie pytań;
- łączenia i kojarzenia ze sobą różnych źródeł informacji.

**Stawianie pytań – Przykład****Rok przemiany**

<b>Plan zajęć lekcyjnych</b>	
<b>Temat</b>	1989 piknik paneuropejski oraz upadek żelaznej kurtyny.
<b>Zadanie</b>	Uczniowie otrzymają ilustrację dotyczącą upadku żelaznej kurtyny w 1989 r. Ich zadaniem jest przygotowanie pytań dotyczących tego, co zobaczyli na ilustracji oraz znalezienie dla niej odpowiedniego tytułu.
<b>Czas</b>	1 godzina lekcyjna
<b>Cele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie nauczą się uważnie oglądać ilustracje.</li> <li>* Uczniowie zapoznają się z metodami „badania” ilustracji.</li> <li>* Uczniowie nauczą się samodzielnie formułować argumenty.</li> <li>* Uczniowie nauczą się samodzielnie formułować pytania.</li> <li>* Uczniowie nauczą się łączyć uzyskane informacje.</li> <li>* Uczniowie zrozumieją znaczenie granic, ew. kwestię żelaznej kurtyny.</li> </ul>
<b>Punkt wyjścia</b>	Wcześniejsze godziny lekcyjne, podczas których omawiano historię lat 80.
<b>Przygotowanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ilustracje, obrazki.</li> <li>* Kartki z informacjami.</li> </ul>
<b>Instrukcje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co?</b> Zadaniem uczniów jest formułowanie pytań dotyczących tego, co zobaczyli na ilustracji oraz znalezienia dla niej odpowiedniego tytułu.</li> <li>* <b>Jak?</b> Uczniowie uważnie obejrzą ilustrację, przygotują pytania dotyczące tego, co na niej zobaczą a następnie „wymyślą” tytuł. Potem otrzymają wskazówki w postaci kartek z informacjami oraz kolejne ilustracje przedstawiające omawiane wydarzenia. Na ich podstawie mogą jeszcze raz przemyśleć i ewentualnie zmienić swoje pytania jak i tytuł ilustracji głównej.</li> <li>* <b>Dlaczego?</b> Uczniowie nauczą się badać, uzasadniać dane kwestie i pracować samodzielnie. Ponadto zrozumieją znaczenie roku 1989 dla Węgier jak i całej Europy.</li> </ul>
<b>Realizacja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ilustracja przedstawia jeden z najważniejszych momentów w nowoczesnej historii Europy. Uczniowie dokładnie ją obejrzą. Ich zadaniem jest znalezienie dla niej odpowiedniego tytułu korzystając z przygotowanych pytań dotyczących tego, co znajduje się na ilustracji jak i odpowiedzi na nie.</li> <li>* Uczniowie otrzymają kartki z informacjami. Wybiorą pięć, które ich zdaniem najlepiej pasują do ilustracji. Uczniowie muszą uzasadnić swój wybór!</li> <li>* Uczniowie otrzymają kolejne ilustracje przedstawiające omawiane wydarzenia. Na podstawie uzyskanych informacji oraz kolejnych ilustracji – zdecydują o nowym tytule ilustracji głównej. Muszą dokładnie uzasadnić, jakie kryteria wzięli pod uwagę decydując się na dany tytuł.</li> <li>* Uczniowie muszą zaprezentować kolegom swoją decyzję oraz sposób, jaki ich do niej doprowadził!</li> </ul>
<b>Omówienie:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co?</b> Dlaczego rok 1989 jest tak ważny?</li> <li>* <b>Jak?</b> Jak doszliście do tego wniosku?</li> <li>* <b>Dlaczego?</b> Zapoznaliście się z ważnym wydarzeniem historycznym poprzez badanie ilustracji lub dokumentów.</li> </ul>
<b>Wnioski końcowe</b>	Ilustracje „opisują” naszą kulturę. Bardzo ważne jest, aby umieć prawidłowo odczytać ich przesłanie.

To ćwiczenie pokazuje uczniom jak szczegółowo analizować zdjęcie lub dokument i jak go prawidłowo rozumieć. Przez zachęcanie uczniów do zadawania pytań dotyczących zdjęcia (np. Co pokazuje zdjęcie?), nadawania mu tytułu, uczniowie uczą się myśleć i formułować pytania, a także wprowadzać ćwiczenia egzaminacyjne. Uczniowie rozwijają także swoje umiejętności dyskusyjnego, gdyż muszą uzasadnić swoje odpowiedzi na pytania.

To ćwiczenie pomaga zrozumieć jedno z najważniejszych wydarzeń historycznych XX wieku na terenie węgiersko-austriackiej granicy. Rok przemiany, 1989, jest najważniejszym tematem tego ćwiczenia, dlatego szczególną uwagę zwraca się na (Pan-European picnic) i jego efekty.

- 1) Przy pomocy zdjęć i ich analizy uczniowie poznają działanie i wpływ Żelaznej Kurtyny, jej upadek, a także różnice pomiędzy wolną a ograniczoną przez państwo egzystencją.
- 2) Analizując krok po kroku zdjęcia uczniowie zgłębiają rok 1989.
- 3) Uczniowie zajmując się interpretacją zdjęć przyjmują rolę detektywa i są zmuszeni do poszukiwań, by zrozumieć ogólne i szczegółowe znaczenie tych zdjęć. Zachęca się ich do wykorzystywania nie tylko nowych informacji, ale także wcześniej posiadanej wiedzy.

### Scenariusz

- 1) Uczniowie muszą wymyślić tytuł zdjęcia i ułożyć pytania dotyczące zawartości zdjęcia. Zdjęcie ukazuje moment, gdy obywatele wcześniejszego DDR przedostają się przez Żelazną Kurtynę i uciekają do Austrii. Uczniowie muszą zanalizować zdjęcie, a następnie ułożyć pytania dotyczące go i odpowiedzi na nie.
- 2) Uczniowie otrzymują dodatkowe materiały na przykład kolejne zdjęcia dotyczące Żelaznej Kurtyny i karty z informacjami, dzięki którym mogą sprawdzić swoje wcześniejsze założenia i wnioski. Na podstawie tych informacji mają oni ułożyć inny tytuł zdjęcia.

### Czas

1 lekcja.

### Cele

- Zadaniem uczniów jest szczegółowa analiza zdjęcia i zadawanie pytań dotyczących jego znaczenia.
- Uczniowie uczą się formułować pytania.
- Rozwijane są umiejętności dyskusji uczniów, gdyż muszą oni uzasadnić swoje pytania i odpowiedzi. Poprzez formułowanie założeń i weryfikowanie ich uczniowie uczą się również o metodach badawczych.
- Uczniowie uczą się łączenia zdjęć z danymi historycznymi i raportami. Za pomocą zdjęć uczniowie mogą zrozumieć znaczenie granicy, Żelaznej Kurtyny, poczucia ograniczenia i pragnienie wolności.
- Uczniowie uczą się o udziale Węgier w procesie demokracji, a także o upadku komunizmu w krajach wschodnioeuropejskich i uświadamiają sobie, czym jest solidarność.

### Grupa ćwiczeniowa

Klasa 7/8 (ćwiczenie może zostać przeprowadzone jako część przygotowania przed wycieczką na miejsce (Pan-European) pikniku).

### Przygotowanie

- Kopie zdjęć dla grup czteroosobowych.
- Kopie kart z informacjami.

### Metody

Uczniowie pracują w grupach czteroosobowych.

Za pomocą kart z informacjami uczniowie oceniają i poprawiają swoje własne rozwiązania.

### Rozpoczęcie zajęć

- |          |  |
|----------|--|
| Co       | W grupach czteroosobowych uczniowie muszą wymyślić tytuł do zdjęcia, na którym przedstawiono moment, gdy przerwana została granica austriacko-węgierska, następnie zadają oni pytania i starają się znaleźć na nie odpowiedzi.   |
| Jak      | Uczniowie analizują zdjęcie i myślą o tytule. Formułują pytania i odpowiedzi dotyczące zdjęcia. Następnie otrzymują dodatkowe zdjęcia i karty z informacjami. Karty te zawierają informację o tym, kiedy i gdzie te zdjęcia zostały zrobione oraz o najważniejszych wydarzeniach roku 1989. Przy pomocy tych dodatkowych materiałów uczniowie analizują wnioski, do jakich wcześniej doszli. |
| Dlaczego | Uczniowie uczą się pracować, prowadzić badania i myśleć niezależnie, dzięki temu, że zachęca się ich do szczegółowej analizy zdjęcia. Ćwiczą umiejętności dyskusowania i podawania argumentów, wyjaśniając sobie nawzajem pytania i odpowiedzi.  |

Ważne: Zanim ćwiczenie się rozpocznie uczniowie muszą się dowiedzieć, że znalezienie właściwego rozwiązania nie jest tak ważne, jak to, by skoncentrowali się na sposobie przedstawiania swoich argumentów, przemawiających za przyjętymi wcześniej założeniami.

**Uwagi**

To ćwiczenie może posłużyć jako wstęp do dyskusji o aspektach zmiany systemów politycznych, a także o znaczeniu granic w przeszłości i obecnie.

Jak Zrozumienie odpowiedzi

Dlaczego To dość proste ćwiczenie przy pomocy interpretacji zdjęć przekazuje złożone informacje i wiedzę na temat roku przemiany 1989. Niezależne myślenie i dyskusja występują tu w bardzo skutecznym sposób. Uczniowie przyswajają sobie także umiejętność łączenia zdjęć z tekstem i stają się świadomi tego, że taki związek istnieje.

**Instrukcje****1.Etap:**

Zdjęcie, które widzicie przedstawia jeden z najważniejszych momentów w historii współczesnej Europy. Przyjrzyjcie się dobrze temu zdjęciu. Znajdźcie dla niego odpowiedni tytuł. Zadawajcie pytania dotyczące tego zdjęcia i postarajcie się znaleźć na nie odpowiedzi.

**2.Etap:**

Teraz rozdadam wam karty z informacjami. Wybierzcie z nich pięć, które waszym zdaniem mają największy związek ze zdjęciem. Proszę uzasadnić swój wybór.

**3.Etap:**

Teraz otrzymacie dodatkowe zdjęcia. Przyjrzyjcie się im dobrze. Bazując na nowych informacjach i dodatkowych zdjęciach wymyślcie nowy tytuł dla głównego zdjęcia. Proszę, opiszcie dokładnie kryteria jakimi posłużyliście się wybierając ten tytuł.

**4.Etap:**

Zaprezentujcie sobie nawzajem rozwiązania tego ćwiczenia i opiszcie jak doszliście do tych wyników.

**Zdjęcie, które należy zanalizować****Karty z informacjami**

1. 9 listopada 1989 upada mur berliński.
2. Piątego października Janos Szekely, przywódca oddziałów granicznych, deklaruje w tajnym memorandum, że bariery graniczne są moralnie nie do przyjęcia.
3. 1 stycznia 1988 obywatele węgierscy otrzymują wolność podróżowania.
4. Druć kolczasty był tak zardzewiały, że często powodował fałszywe alarmy. 18 kwietnia 1989 roku Węgry rozpoczynają rozmontowywanie barier na granicy.
5. 27 czerwca 1989 Gyula Horn i Alois Mock dokonują symbolicznego przecięcia drutu kolczastego. Tysiące obywateli DDR zgromadziło się w ambasadach BRD w Pradze, Budapeszcie i Warszawie chcąc opuścić DDR.

6. Zdjęcie przedstawia moment, gdy 19 sierpnia 1989 tysiące obywateli DDR przedarło się przez granicę pomiędzy Austrią i Węgrami, blisko Sopron, i uciekło do Austrii.
7. 19 sierpnia 1989 politycy węgierskiej opozycji i Otto von Habsburg zorganizowali (Pan-European) piknik w Sopronpuszta blisko Sopron. Celem było spotkanie austriackimi i węgierskimi obywatelami.
8. Przed piknikiem poinformowano uchodźców z DDR przebywających w Budapeszcie, że z powodu wydarzenia granica będzie otwarta przez krótki czas.
9. Ponad 1000 obywateli DDR zdołało uciec na zachód, zachód zdjęć z tej masowej ucieczki obiegły cały świat. W DDR tysiące ludzi ubiegało się o możliwość opuszczenia kraju na zawsze.
10. Brama została otwarta, turyści już się wpychali, a policja już nie reagowała.
11. Od jesieni 1989 były niepokoje i demonstracje w miastach DDR, a także w Pradze i Temesvar. System socjalistyczny we wschodnich i środkowo-europejskich krajach załamał się.
12. Węgry i inne kraje we wschodniej i południowo-wschodniej Europie zostały oddzielone przez tak zwaną Żelazną Kurtynę – dobrze strzeżony system graniczny z elektrycznym alarmem – od zachodniej Europy.
13. Od roku 1988 istniał na Węgrzech ruch opozycji i demonstracje przeciwko rządowi i dyktaturze.

### Dodatkowe zdjęcia



### 1.2.6 Zapamiętywanie obrazów (Pictures from Memory)

#### Opis

„Zapamiętywanie obrazów” to ćwiczenie, podczas którego uczniowie muszą narysować jak najlepszą kopię przedstawionego obrazu (namalowanego obrazu, rysunku, karykatury, schematu). Jest to krótkie zadanie, które wzbudza zarówno w uczniach jak i nauczycielach wiele entuzjastycznych reakcji. W formie lekkiej zabawy opartej na współzawodnictwie wymaga ono pracy zespołowej, zdolności wzrokowych, spostrzegawczości oraz namysłu nad znaczeniem samego obrazu.

#### Formy ćwiczenia „Zapamiętywanie obrazów”

Istnieją różne warianty ćwiczenia „Zapamiętywanie obrazów”.

W wersji podstawowej można skupić się na zapoznaniu uczniów z ćwiczeniem i wyjaśnieniu jego zasad i procedur. Podczas tego wariantu uczniowie uczą się na przykład, jak opisywać i analizować obraz, karykaturę lub obiekt. Okazuje się wówczas, że na pozór prosty obraz zawiera wiele „ukrytych skarbów”. W drugim wariantcie wprowadza się element „sposstrzegawczości”, aby jeszcze bardziej pomóc uczniom w realizacji ich etapów myślowych oraz strategicznej współpracy.

We wszystkich wariantach ćwiczenia ważne jest jego dalsze omówienie/ocena z uczniami, aby uświadomić im wyniki nauki (produkt) oraz wykorzystane przez nich strategie myślowe, prowadzące do osiągnięcia wyników (proces). Ogólne wskazówki:

- Mieć cały czas na uwadze cele ćwiczenia: informować uczniów o metodach kognitywnych i strategiach uczenia się.
- Stawiać otwarte i śmiało pytania (“Czy inne grupy też mają coś podobnego? Czy ktoś ma inny pogląd? Dlaczego? Wyjaśnij proszę. Czy ktoś się z tym zgadza?” itd.).
- Przysłuchiwać się dyskusjom w grupach, aby wykorzystać stwierdzenia które wówczas padają w dalszym omówieniu (“Słyszałem, że mówiliście o ...”).
- Zgadzać się na wygłaszanie “nieoczekiwanych” poglądów i uwag.

### **Doświadczenia**

Z lekcji przy wykorzystaniu takiej samej ilustracji w klasach o różnych poziomach (od szkoły zawodowej do liceum) wynika, że:

- Bardziej inteligentni uczniowie dużo “planują” i mają na koncie dużo dobrych (szybszych) uzgodnień.
- Bardziej inteligentni uczniowie najpierw starają się stworzyć ogólny zarys, a następnie zastanawiają się nad szczegółami.
- Bardziej inteligentni uczniowie pomagają sobie nawzajem np. poprzez zadawanie pytań lub na początku nie przeszkadzając.
- Bardziej inteligentni uczniowie wykorzystują istniejące podstawy (wcześniejszą wiedzę) aby odgadnąć co należy zrobić/jak coś powinno wyglądać.
- Bardziej inteligentni uczniowie są bardzo skupieni na wykonywaniu zadania.

### **Tło dydaktyczne**

„Zapamiętywanie obrazów” jest ćwiczeniem bardzo ważnym, aby nauczyć się dobrze opisywać ilustracje. W nauczaniu historii oraz nowoczesnej cywilizacji obrazu źródła wizualne zajmują coraz ważniejsze miejsce. Ale czy naprawdę dobrze widzimy to, na co patrzymy?

„Zapamiętywanie obrazów” zmusza uczniów do dokładnego opisanie ilustracji, przed (zbyt szybkim) wyciągnięciem wniosków na jej podstawie. Niezwykle ważną zasadą przy nauce historii jest przecież: najpierw fakty, następnie ich interpretacja, a na końcu wyciągnięcie wniosków.

Dzięki tej metodzie można zastosować ważne zasady nauki poprzez współpracę, takie jak *pozytywna obustronna zależność, indywidualne wypowiedzi, bezpośrednia interakcja i umiejętności pracy w grupie*. Dzięki ćwiczeniu „Zapamiętywanie obrazów” procesy myślowe oraz zastosowane przez uczniów kroki kognitywne stają się widoczne, ponieważ muszą oni przekazywać swoje rozwiązania grupowe, wkład własny w większą całość, itd.

Nauczyciel często nie jest w stanie określić dokładnie rezultatu lekcji, ani odpowiedzieć na wszystkie pytania uczniów. Teraz zostaje to ujęte w ramy lekcji:

ćwiczenie „Zapamiętywanie obrazów” pomaga nauczycielom w rozwijaniu własnych zdolności zawodowych. Daje im wgląd w metody pracy, myślenia oraz argumentowania uczniów. Można wykorzystać tą wiedzę podczas innych lekcji.

Ćwiczenie „Zapamiętywanie obrazów” umożliwia uczniom:

- odkrywanie związków/zależności (kontekst historyczny lub geograficzny);
- zrozumienie, że sama surowa wiedza nie jest tak ważna;
- doświadczenie sensu rzeczywistej wiedzy:
  - zastosowanie szerszej i bardziej zróżnicowanej wiedzy umożliwia inny punkt widzenia oraz inną interpretację.
- zrozumienie, że dobry opis obrazu jest kluczem do odkrycia jego znaczenia;
- odkrycie faktu, że opis obrazu powstaje również na podstawie naszej własnej wiedzy, umiejętności, pomysłów i wyobrażeń.

## Mapa z pamięci – przykład

### Śląsk Cieszyński

Ta mapa z pamięci może być wykorzystana przez uczniów do odtworzenia mapy w możliwie najwierniejszy sposób. Ćwiczenie to jest źródłem wielu entuzjastycznych reakcji zarówno uczniów jak i nauczyciela. Celami ćwiczenia są: praca w grupie, ćwiczenia wizualne, zauważanie szczegółów, rozpoznawanie szczegółów, danych i przede wszystkim rozumienie cech charakterystycznych i położenia na mapie. To ćwiczenie koncentruje się na terenie Cieszyńskim i linii granicznej, która oddzielała ten teren przez prawie 90 lat.

Spojrzenie na lekcję	
<b>Przedmiot:</b>	Cieszyn – mapa
<b>Ćwiczenie:</b>	Uczniowie są podzieleni na grupy trzy- lub czteroosobowe, każdy z nich otrzymuje numer 1–3/4. Na wezwanie nauczyciela każdy uczeń (1–4) podchodzi indywidualnie do mapy i ma w krótkim czasie (10 sekund) zapamiętać jak najwięcej szczegółów. Następnie, każdy uczeń indywidualnie wypełnia ankietę.
<b>Czas:</b>	55 minut
<b>Cele:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie uczą się jak się lepiej uczyć</li> <li>* Uczniowie lepiej poznają mapę swojego regionu</li> <li>* Uczniowie uczą się pracy w grupie</li> </ul>
<b>Początkowy etap:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Poziom:</b> wyższy poziom Czeskiego Systemu Szkolnictwa Podstawowego (11–15 lat)</li> <li>* Uczniowie mają podstawową wiedzę dot. tematu</li> <li>* Przygotowanie:</li> <li>* Przygotuj kolorowe kopie mapy (format A4) dla każdej grupy</li> <li>* Daj każdej grupie arkusz papieru (format A3) lub tak zwany flip-chart</li> </ul>
<b>Polecenia:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Narysuj mapę z jak największą ilością szczegółów.</li> <li>* <b>Jak:</b> Pierwszy etap: Uczniowie w grupie decydują o kolejności (1–3/4) w jakiej następnie podchodzą do mapy. Po 10 sekundach każdy wraca do swojej grupy i opisuje to, co widział (tylko udziela wskazówek, rad, opisuje, lecz sam nie rysuje). Pozostali uczniowie starają się nanieść na mapę informacje, które otrzymują. Kolejny uczeń stara się zauważyć jak najwięcej szczegółów i tak samo przekazuje je reszcie grupy. Drugi etap: Uczniowie są zachęceni do dyskusji o planie działania, przed kontynuowaniem uzupełniania mapy.</li> <li>* <b>Dlaczego:</b> Ten proces pomaga zapamiętać mapę z jak największą ilością szczegółów. To ćwiczenie umożliwia uczniom wzajemną współpracę.</li> </ul>
<b>Organizacja ćwiczenia:</b>	* Uczniowie pracują w grupach 3–4 osobowych.
<b>Omówienie:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Nauczyciel może przedyskutować pytania z ankiety, także następujące pytania mogą być wykorzystywane w dyskusji z grupą.</li> <li>* <b>Jak:</b> Jak podobała Wam się praca w grupie? Jakie strategie wykorzystaliście podczas pracy?</li> <li>* <b>Dlaczego:</b> Pozwól uczniom opowiedzieć dlaczego jest to użyteczne ćwiczenie: pozwala znaleźć sposoby ułatwiające zapamiętywanie szczegółów mapy, uczy wspólnej pracy nad zadaniem</li> </ul>
<b>Kontynuacja:</b>	Umiejętność czytania mapy, rysowania zapamiętanych planów – bardzo ważne dla historyków, pozwala określić zmiany w czasie i przestrzeni.

#### Cele:

- Uczniowie poznają i uczą się mapy swojego regionu.
- Uczniowie potrafią opisać różnice dotyczące regionu w przeszłości i obecnie (nowa Granica, nowe miasta, podział Cieszyna).
- Uczniowie uczą się, że zachodzące zmiany są związane z czasem, przestrzenią i sytuacją.
- Uczniowie uczą się pracy w grupie.

- Uczniowie uczą się jak tworzyć plan działania.
- Uczniowie ćwiczą umiejętność rzeczowej rozmowy i podawania konkretnych informacji.
- Poprzez porównania uczniowie uczą się rozpoznawać różnice w liniach granicznych.
- Uczniowie uczą się brać odpowiedzialność za ostatecznie wyniki pracy swojej grupy.
- Uczniowie uczą się oceniania faktów z różnych punktów widzenia.
- Uczniowie uświadamiają sobie fakty związane z tworzeniem nowych, sztucznych linii granicznych.
- Istotne jest uświadomienie sobie celów związanych z ćwiczonymi umiejętnościami (współpraca, komunikacja) oraz dotyczących tematu (historia regionu).

### **Czas**

Całe ćwiczenie powinno trwać ok. 55 minut

- Rozpoczęcie ćwiczenia – 5 minut (może to potrwać trochę dłużej, jeśli ćwiczenie jest całkowicie nieznane uczniom)
- 20 minut – praca w grupach
- 10 minut – wypełnianie ankiety
- 20 minut – podsumowanie

### **Początkowy etap**

- Uczniowie powinni mieć ogólną wiedzę o regionie i jego historii, ale nie jest to konieczne, można z powodzeniem wykorzystać tę metodę pracując z jakąkolwiek mapą, nawet zupełnie nieznaną.
- Dobrze jest, jeśli uczniowie mają ogólną wiedzę o historii Środkowej Europy po I-ej Wojnie Światowej.

### **Przygotowanie**

- Dwie duże (format A3) kolorowe kopie map (tych, które uczniowie muszą skopiować)
- Stoper
- Kopia trzech map dla całej klasy
- Ankieta dla każdego ucznia.
- Każda grupa potrzebuje kolorowe markery

### **Polecenia i organizacja ćwiczenia**

#### **Co będziemy robić?**

Nauczycie się więcej o regionie Śląska Cieszyńskiego i omówimy granice, które zostały ustanowione na jego terenie.

#### **Jak to zrobimy?**

- Tutaj, z przodu klasy, są dwa arkusze papieru. Są one identyczne. Nie wiecie, co na nich jest. Może to być tekst, fotografia, obrazek, komiks lub połączenie tych elementów. Waszym zadaniem jako grupy jest zrobienie jak najdoskonalszej kopii, tak jakby zrobiona ona została przez ksero.
- Jak to zrobicie?
- Najpierw wyznaczcie sobie numery 1 – 3/4. Macie na to 3 sekundy. (Sprawdź czy uczniowie przyznali sobie numery).
- Następnie wszyscy uczniowie z numerem jeden mogą podejść i przyglądać się arkuszowi przez 10 sekund.
- Po 10 sekundach wróćcie do grupy i opiszcie to, co widzieliście. Wolno wam tylko opisywać to, co zobaczyliście i udzielać wskazówek.
- Każdy członek grupy będzie robił to samo, więc każdy będzie mógł przyglądać się arkuszowi przez 10 sekund.
- Będą dwie kolejki, więc każdy podejdzie dwa razy. Następnie wasza kopia musi być gotowa i doskonała.
- Sprawdź czy uczniowie zrozumieli ćwiczenie. Poleć uczniowi (mniej zdolnemu) by powtórzył polecenia. Jeśli coś pominął, pozwól innemu uczniowi uzupełnić informacje.
- Teraz macie trochę czasu, by omówić strategię, jaką wykorzystacie przy tym ćwiczeniu. Chcę żebyście zapisali dwie rzeczy: Jakiej strategii użyjecie jako grupa?; Jakie zadanie otrzyma osoba z numerem pierwszym?; Co on/ona ma zrobić?
- Grupa zaczyna prace
  - Nauczyciel chodzi po klasie, stara się pomagać uczniom, udziela wskazówek, naprowadza uczniów poprzez zadawanie pytań, przedstawianie różnych punktów widzenia. Nauczyciel przysłuchuje się dyskusjom między uczniami i wysuwany przez nich argumentom, które może wykorzystać podczas przesłuchania.

- Po tym jak wszyscy trzej lub czterej uczniowie przyjrzą się mapie, możesz chodzić po klasie i przyglądać się pracy uczniów.
- Przed rozpoczęciem drugiej kolejki, możesz zdecydować się zmienić trochę zasady (to podwyższa motywację): widzę, że ciężko pracujecie i że nieźle wam idzie. Dlatego utrudnię wam trochę ćwiczenie – w drugiej części pominiemy dyskusję. Po tym jak osoba z numerem pierwszym przyjrzy się mapie natychmiast podchodzi do niej osoba z numerem drugim i zaraz po niej kolejna.
  - Dlatego chcę, żebyście przedyskutowali jak sobie zorganizujecie tę część ćwiczenia. Opiszcie to.
- Po tym jak wszyscy uczniowie zanotują wspólnie podjęte decyzje można zacząć drugą kolejkę.
  - Może się zdarzyć, że kolejni uczniowie z zapalem ruszą do mapy zanim jeszcze pierwsi uczniowie powrócą na miejsca. Dlatego ważne jest, żeby stanowczo kontrolować organizację pracę grup.
- Po drugiej kolejce możesz zdecydować o tym, by zrobić jeszcze trzecią i czwartą. Możesz zacząć w ten sposób:
  - Wracając do tego, co mówiłam wcześniej, dobrze wykonaliście swoją pracę. Jednak muszę stwierdzić, że zrobionym przez was kopiom daleko do doskonałości. Dlatego dam wam dodatkową szansę w trzeciej i czwartej kolejce.
- W trzeciej kolejce jedna osoba z grupy może podejść i po raz ostatni przyrzeć się mapie. On / ona może podać ostatnie szczegóły.
  - Zdecydujcie, kto ma podejść i zanotujcie, dlaczego wybraliście tę osobę do tego zadania.
- W czwartej i ostatniej kolejce, zrobicie coś, co normalnie jest zabronione w szkole: możecie odpisywać od innych grup.
  - Tylko jedna osoba z grupy (inna niż ta wybrana do wcześniejszego zadania) może podejść do innych grup i przyrzeć się ich wynikom. Prawdopodobnie mają one informacje, których wam brakuje. Możecie zadawać pytania i udzielać odpowiedzi. Ok....., zaczynajcie.
- Teraz otrzymacie ankietę. Każdy musi sam odpowiedzieć na pytania. Dlatego nie wolno wam rozmawiać ze sobą. Możecie wykorzystać stworzoną przez was kopię mapy przy udzielaniu odpowiedzi.
- Przy wyjaśnianiu odpowiedzi użyj informacji historycznych z tekstu dot. wydarzeń historycznych w załączniku.
- Konieczne jest wyjaśnienie studentom, że ich zadaniem jest zadawanie pytań, a także omówienie ich własnych i kolegów odpowiedzi.
- Uczniowie prezentują swoje mapy pozostałym grupom.

### **Dlaczego to robimy?**

Robimy to ćwiczenie, by zapamiętać pewne elementy mapy i cechy charakterystyczne naszego regionu. Nauczycie się współpracy w grupach i brania odpowiedzialności za wyniki swojej pracy. Nauczycie się również oceniać informacje historyczne.

### **Podsumowanie**

W zależności od celów, można omówić zajęcia na kilka sposobów.

Nauczyciel może omówić pytania z ankiety, można też podczas dyskusji w klasie wykorzystać następujące pytania:

Jaki to był rodzaj mapy? Jaki to był okres w historii? Jakie różnice zauważyliście porównując tę mapę ze współczesną mapą?

### **Omówienie treści**

Można omówić ankiety wypełnione przez uczniów.

### **Omówienie procesu**

Mogą być przydatne następujące pytania i ćwiczenia:

- Czy jest w klasie ktoś z polskim nazwiskiem?
- Czy ktoś mówi trochę po polsku?
- Opiszcie wszystko, co wam przychodzi do głowy, gdy myślicie o mapie.
- Jak podobała się wam praca w grupach?
- Jakie były główne problemy?
- Czy chcielibyście pochwalić kogoś z waszej grupy? Jeśli tak, dlaczego?

**Omówienie przyczyn przeprowadzenia tego ćwiczenia**

Następujące pytania mogą być przydatne:

- W jaki sposób to ćwiczenie pomogło wam nauczyć się więcej o historii regionu?
- Co się udało? Co zmienicie następnym razem przy tego typu ćwiczeniu? Czego się nauczyliście? Jakie korzyści możecie mieć w przyszłości z nowo uzyskanej wiedzy?
- Możecie podać jakieś powody, dlaczego historycy korzystają z map historycznych?
- Możecie podać jakiś przykładowy temat, także dot. innego przedmiotu czy dziedziny, w którym można by wykorzystać tę metodę?

**Kontynuacja**

Uczniowie powinni być świadomi, że to ćwiczenie jest bardzo dobrym wstępem do analizy jakiegokolwiek mapy, planu lub wykresu, gdy chce się zapamiętać szczegóły. Umiejętność czytania mapy, rysowania utrwalonych w pamięci planów jest dla historyków bardzo ważna, gdyż w ten sposób można określić zmiany w czasie i przestrzeni. Również w codziennym życiu ważne jest zrozumienie jak przekształcał się i rozwijał region, w którym żyjemy. Na koniec należy podkreślić, że niezbędna jest umiejętność współpracy, jasnego wyrażania się i zdolność do podejmowania decyzji dotyczących odpowiedniej strategii działania.

Materiały do pracy

- Arkusz papieru z instrukcjami
- Ankieta
- Tekst opisujący wydarzenia historyczne
- Mapy – można wykorzystać każdą mapę z podręcznika lub atlasu

### Mapy z pamięci: ankieta

Właśnie zrobiła/eś, wraz z grupą, kopię mapy. Teraz musisz samodzielnie odpowiedzieć na kilka pytań. Nie wolno ci rozmawiać z innymi uczniami, ale możesz wykorzystać kopię, którą zrobiliście.

1. Jaki region przedstawia ta mapa? Wyjaśnij także, na jakiej podstawie tak uważasz?

To jest region ..... Wiem to, ponieważ .....

.....

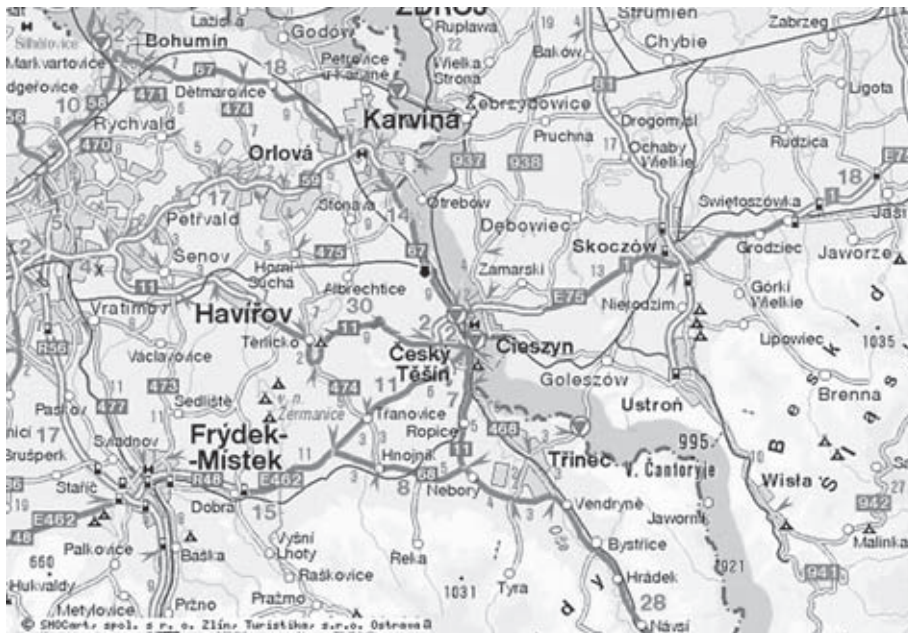
2. Na mapie były informacje, z których jasno wynikało, jaki okres przedstawia mapa. Jaki to był okres? Gdzie znalazłeś/aś te informacje?

Okres: ..... Znalazła/em tę informację .....

.....

Przyjrzyj się umieszczonej poniżej mapie i wykorzystaj ją, by odpowiedzieć na następujące pytania.

*Współczesna mapa regionu Śląska Cieszyńskiego*



3. Jakie są główne różnice pomiędzy przygotowaną przez twoją grupę kopią mapy współczesną mapą? Znajdź i wypisz miasta, jakie były podzielone. Czy są tam jakieś nowe miasta? Co oznacza szara zacieniona linia na mapie? Dlaczego nie ma jej na pierwszej mapie?

.....

.....

4. Jakie wydarzenia historyczne miały największy wpływ na tę zmianę? (Wykorzystaj poniższy tekst, by odpowiedzieć na pytanie.)

.....

.....

5. Przyglądając się współczesnej mapie tego regionu, można zauważyć, że granice mają ogromny wpływ na kontakty między obydwojoma krajami. Podaj przykłady, analizując drogi na tym obszarze.

.....

.....

6. Podaj 2 przykłady sytuacji, gdy drogi stwarzają trudności w kontaktach między krajami.

.....  
.....

7. Można zauważyć, że granica przebiega w tym samym miejscu od 1920 r. Podaj jedną (lub więcej) przyczynę tego, że granica została wyznaczona w ten sposób.

.....  
.....

8. W 2007 r. zaszły pewne zmiany. Jakie to są zmiany i jaki jest ich wpływ na codzienne życie obywateli?

.....  
.....

9. Jaka jest twoja opinia na ten temat?

.....  
.....

### Załącznik: Tekst dla uczniów opisujący wydarzenia historyczne

Ponowne pojawienie się krajów słowiańskich po I-ej Wojnie Światowej odzwierciedlało ówczesną tendencję do uznawania praw do suwerenności grup etnicznych, które posiadały swój odrębny język i integralność terytorialną. Jednak ograniczenie politycznych granic było utrudnione przez istnienie takich regionów jak Śląsk Cieszyński, gdzie populacja była etnicznie zróżnicowana a tożsamość narodowa nie była jasno określona. W XX wieku Śląsk Cieszyński był źródłem zawziętej dyskusji pomiędzy Polską a Czechosłowacją. Przynależność etniczna i używany język stanowiły dla Polski podstawę roszczeń praw do tego regionu. Czeskie roszczenia oparte były na prawach dynastycznych i kwestiach gospodarczych. Obie strony nawiązywały również do znacznej tradycji literackiej związanej z regionem. Na mocy decyzji Sił Aliantów, przed rokiem 1920 Księstwo Cieszyńskie zostało podzielone. Czechosłowacja bogatszą, uprzemysłowioną część na zachodzie, nazywaną przez Polaków Zaolziem – łąd za rzeką Olzą, natomiast Polska otrzymała wschodnią część, zamieszkałą głównie przez rolników. Nowsze przedmieścia Cieszyna, które zaczęto nazywać Czeskim Cieszynem, stały się częścią Czechosłowacji, natomiast Polska otrzymała stare miasto. Jak na ironię, największe poparcie rząd Czechosłowacji miał na terenach przyznanych Polsce, a główne ośrodki zwolenników Polski stały się częścią Czechosłowacji.

W okresie pomiędzy dwoma wojnami światowymi, Polska nie pogodziła się ze stratą Zaolzia. Po zdradzie Czechosłowacji w Monachium w 1938 i zajęciu przez Niemcy czeskiego terytorium, Polska przejęła tę część wcześniejszego Księstwa, którą uważała za przynależną Polsce ze względu na język i kwestie kulturowe. Do roku 1939, gdy większość regionu została zaatakowana przez Rzeszę Niemiecką, granica polska biegła aż na wschód Ostrawy i miejscowości Frydek-Mistek. Po II-ej Wojnie Światowej, region ten przez krótki okres czasu był źródłem napięć. Ze względu na to, że oba kraje były okupowane przez Sowieć, których sympatia była po stronie czeskiej, w 1947 r. Czechosłowacja i Polska podpisały porozumienie uznające granice z 1920 r.



### 1.2.7. Zagadka (Mystery)

#### Opis

W ćwiczeniu „Zagadka” skupiają się wszystkie ćwiczenia/formy pracy opisane w niniejszej książce. Najbardziej przypomina ono lekcję podczas której „uczeń jest badaczem historii/geografii”. Dzięki temu „Zagadka” jest jednym z najbardziej motywujących i oddziaływujących z całego repertuaru ćwiczeń polegających na „nauce przez myślenie”.

Przedmiotem „Zagadki” jest zawsze jakiś prowokacyjny problem lub dylemat: morderstwo, tajemnicze zniknięcie, sprawa sądowa lub kradzież, sprawy, które bezpośrednio dotyczą ludzkiego życia. Taki tajemniczy problem wymaga zbadania i rozwiązania. Badanie sprawy odbywa się przy pomocy od dziesięciu do trzydziestu osobnych karteczek z informacjami. Uczniowie wyruszają z nimi „do boju”.

„Zagadka” jest ćwiczeniem prowokującym uczniów. Prowokującym w znaczeniu kognitywnym/merytorycznym, oraz prowokującym, ponieważ motywuje ono uczniów do aktywnego i ukierunkowanego rozwiązywania problemu z przeszłości.

#### Formy ćwiczenia „Zagadka”

Ważną zasadą naczelną tajemnicy jest konflikt kognitywny: możliwa jest większa ilość poprawnych odpowiedzi. Nie ma jednej dobrej odpowiedzi, ale każda może być lepsza, jeżeli na przykład zostanie w niej uwzględnionych więcej aspektów.

Wymaga ono porównania pasków z informacjami oraz instrukcji wydawanych przez nauczyciela.

W praktyce dla wielu uczniów ćwiczenie to jest problematyczne, ponieważ zarówno oni jak i nauczyciele są przyzwyczajeni do tego, aby poszukiwać tylko jednej właściwej odpowiedzi.

Istnieje nieskończona ilość możliwości różnicowania ćwiczenia „Zagadka”. Najczęściej w tym celu można zróżnicować liczbę karteczek oraz formę podanych na nich informacji. Nauczyciel może również utrudnić uczniom zadanie, poprzez ograniczenie możliwych rozwiązań. Również podane informacje mogą być różne. Można zdecydować, że na karteczkach będą znajdowały się wyłącznie informacje tekstowe, ale można dopuścić również informacje umieszczone na nich w formie ilustracji, obrazów. Jednak zróżnicowanie poziomu trudności ćwiczenia nie jest uzależnione od zapewnienia zróżnicowanego materiału źródłowego, lecz raczej od samych różnic w procesie nauki oraz w produkcie końcowym otrzymanym przez uczniów.

#### Doświadczenia

Zagadka może być wykonywana na każdym poziomie nauczania. Ćwiczenie to jest tak prowokujące, a siła nauki poprzez współpracę tak wielka, że uczniowie rzadko kiedy skarżą się na trudne wyrażenia, czy też mówią: „Ja nie potrafię tego zrobić.” Niekiedy jednak uczniowie uważają ćwiczenie za skomplikowane pod względem merytorycznym, ale jest to również jedno z wyzwań „Zagadki”: uczniowie zdobywają się na większy wysiłek, niż zwykle.

Niemal wszyscy uczniowie chcą przecież dowiedzieć się (co jest spowodowane etapem rozwoju psychologicznego, na którym się znajdują, ale również i elementem rywalizacji pomiędzy grupami), kto był sprawcą i czy jego/jej odpowiedź na zagadkę jest właściwa. Konflikt kognitywny jako cel dydaktyczny zatrzymuje się w tym przypadku na granicach psychiki uczniów. Dlatego nauczyciel musi zadbać o to, aby wykorzystać daną grupę uczniów jako przykład udzielenia właściwej odpowiedzi. W przypadku autentycznych odpowiedzi, nauczyciel może również powiedzieć: „Wybraliście taką odpowiedź, tak rzeczywiście zdarzyło się w przeszłości.”

Dla wielu uczniów „nauka” oznacza czytanie trudnych tekstów z książki i wyjaśnianie ich przez nauczyciela, co ma na celu otrzymanie dobrej oceny na teście. „Zagadka” jest zupełnie inną formą nauki. Aby wyjść naprzeciw uczniowskim wyobrażeniom o „nauce” oraz aby sprawić, by „Zagadka” była dla nich w szkolnym kontekście przyswajalna, ćwiczenie to można w jakiś sposób połączyć z materiałami z podręcznika oraz z testem.

#### Tło dydaktyczne

Dzięki ćwiczeniu „Zagadka” uczniowie:

- uczą się argumentacji i motywowania;
- uczą się rozpoznawania, klasyfikowania, porządkowania oraz szukania odniesień;

- powołują się na swoje ogólne zdolności: słuchanie, czytanie ze zrozumieniem, badanie, argumentacja, wczuwanie się w sytuację;
- wykorzystują różne typy uczenia się (uczniowie analizujący – uczniowie lubiący działać);
- uczniowie wykorzystują różne aspekty swojej inteligencji (liczby, język, obrazowanie, argumentacja, słuchanie, czytanie, pisanie).

### **Przykład: Kto zastrzelił Króla?**

#### **Etap 1 – Rozpoczęcie lekcji**

24 poniższe informacje są zapisane na kartkach i włożone do koperty. Nauczyciel dzieli uczniów na grupy (najlepiej po trzy osoby). Czasami grupy można dobierać losowo, a czasami na podstawie wiedzy nauczyciela dotyczącej umiejętności uczniów, płci i innych czynników które mogą mieć wpływ na pracę grupy. Daj każdej grupie kopertę. Nauczyciel powinien zapisać zadanie na tablicy. Kto zastrzelił Króla?

#### **Etap 2 – Zarządzanie lekcją**

Pozwól uczniom otworzyć kopertę i rozpocząć zadanie. Nauczyciel powinien chodzić po klasie, słuchać i obserwować jak studenci rozwiązują zadanie. Nauczyciel nie powinien angażować się w dyskusje pomiędzy uczniami. Można odpowiadać na pytania dotyczące znaczenia słów, jeżeli nie wpływa to na pracę uczniów. Słuchanie i obserwacja są ważne. Informacje, które nauczyciel zbierze podczas obserwacji mogą zostać wykorzystane podczas sprawozdania. Przeznacz około 25–30 minut na tę część lekcji.

#### **Etap 3 – Omówienie**

Sprawozdanie z tego zadania ogranicza się do poproszenia uczniów, aby zaprezentowali swoje wyjaśnienia kto zastrzelił króla. Nauczyciel prosi uczniów, aby przestali pracować (często niektórym grupom trudno jest przestać, ponieważ zaangażowali się tak bardzo, że chcą kontynuować – jednak nauczyciel musi przerwać także ich pracę). Nauczyciel może zapytać ogólnie, wskazując tablicę: kto uważa, że zna odpowiedź na to pytanie? Upewnij się, że uczniowie nie mogą jeszcze teraz odpowiedzieć kto zastrzelił króla.

Nauczyciel powinien wybrać grupę która według jego opinii będzie miała rozsądne lecz niezbyt wyszukane i przemyślane rozwiązanie. Pozwól uczniom wyjaśnić, a następnie zadaj pytania uzupełniające, np.: *powiedz więcej, dlaczego sądzisz, że...?*

Nauczyciel powinien także spróbować włączyć inne grupy do debaty, która się rodzi w klasie, zadając im pytanie: *Czy ktoś uważa inaczej, lub ma inne zdanie na temat sytuacji...?*

Innym ważnym pytaniem ogólnym jest pytanie o sposób w jaki uczniowie poradzili sobie z zadaniem: Pytania takie jak: *W jaki sposób rozwiązałeś zadanie? Co fizycznie zrobiłeś z kartkami? Dlaczego zmieniłeś kolejność kartek? Jak zmieniły się twoje pomysły i poglądy podczas dyskusji w grupie? W jaki sposób poradziliście sobie w grupie z różnicami i brakiem zgody?*

Nauczyciel może także zadać pytania dotyczące metodologii, takie jak: *Czego brakuje w tej historii, co umożliwiłoby prawdziwe rozwiązanie zagadki kto zastrzelił króla? Nad jakimi hipotezami pracowaliście i dlaczego? Czy ktoś ma wartościową, wiarygodną teorię?* (Oczywiście nie jest to możliwe, ponieważ brakuje dowodów, lecz jest dobrym początkiem do wprowadzenia metodologicznej teorii i wiedzy).

Należy poświęcić przynajmniej 30 minut na tą część lekcji. Plenum zabiera dużo czasu, ale to wtedy właśnie zaczyna się proces metapoznania. Uczniowie mają przeanalizować swój własny proces uczenia się, lub nauczyć się o uczeniu.

#### **Etap 4 – Łączenie**

Etap ten polega na łączeniu tematu z innymi rozpatrywanymi sprawami, fragmentami historii, oraz z innymi przedmiotami (głównie w zakresie nauk społecznych). Na końcu lekcji należy zastanowić się, w jaki sposób można wykorzystać nową wiedzę, uzyskaną podczas lekcji, do innych tematów historycznych lub innych przedmiotów. Celem tutaj jest upewnienie się, że lekcja nie tylko jest treściwa z punktu widzenia historii, lecz także innych przedmiotów. Może to sprawić, że uczeń zrozumie co oznacza wyrażenie faktu lub opinii.

**Karty do zadania – zagadki „Kto zastrzelił Króla?”**

Szwecja odebrała Norwegii Jämtland, Herjedalen i Bohus Len w 1645 u 1658	Karol XII prowadził wojny z Rosją i Polską	Karol XII był najwaleczniejszym ze wszystkich królów skandynawskich
Szwedzi doświadczyli wielu zwycięstw, lecz także wielu porażek	W Wielkiej Wojnie Nordyckiej (1700–1721) Szwecja oddała Rosji południowo-wschodnią część Finlandii	Podniósł podatki aby móc toczyć dalej wojny
Wielu Szwedów było zmęczonych toczącymi się wojnami pomiędzy Szwecją a jej sąsiadami	Ludzie musieli płacić bardzo wysokie podatki	W grudniu 1718, Karol XII zaatakował norweską fortecę graniczną w Fredriksten
Karol XII rozkazał swoim oddziałom wykopanie okopów przez które żołnierze mogli biec podczas głównego ataku	Po tym, jak poniósł duże straty na wschodzie, szwedzki król Karol XII wypowiedział wojnę Norwegii, aby zrekompensować	Taktyka Karola XII zakładała wykopanie okopów, aby podejść do fortecy tak blisko, jak tylko możliwe, będąc chronionym
Wielu Szwedów było zmęczonych toczącymi się wojnami pomiędzy Szwecją a jej sąsiadami	Ludzie musieli płacić bardzo wysokie podatki	W grudniu 1718, Karol XII zaatakował norweską fortecę graniczną w Fredriksten
Karol XII rozkazał swoim oddziałom wykopanie okopów przez które żołnierze mogli biec podczas głównego ataku	Po tym, jak poniósł duże straty na wschodzie, szwedzki król Karol XII wypowiedział wojnę Norwegii, aby zrekompensować	Taktyka Karola XII zakładała wykopanie okopów, aby podejść do fortecy tak blisko, jak tylko możliwe, będąc chronionym

Przez całą noc trwał intensywny ostrzał z głównej fortecy oraz z dwóch innych fortów 11 grudnia

Żołnierze norwescy zawieszali na ścianach palące się tkaniny zamoczone w smole, aby rozświetlić ciemności

11 grudnia król rozkazał żołnierzom kopać Nową Linie

Gdy król został zastrzelony, stał 15–20 metrów w okopie za Nową Linie

Król był odważnym człowiekiem i zawsze wierzył w prowadzenie swoich ludzi na froncie

Porucznik Carlberg ze Szwecji, napisał w swoim raporcie, trzy lata po tym wydarzeniu: „...byłem tam przez około siedem minut, gdy strzał z zewnątrz trafił króla w głowę po lewej stronie.”

Norweski generał Landsberg napisał w swoim dzienniku 15 grudnia: „...szwedzki drugi porucznik, Martin Hallenfeld przyznał, że stał przy królu gdy ten upadł, i zobaczył że został postrzelony w głowę, przy prawym oku...”

Porucznik Carlberg napisał: „...Nikt z nas, wystawiony na tak intensywny ostrzał z dział oraz pistoletów nie był w stanie z pewnością stwierdzić, czy nieszczęśliwy strzał pochodził z bliska, czy z daleka.”

Francuski badacz i autor Mottaye napisał w imieniu oficerów obecnych przy śmierci króla: „... strzał przeszedł przez lewą skroń króla, cała górna kość została strzaskana. Powstała dziura szerokości czterech palców...”

Mottaye, który był w tym czasie w Sztokholmie, napisał także: „Z powodu rozmiaru kuli, można wywnioskować że pochodziła ona z działa, a pozycja króla wskazuje że strzał pochodził z fortecy Overberget...”

Doradca króla wygłosił raport w Sztokholmie 15 grudnia, który został zapisany 20 grudnia: „...Król został zabity gdy Szwedzi zaatakowali główną fortecę. Strzał pochodził z działa...Strzał przeszedł przez środek głowy, kula weszła z prawej strony przez skroń, a wyszła po lewej, przy kości policzkowej.”

Szwedzki ksiądz przyjął spowiedź hrabiego na łożu śmierci. Hrabia ten był obecny w Fredriksten: „... po załadowaniu pistoletu, sierżant Stiernros podniósł go i powiedział: „Teraz to się stanie”. „...wszedł na poletko trawy powyżej, tak więc gdy wystrzelił, król znajdował się niżej niż pułkownik. Strzał przeszedł więc na wskroś głowy”.



### **Załącznik: kontekst historyczny**

Jest dobrze znanym faktem, że stosunki pomiędzy ludnością Skandynawii, tzn. pomiędzy Duńczykami, Szwedami oraz Norwegami, są dzisiaj oparte na wspólnym szacunku, przyjaznym nastawieniu oraz posiadaniu wielu wspólnych elementów. Faktyczne różnice pomiędzy Skandynawami są niewielkie. Wyglądają podobnie, przy pewnym wysiłku potrafią zrozumieć języki którymi mówią, i ogólnie uważa się, że przejawiają wiele podobnych cech kulturowych. Nawet granice pomiędzy krajami Skandynawskim przestały w mniejszym lub większym stopniu istnieć. Na granicach nie widać żadnych fizycznych przeszkód. Na długo przed tym, jak EEC przedstawiła koncepcję „otwartych granic” w Traktacie z Maastricht, rządy skandynawskie wprowadziły otwarte granice i swobodne przemieszczanie się dla Skandynawów na Półwyspie Skandynawskim. Nie było potrzeby pokazywania paszportu, gdy czasami zatrzymano cię na rutynową kontrolę na granicy. Taka sytuacja trwa od około 30 lat.

Trudno jest sobie dzisiaj Skandynawom wyobrazić, że takie przyjazne stosunki nie zawsze miały miejsce. Przeciwnie, przez wieki Skandynawowie kłócili się oraz walczyli o ziemię i terytoria. Podczas minionych wieków, granice przesuwały się oraz stale zmieniały.

Gdy spojrzymy na erę po Wikingach, przekonamy się, że pomiędzy ludami Skandynawii panowała wtedy nieufność i wrogość. Po erze Wikingów, Skandynawowie utworzyli trzy różne państwa: Norwegię, Danię i Szwecję. W trzynastym wieku, Norwegia stała się ważnym i silnym państwem w Europie, kontrolując rozległy obszar obejmujący Islandię, Grenlandię i wyspy Faroe. Dania zajmowała wiele wysp na morzu Bałtyckim, wraz z południową częścią dzisiejszej Szwecji. Szwecja zajęła obszar Finlandii, w kierunku wschodnim.

Po epidemii Czarnej Śmierci w latach 1348–49, ponad połowa populacji Norwegii wymarła. Było to więcej niż w sąsiednich krajach, Danii i Szwecji. Zmarło także wiele osób pochodzenia szlacheckiego. Osłabiło to pozycję Norwegii w Skandynawii. W tym okresie powszechne były małżeństwa zawierane pomiędzy rodzinami królewskimi. W 1397 trzy kraje skandynawskie stworzyły unię w Kalmar w Szwecji (Unia Kalmarska), co było początkiem końca panowania Norwegii. Królowa Dani stała się jednocześnie królową Norwegii (Małgorzata), i umieściła szlachtę duńską na ważnych oficjalnych pozycjach. W ciągu następnych lat Norwegia stała się w pewnym stopniu prowincją Danii. Duńczycy panowali w Norwegii do 1814 roku, ponad 400 lat. W międzyczasie Szwedzi wycofali się z Unii Kalmarskiej (częściowo z powodu dominacji Danii). Szwedzi próbowali teraz uzyskać kontrolę nad lądem, atakując i zajmując Duńskie terytoria. Osiągnęli sukces; powoli, lecz nieuchronnie zdołali zdobyć kontrolę nad lądem, który dzisiaj znany jest jako Szwecja.

### **Wielkie Wojny Skandynawskie w późnych latach siedemnastego, i wczesnych latach osiemnastego wieku demonstrują wrogość pomiędzy Skandynawami.**

Do połowy siedemnastego wieku, Szwecja była najsilniejszym krajem skandynawskim, i kontrolowała ogromne tereny w Polsce, Rosji, krajach bałtyckich, Finlandii i Północnych Niemczech. Dania straciła wyspy bałtyckie, zachodnie wybrzeże oraz Norweskie prowincje – Hjämtland, Herjedalen i Bohus Len. Do 1658 roku Halden został miastem granicznym ze Szwecją.

Na wzniesieniu wzdłuż Iddefjord, skąd był doskonały widok na otaczający teren, mieszkańcy Halden zdecydowali zbudować fortecę (1644), w razie gdyby Szwedzi zaatakowali Halden i Norwegię. Forteca okazała się bardzo istotnym elementem obronnym Norwegii. Po kilku krwawych atakach na miasto Halden i fortecę pomiędzy 1658 i 1660, Szwedzi wciąż nie potrafili zdobyć fortecy. Powstrzymało to ich także od przejścia kontroli nad Norwegią. Król duński Fredrik III rozumiał strategiczną pozycję Halden, dlatego też w 1660 rozkazał wzmocnić fortecę. Forteca była od tego momentu znana jako „Fredriksten”, a jako wyraz wdzięczności za bohaterką obronę miasta, Halden uzyskało prawa miejskie i zostało przemianowane na Fredrikshald, połączenie imienia Króla Fredrika i wcześniejszej nazwy miasta, Halden.

W styczniu 1716 roku, sławny waleczny król Szwecji, Karol XII, wrócił pokonany do Szwecji, po przegranych wojnach we wschodnich prowincjach (między innymi w Połatawie w 1709). Sytuacja w Szwecji nie była wiele lepsza. Koszt wojny był ogromny. Wojny kosztują życie wielu ludzi, oraz wiele pieniędzy. Kraj był dotknięty plagami, głodem, a wielu Szwedów było zmęczonych licznymi wojnami zainicjowanymi przez króla. Wszędzie gdzie król się udawał, słyszał ludzi proszących o pokój, oraz narzekających na duże podatki które nałożono na ludzi, szlachtę oraz rolników. Szlachta, obywatele oraz rolnicy mieli dość płacenia wojennych rachunków. Niestety, król Karol XII nie chciał słuchać ich narzekań.

Król bardzo chciał zrekompensować straty na wschodzie zajęciem terenów Danii i Norwegii na zachodzie. Zdołał zebrać wystarczające środki aby stworzyć armię 40 000 ludzi, wraz z zapasami dla floty. Był gotowy najechać na Danię, lecz zmiana pogody uniemożliwiła mu przepłynięcie morza przez lód (wschodnia część cieśniny Sund), dlatego też skierował armię w stronę Norwegii. Do marca zdobył Christianię (dzisiaj Oslo), jednak musiał się wycofać z powodu braku zapasów. Poprowadził więc teraz armię aby „raz i na zawsze” pozbyć się tego, o czym mówił „cierń w oku” – fortecy miasta Fredrikshald – Fredriksten.

Nocą 4 lipca 1716, zaatakował fortecę oraz miasto ogromną armią, wraz z działami oraz bronią palną. obrońcy norwescy liczyli nie więcej niż 1600 ludzi, tzn. 1300 żołnierzy i 300 obywateli – ochotników. Miasto padło po ciężkich i bardzo krwawych bitwach, lecz forteca stała i ponownie potwierdziła swoją strategiczną pozycję i siłę.

8 lipca, bohaterski Peter Tordenskjold wraz ze swoją małą flotą zaskoczyli flotę szwedzką. Szwedzka flota była wypełniona amunicją, pistoletami i działami, i stała w wąskim Dynekilenfjord, jedynie kilka mil od granicy norwesko-szwedzkiej, gotowa do dostarczenia zapasów królowi Karolowi XII do Fredrikshald. Flota szwedzka została całkowicie zatopiona i zniszczona. Gdy Karol XII dowiedział się, co się stało, uznał swoją porażkę i 9 lipca zdecydował wycofać się z Fredrikshald.

Jednak Norwegia była wciąż głównym celem polityki Karola XII. W 1718, wynegocjował z carem Rosji, Piotrem Wielkim, zapewnienie że atak na Norwegię nie pozostawi Szwecji otwartej na inwazję ze strony Rosji. Oddał Rosji prowincje bałtyckie w zamian za pokój na wschodnim froncie. Jesienią 1718, zaatakował Norwegię, tym razem z jeszcze większą armią.

Był zdeterminowany zdobyć Fredriksten. Pokierował armię na miasto ze wszystkich możliwych stron, oraz zbliżał się do fortecy. Wraz ze swoimi generałami oraz inżynierami, postanowił wykopać okopy, aby przybliżyć się jak najbardziej i jak najbezpieczniej do zewnętrznych ścian fortecy, od strony północnej. Żołnierze przekopywali się dzień i nocą w kierunku fortecy, będąc ostrzeliwanymi przez obrońców. 11 grudnia okopy znajdowały się 160 metrów od ścian fortecy.

### **Koniec walecznego Króla Karola XII**

Francuski inżynier Maigret był odpowiedzialny za okopy. 11 grudnia powiedział królowi że dotarli już tak blisko fortecy, że według niego oblężenie zakończy się w ciągu ośmiu dni. „Zobaczmy”, odpowiedział król, lecz wyglądał na zmartwionego i niepewnego.<sup>24</sup>

Wieczorem tego dnia, dowódca fortecy, Bartold Nicolai Landsberg, rozkazał swoim oddziałom prowadzić intensywniejszy ostrzał z fortecy. Był bardzo ciemny, mglisty wieczór, jak często to ma miejsce podczas norweskiej zimy. Pozwolił swoim oddziałom na wystrzeliwanie kuli ognia w powietrze, oraz zwieszać płonące kule smoły ze ścian, aby żołnierze lepiej widzieli oraz mogli celować w Szwedów.

O ósmej wieczorem król postanowił przeprowadzić inspekcję okopów które były najbliżej fortecy. Podszedł od okopów, i nie bacząc na ostrzeżenia Maigret'a, wczółgał się do najdalszego z nich. Częściowo stał, częściowo leżał w okopach. Głowa, ramiona i ręce były widoczne. Obserwował swoich żołnierzy kopiących coraz głębiej oraz bliżej fortecy, będąc ostrzeliwanym ze ścian.

Dym strzałów oraz mgła powoli się rozwiały, księżyc oświetlił okolicę. Ponura atmosfera zapanowała nad polem bitwy. Król wciąż leżał bez ruchu, obserwując. Nagle, kwadrans po dziewiątej, ręka króla opadła i głowa lekko przesunęła się do tyłu. Król został trafiony w głowę po lewej stronie. Umarł natychmiast.

Oficerowie, którzy widzieli, co się stało, byli przerażeni. „Panie Jezu, król został zastrzelony”, krzyknął generał-adjutant Kaulbars. Obecni oficerowie natychmiast postanowili ukryć to, co się stało, aby nie osłabić ducha walki wśród żołnierzy szwedzkich.

To co się dzieje od tej pory, jest podstawą naszej tajemnicy, będącej przedmiotem zadania z zakresu Umiejętności Myślenia: Kto zastrzelił Króla?

Historyk i profesor Uniwersytetu Londyńskiego, Ragnhild Marie Hatton's pisze w swojej biografii szwedzkiego króla Karola XII, z 1985 r.:

<sup>24</sup> Według dokumentów francuskiego inżyniera Maigret'a.

*Ciało zmarłego króla przykryto dwoma kurtkami żołnierskimi, tak aby ukryć, przynajmniej na chwilę, tożsamość trupa. Sicre, prawa ręka zmarłego króla, zabrał jego kapelusz. Była w nim duża dziura po kuli, która przeszła prosto przez głowę. Założył królowi swoją własną perukę, oraz nowy złoty, udrapowany kapelusz. Carlberg i Schulz zebrali komando ponad 12 strażników króla, którzy mieli zanieść go na noszach. Złożyli przysięgę, że nigdy nikomu nie powiedzą, że nieśli swojego króla. Jednak po drodze z powrotem do Stutekollen, źle zakręcili i spadli ze stromego wzgórza do rzeki. Nosze się zatrzęsły, i kurtki żołnierskie, złoty udrapowany kapelusz i peruka spadły z martwego ciała. W tym samym czasie gęsta mgła zniknęła i księżyc oświetlił martwą twarz Karola XII. Żołnierze rozpoznali osobę, którą nieśli. Natychmiast rozkazano im, aby zaprzestali rozpaczać i płakać nad stratą króla, oraz zagrożono że zostaną surowo ukarani, jeżeli powiedzą komuś o tym co właśnie widzieli.*

*O pierwszej w nocy, pierwszego grudnia, położono nosze w domu króla w Tistedal...*

*Martwe ciało króla zostało zawinięte w tkaninę i zostało najpierw złożone w bardzo skromnej sosnowej trumnie. Specjalnie wybrani strażnicy królewscy mieli zanieść trumnę do Iddefjord. Stamtąd trumna została zabrana na drugą stronę Fjord i dalej do Uddevalla (szwedzkiego miasta 100 km od Fredrikshald). Tam ciało króla zostało zabalsamowane przez Neuman'a, osobistego lekarza króla i przetransportowane w bardziej okazałej trumnie, przed wyruszeniem do stolicy Szwecji, Sztokholmu. Wóz został specjalnie przystosowany, aby uniknąć wstrząsów i uszkodzeń ciała zmarłego króla.*

Wielu historyków, profesorów i naukowców zgłębiało zagadnienie: co naprawdę stało się w Fredriksten w owe dni w grudniu 1718? Kto zastrzelił Karola XII? Od początku krążyły plotki, że król mógł zostać zamordowany przez szwedzką szlachtę, swoich oficerów lub najemników swojej armii. Mówiło się, że jego szwagier, książę Fredrik z Hessern-Kassel, mógł być inicjatorem morderstwa, aby przejąć koronę Szwecji. Sarkofag był cztery razy otwierany, aby zbadać zabalsamowane ciało króla; zwłaszcza głowę (patrz zdjęcie). Nie przyniosło to jednak żadnych wiarygodnych naukowych rezultatów.

Nawet francuski filozof Voltaire przeprowadził poważne badania w tym zakresie, i pomimo że stwierdził, że król został najprawdopodobniej zabity kulą wroga, ostateczny dowód na to, kto zabił, pozostaje niejasny.

Tajemnica prawdopodobnie nigdy nie zostanie rozwiązana. Pozostaje pytanie: Czy król został zamordowany przez szwedzkich oficerów, którzy mieli dość wojny?

Czy król został zamordowany przez swojego szwedzkiego szwagra, księcia Frederik'a z Essen-Kassel?

Czy król został zamordowany przez szwedzkich żołnierzy?

Czy król został zastrzelony przez norweskich żołnierzy?

Czy: może był jedynie ofiarą wojny?

### **1.2.8 Chronologia (Chronology)**

#### **Opis**

Już od lat wszyscy uskarżają się na brak chronologicznej znajomości faktów przez uczniów. Równocześnie uczniowie narzekają na lekcjach: „Czy musimy znać te wszystkie daty?”

Problemem jest dla nich zapamiętywanie dużej ilości nazwisk i wydarzeń. Ponadto nauka dat oraz odpowiadających im informacji jest uważana przez uczniów za „pustą wiedzę pozbawioną znaczenia”, co również utrudnia zdobywanie przez nich wiedzy ogólnej.

Podczas ćwiczenia „Chronologia” uczniowie będą musieli poznać najważniejsze daty, jak również wydarzenia, ale nie to jest celem tego ćwiczenia. Chodzi o to, aby uczniowie dostrzegli przyczyny i skutki wydarzeń, rozpoznali zachodzące zmiany, odkryli ciągłości oraz potrafili wyjaśnić zjawiska z terażniejszości poprzez analogie z historii. Aby osiągnąć te cele, nie jest konieczna dogłębna znajomość faktów, wydarzeń i postaci. Innymi słowy: uczniowie muszą znać chronologię. „Czas” oraz „określenie czasu” to przecież podstawowe wymiary dziedziny, jaką jest historia.

Chronologia występuje w wielu formach i rodzajach (klasyczne epoki, podział na fazy wg charakteru społeczeństwa; podział na epoki poza Europą itd. itd.). Zarówno historyk jak i nauczyciel historii wykorzystuje chronologię do uporządkowania faktów według własnych potrzeb, tak aby stworzyć spójną opowieść. Jest to jednak zawsze jego własna opowieść. Powierzchnowa nauka rzędu dat nie ma zbyt wiele sensu, zarówno dosłownie jak i w przenośni. Uczeń musi aktywnie wykorzystywać fakty historyczne, i umiejscowić je w czasie, aby wytworzyć sobie wyobrażenie o czasie.

## Oś czasu

Oś czasu może pomóc uczniom w stworzeniu sobie podstaw wyobrażenia o czasie. Również od zawsze wiele metod szkolnych wykorzystywało osie czasu. Podczas wykonywania różnych zadań uczniowie muszą sprawdzać oś czasu, aby dobrze odpowiedzieć na pytanie. Dzięki komputerom i Internetowi uczniowie mają również dostęp do audiowizualnych osi czasu, pomagających rozwijać w nich wyobrażenie o czasie. Ponadto dzięki odnośnikom umieszczonym przy tych osiach, mają oni wgląd w wydarzenia historyczne, pojęcia, postaci i daty.

We wszystkich tych przypadkach uczeń pozostaje jednak tylko użytkownikiem osi czasu. Samodzielnie nie potrafi stworzyć takiej osi. Nauczyciele spotykają się z tym problemem i rozwiązują go, zarządzając aby uczniowie sami sporządzali osie czasu. Choć wyniki tej metody są często bardzo dobre, tworzenie osi zabiera zbyt wiele czasu, a nauczyciel często nie jest w stanie kontrolować ich jakości.

## Formy ćwiczenia „Chronologia”

Podczas opracowywania tego ćwiczenia, można zróżnicować następujące czynniki:

- rozpiętość czasową można wybrać dłuższy lub krótszy przedział czasu;
- jednostki czasowe; można wybrać jednostkę roku, dekady, wieku;
- chronologiczną oś czasu można połączyć z podziałem tematycznym. Tu znowu istnieje wiele różnych opcji, w zależności od tematu: prehistoria, starożytność, średniowiecze itd., lub odkrycia – kolonizacja – kolonie – ruch oporu – walka o niepodległość – niepodległość);
- ilość karteczek z wypowiedziami/wydarzeniami może być zróżnicowana;
- zróżnicowany może też być rodzaj informacji na karteczkach;
- karteczki mogą zawierać tekst, teksty źródłowe, ilustracje itd.;

W przypadku zastosowania wszystkich wariantów niezwykle ważne jest dalsze omówienie ćwiczenia. Uczniowie mogą podczas określania daty danego wydarzenia popełniać historyczne błędy (umieścić ilustrację lub wypowiedź w niewłaściwym miejscu na osi). Muszą więc poprzeć swoją decyzję argumentami, wyjaśniającymi dlaczego za punkt odniesienia przyjęli akurat taki związek pomiędzy dostępnymi danymi. Jeżeli podczas dalszego omówienia nauczyciel powie tylko, co zostało rozmieszczone dobrze, a co źle, wtedy istota całego ćwiczenia zostanie zaprzepaszczona. Należy więc stawiać pytania i pozwolić uczniom na reakcję na argumentację kolegów. W ten sposób będą znali wartość swoich racji, i na tej podstawie będą mogli dokonać wyboru.

## Doświadczenia

Uczniowie nie uważają zadań związanych z chronologią za trudne. Ćwiczenia te są dość proste i nie wymagają wielu instrukcji. Dlatego też zadania takie można łatwo dopasować do każdego poziomu. Uczniowie przekonują się, że prawidłowe rozmieszczenie materiałów jest możliwe tylko dzięki wnikliwemu przebadaniu innych danych oraz wyjaśnieniu wzajemnych powiązań. Niekiedy staje się tak dzięki rzeczowej dyskusji, innym razem dzięki logicznym przemyśleniom, ale zazwyczaj aby dobrze wykonać zadanie uczniowie wykorzystują posiadaną przez siebie wiedzę historyczną.

O wiele trudniejsze jest dla nich dalsze omówienie, podczas którego muszą oni ponownie odnieść się do osi czasu, i muszą nanieść na nią powiązania lub szczegóły. Następnie należy zastanowić się nad tym, co było najmniej ważne, najważniejsze lub nawet charakterystyczne dla danego okresu historycznego.

## Tło dydaktyczne

Ćwiczenia dotyczące chronologii:

- uczy uczniów argumentacji i motywowania;
- uczy uczniów identyfikowania, klasyfikowania, porządkowania i ustalania powiązań;
- wymagają od uczniów wykorzystania przez nich ich ogólnych zdolności: słuchania, czytania ze zrozumieniem, wyrażania swoich myśli;
- umożliwiają uczniom poznanie wymiaru, jakim jest czas;
- umożliwiają uczniom doświadczenie sensu rzeczywistej wiedzy;
- umożliwiają uczniom dostrzeżenie związków i zależności.

### Przykład – ideologie XIX i XX wieku

Niniejsze zajęcia dają studentom przegląd najważniejszych ideologii i pokazują ich rozwój w czasie. Rozwój ten jest usytuowany w czasie i powiązany z ważnymi zdarzeniami historycznymi.

#### Konspekt lekcji.

**Temat:** Ideologie wieku XIX i XX.

**Zajęcia:** Klasyfikacja i usytuowanie w czasie ideologii, postaci historycznych i źródeł pierwotnych.

**Czas:** 100 minut

**Cele:**

- \* Uczniowie są w stanie umieścić ideologie w ich kontekście historycznym.
- \* Uczniowie są w stanie określić źródła historyczne dotyczące poszczególnych ideologii na tle czasowymi/albo powiązać je z przedstawicielami tych ideologii.
- \* Uczniowie są w stanie opisać różnice między źródłami pierwotnymi i wtórnymi.
- \* Uczniowie są w stanie wyjaśnić rozwój ideologii na podstawie faktów historycznych.

**Punkt wyjścia:**

- \* Zakłada się znajomość treści ideologii. Zajęcia te dadzą studentom przegląd w czasie (równocześnie rozwoju, faktów itd.)
- \* Uczniowie znają różnice pomiędzy źródłami pierwotnymi i wtórnymi.

**Przygotowanie:**

- \* Przygotuj kopie materiałów roboczych w trzech kopertach
  - I Ideologie
  - II Fakty historyczne
  - III Źródła i postaci historyczne.
- \* Użyj różnych kolorów dla ideologii i postaci historycznych
  - Liberalizm: Niebieski
  - Socjalizm: Czerwony
  - Faszyzm: Żółty

**Instrukcja:**

- \* **Co:** Przegląd ideologii
- \* **Jak:** Umiejscowienie ideologii, faktów i źródeł na osi czasowej
- \* **Dlaczego:** Aby rzeczywiście zrozumieć ideologie i ich rozwój, trzeba usytuować je w czasie i kontekście historycznym.

**Realizacja:**

- \* Utwórz grupy złożone z dwóch bądź trzech uczniów i usadź je przy dwóch stołach.
- \* Runda 1: usytuuj ideologie (koperta 1) nad osią czasową.
- \* Runda 2: usytuuj fakty historyczne (koperta 2) na osi czasowej. Połącz je z innymi faktami historycznymi.
- \* Runda 3: Przeczytaj materiały źródłowe i połącz je z postaciami historycznymi (koperta 3). Następnie umieść źródło i postać historyczną na osi czasu.

Uwaga: Nie wszystkie źródła mają odpowiadającą im postać historyczną.

**Omówienie:** Arkusz zawierający odpowiedzi stanowi przewodnik dydaktyczny i historyczny dla sprawozdania.

**Dalsze wskazówki:** Jest rzeczą bardzo ważną wykazać się znajomością ideologii do egzaminu. Ponadto niezbędna jest umiejętność usytuowania ich w czasie. Aby rzeczywiście zrozumieć wiek XIX i XX trzeba znać te ideologie, ponieważ ukształtowały one cały szereg ważnych okresów dziejowych, politykę, wojny, itd.

### Cele

- Uczniowie są w stanie umieścić ideologie w ich kontekście historycznym.
- Uczniowie są w stanie określić źródła historyczne dotyczące poszczególnych ideologii na tle czasowym i/albo powiązać je z przedstawicielami tych ideologii.
- Uczniowie są w stanie opisać różnice między źródłami pierwotnymi i wtórnymi.
- Uczniowie potrafią wyjaśnić rozwój ideologii na podstawie faktów historycznych.

### Punkt wyjścia

Niniejsze zajęcia mogą być zrealizowane wyłącznie w sytuacji, gdy uczniowie dobrze znają ideologie i dysponują pewnym ogólnym spojrzeniem na fakty historyczne XIX i XX wieku.

### Przygotowania

- Przygotuj kopie osi czasowej w formacie A3 – upewnij się iż każda grupa dysponuje jedną kopią osi czasowej.
- Przygotuj kopie arkusza zawierającego opisy ideologii, postaci historycznych dla każdej grupy. Z tego arkusza przygotuj karty przypisując każdemu ‘-izmowi’ jeden kolor według zasady:
  - Socjalizm: czerwony
  - Liberalizm: niebieski
  - Faszyzm: żółty

Włóż karty zawierające ideologie do oddzielnej koperty – przydziel każdej grupie jedną taką kopertę. Umieść cyfrę 1 na każdej z tych kopert.

Włóż karty zawierające postacie historyczne do oddzielnej koperty – przydziel każdej grupie jedną taką kopertę. Umieść cyfrę 3 na każdej z tych kopert.

- Skopiuj arkusz zawierający fakty historyczne i przygotuj karty. Zaleca się przygotowanie tych kart na papierze kolorowym np. zielonym. Włóż je do oddzielnej koperty. Oznacz je cyfrą 2.
- Przygotuj kopie arkusza zawierające źródła. Z tego arkusza przygotuj karty i umieść je w kopercie oznaczonej cyfrą 3.

### Instrukcja

**Jak zamierzamy to zrobić?** Zamierzacie umiejscowić ideologie na osi czasu, połączyć je z faktami historycznymi i umiejscowić źródła historyczne na osi czasu.

**Dlaczego to robimy?** Poglądy na społeczeństwo są specyficzne w danym momencie czasu. Aby zrozumieć, dlaczego rozwijały się ideologie i jakie były ich pierwotne założenia, trzeba wiedzieć, co się wydarzyło w poszczególnych okresach historycznych, aby można było skojarzyć ideologię z kontekstem historycznym.

### Przeprowadzenie zajęć

Utwórz grupy złożone z dwóch lub trzech uczniów. Upewnij się, że każda grupa siedzi przy dwóch stołach tak, aby wszyscy dobrze widzieli oś czasową. Przydziel każdej grupie jej własną oś czasową.

Runda 1 (10 minut)

- Daj każdej grupie kopertę nr 1
- Uczniowie umieszczają ideologie nad osią czasową.

Runda 2 (15 minut)

- Rozdaj koperty nr 2
- Uczniowie umieszczają fakty historyczne na osi czasowej.
- Niektóre karty mogą być umieszczone w kilku momentach czasowych. Umieść kartę w tym momencie czasowym, który uważasz za najbardziej odpowiedni. Upewnij się, iż potrafisz uzasadnić swój wybór.
- Z przodu klasy można umieścić książki do wglądu.

Runda 3 (25 minut)

- Rozdaj koperty nr 3.
- Przeczytaj źródła. Dowiedz się, kto to powiedział?
- Połóż prawidłową postać historyczną z odpowiednim źródłem.
- Umiejscowij źródło i postać historyczną na osi czasowej.

- Uwaga1: Niektóre źródła nie mają autora, lecz mogą być skojarzone z faktem historycznym albo konkretną datą.
- Uwaga 2: Można zauważyć, że niektóre nazwiska wystąpią wielokrotnie. Należy przyporządkować każde nazwisko do odrębnego źródła.

Runda 4 (20 minut)

Poszczególni uczniowie odpowiadają na ankietę. Po czym mogą przedyskutować swoje odpowiedzi w grupie.

Runda 5 (20 minut)

Omówienie dotyczące ankiety.

### **Omówienie**

*O zawartości*

Jest rzeczą trudną przedyskutować wszystkie źródła, ponieważ jest ich zbyt wiele. Sprawozdanie może być zrealizowane na dwa różne sposoby.

Uczeń stanowi punkt wyjściowy:

Poproś grupy, aby wymieniły dwa źródła, które dla nich stanowiły największą trudność. Sporządź listę źródeł wymienionych przez studentów. Omów trzy/ cztery źródła wymieniane najczęściej.

Nauczyciel stanowi punkt wyjściowy:

Możesz wybrać te źródła, które dla ciebie są najważniejsze i omówić je.

Obydwa podejścia są zrozumiałe i w związku z czym obydwie mogą być zrealizowane równocześnie. Jeżeli są realizowane równocześnie jest rzeczą istotną, aby punkt widzenia uczniów był przeprowadzony jako pierwszy. Daje im to pewne 'poczucie własności', które będzie stymulowało ich motywację. Ponadto jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że uczniowie wybiorą te źródła, które wybrały też nauczyciel. Poruszając ten fakt nauczyciel może uczynić uczniom komplement a ponadto to pozwala przekonać się czy uczniowie istotnie rozumieją, o co chodzi.(brain on the table)

Aspekty dydaktyczne.

Przedyskutuj różnice między źródłami pierwotnymi i wtórnymi.

Przedyskutuj poglądy dotyczące postaci historycznych/ideologii w powiązaniu z okresem historycznym, w którym one istniały.

### **Źródła odpowiedzi**

źródło	autor	rok	uwagi
1	K. Marks	1848	
2	J. Stalin	1931	Przemówienie inauguracyjne pierwszej Pięciolatki
3	V. Lenin	1905	W jego pracy: 'Co robić?'
4	SDAP	1894	Wyjątek z programu wstępnego partii
5	A. Smith	1776	Z jego książki: 'zamożność narodów'
6	R. Thorbecke	1848	Jako minister spraw wewnętrznych
7	A. Hitler	1923	Z książki: 'Mein Kampf'
8	B. Mussolini	1922	Przy nominacji na stanowisko po Marszu na Rzym
9	B. Mussolini	1922	Dla uzasadnienia ustanowienia pierwszego państwa faszystowskiego
10	J. Goebbels	1943	W jego słynnym przemówieniu w Sportpalast, luty 1943
11	A. Mussert	Lata 30-te	Na podstawie encyklopedii The Larousse Encyclopedia
12	K. Marks	1848	Słynne wstępne i końcowe sformułowania Manifestu Komunistycznego

**Materiały robocze**

- Puste arkusze z osią czasową
- Arkusz 1 Faszizm i jego najważniejsi przedstawiciele
- Arkusz 2 Komunizm i jego najważniejsi przedstawiciele
- Arkusz 3 Liberalizm i jego najważniejsi przedstawiciele
- Arkusz 4 Fakty historyczne
- Arkusz 5 Źródła historyczne
- Ankieta

**Faszyzm i jego najważniejsi przedstawiciele. – Skopiuj na ŻÓŁTYM papierze.**

Narodowy Socjalizm	Faszyzm	B. Mussolini	B. Mussolini
J. Goebbels	A. Hitler	A. Rosenberg	6 Mussert

**Komunizm i jego najważniejsi przedstawiciele . – Skopiuj na CZERWONYM papierze.**

Stalinizm	Maoizm	Komunizm (Marksizm)	Rewizjonizm
Marksizm-Leninizm		L. Trocki	K. Marks
J. Stalin	Mao	K. Marks	W.I. Lenin

**Liberalizm i jego najważniejsi przedstawiciele. – Skopiuj na NIEBIESKIM papierze.**

Liberalizm klasyczny		R. Thorbecke	A. Smith
----------------------	--	--------------	----------

**Fakty historyczne – Skopiuj na JASNOZIELONYM papierze.**

Rosnące niezadowolenie ze strony liberałów. Dyskusja koncentruje się na prawie wyborczym i na problemach społecznych.	<b>NSDAP</b> zwyciężają w wyborach ale komuniści również uzyskują dużą ilość głosów.	<b>Ustawy Norymberskie</b>	Traktat pokojowy z Wersalu
Światowy kryzys ekonomiczny	Śmierć Stalina	Wielki Skok	Marsz na Rzym
Marsz na Rzym	Rewolucja Rosyjska	Marks pisze Manifest Komunistyczny	<b>„Anschluss”</b>
Konferencja w Wannsee	<b>Chiny stają się republiką ludową</b>	Państwo policyjne	Przyjęcie iż pierwszy plan pięcioletni został wykonany

## Źródła historyczne

1. Spośród wszystkich klas zwalczających burżuazję tylko proletariatus stanowi realną klasę rewolucyjną. Pozostałe klasy społeczne zostaną wchłonięte przez przemysł. Proletariat będzie stosował środki polityczne, aby przejąć od burżuazji całą władzę, krok po kroku poprzez przejęcie przez państwo całości środków produkcji.

3. Jeśli jesteśmy w stanie zrealizować dyktaturę proletariatus w naszym własnym kraju, my jako wiodąca partia proletariatus, możemy oczekiwać rewolucji światowej.

5. Należy dać całkowitą wolność każdej jednostce a wówczas niewidzialna ręka spowoduje, iż połączenie wynikające z natury zainteresowania i potrzeba prowadzenia działalności gospodarczej, handlu i wymiany towarów doprowadzi do zamożności ogółu.

7. Ci, którzy naprawdę chcą żyć muszą walczyć a ci, którzy nie chcą walczyć nie zasługują na to by żyć w tym świecie odwiecznej walki.

7. Ci, którzy naprawdę chcą żyć muszą walczyć a ci, którzy nie chcą walczyć nie zasługują na to by żyć w tym świecie odwiecznej walki.

9. Ta ideologia jest przeciwko indywidualizmowi. Jednostka należy do państwa, ponieważ wyłącznie wtedy jednostka osiągnie szczyt swoich możliwości.

11. Będę walczył o utworzenie Wielkiej Holandii w ramach Imperium Niemieckiego. Ta wielka Holandia wyłoni się z połączenia Holandii, Flandrii a później również francuskiej części Belgii.

2. Czasem ludzie uważają, iż tempo nie może być zmniejszone a rozwój zredukowany. NIE, tak nie jest. Towarzysze! Wprost przeciwnie tempo musi być zwiększone. Nasi robotnicy i rolnicy domagają się tego a ponadto musimy to uczynić dla klasy robotniczej całego świata. Zmniejszenie tempa oznaczałoby pozostanie w tyle, a pozostawanie w tyle oznaczałoby klęskę.

4. Z programu holenderskiej partii politycznej: Nasza partia polityczna będzie, dopóki robotnicy nie zagarną władzy, stosować wszystkie prawa polityczne w celu uzyskania władzy i wykorzystywać ją.

6. Holenderski minister spraw wewnętrznych: Czy to oznacza, że państwo musi przejąć troskę o wszystko, i uzdrawiać wszystkie choroby i ułomności społeczeństwa? Wprost przeciwnie. Pierwszą zasadą jest powściągliwość. .

8. Zaprzeczam temu, że 'liczba' może rządzić społeczeństwem ludzkim; zaprzeczam temu że ta liczba może rządzić za pośrednictwem regularnych konsultacji; potwierdzam fakt nieuniknionej nierówności ludzi, którzy nie stają się równymi poprzez generalne prawo do głosowania.

8. Zaprzeczam temu, że 'liczba' może rządzić społeczeństwem ludzkim; zaprzeczam temu że ta liczba może rządzić za pośrednictwem regularnych konsultacji; potwierdzam fakt nieuniknionej nierówności ludzi, którzy nie stają się równymi poprzez generalne prawo do głosowania.

10. Zapytuję Was: Czy chcecie wojny totalnej?

12. Nad Europą unosi się widmo – widmo komunizmu. Wszystkie potęgi starej Europy przystąpiły do świętego przymierza w celu unicestwienia tego widma: papież i car, Metternich i Guizot, radykałowie francuscy i szpiegzy niemieckiej policji. Komuniści gardzą ukrywaniem swoich poglądów i celów. Oni otwarcie stwierdzają, iż ich cele mogą być osiągnięte przez obalenie siłą wszystkich uwarunkowań socjalnych. Niech klasy rządzące drżą przed rewolucją komunistyczną. Proletariusze nie mają niczego do stracenia z wyjątkiem swoich kajdanów – mogą zdobyć cały świat. Proletariusze wszystkich krajów łączcie się!

**Ankieta**

Właśnie sporządziłeś oś czasową. Teraz musisz sam odpowiedzieć na te pytania. Możesz korzystać tylko z osi czasowej, którą właśnie zrobiłeś, ale nie wolno rozmawiać.

1 Kiedy wyłoniły się następujące ideologie? Tam gdzie to możliwe podaj rok..

- Klasyczny liberalizm .....
- Postępowy liberalizm .....
- Komunizm .....
- Marksizm-Leninizm .....
- Faszyzm.....
- Narodowy socjalizm .....

2 Wymień najważniejszych ( holenderskich) przedstawicieli następujących ideologii:

- Komunizm .....
- Faszyzm .....
- Klasyczny liberalizm .....

3 Rok 1848 jest ważnym rokiem.

Wyjaśnij, dlaczego tak jest, zarówno w przypadku liberalizmu jak i komunizmu.

Liberalizm: .....

.....

Komunizm: .....

.....

4 Teza:

Komunizm, jak wyjaśniają Marks i Engels, jest najbardziej dominującą ideologią postępu historii w XIX i XX-tym wieku.

a. Podaj dwa argumenty na poparcie tej tezy.

I. ....

.....

II. ....

.....

b. Podaj dwa argumenty na podważenie tej tezy.

I. ....

.....

II. ....

.....

- 5 Faszizm jest jedyną ideologią, która wyłoniła się w XX-tym wieku. Często mówi się że była to odpowiedz na liberalizm, komunizm ( demokrację chrześcijańską). Faszizm obrócił się przeciwko elementom tych ideologii. W przypadku każdej ideologii podaj zarzut, jaki stawiał faszizm.

liberalizm .....

.....

komunizm .....

.....

demokracja chrześcijańska .....

.....

1770	1780	1790	1800	1810	1820	1830	1840	1850	1860
<b>Revolucja przemysłowa</b>									
(najpierw w Anglii a potem w pozostałej części Europy i Północnej Ameryce)									
Napoleon									

1784  
James Watt  
opatentowuje  
silnik parowy



1795  
pierwsza  
konstytucja  
w Niderlandach



1806  
Niderlandy stają  
się królestwem

1815  
Napoleon  
pokonany  
pod Waterloo

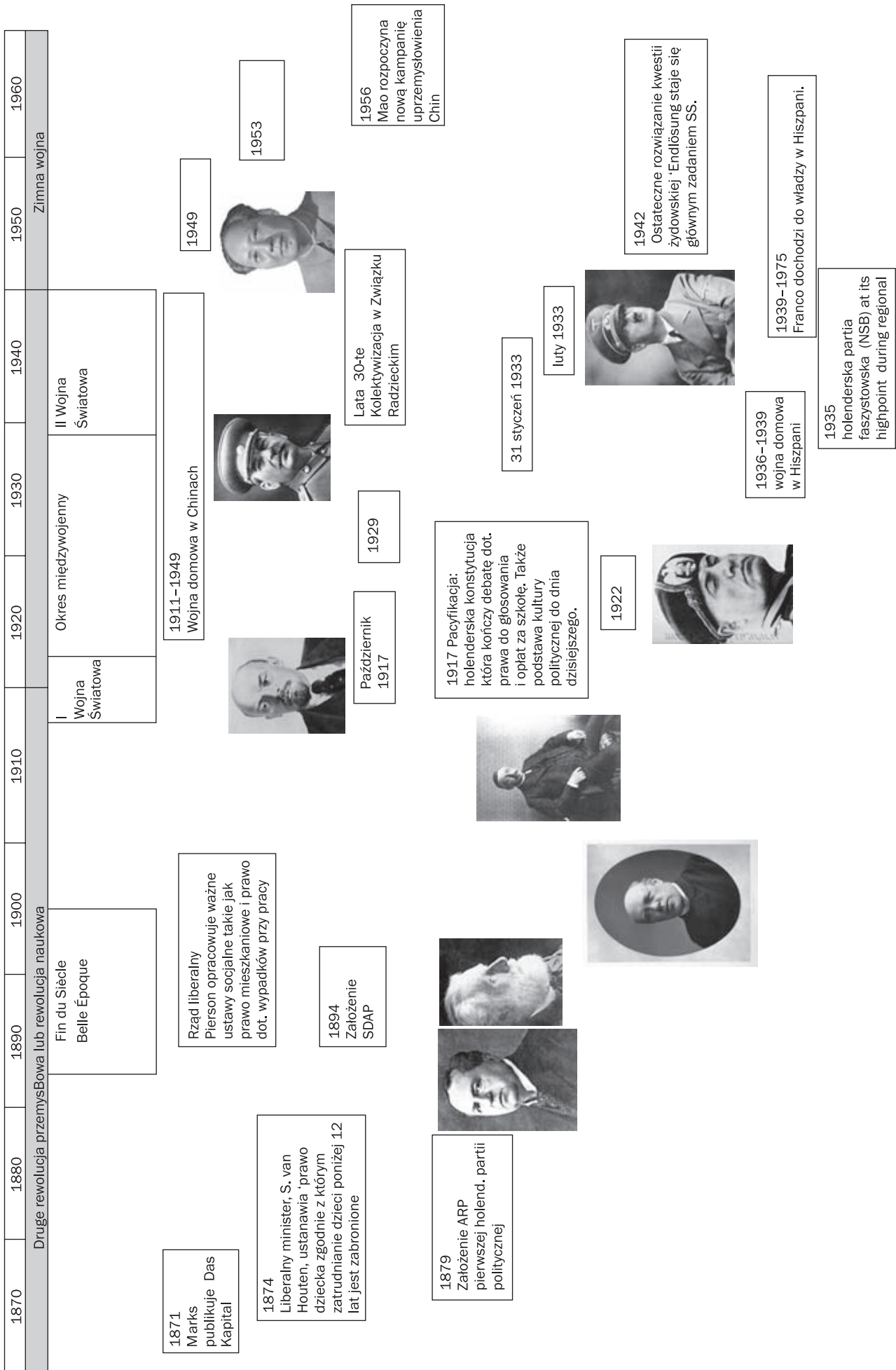
1815  
Król Willem I rządzi  
Holandii jako oświecony  
monarcha an enlightened

Wiek XIX-ty.  
Z powodu rewolucji przemysłowej rozpoczyna się proces urbanizacji na wielką skalę. Duża część populacji cierpi niedostatek. Pytanie o sprawy socjalne staje się faktem. Główny punkt i dyskusja polityczna różnią się w różnych krajach.

1848  
Rok rewolucji.  
IW niemal wszystkich  
krajach europejskich  
ludzie powstają przeciwko  
rządom.

1848  
Konstytucja liberalna  
w Niderlandach





### 1.2.9 Opowiadanie – Analiza przyczyn (*Storytelling Analysis*)

#### Tło

To zadanie wykorzystujące umiejętności myślenia jest dla nauczycieli doskonałym ćwiczeniem umiejętności opowiadania. W wielu krajach europejskich opowiadanie ma raczej słabą pozycję i jest często uważane za spokojne ćwiczenie, podczas którego uczniowie powinni siedzieć cicho słuchając i czasami robiąc notatki.

Opowiadanie nie jest bierną formą lekcji. Jeżeli jest ono prowadzone w odpowiedni sposób pełni ono ważną rolę zaspokajając ciekawość i poszukiwania uczniów. Ciekawość i poszukiwanie odpowiedzi nie są biernym codziennym obowiązkiem, ale ważnymi elementami pobudzającymi rozwój umiejętności myślenia. Słuchacz musi zmobilizować swoją wyobraźnię i umiejętności twórcze by móc śledzić opowiadanie. Jest niezmiernie ważne by słuchacz mógł zrozumieć opowiadanie. Oprócz tego opowiadanie jest starożytną metodą przekazywania wiedzy i innych niezbędnych informacji z pokolenia na pokolenie.

Uważamy, że opowiadanie jest w stanie zarówno konkurować ze współczesnymi formami narracyjnymi jak i wzbogacać je w klasie szkolnej. Mass media wykorzystują współczesne formy narracyjne, by przyciągnąć uwagę młodych. Gry komputerowe oparte na jakiejś historii są bardzo popularne. Większość wiadomości w gazetach, telewizji, Internecie czy radiu jest przedstawiona w formie opowiadania. Ale te media są zawsze pomiędzy rzeczywistością a odbiorcą przekazując przekształcone treści. Istotne jest by kształcić krytyczny odbiór mediów, wiedząc, że również nauczyciel opowiadając jakąś historię przekształca jej treść, starannie dobierając słowa i wpływając w ten sposób na myślenie i odbiór uczniów.

Gdy autor opowiadania i słuchacz spotykają się żaden aspekt nie zostaje opuszczony. Nauczyciel opowiadając ma wspaniałą możliwość współpracy z uczniami, może być otwarty na ich potrzeby i pragnienia i stymulować ich rozwój. Będąc autorem opowiadania nauczyciel ma wyjątkową pozycję, ponieważ między autorem a słuchaczem nie stoi żaden bezosobowy środek przekazu. To stwarza możliwość rozwinięcia się dwustronnej komunikacji w klasie, a także atmosfery uwagi i zrozumienia pomiędzy nauczycielem a uczniami.

#### Doświadczenie z lekcją analizy przypadku

Uczniowie będą często reagować emocjonalnie po wysłuchaniu opowiadania pytając czy jest ono prawdziwe czy to fikcja. Taka reakcja świadczy o tym, że opowiadanie zakończyło się sukcesem, przyciągnęło ich uwagę i zaangażowali się, co jest dobrym początkiem do dalszej części lekcji. W wielu przypadkach uczniowie mogą się na początku poczuć trochę dezorientowani, ale można im udzielić kilku drobnych wskazówek dotyczących rozwiązania pierwszego ćwiczenia. Z naszego doświadczenia wynika, że drugie ćwiczenie (znalezienie przyczyn) jest dużo prostsze do zrobienia, chociaż według uczniów wydaje się ono trudniejsze. Po ukończeniu pierwszego ćwiczenia – znalezieniu dziesięciu przyczyn, dyskusja o tym, co może być bezpośrednią, pośrednią i kluczową przyczyną jest kwestią zastanowienia się i refleksji na wyższym poziomie. Zasadniczą rolą nauczyciela jest słuchanie dyskusji prowadzonych w grupach, by móc odpowiednio poprowadzić podsumowującą część lekcji. W części podsumowującej lekcji uczniowie muszą sobie uświadamiać, że istnieją różne możliwości i interpretacje przyczyn. Jest również ważne, by ukazać jak można wykorzystać te naukowe narzędzia analizy na innych przedmiotach, a nawet w innych dziedzinach nauki (np. w literaturze analizując książki). Niektórzy nauczyciele wykorzystali ten model lekcji by rozwiązać problemy z zachowaniem uczniów.

#### Analiza przypadku – przykład

##### Eksplozja

To jest krótka i prosta historia, której nauczyciel się może szybko nauczyć. Rysunki (zobacz poniżej) są proste i łatwo je skopiować. Są one użyteczne w miarę jak postępuje opowiadanie, stanowią one pomoc wizualną wciągając uczniów w opowiadanie i utrzymując ich w napięciu. Natomiast nauczycielom pomagają zapamiętać opowiadanie. Ale najistotniejsze jest wprowadzenie do naukowych pojęć analizy przypadku.

Ćwiczenie jest podzielone na dwie części. Część pierwsza jest zamknięta i jest głównie ćwiczeniem wizualnym. Druga część jest otwarta i bardziej wymagająca, ponieważ wymaga ona rzeczywistego użycia narzędzi analitycznych. Druga część może być wykorzystana w wielu różnych kontekstach. Ważny jest prawie cały materiał historyczny, ale także inne przedmioty takie jak literatura, geografia i nauki społeczne.

Opowiadanie:

„Ta historia wydarzyła się kilka lat temu. Dwoje uczniów mieszkało blisko szkoły i zawsze chodziło do niej razem. Nazwijmy ich Szymon i Kasia. Po letnich wakacjach z niecierpliwością oczekiwali powrotu do szkoły, spotkania z niewidzianymi od jakiegoś czasu przyjaciółmi, a także zobaczenia nowej hali sportowej, którą zarząd miasta zdecydował się zbudować podczas tych wakacji. Szkoła miała wreszcie otrzymać tę halę, po latach walki z miejscowymi władzami o lepsze warunki do uprawiania sportu w szkole. Jednak, jak często się zdarza, na początku nowego semestru szkolnego budynek nie był jeszcze skończony. Wokół niego nadal stało rusztowanie.

Szymon i Kasia weszli na podwórko szkolne. Tutaj powitał ich nauczyciel, którego zadaniem była opieka nad dziećmi na terenie podwórka szkolnego. Brakowało jeszcze piętnastu minut do dzwonka. Na lewym końcu podwórka Kasia zobaczyła swoją przyjaciółkę i natychmiast do niej podeszła. Odbędzie się następująca rozmowa:

„– Cześć Aniu! Miło Cię znowu widzieć. Miło spędziłaś lato? Ja świetnie spędziłam czas, wiesz – mam chłopaka od tych wakacji.

Uśmiechnęła się szeroko i sprawiała wrażenie szczęśliwej. Ania uśmiechnęła się i zapytała ciekawą:

– Powiedz mi, kim on jest?

– Myślę, że go znasz. To jest Rysiek z wyższej klasy.

W tym momencie twarz Anki zmieniła się. Jej uśmiech zniknął, a ona wściekła obróciła się i krzyknęła: O nie! On jest mój!”

Wywiązała się pomiędzy nimi zacięta walka. Krzyczały na siebie głośno i groziły sobie. To zwróciło uwagę nauczycieli. Jeden z nich podbiegł do dziewcząt i rozdzielił je, by nie dopuścić do pogorszenia sytuacji. Szymon przyglądał się kłótni z pewnej odległości i widział nauczyciela zmierzającego do kłócących się dziewcząt. Spojrzał na nowy budynek ciekaw jak on wygląda. Wiedział, że musi być ostrożny, bo rusztowanie i materiały leżące wokół mogły spowodować szkody. Wspiął się na nową halę sportową.

Zaraz obok hali stał mały barak dla pracowników, tam mogli oni urządzać sobie przerwy na kawę, jeść obiad i planować pracę. Przed ukończeniem nowego budynku pozostało im wysadzenie skały obok budynku, by poszerzyć teren wokół hali. Pracownicy mieli dokładnie zaplanowaną pracę na ten dzień. Środki wybuchowe potrzebne do pracy zostały zgromadzone w rogu na zewnątrz baraku.

Jeden z pracowników był palaczem. Jednak wcześniej często zdarzało mu się zapomnieć, gdzie zostawił papierosy i zapałki. Dlatego wyrobił sobie zwyczaj zostawiania ich na parapecie okiennym. Nie zauważył, że tego dnia zapałki wypadły na podłogę.

Szymon zobaczył barak, następnie w rogu zauważył pudełko ze środkami wybuchowymi. Otworzył je i ku swojemu zaskoczeniu zobaczył w nim ogromne fajerwerki. Natychmiast przypomniały mu się wcześniejsze zabawy sylwestrowe i to, jak wraz z ojcem odpalali fajerwerki. Ojciec nauczył go jak ostrożnie obchodzić się z nimi uciekając na odległość przynajmniej pięciu metrów od zapalonego fajerwerku. Pomyślał on: „Wow! Teraz naprawdę możemy głośno powitać nowy semestr szkolny!”. Wziął laskę dynamitu i zapalił lont, odbiegł 5 metrów i ...

BUUUUUUUUUUUUUUUUUUM!

Eksplodacja była potężna. Jej efekt był katastrofalny. Część nowego budynku została rozsadzona. Barak został całkowicie zniszczony. Siła wybuchu odrzuciła dwóch pracowników, jak i Szymona. Na szczęście żadne inne dziecko nie zostało poważnie zranione...

Dzień po wybuchu w gazecie pojawił się następujący nagłówek: **Jeden uczeń i dwóch pracowników zginęło w potwornej eksplozji na terenie szkoły – Kto jest winny?**

Wyznaczono komisję rządową. Ich zadaniem było odpowiedzieć na pytanie: „Jak to się mogło zdarzyć?”.

### **Rozpoczęcie lekcji**

Podziel uczniów na trzyosobowe grupy. Powiedz im, że opowiesz im krótkie opowiadanie oraz, że usłyszą je tylko raz. Zachęć uczniów do robienia notatek

Napisz na tablicy: **Kogo należy winić? Dlaczego on / ona jest winny/a?**

**Ćwiczenie 1:** Powiedz uczniom, by wymyślili przynajmniej 10 odpowiedzi na to pytanie. Daj im 15–20 minut (w zależności od wieku i możliwości) na przygotowanie odpowiedzi.

Opowiedz historyjkę i wykorzystaj ilustracje w trakcie opowiadania jej, umieszczając je na tablicy (zobacz poniżej).

Prowadzenie lekcji: podobnie jak w przypadku wszystkich ćwiczeń wykorzystujących umiejętności myślenia.

### **Pierwsze omówienie:**

Upewnij się, że każda grupa ma wystarczającą ilość odpowiedzi. Spytaj się ich o przebieg pracy w grupie i porozmawiaj z nimi o niektórych przygotowanych przez nich odpowiedziach, zrób to w sposób zwięzły, nie poświęcaj jednak więcej niż 10 min. na tę część lekcji.

Przedyskutuj następujący temat: jak to się mogło zdarzyć? Wykorzystaj przykłady przygotowane przez uczniów, by wyjaśnić, że jest kilka możliwych rozwiązań.

Przykład: Jeśli uczeń stwierdzi, że winny jest nauczyciel, ponieważ dopuścił do tego, by Szymon poszedł do baraku, można odpowiedzieć, że był on zajęty bijącymi się dziewczynkami. To powinno zilustrować, że istnieje wiele różnych czynników dot. przyczyny danego zdarzenia.

Użyj odpowiedzi uczniów, by stworzyć podział różnych przyczyn i wprowadzić koncepcję analizy przypadku. Wyjaśnij różne znaczenia tej idei:

- bezpośrednie przyczyny
- pośrednie/dodatkowe przyczyny
- kluczowe/główne przyczyny

- 1 Bezpośrednia przyczyna jest tą, która nadaje bieg wydarzeniom. W historii stanowi ona często pretekst, początkując większe zdarzenia – taką przyczyną było zastrzelenie Księcia Ferdynanda przez Serbskiego członka organizacji „Czarna Ręka” w Sarajewie, stanowiące początek początku I-ej Wojny Światowej.
- 2 Pośrednie/Dodatkowe przyczyny pełnią ważną rolę w trakcie przebiegu wydarzeń. Często poza właściwą przyczyną zdarzenie, istnieje wiele innych dodatkowych. Przykładami takich przyczyn są: remilitaryzacja wojsk przed I-ą Wojną Światową, budowa linii kolejowej Berlin – Bagdad, tworzenie sojuszy polit. i in.
- 3 Główna/Kluczowa przyczyna jest tą, która uważana jest za najistotniejszą, powodując dane zdarzenie. To, co się uznaje za główną przyczynę danego zdarzenia, zależy do punktu widzenia osoby oceniającej. Wg niektórych główne przyczyny I-ej Wojny Światowej były związane z gospodarką – produkcja Niemiec była większa od angielskiej, wg innych powodem tej wojny była sytuacja polityczna – Niemcy nie posiadali żadnych kolonii.

Należy wyjaśnić uczniom, że tego rodzaju analiza jest narzędziem służącym lepszemu zrozumieniu zdarzeń.

Po tej części lekcji, można przejść do następnego ćwiczenia. Wyjaśnij, że rozwiązanie zależy od interpretacji i nie istnieje tylko jedna właściwa odpowiedź.

**Ćwiczenie 2:** Napisz na tablicy: „Wykorzystajcie własne rozwiązania ćwiczenia i uzasadnijcie je za pomocą analizy przypadku”. Daj uczniom 10–15 minut na to zadanie.

Prowadzenie lekcji: podobnie jak w przypadku wszystkich ćwiczeń wykorzystujących umiejętności myślenia.

### **Drugie podsumowanie:**

Ta część podsumowująca jest główną częścią lekcji. Uczniowie, opisując jak doszli do danych rozwiązań, dyskutują o różnicach pomiędzy nimi. Ze względu na możliwość istnienia wielu rozwiązań ćwiczenia, należy przeznaczyć określoną ilość czasu na tę część lekcji. Wykorzystaj ten czas na dyskusję o tym, jak przebiegała praca w grupie i jak znaleziono rozwiązania.

Pytaj uczniów o ich rozwiązania zadania i wykorzystaj je do dyskusji, prowadzącej do tworzenia innych wyjaśnień. Na przykład: jeśli zdaniem danej grupy, główną przyczyną tragedii jest wina pracownika,

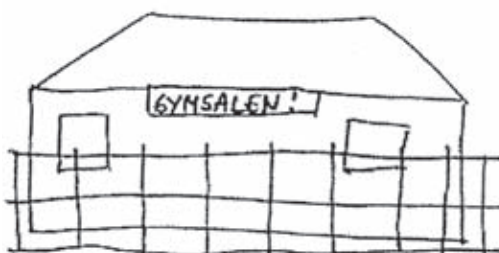
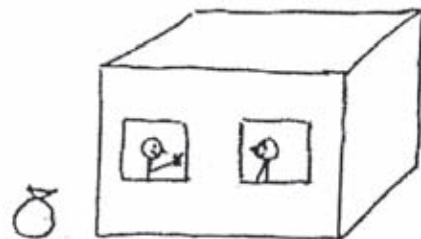
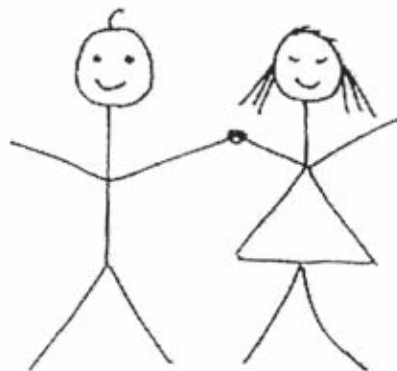
nauczyciel może odpowiedzieć, że opowiadanie nie opisuje wszystkich jego działań. Pracownik mógł być zajęty czymś innym, gdy wypadły mu zapalki; mógł do niego zadzwonić szef, polecając mu lepiej zabezpieczyć dynamit; mógł on również być zajęty rozmową z kolegą o ostatnim odcinku serialu TV widzianym wcześniejszego wieczoru itp. Ważnym celem tej części ćwiczenia jest, by uczniowie rozwijali umiejętność krytycznej oceny i zostali zmuszeni do ponownego rozważenia wcześniej przyjętych założeń.

### Łączenie

Wyjaśnij uczniom, że te uniwersalne metody pracy można wykorzystać na innych przedmiotach, takich jak literatura, nauki społeczne, geografia, biologia i in.

Upewnij się także, że uczniowie są świadomi faktu, że każda historia (np. w wiadomościach) jest opowiedana z różnych przyczyn – towarzyszą temu różne cele. Żadna opowieść narracyjna nie przedstawia tylko i wyłącznie prawdy. Treść każdej opowieści jest kształtowana przez jej autora, wpływają na nią jego osobiste opinie i indywidualny sposób postrzegania rzeczywistości, dotyczy to każdej opowieści narracyjnej.

### Ilustracje



## 1.2.10 Zaprojektuj swojego sąsiada (*Design your Neighbour*)

### Opis

„Zaprojektuj sąsiada” to ciekawa forma ćwiczenia, podczas którego uczniowie muszą wyjaśnić swoje własne normy i wartości. Robią to podając, jakie wymagania/warunki musi spełniać nowy sąsiad lub sąsiadka. Pracują w sposób konkretny i oczywisty wykorzystując zróżnicowany wachlarz pojęć geograficznych, socjologicznych, etycznych oraz politycznych. Poprzez to ćwiczenie uczniowie odkrywają, w jakiej mierze wykorzystują stereotypowe myślenie oraz w jaki sposób określa to ich poglądy i nastawienie do innych ludzi.

### Doświadczenia

„Wyobraź sobie swojego sąsiada.”

Doświadczenia

Często uważa się, iż ta umiejętność twórczego myślenia (Thinking skill) stawia przed studentami dość wysokie wymagania. Studenci nie napotkają większych trudności w realizacji tego zadania. Łatwo raczej do niego przystąpić i łatwo sobie z nim poradzić. Trudność stanowią raczej sprawozdawczość i powiązanie części składowych. Ponieważ wielu studentów posiada stereotypowe wyobrażenia o „znaczącej różnicy” bądź o tym, jakim chcieliby widzieć swojego sąsiada, jest często rzeczą konieczną korygowanie ich podejścia i opinii w trakcie przygotowywania sprawozdania. Równocześnie daje to możliwość kształcenia krytycznego myślenia u studentów i odmitologizowania różnic kulturowych. W wielu przypadkach studenci wykazują duże zainteresowanie w omawianiu ich własnych uprzedzeń po to by porównać swoje opinie z opiniami innych studentów i nauczycieli. W trakcie przygotowywania sprawozdania nauczyciel może poświęcić pewną ilość czasu na refleksje dotyczące różnych poziomów wypowiedzi. Z tego powodu jest rzeczą ważną, aby nauczyciel miał jasne wyobrażenie o tym jak postępować z uprzedzeniami studentów do obcokrajowców (ksenofobia).

### Tło dydaktyczne

Ćwiczenie „Zaprojektuj sąsiada” uczy uczniów:

- uświadomienia sobie własnej postawy i poglądów w odniesieniu do życia w społeczeństwie z „innymi”;
- popierania argumentami własnych norm i wartości;
- wyciągania wniosków na podstawie danych i własnych poglądów;
- dostrzegania związku pomiędzy codziennymi sprawami (zachowaniem, postawą), a bardziej abstrakcyjnymi pojęciami z obszaru etyki, socjologii, politologii, demografii itd. (w zależności od zadania);
- ustalania powiązań pomiędzy własnym życiem (płaszczyzna prywatna) i życiem w społeczeństwie (płaszczyzna publiczna);
- identyfikacji (nadawania etykiet) i klasyfikacji;
- dostrzegania związków i zależności;
- wczuwania się w życie innych osób, żyjących w innych krajach i czasach (zależnie od zadania).

### Zaprojektuj swojego sąsiada – stereotypy

#### Kontekst

Często w życiu dzielimy ludzi na „nas” oraz „ich”. Oddzielamy dziewczynki od chłopców, gdy trzeba wyjaśnić różne zachowania i postawy, dzielimy ludzi na obcych i z tego samego kraju, chrześcijan i muzułmanów, czarnych i białych, nauczycieli i uczniów, szkoły i rodziców, itd. Takie stereotypy mogą być źródłem wrogości pomiędzy populacjami, rasizmu oraz prześladowań. Ludzie mieszkający wzdłuż granic zawsze byli świadkami takich stereotypów, a ludzie po obu stronach granicy zawsze z tego powodu cierpieli. Celem tej umiejętności myślenia jest debata oraz zrozumienie, co i jak możemy zrobić, aby ograniczyć powstawanie stereotypów dla celów edukacyjnych.

#### Cele

Celem jest zaprojektowanie ‘sąsiada’ („Ich”) który pasuje do kulturowego oraz społecznego miejsca zamieszkania osób projektujących (uczniów).

## Zadania

Podziel uczniów na grupy trzyosobowe. Przydziel im zadanie:

**Zadanie 1:** Wybierz pięć (5) stwierdzeń/informacji (patrz niżej) oraz zaprojektuj sąsiada obok którego chciałbyś mieszkać. Jednak nie może to być postać fantastyczna, upewnij się, że jest zawsze realistyczna. Uczniowie muszą przedyskutować wszystkie stwierdzenia/informacje, a wybór musi być uzasadniony i zapisany.

Uczniowie powinni przedyskutować jakie stwierdzenia wybrali i dlaczego, przez około 20–25 minut.

**Zadanie 2:** Które z tych stwierdzeń/informacji są najważniejsze? Przydziel do każdego stwierdzenia numer od jednego (1) do pięciu (5) według ważności, gdzie jeden (1) oznacza najważniejszy, a pięć (5) mniej ważny. Powinieneś przeznaczyć na to pięć (5) kolejnych minut.

**Zadanie 3:** Które z tych stwierdzeń, z kompletnej listy (25) są mniej ważne i dlaczego? Wybierz przynajmniej 5 stwierdzeń które nie są ważne. Zapisz swoje argumenty pełnymi zdaniem.

**Zadanie 4:** Czy na liście brakuje według ciebie jakiegoś stwierdzenia? Stwórz 1–5 stwierdzeń które według ciebie pasują lepiej do projektu sąsiada. Poświęć 10 minut na to zadanie

Jako nauczyciel, powinieneś przechadzać się, gdy uczniowie pracują. Powinieneś słuchać ich argumentów, i wykorzystać je w części lekcji poświęconej na sprawozdanie.

## Omówienie

*Po wykonaniu zadania 1 i 2 można rozpocząć sprawozdanie*

Pytania które ty jako nauczyciel możesz zadać podczas sprawozdania:

W jaki sposób rozwiązaście zadanie w grupie?

Jak poradziliście sobie z różnicą zdań w grupie?

Jak wygląda twój sąsiad?

Dlaczego woleliście te stwierdzenia a nie inne?

Które stwierdzenia były najważniejsze przy projektowaniu sąsiada?

Które stwierdzenia nie były takie ważne, jeżeli takie były?

Czy rozpoznaliście stwierdzenia „my i oni” w grupie?

Czy ta lekcja jest odpowiednia do kreowania dobrych postaw przeciwko rasizmowi?

*Pytania które można zadać podczas sprawozdania z zadania 3:*

W jaki sposób rozwiązaście zadanie w grupie?

Jak poradziliście sobie z różnicą zdań w grupie?

Dlaczego woleliście te stwierdzenia a nie inne?

Czy określiliście, które stwierdzenia są mniej ważne?

*Pytania które można zadać do zadania 4:*

Dlaczego wybraliście te stwierdzenia?

Co one mówią o waszym stosunku do ‘obcych’?

Na końcu, ogólnie dla wszystkich zadań: Które stwierdzenia propagują tolerancję, a które nie?

## Zaprojektuj swojego sąsiada

### Karty

Ważne jest, aby był/była dobrze wykształcona/y	Ważne jest aby mówiła/mówił w tym samym języku	Nie jest ważne jaką wyznaje religię	Nie jest ważne w jakim języku mówi, jeżeli tylko potrafimy się porozumieć	Ważne jest, aby był/była takiego samego wyznania
Powinniśmy jeść podobne potrawy	Powinien/powinna być wdzięczna że mieszka z nami	Powinien/powinien nosić podobne ubrania jak my	Nie jest ważne jaką muzykę lubi	Ważne jest, aby dostosował/dostosowała swoje życie do naszego
Kolor skóry nie jest problemem	Kolor skóry musi być taki sam jak nasz	Nie jest ważne jest, czy jest dobrze wykształcona/y	Powinien/powinna trzymać się ze swoimi	Powinien/powinna mieszać się z nami
Powinien/powinna dotrzymać zobowiązań	Postaramy się zrozumieć jego/jej kulturę	On/ona musi zrozumieć naszą kulturę	Nie jest ważne jakie nosi ubrania	Powinien/powinna przestrzegać naszych norm społecznych oraz kulturowych
Nie może być gruby/gruba	Jego/jej wygląd zewnętrzny nie ma znaczenia	Nie wolno mu/jej poślubić jednego z nas	Powinien/powinna surowo wychowywać dzieci	Nie jest ważne, czy bije swoje dzieci

## 1.3 Omówienie wykonanych działań (*Debriefing*)

### Nadawanie znaczenia nauce

Większość treści edukacyjnych ma dla wielu uczniów niewielkie bezpośrednie znaczenie. Treści oferowane przez szkołę są coraz częściej bronione są jako przyczyniające się do ogólnego rozwoju, kultury, tożsamości narodowej i europejskiej, podstawowej wiedzy niezbędnej obywatelowi świata i tak dalej. Nie jest rzeczą łatwą opracowanie „edukacji mającej znaczenie” dla uczniów pomiędzy 12 a 18 rokiem życia, którzy zmagają się ze swoimi hormonami i problemami życia codziennego. Jeszcze trudniejsze jest to w przypadku uczniów posiadających duże zaległości i tych, którzy nie posiadają umiejętności abstrakcyjnego myślenia.

Ćwiczenia wspierające naukę przez myślenie starają się dostarczyć rozwiązanie na takie problemy. Dzięki solidnej ofercie dotyczącej przedmiotu oraz wykorzystaniu umiejętności związanych z przedmiotem, odpowiednio ukierunkowani nauczyciele i uczniowie osiągną obustronne korzyści. Poprzez zastosowanie opartych na zabawie, konkretnych form ćwiczeń, przedmiot nauki będzie wyzwaniem również dla innych uczniów.

„Nadanie znaczenia”, a zwłaszcza nadawanie znaczenia na różnych poziomach edukacji, nie jest dla ucznia takie oczywiste. Dlatego też w przypadku wszystkich ćwiczeń tak ważne miejsce zajmuje omówienie wykonanych działań.

### Trudności występujące podczas dalszego omówienia

Omówienie działań jest jednocześnie punktem kluczowym w przypadku wszystkich ćwiczeń. Wystarczająco trudne jest przeprowadzenie dobrej rozmowy na temat nauczania, zwłaszcza jeżeli chodzi o zainteresowanie nią wszystkich uczniów. Z pewnych powodów, w przypadku omówienia działań jest to jeszcze trudniejsze.

*Forma pracy jest zbyt przyjemna.*

Większość uczniów uważa ćwiczenia takie jak Tajemnica, Zapamiętywanie obrazów, czy Tabu za tak „rozrywkowe”, że wszystko co zostanie im zaproponowane później będzie już mniej interesujące. Często chcą nawet poświęcić część przerwy, aby móc kontynuować ćwiczenie. Ale po tak motywującym ćwiczeniu nie mają już ochoty na poważne omówienie. Wydaje się, że ćwiczenia powinny być mniej „rozrywkowe”, aby otrzymać warunki niezbędne do polepszenia wyników nauki. W przypadku „Tabu” okazuje się na przykład, że niewielu nauczycieli podejmuje trud uświadomienia uczniom, że dysponują oni różnymi technikami umożliwiającymi zrozumienie pojęć (opisanie własnymi słowami, przykłady, umieszczenie w sieci pojęć, opisanie przy pomocy opowiadania/kontekstu, podanie synonimów, itd.).

*Lekcja trwa zbyt krótko.*

Ćwiczenia na rozwijanie sprawności myślowej prawie zawsze zajmują 45 minut lub więcej. A ponieważ właśnie tyle czasu trwa lekcja, zawsze brakuje czasu na jej porządne omówienie i zostaje ono przez to zaniedbane. Często idzie to w parze z argumentem: „Ach, tyle się już dziś napracowali, i tak uważają omówienie za uciążliwe (ja sam zresztą też – myśli nauczyciel), a więc odpuszczę im.”

*Poglądy uczniów na „naukę”.*

Dla większości uczniów „nauka” oznacza uczenie się na pamięć trudnych tekstów z książki, aby zdać jakiś test, przy czym jedynym modelem jest istnienie jednej właściwej odpowiedzi, a nauczyciel wszystko wyjaśnia. Zakuj, zapomnij – i tak rok po roku uczniowie utwierdzają się w przekonaniu, że tak wygląda „prawdziwa nauka”.

Ćwiczenia związane z „nauką myślenia” stanowią zupełnie inną formę nauki, która zupełnie różni się od wyobrażeń uczniów o uczeniu się. Uczniowie otrzymują inne niż zazwyczaj zadania, oparte często na współpracy z innymi, w których duży nacisk kładzie się na umiejętności i strategie myślowe. Dla wielu uczniów to zbyt wiele, i oznacza to: „Dobrze, a teraz jeszcze sobie porozmawiamy o tym, w jaki sposób to zrobiliśmy.” Uczniowie (na pewno od półrocznej pierwszej klasy liceum prawie do matury) są w dużym stopniu ukierunkowani na uzyskanie „produktu” lekcji. Produktem jest dla nich otrzymanie jednej odpowiedzi, wypełnienie czasu na lekcji, lub jeżeli właściwą odpowiedź zapewni im nauczyciel lub arkusz z odpowiedziami. Na tym etapie rozwoju psychicznego uczniowie nie uważają za rzecz oczywistą tego, aby za „produkt” przyjąć formę rozważań/oceny pracy<sup>25</sup>.

Podczas wszystkich ćwiczeń uczniowie zachęceni są do współpracy i wspólnej dyskusji. W ten sposób procesy i rezultaty związane z myśleniem stają się widoczne. Poprzez zapoznanie się z metodami pracy oraz wynikami swoich kolegów, mogą ulepszyć swoje własne podejście oraz produkt końcowy. „Nauka poprzez współpracę” w znaczeniu społeczno-konstruktywnym łączy się również z wykorzystaniem umiejętności związanych z nauką historii. Podczas pracy w grupach zaangażowanych jest więcej źródeł/uczniów, aby otrzymać wiarygodniejsze wyniki; dzięki temu uczniowie uświadamiają sobie przywiązanie do własnego punktu widzenia oraz to, że każdy tworzy sobie własną wizję historii.

Wspólna dyskusja w celu uzyskania lepszych wyników budzi śmiałość u uczniów oraz ich zainteresowanie kwestią „Czy moja odpowiedź może być jeszcze lepsza?”. Jednak w klasie często widzimy coś zupełnie innego. Uczniowie zazwyczaj przyjmują punkt widzenia w oparciu o społeczną interakcję i hierarchię panującą w klasie. W ten sposób wyraźnie zaznaczają swoją własną pozycję w klasie w odniesieniu do kolegów i nauczyciela. Nie każda klasa jest więc gotowa do przeprowadzenia otwartego i konstruktywnego omówienia lekcji.

Omówienie wyonanych działań tylko częściowo dotyczy danego przedmiotu. Musi ono dotyczyć strategii myślowych i ich wykorzystania. Ten obszar „przeniesienia i metapoznania” stanowi zbyt mały przedmiot zainteresowania nauczycieli i bardzo rzadko są oni ekspertami w tej dziedzinie.

*Poglądy nauczycieli na omówienie wykonanych działań*

Nauczycielska wizja omówienia może również stać na przeszkodzie dobrze przemyślanego dalszego omówienia lekcji. Często stawiane są półotwarte pytania o to **czego** uczniowie się nauczyli i **jak** uczniowie pracowali.

Omówienie wspierające aktywne myślenie w nauce historii wymaga innego podejścia dydaktycznego w tworzeniu jego treści, która będzie łączyła się z doświadczeniem uczniów. Dalsze omówienie może odbywać się na dziesiątki różnych sposobów, a mimo to podczas większości lekcji preferowane są rozmowy edukacyjne trwające ledwie siedem minut. Nic więc dziwnego, że nie wszyscy uczniowie biorą w nim

<sup>25</sup> Więcej informacji o aspekcie psychicznego rozwoju można znaleźć w pracach filozofa pedagogiki Kierana Egana.

aktywny udział, i że dyskusja utrzymuje się na bardzo ogólnym poziomie. Właściwie sami nauczyciele nie wiedzą, po co przeprowadzane jest dane ćwiczenie, jeżeli chodzi o jego cele związane z nauką. Czy naprawdę wiemy wcześniej, co uczniowie pod koniec lekcji powinni wiedzieć i potrafić zrobić? A – jeżeli jest nam to wiadome – czy treść lub wykorzystana strategia myślowa pojawia się później na teście? Uczniom trudno jest właściwie jasno uświadomić, jaki jest prawdziwy cel dalszego omówienia, a nauczycielowi trudno również sprawić, aby uczniowie już po dwóch minutach nadal byli nim zainteresowani.

Wszystkie te powyższe sprawy stają się w końcu największą piętą achillesową „dalszego omówienia”.

### Sposoby omówienia wykonanych działań

Wiele z ćwiczeń na naukę/myślenie posiada elementy konkursu i współzawodnictwa. Pobudza to pojawienie się u uczniów pytania: „Czy **ja** to dobrze zrobiłem?” Uczniów mniej interesuje pytanie **dłaczego** jest to dobra odpowiedź i co przyczyniło się do jej uzyskania. Bo w ich oczach należy wygrać konkurs/ współzawodnictwo, nie ważne w jaki sposób. A więc w tym leży najważniejszy klucz do rozwiązania problemu: ćwiczenia muszą stanowić takie wyzwanie, lub musimy sprawić, aby były tak prowokujące, aby uczniowie naprawdę chcieli wiedzieć: „Dlaczego koledzy z klasy wpadli na inne odpowiedzi niż ja?”

Połączenie tego osobistego nastawienia z treścią związaną z przedmiotem oraz ze strategią myślową wymaga starannego zaplanowania omówienia przez nauczyciela. Dobre dalsze omówienie wymaga zaangażowania i czasu.

Nauczyciel musi sobie stawiać realistyczne cele. Powinien budować własne doświadczenie zaczynając od ćwiczeń, które mu odpowiadają, i które są podbudowane jego własnymi zdolnościami pedagogicznymi. Dalsze omówienie „Zagadki” dotyczącej kolektywizacji w Związku Radzieckim w klasie licealnej wymaga innego podejścia, niż omówienie ćwiczenia „Znajdź nie pasujące słowo” dotyczące Starożytnego Egiptu w klasach gimnazjalnych.

### Przygotowanie omówienia wykonanych działań

Przed lekcją nauczyciel musi uświadomić sobie, jakim konkretnym celom ma służyć dalsze omówienie ćwiczenia.

Celami tymi mogą być:

- Włączenie do omówienia jak największej liczby uczniów.
- Uświadomienie uczniom, w jaki sposób mogą stosować daną metodę na innych lekcjach.
- Uświadomienie uczniom, w jaki sposób mogą stosować daną strategię myślową w codziennym życiu/ życiu w społeczeństwie.
- Uświadomienie uczniom, w jaki sposób dana umiejętność/treść może powrócić podczas testu, czy też innego sprawdzianu.

Dla tych różnych celów nauczyciel może opracować konkretne pytania nakierowujące i/lub przykłady. Po kilku lekcjach te przykłady i porównania mogą być na coraz trudniejszym poziomie i mogą dotyczyć wcześniejszych lub przyszłych lekcji, innych przedmiotów, aktualnych wydarzeń, życia codziennego i tak dalej. Najlepiej przebiegnie nauczycielowi omówienie związane z nauczaniem przez niego przedmiotem. Dlatego też podczas przygotowywania omówienia powinien skupiać się na przedyskutowaniu tematów metapoznawczych jako strategii uczenia się, procesu myślowego i przeniesieniu. Chodzi tu o nauczenie uczniów metod i pojęć związanych z nauką, takich jak: badanie, indukcja, dedukcja, wyobrażanie, hipoteza, porządkowanie, klasyfikowanie, szukanie powiązań, wczuwanie się, analizowanie, popieranie argumentami, porównywanie itd. Trzeci punkt, który należy wziąć pod uwagę to ujęcie w struktury pojęć związanych z nauczaniem przedmiotem. Wszystkie ćwiczenia zawierają jedno lub więcej pojęć historycznych, takich jak związek z miejscem wydarzenia, związek przyczynowo-skutkowy, chronologia, kontekst historyczny, fakt/opinia i interpretacja. Aby podczas przygotowywania omówienia być świadomym tego wszystkiego, nauczyciel może wyszukać kąty widzenia, przykłady i analogie, które mogłyby powiązać merytoryczne rezultaty ćwiczenia z ogólniejszymi pojęciami dotyczącymi nauczanego przedmiotu.

Podczas lekcji istnieją cztery możliwości nakierowania przez nauczyciela na charakter omówienia: instrukcje, arkusz z ćwiczeniami, asysta i prowadzenie przez nauczyciela pracy podczas wykonywania ćwiczenia i dyskusji.

Poprzez wyraźne zaznaczenie podczas podawania instrukcji, że podczas dalszego omówienia ćwiczenia omówione zostaną wszystkie kwestie związane z **jak i dlaczego**, uczniowie będą później mniej znużeni i niemile zaskoczeni. Zostali przecież uprzedzeni, co ich czeka po zakończeniu ćwiczenia. Efekt ten

można jeszcze wzmocnić, poprzez zapisanie tych słów wyraźnie i dużymi literami na tablicy, i wskazywać je później wielokrotnie podczas lekcji.

Arkusze ćwiczeń w drugiej części Aktywnego Myślenia w Nauce Historii pod jednym względem odbiegają od tych z pierwszej części. Często ogólne wnioski zostają ujęte w samych arkuszach z ćwiczeniami. We wcześniejszych wersjach te zadania związane z omówieniem pojawiały się w formie ustnej podczas dalszego omówienia. Dzięki temu, że obecnie są zawarte na kartce, uczniowie już wcześniej przygotowują się do dalszego omówienia pod względem merytorycznym. Ponadto podwyższone zostaje „emocjonalne” nastawienie uczniów do tych zadań. Ponieważ to, co znajduje się na papierze, musi być naprawdę ważne. Inną zaletą jest to, że omówienie zadań związanych z przedmiotem przechodzi gładko w dalsze omówienie „uczenia się sposobów uczenia się”. W oczach uczniów będzie to zwyczajnie kolejne zadanie do wykonania.

Poprzez przemieszczanie się po klasie oraz udzielanie wsparcia podczas wykonywania przez uczniów zadań, nauczyciel gromadzi informacje, które może wykorzystać podczas dalszego omówienia. W ten sposób może on wprowadzić do omówienia uwagi, pytania oraz metody pracy uczniów. W przypadku pewnych szerszej zakrojonych ćwiczeń, jak Linia życia, Zagadka i Chronologia, wtrącenie omówienia podczas wykonywania pracy wywołuje sprzeczne reakcje. Dla uczniów takie przerywanie pracy jest często uciążliwe. A już na pewno podczas takich zadań jak szukanie winnego (Zagadka) lub współpracy podczas rysowania (Zapamiętywanie obrazów) obchodzi ich tylko jedna rzecz: dalsza praca! Doświadczenie uczy, że nie wychodzi to na dobre korzyściom płynącym z lekcji. Podczas omówienia w czasie wykonywania pracy uczniom uświadomić można ich wybory i podejście. Dzięki temu mamy punkty zaczepienia dla ogólnego dalszego omówienia i podnosimy jakość wyników nauki. Nauczyciel powinien w tym przypadku poważnie zastanowić się nad tym, czy „pozwoлиł uczniom na dalszą spokojną pracę”, czy też „umożliwił uczniom świadomą naukę”.

### Omówienie wykonanych działań

Najważniejszym warunkiem przeprowadzenia dalszego omówienia jest prawdziwe zainteresowanie uczniów oraz docenienie przez nauczyciela ich wkładu w to omówienie.

Wiele ćwiczeń ma formę gry, quizu lub zagadki detektywistycznej. Ten element współzawodnictwa jest niezwykle ważnym warunkiem, przyczyniającym się do sukcesu stosowania tego rodzaju ćwiczeń w nauczaniu. Dlatego też dla uczniów będzie niewybaczalne, jeżeli pominiemy ten aspekt podczas dalszego omawiania ćwiczenia. Uczniowie chcą wiedzieć, co zrobili dobrze, a co zrobili lepiej od innych kolegów. Jednak zanim podczas dalszego omówienia będziemy mogli pomyśleć o temacie „nauki”, należy zrobić miejsce dla wyrażenia ich emocji. Przy pomocy tej „osi”, nauczyciel może spróbować poruszyć również pozostałe cele związane z nauką.

Dla wielu z uczniów pytanie: „W jaki sposób to zrobiliście?” nie jest pytaniem o sposób pracy, który zastosowali. W ich spojrzeniu w tym pytaniu chodzi o to, w jaki sposób coś zrobili w porównaniu z innymi uczniami. Odbierają oni to jako pytanie oceniające ich rezultaty końcowe. Pytanie o to „w jaki sposób” może więc spowodować nieporozumienie.

Lepiej więc po prostu spytać ich o ich odpowiedzi, a nie o szerokie ich omówienie. Po uporządkowaniu odpowiedzi można następnie powiedzieć, że powstałe między nimi różnice mogą być wynikiem różnych metod pracy nad zadaniem. Logicznym dalszym pytaniem będzie więc „Jaka była wasza metoda pracy nad tym ćwiczeniem?”, a następnie „Czy uczniowie, którzy uzyskali inne odpowiedzi, również zastosowali podobną metodę?”.

Należy dać uczniom chwilę na przygotowanie odpowiedzi na te pytania. Powyżej mogliśmy zobaczyć, że jest to możliwe dzięki ujęciu pytań dotyczących merytorycznych wniosków oraz rozmyślań dotyczących uczenia się sposobów nauki w instrukcji nauczyciela i na arkuszu z ćwiczeniem.

#### Omówienie wykonanych działań 12 niezawodnych wskazówek

1. Poświęć na nie część czasu lekcyjnego.
2. Zadbaj o to, aby dalsze omówienie było naturalnym elementem lekcji.  
*Już na arkuszu z ćwiczeniem postaw pytania związane z „uczeniem się uczenia”.*
3. Włącz do omówienia emocje uczniów.  
*Jaka jest wasza odpowiedź?  
Jak należało to zrobić?  
Jak przebiegała współpraca?  
Dlaczego się tak śmiaлиście?*
4. Stawiaj precyzyjne pytania.  
*W jaki sposób do tego podeszliście?  
Czy zmieniliście metodę pracy?  
Czy podzieliście się zadaniami?*
5. Pozwól, aby uczniowie jak najwięcej wyjaśnili samodzielnie.  
*Wyjaśnij to proszę. Czy możesz to wyjaśnić?  
Opowiedz coś więcej na ten temat.  
Czy możesz podać przykład?  
Dlaczego?*
6. Pozwól aby uczniowie reagowali na wypowiedzi innych uczniów i powstrzymaj się od szybkiej oceny wyników.  
*Czy inne grupy też zrobiły to w taki sposób?  
Kto ma tak samo/inaczej?  
Czy możliwa jest również inna odpowiedź?  
Co myślicie o ich odpowiedzi?  
Kto inny może podać do tego jakiś przykład?*
7. Mów jak najmniej, wykorzystuj gestykulację.  
*Skiń głową, przechylaj się do przodu, rób gesty zachęcające uczniów do dalszej wypowiedzi, patrz na ucznia z zainteresowaniem, itd.*

W każdym omówieniu i każdej rozmowie na tematy związane z nauką biorą udział zarówno uczniowie którzy uczą się szybciej, jak i ci, którzy uczą się wolniej. Są też tacy, którzy chętnie biorą udział w lekcji, i ci którzy mają bardziej leniwy styl nauki. Jak również tacy, którym łatwo rozmawia się w grupie oraz uczniowie lepiej czujący się w mniej liczonym towarzystwie. Wszystkie te aspekty można opanować poprzez danie uczniom dwóch do pięciu minut czasu na przygotowanie swoich odpowiedzi pisemnie w grupach.

W ten sposób zapewnimy lepszy wkład uczniów w lekcję. W przypadku klasycznej dyskusji z 24 uczniami, tylko jeden uczeń na raz ma szansę się wypowiedzieć. Jeżeli w tej samej klasie utworzymy grupy po trzech uczniów w każdej, szansę na wypowiedź ma 8 uczniów na raz.

Nie należy się wahać aby całkowicie odrzucić wszystkie odpowiedzi uczniów, jeśli będzie to konieczne. Najważniejsze jest przede wszystkim to, aby uczniowie się czegoś nauczyli.

### **Omówienie „Omówienia”**

Jednym z najważniejszych doświadczeń związanych z nauką płynących z projektu Aktywne Myślenie w Nauce Historii jest „omówienie omówienia”. Poprzez ujęcie pytań związanych z „uczeniem się uczenia” w samym ćwiczeniu istnieje możliwość, aby poprzez podejście „myślenie-dzielenie się-wymiana” uczniowie zostali uświadomieni o tym, jakie metody wykorzystują podczas swojego procesu nauki oraz do uzyskania wyników tej nauki. Wynik ten zostanie utrwalony, jeżeli również na kolejnej lekcji uczniowie będą musieli ponownie wypowiedzieć się o swoich odkryciach na ten temat. Dopiero wówczas okaże się, czego się nauczyli i czy cele zostały osiągnięte. W praktyce okazuje się, że uczniowie jedną lub dwie lekcje później nadają temu, czego się nauczyli inną wartość niż podczas lub na krótko po wykonaniu ćwiczenia.

Wykorzystane strategie myślowe często wspierają naukę przedmiotu. Dla uzyskania najlepszych wyników potrzebne jest wsparcie ze strony szkoły. Jeżeli nauczyciele uznają za trudne opracowanie spójnej i stałej linii nauczania dotyczącej strategii myślowych i umiejętności związanych z nauką historii we własnym planie nauczania, oznacza to, że podejście szkoły do rozwoju umiejętności myślenia jest jeszcze odległe. W celu uzyskania optymalnych wyników w wysiłku uczniów i wdrażania rozwoju umiejętności myślenia w całym programie nauczania szkoły, należy przeprowadzić dalsze badania dostępnych możliwości.

8. Poczyń odniesienia.  
*A jak opisano to w podręczniku?  
Jakiego pytania możecie się teraz spodziewać na teście?  
Jakie korzyści może przynieść ta metoda w przypadku lekcji z innych przedmiotów?*
9. Jak najczęściej angażuj uczniów.  
*Daj uczniom czas na przemyślenie odpowiedzi w małych grupach.*
10. Buduj dalsze omówienie.  
*Jeżeli pierwsza grupa ma idealną odpowiedź, wówczas dalsze omówienie będzie krótkie! Jako pierwszą należy więc wybrać odpowiedź/grupę, która potrzebuje uzupełnienia.*
11. Podczas kolejnych lekcji powracaj do wniosków wyciągniętych podczas dalszego omówienia.  
*W jaki sposób radziliśmy sobie z tym podczas lekcji z grą z pojęciami?*
12. Uczniowie mogą popełniać błędy, nauczyciel również ma do tego prawo. Jeżeli dalsze omówienie się nie powiedzie, można je przeprowadzić na następnej lekcji.



## 2. CZĘŚĆ REGIONALNA: POLSKA–CZECHY

### 2.1 Charakterystyka regionu

Poniższy szkic dotyczy charakterystyki obszaru pogranicza polsko-czeskiego na potrzeby projektu edukacyjnego, którego celem jest opracowanie materiałów edukacyjnych służących lepszemu poznaniu mieszkańców pogranicza oraz stworzenia warunków wyrastania młodzieży w poczuciu wielokulturowości i jej wartości.

Dla potrzeb niniejszego szkicu należy, w części wstępnej, podjąć się wyjaśnienia zakresu pojęciowego pogranicza polsko-czeskie, które będzie przedmiotem poniższej charakterystyki i jednocześnie obszarem realizacji projektu. Określenie zakresu pojęciowego wydaje się o tyle istotne, iż pod pojęciem pogranicza można rozumieć obszar położony na bezpośrednim styku granicy, bądź dzielnicę historyczną znajdującą się obecnie w granicach dwóch państw, która mimo licznych przeobrażeń terytorialnych stanowi obszar spójny pod względem historycznym, geograficznym, kulturowym czy socjologicznym. W takim rozumieniu można również uniknąć niepotrzebnych uproszczeń, czy uogólnień. Stąd ilekroć będziemy używać pojęcia pogranicza polsko-czeskie mamy na myśli krainę historyczną pod nazwą Górny Śląsk, jako część większej dzielnicy historyczno-geograficznej pod nazwą Śląsk, wydzielonej w XV wieku.

Istnieje również inny powód włączenia w zakres poniższych rozważań terytorium całej dzielnicy historycznej, bowiem nazwa ta funkcjonuje po obu stronach granicy mimo iż w granicach państwa polskiego, tak obecnie jak i w odległej przeszłości znajdowała się zdecydowana większość obszaru Górnego Śląska, zaś na terenie Republiki Czeskiej 12%. Czesi używali i używają na określenie wchodzącej w skład Republiki Czeskiej terenów górnośląskich tradycyjnej, sięgającej czasów austriackich, nazwy Śląsk (Szlezko). Żywa jest ona obecnie w nazwach urzędowych Republiki Czeskiej, a herb Śląska (czarny orzeł na złotym tle) jest częścią herbu Republiki.

Pogranicze polsko-czeskie mieści się zatem w pojęciu historycznym Śląska i stanowi część tej historycznie ukształtowanej krainy. Dzieje historyczne wyznaczają liczne podziały, które w efekcie doprowadziły do sytuacji, kiedy historycznie ukształtowana dzielnica znalazła się po dwóch stronach granicy państwowej.

Przybliżenie jedynie podstawowych informacji na temat przeszłości pogranicza polsko-czeskiego jest zadaniem niezwykle złożonym, bowiem losy historyczne interesującego nas obszaru i liczne zmiany zarówno przynależności państwowej, jak i politycznej zburzyły tradycyjny obszar historyczny. Stąd każda próba ujęcia tego problemu może być uznana jako uproszczenie i posadzona o subiektywizm.

Ponieważ jednak poszukujemy punktu odniesienia dla naszych rozważań, dlatego przyjmujemy w znacznym uproszczeniu, iż pogranicze polsko-czeskie na terenie Górnego Śląska ustaliło się w średniowieczu, kiedy kształtowały się państwowości i powstało ono w wyniku licznych podziałów, będących skutkiem wzajemnych polsko-czeskich konfliktów. Ponadto taki stan rzeczy utrzymał się do czasów nowożytnych, kiedy u progu epoki nowożytnej następuje stopniowe zrastanie się polityczne ze Śląskiem księstw opawskiego i karniowskiego – za ostateczny akt możemy uznać przekształcenie księstwa opawskiego w 1528 w dziedziczne księstwo Korony Czeskiej. Według opisu Śląska tej epoki wydany w Lipsku w 1625 r. Jakub Schickfus do Górnego Śląska zaliczył obszary księstw: karniowskiego, opawskiego, cieszyńskiego, raciborskiego i Wolne Stanowe Państwo Pszczyńskie. Taki zasięg terytorialny pod względem geograficznym (w pewnym uproszczeniu) stanowiło pogranicze po I wojnie światowej i mimo nowych współczesnych podziałów administracyjnych terytorium to można uznać za teren pogranicza polsko-czeskiego, stanowiącego przedmiot naszych zainteresowań.

Interesujący nas teren był w okresie przedpaństwowym obszarem trwałych bądź krótkich wpływów ludów przemieszczających się przez Europę Środkową. Należeli do nich: Scytowie Celtowie, Rzymianie, plemiona germańskie, Słowianie.

W okresie kształtowania się pierwszych państwowości w tym rejonie Śląsk w rozumieniu wczesnego średniowiecza znalazł się w granicach państwa Wielkomorawskiego a potem Czeskiego. Istotnym wydarzeniem dla dalszych losów Śląska był podbój Śląska przez władcę tworzącego się państwa polskiego Mieszka I około 990 roku. Od tego momentu rozpoczęły się spory terytorialne o Śląsk pomiędzy Polską, a Czechami w wyniku, których w połowie XI wieku na stałe odpadła część Śląska (opawskie), który to obszar historycznego Śląska wpisał swoją historię w dzieje państwa czeskiego.

Na przełomie XIII i XIV wieku doszło w wyniku hołdów lennych książąt śląskich składanych królowi czeskiemu do związania całego Śląska z Koroną Czeską.

W połowie XVI wieku Śląsk znalazł się w granicach monarchii austriackiej. Zależność ta utrzymała się do połowy XVIII wieku, kiedy stabilizacja nazewnicza i pojęciowa została zachwiana na skutek podziału Śląska pomiędzy Prusy i Austrię. W efekcie pojawia się pojęcie Śląsk Austriacki i Śląsk Pruski. Dla części górnośląskiej znajdującej się w monarchii austriackiej zaczęto używać określenia Śląsk Cieszyński (księstwo cieszyńskie) i Śląsk Opawski (księstwo opawskie i kaniowskie). Zastosowane tych dwóch nazw pokrywało się z dawnym średniowiecznym podziałem tej części Górnego Śląska pomiędzy Polską, a Czechami, co raz jeszcze uzasadnia odniesienie terytorium pogranicza polsko-czeskiego na obszarze Górnego Śląska do okresu wczesnego średniowiecza. W części pruskiej w wyniku reform administracyjnych nadano części górnośląskiej nowy kształt terytorialny, nie licząc się z tradycjami historycznymi.

Po I wojnie światowej, która przyniosła niepodległość państwu polskiemu i czeskiemu terytorium Górnego Śląska zostało podzielone pomiędzy trzy państwa Niemcy, Polskę i Czechosłowację. Pogranicze polsko-czeskie stało się przedmiotem licznych zatargów terytorialnych, na które w pewnym sensie wpływały postawy nacjonalistyczne wykształcone w XIX wieku po obu stronach pogranicza. Ostateczną granicę polsko-czeską ustalono w 1920 roku, która nie satysfakcjonowała żadnej ze stron.

Kolejne tragiczne czasy przyniosła II wojna światowa i zmiany administracyjne, które kolejny raz burzyły historyczne tradycje Górnego Śląska po obu stronach granicy.

Ostatnie dziesięciolecie przyniosło ważne dla Górnego Śląska zmiany, które w znacznym stopniu zburzyły dawny historyczny porządek. Część historyczna Górnego Śląska po stronie polskiej włączona została w terytorium województwa śląskiego i opolskiego. Podobnie po licznych zmianach terytorialnych w okresie powojennym czeską część Górnego Śląska włączono w województwo ostrawskie (cały praktycznie historyczny Górny Śląsk po stronie czeskiej) oraz częściowo w województwo ołomunieckie. Zatem pogranicze polsko-czeskie znajduje się obecnie w granicach dwóch województw. Po stronie polskiej śląskiego, a po stronie czeskiej ostrawskiego.

Taki zasięg terytorialny pozwala nam odnieść się do terenu pogranicza polsko-czeskiego na obszarze Górnego Śląska, gdzie terytorium Górnego Śląska w dzisiejszej republice czeskiej odnosi się do historycznego księstwa kaniowskiego i opawskiego, a po stronie polskiej księstwa cieszyńskiego, raciborskiego i Wolnego Stanowego Państwa Pszczyńskiego.

W tym miejscu istotna wydaje się uwaga, która wskazuje na konieczność uznania pewnych, czasami bardzo istotnych odrębności w granicach części górnośląskiej po stronie polskiej. Dotyczy to zwłaszcza Śląska Cieszyńskiego, który znajduje się w historycznych i geograficznych granicach Górnego Śląska, jednak zamieszany jest przez ludność o dużym poczuciu odrębności. Źródła tej odrębności wynikają w pewnym zakresie z nieco odmiennej historii i wpływów pogranicza, które kształtuje specyficzne postawy społeczne. Z punktu widzenia omawianego problemu pogranicza polsko-czeskiego należy zaznaczyć, iż zagadnienia edukacyjne w ramach projektu będą odnosiły się przede wszystkim do tego obszaru, który po stronie polskiej nosi nazwę Śląsk cieszyński, a po stronie czeskiej Tesinske Slezsko.

Obszar pogranicza polsko-czeskiego pod względem geograficznym stanowi teren bardzo zróżnicowany. Tworzą je takie krainy geograficzne jak: Wyżyna Śląska, Pogórze Śląskie, Kolina Ostrawska i pasmo Beskidu Śląskiego. Warunki te w znacznym stopniu wpływają na życie codzienne mieszkańców oraz ich zajęcia. W poważnym stopniu służą one rozwojowi turystyki górskiej, co stanowi przedmiot zajęć znacznej części ludności.

Cechą społeczności pogranicza, będącą skutkiem złożonej historii, jest specyficzna kultura powstała w wyniku intensywnej wymiany kulturowych wzorów zachowań. Kultura bowiem nie uznaje granic państwowych, uznaje granice narodowe, ale na pograniczu etniczno-kulturowym ich ostrość zdecydowanie łagodnieje, co potwierdza fakt, iż o ile granica coś dzieli, to pogranicze zawsze coś łączy. W efekcie tożsamość społeczności pogranicza staje się co najmniej dwuwymiarowa. Zjawisko to występuje w całej rozciągłości na interesującym nas terenie pogranicza. Odzwierciedla się w wymianie dorobku kulturowego, licznych wspólnych imprezach kulturalnych i folklorystycznych, czy wymianie zespołów artystycznych. Do najbardziej znanych należy Festiwal kultury Beskidzkiej, który odbywa się każdego roku sierpniu w miastach pogranicza, łącząc społeczność pogranicza. Tradycje muzykowania znajdują urzeczywistnienie w bardzo licznych szkołach muzycznych, różnego szczebla, które profesjonalnie kształcą kadrę miejscowych muzyków.

Kultywowanie niektórych obrzędów i zwyczajów oraz bogactwo folkloru muzycznego jest źródłem ruchu folklorystycznego. Odzwierciedleniem łączności współczesnych mieszkańców z dawną tradycją są liczne skanseny, w których gromadzone są dawne wiejskie zabudowania i sprzęty. Liczne muzea regionalne, nierzadko prywatne zbiory, stanowią wyraz troski o zachowanie dziedzictwa przeszłości i związków mieszkańców z kulturą ludową.

Krajobraz kultury materialnej stanowią rezydencje, liczne pałace dawnych właścicieli, budynki dawnych hut i kopalń, bądź fabryk, które dzisiaj coraz częściej przeznaczone są na obiekty muzealne.

Pogranicze polsko-czeskie stanowi interesujący teren nie tylko dlatego, że w jakiś sposób łączy dwa narody, dwie kultury, dwa państwa, ale także z tego powodu, że po stronie czeskiej żyje ponad 40 tysięczna mniejszość polska, która znalazła się tam, nie z wyboru, ale w wyniku działań politycznych. Żyje ona w kilku wymiarach kulturowych; kultury czeskiej jako dominującej oraz kultury polskiej płynącej z różnych źródeł, głównie przez media. Na te dwa wymiary nakłada się śląska kultura regionalna, łącząca podzielony Śląsk, narzucająca mieszkańcom po obu stronach granicy podobne sposoby życia, obyczaje, zwyczaje (święteczne, doroczne), podobne wartości uznawane za godne poszanowania, wspólny język gwarowy. Jej szczególną odmianą jest kultura regionalna śląskich górali, cechująca się odrębną gwarą, strojem i kulturą muzyczną. Kultura regionalna raz jeszcze potwierdza swoją bieguność i opieranie się granicom państwowym. To ona uświadamia łączność pomiędzy społecznościami, która ukształtowała się w wyniku określonych czynników geograficznych, niezależnie od podziałów państwowych. To co dzieje się na pograniczach etniczno-kulturowych, co często egzemplifikuje się w kulturze regionalnej, wyprzedza procesy społeczne, ekonomiczne, a nawet polityczne, które dzieją się w centrach. Pogranicze jest więc dobrym probierzem integracji europejskiej, bowiem są one znacznie bliżej integracji, niż centralne obszary danego państwa. Na pograniczu polsko-czeskim oznacza to współpracę między związkami regionalnymi, samorządami gminnymi po obu stronach granicy. To tu rozwija się praca transgraniczna, tu ludzie każdego dnia przechodzą do pracy po obu stronach granicy, niosąc ze sobą wielokulturowość.

Cechą tego pogranicza jest specyficzne zróżnicowanie religijne. Terytorium Górnego Śląska cechuje się dużą religijnością, która odzwierciedla się w bardzo tradycyjnej obrzędowości. Świadectwem wielkiego oddziaływania religii jest krajobraz kulturowy; zabytki architektury ludowej, zachowane w wielu śląskich wsiach, wzbogacające ich pejzaż: drewniane kościoły, przydrożne kapliczki i krzyże. Do typowych po obu stronach granicy należy np. figurka św. Nepomucena, czeskiego księdza, czczonego na równi po polskiej jak i czeskiej stronie. Jednym z wyróżników tych ziem w stosunku do reszty Górnego Śląska była i jest dominująca wśród ludności religia protestancka. To tu po obu stronach podzielonego Górnego Śląska żyje najliczniejsza w Polsce i w Czechach społeczność luteran. To współistnienie różnych religii i zgodne współżycie ich wyznawców potwierdza kolejną wielką wartość tego obszaru.

Do znaczących ośrodków miejskich na bezpośrednim pograniczu, po stronie polskiej należą: Cieszyn, Bielsko, Czechowice dziedzice, Skoczów, Wisła, Ustroń, Strumień, po stronie czeskiej: Ostrawa, Karwina, Frydek-Mistek, Czeski Cieszyn, Jabłonków, Trzyniec, Bogumin.

Życie gospodarcze koncentruje się na obszarze pogranicza wokół tradycyjnych dziedzin takich jak rolnictwo, odgrywające w życiu mieszkańców najważniejszą rolę. przemysł wydobywczy, włókienniczy, browarniczy. Do wiodących dziedzin należą nadal przemysł wydobywczy (Ostrawsko-Karwińskie Zagłębie Węglowe, Kopalnia Węgla Koksującego w Okolicach Cieszyna. Warto jednak dodać, iż po obu stronach granicy mają miejsce procesy restrukturyzacji tradycyjnych gałęzi przemysłu, co w efekcie prowadzi do powstania nowych dziedzin.

Region charakteryzuje się licznymi placówkami naukowymi i kulturalnymi. Należą do nich szkoły wyższe, kształcące młodzież na wielu kierunkach. Największymi uczelniami są Uniwersytet Śląski filia w Cieszynie a po stronie czeskiej Slezská univerzita v Opavě a Slezská univerzita v Karviné. Obok nich funkcjonują liczne biblioteki i instytucje naukowe.

Życie kulturalne koncentruje się w placówkach teatralnych, Slezské divadlo v Opavě.

Pogranicze polsko-czeskie ze swoją historią, kulturą i współczesnym życiem mieszkańców wpisuje się w typowy obraz pogranicza, cechującego się wielokulturowością i dążeniem mieszkańców do wzajemnego poznania i zgodnego życia.

## 2.2. Przykłady z regionu

### 2.2.1 Linia życia – Jesteś architektem przyszłości swojego regionu. W jakim stopniu wykorzystasz dziedzictwo przeszłości?

#### Opis instytucji – Muzeum Zamkowe w Pszczynie

Pogranicze polsko czeskie na obszarze Górnego Śląska stanowiło i stanowi „małą ojczyznę”, obszar, gdzie tworzą się najbardziej trwałe, a zarazem emocjonalne więzi człowieka ze środowiskiem geograficznym, przyrodniczym i kulturowym. To poczucie więzi i wspólnoty z ziemią urodzenia tworzy się również na podstawie wspólnej przeszłości. Na wyższym poziomie tożsamości tworzy się więź z dużą ojczyzną, państwową, ideologiczną, Polską lub Czechami.

Zadaniem współczesnej edukacji jest min. tworzenie warunków kształtowania tożsamości regionalnej i narodowej, a w także europejskiej. Uczniowie poznając walory geograficzne, przyrodnicze, kulturowe i historię regionu, mimo iż żyją po dwóch stronach granicy mogą uświadomić sobie wspólne dzieje i wartości charakterystyczne także dla współczesności. To poczucie tożsamości pozwala na identyfikację na poziomie narodowym, państwowym, a dalej europejskim. Temu służy min. poznawanie regionu poprzez różne instytucje pozaszkolne, które zajmują się utrwaleniem dziedzictwa regionu. Tam uczniowie spotykają się z informacjami, które są charakterystyczne dla całego regionu, niezależnie od granicy państwowej.

Uczniowie żyją w specyficznym dla regionu krajobrazie kulturowym. Jednym z jego elementów są liczne pałace, rezydencje dawnych właścicieli tych ziem, dzisiaj często obiekty muzealne. Przeszłość tego regionu, a dokładniej pozostawanie Górnego Śląska w granicach państwa austriackiego lub pruskiego, sprawiło, iż ich właścicielami była przede wszystkim szlachta lub ziemiaństwo niemieckie. Tą drogą szlachta niemiecka w naturalny sposób wpisała się w historię i dziedzictwo kulturowe tej ziemi.

Stąd zadanie, które zostanie opracowane dla uczniów, będzie przeprowadzone w oparciu o zbiory i informacje zdobyte podczas zajęć w Muzeum Zamkowym w Pszczynie. Jego celem będzie uświadomienie uczniom zamieszkującym terytorium Górnego Śląska cywilizacyjnej i kulturowej roli szlachty niemieckiej. Temat brzmi **„Jesteś architektem przyszłości swojego regionu. W jakim stopniu wykorzystasz jego dziedzictwo cywilizacyjne?”** W tym miejscu kilka informacji na temat zagadnienia będącego tematem zajęć edukacyjnych.

Charakter gospodarki ziemi pszczyńskiej, jak zresztą innych obszarów pogranicza wynikał z warunków naturalnych, na które składały się liczne lasy, dobre gleby i gęsta sieć rzeczna.

Podstawę dziedzictwa cywilizacyjnego stworzyła szlachta polska, węgierska i przez znaczny okres czasu szlachta niemiecka.

Zorganizowana działalność gospodarcza władców pszczyńskich sięga XV wieku, kiedy rozwinęła się gospodarka stawowa na dużą skalę, intensywna działalność osadnicza oraz zmonopolizowanie handlu solą na terenie całego Śląska.

Węgierscy Turzonowie byli współwłaścicielami najbogatszej w Europie spółki górniczej. Wstawili się intensywnym poszukiwaniem rud żelaza, powołaniem licznych miast i rozwojem rzemiosła głównie browarnictwa, sukiennictwa, piekarstwa, krawiectwa. Dalej rozwijali gospodarkę rybną, która przynosiła znaczne dochody. Stworzyli podstawy pod tutejszą gospodarkę leśną, z której słynęła ziemia pszczyńska do XX wieku.

Promnitzowie kontynuowali akcję osadniczą i gospodarkę rolną, głównie hodowlę owiec i koni, psów myśliwskich, rzemiosła, głównie sukiennictwo dominującego w XVII w. Dochody przynosił eksport dziczyzny z miejscowych lasów, hodowli bażantów i psów dworskich.

Wielkie szkody i straty gospodarcze przyniosła wojna trzydziestoletnia 1618–1648. Gospodarkę obciążały liczne podatki, kontrybucje wojenne oraz wydatki na utrzymanie wojska.

Rodzina Anhalt-Cothen zasłynęła z zastosowaniu płodozmianu, wprowadzeniem koni zamiast wołów. Wtedy rozpoczął się proces uprzemysłowienia. Powstała huta szkła, pierwsza kopalnia węgla kamiennego.

Zatem obiektem stanowiącym przedmiot prezentacji jest Muzeum Zamkowe w Pszczynie. Wybór tego muzeum wynika z kilku przesłanek. Po pierwsze historyczna ziemia pszczyńska będąca pod panowaniem wielu rodów książęcych wpisuje się swoją złożoną historią w historię pogranicza polsko-czeskiego. Jakkolwiek ziemia pszczyńska należała do historycznego obszaru Górnego Śląska nie posiadając bezpośredniej granicy z pograniczem polsko-czeskim to jej związki z czeskimi książętami opawskimi oraz książętami cieszyńskimi pod koniec średniowiecza łączą ją z historią interesującego nas obszaru. Jej charakter pogranicza podkreśla również średniowieczny szlak handlowy prowadzący z Krakowa do Opawy. Świadectwem tego faktu jest nazwa jednej z bram prowadzących do miasta zwana bramą opawską. Ponadto ziemia pszczyńska obejmowała w przeszłości znaczny obszar Górnego Śląska, a jej właściciele należeli do najbardziej wpływowych i zamożnych rodów w Europie. Również współcześnie Pszczyna pozostaje w odległości około 50 km. od granicy z Republiką Czeską, a od głównych miast pogranicza, dzieli ją kilka kilometrów. Po drugie panująca na ziemi pszczyńskiej szlachta niemiecka swoją działalnością wpisuje się w szeroko rozumianą działalność cywilizacyjną i kulturalną ziem pogranicza polsko-czeskiego i cywilizacyjnego i z tego powodu może stanowić podstawę opracowania materiałów edukacyjnych, które uświadomią polskiej i czeskim uczniom wspólne problemy ich historii. Świadectwem jej obecności na ziemiach pogranicza są wspomniane w charakterystyce rezydencji panów na Pszczynie i liczne zakłady przemysłowe stanowiące ich dziedzictwo. Wybór wynika z jeszcze jednej przesłanki, mającej swoje uzasadnienie z konieczności poszukiwania prawdy historycznej, pozbywania się narodowych uprzedzeń i eliminowania niebezpiecznych dla świadomości stereotypów. Problem dziedzictwa kulturowego i cywilizacyjnego niemieckiej szlachty zarówno polskiej, jak i czeskiej części Górnego Śląska był uwarunkowany przeszłością historyczną i warunkami ustrojowymi panującymi w obu krajach po II wojnie światowej. W praktyce oznaczało to pomijanie tego zagadnienia bądź sprowadzanie go do marginalnych informacji. Dorastanie do wspólnej Europy, które jest warunkiem procesów integracyjnych spowodowało również przeobrażenia w świadomości historycznych narodów, które do końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku pozostawały w nieufności wobec siebie i nie wykazywały ochoty do jakiegokolwiek współpracy. W tym kontekście przeobrażenia polityczne, procesy integracyjne sprawiły poszukiwanie elementów pozytywnie łączących narody pogranicza. Ważnym więc dla pogranicza polsko-czeskiego, pozostającego przez wieki swojej historii pod wpływami państw niemieckich jest przełamanie wzajemnych uprzedzeń i rewidowanie przeszłości historycznej. Wielkie znaczenie dla tego zagadnienia stanowi edukacja dzieci i młodzieży. Współczesna szkoła zarówno polska jak i czeska w zakresie nauczania historii stara się pokazywać wielokulturowość i dostrzegać pozytywne wpływy różnych ludzi i nacji, które, szczególnie na terenie pogranicza tworzyły podstawy dziedzictwa kulturowego. Nie oznacza to, że proces przełamywania historycznych barier mamy za sobą. Dlatego takie inicjatywy jak projekt **Życie i edukacja na terenach przygranicznych**, stanowią okazję do pogłębienia wiedzy o sobie, wspólnych problemach i osiągnięciach.

Pszczynskie muzeum ze swoją ciekawą i złożoną historią wpisuje się w liczne rezydencje Górnego Śląska, w których młodzież może zapoznać się z przykładami wielokulturowości jako waloru obszarów pogranicza.

Współczesne Muzeum Zamkowe w Pszczynie mieści się w budynku dawnej rezydencji właścicieli ziemi pszczyńskiej. Zostało założone w 1946 roku i stanowi największą atrakcję miasta.

Udokumentowane początki zamku sięgają 1 połowy XV wieku, kiedy wzniesiona została budowla w stylu gotyckim. Dobra pszczyńska a wraz z nimi zamek często zmieniał swoich właścicieli. Do końca XIV wieku byli nimi książęta piastowscy z linii opolsko-raciborskiej, następnie Przemyslidzi z Opawy i książęta cieszyńscy do roku 1517. Wtedy ziemia pszczyńska została sprzedana magnatowi węgierskiemu Aleksowi Turzo. Od połowy XVI wieku właścicielami zostali Promnitzowie. Wtedy gotycka budowla obronna została przebudowana w stylu renesansowym, w latach trzydziestych XVIII wieku rozpoczęła się przebudowa w stylu barokowym.

W 1767 przyszła kolej na następnych właścicieli książąt Anhalt Kothén-Pless. Około połowy XIX wieku właścicielami zostali Hochbergowie, którzy przetrwali do 1945 roku. W owym czasie Pszczynę odwiedzali królowie pruscy, niemieccy cesarze oraz inni dostojni goście z całej Europy. Przez współczesne wnętrza muzeum przewija się wątek rodowy. Świadczą o tym rodowe portrety, dzieła sztuki opatrzone herbem, trofea myśliwskie.

Szczególną kartę w dziejach Pszczyny otwierają czasy Jana Henryka XV i jego żony, słynnej z urody, Angielki nazywanej Daisy. Księżna interesowała się polityką, utrzymywała przyjazne kontakty z królami angielskimi Edwardem VII i Jerzym V, cesarzem niemieckim Wilhelmem II, innymi monarchami i najwybitniejszymi mężami stanu.

Zamek przez wiele lat z powodzeniem spełniał wymagania jego właścicieli, którzy podejmowali w swej rezydencji najwybitniejszych przedstawicieli arystokracji ówczesnej Europy. Od 1915–1917 znajdowała się w nim Kwatera Główna niemieckiej armii, a cesarz Wilhelm II i jego małżonka zamieszkali w Pszczynie, w specjalnie dla nich przygotowanym apartamencie, zwanym współcześnie cesarskim.

W 1922 roku Pszczyna została włączona do odrodzonego Państwa Polskiego. Po II wojnie światowej zmiany polityczne spowodowały pozbawienie dotychczasowych władców ich własności.

W celu zatarcia dawnej historii powołane do życia muzeum straciło swój poprzedni charakter. Koncepcja powrotu do dawnego wystroju wewnątrz miała miejsce w połowie lat dziewięćdziesiątych poprzedniego stulecia.

Obecnie muzeum prezentuje jedyny na Śląsku typ rezydencji magnackiej z autentycznym zachowanym w około 80 dawnym wyposażeniem.

Wejście do muzeum prowadzi przez sień wyłożona dębową kostką. Na parterze znajdują się apartamenty cesarskie z Pokojem Narad. Dalej reprezentacyjnymi schodami, nawiązującymi do wzoru wersalskiego, pod brukselskim gobelinem, prezentem carycy rosyjskiej Katarzyna II, drogi muzeum prowadzą do dawnej jadalni książęcej, obecnie Sali Lustrzanej, gdzie odbywają się liczne koncerty. W galerii znajdują się liczne trofea myśliwskie i dekoracyjne obrazy. Z portretów na zwiedzających spoglądają dawni właściciele, a wśród nich na licznych portretach księżna Daisy. Na I piętrze znajduje się ponadto Salon Zielony, ozdobiony portretami byłych właścielek. Miejsce odpoczynku stanowił salon Wielki z biblioteką. Pasje właścicieli – jakim były polowania – przypomina Przedpokój Myśliwski, ozdobiony trofeami zdobywanymi na różnych kontynentach. Kolejne apartamenty do gabinet Księcia i prywatne apartamenty Księcia i księżnej z olbrzymim kominkiem i rodowymi pamiątkami.

Osobliwością historii współczesnego Muzeum zamkowego jest stały kontakt księcia pszczyńskiego Bolko, hrabia von Hochberg z miastem i muzeum.

Muzeum Zamkowe w Pszczynie jest zatem świadectwem dziedzictwa wielu kultur i wielu właścicieli. W jego historii krzyżują się wpływy polskie, czeskie, węgierskie, pruskie i niemieckie. Zatem rola szlachty niemieckiej jest jednym z elementów tego dziedzictwa. Jednak w kontekście poszukiwania wspólnych płaszczyzn polsko-czeskiego pogranicza na obszarze Górnego Śląska ze względu na długie wpływy niemieckiej kultury po obu stronach, w projekcie zamierzamy przedstawić wpływy niemieckiej szlachty na terenach pogranicza polsko-czeskiego w kontekście jej cywilizacyjnej roli. Muzeum Zamkowe w Pszczynie będzie obiektem edukacji młodzieży polskiej i czeskiej, która w jego zbiorach znajdzie przykład wspólnej przeszłości.

Muzeum zamkowe w Pszczynie powstało 9 maja 1946 roku kiedy otwarto sale I piętra z ekspozycją sztuki zdobniczej.

**Zadanie**

**Temat: Jesteś architektem przyszłości swojego regionu. W jakim stopniu wykorzystasz dziedzictwo przeszłości?**

**Metoda: Linia życia**

**Spojrzenie na lekcję:**

<b>Temat:</b>	<b>Jesteś architektem przyszłości swojego regionu.</b> <b>W jakim stopniu wykorzystasz dziedzictwo przeszłości</b>
<b>Czynność:</b>	Uczniowie oceniają dorobek dawnych właścicieli ziemi pszczyńskiej i ustalają, jaką część tego dorobku można wykorzystać współcześnie.
<b>Czas</b>	70 minut
<b>Cele</b>	* Sztuka argumentacji własnego stanowiska wobec współczesnych zagadnień gospodarczo społecznych, którą uczniowie mogą ćwiczyć podczas zajęć z wykorzystaniem posiadanej wiedzy historycznej i tej która dotyczy współczesnej rzeczywistości.
<b>Etap początkowy:</b>	* <b>Poziom:</b> Zadanie to przeznaczone jest dla uczniów klas licealnych, ponieważ wymaga ono podstawowej wiedzy na temat rozwoju gospodarczego Europy w przeszłości. * Wykonanie tego zadania poprzedzone jest zwiedzaniem Muzeum Zamkowego w Pszczyńcu, gdzie uczniowie zapoznają się z dorobkiem dawnych właścicieli i ich dokonaniem w różnych dziedzinach życia.
<b>Przygotowanie</b>	* Kopia wykresu * kopia opisu * kwestionariusz
<b>Instrukcja</b>	* <b>Co?</b> Uczniowie pracują w grupach, umieszczając dane na wykresie i dokonują ich oceny * <b>Jak?</b> Oceniają na wykresie w skali 1–5 * <b>Dlaczego?</b> Aby uświadomić sobie możliwość wykorzystania dziedzictwa przeszłości
<b>Zarządzanie</b>	* Uczniowie pracują w grupach pod kierunkiem nauczyciela. * Uczniowie samodzielnie interpretują wykres
<b>Omówienie</b>	* <b>Co?</b> Po wykonaniu tej części zadania, uczniowie wypełniają ankietę, w której udzielają krótkich odpowiedzi na postawione pytania. * <b>Jak?</b> Po wykonaniu zadania lider przedstawiciel grupy relacjonuje wyniki pracy. Pozostałe grupy przysłuchują się relacji. W wyjątkowych sytuacjach nauczyciel zadaje dodatkowe pytania w celu uzyskania od grupy wyczerpujących informacji. Po prezentacji wszystkich grup nauczyciel prezentuje planszę * <b>Dlaczego?</b> W celu konfrontacji swoich wniosków z aktualnymi prognozami gospodarczymi regionu.

**Cele**

Uczniowie:

- \* zapoznają się z dziedzictwem gospodarczym swojego regionu
- \* uczą się odczytywania związków pomiędzy historią kraju i Europy, a działaniami gospodarczymi na terenie swojego regionu.
- \* uświadamiają sobie, iż załamania gospodarcze i szukanie nowych rozwiązań gospodarczych to często powszechne zjawiska typowe dla całej Europy, a szczególnie Europy środkowej.
- \* kształcą umiejętność argumentacji swojego stanowiska
- \* dokonują oceny przydatności dziedzictwa historycznego dla współczesności.
- \* uczą się konfrontacji zdobytej wiedzy, bądź własnego stanowiska z rzeczywistymi możliwościami rozwojowymi swojego regionu

- \* przekonują się o różnych możliwościach i różnych zdaniach na ten sam temat, a także możliwościach wpływu na rzeczywistość w której żyją.
- \* uświadamiają sobie jakimi argumentami posługują się inni, wczuwają się w położenie innego człowieka.
- \* uczą się pracy w grupie
- \* Cel wychowawczy oznacza, że jeśli młody człowiek uświadomi sobie możliwości ekonomiczne szansę na zatrudnienie na ziemi gdzie się urodził i mieszka, to albo w niej pozostanie, albo będzie szukał swojego miejsca w innej ziemi.

**Czas:**

Zadanie zabierze 70 minut

- \* 5 minut omówienie zadania
- \* praca w grupach 30 minut
- \* wypełnienie kwestionariusza 15 minut
- \* sprawozdanie 20 minut

**Etap początkowy**

- \* Wykonanie tego zadania poprzedzone jest zwiedzaniem Muzeum Zamkowego w Pszczynie, gdzie uczniowie zapoznają się z dawnymi właścicielami i ich dokonaniem w różnych dziedzinach życia.

**Przygotowanie:**

- \* Wykonanie zadania oparte jest na podstawowej zależności pomiędzy wiedzą, jaką uczniowie zdobywają podczas lekcji muzealnej, a umiejętnością wykorzystania tej wiedzy w różnych sytuacjach i do różnych celów.
- \* Głównym materiałem dla uczniów jest zestawienie informacji na temat dziedzin życia gospodarczego rozwijanych w regionie w przeszłości. [załącznik nr 1] Pod poszczególnymi datami zapisane są dane o różnych dziedzinach. Te informacje są podstawą do oceny tych dziedzin gospodarki dla regionu w przeszłości i współcześnie.
- \* Drugim materiałem dla uczniów jest wykres na którym mają ocenić przydatność opisanych dziedzin w skali 0–5. [załącznik nr 2]
- \* Trzeci materiał to ankieta, w której uczniowie wypowiedzą się na postawione pytania, które dotyczą pracy w grupie, argumentacji oraz własnych ocen i opinii. [Załącznik nr 3]
- \* Ponadto ważnym materiałem są mapy. Jedna z nich przedstawia główne szlaki handlowe w XV wieku. Największą pomoc winna w stanowić Mapa gospodarcza ziemi pszczyńskiej.
- \* Dla przeprowadzenia dodatkowych ćwiczeń należy przygotować.
  1. Diagram kołowy, na którym uczniowie zapiszą swoje pomysły. [Załącznik nr 4]
  2. Pająkogram, na którym uczniowie zaprezentują możliwości wykorzystania warunków naturalnych regionu dla działalności gospodarczej. [Załącznik nr 5]
    - Należy także przygotować atlasy, mapy historyczne przedstawiające sytuację gospodarczą w Europie w różnych okresach historii.
    - Dla każdej grupy przygotowujemy dwa pisaki w kolorze niebieskim i czerwonym.

**Instrukcja oraz zarządzanie zadaniem:****Co będziemy robić?**

- \* Zadaniem uczniów jest dokonanie oceny osiągnięć byłych właścicieli ziemi pszczyńskiej w kontekście możliwości wykorzystania ich dorobku we współczesnej rzeczywistości.

**Jak będziemy robić?**

- \* Wykonanie zadania odbywa się w grupach 4–5 osobowych. Nauczyciel przedstawia uczniom problem do rozwiązania i cele, którym służy zadanie oraz wyjaśnia jak będzie przebiegała ich praca. Dokładnie określa czas na wykonanie poszczególnych fragmentów zadania.
- \* Każda grupa otrzymuje materiał dotyczący rozwoju gospodarczego regionu w przeszłości oraz wykres, na którym umieszcza swoje oceny, a także arkusz ankiety. Uczniowie pracując w grupach zapoznają się z załącznikiem nr 1 i na wykresie umieszczają swoje oceny.
- \* Kolorem niebieskim zaznaczają na wybranym polu wykresu ocenę przydatności kolejno opisanych dziedzin gospodarki uwzględniając warunki naturalne regionu, poziom rozwoju cywilizacyjnego w danym okresie w Europie, przedsiębiorczość panujących. Kolorem czerwonym oceniają przez zaznaczenie na wykresie możliwości wykorzystania tych dziedzin gospodarki we współczesnej rzeczywistości regionu. Na tym etapie uczniowie wykorzystują informacje w załączniku, informacje uzyskane podczas

zwiedzania muzeum i mapy gospodarcze. Po umieszczeniu punktów na wykresie łączą je w postaci wykresu.

- \* Po wykonaniu tej części zadania uczniowie wypełniają ankietę, w której udzielają krótkich odpowiedzi na postawione pytania. Pytania dotyczą pracy z załącznikami 1 i 2 oraz wniosków wynikających z wykonania zadania
- \* Po wykonaniu zadania lider przedstawiciel grupy relacjonuje wyniki pracy.
- \* Pozostałe grupy przysłuchują się relacji.
- \* W wyjątkowych sytuacjach nauczyciel zadaje dodatkowe pytania w celu uzyskania od grupy wyczerpujących informacji.

### Dlaczego to robimy?

Aby uświadomić sobie możliwość wykorzystania dziedzictwa gospodarczego naszych przodków

#### Omówienie:

- \* Uczniowie dzielą się swoimi uwagami umieszczonymi w ankiecie.
- \* Udzielają odpowiedzi np. jaką drogą dochodzili do ustalenia ostatecznej oceny na wykresie.
- \* Jak współpracowali w grupie
- \* Jak uzgadniali wspólne stanowisko. W jakich kwestiach byli najczęściej zgodni, a kiedy występowały największe różnice zdań. Dostrzegają różnice w ocenach poszczególnych grup. Przekonują się, iż każdy widzi dla siebie w regionie inne perspektywy i ta różnorodność jest naturalnym zjawiskiem.

#### Kontynuacja

- \* W końcowej części zajęć uczniowie proponują w jaki sposób można zapromować swój region.
- \* Nauczyciel poleca zadanie domowe.
- \* Jako zadanie domowe uczniowie otrzymują polecenie np. napisania listu do kolegi z innego regionu z zaproszeniem do podjęcia pracy, założenia hotelu, restauracji itp. W treści listu powinny znaleźć się argumenty poświadczające atrakcyjność ekonomiczną charakteryzowanego regionu.

#### Wariacje:

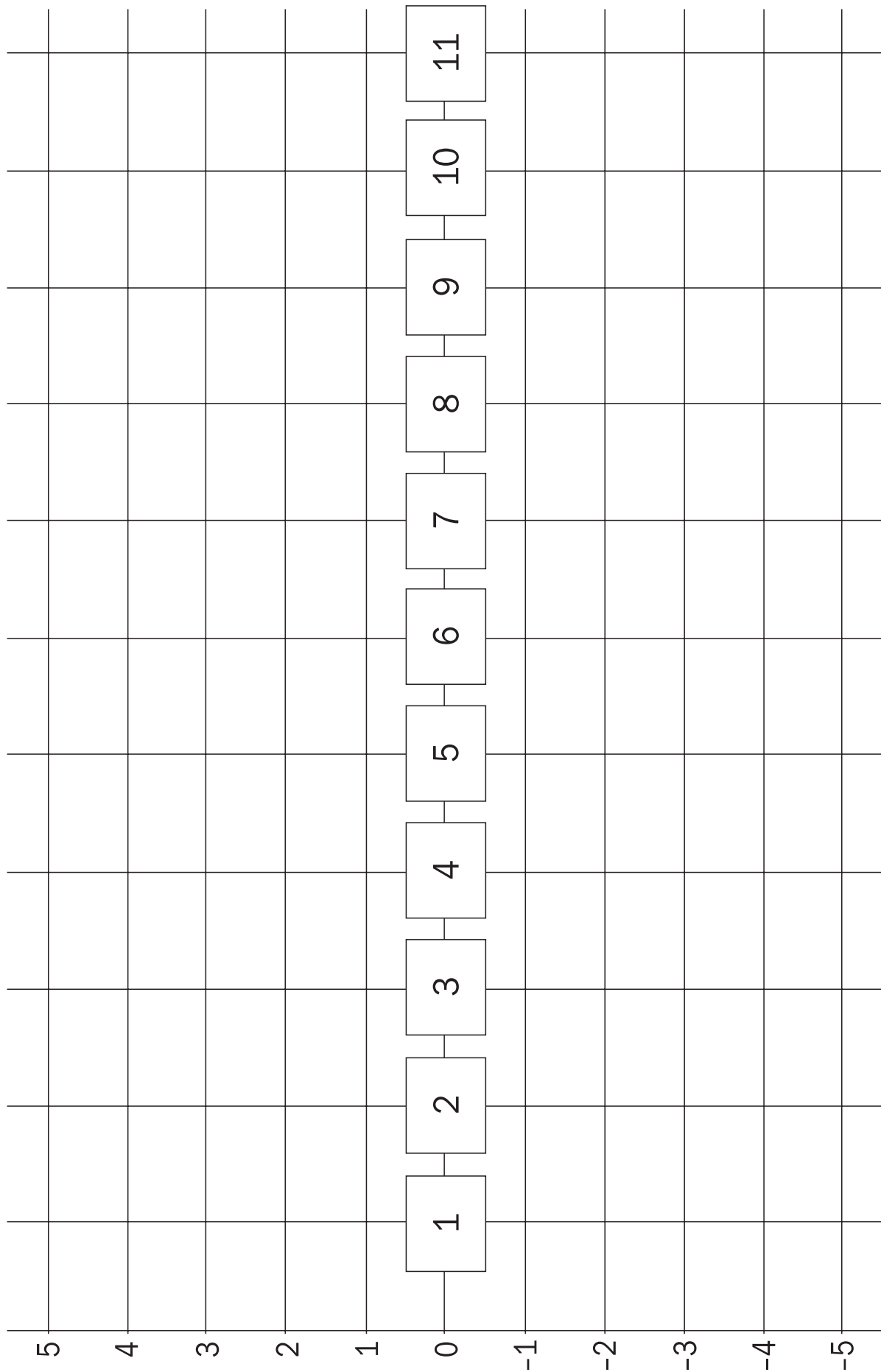
- \* Można zaproponować uczniom wykorzystanie materiałów do innych ćwiczeń.
- \* Jednym z nich może być **KOŁO**. Polega ono na umieszczeniu w dużym kole małych, które będą oznaczać te dziedziny życia gospodarczego, które są dziedzictwem przeszłości i w niewielkim stopniu dają się współcześnie zastosować. Na obwodzie koła jako część wspólną uczniowie umieszczają dziedziny ponadczasowe, które są kontynuowane niezależnie od upływu czasu. Poza kołem krążą koła we wnętrzu których zapisane są nazwy nowych dziedzin gospodarczych regionu, których rozwój wynika ze współczesnych uwarunkowań.
- \* Inne zadanie to **PAJĄKOGRAM**. Ponieważ ziemię pszczyńską nazywamy dziś **Zielonym Śląskiem**, nazwa ta znalazłaby się w centrum diagramu. Od niej uczniowie odprowadzają linie tworzące sieć. W pierwszej sieci uczniowie umieszczają warunki środowiska naturalnego. Dalej znajdują związki pomiędzy tymi warunkami a rozwojem różnych dziedzin gospodarki. Ostatni zewnętrzny element sieci może tworzyć konkretne zakłady pracy, przedsięwzięcia, które zdaniem uczniów mają szansę zaistnienia w ich regionie. Uzyskany materiał omawiają przedstawiciele poszczególnych grup i uzasadniają swoje pomysły.
- \* Można również ogłosić konkurs na najciekawsze rozwiązanie dla regionu, które zatrzyma w nim młodych ludzi.
- \* Jeszcze inną propozycją może być wykorzystanie ilustracji, przedstawiających różne dziedziny życia gospodarczego w regionie. Uczniowie muszą je nazwać. Następnie ułożyć np. według ćwiczenia jedno nie pasuje lub stworzyć trzy, cztery grupy zagadnień gospodarczych, które łączą wspólne cechy, np. wielki wysiłek, wykorzystanie bogactw naturalnych, niebezpieczeństwo, duże dochody, zniszczenie środowiska, kontakt z naturą itp.

## Załącznik nr 1

1. W II połowie XV wieku książę cieszyński Kazimierz II zapoczątkował i stworzył na ziemi pszczyńskiej gospodarkę stawową. Stąd ryby trafiały na różne rynki min. do Krakowa. Działania księcia zmieniły krajobraz południowej części ziemi pszczyńskiej, który w tej postaci przetrwał do czasów współczesnych.
2. W połowie XV wieku zmonopolizował handel solą, który przynosił mieszkańcom spore dochody. Wykorzystali przy tym korzystne położenie geograficzne i szlak handlowy biegnący z Krakowa do Wrocławia.
3. W początkach XVI w. nowi właściciele ziemi pszczyńskiej węgierscy Turzonowie zakładali nowe miasta i rozwijali rzemiosło. Wiele przedsięwzięć służyło również rozwojowi rolnictwa, gospodarki folwarcznej i dalszemu propagowaniu gospodarki rybnej.
4. Połowa XVI wieku. Pojawiła się nową dziedziną; gospodarka leśna, z której ziemia pszczyńska słynęła aż do XX wieku. Drewno spławiano do Gdańska uczestnicząc w pomyślnej dla tych czasów wymianie handlowej z państwami zachodniej Europy. Planową gospodarkę leśną wprowadzili Anhaltowie w XVIII wieku. W konsekwencji zaprowadzenia nowoczesnej gospodarki leśnej w XIX wieku powstał przemysł drzewny i liczne tartaki.
5. I połowa XVII w. nastąpił rozkwit licznych gałęzi rzemiosła, zwłaszcza branży tekstylnej i dziedzin metalowych. Około 1630 roku Promnitzowie założyli kuźnicę pracującą w oparciu o rudy żelaza. Kuźnice dostarczając żelazo do okolicznych miast przynosiły coraz większe dochody. W początkach XVIII wieku zaczęło się rozwijać hutnictwo szkła i żelaza
6. Połowa XVII w. nową dziedziną gospodarki było założenie przez Promnitzów hodowli bażantów oraz psów dworskich, które kupowali min. Habsburgowie i królowie polscy. Rozpoczęto także eksport dziczyzny z miejscowych lasów, co doprowadziło do intensyfikacji łowiectwa. Była to hodowla owiec i koni. Owce dostarczały wełnę, mleko, mięso, a także skóry.
7. II połowa XVII w. następuje rozkwit licznych gałęzi rzemiosła, zwłaszcza branży tekstylnej i dziedzin metalowych
8. Początek XVIII w. Nową dziedziną gospodarki było browarnictwo i gorzelnictwo przynoszące aż 1/3 wszystkich dochodów. Dalsza rozbudowa przemysłu browarniczego wiąże się z rozbudową browaru tyskiego, a piwo „książęce” dawało Hochbergom 10–15 % dochodów
9. II połowa XVIII uruchomili. Anhaltowie uruchomili pierwszą na Górnym Śląsku kopalnię węgla kamiennego, która przyczyniła się do przemysłowej eksploatacji węgla na Górnym Śląsku. Ciekawostką jest to, iż ta nowa dziedzina gospodarki była zwolniona od podatków na czas uruchomienia, co przyczyniło się do jej szybkiego rozwoju.
10. W połowie XIX w. władanie ziemi pszczyńska przejęli Hohbergowie, którzy przede wszystkim kontynuowali uprzemysłowienie poprzez zakładanie nowych kopalni węgla kamiennego. Intensyfikacja tej dziedziny gospodarki miała miejsce na przełomie XIX i XX wieku i wpłynęła na powstanie koncernu przemysłu węgla księcia pszczyńskiego zajmującego czwarte miejsce wśród firm górniczych w Polsce w latach 1922–1939. Doprowadziło to do znacznych zmian w krajobrazie ziemi pszczyńskiej, szczególnie jej północnej części. W efekcie tych przeobrażeń spadło znaczenie dawnych dziedzin jak gospodarka leśna, rolna, browarnictwo.
11. W II połowie XIX w. Hohbergowie sprowadzili na ziemię pszczyńską żubry swobodnie penetrujące pszczyńskie lasy. Dziś w okolicach Pszczyzny znajduje się rezerwat żubrów liczący około 30 sztuk.

## Załącznik 2

### Życie gospodarcze na ziemi pszczyńskiej



czerwony – ocena dziedzin gospodarki w przeszłości  
 niebieski – ocena dziedzin gospodarki współcześnie

## Załącznik 3

### Ankieta

1. Na podstawie załącznika nr 1 wymień dziedziny gospodarki, które rozwijali na ziemi pszczyńskiej jej właściciele w przeszłości.

.....

.....

.....

2. Wykorzystując wykres podaj, przy których przedsięwzięciach gospodarczych linie wykresu się łączą lub są bardzo blisko. O czym to świadczy. Napisz krótko.

.....

.....

3. Wykorzystując wykres podaj, przy których przedsięwzięciach gospodarczych linie wykresu się nie łączą lub są bardzo odległe. O czym to świadczy. Napisz krótko.

.....

.....

4. Które dziedziny gospodarki można dzisiaj kontynuować? Wybierz trzy z dawnego dziedzictwa.

a. Dziedzina .....

Dlaczego .....

.....

b. Dziedzina .....

Dlaczego .....

.....

c. Dziedzina .....

Dlaczego .....

.....

5. Których dziedzin gospodarki nie można dzisiaj kontynuować? Wybierz trzy spośród podanych w 1 zadaniu.

a. Dziedzina .....

Dlaczego .....

.....

b. Dziedzina .....

Dlaczego .....

.....

c. Dziedzina .....

Dlaczego .....

.....

6. Od jakich czynników uzależniony jest Twoim zdaniem kierunek rozwoju gospodarczego danego regionu. Podaj trzy spośród nich.

a .....

b .....

c .....

7. Jeśli charakter życia gospodarczego w Twoim regionie uległ znacznym zmianom, napisz co spowodowało te zmiany.

.....

.....

.....

8. Czy w innych znanych Ci regionach zaistniały podobne zjawiska. Jeśli tak to napisz gdzie i o czym to świadczy.

.....

.....

.....

9. Jeśli byłbyś odpowiedzialny za kształt życia gospodarczego Twojego regionu, to jakie dziedziny byś promował, popierał i dlaczego?

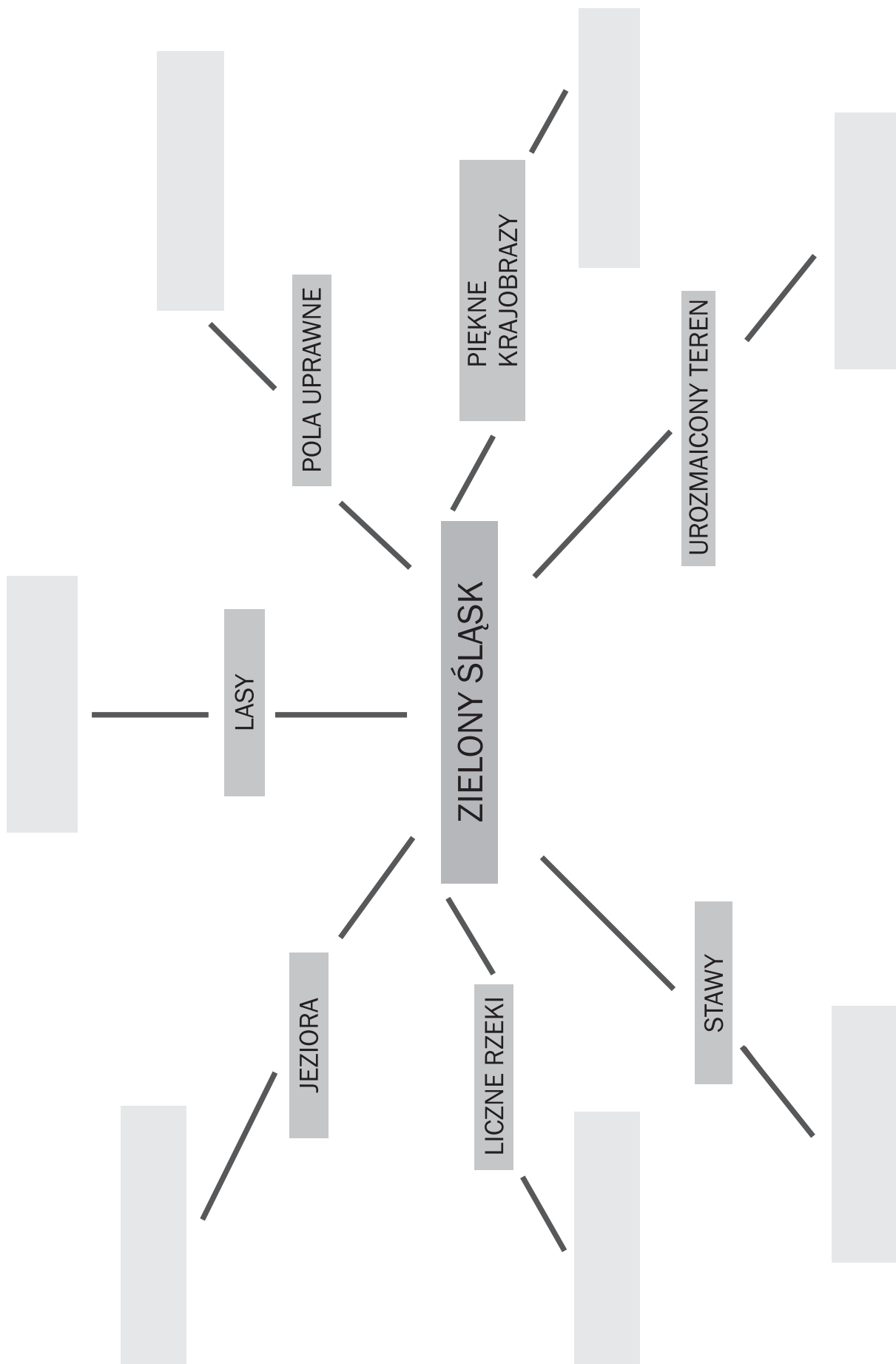
.....

.....

.....

**Załącznik nr 4**

### Załącznik nr 5



## 2.2.2 Obserwacja zmysłami – Świadkowie ważnych wydarzeń lokalnych

### Drewniane kościołki na pograniczu polsko-czeskim jako przykład dziedzictwa kulturowego

Młody człowiek wyrasta w warunkach najbliższego otoczenia, które oddziałują na jego sposób myślenia i działania. W swojej małej ojczyźnie uczy się myśleć lokalnie i działać globalnie. Zadania wynikające z celów projektu doskonale wpisują się w powyższe zadanie. Dla młodego człowieka żyjącego na pograniczu kulturowym niezwykle ważnym pozostaje dostrzeżenie wspólnoty dziedzictwa pogranicza.

Stąd celem poniższego szkicu jest opis jednego z najbardziej typowych krajobrazów wspólnego dziedzictwa kulturowego, jakim pozostaje drewniana architektura sakralna na pograniczu polsko-czeskim w obszarze Górnego Śląska

Jednym z zadań współczesnej edukacji regionalnej jest kształtowanie u uczniów wrażliwości wobec otaczającej ich rzeczywistości przyrodniczej, kulturowej i społecznej. Zwiedzając przepiękne drewniane kościołki uczeń ma okazję dostrzec dorobek poprzednich pokoleń. Jest to tym ważniejsze, iż współczesna młodzież jest przede wszystkim odbiorcą kultury masowej, która w swej istocie nie wyzwala u młodego człowieka większej wrażliwości.

W tej części Górnego Śląska, gdzie styka się polsko-czeska rzeczywistość przetrwało do dziś wiele skarbów kultury ludowej. Część z nich to obiekty materialne – zabytki architektury i sztuki ludowej, zachowane w wielu śląskich wsiach, wzbogacające ich pejzaż i nadające mu specyficzne piękno: drewniane kościoły, przydrożne kapliczki i krzyże. Drewniane kościołki należąc do najcenniejszych zabytków budownictwa ludowego i są nieodłącznym elementem rodzimego krajobrazu kulturowego.

Drewniane kościołki usytuowane są w przestrzeni wsi wskazującej na ślady dawnego układu osadniczego. Symboliczną strukturę przestrzeni, punkt centralny, granice zabudowy, granice pól danej wsi – wykreślają święte znaki: kościół jako oś świętej przestrzeni i centrum lokalnego świata oraz kapliczki i krzyże. Górny Śląsk wyróżnia się spośród innych regionów kraju niezwykle licznym występowaniem zabytkowych drewnianych kościółków. Zachowane kościoły drewniane dowodzą mistrzostwa ludowych cieśli, którzy przed wiekami wznosili te świątynie. Większość owych mistrzów to twórcy anonimowi, niektórzy jednak znani są nam z imienia i nazwiska dzięki temu, że sami uwiecznili swe nazwiska na belkach budowli, bądź dzięki zapisom księży i fundatorów, zachowanych w archiwach. Śląskie kościoły drewniane to prawdziwe perły architektury. Najstarsze z nich powstały w XV wieku. Usytuowane są przeważnie na wzniesieniach. W śląskich kościołach zachowały się zabytkowe polichromie, ołtarze, obrazy, rzeźby. Zwraca uwagę ich otoczenie: potężny wieniec drzew, przede wszystkim lip i dębów, stary cmentarz, usytuowany przy bramie w ogrodzeniu kamienny krzyż czy kapliczka. Cmentarze te są świadectwem historii, wielokulturowości lokalnej społeczności. Stanowią przykład niezwykłego kunsztu ich twórców ukazujących idealną harmonię pomiędzy naturą i działaniem człowieka. To pełna symboli i znaczeń przestrzeń święta. Tak ukształtowany bezcenny zespół wartości kulturowo-przyrodniczych wzbogacają wątki mityczne, zachowane w miejscowym folklorze: opowieści o cudownych zdarzeniach, które poprzedziły budowę kościoła, czy cudownym przemieszczaniu się zgromadzonego w innym miejscu budulca. Każdy z kościółków ma swojego patrona spośród świętych lokalnych bądź uniwersalnych.

Na Śląsku jeszcze pod koniec XIX wieku murowane kościoły stały prawie wyłącznie w miastach. Wieś miała kościoły drewniane. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, iż drewniane kościołki powstawały na terenach silnie zalesionych, dostarczających potrzebnego budulca. Zdziwiała ich malownicza sylwetka i miękkość linii dachów. Śląskie kościołki budowane były „na zrąb”, czyli ściany układano z litych bali, zaś dach pokrywano gontem, czyli „drewnianą dachówką”. Cechą architektoniczną są wieże o konstrukcji słupowej z widocznymi hełmami i rozmaite rzuty. Niektóre z nich mają wieże jako odrębne budowle. Podobnie dzisiaj jeszcze niektóre swoje chaty budują górale.

Na drewniane kościołki czyha dziś wiele niebezpieczeństw i zagrożeń. Najczęściej niszczone w wyniku pożarów. Zagrożeniem dla kościółków jest również „wrywanie ich z korzeniami”, czyli przenoszenie do miejsc, gdzie parafie nie mają kościołów. Zjawisko to jest bardzo niekorzystne z kulturowego punktu widzenia. Obserwuje się jednak również bardzo pozytywne inicjatywy lokalnych samorządów, które starają się o rekonstrukcję drewnianych kościółków tam gdzie one kiedyś istniały. Znaczną część środków uzyskują dzięki europejskim funduszom inwestycyjnym, przeznaczonych na ratowanie dziedzictwa kulturowego.

Największą troską drewniane kościołki otaczane są jednak przez miejscową ludność, dla której są nie tylko miejscami zabytkowymi, ale na stałe wpisane są w ich codzienne życie.

**Zadanie****Temat: Świadkowie ważnych wydarzeń lokalnych****Metoda: Obserwacja zmysłami****Spojrzenie na lekcję:**

<b>Temat:</b>	<b>Świadkowie ważnych wydarzeń historycznych</b>
<b>Czynność:</b>	Uczniowie spontanicznie obserwują wybraną budowlę oraz jej otoczenie. Na karcie obserwacji wpisują wyniki swoich spostrzeżeń, a w części końcowej opracowują wspólny opis. Zadaniem tej metody jest uświadomienie uczniom roli zmysłów i obserwacji w poznaniu określonej rzeczywistości. Spontaniczna, choć ukierunkowana obserwacja winna uświadomić uczniom, iż pierwszym krokiem poznania jest spostrzeganie, w dalszej kolejności przeżywanie a w rezultacie refleksja.
<b>Czas</b>	90 minut
<b>Cele</b>	* Kształcenie umiejętności obserwacji środowiska przyrodniczego i dzieła architektonicznego
<b>Etap początkowy:</b>	* <b>Poziom:</b> zadanie przeznaczone jest dla uczniów szkół gimnazjalnych * Uczniowie uczestniczą w wycieczce do wybranego obiektu
<b>Przygotowanie</b>	* Karta obserwacji dla każdego ucznia. * Karta pracy grupowej. * Plansza dla wspólnego opisu poznanego dzieła. * Zdjęcia kościółków
<b>Instrukcja</b>	* <b>Co?</b> Uczniowie obserwują wybraną budowlę * <b>Jak?</b> Wyniki spontanicznej obserwacji są umieszczane na karcie pracy * <b>Dlaczego?</b> Wygląd tych budowli i otoczenie pozwalają zrozumieć rolę tych obiektów w przeszłości i współcześnie.
<b>Zarządzanie</b>	* Uczniowie pracują w parach.
<b>Omówienie</b>	* <b>Co?</b> Zebranie informacji zgromadzonych przez uczniów * <b>Jak?</b> Ustalają cechy wspólne wynikające z obserwacji * <b>Dlaczego?</b> Aby wczuć się w atmosferę dziedzictwa kulturowego
<b>Kontynuacja</b>	Wykonanie zadania domowego

**Cele**

- \* Wyrabianie szacunku dla dziedzictwa kulturowego
- \* Nabywanie umiejętności opisu dzieła architektonicznego
- \* Kształcenie umiejętności przenoszenia się w przeszłość
- \* Wyrabianie nawyku kontaktu z zabytkami lokalnego dziedzictwa a w konsekwencji światowego
- \* Uświadomienie roli życia religijnego w małej społeczności
- \* Dostrzeganie wpływu środowiska przyrodniczo-geograficznego na charakter architektury.
- \* Kształcenie umiejętności dostrzegania szczegółów i formułowania ogólnych informacji
- \* Uświadomienie uczniom, iż każdy z nich ma prawo i możliwość różnego odbioru dzieła kultury i że sposób odbioru zależy od bardzo indywidualnych spostrzeżeń.

**Czas: 90 minut:**

- \* 10 minut omówienie zadania
- \* praca w grupach 30 minut
- \* wypełnienie kwestionariusza 15 minut
- \* sprawozdanie 35 minut

**Etap początkowy:**

- \* W celu przeprowadzenia zadania nauczyciel wspólnie z uczniami ustala termin, trasę i koszty wycieczki.
- \* Informuje uczniów o celach wycieczki i o metodzie zajęć w których będą uczestniczyli. Na zdjęciach prezentuje te kościołki drewniane, które będą celem wycieczki.
- \* Ponadto nauczyciel przygotowuje materiały do przeprowadzenia zajęć.

- \* Wykonanie zadania związane jest z bezpośrednią obserwacją dzieła architektonicznego na przykładzie drewnianych kościółków na pograniczu polsko czeskim. Uczniowie i nauczyciele znajdą wiele takich przykładów architektury sakralnej.
- \* Zadaniem nauczyciela jest zorganizowanie wycieczki szlakiem dwóch – trzech przykładów drewnianej architektury sakralnej.

### Przygotowanie

- \* Karta obserwacji dla każdego ucznia.
- \* Karta pracy grupowej.
- \* Plansza dla wspólnego opisu poznanego dzieła.
- \* Zdjęcia kościółków

### Instrukcja oraz zarządzanie zadaniem

#### Co i jak będziemy robić?

- \* Pierwszym krokiem jest spontaniczna obserwacja polegająca na spacerze uczniów wokół danej budowli i w jego wnętrzu.
- \* Krok drugi to przekazanie uczniom karty obserwacji, w której posługując się głównymi zmysłami [wzrok, węch, słuch] wypełniają odpowiednie miejsca. {załącznik nr 1}
- \* Krok trzeci to wypełnienie ankiety przy wsparciu nauczyciela w wątpliwych sytuacjach
- \* Krok czwarty to praca w 4–5 osobowych grupach, kiedy uczniowie wykorzystując załącznik nr 1 wpisują wspólne spostrzeżenia i tworzą pełniejszą informację.
- \* Krok piąty. Przedstawiciele grup prezentują wyniki swoich grupowych informacji a nauczyciel umieszcza je na jednej wspólnej planszy.
- \* Krok szósty. Nauczyciel zwraca się do uczniów o wypisanie najważniejszych cech architektury i dokonanie ich klasyfikacji wg. schematu: położenie geograficzne, widok zewnętrzny. dekoracje wewnętrzne.

#### Dlaczego?

- \* Aby zrozumieć jaką rolę odgrywały kościołki drewniane w lokalnej historii

#### Omówienie

- \* Wysłuchanie prezentacji przedstawicieli poszczególnych grup.
- \* Ukierunkowanie pracy uczniów całego zespołu. Wskazanie na możliwości sklasyfikowania, pogrupowania zdobytych informacji według różnych kryteriów. Nauczyciel na dużej planszy zapisuje propozycje uczniów.
- \* Przedstawiciele grup prezentują wyniki swoich spostrzeżeń.
- \* Wysłuchują nauczyciela, który przedstawia możliwości sklasyfikowania zebranego materiału i wskazuje na różne kryteria. Dokonują klasyfikacji zebranego materiału.

#### Kontynuacja

- \* Uczniowie otrzymują propozycje różnych form zadania domowego: esej, praca plastyczna
- \* Przygotowują wystawę prac plastycznych dla uczniów całej szkoły
- \* Nauczyciel proponuje utrwalenie poznanych informacji w dowolnej formie. Jedną z nich może być ilustracja poznanego dzieła: fotograficzna lub malarska. Inną formą może być propozycja napisania krótkiego składającego się z 10 zdań eseju na temat: Opisz dowolne wydarzenie, które odbywało się w przeszłości w zwiedzonym kościółku. Uczniowie winni w opisie wykorzystać zdobyte informacje i wpleść je umiejętnie we własną fabułę. Uczniowie mogą przy tym zadaniu rozwinąć swoją wyobraźnię i fantazję. Ale to również jest celowe. Zadaniem jest bowiem rozbudzenie myślenia osadzonego w konkretnych warunkach historycznych. Jako propozycję dla uczniów można zasugerować takie wątki jak np. uroczystość zaślubin mojego dziadka i babci w konkretnej sytuacji historycznej.
- \* Uczniowie mogą przygotować ciekawe zdjęcia lub obrazy zostaną one wyeksponowane w takim miejscu, aby mogli je zobaczyć uczniowie całej szkoły. Za dodatkową pracę uczniowie powinni zostać ocenieni lub nagrodzeni.

#### Materiały

- \* Karta obserwacji dla każdego ucznia.
- \* Karta pracy grupowej.
- \* Plansza dla wspólnego opisu poznanego dzieła.
- \* Zdjęcia kościółków

**Karta obserwacji****Załącznik nr 1**

L.p.	Przedmiot obserwacji	Uwagi
1	Co mieści się w pobliżu?	
2	Popatrz przed siebie. Co widzisz?	
3	Jakie widzisz kolory?	
4	Obróć się. Co widzisz przy sobie, a co w oddali?	
5	Skoncentruj się na dźwiękach, zamknij oczy. Co słyszysz?	
6	Dotknij dowolnego przedmiotu. Co czujesz?	
7	Jakie zapachy, aromaty unoszą się na zewnątrz i wewnątrz budowli?	
8	Ciepło, czy zimno?	
9	Co Cię zachwyciło?	
10	Co Cię zainteresowało?	
11	Co Cię zdziwiło?	
12	Co Cię zaskoczyło?	
13	Co Cię przeraziło?	

**Arkusz informacji zebranych podczas pracy grupowej****Załącznik nr 2**

Przedmioty obserwacji	Ustalenia w wyniku pracy grupowej
Terminy, odczucia, kolory, dźwięki, zapachy	

### 2.2.3 Czy istnieje jedyna słuszna droga podejmowania ważnych decyzji? Drzewko decyzyjne – Granica polsko-czeska

#### Granica polsko-czeska na Zaolziu

Granica polsko-czeska na obszarze Zaolzia stanowi jeden z trudniejszych problemów wzajemnych stosunków. Przedstawiony poniżej szkic tego zagadnienia stanowi krótki przegląd rysującego się sporu na przestrzeni stulecia. Jego apogeum przypada na czasy po zakończeniu II wojny światowej przede wszystkim z tego względu, iż ustalona wtedy granica jest po dziś dzień ostateczna. Stąd problem zawarty w zadaniu dotyczy ustalenia granicy po drugiej wojnie światowej. Wybór poniższego zagadnienia wynika z kilku przesłanek. Po pierwsze dotyczy ważnego wydarzenia w powojennych losach pogranicza, które po raz kolejny znalazło się w granicach obu państw. Decyzja taka zapadła zgodnie z racjami politycznymi zwycięskich w II wojnie światowej mocarstw i pod silną presją Związku Radzieckiego, a dokładnie głównego architekta podziałów terytorialnych w tej części Europy Józefa Stalina. Po drugie wiedza uczniów na temat warunków ukształtowania się granicy na tym obszarze jest bardzo mała. Wynika to z marginalnego potraktowania tego zagadnienia w szkolnych podręcznikach bądź pomijania go. Po trzecie dylematy wynikające z przebiegu granicy polsko-czeskiej na obszarze Zaolzia wciąż budzi wiele kontrowersji wśród mieszkańców obu państw. Po czwarte jest to przykład wydarzeń z odległej przeszłości, którego doświadczenia są bardzo żywe po dzień dzisiejszy i może stanowić podstawę do refleksji zarówno nad przeszłością jak i współczesnością. Uczy bowiem, iż decyzje podejmowane ponad głowami zainteresowanych stron, podejmowane z pozycji siły zawsze będą budziły wątpliwości. Uczniowie podejmując się refleksji wobec tego faktu uczą się podejmowania wielu ważnych decyzji we współczesnej rzeczywistości. Uświadamiają sobie rolę demokratycznych rozwiązań i ich znaczenia dla dobra zwaśnionych stron.

Zrozumienie omawianego zagadnienia wymaga przedstawienia go w nieco szerszym kontekście historycznym i sięgnięcia do tego momentu w dziejach, który stanowi źródło przedstawianego problemu.

XIX stulecie zaznaczyło się w dziejach narodów pozostających pod wpływami mocarstw znacznym ożywieniem życia narodowego. Na interesującym nas obszarze Śląska Cieszyńskiego, pogranicza polsko-czeskiego ruch narodowy miał złożony charakter. Społeczność polska i czeska opierające się germanizacji same pozostawały w konflikcie. Sytuację tę nasilały tendencje nacjonalistyczne, które doprowadziły do czechizacji życia na obszarach o zdecydowanej przewadze ludności polskiej. Wśród ludności polskiej i czeskiej działały liczne instytucje oświatowe, kulturalne, wydawano czasopisma, które w wyraźny sposób umacniały poczucie odrębności dwóch emancypujących się narodów; polskiego i czeskiego.

Z chwilą rozpadu monarchii habsburskiej i powstania Czechosłowacji oraz odrodzenia się Polski rywalizacja polsko-czeska o wpływy na Śląsku Cieszyńskim przerodziła się w ostry konflikt. Czesi uzasadniali swoje aspiracje do posiadania Śląska Cieszyńskiego racjami historycznymi, natomiast strona polska odwoływała się do argumentu etnicznego.

W wyniku wzrostu aktywności strony polskiej i czeskiej po zakończeniu I wojny doszło do wyznaczenia podziału wpływów na spornym terenie. Nie zaspakajała ona jednak aspiracji żadnej ze stron.

Wobec decyzji władz polskich o przeprowadzeniu wyborów do sejmu ustawodawczego na spornym obszarze doszło do zbrojnej interwencji na ziemi polskiej ze strony zaniepokojonej Czechosłowacji.

Po przejściu tej kwestii przez konferencję pokojową w Paryżu działania wojenne ustały, a mocarstwa proponowały min. przeprowadzenie na spornym obszarze plebiscytu. Wobec bardzo silnych niepokojów i aktów terrorystycznych Komisja Międzynarodowa odeszła od plebiscytu.

Ostateczną granicę zaproponowano podczas konferencji w Spa w lipcu 1920 roku. Dzieliła ona narody wzdłuż linii rzeki Olzy i nie uspokoiła wzajemnych waśni. W tej atmosferze oba młode państwa w kresie międzywojennym, który miał być dla obu wielkim osiągnięciem, pozostawały wobec siebie w stałej nieufności.

Na części Śląska Cieszyńskiego, którą w 1920 roku przyznano Czechosłowacji znaczna część ludności polskiej 118, 5 tys. na ogólną liczbę 311, 2 tys. osób. Strona Czeska została przez umowy międzynarodowe i konstytucję Czechosłowacji zobowiązana do przestrzegania praw rozwoju narodowego Polaków. Polacy czuli się jednak od początku dyskryminowani. Jako dowody podawali utrudnienie działalności

polskich organizacji i szkolnictwa, szykanowanie Polaków w pracy, ograniczanie wolności słowa i ograniczanie małego ruchu granicznego.

W takiej atmosferze, w czasie przygotowań w 1938 roku układu monachijskiego, dotyczącego rozbioru Czechosłowacji, Polska zażądała zwrotu terenów Zaolzia. Wobec zgody strony czeskiej na polskie ultimatum wojsko polskie wtargnęło na Zaolzie. Akt ten został potraktowany jako atak na bezbronną Czechosłowację. Na zajętych terenach fala nacjonalizmu spowodowała min. terror antyczeski, co zmusiło wielu Czechów i Niemców do emigracji.

W okresie II wojny cały sporny teren znalazł się w granicach III Rzeszy w ramach rejencji katowickiej. Pozostawanie w warunkach okupacji w obliczu likwidacji wszelkich odrębności zaistniała szansa na pogodzenie interesów zwaśnionych stron. Nie do końca szanse te zostały wykorzystane. O dobrej woli świadczy stanowisko rządów emigracyjnych Polski i Czechosłowacji wydane w postaci wspólnej deklaracji w 1940 roku. Oba państwa zobowiązywały się do zamknięcia raz na zawsze uraz i sporów i zbudowania po wojnie trwałego związku politycznego i gospodarczego.

W ostatniej fazie wojny odradzające się państwo czechosłowackie domagało się unieważnienia polskiego zaboru Zaolzia z 1938 roku. Uzależnione od Moskwy władze polskie nie chciały zrzec się Zaolzia, były natomiast skłonne oddać jako rekompensatę Ziemię Kłodzką. Ten graniczny spór zaostrzył stosunki polsko-czechosłowackie, doprowadził nawet do utarczek zbrojnych. Ostatecznie Zaolzie przywrócono Czechosłowacji. Potwierdził to zawarty między Polską i Czechosłowacją 11 marca 1947 r. Układ o Przyjaźni i Współpracy Wzajemnej.

Zachodnia Część Śląska Cieszyńskiego, która znalazła się w granicach Czechosłowacji stała się ważnym elementem gospodarki czeskiej. W myśl układu mniejszość polska miała otrzymać prawa swobodnego rozwoju narodowego. Jednak począwszy od lat pięćdziesiątych prawa te były ograniczane.

Rzeczywistość jaka powstała po wkroczeniu Armii Czerwonej na interesujący nas obszar zdawała się przeczyć możliwościom współpracy narodów czeskiego i polskiego na spornych terenach. Podział ziem niemieckich na rzecz krajów poszkodowanych w wojnie oznaczał dla Polski znaczny przyrost terytorialny na Zachodzie. Inaczej jednak przedstawiała się sprawa granicy na obszarze Zaolzia. Ponad interesami obu narodów konferencja zwycięskich mocarstw pozostawiła w granicach Czechosłowacji sporny obszar Zaolzia, co oznaczało przywrócenie granicy z 1920 roku.

**Zadanie****Temat: Granica polsko-czeska. Czy istnieje jedyna słuszna droga podejmowania ważnych decyzji?****Metoda: Drzewko decyzyjne.****Spojrzenie na lekcję:**

<b>Temat:</b>	<b>Granica polsko-czeska. Czy istnieje jedyna słuszna droga podejmowania ważnych decyzji?</b>
<b>Czynność:</b>	Zadaniem uczniów jest podjęcie decyzji w ważnej sprawie. Można przyjąć, iż drogi mogą być dwie. Jedną z nich jest przyjęcie odgórnie proponowanych rozwiązań drugą konsultacje ze społeczeństwem, które mogą odbywać się różnymi metodami. Zadaniem uczniów jest wybór jednej z nich i wskazanie konsekwencji podjętej decyzji.
<b>Czas</b>	65 minut
<b>Cele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Głównym celem zadania jest ćwiczenie umiejętności podejmowania decyzji na podstawie posiadanych informacji oraz sztuka argumentacji.</li> <li>* Zadanie winno uświadomić uczniom, iż nie ma jednej jednoznacznej odpowiedzi, jedynego słusznego rozwiązania, ale zadaniem instytucji, społeczeństwa jest zebranie argumentów za i przeciw i dokonanie wyboru najbardziej optymalnego.</li> </ul>
<b>Etap początkowy:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Poziom:</b> Ze względu na stopień trudności zagadnienia i konieczność posiadania wiedzy w zakresie danego problemu, zadanie jest przeznaczone dla uczniów w wieku od 16–19 lat.</li> <li>* Uczniowie posiadają podstawową wiedzę na temat historii granicy polsko-czeskiej w latach 1918–1945</li> </ul>
<b>Przygotowanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Załącznik nr 1. Arkusz przedstawiający drzewko decyzyjne, na którym uczniowie umieszczają argumenty uzgodnione w czasie pracy grupowej.</li> <li>* Załącznik nr 2. Arkusz metaplanu</li> </ul>
<b>Instrukcja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co?</b> Zadaniem uczniów jest uzgodnienie w grupach argumentów przemawiających za wyborem jednego z dwóch rozwiązań politycznych, które mogły zaistnieć w sprawie granicy polsko-czeskiej po II wojnie. Jedna z propozycji oznacza podjęcie decyzji przez komisję międzynarodową na zasadzie „faktów dokonanych”, druga to podjęcie decyzji w wyniku przeprowadzenia plebiscytu wśród ludności zamieszkującej sporny problem.</li> <li>* <b>Jak?</b> Uczniowie pracując w grupach wpisują w załączniku argumenty</li> <li>* <b>Dlaczego?</b> Aby uświadomić sobie konieczność stałego dokonywania wyborów i ponoszenia konsekwencji swoich decyzji.</li> </ul>
<b>Zarządzanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie pracują w grupach</li> <li>* Uczniowie interpretują swoje decyzje</li> </ul>
<b>Omówienie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Co?, Jak?, Dlaczego?</li> <li>* Uczniowie odpowiadają na pytania nauczyciela.</li> <li>* Jak zorganizowali pracę w grupie?</li> <li>* Która część zadania była najłatwiejsza, a która najtrudniejsza?</li> <li>* Jak dochodzili do ustalenia wspólnego zdania?</li> <li>* Jak oceniają pracę w grupie?</li> <li>* Jakie wnioski wynikają z wykonania zadania?</li> </ul>
<b>Kontynuacja</b>	Wykonanie zadania domowego. Uczniowie wyszukują różne trudne problemy, które istnieją na terenie współczesnego pogranicza, bądź takie, które mogą zaistnieć. Wcielają się w rolę osób odpowiedzialnych za podjęcie decyzji.

**Cele**

- \* Budzenie zainteresowania przeszłością
- \* Uświadomienie roli trudnych problemów pogranicza zarówno w przeszłości jak i współcześnie
- \* Ćwiczenie umiejętności korzystania z tekstów źródłowych i podejmowania ich krytyki
- \* Kształcenie umiejętności wyszukiwania rzeczowych argumentów za i przeciw
- \* Uświadomienie roli czynników politycznych dla życia społeczności pogranicza
- \* Kształcenie umiejętności podejmowania decyzji i świadomości ponoszenia za nią odpowiedzialności.
- \* Doskonalenie pracy w grupie. Uświadomienie roli uzgadniania stanowisk i kompromisów.

**Czas****Całe zadanie zabierze 65 minut**

- \* 10 minut należy poświęcić na omówienie zadania
- \* praca w grupach 30 minut
- \* wypełnienie kwestionariusza 10 minut
- \* sprawozdanie 15 minut

**Etap początkowy**

- \* W celu przeprowadzenia zadania nauczyciel dokonuje zebrania podstawowych informacji na temat okoliczności historycznych towarzyszących ustaleniu granicy polsko-czeskiej po II wojnie światowej. Zebrany materiał [został zawarty w opisie zagadnienia] winien posłużyć do krótkiego wprowadzenia uczniów w treść zadania.
- \* W krótkim wprowadzeniu nie mogą znaleźć się opinie i oceny, a jedynie bardzo podstawowa informacja o sytuacji w tej części Europy w ostatnim okresie wojny i tuż po jej zakończeniu.

**Przygotowanie**

- \* Załącznik nr 1. Arkusz przedstawiający drzewko decyzyjne, na którym uczniowie umieszczają argumenty uzgodnione w czasie pracy grupowej.
- \* Załącznik nr 2. Arkusz metaplanu, na którym uczniowie pracujący w grupach wpisują wspólne uzgodnienia.

**Instrukcja oraz zarządzanie zadaniem****Co?**

- \* Przedmiotem naszych zajęć będzie granica polsko-czeska
- \* Będziemy podejmować decyzje i argumentować swoje wybory

**Jak?**

- \* Przedstawienie uczniom w postaci krótkiej informacji okoliczności ustalenia granicy polsko-czeskiej po II wojnie światowej.
- \* Podział zespołu uczniowskiego na 4 grupy 4–5 osobowe.
- \* Przekazanie uczniom materiałów do pracy grupowej.
- \* Wyjaśnienie polecenia. Nauczyciel zwraca się do uczniów o uzgodnienie argumentów i wpisanie w odpowiednie miejsca schematów. Zadaje pytanie jakich skutków należy się spodziewać gdy zaistniałyby dwie drogi wytyczenia granicy poprzez decyzje odgórne i poprzez wyniki plebiscytu.
- \* Czuwanie na przebiegiem pracy grupowej. Udzielanie technicznych informacji dotyczących wykonania zadania.
- \* Kierowanie prezentacją wyników pracy grupowej. Pomoc w uzgodnieniu stanowiska wobec rozważanego problemu.

**Dlaczego to robimy?**

- \* Uświadomienie uczniom różnych możliwości rozwiązywania trudnych problemów. Wskazanie na skutki różnych wyborów i świadomość ponoszenia odpowiedzialności za dokonane wybory.

**Omówienie**

- \* Prezentujący pracę każdej grupy zawieszają w widocznym miejscu wypełniony arkusz i przedstawiają ustalenia.

- \* Wysłuchanie podsumowania pracy przez nauczyciela. Uświadomienie sobie poprawności wykonania zadania. Uświadomienie różnych dróg dochodzenia do odpowiedzi na pytanie postawione w temacie lekcji i skutków wynikających z każdej z nich.

### **Kontynuacja**

- \* Podsumowanie zajęć. Polecenie uczniom napisania zadania domowego w postaci odezwy skierowanej do społeczeństwa pogranicza w okolicznościach podjęcia ważnej decyzji. Jedną z form może być wezwania do uczestniczenia w plebiscycie rozstrzygającym o ważnej sprawie. Druga forma to odezwa władz zawierająca odgórną decyzję w dowolnej konfliktowej sprawie. Nauczyciel zaznacza, iż ważne jest użycie odpowiednich zwrotów typowych dla każdej z form.

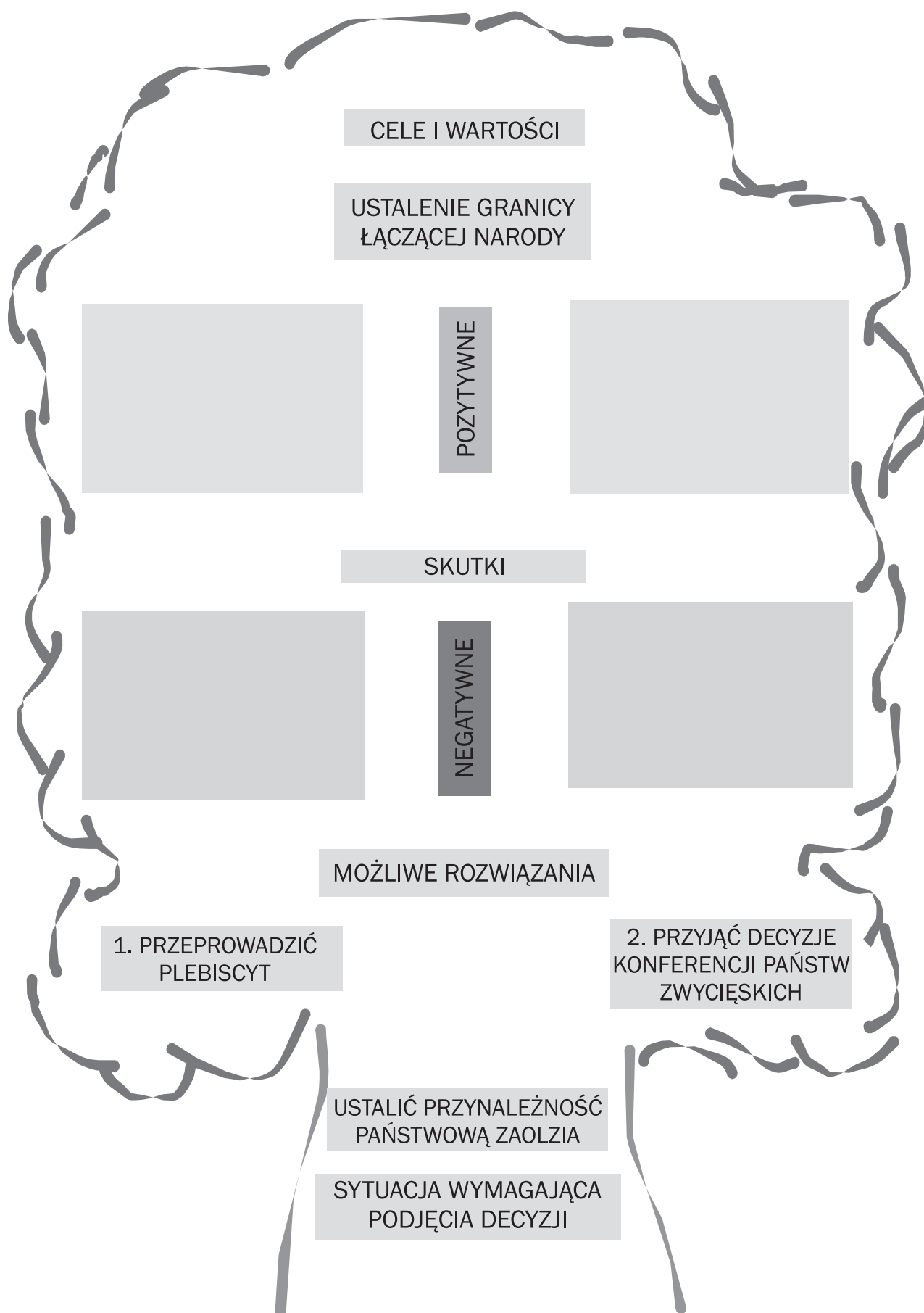
### **Wariacje**

- \* Uczniowie otrzymują załącznik nr 2 jako inną formę wykonania ćwiczenia
- \* Wykonanie zadania domowego. Uczniowie wyszukują różne trudne problemy, które istnieją na terenie współczesnego pogranicza, bądź takie, które mogą zaistnieć. Wcielają się w rolę osób odpowiedzialnych za podjęcie decyzji. Wybierają drogę rozwiązania problemu. Wykonują zadanie domowe polegające na napisaniu krótkiego wezwania do społeczeństwa w wymyślonej kwestii. Jako formę pracy mają do wyboru: wezwanie do podjęcia wspólnej decyzji wszystkich osób zainteresowanych lub podjęcie decyzji jednoosobowo jako np. urzędnik samorządowy lub państwowy.

### **Materiały**

- \* Załącznik nr 1. Arkusz przedstawiający drzewko decyzyjne, na którym uczniowie umieszczają argumenty uzgodnione w czasie pracy grupowej.
- \* Załącznik nr 2. Arkusz metaplanu,

## Załącznik nr 1 Drzewko decyzyjne



**Załącznik nr 2**  
**Propozycja rozwiązania metaplanu**

**PROBLEM**

JAK BYŁO?

JAK POWINNO  
BYĆ?

DLACZEGO NIE BYŁO TAK, JAK BYĆ POWINNO?

WNIOSKI

## 2.2.4 6 kolorowych kapeluszy – Popatrzmy w przyszłość

### Problem świadomości historycznej uczniów na terenie pogranicza polsko-czeskiego

Świadomość historyczna to jedno z najważniejszych, a jednocześnie najmniej jasnych pojęć współczesnej humanistyki. Interesują się nią nie tylko historycy, metodologowie i dydaktycy historii, ale także socjologowie, filozofowie, publicyści i politycy. Niektórzy teoretycy łączą z tym pojęciem nasyconą wartościami wiedzę o przeszłości. Socjologowie sprowadzają ją do społecznej pamięci przeszłości. Świadomość historyczna pozostaje w bezpośrednim związku nie tylko z aktualną sytuacją danej grupy społecznej, ale także z jej aspiracjami i określonymi wizjami przyszłości. Świadomość historyczna uwzględnia tylko te treści historyczne, które stanowią żywy składnik świadomości społecznej i w efekcie wpływają na postawy społeczne i polityczne. Świadomość historyczna składa się z różnych składników, zarówno prawdziwych jak i fałszywych. Jest to historia w dużym stopniu zmitologizowana, przesiąknięta pierwiastkami wartościującymi o prostej skali dla schematów białych lub czarnych. Charakteryzuje się małą podatnością na argumenty racjonalne i stosunkowo dużą trwałością. Pozostaje w ścisłym związku z innymi składnikami świadomości społecznej. Człowiek nie żyje w odosobnieniu, ale jako członek wspólnoty rodzinnej, zawodowej, terytorialnej, religijnej, klasowej, państwowej czy narodowej. Świadomość może wzmacniać daną grupę, ale może ją także izolować od innych.

W procesie nauczania rola nauczyciela polega głównie na zapewnieniu uczniom pewnego pensum wiedzy, ale także wyposażeniu ich w takie umiejętności intelektualne, które zapewnią racjonalne spojrzenie w przeszłość i w przyszłość.

Badania przeprowadzone wśród uczniów pokazują, że istnieją dwa typy świadomości. Jeden to martyrologiczny podkreślający ponoszone przez naród cierpienia i klęski. Drugi wiktoryjny podkreślający zwycięstwa militarne nawet w najtrudniejszych momentach. Mając na uwadze powyższe uwagi refleksji naukowej oraz wyniki badań nie trudno dostrzec potrzebę przewartościowania stanu świadomości historycznej naszych uczniów. Podane wyżej wyniki badań czynią współczesną szkołę odpowiedzialną za kształtowanie wśród uczniów rzetelnej świadomości historycznej pozwalającej im żyć, tworzyć w rzeczywistości współczesnego świata nacechowanego wielokulturowością i innością. Sprowadzając powyższy problem na grunt świadomości regionalnej zadania wydają się takie same. Młodzież żyjąca i ucząca się na terenach pogranicza w jeszcze większym stopniu obciążona jest historią potoczną – rodzinną, która utrudnia współzycie i współpracę na terenach dotkniętych nierzadko bardzo bolesną historią. Ideą przewodnią naszego zadania jest dotarcie do świadomości historycznej młodzieży pogranicza, która przez odpowiednio przemyślane ćwiczenie uświadomi sobie wielość rozwiązań na przyszłość. Uwolni uczniów od biało-czarnego postrzegania rzeczywistości, w której żyją. Umożliwi wybór najbardziej optymalny z założeniem pełnej argumentacji.

Transformacja w państwach Europy Środkowej i Wschodniej i stopniowe wychodzenie z izolacji charakteryzuje się niesamowitym przyrostem źródeł informacji, któremu towarzyszy też niekorzystny ze względów edukacyjnych szum informacyjny. W praktyce oznacza to, że młodzież korzystając dziś z wielu źródeł informacji bardzo szeroko dostępnych nie zawsze potrafi dokonać ich selekcji i wartościowania. Jest to szczególnie ważne w kontekście problematyki pogranicza narodowego i kulturowego. Sąsiedztwo różnych nacji na terenie pogranicza nie oznacza bynajmniej, iż wszystkie bariery zostały wyeliminowane. Mimo wielostronnej edukacji dzieci i młodzież są poddawane edukacji rodzinnej, która często przekłada się na stereotyp, czyli zafałszowanie świadomości historycznej. Dlatego istnieje pilna potrzeba wykorzystywania różnych metod edukacji, które mogą się przyczynić do likwidowania tych stereotypów. Być może proponowane ćwiczenie, czy też podobne, pokaże, jaki jest rzeczywisty stan w sferze poglądów na temat przeszłości i przyszłości wśród uczniów zamieszkujących teren pogranicza.

**Zadanie****Temat: Popatrzmy w przyszłość****Metoda: 6 kolorowych kapeluszy****Spojrzenie na lekcję**

<b>Temat</b>	<b>Popatrzmy w przyszłość</b>
<b>Czynność</b>	Uczniowie mają za zadanie wybrać jedną z opcji współżycia narodów na terenie pogranicza. Muszą użyć argumentów w różnych dziedzinach życia
<b>Czas</b>	75 minut
<b>Cele</b>	Wykorzystanie posiadanej wiedzy do formułowania poglądów
<b>Etap początkowy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Poziom</b> Uczniowie poddawani systematycznej i gruntownej edukacji na temat pogranicza.</li> <li>* Uczniowie posiadają wiedzę z różnych dziedzin życia</li> </ul>
<b>Przygotowanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 6 kart na których znajdują się kapelusze w różnych kolorach oraz miejsce na zapisanie uczniowskich przemyśleń. [Załącznik 1]</li> <li>* Ankieta ewaluacyjna. [Załącznik 2]</li> <li>* Arkusz Analizy Swot [Załącznik 3]</li> </ul>
<b>Instrukcja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co?</b> Uczniowie dokonują wyboru jednej z opcji wspólnego sąsiedztwa</li> <li>* <b>Jak?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Łączą się w grupy</li> <li>- Spisują argumenty wg schematu</li> </ul> </li> <li>* <b>Dlaczego?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aby uświadomić sobie konieczność podejmowania decyzji</li> <li>- Aby przygotować rzetelną argumentację</li> <li>- Aby wykorzystać posiadaną wiedzę dla przyszłości</li> </ul> </li> </ul>
<b>Zarządzanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie pracują w grupach</li> <li>* Uczniowie prezentują wyniki swoich przemyśleń</li> </ul>
<b>Omówienie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie argumentują swoje wybory</li> <li>* Uczniowie wypełniają ankietę ewaluacyjną</li> </ul>
<b>Kontynuacja</b>	* Ćwiczenie możemy zakończyć pytaniem; w jakich typowych sytuacjach można zastosować to zadanie.

**Cele**

- \* Kształcenie umiejętności wykorzystywania swojej wiedzy do wyrażania poglądów.
- \* Kształcenie umiejętności wykorzystywania wiedzy o przeszłości dla kreowania wizji przyszłości.
- \* Kształcenie umiejętności pracy w grupie
- \* Kształcenie umiejętności argumentacji swojego stanowiska
- \* Utożsamianie swoich poglądów z określoną postawą
- \* Wyrabianie umiejętności szacunku dla poglądów innych
- \* Kształcenie umiejętności kluczowych jak: planowanie i organizowanie swojej pracy i ponoszenie za nią odpowiedzialności, skuteczne porozumiewanie się, prezentacja własnego punktu widzenia, współdziałanie w zespole, porządkowanie i wykorzystywanie wiedzy z różnych źródeł informacji.

**Czas**

Całość zadania zajmie 75 minut

- \* Przedstawienie głównych założeń ćwiczenia 10 minut
- \* Spontaniczny wybór jednej z opcji 10 minut
- \* Ostateczny wybór 15 minut
- \* Przygotowanie argumentacji 15 minut
- \* Prezentacja ustaleń grupy 15 minut
- \* Wypełnienie ankiety ewaluacyjnej 10 minut

### **Etap początkowy**

- \* Nauczyciel przedstawia uczniom cele lekcji i zadania, jakie stoją przed nimi. Wyjaśnia, czemu służą materiały pomocnicze do przeprowadzenia ćwiczenia. Zasadnicze pytanie postawione uczniom przez nauczyciela winno brzmieć, w jakich kolorach widzisz przyszłość polsko-czeskiego pogranicza? Masz do dyspozycji 6 możliwości. Tak skonstruowane pytanie winno ukierunkować uczniowskie myślenie na świadomość wielości odpowiedzi, nie tylko w tym zadaniu, ale przy wyborze opcji w różnych sytuacjach życiowych, w których przyjdzie im się znaleźć. W ten sposób wpisuje się w ogólną filozofie thinking skills, iż nie ma jednej ostatecznej odpowiedzi.
- \* Każda z 6 kart jest w innym kolorze. Każda z nich oznacza jedną z wizji przyszłości polsko-czeskiego sąsiedztwa. Biały to neutralne stanowisko, argumentacja odbywa się na płaszczyźnie rzeczowej, na konkretnych faktach. Oznacza to, że wybierając ten kolor bierzemy pod uwagę tylko istniejącą w danej chwili sytuację. Kolor czerwony ukazuje emocje i uczucia, kieruje się intuicją. Nie jest pewny, ale przypuszcza. Czarny, wybór należy do tych osób, które wszystko widzą w czarnych kolorach, pesymistycznie nastawieni są do danego problemu. Żółty jest wyborem optymisty, który widzi przyszłość w świetlanych kolorach. Pod zielonym kapeluszem kryją się postawy kreatywne. Pomysły na pozytywne rozwiązanie problemu, mimo braku dobrego startu. Postawę pełną dystansu wobec problemu symbolizuje kolor niebieski. Chłodno ocenia sytuację. Pozbawiony jest wszelkich emocji.
- \* Aby umożliwić uczniom nie tylko wybór postawy, ale stworzyć możliwości argumentacji, pod każdym kapeluszem znalazły się dziedziny życia, w których toczy się lub od których zależy przyszłość na terenach pogranicznych. Pod każdą z tych dziedzin uczniowie wpisują jeden argument. Winien on oznaczać, jakie szanse lub jej brak daje dana dziedzina. Wpisane argumenty winny oddawać istotę wybranego stanowiska. Wśród opcji zaproponowano następujące dziedziny:
  - Wspólna przeszłość – historia
  - Współczesna kultura
  - Język
  - Religia
  - Edukacja
  - Gospodarka
  - Obecność w strukturach unijnych

Propozycja powyższych dziedzin winna z jednej strony ukierunkować pracę uczniów, z drugiej uczynić ją zgodną z pewną klasyfikacją wiedzy.

### **Przygotowanie**

- \* 6 kart na których znajdują się kapelusze w różnych kolorach oraz miejsce na zapisanie uczniowskich przemyśleń. [Załącznik 1]
- \* Ankieta ewaluacyjna. [Załącznik 2]
- \* Arkusz Analizy Swot [Załącznik 3]
- \* Zadanie wymaga dobrej znajomości zespołu uczniowskiego i jego wiedzy na temat różnych problemów życia na pograniczu. Jeśli uczniowie są poddawani systematycznej edukacji w tym kierunku, nauczyciel przypomina te zagadnienia, z którymi uczniowie dotychczas pracowali. Sugeruje jednocześnie, że mogą sięgnąć do różnych innych źródeł wiedzy, z którymi się dotąd zetknęli. Jeśli zaś jest to zespół uczniów przypadkowy, należy uwzględnić spontaniczne odpowiedzi uczniów. Ważne także pozostaje, aby uczniowie otrzymali od nauczyciela bardzo dokładne wyjaśnienie i instrukcję. Na przygotowanych przez nauczyciela kartach znajdują się na każdej kapelusz w innym kolorze oraz krótki kwestionariusz do wypełnienia przez uczniów. Dla każdej grupy przygotowane jest stanowisko pracy. Winno być wyraźnie widoczne. Można np. nakryć stół kolorowym papierem lub zaznaczyć go widocznym emblematem.

### **Instrukcja oraz zarządzanie zadaniem**

#### **Co będziemy robić?**

- \* Nauczyciel wyjaśnia cele ćwiczenia. Naszym zadaniem jest wybór jednej z możliwości oznaczającej przyszłość relacji pomiędzy sąsiadami na terenie pogranicza. Przedstawia materiały i omawia ich treść.
- \* Uczniowie słuchają wyjaśnień nauczyciela oraz zapoznają się z materiałami.

#### **Jak zamierzamy to zrobić?**

- \* Ćwiczenie przewiduje trzy etapy. W pierwszy uczniowie dokonują wyboru grupy w sposób spontaniczny. W drugim pod wpływem refleksji i wiedzy zdobytej od innych podejmują ostateczną decyzję i argumentują swoje stanowisko według ustalonych kryteriów. Trzeci etap to samodzielna refleksja i wypełnienie ankiety ewaluacyjnej.

- \* Nauczyciel zachęca uczniów do krótkiej refleksji i dokonania wyboru jednej z 6 grup. Zaznacza jednocześnie, iż po krótkiej rozmowie w członkami grupy oraz własnej refleksji można zmienić zdanie. Proponuje, aby każdy uczeń przemyślał jakie argumenty zadecydowały o wyborze danego kapelusza. Wybór w pierwszej części ćwiczenia jest spontaniczny.
- \* Uczniowie po krótkiej refleksji dokonują wyboru grupy. W grupie zostaje wyłoniony lider grupy odpowiedzialny za przebieg pierwszej części ćwiczenia.
- \* Na tym etapie uczniowie w postaci „burzy mózgów”, która pozwala na tworzenie jak największej liczby pomysłów przydatnych do rozwiązania określonego problemu. Ta część ćwiczenia posiada charakter spontaniczny. Na jej uporządkowaniem czuwa lider grupy oraz nauczyciel przypatrujący się pracy uczniów i przypominający o celu ćwiczenia. Na zakończenie pierwszej części lider grupy informuje uczniów zebranych wnioskach i pyta członków grupy, kto zostaje, a kto przenosi się do innej grupy
- \* Nauczyciel przypatruje się pracy uczniów. Słucha, jakich argumentów używanych za i przeciw. Zwraca uwagę na konieczność wnikliwej analizy dokonywanej przez uczniów. Dbą o stworzenie warunków pracy dla każdej grupy. Po upływie wyznaczonego czasu prosi uczniów o ostateczny wybór grupy. Przypomina, że na tym etapie następuje ostateczna i pełna argumentacja.

### **Dlaczego to robimy?**

- \* Zadanie to pozwala nam zrozumieć jak różne mamy poglądy na temat życia na terenie pogranicza w przyszłości

### **Omówienie**

- \* Kiedy uczniowie zajmą już ostateczne miejsca, nauczyciel podaje następne polecenie. Wyjaśnia uczniom, co stanowi treść kwestionariusza i jak należy wpisywać swoje uwagi.
- \* Uczniowie pozostają w swoich grupach lub znajdują się w innych. Na tym etapie pod kierunkiem nowego lidera wypełniają wspólnie kwestionariusz, wpisując argumenty dla każdej dziedziny zgodnie z wybraną opcją. Na zakończenie lider lub sekretarz grupy odczytuje opracowaną argumentację.
- \* Nauczyciel rozdaje uczniom ankietę ewaluacyjną i prosi o jej wypełnienie ankiety. Uczniowie odpowiadają na pytania ankiety.

### **Kontynuacja**

Ćwiczenie możemy zakończyć pytaniem; w jakich typowych sytuacjach można zastosować to zadanie. Wśród propozycji odpowiedzi mogą pojawić się następujące stwierdzenia:

- \* Człowiek nieustannie podejmuje decyzje
- \* Nie zawsze są one trafne i ostateczne bez głębszego przemyślenia
- \* Praca w grupie, rozmowa, dyskusja jest płaszczyzną wymiany poglądów i niejednokrotnie zmiany swojego zdania.

W podsumowaniu nauczyciel winien, po zapoznaniu się z wynikami pracy grup i ankiety ewaluacyjnej, raz jeszcze powrócić do zadania. Przede wszystkim dla własnej refleksji, zarówno merytorycznej, jak i metodycznej. Warto zastanowić się ilu uczniów zmieniło grupę. Jak się to odbywało. Czy zespół był od początku do końca zgodny co do swoich wyborów. Dlaczego dokonywali zmian i pod wpływem jakich czynników. Ważnym przesłaniem ćwiczenia jest również odpowiedź na pytanie, które opcje mają największą grupę zwolenników i jakie wnioski wynikają z takich wyborów dla dalszej edukacji.

### **Wariacje**

- \* Innym rozwiązaniem metodycznym problemu może być Analiza Swot. Jest to metoda analizy i oceny problemów, która prowadzi do podjęcia decyzji. Zadaniem uczniów jest określenie mocnych i słabych stron możliwości współżycia na terenach pogranicznych i wynikających z nich szans oraz słabych stron i związanych z nimi zagrożeń. Wnioski z analizy są wpisywane w odpowiednio przygotowany arkusz. Można ją wykorzystać zarówno pracując w grupach, jak i z całym zespołem uczniowskim. Rola nauczyciela sprowadza się do zaprezentowania konkretnego problemu oraz sprawowania merytorycznej opieki nad dyskutującymi grupami. [Załącznik 3]
- \* W grupie uczniów młodszych można zastosować propozycje pracy plastycznej, która winna zawierać symbolikę możliwości lub zagrożeń wspólnego polsko-czeskiego sąsiedztwa.

### **Materiały**

- \* 6 kart na których znajdują się kapelusze w różnych kolorach oraz miejsce na zapisanie uczniowskich przemyśleń. [Załącznik 1]
- \* Ankieta ewaluacyjna. [Załącznik 2]
- \* Arkusz Analizy Swot [Załącznik 3]

**Załącznik nr 1****I**

**OPTYMISTYCZNA – (kapelusz żółty)** wizja świetlanej przyszłości, dostrzega się pozytywne aspekty sąsiedztwa między narodami. Obecny stan rzeczy uznany zostaje za pozytywny.

Dostrzegane są korzyści dla obu stron, wiele możliwości współpracy i szanse na sukces.

**Argumentacja:**

- \* Wspólna przeszłość – historia.....
- \* Współczesna kultura.....
- \* Język.....
- \* Religia.....
- \* Edukacja.....
- \* Gospodarka.....
- \* Obecność w strukturach unijnych.....

## II

**NEUTRALNA – (kapelusz biały)** widzi się przyszłość tylko przez pryzmat konkretnych faktów. Nie wchodzi w szczegóły. Decyzję podejmuje się niezależnie od chwili, zawsze uwzględnia wszystkie argumenty.

**Argumentacja:**

- \* Wspólna przeszłość – historia.....
- \* Współczesna kultura.....
- \* Język.....
- \* Religia.....
- \* Edukacja.....
- \* Gospodarka.....
- \* Obecność w strukturach unijnych.....

III

**EMOCJONALNA – (kapelusz czerwony)** kieruje się uczuciami i intuicją. Bardzo szybko ocenia się sytuację i równie szybko, emocjonalnie podejmuje decyzję

**Argumentacja:**

- \* Wspólna przeszłość – historia.....
- \* Współczesna kultura.....
- \* Język.....
- \* Religia.....
- \* Edukacja.....
- \* Gospodarka.....
- \* Obecność w strukturach unijnych.....

## IV

**PESYMISTYCZNA – (kapelusz czarny)** nie widzi się żadnych szans, żadnych możliwości, nawet nie stara się ich doszukać.

**Argumentacja:**

- \* Wspólna przeszłość – historia.....
- \* Współczesna kultura.....
- \* Język.....
- \* Religia.....
- \* Edukacja.....
- \* Gospodarka.....
- \* Obecność w strukturach unijnych.....

**V**

**KREATYWNA – (kapelusz zielony)** stara się odszukać argumenty, jeśli nawet trudno je dostrzec, pełna nadziei. Zawiera pomysły na dobre rozwiązanie, mimo aktualnie beznadziejnej sytuacji.

**Argumentacja:**

- \* Wspólna przeszłość – historia.....
- \* Współczesna kultura.....
- \* Język.....
- \* Religia.....
- \* Edukacja.....
- \* Gospodarka.....
- \* Obecność w strukturach unijnych.....

## VI

**RZECZOWA POWŚCIAGLIWA – (kapelusz niebieski)** pełna dystansu, pozbawiona emocji, chłodno kalkulująca sytuację, podejmuje decyzje po długim zastanowieniu się.

**Argumentacja:**

- \* Wspólna przeszłość – historia.....
- \* Współczesna kultura.....
- \* Język.....
- \* Religia.....
- \* Edukacja.....
- \* Gospodarka.....
- \* Obecność w strukturach unijnych.....

**Załącznik nr 2**  
**Ankieta ewaluacyjna**

1. Jakie argumenty przekonały Cię o pozostaniu w danej grupie lub jej zmianie?

.....  
.....

2. Które dziedziny życia Twoim zdaniem mają największy wpływ na stosunki z sąsiadami? Wymień dwie z nich.

.....  
.....

3. Czy jesteś zadowolony i pewny swojego wyboru?

.....  
.....

**Załącznik nr 3**  
**Arkusz analizy swot**

PROBLEM	
MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
SZANSE	ZAGROŻENIA

## 2.2.5 Zagadka – Kto zamordował króla Wacława III (6. 10.1289 – 4. 8.1306)?

### syn króla czeskiego Wacława II i Guty von Habsburg małżonka Wiola Elżbieta Cieszyńska

Wacław III urodził się 6.10.1289 r. jako drugie dziecko króla czeskiego Wacława II i Guty von Habsburg. Jego bliźniacza siostra Agnieszka zmarła młodo, po 1292 r. O dzieciństwie i dojrzewaniu następcy tronu nie wiemy nic. Pierwsze wzmianki pochodzą z 1301 r. kiedy na wiosnę w niewyjaśnionych okolicznościach na Węgrzech umierają ostatni po mieczu Arpadowie a niestabilna sytuacja w państwie zmusza Węgrów do szukania nowego władcy godnego przyjęcia korony Św. Szczepana. Jako pierwszy, równie młody co Wacław, zgłosił swoją kandydaturę Karol Robert Andegaweński (wnuk Marii, siostry Władysława IV), który już w 1300 r. bezskutecznie ubiegał się o węgierski tron. Z jego kandydaturą nie zgadzała się część szlachty węgierskiej w obawie przed utratą wpływów. Możni gorączkowo szukali innych pretendentów, w których żyłach płynęłaby krew Arpadów. Pod uwagę brano bawarską dynastię Wittelsbachów w osobie księcia Dolnej Bawarii Ottona oraz czeskich Przemysłidów.

Na korzyść Przemysłidów przemawiały zaręczyny następcy tronu Wacława III z córką ostatniego z Arpadów – Elżbietą oraz wielkie bogactwa pochodzące z czeskich kopalń srebra (już dziadek Wacława był znany ze swojego wielkiego majątku, który pochodził z kopalń w Jihlavie, ponadto za panowania ojca Wacława odkryto nowe złoża rudy srebra w okolicach klasztoru sedleckiego – „sběh ke Kutné“ (zbieg przy Kutnej)).

Wacław II przyjął lukratywną ofertę w imieniu swego jedyne go syna. W tym miejscu należy zaznaczyć, że oprócz samego tronu węgierskiego chodziło również o inne korzyści – kopalnie złota w miastach: Kremnica, Banská Štiavnica i Sedmihradsko.

W połowie maja 1301 r. na sejmie w Budzie wybrano Wacława III na króla węgierskiego. Oficjalne rozmowy o kandydaturze Przemysłida na pusty tron węgierski przebiegały w Brnie w czerwcu 1301 r. Według relacji Ottokara Styryjskiego szlachta czeska nie była zadowolona z ilości srebra, za którą kupiono głosy „wahających” się możnych. Węgrzy otrzymali nie tylko dary ale również obietnice. Przemysłidzi zobowiązali się do przestrzegania suwerenności królestwa w tym samym stopniu jak podczas panowania króla Andrzeja III. Reprezentacja królestwa węgierskiego przyjęła księcia czeskiego za prawowitego króla w sierpniu w mieście Hodonín. Koronacja odbyła się 27 sierpnia 1301 r. w Białogrodzie Stołecznym. Podczas koronacji 12-letni wówczas król przyjął imię Władysław V – po królu węgierskim, którego ogłoszono świętym. Na swoją siedzibę wybrał Zamek Królewski w Budzie. Jego władza rozciągała się głównie na bliskich mu pod względem etnicznym terenach dzisiejszej Słowacji oraz okolicach Budy i Sopronu. W innych częściach Węgier sytuacja była bardzo niespokojna. Młodziutki król otrzymał oczywiście odpowiedni orszak oraz doradców. Wicekanclerzem i głównym zarządcą kancelarii władcy został wierny Przemysłidom – biskup krakowski Jan Muskata a pryncypałem węgierskiej kancelarii królewskiej został tamtejszy zwolennik Przemysłidów, arcybiskup Kaloscy – Jan. Z obozu szlachty do grona skupionego wokół Przemysłidów należeli: Matúš Čák Trenčanski, bracia Kyseccy oraz członkowie rodu Aba. Ich poparcie dla władzy Przemysłidów było bardzo ściśle związane z dowodami życzliwości ze strony czeskiej dynastii. Sytuacja była korzystna nie tylko dla takich osób jak: Muskata czy Matúš Čák ale również wielu możnych węgierskich oraz ich zamków i miast. Wacław III (Władysław V) przez cały okres panowania na Węgrzech (1301–1304) nigdy nie sprawował władzy samodzielnie. Papież Bonifacy VIII, który nie zgadzał się z czeskim panowaniem na Węgrzech, nigdy nie negocjował z oficjalnie wybranym władcą węgierskim, ale z jego ojcem, królem czeskim Wacławem II. Oznacza to, że skargę na rycerza Zdislava, zwanego Měšec, nie wysyłano do Budy, ale do Pragi. Decyzje podejmował Wacław II a wykonywali je doradcy i czeskie oddziały wojskowe. Wacław III był tylko marionetką. Ta sytuacja wkrótce przestała odpowiadać możnym węgierskim. Jeszcze w 1301 r. zmarł arcybiskup Kaloscy Jan a szlachta wkrótce doprowadziła do odwołania Jana Muskaty. Młodziutki władca musiał coraz częściej polegać na swoich oddziałach wojskowych stacjonujących w grodach węgierskich.

We wrześniu 1302 r. Budę oblegała wojska Karola Roberta, którego koronowano na króla chorwackiego. Los sprzyjał jednak młodemu Wacławowi, mieszczanie pozostali mu wierni i po trzech dniach oblężenia armia Andegaweńczyka musiała ustąpić żołnierzom Ivana Kyseckiego. Rok 1303 był dla czeskiej władzy na Węgrzech rozstrzygający. 31 maja papież Bonifacy VIII poparł Karola Roberta jako króla węgierskiego i zagroził karami kościelnymi wszystkim, którzy nadal chcieli popierać Władysława V. Możni węgierscy za-

częli opuszczać obóz Przemyślidów. Sytuacja pogorszyła się, kiedy popierany przez papieża król rzymski Albrecht Habsburg (przy okazji wuj obu kandydatów do tronu węgierskiego) przedłożył Wacławowi II cały zbiór wygórowanych i nierealnych żądań. Król czeski miał zrzec się nie tylko roszczeń wobec Węgier ale również zastawionego rejonu Chebska i Miśni oraz części Palatynatu, ponadto zrzec się korony polskiej i na pięć (niektóre źródła podają sześć) lat odstąpić Albrechtowi jedną dziesiątą zysków z kopalń srebra w Kutnej Horze. W zamian za odstąpienie od tych nierealnych warunków Habsburg żądał wysokiego odstępnego. Dla wszystkich było jasne, że warunki są całkowicie nie do przyjęcia i że należy całą kwestię rozstrzygnąć na polu bitwy. Jednookiemu Albrechtowi udało się pozyskać większość książąt Rzeszy do paktu przeciwko Czechom. Po boku Wacława II zostali Askańczycy, po odpowiednio wysokiej zapłacie, zostali u boku Wacława II. Mniej więcej w tym okresie na dwór habsburski wysłano wychowanego w Pradze księcia Jana, syna siostry Wacława, Agnieszki oraz Rudolfa Habsburskiego (przyszły Jan Parricida, który w 1308 r. zamorduje „ukochanego” wuja Albrechta, ponieważ ten ponownie nie uzna jego praw do schedy po rodzicach oraz kandydatury do wolnego tronu Przemyślidów). Król czeski starał się zapobiec zagrożeniu ze strony Rzeszy i papieża poprzez sojusz z królem francuskim Filipem IV Pięknym, który miał zatargi z Bonifacym VIII. 26 maja 1303 r. Wacław II zarządził koronację Ryksy Elżbiety na królową czeską i polską.

Zagrożenie nie zniknęło jednak nawet po nagłej śmierci papieża. Albrecht nadal żądał spełnienia swoich wygórowanych żądań. Kiedy Wacław II je zdecydowanie odrzucił, Albrecht obłożył go klątwą Rzeszy.

Na czas swojej nieobecności w maju 1304 r. chory Wacław II przekazał władzę margrabiemu brandenburskiemu Hermannowi i pośpiesznie wyruszył na wyprawę wojenną do syna do Węgier. Przemarsz wojsk czeskich zapamiętano jako falę rabunków i plądrowania. Spotkanie obu królów przed Budą miało przebiegać zgodnie z etykietą, tak jakby spotkali się dwaj, sąsiadujący ze sobą, monarchowie. Władysław V w pełnej „gali” królewskiej, z koroną Św. Szczepana na głowie, powitał ojca po łacinie. Z relacji w Kronice Zbrasławskiej wynika, że ta towarzyska maska szybko opadła: „podczas łaskawych rozmów tryskały łzy, których nie mógł powstrzymać ani jeden ani drugi.” W ciągu dwóch miesięcy Przemyślidzi starali się opanować nową sytuację polityczną i umocnić czeskie wpływy na Węgrzech. W sierpniu 1304 r. syn Albrechta, Rudolf Habsburski (późniejszy król czeski Rudolf zwany Kasza) wraz z Matúšem Čákiem Trenčanskim zaatakował Morawy. Węgierscy Połowcy (Kumani) zamiast żołąd brali niewolników. Według legendy wyznaczali się wielkim okrucieństwem – prowadzili swoje chrześcijańskie ofiary na sznurze dosłownie przeciągniętym przez ich ręce.

Czesi szybko wrócili do domu a ponieważ sytuacja na Węgrzech była nadal niekorzystna dla Przemyślidów, Wacław II przekazał władzę jednemu z ostatnich tamtejszych zwolenników – Iwanowi Kyseckiemu. Wacław II zabrał z Węgier nie tylko syna, ale również insygnia koronacyjne Św. Szczepana, różne archiwa oraz wielu zakładników. Wśród nich znaleźli się przedstawiciele szlachty oraz mieszczaństwo z Budy. Najprawdopodobniej chodziło o to, żeby ich rodziny w tym czasie nie przeszły na stronę Andegawenów. Można więc zakładać, że Wacław II i jego syn planowali powrót na Węgry po rozwiązaniu bardziej palącego konfliktu z „wujkiem” Albrechtem. Te plany oznaczały kolejną wielką wyprawę wojenną oraz wiele ofiar wśród ludności oraz duże nakłady finansowe. Wojska czeskie dotarły do ojczyzny pod koniec lata. Rycerze byli wycieńczeni a Wacław II, prawdopodobnie ucząc się na błędach swojego walecznego ojca, sprytnie wybrał strategię wyczekującą i nie ruszył do decydującej bitwy.

Wojska elektorów Rzeszy, Austriaków i Węgrów zmierzające w stronę Kutnej Hory w końcu zarządziły odwrót. Powodem był nie tylko brak żywności, zaawansowana pora roku czy epidemie „niewyjaśnionych” problemów żołądkowych, ale również wierność szlachty czeskiej swojemu władcy.

Stan zdrowia króla Wacława II pogorszył się ponownie w marcu 1305 r. W ostatnich miesiącach życia przy dźwiękach modlitw oraz mszy król nie przestawał zajmować się najbardziej naglącymi problemami swojego kraju. Robił wszystko, żeby przekazać synowi państwo silne i stabilne a zarazem ułatwić mu pierwsze kroki jako władcy. Zgodził się na rokowania pokojowe z bardzo zadłużonym Albrechtem (zrzekł się na jego korzyść rejonów Chebu i Miśni, Askańczycy natomiast otrzymali Pomorze Gdańskie). Powołał komisję mającą zbadać wysokość długów państwa czeskiego, które dzięki polskim i węgierskim wojskom oraz wojnom z królem rzymskim rozrosły się do astronomicznych rozmiarów a następnie zatwierdził ich umorzenie. Zmusił swojego następcę Wacława III do złożenia przysięgi na czaszkę Św. Wacława oraz szczątki innych świętych, że nie wyprze się długów i spłaci je honorowo. Tak samo musiała przysiąc rów-

niez ówczesna elita państwa. Król czeski i polski Wacław II zmarł na gruźlicę 21 czerwca 1305 r. w domu mieszczkańskiego złotnika Konrada niedaleko mostu Judyty, gdzie gościł wraz z rodziną po pożarze Zamku na Hradczanach. Kiedy Albrecht Habsburski przebywający wtedy w Spirze dowiedział się o śmierci czeskiego władcy, zarządził odprawienie mszy, aby uczcić pamięć wielkiego przeciwnika.

W wieku szesnastu lat Wacław III został królem czeskim, polskim i węgierskim. Według relacji ówczesnych był: *„to młodzieniec uśmiechnięty, sprawiający wrażenie próżnego, o wyglądzie wytwornym, męski, utalentowany, doskonale obdarzony przez naturę, elokwentny, rozmowny, z łatwością mówiący w czterech językach: łacinie, niemiecku, węgiersku i czesku”*, ale równocześnie był postrzegany jako niezdyscyplinowany syn wielkiego władcy. Podobno problemy państwowe go nie interesowały, organizował pijatyki ze swoimi kompanami, których wybierał z szeregów młodych szlachciców. Ponadto korzystał z usług panien lekkich obyczajów, rozdawał majątek królewski i nie słuchał swoich doradców. *„Zaczął bawić się z lekkoduchami, pił wino aż do nieprzytomności, spędzał noce bez snu podczas pijatyk, oddawał się hulankom i złym postępkom, nałogom niegodnym.”*

Większość historyków podczas oceny Wacława III i jego rządów głównie korzysta z Kroniki Zbrasławskiej Petra Žitavskiego, gdzie Wacław na początku jest opisywany jako dobry władca a po ślubie (5.10.1305 r.) z Wiolą Cieszyńską jako młodzieniec rozwiązy, który zaraz po swojej pozytywnej przemianie zostanie zamordowany w wyniku działań opata zbrasławskiego Konrada. Opierając się na relacjach Kroniki Zbrasławskiej można stwierdzić, że Wacław III pozostawał pod silnym wpływem szlachty. Żył w sposób niegodny i rozdawał majątek królewski w okresie od października 1305 r. do 21 czerwca 1306 r., kiedy to w rocznicę śmierci ojca spotkał się przy grobie Wacława II z opatem Konradem i został przez niego napomniany: *„Królewska mość powinien poprawić swoje zachowanie, unikać złego towarzystwa i mieć Boga przed oczyma!...”*. Oznacza to, że przez cały okres swojego samodzielnego panowania w Polsce i Czechach czyli trzy czwarte roku – „rozrabiał” a tylko cztery miesiące żył godnie, pobożnie, sprawiedliwie i zajmował się sprawami państwa.

Do dziś dochoowało się dwadzieścia pięć prawdziwych pism z okresu panowania Wacława III, co wydaje się prawdopodobne, ponieważ jego ojciec w ciągu roku wydawał ich około dwunastu. Od czerwca do października 1305 r. listy są poświęcone polityce zagranicznej – adresatami są rycerze niemieccy oraz klasztor w Oliwie. W październiku 1305 r. w Brnie Wacław III zrzekł się korony Św. Szczepana na rzecz księcia bawarskiego Ottona (możliwe, że rozmowy o tak wiążącym posunięciu zapoczątkował jeszcze Wacław II na łożu śmierci). Następnie młody król zerwał zaręczyny z księżniczką węgierską Elżbietą, która była nadal przetrzymywana przez Habsburgów w Wiedniu. 5 października Wacław III ożenił się z Wiolą Cieszyńską, córką księcia Mieszka Cieszyńskiego. I w ten sposób umocnił więzi między Czechami a Polską. Taki obrót spraw nie zachwyił kronikarza zbrasławskiego. *„Roku 1305 dnia piątego października król Wacław pojął za żonę Wiolę, córkę Mieszka Cieszyńskiego. Na dziewczę to wołano Elżbieta. Nasz sławny i wszechmocny król nigdy nie pojąłby za żonę córki biednego księcia, gdyby nie złe języki, które go umyślnie i kłamliwie do tego zachęciły. To sprawka wielkiej złej woli kilku panów szlachciców, którzy nie chcieli, żeby już tak silny król, nie stał się silniejszy i nie mógł powściągać zbuntowanych możnych.”* (autor czeskiego przekładu kroniki: V. Praska). Z relacji zawartych w kronikach wynika, że Wacław miał od ślubu pozostawać pod wpływem szlachty. Ale jak sami już stwierdziliśmy wśród pierwszych czeskich adresatów jego aktów są duchowni. Na przykład akt z 3.11.1305 r. dla do klasztoru Św. Jerzego, w którym potwierdzono darowiznę ojca oraz kolejny akt dla sedleckiego klasztoru Cystersów, gdzie majątek mnichów zostaje zwolniony od wszelkich opłat. A w akcie z 1.12.1305 r. król sprzedaje temu klasztorowi dwie wsie. Pierwszy akt, którego adresatem jest szlachta, pochodzi z 17.11.1305 r. Od 2.12.1305 r. do 9.01.1306 r. – wszystkie akty przynoszą korzyści szlachcie. Nie chodzi tu jednak o podarowanie zamków czy miast. W najlepszym razie są to wsie a czasem tylko kawałek niezaoranej ziemi, przeznaczonej prawdopodobnie do kolonizacji. Czyli nic nie świadczy o tym, żeby Wacław III rozdawał majątek królewski na dużą skalę. Najczęściej obdarowywał członków rodu Ronowców a to głównie najwyższego burgrabiego praskiego – Hynka z Dubé, który nie był żadnym młodzieniaszkiem, a swoją funkcję piastował jeszcze za czasów wcześniejszego króla. Po śmierci ojca Wacław III w żaden zaskakujący sposób nie obdarowywał swoich urzędników (jedynie strażnikiem lasów królewskich po śmierci swojego poprzednika stał się Raimund z Lichtenburka, potem prawdopodobnie doszło do zamiany Zdislava ze Šternberka na Vítka ze Švábenic). Interesujący jest akt z 9.01.1306 r. – chodzi o odrzucenie żądań Hynka Krušiny z Lichtenburka, domagającego się majątków, które wcześniej należały do Zawiszy z Falkenštejna oraz jego braci Vítka, Voki, Budivoja i Henslína ze Skalice lub z Lednic. Hynek Krušina oznajmił młodemu królowi, że te

majątki Falkenštejn podarował jako wiano swojej córce, małżonce Krušiny (o nieznanym nam imieniu). Temu sprzeciwił się ówczesny posiadacz wspomnianych majątków biskup praski Jan IV z Dražic, twierdząc, że jego poprzednik otrzymał je na podstawie postanowienia sądu ziemskiego jako rekompensatę za szkody wyrządzone przez braci Zawiszy. Waclaw III kazał odnaleźć akt ojca, księgi ziemskie, porozmawiać ze świadkami a następnie zdecydował, że biskupstwo praskie ma do tych majątków pełne prawo w przeciwieństwie do Hynka Krušiny i jego żony. Innym potomkom Zawiszy, którzy mogliby w przyszłości ponowić żądania zwrotu majątków, nakazał zachowanie „wiecznego milczenia” (perpetuum silencium). Oznacza to, że ród Ronowców poniósł porażkę. Od 10.01.1306 r. akty są kierowane głównie do dostojników kościelnych, mieszczan i wójtów. Jedyny wyjątek stanowi ponownie osoba Hynka z Dubé i jego syna, kanonika praskiego, którzy jedynie dożywotnio otrzymali wieś Holešovice. Jeśli naprawdę władca był pod wpływem szlachty, to tylko w okresie dwóch miesięcy. Jego podejście mogło się zmienić na wiosnę 1306 r., kiedy po zdobyciu Zamku Królewskiego na Wawelu przez Władysława Łokietka, ogłosił pospolite ruszenie, na które szlachta zareagowała bardzo niechętnie i opieszale. 19 maja 1306 r. wydał wstępny akt fundacyjny dla nowego klasztoru Cystersów *Thronus regis* (Tron królów) nieopodal miasta Vsetín, niedaleko granicy z Węgrami oraz obszaru, na którym panował Matúš Čák Trenčanský jak również blisko majątków morawskich Šternbergów, którzy byli spokrewnieni z Matúšem Čákiem. Można więc przypuszczać, że Waclaw chciał pomiędzy dobrami „nieprzyjaciół” utworzyć punkt oparcia dla swoich przyszłych działań. Gdyby chodziło tylko o założenie nowego klasztoru, mógłby go zaplanować w wielu innych miejscach. *Thronus regis* stał się filią podporządkowaną klasztorowi w mieście Plasy. Jednak po śmierci Waclawa nigdy nie został ukończony. Prawdopodobnie w tym okresie król pozbawił Zdislava ze Šternberka funkcji komornika sądu ołomunieckiego i zastąpił go Vítkem ze Švábenic. 2 lipca 1306 r. podarował miastu Ołomuniec obszar pod założenie wsi Grygov, która znajduje się dość daleko od miasta, w kierunku zamku Šternberk. Przypuszczalnie nie chodziło tylko o kolonizację tych obszarów ale stopniowe umacnianie pozycji królewskich. Przypomnijmy, że szlachta czeska podchodziła do pospolitego ruszenia z dużym ociąganiem. Podobno wtedy król dał upust swojej młodzieńczej niecierpliwości i postanowił nie tylko pozbawić szlachty jej majątków ale również tego, co posiadała wcześniej i uznawała za dziedziczne. Beneš Krabice z Weitmile zapisał anegdotę, według której władca będąc w towarzystwie szlachty postawił na stole gliniane kubki a następnie zaczął je rozbijać mówiąc: *„Ty panie, zwróć mi zamek, który otrzymałeś, albo następną kubek rozbiję twoją głową...”*.

Na przełomie lipca i sierpnia młody władca powierzył rządy szwagrowi Jindřichowi Korutanskiemu i na czele wojsk pojechał do Ołomuńca, gdzie miała zjechać się reszta pospolitego ruszenia a potem miał kontynuować przemarsz wojsk do Polski. Jednak 4 sierpnia 1306 r. został zamordowany podczas snu w domu dziekana Budislava w Ołomuńcu.

I tak wygasła linia Przemysłowców, która na ziemiach czeskich panowała przez prawie pół tysiąclecia.

4 sierpnia 1306

Fatalna data dla jednego człowieka, dla jednego królestwa, dla jednej dynastii. Tego bardzo gorącego sierpniowego dnia, w jednym z pokojów arcydziekana ołomunieckiego kładzie się do łoża zmęczony młody człowiek, król czeski i polski i węgierski, Waclaw III Przemysłida. Jest wyczerpany po dniu pełnym gorączkowych przygotowań do wyprawy wojennej przeciwko królowi polskiemu Władysławowi Łokietkowi. Ołomuniec to ostatni przystanek na ziemiach czeskich. Wyda ostatni rozkaz i odchodzi do prywatnych komnat. Po raz ostatni położy się do łoża.

Morderca czeka na właściwy moment. Ten wkrótce nastanie. Król jest martwy. Przemysłida jest martwy. Morderstwo króla Waclawa III nigdy nie została odpowiednio wyjaśnione. Dla królestwa nastaje czas niepokojów. Na tronie czeskim zasiądą władcy z innych dynastii. Korutanci, Habsburgowie, Luksemburgowie i ponownie Habsburgowie, potem na krótko ród panów czeskich z Poděbrad, następnie Jagiellończycy i powtórnie Habsburgowie.

Z wyjątkiem Jerzego z Poděbrad tronu czeskiego nie zajął nikt, kto wywodziłby się z dynastii czeskiej.

Kto był mordercą, kto zlecił zabójstwo i dlaczego, do dziś niewiadomo (np. zdaniem Mirosłava Ivanova i Otokara Styryjskiego był nim Hohen z Vildštejna, w latach 70-tych XIII wieku sojusznik Vítko; według Petra Žitavskiego – Konrád z Botenštejna; istnieje jeszcze wiele innych hipotez). Być może z racji panujących upałów ostatni z Przemysłidów został pochowany już po dwóch dniach w kościele Św. Waclawa

w Ołomuńcu. Pospolite ruszenie szybko się rozpieczęściło, choć możni zdążyli jeszcze złupić naczynia liturgiczne pożyczone na tę wyprawę z klasztoru zbrasławskiego oraz ruchomy majątek zmarłego. Kiedy władca oczekiwał pomocy ze strony szlachty podczas wyprawy na Polskę, ta zjeżdżała się powoli i niechętnie. Jest więc bardzo prawdopodobne, że Wacław III po powrocie z wyprawy zbrojnej mógł chcieć rozliczyć się ze swoimi możnymi. Niektórzy z nich mogli zacząć się obawiać nie tylko o swój majątek ale również o życie. Wacław nie byłby zdecydowanie pierwszym z Przemyślidów, który skazałby niewygodnego szlachcica na więzienie lub karę śmierci. Biorąc pod uwagę wcześniejsze fakty jest jasne, że ostatni Przemyślida nie był podczas większej części swojego rocznego panowania tylko „hałaśliwym nastolatkiem”, ale mądrym młodym człowiekiem, który mógł zostać godnym następcą swojego ojca, gdyby dane mu było żyć kilka lat dłużej. Miał do tego, zgodnie z przypisywanymi mu cechami charakteru (według relacji Kroniki Zbrasławskiej) najlepsze zadatki.

Jego zła sława jako próżniaka, obiboka, kobieciarza i pijaczyny niestety przetrwała do dziś.

Źródło: [www.stredovek.cz](http://www.stredovek.cz)

## Zagadka

### Kto zamordował króla Wacława III?

Taki sposób prowadzenia zajęć najlepiej sprawdza się podczas lekcji z uczniem – odkrywcą historii. Zajęcia lekcyjne typu „Zagadka” – to jedna najbardziej motywujących i efektywnych metod systemu „uczyć się myśląc”.

W „Zagadce” zawsze chodzi o jakiś palący problem lub dylemat: morderstwo, tajemnicze zniknięcie, kwestia prawna lub kradzież; wydarzenia, które bezpośrednio wpływają na życie ludzkie. Taka tajemnicza sprawa wymaga szczegółowego śledztwa a następnie rozwiązania zagadki.

Tę lekcję poświęcono śmierci króla Wacława III, króla polskiego, czeskiego i węgierskiego.

#### Plan zajęć lekcyjnych

<b>Temat</b>	Kto zamordował króla Wacława III?
<b>Zadanie</b>	Zadaniem uczniów jest próba odnalezienia mordercy Wacława III za pomocą wskazówek (kartek) – różne informacje z kronik, tekstów źródłowych oraz dzieł literackich. Uczniowie będą musieli uporządkować informacje i podzielić je na: ważne, nieważne, kłamliwe, mylące, prawdziwe itp. Aby wyjaśnić, jak doszli do swoich wniosków, muszą wykorzystać argumenty historyczne.
<b>Czas</b>	45 minut
<b>Cele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie wcielą się w role autorów tekstów źródłowych.</li> <li>* Uczniowie będą oceniać informacje w kontekście historycznym, ponadto będą pracować z tekstami źródłowymi.</li> <li>* Uczniowie nauczą się, jak formułować argumenty oraz uzasadniać swoje tezy.</li> <li>* Uczniowie nauczą się identyfikować, klasyfikować, porządkować oraz uogólniać informacje.</li> </ul>
<b>Punkt wyjścia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* II stopień szkoły podstawowej, szkoły średnie (13–19 lat)</li> <li>* Uczniowie posiadają ogólną wiedzę o historii średniowiecza.</li> </ul>
<b>Przygotowanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Przygotowanie kartek z informacjami.</li> <li>* Przygotowanie kopii wydarzeń historycznych dla każdej grupy.</li> </ul>
<b>Instrukcje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co?</b> Uczniowie, w grupach trzyosobowych, będą szukać mordercy króla Wacława III na podstawie otrzymanych informacji oraz dowodów.</li> <li>* <b>Jak?</b> Każda grupa oceni dany fakt historyczny, uporządkuje otrzymane informacje, będzie szukać potencjalnych przyczyn zabójstwa oraz jego sprawcy. Informacje uporządkuje za pomocą grafu. Uczniowie uzasadnią swoje decyzje za pomocą argumentów historycznych.</li> <li>* <b>Dlaczego?</b> Metoda „Zagadka” to prowokacyjny sposób prowadzenia lekcji. Prowokacyjny – w kognitywnym/substancjalnym sensie słowa. Prowokacyjny również dlatego, że zachęca uczniów do aktywnego i systematycznego rozwiązywania problemów z przeszłości.</li> </ul>
<b>Organizacja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie będą pracować w grupach trzyosobowych.</li> <li>* Spośród członków grupy wybiorą mówcę, który przedstawi wnioski grupy.</li> </ul>
<b>Omówienie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co?</b> Dyskusja, omówienie wniosków.</li> <li>* <b>Jak?</b> W ramach oceny tego zadania poprosimy uczniów/studentów, żeby wyjaśnili, kto mógł zabić króla. Bardzo ważną częścią oceny jest również to, w jaki sposób doszli do swoich wniosków i jak im się pracowało. W ten sposób uczniowie opiszą własny proces uczenia.</li> <li>* <b>Dlaczego?</b> Uczniowie uświadomią sobie, że istnieje wiele różnych sposobów, metod poszukiwań jak również różnych „prawd”.</li> </ul>
<b>Zadania dodatkowe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Można także zajmować się kontekstem regionalnym i „oczyścić z winy” osoby, które są zwyczajowo podawane w literaturze jako odpowiedzialne za morderstwo (szlachta polska, małżonka Wiola Cieszyńska)</li> <li>* Można nawiązać do stosunków oraz związków polsko-czeskich w średniowieczu, kiedy nie istniały jeszcze współczesne granice.</li> </ul>

**Cele**

- \* Uczniowie wcielą się w role autorów tekstów źródłowych.
- \* Uczniowie uświadomią sobie, jak niezbędne jest czytanie tekstów źródłowych z dystansem. Na przykład, że informacje o zamordowaniu Wacława III przez zwolenników księcia polskiego Władysława Łokietka są bezzasadne.
- \* Uczniowie będą oceniać informacje w kontekście historycznym oraz pracować z tekstami źródłowymi.
- \* Uczniowie nauczą się, jak formułować argumenty oraz jak uzasadniać swoje tezy.
- \* Uczniowie nauczą się, jak identyfikować, klasyfikować, porządkować i uogólniać uzyskane informacje.
- \* Uczniowie uświadomią sobie prawdopodobną stronniczość źródeł historycznych jak i innych informacji.
- \* Sprawdzenie ogólnych umiejętności uczniów: słuchanie, czytanie ze zrozumieniem, badanie, formułowanie argumentów, wcielanie się w role.
- \* Uczniowie dowiedzą się o specyficznej sytuacji panującej w własnym regionie.
- \* Uczniowie nauczą się oceniać fakty z innych punktów widzenia.

**Czas**

Całe zajęcia będą trwać ok. 45 minut, można je oczywiście zmodyfikować – np. obniżyć liczbę kartek.

- \* 10 minut – rozpoczęcie zajęć (można trochę dłużej, jeśli uczniowie uczą się w ten sposób po raz pierwszy), burza mózgów w grupie – Co wiemy o ostatnich Przemysławach?
- \* 15 minut – praca w grupach.
- \* 20 minut – ocena, omówienie wniosków.

**Część wstępna**

- \* Uczniowie powinni posiadać ogólną wiedzę o historii Czech oraz danego regionu w średniowieczu.

**Przygotowanie**

- \* Kartki z wydarzeniami.
- \* Tekst z podręcznika, w którym zostanie wyjaśnione, że morderca króla nie został dotąd wykryty.
- \* Mapa mająca pomóc w lepszej lokalizacji całego problemu.

**Instrukcje oraz organizacja zajęć****Co będziemy robić?**

- \* Na kartkach zapisano 24 informacje. Należy włożyć je do koperty. Nauczyciel podzieli uczniów/studentów na grupy (najlepiej trzyosobowe). Czasem można grupy tworzyć losowo, czasem – w zależności od tego, na ile nauczyciel zna umiejętności swoich uczniów/studentów – według ich płci lub innych czynników, które mogłyby wpłynąć na umiejętności wspólnej pracy. Każda grupa otrzyma kopertę. Nauczyciel powinien napisać zadanie na tablicy: Kto zamordował króla?
- \* Zostań detektywem i znajdź mordercę.
- \* Zostań historykiem i dowiedz się, co naprawdę się wydarzyło. Twoim zadaniem jest przygotowanie tego tematu do nowego podręcznika itp.

**Jak będziemy to robić?**

- \* Uczniowie/studenti otworzą koperty i rozpoczną pracę. Nauczyciel powinien chodzić po klasie, słuchać i obserwować, jak uczniowie/studenti zmagają się z zadaniem. Nauczyciel nie powinien wtrącać się do dyskusji między uczniami/studentami. Nauczycielowi można zadawać pytania dotyczące znaczenia poszczególnych słów. Ten może na nie odpowiadać, jeśli oczywiście nie wpłynie tym na pracę, którą wykonują uczniowie/studenti. Słuchanie i obserwacja są bardzo ważne.
- \* Informacje, które nauczyciel uzyska podczas obserwacji, można wykorzystać podczas oceny danej części zajęć.
- \* Na tę część zajęć należy przeznaczyć około 15–20 minut.
- \* W trakcie odpowiedzi na pytania należy używać argumentów historycznych.
- \* Bardzo ważny jest fakt, że nie istnieje jedna prawidłowa odpowiedź. W zależności od argumentów – możliwych jest więcej odpowiedzi.
- \* Należy wyjaśnić uczniom, że podczas oceny powinni umieć formułować pytania i dyskutować o własnych jak i cudzych odpowiedziach i argumentach.

**Dlaczego to robimy?**

Te zajęcia przeprowadzamy dlatego, że umiejętność oceny oraz porządkowania informacji jest niezbędna do zrozumienia: dlaczego i w jaki sposób ludzie reagują na dane wydarzenia i fakty. Pomaga to również

zrozumieć bardziej skomplikowane informacje. Ponadto należy nauczyć się korzystania z argumentów historycznych jak również ich oceny.

### Ocena

Ocena przewiduje kilka wariantów, w zależności od ustanowionych celów.

- \* Na tę część zajęć należy poświęcić przynajmniej 20 minut. Uczniowie zostaną zapytani o wyniki swojej pracy oraz własny proces uczenia lub o „uczenie uczenia”.

### Ocena kontekstu historycznego

- \* Podczas oceny tego zadania, należy poprosić uczniów/studentów, żeby wyjaśnili, kto mógł zabić króla. Nauczyciel poprosi uczniów/studentów, żeby skończyli pracować (niektórym grupom może być ciężko przestać, ponieważ będą tak zaabsorbowani swoim zadaniem, że będą chcieli je kontynuować – ale w tym momencie nauczyciel musi zatrzymać ich wszystkie prace).
- \* Nauczyciel może zadać pytanie całej klasie i równocześnie pokazać je na tablicy. Kto z was uważa, że zna odpowiedź na to pytanie?
- \* Nie należy pozwolić uczniom/studentom, żeby jeszcze w tej chwili odpowiadali, kto zabił króla.
- \* Ważne uzyskanie jest pod koniec „EFEKTU AHA”.
- \* Należy pozwolić uczniom/studentom wyjaśnić. Następnie należy zadać pytania uzupełniające jak np.: *Proszę powiedzieć, dlaczego tak właśnie myślicie?*
- \* Nauczyciel powinien następnie spróbować włączyć do rozpoczynającej się debaty kolejne grupy poprzez zadawanie im pytań jak np.: *Czy ktoś ma inne zdanie lub inną opinię na temat tej sytuacji?*
- \* Czy mieli rację ci historycy, którzy jednoznacznie napisali, że króla zamordowano na zlecenie polskiej szlachty?
- \* W jaki sposób i dlaczego różnią się relacje poszczególnych tekstów źródłowych (kronik)?
- \* Czego nam brakuje, aby jednoznacznie wskazać morderców i winnych?
- \* Praca z tekstem z podręcznika – dalsza dyskusja jest możliwa dopiero po jego przeczytaniu (tekst poniżej).

### Ocena rozwoju zajęć

Pomocne mogą okazać się następujące pytania.

- \* Jak doszliście do takiego wniosku?
- \* Jak możecie ocenić, że argument (historyczny) jest silny?
- \* Kolejne ważne pytanie ogólne, to jak uczniowie/studenci radzili sobie z zadaniem.
- \* Przykłady pytań: *Jak rozwiązaliście to zadanie? Co fizycznie zrobiliście z kartkami? Dlaczego utworzyliście grupy z poszczególnych kartek? Jak podczas dyskusji w grupie zmieniło się wasze podejście i opinie na temat zajęć? Jak rozwiązaliście kwestię rozbieżnych poglądów oraz sporów w grupie?*

### Ocena znaczenia tego rodzaju zajęć

Pomocne mogą okazać się następujące pytania.

- \* Jak ta metoda może wam pomóc w rozumieniu historii?
- \* Na podstawie jakich źródeł powstają podręczniki?
- \* Podajcie inny przykład, kiedy bardzo ważna jest ocena uzyskanych informacji?
- \* Nauczyciel może również zadać pytania dotyczące terminologii, np.: *Co nam potrzeba w tej zagadce, aby dowiedzieć się, kto naprawdę zabił króla? Z jaką hipotezą pracowaliście i dlaczego? Czy ktoś wpadł na wartościową i wiarygodną teorię? (To oczywiście nie jest możliwe, ponieważ brakuje dowodów, ale chodzi o dobry punkt wyjściowy do zaprezentowania teorii metodologicznej jak i własnych umiejętności).*

### Zadania dodatkowe oraz inne wskazówki

- \* Można również zajmować się kontekstem regionalnym i „oczyścić z winy” osoby, które są zwyczajowo podawane w literaturze jako odpowiedzialne za morderstwo (szlachta polska, małżonka Wiola Cieszyńska).
- \* Można nawiązać do stosunków oraz związków polsko-czeskich w średniowieczu, kiedy nie istniały jeszcze współczesne granice.
- \* Zostań detektywem i znajdź mordercę.
- \* Zostań historykiem i dowiedz się, co naprawdę się wydarzyło. Twoim zadaniem jest opracowanie tego tematu do nowego podręcznika itp.

- \* Czy mieli rację ci historycy, którzy jednoznacznie napisali, kto zamordował Wacława III?
- \* W jaki sposób i dlaczego różnią się relacje poszczególnych tekstów źródłowych (kronik)?
- \* Dobrze będzie, jeśli pod koniec uczniowie przeczytają krótki tekst i obejrzą dołączoną mapkę oraz ilustracje, w ten sposób sami potwierdzą swoje wnioski i ugruntują uzyskaną wiedzę.
- \* Umiejętność oceny tekstów źródłowych, informacji, opinii, samodzielne formułowanie argumentów to bardzo ważne umiejętności, które przydadzą im się w życiu. Koniec zajęć należy poświęcić temu, jak możemy nasze nowe umiejętności, wykorzystać podczas omawiania innych tematów czy dziedzin. Celem tej części zajęć to uświadomienie uczniom, że ta lekcja jest ważna nie tylko z punktu widzenia historycznego ale innych dziedzin.

#### **Inne warianty**

Można również przygotować inną drugą turę.

- \* Kiedy grupy zakończą pracę, można utworzyć nowe grupy. Na przykład wymieniając po jednym członku z poszczególnych grup, które potem będą wspólnie dyskutować o swoich wystąpieniach.

#### **Materiały**

- \* Kartki z wydarzeniami
- \* Tekst z podręcznika, który wyjaśni, że mordercy króla dotąd nie odnaleziono.
- \* Mapa mająca pomóc w lepszej orientacji i lokalizacji całego problemu.

**Kartki z informacjami:**

Według Kroniki Zbrasławskiej z miejsca czynu uciekał rycerz Konrad z Botensteina z zakrwawionym mieczem.	Król na początku wolał przyjęcia z przyjaciółmi oraz pannami lekkich obyczajów od królewskich obowiązków.
Ojciec króla, Wacław II prowadził wiele wojen i był zadłużony u wielu szlachciców.	Wielkim przeciwnikiem jego panowania w Polsce był książę Władysław Łokietek.
Członkowie drużyny króla złapali Konrada z Botensteina i zabili na miejscu, jego ciało zostało dosłownie rozszarpane na strzępy.	Kronikarz Dalimil uważał, że za morderstwo jest odpowiedzialny cesarz Albrecht, który natychmiast po zbrodni zaatakował Czechy.
Zgodnie ze źródłami rodu Durynek Konrad Botenstein, najemny żołnierz, zmarł dopiero czternaście lat później w swojej posiadłości.	Kronikarze z państw sąsiednich zawsze relacjonują wydarzenia w taki sposób, żeby odsunęli podejrzenia od swojego władcy.
Kroniki Krzeszowskie podają, że król został zamordowany „przez swoich zdradliwych Czechów.”	Ottokar w Österreichische Reimchronik ze szczegółami opisuje, jak panowie czescy losowali, kto zabije króla.
Król chciał odzyskać majątki, które rozdawał, będąc pod wpływem alkoholu, na początku swojego panowania.	Syn Albrechta Habsburskiego – Rudolf w 1306 r. został królem czeskim.
Karol Robert Andegaweński nie mógł uzyskać potwierdzenia swoich praw do korony węgierskiej. Wacław III rzekł się swoich praw przed swoją śmiercią.	Natychmiast po morderstwie Władysław Łokietek zapanował nad Małopolską. W 1314 r. również nad Wielkopolską. W 1320 r. został koronowany na króla polskiego.
Własną żonę Wiołę Cieszyńską król chciał podczas wyprawy zatrzymać przy ojcu w Cieszynie.	4 sierpnia 1306 r. w Ołomuńcu podczas wyprawy do Polski przeciwko Łokietkowi – Wacław III został zamordowany w domu dziekana kapituły.
W 1316 r. Wiola wyszła ponownie za mąż za szlachcica Petra z Rožmberka, oczywiście znali się już wcześniej.	Przed ślubem z piękną Wiołą Cieszyńską Wacław III był zaręczony z Elżbietą z dynastii Arpadów.
w drodze do Ołomuńca wojska Wacława III spłądowały tereny Czech i Moraw.	Po nagłej śmierci Rudolfa, na króla został wybrany Jindřich Korutanský, mąż siostry Wacława, Anny.
Dopiero małżeństwo z siostrą Wacława III Elżbietą Przemyślidką, przyniosło w 1310 r. Czechom nowego króla Jana Luksemburskiego (1310–1346).	Wyprawa wojskowa szybko się rozpierzchła, rycerze zdążyli ukraść naczynia liturgiczne wypożyczone na czas wyprawy z klasztoru zbrasławskiego oraz ruchomy majątek zmarłego.
W 1306 r. wygasł sławny ród władców, który przez 450 lat kierował losami państwa za pomocą 31 panujących książąt oraz 7 królów.	Podobno w czerwcu 1306 r. młody Wacław III zmądrzał i zaczął stronić od złego towarzystwa.



Państwo Przemysłidów na początku XIV w.

### Tekst z podręcznika

Zaczęto gorączkowo zastanawiać się nad tym, kto mógł być winny. Każdy! Od czeskiej szlachty poczynając przez kolejnego króla – szwagra Wacława lub króla polskiego. Do dziś to morderstwo stanowi zagadkę dla nowoczesnej historiografii. Jedyne co możemy stwierdzić z pewnością to to, że z miejsca czynu uciekał rycerz z rodu Durynek, którego zaraz po schwytaniu straż królewska zabiła. Chociaż już ówczesni kronikarze wspominają o rycerzach z rodu Durynek, powszechnie wątpi się w winę tej nieszczęsnej ofiary. Konrad z Botensteina próbował bezskutecznie uciekać wąskimi korytarzami domu dziekana w Ołomuńcu. Zakrwawiony miecz był wystarczającym dowodem zabicia ostatniego władcy z rodu Przemysłidów – Wacława III, do którego doszło przed kilkoma chwilami w upalny sierpniowy dzień w 1306 r. Członkowie drużyny królewskiej pochwycili prawdopodobnego mordercę króla i zabili go miejscu a następnie rozszarpali na strzępy jego zwłoki. Niezależnie od tego, kto zabił, doszło do morderstwa młodego króla. Wraz ze śmiercią Wacława III jedyna po mieczu, czeska dynastia władców. Jeden z kronikarzy nazwał go „jedyną nadzieją narodu, kwiatem wielkim...”, który panował nad trzema królestwami, jednym margrabstwem oraz dwoma księstwami, gdzie umiał porozumieć się w pięciu językach...

Ludzie z otoczenia króla zastanawiali się, kto mógłby stać za morderstwem władcy. Habsburgowie, którzy nie przestali marzyć o czeskim srebrze? Władysław Łokietek, przeciwko któremu Wacław III prowadził wyprawę wojenną na tereny polskie? Po morderstwie Łokietek natychmiast przejął władzę w Małopolsce a w 1314 r. również w Małopolsce. W 1320 r. został koronowany na króla polskiego, mimo, że nadal nie opanował całkowicie Śląska, Pomorza i niektórych innych ziem polskich. Należy pamiętać, że książę Łokietek wyciągnął z morderstwa bezpośrednie korzyści.

A wielmoże czescy, od których podobno król chciał zwrotu zbyt szczodrych darów? Zabity Konrad z Botensteina nie mógł nic powiedzieć a inni nie chcieli nic dodać.

### 2.2.6 Graf życia – Życie na Śląsku Cieszyńskim w latach 1914–1940.

Do I wojny światowej Austro-Węgry wstąpiły u boku swojego silniejszego partnera – Niemiec. Cztery lata wojny całkowicie wyczerpały monarchię austrowęgierską pod względem gospodarczym. Było coraz bardziej widoczne, że dotychczasowa formuła wielonarodowościowego państwa po środku Europy powoli się wyczerpuje. Na jesieni 1918 r. Austro-Węgry rozpadły się na tzw. państwa sukcesyjne, wśród których znalazła się Polska i Czechosłowacja. Podczas wytyczania nowych granic państwowych doszło do konfliktu między oboma krajami. Kością niezgody było terytorium Śląska Cieszyńskiego. Dla obu nowopowstałych państw region Śląska Cieszyńskiego był niezwykle interesujący głównie ze względu na złoża świetnej jakości węgla kamiennego oraz znajdujące się tam ośrodki przemysłu ciężkiego. Dodatkowo przyszłość tego regionu poważnie komplikowała problematyka narodowościowa. Obok siebie żyli Czesi, Polacy, Żydzi i tzw. Ślązacy (Ślůnzoki). Konflikt o granicę na Śląsku Cieszyńskim przeistoczył się bardzo trudną kwestię, której towarzyszyły niezwykle dramatyczne wydarzenia a ich rezultaty odczuwają tamtejsi mieszkańcy do dziś.

30 października 1918 r. Zemský národní výbor pro Slezsko (Rada Narodowa Śląska – przyp. tłum.) przejął w imieniu strony czeskiej kontrolę nad wszelkimi kwestiami państwowymi na obszarze Śląska. Na swoją siedzibę wybrał Slezską Ostravę. Jego polskim odpowiednikiem była Rada Narodowa Księstwa Cieszyńskiego, rezydująca w Cieszynie, która żądała dołączenia całego Śląska Cieszyńskiego do Polski. Oba organy, czeski i polski, wysuwały roszczenia do całego spornego terenu, choć każdy z nich sprawował realną władzę tylko na części tego obszaru.

2 listopada 1918 r. w Orlovej doszło do zawarcia umowy między Radą Narodową a jej czeskim odpowiednikiem o tymczasowym podziale kompetencji na spornym terenie. Ta prowizoryczne porozumienie zostało następnie sprecyzowane 5 listopada 1918 r. w Slezskiej Ostrawie. Umowa modyfikowała administrowanie Śląskiem Cieszyńskim. Powiat Frýdek oraz sześć wsi powiatu Fryštát z przewagą czeskich członków we władzach lokalnych zostało pod kontrolą władz czechosłowackich, natomiast powiat cieszyński i bielski przypadł Polakom. Umowa w żaden sposób nie określała przyszłych granic między Polską a Czechosłowacją, ostateczne ustalenie granic pozostawiono w gestii władz w Pradze i w Warszawie.

Potem po obu stronach linii demarkacyjnej zaczęto rozwiązywać kwestię przejmowania władzy od organów nieistniejącej już monarchii austriackiej. Na tym właśnie polu doszło do pierwszych konfliktów. Rada Narodowa wymagała od urzędników przysięgi wierności państwu polskiemu, w podobny sposób postępował Zemský národní výbor na swoim obszarze. Podobne problemy zaczęły się pojawiać na wszystkich szczeblach administracji państwowej. Mnożyły się zażalenia na dyskryminację mniejszości. Szerzyły się nastroje zarówno antyczeskie jak i antypolskie. Władze w Warszawie zaczęły stopniowo uważać „umowę z 5 listopada” za rozwiązanie końcowe, ponieważ jej warunki były dla nich korzystne. Pod koniec listopada 1918 r. Polacy zdecydowali się poprzeć swoje żądania względem Śląska Cieszyńskiego poprzez ogłoszenie ogólnopolskich wyborów do sejmu ustawodawczego na 26 stycznia 1919 r. Wybory miały obejmować również obszar Śląska Cieszyńskiego. Taka decyzja w zasadniczy sposób podważała postanowienia z 5 listopada, dlatego władze Czechosłowacji zdecydowały się odpowiednio zareagować. Najpierw zaprotestowano w Warszawie przeciwko decyzjom polskich władz. Kiedy to nie odniosło skutku, zażądano w Paryżu zajęcia całego spornego obszaru przez armię francuską. W tym samym czasie Niemcy w regionie Ostrawy oraz na Śląsku Cieszyńskim, przy współpracy z przedstawicielami tzw. Ślůnzoków, wystąpili z postulatem utworzenia ze spornego rejonu odrębnego państwa neutralnego.

Kiedy rząd czechosłowacki odniósł porażkę i drogą dyplomatyczną nie udało mu się zapobiec wyborom do sejmu na Śląsku Cieszyńskim, sytuacja w regionie uległa pogorszeniu. Czechosłowacja zdecydowała się na zakłócenie przebiegu wyborów poprzez interwencję wojskową. W dniu 23 stycznia 1919 r. armia Czechosłowacji, pod dowództwem podpułkownika Josefa Šnejdárka, rozpoczęła zajmowanie ziem na wschód od linii demarkacyjnej. Ryzykowny plan Šnejdárka, zakładający spotkanie z polskim dowództwem w Cieszynie i udawanie, że mocarstwa zachodnie wyraziły zgodę na zajęcie terytorium i w ten sposób oczyścić Śląsk Cieszyński z żołnierzy polskich bez walki, nie powiódł się. Wręcz przeciwnie w okolicach Bohumína (pol. Bogumin) doszło do pierwszych starć. Celem armii czechosłowackiej było głównie zajęcie całego zagłębia węglowego, linii kolejowej koszycko-bogumińskiej a następnie przedostanie się do rzeki Wisły. W drodze stanęło jej wojsko polskie wraz z szybko zaalarmowanymi ochotnikami polskimi. Podczas pierwszych starć wyszło na jaw, że armia czechosłowacka ma większe doświadczenie bojowe, jest lepiej

uzbrojona i ma przewagę liczebną. Pomimo zacieklego oporu Polaków oddziały czechosłowackie poruszały się przez Bohumín, Fryštát, Horní Suchą dalej za linię demarkacyjną w kierunku Cieszyna, z którego ściągnięto polskie oddziały. Do najcięższych walk doszło w dniach 28–30 stycznia 1919 r. w okolicach Skoczowa, gdzie na koniec podpisano rozejm.

Operacje wojskowe na Śląsku Cieszyńskim wywołały wśród tamtejszych mieszkańców duże zamieszanie. Do dziś te wydarzenia są różny sposób interpretowane przez polską i czeską stronę. Inicjatywa Czechosłowacji bywa interpretowana przez Polaków jako próba odebrania tego obszaru siłą. Natomiast Czesi twierdzą, że tylko takie działania mogły zapobiec przeprowadzeniu wyborów do sejmu.

Od lutego 1919 r. spór o Śląsk Cieszyński przeniósł się do Paryża, gdzie 3 lutego 1919 r. ustanowiono nową linię demarkacyjną, która przebiegała mniej więcej wzdłuż linii kolejowej koszycko-bogumińskiej. Oznacza to, że po polskiej stronie została Doubrava, Fryštát, Těšín (Cieszyn), Dolní Žukov, Třinec (Trzyniec) i Jablunkov, natomiast po czeskiej: Bohumín, Lazy a Karviná. Rozstrzygnięcia te nie rozwiązywały kwestii spornego obszaru. Podczas konferencji pokojowej w Paryżu doszło do wielu trudnych rozmów. Obie strony próbowały przeforsować roszczenia do całego spornego obszaru. Aby uzasadnić swoje żądania, korzystały ze wszelkich dostępnych argumentów, które miały przekonać ekspertów mocarstw o racjach danego kraju. Głównym argumentem strony polskiej była przewaga liczebna Polaków w spornym rejonie. Starali się również obrócić na swoją korzyść fakt, że ludzie mieszkający na Śląsku Cieszyńskim mówili przeważnie dialektem podobnym do polskiego. Żądania Czechosłowacji opierały się głównie na powodach historyczno-prawnych z naciskiem na fakt, że od 1327 r. Śląsk Cieszyński stanowił integralną część państwa czeskiego. Wyłączne wysuwanie praw historycznych, zdaniem polityków czechosłowackich było niewystarczające, dlatego Czechosłowacja zaczęła posługiwać się argumentami etnograficznymi. Podkreślano głównie fakt, że liczba Czechów na Śląsku Cieszyńskim w ostatnim czasie znacznie wzrosła i że część mieszkańców mówiących po polsku nie czuje się związana z narodowością polską ale ze swoim regionem – uważają się za Ślązaków (Ślůnzoki,). Na korzyść Czechów przemawiało również to, że większość Ślązaków (których stale pociągała idea niepodległego państwa neutralnego) w tym czasie skłaniała się raczej na stronę Czechosłowacji. Podobnie zachowywali się mieszkańcy niemieccy z tego regionu, a to z czysto pragmatycznych powodów. Oczekiwano, że wysoka liczba Niemców sprawi, że ich prawa i interesy narodowościowe będą lepiej zagwarantowane w ramach państwa czechosłowackiego. Nie sposób było przeoczyć interesów wpływowych przemysłowców i inwestorów z zagranicy, którym chodziło głównie o zabezpieczenie rozwoju gospodarczego i dla których było jasne, że niezbędną stabilność oraz odpowiednie środowisko do prowadzenia interesów zapewni im w danej chwili raczej Czechosłowacja. W tym czasie sytuacja w Polsce nie gwarantowała stabilności, zwłaszcza po porażkach armii polskiej w walkach przeciw Rosjanom.

Kolejnym ważnym argumentem strony czechosłowackiej były powody ekonomiczne. Zapasy węgla z okręgu ostrawsko-karwskiego były niezbędną bazą surowców dla przemysłu ostrawskiego, Polska dysponowała o wiele większym zagłębiem handlowym na Górnym Śląsku. Import węgla z zagranicy by poważnie skomplikował rozwój ekonomiczny nowopowstałej republiki. Dla Czechosłowacji kluczowe były również kwestie komunikacyjne – przez sporny obszar przebiegała bardzo ważna linia kolejowa koszycko-bogumińska, która stanowiła główny szlak komunikacyjny łączący obszary czeskie ze Słowacją.

Mocarstwa zachodnie oczywiście nie były w żaden sposób zadowolone z obrotu spraw między nowymi państwami sukcesyjnymi i starały się możliwie jak najszybciej rozwiązać nieprzyjemny problem cieszyński. Rozmowy między przedstawicielami Czechosłowacji i Polski, które odbyły się w Pradze oraz w Krakowie, nie przyniosły żadnych rezultatów. Na spornym obszarze napięcie zaczęło ponownie rosnać, głównie wśród osób korzystających z polskich środków przekazu. Spokoju nie zagwarantowała nawet decyzja mocarstw o przeprowadzeniu plebiscytu, którego warunki przekazano władzom w Pradze i w Warszawie pod koniec września 1919 r.

W ramach przygotowań do plebiscytu sytuacja na Śląsku Cieszyńskim zmieniła się we wręcz niedające się kontrolować nagonki narodowościowe. Nie pomogły zapewnienia, że nad spokojnym przebiegiem głosowania będą czuwać wojska francuskie i włoskie, które zajęły cały obszar objęty plebiscytem. Patriotyczny entuzjazm Czechów i Polaków nagle przerodziło się w pełną nienawiść nagonkę. Codziennie dochodziło do wzajemnego wysiedlania, starć oraz ataków terrorystycznych organizowanych przez polskie i czeskie grupy paramilitarne. Histeria ogarnęła również kopalnie i huty, gdzie bijatyki między polskimi

i czeskimi pracownikami zaczęły być na porządku dziennym. Wezwania do oddania broni i zapanowania spokoju przeszły bez echa. Sytuacja zaczynała przypominać lokalną wojnę domową.

W wyniku niezwykle dramatycznej sytuacji na Śląsku Cieszyńskim przeprowadzenie plebiscytu stało się niemożliwe. Spór został ostatecznie rozwiązany 28 lipca 1920 r. za pomocą arbitrażu podczas konferencji ambasadorów mocarstw negocjujących w belgijskim mieście Spa. Tamtejsze rozstrzygnięcia potwierdzały główne żądania Czechosłowacji. Na jej terytorium miał pozostać okręg węglowy oraz bardzo ważna: linia kolejowa koszycko-bogumińska. Czechosłowacja otrzymała obszar o wielkości 1 272,8km<sup>2</sup> wraz z 311 000 mieszkańcami; ten teren został następnie podzielona na okręgi sądowe: Slezská Ostrava, Frýdek, Fryštát, Bohumín, Jablunkov i Český Těšín. Samo miasto Cieszyn zostało podzielone linią graniczną na część polską i czeską. Ten stan, z wyjątkiem okresu 1938–1945, trwa do dziś. Dla okręgów sądowych: Fryštát, Bohumín, Český Těšín i Jablunkov – Polacy zaczęli używać terminu Zaolzie (Záolší).

W Polsce decyzja arbitrażu została powszechnie skrytykowana i interpretowana jako „nowy podział” Polski. Oficjalne władze polskie jak również społeczność polska nie były w stanie nigdy pogodzić się z tym rozwiązaniem. Uważali je za skrajnie niesprawiedliwe. Porażka była bardziej bolesna, ponieważ Polska „przegrała” z o wiele mniejszym narodem. Tamtejsza prasa dawała wyraz swojej goryczy i niezadowoleniu poprzez ostre ataki antyczeskie a zarazem utrzymywała rozczarowane społeczeństwo w przekonaniu, że Polska wkrótce zgłosi swoje roszczenia względem Śląska Cieszyńskiego. Największe rozczarowanie przeżywali, co zrozumiałe, Polacy mieszkającym na samym Śląsku Cieszyńskim. Kilka tysięcy polskich obywateli wkrótce opuściło ten obszar i przeniosło się do Polski. W Czechosłowacji przeważało umiarkowane zadowolenie, wyjątkiem byli przedstawiciele polityczni nacjonalistów, którzy postulowali o odzyskanie całego terytorium Śląska Cieszyńskiego.

Konflikt cieszyński z lat 1918–1920 trwale wpłynął na życie mieszkańców tego regionu oraz wywarł znaczny wpływ na późniejszą politykę zagraniczną obu państw. W trakcie całego okresu międzywojennego stosunki między Pragą a Warszawą były dość chłodne. W Polsce w drugiej połowie lat 20. doszła do władzy grupa oficerów pod dowództwem marszałka Piłsudskiego, która w ramach swojego programu silnego państwa starała się odzyskać obszar Śląska Cieszyńskiego wraz z kopalniami w okolicach Kárviny oraz hutami niedaleko Třinca. Zaczęto stopniowo wykorzystywać do tego wszystkie środki – prasę, radio, kręgi wojskowe, agencje informacyjne, pracowników konsulatu polskiego w Morawskiej Ostrawie oraz polskich nacjonalistów bezpośrednio na Śląsku Cieszyńskim. Rozpętała się duża kampania przeciwko Czechosłowacji, która jedynie pogorszyła stosunki czesko-polskie w tym regionie. Czechów wciąż obwiniano za to, że bezwzględnie uciskają mniejszość polską na Śląsku Cieszyńskim. Chciano w ten sposób sprowokować mieszkańców narodowości polskiej przeciwko Czechom i dać Warszawie powód do przyłączenia tej części do Polski. Czynny udział w tych działaniach brali pracownicy konsulatu polskiego w Morawskiej Ostrawie. Szef placówki Leon Malhomme otrzymał rozkaz wspierania tych działań z najwyższych polskich szczebli państwowych.

Od drugiej połowy lat 30. w walkę o interesy polskie na Śląsku Cieszyńskim zaczęły się coraz częściej angażować również oddziały wojskowe, wywiadowcze i dywersyjne. Polskie tajne służby wykorzystywały do swoich celów głównie niezadowolonych obywateli wybierani z szeregów mieszkających tam Polaków. Ochotnicy byli rekrutowani do oddziałów wojskowych, których finansowaniem, uzbrojeniem i organizacją zajmowali się specjaliści wojskowi ze sztabu generalnego wojska polskiego. Od 1937 r. poprzez swoją działalność wywrotową na terenie Śląska Cieszyńskiego miały uczestniczyć w rozpadzie Czechosłowacji i przygotować warunki do przejęcia tego strategicznie ważnego regionu. Dowództwo polskie chciało, żeby akcje dywersyjne wywołały powstanie niezadowolonych mieszkańców narodowości polskiej przeciwko Czechom, co umożliwiłoby armii wyprawę wojskową a następnie dołączenie Śląska Cieszyńskiego do Polski. Ataki terrorystyczne i akcje prowokacyjne polskich bojówek po stronie czechosłowackiej nasiliły się w lecie 1938 r.

Polskie starania oczywiście nie zostały bez odpowiedzi ze strony czeskiej. W tym okresie dał o sobie znać również czeski nacjonalizm, nastroje antypolskie były odczuwalne głównie w stosunku tamtejszych urzędów do Polaków, którzy posiadali czechosłowackie obywatelstwo lub o nie wnioskowali. Oczywiście także tajne służby Czechosłowacji rozwijały działalność informacyjną po polskiej stronie granicy. Nie były to jednak działania tak systematyczne i efektywne, ponieważ głównym obiektem zainteresowania wywiadu czechosłowackiego był wówczas Niemcy.

W 1938 r. napięcie na Śląsku Cieszyńskim ponownie wzrosło. Decydujący wpływ wywarła rosnąca agresja hitlerowskich Niemiec i związana z nimi antyczechosłowacka polityka zagraniczna Polski. Ta ostatnia w wielu kwestiach inspirowała się posunięciami Niemiec wobec Czechosłowacji. Polacy przestali ukrywać, że dążą do odzyskania regionu cieszyńskiego. Niezdecydowana postawa mocarstw zachodnich i ich chęć uspokojenia Hitlera poprzez oddanie pogranicza czechosłowackiego Niemcom, dodatkowo zachęcała władze w Warszawie. Opuszczona przez sojuszników Czechosłowacja, będąc pod silną presją opinii międzynarodowej, przyjęła dyktat monachijski i rzekła się swoich terenów przygranicznych na rzecz Niemiec. Na początku października 1938 r. obszary te zostały zajęte przez armię niemiecką. W tym czasie Polska również zdecydowała się wyrzucić większą presję na władze w Pradze. W wystosowanym ultimatum żądano natychmiastowego odwołania armii oraz policji czechosłowackiej z obszaru Śląska Cieszyńskiego, który miał zostać następnie oddany Polsce. W tym okresie Czechosłowacja była całkowicie zajęta ewakuacją odstępowanego regionu sudeckiego i nie byłaby w stanie się obronić, dlatego ostatecznie zgodziła się odstąpić Polakom żądane tereny. W dniu 1 października 1938 r. Czechosłowacja ogłosiła kapitulację i przyjęła warunki polskiego ultimatum.

2 października 1938 r. wojsko polskie zaczęło zajmować tereny Śląska Cieszyńskiego. Najpierw Czeski Cieszyn a następnie Třinec, Jablunkov, Fryštát, Karvinę, Orlovę, Horní, Prostřední i Dolní Suchą, Dolní Bludovice a w końcu 11 października 1938 r. Petřvald, Rychvald i Bohumín. Czechosłowacka część Śląska Cieszyńskiego przeszła pod kontrolę polskich władz i teren ten stał się tymczasowo częścią Polski, nazywanym Zaolziem. Z okręgów sądowych Bohumín i Fryštát – utworzono polski powiat Frysztat a wcześniejsze okręgi sądowe: Český Těšín i Jablunkov zostały przyłączone do polskiego powiatu Cieszyn; oba powiaty następnie podporządkowano województwu katowickiemu.

Na przyłączonych terenach Polacy natychmiast wprowadzili restrykcyjną politykę skierowaną przeciwko ludności czeskiej. Zlikwidowano czeskie życie kulturalne, polityczne i społeczne, zamknięto czeskie szkoły, w kościołach zakazano celebrowania mszy w języku czeskim. Za rozmowy po czesku w miejscach publicznych groziły kary, osoby narodowości czeskiej były szykanowane, zamykane w areszcie, zwalniane z pracy a nawet wysiedlane z terenów polskich. Polskie władze nie tylko tolerowały tę sytuację, ale wręcz ją popierały. Panowało przekonanie, że przestrzeń Śląska Cieszyńskiego należy oczyścić z osób narodowości czeskiej, aby przygotować miejsce dla obywateli polskich. Tę politykę postrzegano jako rodzaj zemsty za „krzywdę” z 1920 r. Szacuje się, że od października 1938 r. do 1 lipca 1939 r. Śląsk Cieszyński opuściło (dobrowolnie lub pod naciskiem urzędów polskich lub oddziałów paramilitarnych) prawie 20 000 osób narodowości czeskiej. Zrozumiałe, że stosunki czesko-polskie w regionie uległy znacznemu pogorszeniu, nawet do dziś wpływają na myślenie tamtejszych mieszkańców.

We wrześniu 1939 r. wybuchła II wojna światowa. Śląsk Cieszyński stał się częścią III Rzeszy. Utworzono dystrykt okupacyjny Cieszyn (Teschen), który powstał z połączenia wcześniejszych polskich powiatów Cieszyn a Frysztat, pod względem administracyjnym należał do rejencji katowickiej w prowincji Rzeszy – Śląsku. Ten stan pozostał niezmienny do 1945 r.

Wydawało się, że okupacja niemiecka oraz cierpienia wojenne zbliżą Polaków i Czechów przynajmniej podczas wojny. Jednak od 1945 r. atmosfera na pograniczu była ponownie bardzo napięta, kością niezgody stał się ponownie Śląsk Cieszyński. W tym okresie oba państwa znajdowały się w strefie wpływów Związku Radzieckiego a ten nie zamierzał tolerować konfliktów między swoimi państwami satelitarnymi. Pod rosyjskim naciskiem problem ten nie uaktywnił się aż do końca lat 80. XX wieku.

Od końca II wojny światowej sytuacja w regionie uległa znacznej zmianie. Ze Śląska Cieszyńskiego wyprowadziło się kilka tysięcy Polaków, którzy przybyli tam ze środkowych terenów Polski na jesieni 1938 r. Natomiast większość mieszkańców narodowości niemieckiej po wojnie wysiedlono. Przemysł ciężki w rejonie Ostrawy zwiabił dziesiątki tysięcy nowych sił roboczych, głównie z Czech oraz Słowacji. W regionie powstało nowe miasto – Havířov, co spowodowało znaczny wzrost liczby Czechów na Śląsku Cieszyńskim. Ludzie ci nie są w większości silnie związani z tym regionem i konfliktów z lat 1918 – 1920 oraz 1938 r. nie postrzegają w tak emocjonalny sposób jak rdzenni mieszkańcy. Mimo to należy zawsze pamiętać o tych wydarzeniach, ponieważ odcisnęły one wielkie piętno na Śląsku Cieszyńskim i jego mieszkańcach.

## Życie na Śląsku Cieszyńskim w latach 1914–1940

### Graf życia

Ten sposób opisanie życia ma umożliwić uczniom wczucie się w sytuację kogoś innego: Czecha z Karwiny (Karwiny), Polaka z Cieszyna, ew. później z Czeskiego Cieszyna i Polaka z Jastrzębia. W ten sposób możemy pokazać różnicowanie opinii trzech osób dotyczących tych samych wydarzeń politycznych. Czasem ci ludzie mogli żywić podobne uczucia czy mieć zbieżne zainteresowania.

Taki sposób opisanie czyjegoś życia można wykorzystać podczas dyskusji o kwestiach społecznych i narodowościowych XX wieku lub dyskusji o wpływie zmian politycznych na życie ludzi w danym regionie.

### Plan zajęć lekcyjnych

<b>Temat</b>	<b>Życie na Śląsku Cieszyńskim w latach 1914–1940</b>
<b>Zadanie</b>	Zadaniem uczniów jest zaznaczenie wydarzeń i zmian na Śląsku Cieszyńskim korzystając ze skali emocji, od tych pozytywnych po negatywne. Podczas wyjaśniania swoich wniosków, muszą wykorzystać argumenty historyczne.
<b>Czas</b>	45 minut
<b>Cele</b>	Uczniowie mogą wczuć się w sytuację kogoś innego (z przeszłości). Uczniowie zrozumieją rozwój kwestii społecznych i narodowościowych w pierwszej połowie XX wieku na Śląsku Cieszyńskim.
<b>Punkt wyjścia</b>	II stopień szkoły podstawowej, szkoły średnie (13–19 lat). Uczniowie powinni posiadać podstawowe informacje o regionie.
<b>Przygotowanie</b>	Kopia grafu dla każdej grupy. Kopia wydarzeń historycznych dla każdej grupy. Kopia kwestionariusza dla każdego ucznia.
<b>Instrukcje</b>	<b>Co?</b> Uczniowie przygotowują w parach graf życia. Utworzą go zapisując pozytywne i negatywne emocje omawianych postaci. Następnie każdy z uczniów omówi swój graf, korzystając z kwestionariusza. <b>Jak?</b> Każda para oceni fakt historyczny w zależności od wyzwalanych emocji oraz zaznaczy go na grafie. Swoje wybory uzasadni korzystając z argumentów historycznych. <b>Dlaczego?</b> Opis życia pomoże uczniom zrozumieć, rozwój sytuacji narodowościowej i społecznej panującej w regionie.
<b>Organizacja</b>	Uczniowie będą pracować w parach. Uczniowie będą omawiać graf indywidualnie.
<b>Omówienie</b>	<b>Co?</b> Podczas dyskusji o temacie lekcji można wykorzystać kwestionariusz. <b>Jak?</b> Jak doszliście do swoich wniosków? W jaki sposób możecie ocenić, czy dany argument (historyczny) jest silny? Dlaczego pierwszą część zadania wykonaliście w parach a drugą indywidualnie? <b>Dlaczego?</b> Wczujcie się w sytuację innych, będziecie w stanie lepiej zrozumieć historię swojego regionu.
<b>Zadania dodatkowe</b>	Umiejętność wczucia się w czyjąś sytuację jest bardzo ważna dla historyków, ale także sprawdza się w codziennym życiu. Uczniowie nauczą się, że zanim zaczną oceniać fakty i wydarzenia, muszą im się również przyjrzeć z innej perspektywy.

### Cele

- \* Uczniowie mogą wykorzystywać argumenty (historyczne) do uzasadnienia zachowania poszczególnych osób lub grup narodowościowych podczas danych wydarzeń w regionie.
- \* Uczniowie mogą wyciągnąć wnioski dotyczące kontrastów oraz rozbieżnych opinii omawianych postaw za pomocą grafu, który sami przygotowali.

- \* Uczniowie dowiedzą się, co miało wpływ na zachowanie poszczególnych ludzi i grup społecznych.
- \* Uczniowie dowiedzą się o specyficznej sytuacji panującej w swoim regionie.
- \* Uczniowie nauczą się, jak wczuwać się w czyjąś sytuację.
- \* Uczniowie nauczą się oceniać fakty z innej perspektywy.

### Czas

Takie zajęcia powinny trwać ok. 45 minut, można je oczywiście zmodyfikować – np. obniżyć liczbę wydarzeń.

- \* 5 minut – rozpoczęcie zajęć (tę część można trochę przedłużyć, jeśli uczniowie pracują w ten sposób po raz pierwszy).
- \* 20 minut – praca w parach.
- \* 5 minut – wypełnienie kwestionariusza.
- \* 10 minut – ocena.

### Cześć wstępna

- \* Uczniowie powinni posiadać pewną ogólną wiedzę na temat regionu i jego historii.
- \* Pomocne będzie posiadanie przez uczniów informacji o historii Europy Środkowej po pierwszej wojnie światowej.

### Przygotowanie

- \* Kopia grafu dla każdej pary.
- \* Kopia zawierająca fakty historyczne dla każdej pary.
- \* Kopia kwestionariusza dla każdego ucznia.
- \* Każda para musi mieć kredki lub długopisy w kolorach: niebieskim, zielonym i czerwonym.

## Instrukcje i organizacja zajęć

### Co będziemy robić?

Przyjrzymy się wydarzeniom z pierwszej połowy XX wieku i dowiemy się, jak dane czynniki wpłynęły na życie ludzi na Śląsku Cieszyńskim.

### Jak to będziemy robić?

- \* Musicie wczuć się w sytuację nauczyciela z Cieszyna, piekarza z Karviny i rolnika z Jastrzębia. Następnie ocenić fakty historyczne i uzasadnić, jak będziecie na nie reagować: jesteście szczęśliwi, bardzo szczęśliwi, popadliście w depresję?
- \* Otrzymacie kartkę z grafem oraz kartkę zawierającą wybrane fakty historyczne.
- \* Przy każdym fakcie historycznym sami zadacie sobie pytanie:
  - *Co poczuje polski nauczyciel z Cieszyna, kiedy dojdzie do tego zdarzenia?*
  - *Co poczuje piekarz z rodziny czesko-niemieckiej, kiedy dojdzie do tego zdarzenia?*
  - *Co poczuje rolnik z polskiej strony granicy, kiedy dojdzie do tego zdarzenia?*
- \* Podczas uzasadniania swoich odpowiedzi, uczniowie powinni korzystać z argumentów historycznych.
- \* Ważny jest fakt, że nie istnieje jedna prawidłowa odpowiedź. W zależności od wykorzystanych argumentów, możliwych jest więcej odpowiedzi.
- \* Należy wyjaśnić uczniom, żeby podczas oceny wszyscy muszą umieć formułować pytania i dyskutować o swoich jak i cudzych odpowiedziach oraz argumentach.
- \* Jeśli uczniowie nie znają tego typu zajęć, bardzo pomoże, jeśli nauczyciel zaprezentuje drugi fakt jako przykład. Tak mogą wyglądać odpowiedzi.
  - *Jan Nowak jest bardzo szczęśliwy, ponieważ chodzi o uznanie niepodległej Czechosłowacji i powstanie niezależnego państwa po 300 latach.*
  - *Paweł Przeczek żyje w wielkiej niepewności i wciąż ma nadzieję, że Śląsk Cieszyński zostanie przyłączony do państwa polskiego.*
  - *Jerzy Krzywalski już być może przeczuwa, że prawdopodobnie straci większą część majątku na terytorium nowej Czechosłowacji.*
- \* Pary rozpoczną pracę.
  - Nauczyciel będzie chodzić po klasie i słuchać, żeby w razie potrzeby pomóc, poradzić, podprowadzić uczniów formułując odpowiednie pytanie, proponując różne perspektywy itp. Ponadto nauczyciel musi uważnie słuchać i zapamiętać argumenty, których będą używać uczniowie, aby potem wykorzystać swoje obserwacje podczas oceny ich pracy.

**Dlaczego to robimy?**

Ten typ zajęć jest bardzo ważny, ponieważ umiejętność wczucia się w położenie kogoś innego jest kluczem do zrozumienia, dlaczego i w jaki sposób ludzie reagują na określone wydarzenia i fakty. Nowe umiejętności pomogą wam lepiej zrozumieć skomplikowane sytuacje.

Nauczyciel musi również korzystać z argumentów historycznych oraz umieć je oceniać.

**Ocena**

Oceniać można na kilka sposobów w zależności od ustalonych celów.

**Omówienie kontekstu historycznego**

\* Z kwestionariusza należy korzystać podczas dyskusji nad faktami historycznymi oraz dalszym rozwojem wypadków.

**Omówienie przebiegu zajęć**

Można wykorzystać następujące pytania.

- \* Jak doszliście do swoich wniosków?
- \* W jaki sposób możecie ocenić, czy argument (historyczny) jest silny?
- \* Dlaczego pierwszą część (przygotowanie grafu) wykonaliście w parach a drugą część indywidualnie?

**Omówienie znaczenia zajęć**

Można wykorzystać następujące pytania.

- \* Jak ten sposób opisanie życia pomoże wam dowiedzieć się więcej o historii regionu?
- \* Czy możecie podać inny przykład, kiedy bardzo ważne jest wykorzystanie umiejętności wczucia się w sytuację kogoś innego? (przykłady z historii ale również z życia codziennego).
- \* Jak w przyszłości będziecie wykorzystywać umiejętność oceny argumentów?

UWAGA: Aby uchwycić uczucia trzech wybranych osób należy pamiętać o kilku czynnikach.

1. Prawdopodobnie wszyscy uczestnicy postrzegali określone wydarzenia tak samo, czy to pozytywnie (koniec wojny, ogłoszenie niepodległości państwa) czy negatywnie (złe warunki życia związane z brakiem żywności pod koniec wojny oraz w okresie powojennym).
2. Odczucia osobiste często umacniały się za sprawą doniesień prasy codziennej, oczywiście poszczególne wydarzenia były inaczej interpretowane w gazetach polskich i czeskich.
3. Ślązacki czynnik – Ślązacy, Ślůnzoki – reprezentowani przez przeciwnika Niemiec Józefa Koźdonia, na początku byli za samodzielnym regionem neutralnym na Śląsku Cieszyńskim, później poparli stronę czeską.

**Zadania dodatkowe**

Ten rodzaj zajęć to bardzo dobry wstęp do napisania eseju o kwestiach narodowościowych, również współczesnych np. Bałkany. Można je także wykorzystać jako ćwiczenie, podczas którego, uczniowie nauczą się, jak wczuć się w czyjąś sytuację.

**Inne warianty**

Zamiast korzystania z kwestionariusza można przygotować inną drugą turę.

- \* Kiedy pary dokończą przygotowanie grafów, utworzą się nowe pary i te będą dyskutować o grafach innej grupy.
  - Ważne jest, aby dać uczniom następującą wskazówkę.
    - Jeśli między waszą wersją a wersją drugiej pary istnieje tylko mała różnica (1 punkt), zostawcie ją tak jak jest. Ale jeśli różnic jest więcej, rozpocznijcie dyskusję i postarajcie się, korzystając z najlepszych argumentów, dojść do porozumienia.

**Materiały**

- \* Kopia formularza z instrukcjami i wydarzeniami.
- \* Kopi grafu.
- \* Kopia kwestionariusza.

**Życie na Śląsku Cieszyńskim w latach 1914–1940**

Nową granicę wyznaczono po I wojnie światowej w 1918 r., zatwierdzono ją w 1920 r. Na terytorium nowej Czechosłowacji pozostało kilkadziesiąt tysięcy mieszkańców narodowości polskiej. To wydarzenie miało ogromny wpływ na ludzi po obu stronach granicy. Obszar Śląska Cieszyńskiego nigdy nie był dotąd

podzielony. Na grafie należy zaznaczyć, jak te trzy osoby czuły się i reagowały w trakcie wprowadzania nowych granic. Oto pytania.

\* *Jak się czuł nauczyciel, kiedy do tego doszło?*

Aby zaznaczyć miejsce na grafie, skorzystajcie z koloru CZERWONEGO.

\* *Jak się czuł piekarz, kiedy do tego doszło?*

Aby zaznaczyć miejsce na grafie, skorzystajcie z koloru NIEBIESKIEGO.

\* *Jak się czuł rolnik, kiedy do tego doszło?*

Aby zaznaczyć miejsce na grafie, skorzystajcie z koloru ZIELONEGO.

Należy uważnie zapoznać się z podanymi niżej wydarzeniami.

Musicie uważnie przeczytać tekst. Daty umieszczono również na poziomej osi czasu. Aby zaznaczyć odczucia, jakie żywił nauczyciel, piekarz i rolnik użyjcie kropki (czerwonej, niebieskiej i zielonej). Upewnijcie się, że umiecie powiedzieć, dlaczego umieściliście kropkę właśnie w tym miejscu. Napiszcie swoje argumenty na kartce. Po omówieniu wszystkich zdarzeń, połączcie kropki i otrzymacie trzy grafy liniowe.

### Wydarzenia

- \* 1914 r. – rozpoczęcie I wojny światowej.
- \* 28 października 1918 r. – ogłoszenie niepodległego państwa Czechosłowacji.
- \* 30 października 1918 r. – cieszyńska Rada Narodowa ogłosiła przejęcie władzy nad całym Śląskiem Cieszyńskim i jego przyłączenie do Polski; Cieszyn został zajęty przez wojsko polskie.
- \* 1 listopada 1918 r. – Zemský národní výbor pro Slezsko (Rada Narodowa Śląska – przyp. tłum.) ogłosił przejęcie władzy przez Czechosłowację na całym terenie Śląska.
- \* 23 stycznia 1919 r. – atak wojsk czechosłowackich na Śląsk Cieszyński, walki z armią polską oraz cywilami, zajęcie całego okręgu przemysłowego wraz z Cieszynem, przemieszczanie się w stronę Wisły; zatrzymanie walk w okolicach Skoczowa.
- \* 22 sierpnia 1919 r. – w Paryżu potwierdzono granice zgodnie z tzw. linią larischowską, oznacza to, że na terenie Czechosłowacji nie zostałaby linia kolejowa koszycko-bogumińska ciągnąca się od Bohumína do Jablunkova, jak również Třinec oraz połowa okręgu karwińskiego.
- \* Wrzesień 1919 r. – Czechosłowacja zdruzgotana porażkami wojskowymi w walce przeciwko państwu węgierskiemu; w Polsce euforia po sukcesach wojska polskiego na froncie wschodnim przeciwko Rosjanom.
- \* Wiosna 1920 r. – przygotowania do plebiscytu na Śląsku Cieszyńskim, rozkręcenie spirali przemocy, nagonek narodowościowych, ataków terrorystycznych, podlegające kampanie w polskiej i czeskiej prasie.
- \* 28 lipca 1920 r. – rozmowy o arbitrażu w belgijskim Spa; okres ciężkiej sytuacji wojska polskiego na froncie wschodnim; decyzja na korzyść czechosłowackich żądań gospodarczych i komunikacyjnych; podział Śląska Cieszyńskiego, podział miasta Cieszyn.
- \* 1921 r. – zawarcie umowy między Czechosłowacją a Polską.
- \* 1926 r. – przewrót w Polsce; do władzy doszła grupa oficerów pod dowództwem J. Piłsudskiego (wprowadzenie dyktatury Sanacji)
- \* 1932 r. – Józef Beck ministrem spraw zagranicznych w Polsce; nowa koncepcja polskiej polityki zagranicznej – rozbicie Czechosłowacji, koncepcja odzyskania Śląska Cieszyńskiego.
- \* 1938 r. – znaczny wzrost ataków dywersyjnych bojówek polskich na Śląsku Cieszyńskim.
- \* Wrzesień 1938 r. – konferencja w Monachium, Czechosłowacja zmuszona do zrzeczenia się swoich terenów przygranicznych na rzecz Niemiec.
- \* 1 października 1938 r. – Czechosłowacja przyjęła polskie żądanie odnośnie oddania Śląska Cieszyńskiego Polsce.
- \* Październik 1938 r. – zajęcie Śląska Cieszyńskiego przez wojsko polskie, brutalność polskich bojówek, szykanowanie mieszkańców czeskich, zwalnianie Czechów z pracy oraz wymawianie im mieszkań, wzrastająca liczba uciekinierów czeskich w miastach jak: Frýdek, Místek i Moravská Ostrava, wojewoda katowicki Leon Malhomme wydaje rozporządzenie, które zmusza Czechów do wyprowadzenia się ze Śląska Cieszyńskiego.
- \* Jesień 1938 r. – ataki terrorystyczne czeskich grup dywersyjnych „Slezského odboje“ (Śląski Ruch Oporu – przyp. tłum) na cele polskie na Śląsku Cieszyńskim.
- \* 15 marca 1939 r. – zajęcie reszty Czech i Moraw przez wojska niemieckie, ustanowienie Protektoratu Czech i Moraw.

- \* Lato 1939 r. – wzrastająca kampania antypolska nazistowskich Niemiec.
- \* 1 września 1939 r. – Niemcy napadają na Polskę, początek II wojny światowej.

### **Osoby:**

#### **Preczek Paweł**

ur.: 1883, Cieszyn; zm.: 1950

Nauczyciel, działacz społeczny i członek organizacji, podczas spisu ludności w 1921 r. podał narodowość polską.

Nauczyciel w gimnazjum polskim w Cieszynie, członek oraz przedstawiciel Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego a następnie Macierzy Szkolnej w Cieszynie, redaktor czasopisma „Zaranie Śląskie“, w latach 1936–1938 uczył w gimnazjum w Bielsku. Podczas II wojny światowej członek ruchu oporu. W 1944 r. aresztowany, przewieziony do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu. Po wojnie mieszkał w Cieszynie (Polska), gdzie zmarł w 1950 r.

Kolor czerwony → odczucia i reakcje nauczyciela z Cieszyna.

#### **Johann Nowak**

ur.: 1879, Slezská Ostrava zm.: 1959

Urodził się w rodzinie niemiecko-czeskiej, która posiadała piekarnię w Ostrawie i Orlovej. W 1910 r. przejął piekarnię, rozszerzył swoją działalność o obróbkę mięsa i zamieszkał w Karvinej, wybudował mały rodzinny browar i restaurację. Za czasów pierwszej republiki był członkiem towarzystwa sportowego Sokół (Sokol), polityka go nie interesowała. W przeciwieństwie do reszty rodziny podczas spisu ludności wpisał narodowość czeską (śląską). Dwa razy stracił cały majątek. Po raz pierwszy w 1939 r., kiedy zmuszono go do przepisania wszystkiego na rzecz własnego wuja, członka SDP (Partii Niemców Sudeckich). Po wojnie zwrócono mu majątek, ale cieszył się nim tylko do 1948 r., kiedy skonfiskowali go komuniści.

Kolor niebieski → odczucia i reakcje piekarza z Karvinej.

#### **Jerzy Krzywalski**

Ur.: 1895 Jastrzębie zm.: 1940

Urodził się w rodzinie właściciela ziemskiego. W Skoczowie nauczył się zawodu cieśli. Jego rodzina posiadała rozległe tereny w okolicach Markłowic i Petrovicach u Karviné. W 1916 r. wstąpił do armii austriackiej i walczył na froncie wschodnim. W 1917 r. wrócił do domu. Po powstaniu nowych granic jego rodzina straciła część majątku. On sam zawsze potwierdzał używanie języka polskiego jako ojczystego a podczas spisu ludności – wpisał narodowość polską. Od września 1939 r. walczył z nazistami. Następnie został schwyty przez Rosjan na wschodzie Polski. Na wiosnę 1940 r. wraz z innymi jeńcami został zastrzelony w okolicach Katynia.

Kolor zielony → odczucia i reakcje rolnika z Jastrzębia.

## Kwestionariusz

### Życie na Śląsku Cieszyńskim w latach: 1914–1940

Odpowiedz samodzielnie na następujące pytania. Możesz tylko patrzeć na swój graf i korzystać ze swoich notatek. Nie możesz dyskutować o odpowiedziach ze swoim partnerem.

1. Przyjrzyj się zdarzeniom, przy których wszystkie trzy linie w grafie pokazują (prawie) taką samą reakcję. Wyjaśnij, dlaczego Ci ludzie reagowali w ten sposób.

.....  
.....  
.....

2. W którym punkcie grafu jedna z linii się odłączy? .....  
Wyjaśnij, dlaczego od tego momentu linie się rozbiegają?

.....  
.....  
.....

3. To zadanie dotyczy Śląska Cieszyńskiego. Jakie elementy rozwoju, które obserwujemy w przypadku Śląska Cieszyńskiego, możemy zaobserwować także w innych regionach, gdzie proces powstania nowych granic był również bardzo problematyczny (Czechosłowacja – Austria, Czechosłowacja – Węgry itd.)?

.....  
.....  
.....

4. Przygotuj pytanie dotyczące tego typu zajęć, które można zadać podczas testu? Pytanie rozpocznij od słów: „dlaczego” lub „wyjaśnij”.

.....  
.....  
.....



### 2.2.7 Analiza przyczyn – Losy ludności żydowskiej w regionie Ostrawy w latach 1938–1939

Jesienią 1938 roku Czechosłowacja znalazła się w bardzo trudnej sytuacji międzynarodowej. Hitler zagroził wojną, jeśli państwo nie zrzeknie się na rzecz Niemiec terenów przygranicznych. Mocarstwa zachodnie, Wielka Brytania i Francja, mimo zobowiązań, które łączyły je z państwem Czechów i Słowaków, poparły żądania Hitlera i zmusiły osamotnione i odizolowane państwo do zaakceptowania niemieckich żądań. Po przyjęciu postanowień monachijskich i późniejszego, polskiego ultimatum, które zakładało oddanie Polsce czechosłowackiej części Śląska Cieszyńskiego, z pierwszej republiki czecho-słowackiej pozostał jedynie żalony szkielet, nieposiadający perspektyw na przyszłość.

Armia niemiecka rozpoczęła obsadzanie terenów przygranicznych na północy Moraw i na Śląsku (tereny należące do tzw. piątego pasma) 6 września 1938 roku. W rejonie Ostrawy częścią tego pasma były np. części powiatów: Bílovec, Hlučín, Nový Jičín, Opava oraz część katastru wsi Lichnova i Bordovic w powiecie Místek. W ramach tej akcji armia niemiecka znalazła się w pobliżu samej Morawskiej Ostrawy. Nowa linia graniczna między Niemcami i Republiką Czechosłowacką przebiegała w ścisłym sąsiedztwie miasta, dotykając miast Hrušov, Přívoz, Mariánské Hory, Nová Ves i Zábřeh.

Na terenie odstąpionym Niemcom w ramach zorganizowanej akcji ewakuacyjnej swoje domy musieli opuścić wraz z wycofującym się czechosłowackim wojskiem pracownicy sfery państwowej (straż graniczna, żandarmi, pracownicy kolei, poczty, nauczyciele i lekarze). Bojąc się akcji nazistowskich uciekali również liczni obywatele pochodzenia żydowskiego i osoby narodowości niemieckiej, które nie popierały ideologii nazistowskiej. Czechosłowackie urzędy, zaskoczone rosnącym napływem uchodźców, starały się przynajmniej częściowo regulować nową sytuację socjalną. W związku z narastającym w czeskim społeczeństwie antysemityzmem preferowano uciekinierów narodowości czeskiej. Zgodnie z zarządzeniem Urzędu Ziemi w Brnie uciekinierów pochodzenia obcego, szczególnie żydowskiego, traktowano z większym dystansem. Oznaczało to, że czechosłowackie jednostki pograniczne starały się nie wpuszczać osób pochodzenia żydowskiego, lub ewentualnie część tych „problematycznych emigrantów” przesunąć z powrotem poza granice kraju. Natomiast ludność żydowska, która już znalazła w Ostrawie przejściowy azyl, zgodnie z urzędowymi instrukcjami, miała znajdować się pod zwiększoną obserwacją a zadaniem policji było prowadzenie dokładnej rejestracji ich liczby i miejsca pobytu.

Po zajęciu tzw. piątego pasma Niemcy rozpoczęli włączanie okupowanych terenów do systemu własnej administracji cywilnej. Region Hluczyńska (Hlučínsko) została włączona do kompleksu terytorialnego pruskiego Śląska i stała się częścią tzw. Altreichu. Zajęte tereny przylegające do Nowego Jičína, Bílovca i Opawy spadały pod administracyjną restrykcję rządowego prezydenta Opawy. Nazistowska administracja niezwłocznie po przejściu odstąpionych terenów rozpoczęła likwidację politycznego, kulturalnego i gospodarczego życia obywateli czeskich. W najgorszej sytuacji byli jednak mieszkańcy pochodzenia żydowskiego, którzy stanęli w obliczu wprowadzania w życie tzw. ustaw norymberskich.

Przemysłowy obszar rejonu Ostrawy zajęła armia polska, która rozpoczęła swój marsz 2 października 1938 roku i obsadziła Český Těšín (Czeski Cieszyn) a następnie Třinec (Trzyniec), Jablunkov (Jabłonkowo), Fryštát (Frysztak), Karvinę (Karwiná), Orlovou (Orłową), Horną (Górną), Prostřední (Średnią) i Dolną (Dolną) Suchą, Dolní Bludovice a wreszcie, 11 października Petřvald, Rychvald i Bohumín (Bogumin). W ten sposób granica polska zbliżyła się znacznie do Morawskiej Ostrawy (Morawskiej Ostrawy); linia graniczna przebiegała więc od Bohumína po rzece Odrze do Hrušova przez Heřmanice, Michálkovice a Radvanice oraz dalej w kierunku Šenova. Wymienione, mniejsze powiaty śląskie, łącznie ze Slezskou Ostravą zostały zmuszone do zrzeczenia się mniejszych części swoich terenów katastralnych.

Również na tych terenach przeprowadzono akcje ewakuacyjną pracowników sfery państwowej. Swoje domy opuściły także liczne rodziny, które nie pogodziły się z polską administracją. Po początkowym zajęciu 11 października 1938 roku Bohumína a następnie Petřvaldu i Rychvaldu terytorium przeszło w pełni pod zarząd polskiej administracji a czeska część Śląska Cieszyńskiego stała się, jako tzw. Zaolzie, częścią państwa polskiego. Z okręgów sądowych Bohumína i Fryštátu powstał polski okręg sądowy Frysztat a dawne okręgi Český Těšín a Jablunkov zostały włączone do polskiego okręgu Cieszyn; obie jednostki stały się w ten sposób częścią województwa katowickiego.

Na utraconym terytorium Polacy przyjęli bezceremonialną politykę traktowania mieszkańców czeskich. Natychmiast po przejściu poszczególnych gmin zlikwidowano wszelkie przejawy czeskiego życia kulturalnego, politycznego i towarzyskiego. W stosunku do osób narodowości czeskiej dopuszczano się szykanowania, aresztowań, zwolnień z pracy a następnie wysiedleń z polskiego terytorium, często bez możliwości zabrania jakiegokolwiek majątku. Masowe wysiedlenia rozpoczęły się w styczniu 1939 r. Według szacunków czeskich urzędów w okresie od października 1938 do lipca 1939 roku terytorium zajęte przez Polaków opuściło prawie 20 tysięcy osób (liczba nie obejmuje ewakuowanych pracowników sfery państwowej).

Nowe władze państwowe stanęły przed problemem napływających na terytorium środkowych Czech uchodźców. Największe oblężenie przeżywały duże miasta na terenie przygranicznym. W wypadku regionu Ostrawy była to przede wszystkim Moravská Ostrava, która stała się największym po Pradze azylem dla uchodźców – schronienie znalazło tu prawie 20 tysięcy osób, przybywających przede wszystkim z polskiego zaboru. Podczas gdy uciekinierzy narodowości czeskiej, których było w Ostrawie ostatecznie ponad 19 000, byli przedstawiani w środkach masowego przekazu zazwyczaj jako sumienie narodu, męczennicy, którzy dla zachowania tożsamości narodowej musieli opuścić swoje domy, emigranci innej narodowości, zwłaszcza Żydzi ale również niemieccy socjaldemokraci, byli wraz z narastającym czeskim nacjonalizmem i antysemityzmem porównywani do pasożytów narodu czeskiego i postrzegani jako współwinowajcy sytuacji nastącej po Układzie Monachijskim. Pobyt żydowskich uciekinierów na terenie miasta był starannie monitorowany przez ostrawską policję. Żydzi narodowości polskiej, na których uwaga policji skupiała się najbardziej, wracali zazwyczaj na terytorium zajęte przez Polskę. Żydzi niemieccy lub czechosłowaccy byli na terenie miasta tolerowani jedynie w przypadku przejawienia chęci do rychłego opuszczenia miasta i wyjazdu za granicę. Część żydowskich uciekinierów była w listopadzie 1938 roku przetransportowana do żydowskiego sanatorium w Ostravicy, gdzie oczekiwali na załatwienie formalności związanych z wyjazdem. W Morawskiej Ostrawie pozostało około trzystu żydowskich uchodźców. Były to osoby, które znalazły przejściowy azyl u krewnych lub w żydowskim przytułku na ulicy Tovární w Mariánskích Horach, który należał do ostrawskiej gminy żydowskiej. Policja kilkakrotnie przesłuchiwała uchodźców przebywających w tym budynku, podejrzewając ich o „syjonistyczno-komunistyczną” propagandę. Większość tych osób starała się w późniejszym czasie o przyspieszenie wyjazdu do Palestyny, Danii, Holandii i Wielkiej Brytanii.

Niechęć w stosunku do uciekinierów pochodzenia żydowskiego zaczęła wyraźnie narastać jesienią 1938 roku, czego przejawem było to, że zaczęła dotyczyć również osiadłej już na tym terenie ludności żydowskiej. Tendencja do narastania postaw ksenofobicznych miała związek z ogólnym przesunięciem się w pomonachijskich Czechach sceny politycznej w prawo; swoją rolę odegrały też z pewnością naciski ze strony nazistowskich Niemiec.

Do walki z „obcym żywiołem“ włączyła się zaraz na początku października 1938 r. Národní politika (Polityka Narodowa), zamieszczając na stronie tytułowej napis „Chceme mít nyní stát čistý a svůj“ („Obecnie domagamy się swojego, czystego państwa” – przyp. tłum.). Autor zwracał w artykule uwagę na to, że czescy uchodźcy napływający z terenów zajętych przez obce państwa muszą znaleźć wśród swoich rodaków prawdziwy, nowy dom. Wyraził też wątpliwości, co do trudności realizacji tego zadania, jeśli władze nie podejmą zdecydowanych kroków przeciw napływowi żydowskich emigrantów. Dlatego właśnie apelował do każdego Czecha, aby w stosunku do narodu żydowskiego zachował bezwzględność, egoizm i nie okazywał żadnego współczucia. W podobnym duchu rasowej dyskryminacji brzmiały dziesiątki artykułów w wielu innych dziennikach i tygodnikach. Hasła typu „Bliższa ciału koszula niż sukmana“, „Państwo małe, ale własne“, „Ciągnie swój do swego“ szybko stały się popularnymi frazami całej plejady pomonachijskich dziennikarzy a dzięki medialnym naciskom weszły też do języka codziennego.

Najagresywniejszą politykę skierowaną przeciw osobom pochodzenia żydowskiego, bez względu na to, czy chodziło o osoby napływowe czy o osiadłe w Ostrawie i jej pobliżu, prowadziły profaszystowsko zorientowane periodyki, jak np. tygodnik Národní směr (Kierunek Narodowy – przyp. tłum), wychodzący w Morawskiej Ostrawie. Autorzy artykułów prześcigali się wręcz w opisywaniu planów oczyszczenia Czech z narodu żydowskiego. Począwszy od codziennych bojkotów żydowskich sklepów i kawiarni po żądania niektórych dotyczące całkowitej konfiskaty żydowskich dóbr i zamknięcie wszystkich osób wyznania mojżeszowego w obozach dla uchodźców. Dodatkowo w przyszłym państwie czeskim miano natychmiastowo zakazać działalności prawnikom, lekarzom, przedsiębiorcom i innym przedstawicielom wolnych profesji pochodzenia żydow-

skiego praktykowania swoich zawodów a wszystko to, by uniknąć sytuacji, w której to „zabierali oni chleb“ miejscowemu ludowi czeskiemu. Ostatni pogląd zaczęła z upływem czasu podzielać również większość dawnych mieszkańców Ostrawy, którzy w emigrantach widzieli niechcianą konkurencję.

W ogólnokrajowych i ostrawskich dziennikach zaczęły pojawiać się doniesienia o narastającym w czeskim społeczeństwie antysemityzmie. Jak więc widać niebywała aktywizacja ostrawskiego ruchu faszystowskiego i nieoczekiwany wzrost nastrojów antysemitycznych miał w Morawskiej Ostrawie związek z pojawieniem się tysiąca uchodźców przybywających z obu zaborów. Uchodźcy stali się swoistym katalizatorem nastrojów antyżydowskich. Problemy, które tak silna koncentracja ludności wywołała, dotyczyła wszystkich każdego dnia – dla uchodźców nie było dostatecznie dużo mieszkań a co dopiero wolnych miejsc pracy. Wszystko to umieli wykorzystać czescy faszyci do podsycania nienawiści wobec Żydów, obarczając ich winą za zaistniałą sytuację a Ostrawianie w obawie o własną egzystencję łatwo podlegali ich agitacji.

Głównym przejawem aktywności ostrawskich faszystów była na jesieni 1939 roku zmasowana akcja roznoszenia ulotek i rozlepiania plakatów, na których obwiniano Żydów o zdradę narodową i oznaczano ich jako głównych winowajców złej sytuacji w państwie. Podjudzające ulotki o brzmieniu: „Żydzi won! Żydzi do Palestyny! Żydzi zdradzili czeski naród i państwo czechosłowackie“ zalewały Morawską Ostravę i okoliczne wsie. Celem agitatorów było zainteresowanie i zyskanie zwolenników nie tylko wśród mniej wykształconych, źle poinformowanych, bezrobotnych i słabszych socjalnie warstw społeczeństwa ostrawskiego, ale przede wszystkim wśród samych uchodźców, ponieważ to oni byli najbardziej rozgoryczeni nową sytuacją. Policji udało się utrzymać agitacyjną kampanię faszystów pod względną kontrolą – przeciwko wielu aktywistom toczyło się postępowanie karne – podobne akcje znajdowały się przecież w konflikcie z obowiązującym prawem. Interesującym faktem było również to, że kolporterzy i malarze antyżydowskich haseł rekrutowali się spośród bezrobotnych, emerytów z niskimi dochodami oraz spośród samych uchodźców. Osoby te chciały zazwyczaj jedynie zyskać dodatkowe źródło dochodów, często nie podzielając faszystowskich poglądów. Mimo działań policji rozlepianie antyżydowskich ulotek trwało nadal. Faszyci wulgarnie atakowali ostrawskich przedsiębiorców, handlarzy, lekarzy i prawników pochodzenia żydowskiego. Plakaty pojawiały się na żydowskich sklepach w centrum Ostrawy, w pobliżu noclegowni dla uchodźców i w strefach robotniczych. Treść ich była wciąż taka sama, zmieniały się tylko obelgi i wulgaryzmy. Można było tam znaleźć oszczerstwa kierowane do bogatych żydowskich mieszkańców i niechcianych żydowskich uchodźców, wezwania do ich natychmiastowego wysiedlenia oraz nawet żądania całkowitej izolacji tego „wrogiego żywiołu” w obozach koncentracyjnych. Dla socjalnie słabszych mieszkańców Ostrawy ulotki były „potwierdzeniem” tego, że żydowscy przedsiębiorcy szykanują i oszukują swoich aryjskich pracowników, zatrudniają i oferują mieszkania Żydom z zabranych terytoriów a to wszystko kosztem rodzimych mieszkańców Czech. Tej taniej, faszystowskiej demagogii podlegali zwłaszcza uchodźcy, którzy mieszkali w mieście w prowizorycznych i często niewystarczających do życia warunkach.

Częstym zjawiskiem stały się spotkania zwolenników faszyzmu w centrum Ostrawy, gdzie to kilkakrotnie starali się oni zorganizować demonstracje, która przeszłaby ulicami miasta. Policja była stosunkowo dobrze poinformowana o ich zamiarach i kilkakrotnie zdusiła akcję już w zarodku. Dlatego ubrani na czarno zwolennicy faszystowskich haseł poprzestawali często na tzw. „pilnowaniu” żydowskich sklepów, które miało zniechęcić do zakupów ewentualnych klientów, lub podejmowali się demonstracyjnego wysiadywania w żydowskich kawiarniach, co miało z kolei na celu zastraszenie odwiedzających. Policja była świadoma tego typu akcji a w stosunku do tych, które dotyczyły rozlepiania plakatów na żydowskich sklepach i skandowania antyżydowskich haseł, podejmowała zdecydowane kroki.

Faszystowskie akcje nabrały na sile w listopadzie 1938 r. Zazwyczaj przybierały postać ataków pojedynczych, fanatycznych zwolenników tej narodowej ideologii. Przykładem może być zdarzenie z 11 listopada 1938 r., kiedy to na placu Svobody doszło do napaści bezrobotnego faszysty na Żydów handlujących owocami. Napastnik zdemolował kiosk i zranił dwóch sprzedawców w okolicy głowy. Częstym zjawiskiem stało się też zanieczyszczanie żydowskiej synagogi na ulicy Žerotínovej w Morawskiej Ostrawie. Do incydentów dochodziło nawet mimo faktu, że gmina żydowska zaangażowała ochronę do pilnowania swojego obiektu. Do daleko niebezpieczniejszych ataków doszło w domu dla uchodźców na ulicy Tovární w Mariánských Horach, gdzie lokowano żydowskich emigrantów. Prawdopodobnie grupa faszystów kilkakrotnie obrzucała noclegownię kamieniami i błotem a w listopadzie 1938 roku uciekła się do podłożenia ładunku wybuchowego – tylko dzięki zbiegowi okoliczności doszło do zranienia tylko jednej osoby.

Konserwatywne skrzydło ruchu faszystowskiego nie pochwalało podobnych, agresywnych akcji, ponieważ dawały one policji pretekst do zdecydowanych działań przeciw całemu ruchowi. Z tego też względu w grupie ostrawskich zwolenników stronnictwa szybko pojawiła się opozycja występująca przeciw „miękkiemu” kierownictwu, która przejęła stopniowo władzę. Przywódcą stał się Emanuel Jančar, który stworzył w regionie Ostrawy faszystowską jednostkę paramilitarną, tzw. Gajdovy gardy (Garda Gajdy (GG)). Liczba jej członków szybko się powiększała, z początkowych 450 mężczyzn urosła do niemal dziewięciuset członków. Poszczególni działacze GG zajmowali się wzbudzaniem wrzawy na ulicach w pobliżu żydowskich sklepów lub prowokowali gości żydowskich kawiarni. Najpoważniejsze antyżydowskie akcje miały w Morawskiej Ostrawie miejsce w lecie 1939 roku. Garda zorganizowało jak dotąd najliczniejszą na terenie miasta demonstrację – 150 członków ruchu w czarnych koszulach wykrzykiwało rasistowskie hasło: „Żydzi precz! Żydowskie lekarze i adwokaci won! Chcemy mieć czeskich lekarzy i adwokatów!” Akcję jako niedozwoloną zakończyła interwencja policji. Szczytem destrukcyjnej działalności organizacji było akcja wybijania szyb wystawowych w żydowskich sklepach w centrum Ostrawy, do którego doszło w nocy 24 stycznia 1939 r.

Ponieważ poczynania ubranych na czarno ekstremistów stawały się nie do przyjęcia, po styczniowych zajściach oddziały policji zdecydowały się na energiczniejsze działania. Ze względu na to, że GG była organizacją nielegalną, dowództwo ostrawskiej policji zdecydowało o wstrzymaniu jej działalności; w lutym złożono na podstawie ustawy o ochronie państwa doniesienia o popełnieniu przestępstwa przez głównych organizatorów zajęć. Po tym kroku zwolennicy faszyzmu nie podjęli już do czasu marcowej okupacji żadnych akcji.

Wszelkie formy antyżydowskiej propagandy, do których uciekali się ostrawscy faszyci w czasie istnienia drugiej republiki, bez wątpienia przyczyniły się do nasilenia się tzw. „ludowego antysemityzmu”. Drugim znaczącym czynnikiem była też reakcja pomonachijskiego rządu czeskiego, którego ówczesny premier wydał oświadczenie, że żydowskie uciekinierzy nie są w Czechach mile widziani, zaznaczył jednak jednocześnie, że w stosunku do grup osiadłych na terenie Republiki Czecho-Słowackiej nie będzie zajmować wrogiego stanowiska, jeśli te z kolei zachowują pozytywny stosunek do instytucji państwa czeskiego. Pomonachijski rząd Rudolfa Berana znalazł się bowiem w kwestii stosunku do narodu żydowskiego w ciężkiej, dwuznacznej sytuacji. Z jednej strony odczuwał silny nacisk ze strony nazistowskich Niemiec, które żądały rozwiązania kwestii żydowskiej w Czechach i na Morawach, z drugiej strony zaś musiał brać pod uwagę racje gospodarcze i ekonomiczne, które mogłyby być w przypadku antyżydowskich działań państwa poważnie zagrożone. Chodziło tu głównie o obiecaną pożyczkę rządu brytyjskiego, której wypłacenie było uwarunkowane poprawnym traktowaniem emigrantów i osiadłej ludności żydowskiej, ewentualne anulowanie zamówień amerykańskich domów handlowych, bojkot czeskich towarów na rynkach międzynarodowych oraz ewentualny odpływ kapitału zagranicznego. Z tego względu pomonachijska władza podjęła próbę polityki tzw. „regulowanego antysemityzmu”, co w praktyce oznaczało tolerowanie nastrojów antyżydowskich do momentu, kiedy przekroczyłyby granicę akceptacji. Formy antyżydowskiej propagandy i konkretne kroki skierowane przeciw żydowskim mieszkańcom – eliminowanie osób pochodzenia żydowskiego z życia publicznego, ograniczanie żydowskich inicjatyw gospodarczych, zamykanie niektórych zawodów dla nowych adeptów rekrutujących się spośród żydowskiej inteligencji (prawnicy, lekarze) – miały dowieźć nazistowskim Niemcom odejścia od polityki pierwszej republiki a także wskazać zdemoralizowanej czeskiej społeczności winowajcę obecnej sytuacji. Z drugiej strony niepozytywne oddźwięki wśród wpływowych kręgów finansowych w Wielkiej Brytanii hamował rozwój tej polityki, ale również skłaniały do zatajania niektórych przejawów dyskryminacji.

Wszystkie te starania pomonachijskiego rządu czeskiego zakończyła niemiecka okupacja pozostałej części Czech i Moraw, która rozpoczęła się 15 marca 1939 roku. NSDAP szybko rozpoczęła działania, mające na celu „rozwiązanie” kwestii żydowskiej. Akcja ta, jak wiadomo, nabrała rozmachu po wybuchu II wojny światowej.

## **Żydzi w regionie Ostrawy w latach 1939–1945**

Zaraz po utworzeniu nowego tworu politycznego, Protektoratu Czech i Moraw, naziści rozpoczęli w ramach tzw. akcji Gitter (akce Mříž) pierwsze aresztowania przedstawicieli czeskiej inteligencji, komunistów, socjaldemokratów, legionistów, członków Sokola oraz Żydów. Głównym organizatorem akcji była niemiecka tajna policja (gestapo), której siedzibą w Morawskiej Ostrawie był budynek na placu Sennym

(Senný trh – dzisiejsza poliklinika przy placu Republiky). Naziści od samego początku działali zgodnie z duchem swojej polityki narodowej i rasowej. Pierwszym krokiem była likwidacja, lub ograniczanie czeskiego życia kulturalnego. Chodziło przede wszystkim o szkoły. Już w listopadzie 1939 r. zamknięte zostały czeskie szkoły wyższe a dziesiątki studentów umieszczono w obozach koncentracyjnych, głównie w Sachsenhausen – Oranienburg. Wśród uwięzionych było również wielu studentów z okolic Ostrawy. Szkoły średnie na terenie Śląska Ostrawskiego mogły oferować wykształcenie jedynie studentom mieszkającym na terenie Protektoratu, co oznaczało, że uczniowie pochodzący z wcześniej odstąpionego terytorium musieli opuścić ostrawskie uczelnie; uczyć mogli się tylko w wypadku zamieszkania na terenie Protektoratu. Najbardziej ucierpieli jednak uczniowie i nauczyciele pochodzenia żydowskiego, którzy wszyscy bez wyjątku musieli opuścić szkoły.

Nowa fala aresztowań w rejonach Ostrawy miała miejsce w przeddzień ataku na Polskę a więc w pierwszych dniach wojny. Na początku września 1939 r. powstał na podwórzu byłej fabryki i magazynu przy ulicy Rybnickiej w Morawskiej Ostrawie specjalny obóz więzienny. Osoby, które się tam dostały, były stopniowo wywożone do pracy w obozach koncentracyjnych, np. do Mauthausen, Dachau, Buchenwaldu czy Sachsenhausen.

Nazistowski terror najdotkliwiej odczuli mieszkańcy wyznania mojżeszowego. Mimo że pomonachijski rząd Czech podejmował w czasie swojego krótkiego istnienia określone kroki w stosunku do żydowskich uchodźców z terenów pogranicznych (np. nie umożliwiał żydowskim lekarzom, adwokatom, czy przedsiębiorcom ponownego podjęcia swojej praktyki), nie można mówić o działaniach zorganizowanych. Przemysłany plan pojawił się dopiero wraz z nazistowskimi ideologami i niemiecką okupacją, a wprowadzany w życie zwłaszcza po rozpoczęciu wojny. Swój udział w jego powstaniu i realizacji (w tzw. ostatecznym rozwiązaniu kwestii żydowskiej) miał również Reinhard Heydrich, od jesieni niemiecki protektor Czech i Moraw. Zgodnie z nim osoby pochodzenia żydowskiego miały być stopniowo eliminowane ze społeczeństwa, pozbawiane praw, zamykane w obozach koncentracyjnych lub gettach a wreszcie fizycznie likwidowane. Jednym z pierwszych antyżydowskich rozporządzeń była decyzja policyjnego kierownictwa w Morawskiej Ostrawie, zgodnie z którą żydowscy właściciele gościńców, restauracji i kawiarni powinni oznaczyć swoje lokale widocznym napisem „lokal żydowski”; rozporządzenie to odnosiło się również do gabinetów lekarskich. Kolejnym krokiem były stopniowe konfiskaty żydowskich sklepów, praktyk adwokackich i lekarskich, zwalnianie osób pochodzenia żydowskiego ze stanowisk państwowych i administracyjnych oraz już wspomniane, wyrzucanie żydowskich uczniów i nauczycieli ze wszystkich typów szkół.

Represje nie ograniczyły się tylko do szkół. Już od wiosny 1939 roku ostrawscy Żydzi byli zmuszani do prac budowlanych przy regulacji rzeki Ostrawicy w Kunčicach. W czerwcu 1939 roku spalono synagogi w Vítkovicach, dom modlitwy w Zábřehu, synagogę w Přívozie, dom modlitwy w Hrušovie, w nocy z 12 na 13 czerwca ostrawskie synagogi na Žerotínovie i na ulicy Hvězdoslavovej a 27. żydowski przytułek w Mariánskích Horach, gdzie mieszkali żydowscy uchodźcy z pogranicza. Hitlerowcy odebrali obywatelom żydowskim również pieniądze, książeczki oszczędnościowe, papiery wartościowe, złoto i samochody.

W związku z rozkazem Hitlera o przemieszczeniu 70 000 – 80 000 Żydów w Katowic, Ostrawy i Wiednia na zajęte obszary na Wschodzie przygotowano deportację 1 223 osób z Morawskiej Ostrawy do Niska nad Sanem. Pierwszy transport z 1000 mężczyzn wyruszył 18 października 1939 roku. W pociągu znajdowały się też materiały budowlane, które miały posłużyć do wybudowania obozu i ogrodzeń. W Nisku, ze względu na dużą koncentrację deportowanych, dochodziło do wypędzania więźniów na drugą stronę sowieckiej granicy (na terytorium Polski zajęte przez Związek Radziecki). W ten sposób więźniom zagrażało nie tylko wyczerpanie fizyczne, ale również ryzyko zastrzelenia przy próbie przejścia linii granicznej. Katusze wielu osób nie kończyły się jednak z chwilą wkroczenia na terytorium kontrolowane przez Sowietów. W większości wypadków czekało ich tam aresztowanie, przekazanie w ręce NKWD (tajna policja państwowa) a wreszcie transport do obozu pracy, gdzie wielu umarło. W Nisku pod Sanem ostatecznie pozostało jedynie 300 ostrawskich Żydów a kiedy w marcu 1940 r. budowa obozu została wstrzymana, mogli oni wrócić do Ostrawy. Jednak powrót do domu nie oznaczał końca cierpienia. W dalszym ciągu zmuszano ich do pracy, zwłaszcza przy regulacji rzek Lučina i Ostrawicy.

Gmina żydowska w Morawskiej Ostrawie ograniczała swoją działalność do troski o osoby pochodzenia żydowskiego i do załatwiania spraw, których wymagała Centrala do Spraw Żydowskich Przesiedleńców w Pradze, gestapo i administracja podatkowa. W lipcu 1941 r. ciągle działały jeszcze: żydowski szpital

w Přívozie, trzy żydowskie kuchnie publiczne w Morawskiej Ostrawie, żydowski zakład dla osób starych i chorych, dom starców, zakład opieki socjalnej oraz administracja domów żydowskich. Instytucje te były na utrzymaniu gminy żydowskiej. Z rozkazu wszechmocnego urzędu pracy gmina musiała też odesłać 164 zdolnych do pracy mężczyzn do prac drogowych i regulacyjnych.

W tym samym czasie w Terezynie powstało żydowskie getto, do którego przetransportowano również ostrawskich Żydów. Osoby przeznaczone do transportu gromadzono w budynku szkoły Habrmana w Přívozie a stamtąd w połowie września 1942 r. odesłano je do Terezína. Zgodnie z raportami w ciągu roku 1942 z Ostrawy do Terezína trafiło 3 442 Żydów. Większość z nich nie została tam jednak długo. Wielu zostało odesłanych w celu fizycznej likwidacji do obozu zagłady w Oświęcimiu. Szacuje się, że w czasie wojny zginęło około 8 000 ostrawskich Żydów a tylko niewielka część z rdzennych, żydowskich mieszkańców przeżyła i po wojnie wróciła do Ostrawy.

### Analiza przyczyn – Pan Artur R. ze Śląskiej Ostravy

Ze zbioru wspomnień przechowywanych w Muzeum Żydowskim w Pradze.

Ta metoda umożliwia nauczycielom opowiadanie o wydarzeniach a następnie omawianie ich z klasą. Uczniom pomaga rozwiązywać problemy i pracować z przyczynami: bezpośrednie (trigger), pośrednie/ dodatkowe (contributory) i podstawowe (fundamental). Metoda pomaga uzyskać większą koncentrację, umożliwia wczucie się w losy ludzi i czasy, w których żyli. Może być świetnym wprowadzeniem do dalszej części zajęć lub bloku tematycznego. Zadanie polega na wybraniu 10 przyczyn i podzieleniu ich na trzy kategorie. Jeśli okaże się to trudniejsze dla młodszych uczniów, zajęcia można zmodyfikować. Ten rodzaj analizy naukowej można wykorzystać także podczas nauczania innych przedmiotów.

#### Plan zajęć lekcyjnych

<b>Przedmiot:</b>	Prześladowania Żydów na Śląsku podczas II wojny światowej.
<b>Zadanie:</b>	Uczniowie posłuchają części prawdziwej historii pana Artura z Ostravy i znajdują przyczyny jego uwięzienia i dalszych cierpień.
<b>Czas:</b>	45 minut
<b>Cele:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uczniowie uczą się współpracować.</li> <li>* Uczniowie wczują się w sytuację konkretnej osoby – ofiary prześladowań.</li> <li>* Uczniowie uczą się formułować argumenty i uzasadniać swoje wnioski.</li> <li>* Uczniowie poznają przyczyny prześladowań.</li> <li>* Uczniowie zainteresują się bardziej historią i losami innych ofiar.</li> </ul>
<b>Punkt wyjścia:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* II stopień szkoły podstawowej (11–15 lat), gimnazjum (17–18 lat).</li> <li>* Uczniowie posiadają podstawową wiedzę na temat holocaustu.</li> </ul>
<b>Przygotowanie:</b>	* Pusta kartka A4 – dla każdego ucznia oraz każdej grupy.
<b>Instrukcje:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Co? Analiza części historii za pomocą różnych przyczyn.</li> <li>* Jak? Uczniowie wysłuchają części historii pana Artura i spróbują najpierw samodzielnie a potem w grupach trzy- lub czteroosobowych napisać, które przyczyny uwarunkowały przebieg danego procesu.</li> <li>* Dlaczego? Ważne jest, aby podzielić przyczyny wyzwalające (trigger), dodatkowe (contributory) i podstawowe (fundamental).</li> </ul>
<b>Kierowanie:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Nauczyciel przeczyta tekst.</li> <li>* Uczniowie samodzielnie znajdują 10 przyczyn (w przypadku młodszych uczniów można tę liczbę obniżyć).</li> <li>* Uczniowie podzielą znalezione przyczyny na: wyzwalające, dodatkowe i podstawowe.</li> </ul>
<b>Omówienie:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Co? Jakie czynniki wpłynęły na prześladowania Żydów na Śląsku?</li> <li>* Jak? Jak doszli do swoich wniosków?</li> <li>* Dlaczego? Causal Analysis (analiza przyczyn) to dobre narzędzie do lepszego zrozumienia treści tekstu jak i samego kontekstu.</li> </ul>
<b>Zadania dodatkowe:</b>	* Metoda jest uniwersalna. Można ją stosować w przypadku każdego tekstu, historii, wydarzenia w literaturze, dziejach, naukach społecznych itp.

### Inne informacje ogólne dotyczące metody w rozdziale I – Analiza przyczyn (Casual Analysis).

#### Cele:

- \* Uczniowie uczą się współpracować.
- \* Uczniowie wczują się w sytuację konkretnej osoby – ofiary prześladowań.
- \* Uczniowie uczą się formułować argumenty i uzasadniać swoje wnioski.
- \* Uczniowie poznają przyczyny prześladowań.
- \* Uczniowie zainteresują się bardziej historią i losami innych ofiar.
- \* Uczniowie dowiedzą się, jakie czynniki wpłynęły na zachowanie danych osób i grup społecznych.

- \* Uczniowie dowiedzą się o specyficznej sytuacji w swoim regionie.
- \* Uczniowie nauczą się, jak wczuwać się w czyjąś sytuację.
- \* Uczniowie nauczą się oceniać fakty z różnych punktów widzenia.

### Czas

- \* Całe zajęcia będzie trwać ok. 45 minut.
- \* 5 minut – rozpoczęcie zajęć (można dłużej, jeśli uczniowie pracują w ten sposób po raz pierwszy).
- \* 10 minut – czytanie tekstu.
- \* 5 minut – praca samodzielna.
- \* 10 minut – praca w grupach.
- \* 15 minut – **dyskusja**, prezentacja pracy poszczególnych grup, zapisanie ustalonych przyczyn na tablicy.

### Punkt wyjścia

- \* Uczniowie powinni posiadać ogólną wiedzę o swoim regionie, jego historii oraz kwestiach z zakresu holocaustu. Nie jest to jednak konieczne, ponieważ z tej metody można korzystać podczas omawiania każdego, nawet nieznanego tekstu czy problemu.
- \* Pomocne będzie, jeśli uczniowie będą posiadać informacje na temat holocaustu.

### Przygotowanie

- \* Tekst z historią pana Artura.
- \* Pustka kartka A4 dla każdego ucznia oraz dla każdej grupy.

## Instrukcje oraz kierowanie zajęciami

### Co będziemy robić?

- \* Przeczytamy część historii żydowskiego młodzieńca Artura z Ostravy i spróbujemy, najpierw samodzielnie a potem w trzy- lub czteroosobowych grupach, wypisać 10 przyczyn, które wpłynęły na przebieg danych wydarzeń. Na tablicy napiszemy pytanie:

### Co i kto sprawił, że 26 października Artur znalazł się w wielkim transporcie wiozącym Żydów przez Weimar do Buchenwaldu?

### Jak to będziemy robić?

- \* Podzielimy 10 napisanych przyczyn na: wyzwalające (trigger), dodatkowe (contributory) i podstawowe (fundamental).

**Wyzwalające (trigger):** przyczyna, która wprowadziła wydarzenia w ruch; na przykład zamach w Sarajewie, który doprowadził do wybuchu I wojny światowej. W naszym sytuacji na przykład dwaj obywatele niemieccy, którym Artur pomógł przedostać się przez granicę i którzy potem wpadli w ręce Grenzpolizei.

**Dodatkowe (contributory):** przyczyny ważne dla dalszego toku wydarzeń. Na przykład przebrojenie armii niemieckiej przed I wojną światową. W naszym przypadku taką przyczyną może być to, że Artur uciekał przez granice dopiero w nocy z 1 na 2 września 1939 r. albo, że był aktywnym działaczem w ruchu Haszomer Hacair i pomagał ludziom przedostać się przez granicę.

**Podstawowe (fundamental):** uważane za najważniejsze przyczyny danego wydarzenia. Na przykład, jeśli chodzi o I wojnę światową to powody ekonomiczne, narodowościowe, kwestia kolonii itp. W naszej sytuacji np.: antysemityzm, wybuch wojny.

- \* Nauczyciel narysuje na tablicy trzy kolumny, które podpisze: wyzwalające, dodatkowe, podstawowe. W trakcie dyskusji będzie wpisywać przyczyny do odpowiednich kolumn.

### Dlaczego to robimy?

- \* Te zajęcia sprawiają, że na przykładzie losów jednego człowieka uczniowie mogą sobie lepiej uświadomić różnice między przyczynami, które doprowadziły do danych zdarzeń. Na niektóre z nich można było wpłynąć, niektóre miały aspekt regionalny, wobec niektórych Artur nie mógł w ogóle nic zrobić, te ostatnie przypominają inne przyczyny, które możemy odnaleźć w każdej historii z tego okresu. Prawdziwa historia ze znajomego środowiska lokalnego można sprawić, że uczniowie staną się bardziej wrażliwi. Dodatkowe zalety to: uświadomienie sobie specyfiki regionu, w którym żyjemy, nauczanie się pracy w grupie i brania odpowiedzialności za wyniki jej pracy. Uczniowie będą się uczyć wyrażania własnych opinii i odczuć. Dowiedzą się również, jak oceniać argumenty historyczne.

- \* Causal Analysis (analiza przyczyn) to świetne narzędzie do lepszego zrozumienia treści danego tekstu jak i samego kontekstu.
- \* W przypadku wszystkich historii ważne jest, aby uświadomić sobie również pozycję i rolę samego autora.

### Ocena

- \* Oceniać można w różny sposób, w zależności od ustalonych celów. Nauczyciel może dyskutować o spostrzeżeniach uczniów podczas pracy w grupach lub może np. zadawać takie pytania jak: O jaką historię chodziło? Z jakiego okresu? Z jakiego regionu?

### Omówienie treści tekstu

- \* Dyskusja o konkretnych przyczynach.
- \* Zrozumienie historii Artura.
- \* Oczywiście dobrze jest opowiedzieć w skrócie całą historię, uczniów na pewno zainteresuje, co się potem stało z Arturem.
- \* Cała historia pana Artura znajduje się na: <http://www.holocaust.cz> (konkretnie: <http://www.holocaust.cz/cz2/resources/recollections/zm58>)  
Skrócona wersja znajduje się poniżej.

### Omówienie przebiegu zajęć

- \* Jak wam się pracowało w grupie?
- \* Co sprawiło najwięcej kłopotów?
- \* Kto z waszej grupy zasługuje na najlepszą ocenę?

### Omówienie znaczenia zajęć

- \* Pomocne mogą okazać się następujące pytania.
- \* Jak takie zajęcia pomogły wam dowiedzieć się więcej o historii holocaustu i samego regionu?
- \* Co wam wyszło najlepiej? Co następnym razem zmienicie? Czego się nauczyliście? Jak możecie wykorzystać nowe umiejętności w przyszłości?
- \* Czy możecie podać inny przykład lub temat, kiedy można wykorzystać tę metodę?

### Zadania dodatkowe

- \* Uczniowie mogą spróbować dokończyć historię samodzielnie. Nauczyciel potem opowie im, co naprawdę się wydarzyło. Może im również polecić inne, podobne historie znajdujące się w literaturze przedmiotu lub na stronach internetowych.
- \* Podczas omawiania drugiej części historii można przeanalizować, jak panu Arturowi udało się przeżyć.
- \* Można również uprościć zadanie i podzielić przyczyny na: ogólne – na które Artur nie mógł wpłynąć oraz osobiste – na które wpływ miał.

### Materiały

- \* Tekst z historią pana Artura
- \* Kartka A4
- \* Dokończenie historii (polecam fragmenty na stronie [www.holocaust.cz](http://www.holocaust.cz))

### Pan Artur R., ur. 1921

Wspomnienia przechowywane w Muzeum Żydowskim w Pradze.

Pochodzę z rodziny żydowskiej. Mieszkałem w mieście Radvanice na Śląsku (Radvanice u Ostravy), gdzie przyszedłem na świat 24 listopada 1921 r. Mój ojciec miał sklep z artykułami obuwniczymi oraz wyrobami żelaznymi. W sklepie pracował tylko on i moja mama. Kiedy byłem starszy, dużo im pomagałem. Chodziłem do czeskiej szkoły. W domu mówiliśmy po czesku, choć rodzice skończyli szkoły niemieckie. Miałem dwóch braci, Karla i Maksa. Niestety byli głuchoniemi i po naszym aresztowaniu w 1939 r. Niemcy wywieźli ich do Kroměříža, gdzie podobno umarli na gruźlicę, ale najprawdopodobniej chodziło o eutanazję.

Do szkoły powszechnej chodziłem w Radvanicach, potem do 1938 r. chodziłem do gimnazjum realnego w Orlovej. Wkrótce skończyłem edukację, ponieważ obszar ten został zaanektowany przez Polskę i gimnazjum przeniesiono do Ostrawy. Nastaly złe czasy a ja pracowałem jako praktykantem w firmie Sigmund Roth. Był to sklep z artykułami obuwniczymi mieszczący się na placu Jiráska w Ostrawie. Tam

pracowałem aż do aresztowania przez Niemców. Byłem członkiem Haszomer Hacair, lewicowego ruchu żydowskiego. Nie mogłem jednak chodzić na spotkania regularnie, ponieważ Orlová była po drugiej stronie Ostrawy.

Duży wpływ na formowanie mojej osobowości miał kontakt z ludźmi z Haszomer Hacair. Zacząłem przeprowadzać przez granicę uciekinierów, którzy przyszedli po marcu 1939 r. Doprowadzałem ich do hałdy kopalni Ludvík, gdzie potem przeprowadzano ich pod ziemią do Polski. W tych okolicach bawiłem się jako małe dziecko w rozbójników, więc znałem tam każde drzewo. Byli to zazwyczaj emigranci niemieccy, głównie Żydzi, którzy przekroczyli granice Protektoratu. Rodzice o tym nie wiedzieli, bałem się o tym powiedzieć tacie.

Pewnego razu przeprowadzałem dwóch obywateli niemieckich. Dostali się aż do Katowic. Między Katowicami a Krakowem złapali ich Polacy i wygnali ich z powrotem przez granicę. Nie obyło się bez krzyków oraz awantur i uciekinierzy wpadli wkrótce w ręce niemieckiej grenzpolizei [straży granicznej]. A ci wyciągnęli z nich, kto ich przeprowadził przez granicę i 27 sierpnia 1939 r. aresztowało nas gestapo. Nie miałem jeszcze ukończonych osiemnastu lat, więc zamknęli również mojego ojca. Odwieźli nas na posterunek gestapo do Ostrawy i tam stał się mały cud. Stacjonował tam niemiecki żołnierz, szofer, nazywał się Gebauer. Był to szewc i chodził do taty kupować produkty. Poza tym obaj byli razem jeszcze za Austriaka na wojnie. Kiedy nas wyprowadzali w więzieniu na spacer, powiedział: Um Gottes Willen, Markus, co tu robisz? Tata powiedział, co się stało. Żołnierz wziął mundur i broń, że nas niby prowadzi na przesłuchanie i wyprowadził nas na zewnątrz. Wsadził do samochodu i zawiózł do domu. Kiedy wzięliśmy trochę swoich rzeczy, odwiózł nas do polskich granic. Jedną noc spędziliśmy w Karvinie-Sovinec u przyjaciela taty, który nas potem zaprowadził dalej do granicy polsko-niemieckiej. Jeszcze nie było wojny i nadal ta granica istniała. Chcieliśmy się dostać do armii polskiej, ale spóźniliśmy się o 12 godzin. Gdybyśmy przyszedli 12 godzin wcześniej, może nasze losy potoczyłyby się inaczej. Schwytała nas niemiecka policja wojskowa. Na początku umieszczono nas w Pszczynie w Polsce. Do Javišovic (gdzie zbiegiem okoliczności mój tata się urodził) dostaliśmy się między 1 a 2 września. Było to w dzień po wybuchu wojny. Z Javišovic odwieźli nas do Neubersdorfu (Nieborowic – przyp. tłum.), był to przejściowy obóz koncentracyjny a z Neubersdorfu do Gliwic – Gleiwitz. W Gliwicach byliśmy trzy lub cztery dni. Stale pilnowali nas żołnierze Wehrmachtu a nie SS. W Wehrmachcie panowały jako tako ludzkie warunki. Z Gliwic odwieziono nas do Rawicza. Rawicz było to wielkie polskie więzienie. Przebywaliśmy tam do 26 października 1939 r., kiedy przygotowano wielki transport przez Weimar do Buchenwaldu. Był to straszny szok. Załadowali nas do zamkniętych wagonów jak bydło, było nas tam 80–90, związali nas sznurami – po dwóch plecami do siebie. Tacie udało się rozwiązać węzeł, udało nam się uwolnić a potem pomogliśmy innym. Wieźli nas dwa dni bez jedzenia, bez picia, bez przerw na wykonanie najbardziej naglających potrzeb fizjologicznych. Było to straszne. W Weimarze alles raus, to już się wszystko zaczęło, bicie itd. Szliśmy z Weimaru w górę na Epersberg do Buchenwaldu, gdzie dotarliśmy 28 października. Fanatyczne Hitlerjugend pluły na nas i obrzucały kamieniami. Chorych, którzy przystanęli podczas drogi pod górę, esesmani zatłukli na śmierć.

Nasz transport liczył około dwóch i pół tysiąca do trzech tysięcy osób. W obozie przygotowano pięć gigantycznych namiotów wojskowych. W nich były trzypiętrowe prycze, na dwie osoby był jeden koc. Zastała nas buchenwaldska jesień, mglista, deszczowa. Brodziliśmy po kostki w bagnie. Każdego dnia wyganiali nas do kamieniołomów i codziennie pięćdziesiąt, sześćdziesiąt, siedemdziesiąt martwych musieliśmy odnieść do obozu. Na dole naskładali nam kamieni, które musieliśmy nosić na górę. Ludzie upadali, Niemcy ich bili lub brali im czapki i zrzucali, kiedy ci szli po czapkę, strzelano do nich.

#### **Dokończenie historii – zadania dodatkowe**

\* Pan Artur przeżył wojnę w najcięższych obozach. W 1942 r. został przewieziony z Buchenwaldu do Ravensbrück, potem do Sachsenhausen a pod koniec października wraz z większością więźniów do Oświęcimia. Tam dostał się do komanda SS odpowiedzialnego za szpital wojskowy. Do jego obowiązków należały prace porządkowe, nigdy nie mógł jednak opiekować się chorymi. Jego zadaniem było utrzymywanie porządku w biurze, ambulatorium, poczekalni, führerbad tzw. łaźni dla oficerów SS i kobiet, co mu oczywiście ocaliło życie. W styczniu 1945 r. po ewakuacji obozu został przetransportowany do Mauthausen, gdzie doczekał się wyswobodzenia. Po wojnie nie znalazł żadnego członka swojej rodziny, został sam.

## 2.2.8 Zapamiętywanie obrazów – wstęp historyczny, załącznik do 1.2.6

### Zmiany granic na Śląsku Cieszyńskim w latach 1918–1920 oraz w roku 1938

W 1918 r. Austro-Węgry rozpadły się na szereg tzw. państw sukcesyjnych, wśród których znalazły się: Polska i Czechosłowacja. Podczas wytyczania nowych granic państwowych doszło do konfliktu między oboma krajami. Kością niezgody było terytorium Śląska Cieszyńskiego. Dla obu nowopowstałych państw region Śląska Cieszyńskiego był niezwykle interesujący głównie ze względu na złoża świetnej jakości węgla kamiennego oraz znajdujące się tam ośrodki przemysłu ciężkiego. Ani Polska ani Czechosłowacja nie chciały się zrzec się tego bardzo atrakcyjnego pod względem gospodarczym regionu. 30 października 1918 r. Zemský národní výbor pro Slezsko (Rada Narodowa Śląska – przyp. tłum.) przejął w imieniu strony czeskiej kontrolę nad wszelkimi kwestiami państwowymi na obszarze Śląska. Na swoją siedzibę wybrał Slezską Ostravę. Jego polskim odpowiednikiem była Rada Narodowa Księstwa Cieszyńskiego, rezydująca w Cieszynie, która żądała dołączenia całego Śląska Cieszyńskiego do Polski. Oba organy, czeski i polski, wysuwały roszczenia do całego spornych terenów, choć każdy z nich sprawował realną władzę tylko na części tych obszaru.

2 listopada 1918 r. w Orlovej doszło do zawarcia umowy między Radą Narodową a jej czeskim odpowiednikiem o tymczasowym podziale kompetencji na spornym terenie. Ta prowizoryczne porozumienie zostało następnie sprecyzowane 5 listopada 1918 r. w Slezskiej Ostrawie. Umowa modyfikowała administrowanie Śląskiem Cieszyńskim. Powiat Frýdek oraz sześć wsi powiatu Fryštát z przewagą czeskich członków we władzach lokalnych zostało pod kontrolą władz czechosłowackich, natomiast powiat cieszyński i biel-ski przypadł Polakom. Oznacza to, że pod kontrolą Polski znalazły się: Bohumín (Bogumin), Dolní Lutyně, Karviná (Karwina), Fryštát, Stonava, Těšín (Cieszyn), Třinec (Trzyniec), Jablunkov (Jabłonkowo), Mosty u Jablunkova. Umowa w żaden sposób nie określała przyszłych granic między Polską a Czechosłowacją, ostateczne ustalenie granic pozostawiono w gestii władz w Pradze i w Warszawie.

Władze w Warszawie zaczęły stopniowo uważać „umowę z 5 listopada” za rozwiązanie końcowe, ponieważ jej warunki były dla nich korzystne. Pod koniec listopada 1918 r. Polacy zdecydowali się poprzeć swoje żądania względem Śląska Cieszyńskiego poprzez ogłoszenie ogólnopolskich wyborów do sejmiku ustawodawczego na 26 stycznia 1919 r. Wybory miały obejmować również obszar Śląska Cieszyńskiego. Taka decyzja w zasadniczy sposób podważała postanowienia z 5 listopada, dlatego władze Czechosłowacji zdecydowały się odpowiednio zareagować. Najpierw zaprotestowano w Warszawie przeciwko decyzjom polskich władz. Kiedy to nie odniosło skutku, zażądano w Paryżu zajęcia całego spornego obszaru przez armię francuską. Kiedy rząd czechosłowacki odniósł porażkę i drogą dyplomatyczną nie udało mu się zapobiec wyborom do sejmiku na Śląsku Cieszyńskim, sytuacja w regionie uległa pogorszeniu. Czechosłowacja zdecydowała się na zakłócenie przebiegu wyborów poprzez interwencję wojskową. W dniu 23 stycznia 1919 r. armia Czechosłowacji, pod dowództwem podpułkownika Josefa Šnejdárka, rozpoczęła zajmowanie ziem na wschód od linii demarkacyjnej. Celem armii czechosłowackiej było głównie zajęcie całego zagłębia węglowego, linii kolejowej koszycko-bogumińskiej a następnie przedostanie się do rzeki Wisły. W drodze stanęło jej wojsko polskie wraz z szybko zaalarmowanymi ochotnikami polskimi. Podczas pierwszych starć wyszło na jaw, że armia czechosłowacka ma większe doświadczenie bojowe, jest lepiej uzbrojona i ma przewagę liczebną. Pomimo zacieklego oporu Polaków oddziały czechosłowackie poruszały się przez Bohumín, Fryštát, Horní Suchą dalej za linię demarkacyjną w kierunku Cieszyna, z którego ściągnięto polskie oddziały. Do najcięższych walk doszło w dniach 28–30 stycznia 1919 r. w okolicach Skoczowa, gdzie na koniec podpisano rozejm.

Od lutego 1919 r. spór o Śląsk Cieszyński przeniósł się do Paryża, gdzie 3 lutego 1919 r. ustanowiono nową linię demarkacyjną, która przebiegała mniej więcej wzdłuż linii kolejowej koszycko-bogumińskiej. Oznacza to, że po polskiej stronie została Doubrava, Fryštát, Těšín, Dolní Žukov, Třinec i Jablunkov, natomiast po czeskiej: Bohumín, Lazy a Karviná. Rozstrzygnięcia te nie rozwiązywały kwestii spornego obszaru. Podczas konferencji pokojowej w Paryżu doszło do wielu trudnych rozmów. Obie strony próbowały prze-forsować roszczenia do całego spornego obszaru. Aby uzasadnić swoje żądania, korzystały ze wszelkich dostępnych argumentów, które miały przekonać ekspertów mocarstw o racjach danego kraju. Mocarstwa zachodnie oczywiście nie były w żaden sposób zadowolone z obrotu spraw między nowymi państwami sukcesyjnymi i starały się możliwie jak najszybciej rozwiązać nieprzyjemny problem cieszyński. Rozmowy między przedstawicielami Czechosłowacji i Polski, które odbyły się w Pradze oraz w Krakowie, nie przyniosły żadnych rezultatów. Na spornym obszarze napięcie zaczęło ponownie rosnać, głównie wśród osób korzysta-

jących z polskich środków przekazu. Spokoju nie zagwarantowała nawet decyzja mocarstw o przeprowadzeniu plebiscytu, którego warunki przekazano władzom w Pradze i w Warszawie pod koniec września 1919 r.

W ramach przygotowań do plebiscytu sytuacja na Śląsku Cieszyńskim zmieniła się we wręcz niedające się kontrolować nagonki narodowościowe. Nie pomogły zapewnienia, że nad spokojnym przebiegiem głosowania będą czuwać wojska francuskie i włoskie, które zajęły cały obszar objęty plebiscytem. W wyniku niezwykle dramatycznej sytuacji na Śląsku Cieszyńskim przeprowadzenie plebiscytu stało się niemożliwe. Spór został ostatecznie rozwiązany 28 lipca 1920 r. za pomocą arbitrażu podczas konferencji ambasadorów mocarstw negocjujących w belgijskim mieście Spa. Tamtejsze rozstrzygnięcia potwierdzały główne żądania Czechosłowacji. Na jej terytorium miał pozostać okręg węglowy oraz bardzo ważna: linia kolejowa koszycko-bogumińska. Czechosłowacja otrzymała obszar o wielkości 1 272,8km<sup>2</sup> wraz z 311 000 mieszkańcami; ten teren został następnie podzielona na okręgi sądowe: Slezská Ostrava, Frýdek, Fryštát, Bohumín, Jablunkov i Český Těšín. Samo miasto Cieszyn zostało podzielone linią graniczną na część polską i czeską. Ten stan, z wyjątkiem okresu 1938–1945, trwa do dziś. Dla okręgów sądowych: Fryštát, Bohumín, Český Těšín i Jablunkov – Polacy zaczęli używać terminu Zaolzie (Záolší).

W 1938 r. napięcie na Śląsku Cieszyńskim ponownie wzrosło. Decydujący wpływ wywarła rosnąca agresja hitlerowskich Niemiec i związana z nimi antyczechosłowacka polityka zagraniczna Polski. Ta ostatnia w wielu kwestiach inspirowała się posunięciami Niemiec wobec Czechosłowacji. Polacy przestali ukrywać, że dążą do odzyskania regionu cieszyńskiego. Niezdecydowana postawa mocarstw zachodnich i ich chęć uspokojenia Hitlera poprzez oddanie pogranicza czechosłowackiego Niemcom, dodatkowo zachęcała władze w Warszawie. Opuszczona przez sojuszników Czechosłowacja, będąc pod silną presją opinii międzynarodowej, przyjęła dyktat monachijski i zrzekła się swoich terenów przygranicznych na rzecz Niemiec. Na początku października 1938 r. obszary te zostały zajęte przez armię niemiecką. W tym czasie Polska również zdecydowała się wyrzucić większą presję na władze w Pradze. W wystosowanym ultimatum żądano natychmiastowego odwołania armii oraz policji czechosłowackiej z obszaru Śląska Cieszyńskiego, który miał zostać następnie oddany Polsce. W tym okresie Czechosłowacja była całkowicie zajęta ewakuacją odstępowanego regionu sudeckiego i nie byłaby w stanie się obronić, dlatego ostatecznie zgodziła się odstąpić Polakom żądane tereny. W dniu 1 października 1938 r. Czechosłowacja ogłosiła kapitulację i przyjęła warunki polskiego ultimatum.

2 października 1938 r. wojsko polskie zaczęło zajmować tereny Śląska Cieszyńskiego. Najpierw Czeski Cieszyn a następnie Třinec, Jablunkov, Fryštát, Karvinę, Orlovę, Horní, Prostřední i Dolní Suchą, Dolní Bludovice a w końcu 11 października 1938 r. Petřvald, Rychvald i Bohumín. Czecho-słowacka część Śląska Cieszyńskiego przeszła pod kontrolę polskich władz i teren ten stał się tymczasowo częścią Polski, nazywanym Zaolziem. Z okręgów sądowych Bohumín i Fryštát – utworzono polski powiat Frysztat a wcześniejsze okręgi sądowe: Český Těšín i Jablunkov zostały przyłączone do polskiego powiatu Cieszyn; oba powiaty następnie podporządkowano województwu katowickiemu.

W 1945 r. obszar czechosłowackiej części Śląska Cieszyńskiego został ponownie przyłączony do odnowionej Republiki Czechosłowackiej.



## Předmluva

Na následujících stránkách naleznete výsledky projektu, který probíhal více než tři roky a na kterém se podílelo 10 institucí ze sedmi evropských zemí. Projekt s názvem „Living and Learning in Border Regions“ (Život a vzdělávání v příhraničních regionech) financovala Evropská komise od října 2005 do září 2008 z fondů programu Comenius 2.1.

Partnerské organizace byly vybrány, protože mají mnoho společného: pracují s a pro žáky a příhraniční regiony vnímají jako svoje pole působnosti. Což znamená, že považují příhraniční region za součást své podstaty nebo chtějí svými nabídkami oslovit také lidi na druhé straně hranice. Dalším důležitým společným zájmem je jejich otevřenost novým učebními metodám a snaha uplatnit tyto metody v každodenní práci.

Nové učební metody nazývané zde krátce „Thinking Skills“ (Myšlenkové dovednosti) předvedly dvě partnerské instituce při několika setkáních v rámci projektu. Doma pak partneři sestavili na základě těchto nových metod vyučovací hodiny. Zvláštním aspektem tohoto přístupu bylo, že vyvinuté lekce musely splňovat další dvě kritéria: měly zaměřit zájem žáka na hranice a příhraniční regiony a prozkoumat učební místa v příhraničních regionech umístěná mimo školu. Tato všestrannost je také ilustrována na způsobu, jakým je toto partnerství tvořeno; nepodílely se na něm pouze pedagogické fakulty nebo instituty pro další vzdělávání, ale také instituce pro vzdělávání dospělých a jeden výzkumný ústav.

V následující brožuře je představena první a hlavní část projektu „Living and Learning in Border Regions“ tak, aby čtenář porozuměl, v jakém kontextu byly prezentované materiály vytvořeny. Navíc všeobecná část obsahuje úvodní text, který vysvětluje teoretické pozadí „Myšlenkových dovedností“ a také prezentuje několik úloh na základě „Myšlenkových dovedností“. Některé z úloh pocházejí z projektu Comenius, jiné byly už dříve navrženy partnery z Nijmegen a Haldenu a prezentovány při setkáních v rámci projektu.

Druhou, regionální, část tohoto svazku sestavili partneři z německo-nizozemských, polsko-českých a rakousko-maďarských příhraničních regionů, kteří spolu pracovali v regionálních pracovních skupinách. Tato část zahrnuje vyučovací hodiny, které byly vytvořeny během pracovních setkání v rámci projektu a které pak byly testovány s ostatními partnery v rámci projektových setkání.

Třetí částí je příloha, která obsahuje bibliografické reference k první a druhé části. Dále zahrnuje krátké životopisy autorů regionálních děl. Konečně tato sekce obsahuje také popisy institucí, které se na projektu podílely. Měla by usnadnit kontakt s těmito institucemi a možná i iniciovat novou spolupráci.

# Úvod

**Nicole Ehlers**

## Cíle

Cílem projektu „Living and Learning in Border Regions“ v rámci programu Comenius 2.1 bylo vytvoření učebních metod, které umožní učitelům:

- vyvinout výukové a učební materiály pro aktivní a autonomní učení a uvažování o hranicích a hraničních situacích:
- uvědomit si možnosti, jak rozšířit svoje vyučovací hodiny návštěvami mimoškolních učebních míst a zapojit tyto návštěvy do výuky:
- ilustrovat komparativní a kontrastní vývoje v jejich příhraničním regionu a zvýšit povědomí o evropském rozměru svého regionu.

Nyní se stručně podíváme na tyto tři součásti projektu.

### 1. „Myšlenkové dovednosti („Thinking Skills“)

První kapitola této antologie obsahuje úvod k teorii „Myšlenkové dovednosti“. Proto se nyní dotkneme jen stručně relevance „Myšlenkových dovedností“ v moderní společnosti. Podle mnohých učitelů je kritické myšlení nezbytným předpokladem pro politickou výchovu. Ta vyžaduje širší paletu schopností tzv. „schopnost myšlení vyššího řádu“. Vývoj „Myšlenkových dovedností“ je požadavkem pro celoživotní vzdělávání.

### 2. Příhraniční regiony

Téma projektu se zaměřovalo na příhraniční region. Žáci, kteří žijí v příhraničních regionech museli v hodinách pracovat s materiály, které nahlížely na příhraniční region v jeho celistvosti. Tímto se aktivovaly následující dva procesy:

- Žáci jsou nuceni uvědomit si svoji vlastní identitu.
- Žáci se učí nahlížet nově na svoje zažité názory na ty „druhé“.

Všeobecně jsou ti „druzí“ vnímáni jako něco cizího, co člověk ani nechce znát. V závislosti na příhraničním regionu může mít tato hrozba ekonomické a/nebo kulturní základy. Nicméně v obou případech je důvodem antagonismu nedostatek vědomostí o realitě těch „druhých“ a o tom, které faktory vedly ke specifickému historickému vývoji. Probírání příhraničních regionů v jejich celistvosti může ve škole posílit regionální identifikaci a tak také posílit proces evropského sjednocení. Nakonec to může vést k vymizení předsudků a ke skutečnosti, že žáci studují nebo pracují v jedné nebo druhé sousední zemi.

### 3. Mimoškolní učební prostředí

Mimoškolní učební prostředí jako jsou muzea, historická místa nebo informační centra se ideálně hodí ke sdělování vědomostí o sousedním regionu. To platí o to více, nachází-li se tato místa na druhé straně hranice. Samotné překročení hranice je pro žáky příležitostí dozvědět se více o jiných evropských kulturách a názorech. Návštěva mimoškolního učebního místa nabízí žákům přístup k původním zdrojům a umožňuje jim klást svoje vlastní zkoumající dotazy. To může být součástí učebního procesu, který se zaměřuje na myšlenkové dovednosti.

I když mimoškolní učební prostředí, hlavně muzea, si stále více uvědomují žactvo jako důležitou cílovou skupinu, návštěva mimoškolního učebního prostředí dosud nebyla dostatečně zahrnuta do osnov. Jedním z problémů je, že tyto instituce často nemají kompetenci, která by jim umožňovala fungovat jako výukové místo pro školy. Poskytnutím učitelů s nástroji i výukovým a učebním materiálem pro aktivní, vlastní a autonomní studium a uvažování o vývoji v souvislosti s hranicí lze mimoškolní výuková prostředí integrovat do osnov, i když právě není k dispozici muzejní pedagog.

## Regionální síť

Cílem projektu „Living and Learning in Border Regions“ bylo vytvořit regionální síť, kde by učitelé v pedagogických zařízeních, učitelé zaměřeni na dospělé a instruktoři učitelů pro další vzdělávání mohli vyvinout učební a výukové materiály, které by napomohly spolu s muzejními pedagogy, výzkumnými ústavy a učiteli lépe integrovat mimoškolní učební prostředí do osnov. Nakonec byly vytvořeny tři sítě: polsko-

česká, maďarsko-rakouská a německo-nizozemská. První síť zahrnovala dva nové členy EU, druhá síť sestávala z jednoho nového a jednoho starého člena a třetí síť tvořili dva staří členové. Partneri tak měli příležitost zdůraznit rozdílnou situaci příhraničních regionů na základě svého členství v EU.

### **Projektová setkání**

Projekt probíhal tři roky (říjen 2005 – září 2008). Během této doby se konalo pět pracovních setkání. První setkání mělo za cíl představit teorii „Myšlenkových dovedností“ partnerům projektu. To si vzali za úkol metodologičtí experti z pedagogického programu v Nijmegenu (Holandsko) a Haldenu (Norsko). Uvedli také konkrétní příklady učebních metod, které podporují Myšlenkové dovednosti i přeshraniční předměty a také usnadňují výuku mimo školu.

Zároveň s tím vyvinuli partneři svoje vlastní materiály v rámci svých regionálních sítí. Tyto materiály byly prezentovány partnerům na dalších třech schůzkách projektu. Během projektových schůzek, které se konaly střídavě v některém ze tří příhraničních regionů, navštívili partneři jedno mimoškolní učební místo, pro které byly vyvinuty učební metody.

### **Výsledky projektu**

Učební metody, které byly vyvinuty v regionálních sítích jsou dostupné v obou jazycích zainteresovaných zemí. Jedna úloha pro příhraniční region je zahrnuta v první všeobecné části této antologie a byla proto přeložena do všech partnerských jazyků. Výsledky projektu však nejsou známy pouze díky této antologii, ale také díky strategickému doporučení pro odpovědné osoby v jednotlivých státech. Toto strategické doporučení mělo vést k lepší integraci mimoškolních učebních prostředí do osnov tím, že poskytuje učitelům jistý stupeň svobody při tvorbě vyučovací hodiny a také v rámci možností finančně podporuje návštěvu mimoškolních učebních prostředí.

Navíc výsledky projektu jsou zveřejněny i na webových stránkách ([www.borderactivities.eu](http://www.borderactivities.eu)). Webové stránky neobsahují pouze informace o projektu „Living and Learning in Border Regions“ a partnerech, kteří se na něm podíleli, ale poskytuje také možnost stáhnout si jednotlivé položky antologie a strategického doporučení.

### **Metoda hodnocení**

Vyhodnocovacími nástroji projektu byly na jedné straně dotazníky, které byly navrženy pro vyhodnocení projektových schůzek i projektu jako celku a na druhé straně hodnocení vyslovená během projektových schůzek. S ohledem na obsah materiálů, které byly vyvinuty, se původní cíle projednávaly a upravovaly. Vyhodnocení vyvinutých materiálů před zveřejněním našlo širokou odezvu. Navíc pilotní školící program pro učitele posloužil také jako test pro nově navržené učební metody. Toto školení se konalo na přelomu února a března 2008 v německo-nizozemském příhraničním regionu. Celkem se školení zúčastnilo 30 učitelů: 4 z Maďarska, 3 z České republiky, 1 z Belgie a 11 z Německa a Nizozemí.

### **Hodnocení**

*Juul Willen*

Vezměme nyní cíle formulované při zadání tohoto projektu a podívejme se, jaký byl jeho celkový závěr.

### **Myšlenková dovednost**

Důležitým cílem projektu bylo vyvinout učební materiály, které by se daly použít na mimoškolních učebních místech tak, aby umožnily aktivní a samostatně vedené učení.

K dosažení tohoto cíle byly vyvinuty úlohy, které využívaly neformálního učebního prostředí a specifických forem myšlení. Tyto produkty byly vyvinuty v úzké spolupráci s „přeshraničními“ partnery v rámci „regionálních sítí“.

Celkem bylo vyvinuto 24 myšlenkových dovedností, z nichž podstatná část byla testována v praxi a prodiskutována na projektových setkáních. Reflexi použití těchto specifických myšlenkových dovedností lze nalézt v regionálních příspěvcích.

## Reflexe

Jak pohlížejí partneři na využití myšlenkových dovedností? Všeobecně byly aktivity spojené s myšlenkovými dovednostmi shledány jako vysoce motivační způsob práce se studenty. Zároveň povzbuzovaly studenty, aby se aktivně učili. Zajišťovaly, že studenti formulovali svoje vlastní myšlenky a znalosti na dané téma: regionálně geografický, sociální či historický kontext.

Myšlenkové dovednosti mohou dosáhnout tohoto cíle, protože studenti jsou nuceni si uvědomit způsob, kterým se učí (proces) a vnímají svůj úkol jako výzvu. Navíc učební úkol vyžaduje, aby studenti použili svoje předchozí znalosti a dovednosti, a tak je stimuluje k přenesení jejich znalostí a dovedností k dalšímu zadání či oboru. Zaměření na proces a předmět usnadňuje studentům a jejich učitelům zapojení do neformální mimoškolní výuky.

Studenti jsou nuceni takřka manipulovat se svojí vědomostní základnou tak, aby vyhledali nové způsoby zodpovězení otázek na dané téma. To znamená, že myšlenkové dovednosti vždy nutí studenty měnit perspektivu, z které o objektu uvažují.

Na druhé straně zkušenosti přispívajících partnerů ukazují, že při použití myšlenkových dovedností se práce učitele s ohledem na látku a organizaci učebního procesu značně přesouvá od výkonu k přípravě. To se může pro učitele jevit jako překážka, protože mohou mít na tuto přípravu příliš málo času.

Black a William (1998) poukázali na tento postoj učitelů. Tvrdí, že učitelé nepoužijí výsledky vědeckého výzkumu nebo didaktických sond, pokud jsou tyto prezentovány obecnými slovy. Učitelé nepoužijí nebo nejsou schopni použít tyto závěry ve své vlastní praxi nebo oboru, protože jsou příliš zaměstnaní. Vyžadují „řadu živých příkladů z praxe od učitelů, s kterými se mohou identifikovat a u kterých mohou získat jak přesvědčení tak důvěru“ (Black a William, 1998: 16).

Skutečnost, že partneři programu Comenius sami překonali tento problém, je jedním z největších úspěchů projektu. Nicméně značným úskalím je další propagace výsledků projektu. Pouze neustálým školením a vzděláváním učitelů v několika zemích je rozšíření těchto kontaktů zajištěno.

Dalším důsledkem může být, že tvorba kompletního souboru vyučovacích hodin využívajících myšlenkových dovedností, zabere hodně času. Učitelé to proto musí vnímat jako skutečnou „hloubkovou“ investici do svých osnov, aby tento práh mohl být překonán. To znamená, že neustálé poradenství je zas a znovu třeba, aby byl zaručen úspěch z dlouhodobého hlediska.

## Mimoškolní učební prostředí

V každodenním životě je koncept výuky často omezen na zařízení školy. To se jeví jako logické, protože každodenní zkušenost dětí a mladých lidí stejně jako vzpomínky dospělých se vztahují k učebnímu procesu přímo ve škole.

V evropských společnostech (a v mnoha jiných) poskytuje škola místo, v kterém je prováděn formální úkol organizace a usnadnění výuky žáků a studentů. Kromě toho také výuka probíhá mnoha dalšími způsoby a formami mimo školu.

Zde představená metoda myšlenkových dovedností byla vyvinuta pro výuku v těchto formálních učebních podmínkách – ve školách. Mimoškolní vzdělávání se odehrává, kdykoliv učitelé a jejich studenti opustí školní budovu (Goll 2007). Nabízí se koncepty a výukové formy jako jsou exkurze, studie v terénu, regionální studie a studijní výlety (Mickel 1996, Maier 1988, Knoch 1988) a v kontextu společenské nebo politické výuky i sociální studie (Detjen 2004) nebo „*politisches lernen vor Ort*“ (politická výuka v místě) (Ackermann 1988).

## Neformální místa a cíle výuky

V tomto projektu zvažujeme tři možné způsoby, kterými lze využít neformálního učebního místa v učebním procesu.

1. Tato prostředí mohou být využita učiteli, kteří by rádi „vytáhli svoje výukové a učební arény ven ze tříd“; a zároveň zůstali loajální osnovám svých předmětů, kteří chtějí pomocí těchto míst exemplifikovat učebnice a přidat jim na „hloubce“. Můžeme je vnímat jako prodloužení tříd. Mohou zahrnovat místa v přírodě jako jsou hory, údolí řek (zeměpis), města (zeměpis a dějepis), vesnice, parky (umění), domy, muzea apod.

Příklady myšlenkových dovedností, které byly vyvinuty se záměrem posílit použití neformálního učebního prostředí jako jsou učební místa v přírodě jsou: Nieuwstraat/Neustrasse, Köpfchen a Veenmuseum (Německo/Nizozemí); Kulturní odkaz a Způsob života prvních slovanských osídlenců ve Slezsku (Polsko/Česká republika); Dějiny hraničního města Szombathely v obrazech a kreslení hranice (Rakousko/Maďarsko).

2. V učebních procesech, kde je obsah předmětu podřízen těmto procesům, se mohou použít místa uvedená výše. Avšak cílem je způsob učení, látka je jednoduše prostředkem, jak toho dosáhnout. Exkurze do těchto neformálních míst jsou také určeny k tomu, aby daly studentům příležitost prozkoumat svoje vlastní lokální prostředí jako prostředek k formování jejich sociální identity, integrovat znalost oblasti skrze různorodost předmětů a tímto způsobem rozvinout všeobecnou perspektivu prostoru, v kterém žijí. Neformální učební prostředí mohou být také použita jako příklady podmínek, v kterých lidé, které potkávají v každodenním životě, skutečně žijí. Lze na ně nahlížet jako na (znovu)objevení životních zkušeností v jejich kontextech.

Příklady myšlenkových dovedností, které byly vyvinuty se záměrem posílit použití neformálních učebních prostředí jako neformálních míst výuky jsou: Dvojazyčnost ve Vaals (Německo/Nizozemí); Od přirozené k politické hranici – Rozdělení Těšina a Podívejme se do budoucna (Polsko/Česká republika); Redakce fotografií a Existuje ještě vesnice Magyarbük? (Rakousko/Maďarsko).

3. Konečnou perspektivou neformálních učebních prostředí jsou případy, kde účel těchto míst není svázán s žádnými specifickými osnovami. Mnoho učitelů ví, že školy jsou často vnímány studenty jako „nucené“ výukové místo, kde skutečná radost z učení není stimulována. A vskutku studenti jsou docela často bez zájmu, chybí motivace k pochopení jejich vlastního učebního procesu. Tito učitelé rozpoznají skutečnost, že zde uvedená záležitost má aktivovat studenty mimo třídu, aby pochopili učební proces pomocí vlastní zkušenosti, například skrze hru a stimulaci smyslů jako je zrak, hmat a čich. Použití těchto učebních prostředí napomáhá stimulovat odlišné formy biologického a psychologického potenciálu k řešení problémů a/nebo vytváří produkty, které se cení v jednom nebo více kulturních kontextech. Jinými slovy aktivovat vícenásobné myšlení studentů.

Všechny učební úlohy v tomto projektu využívají rozdílných druhů aktivit, například zahrnují přemýšlení, dotýkání, prohlížení, čichání atd. Jedna aktivita vytvořená polskými účastníky zaslouží zvláštní zmínku, protože studenti museli využít všech svých pěti smyslů, aby dokázali správně odpovědět: „Jsi architektem budoucnosti svého regionu. Do jaké míry využiješ odkazu minulosti?“

## Reflexe

Jak přispěla výše uvedená neformální učební místa k cílům projektu?

Podle účastníků se tato učební prostředí ukázala být velmi působivým přídavkem k myšlenkovým dovednostem.

Hlavně a zejména kvůli své atraktivitě a autenticitě. Studenti přišli do užšího kontaktu s historií, geografii a sociálními situacemi a byli ve svém učení aktivováni nejen skrze myšlenkové dovednosti ale také imanentním charakterem a výzvou, s kterými byli v tomto učebním prostředí konfrontováni. Leat a Linn (2003) zaznamenali také v Anglii, že autenticita je silným aspektem těchto učebních aktivit.

Účastníci uvedli, že neformální učební místa přispěla k rozvoji sociální identity studentů. Nejen ve smyslu posilování existujícího obrazu, ale spíše zpochybňováním nálepek a stereotypů, na kterých byly tyto obrazy vytvořeny. Havekes a De Vries (2008) také uvádějí, že učební aktivity stimulují kritický přístup a myšlení studentů díky „výsledné diferenciaci“, při které jsou studenti požádáni, aby kriticky pochybovali o svých vlastních odpovědích a poznámkách.

V praktickém smyslu byla mimoškolní učební místa vnímána také jako vhodná pro učitele, pokud jde o přípravu učebního procesu.

Všeobecně došel tento projekt k závěru, že mimoškolní místa a objekty k výuce tvoří nevyhnutelný a nutný příspěvek k učení studentů.

Účastníci také shledali, že podmínky k výuce na těchto místech nejsou vždy uspokojivé: nedostatek kooperace a komunikace, problémy s vybavením a přístupností míst na jedné straně; a na druhé straně váhání učitelů opustit třídu v učebním procesu a neochota vedení školy investovat do těchto forem výuky.

Účastníci tohoto projektu budou využívat mimoškolních učebních míst soustavněji. Budou hledat způsoby, jak dosáhnout lepší úrovně kooperace a komunikace, například s muzei, a budou se snažit integrovat výuku na těchto místech do procesu a osnov formálních učebních míst, tj. škol.

### **Přeshraniční výuka**

O čem to celé bylo?

V tomto projektu účastníci překračovali hranice ve více než jednom smyslu. Narazilo se i na hranice ve způsobu, jakým se vzdělávání utváří ve školách, a ty byly podobně konfrontovány. Na institucionální úrovni vyhledávali kooperaci s institucemi pro mimoškolní výuku jako jsou muzea. Na učební úrovni stimulovali a zdokonalovali (způsoby) pozorování a myšlení studentů. V tomto projektu jsme uvažovali o přeshraniční výuce jako o:

- učení o hranici a aspektech souvisejících s příhraničními regiony
- učení o sousední zemi/regionu
- učení v přeshraničních skupinách
- učení v sousední zemi/regionu po překročení hranice

Zatímco první tři mohou být označeny jako „přenesené“, další je „doslova“ přeshraniční výuka.

### **Hodnocení**

Konečně je zde i mezinárodní nebo evropská perspektiva. V tomto projektu byly překročeny regionální nebo národní hranice, aby byly nalezeny poznatky:

- že nejsou rozdíly pouze mezi regiony na obou stranách hranice, ale také a někdy existují i společné aspekty – že existuje společný společensko-kulturní základ.
- že národní hranice neoznačují (vždy) identitu a kulturu, že jistě tvoří součást historie i dnešního života, ale že byly také pro stejnost regionu shledány umělými hranicemi
- že studenti proto mohou poznat pozoruhodnou skutečnost, že vědí více o svých krajanech vzdálených tisíce mil než o svých sousedech, kteří jsou jen coby kamenem dohodil na druhé straně hranice. Tento vhléd může podpořit dobré sousedské vztahy, spolupráci přes hranici, toleranci a porozumění. Může se také zabývat stereotypy, předsudky a problematikou diskriminace.

Aby bylo dosaženo těchto cílů v dlouhodobém měřítku, je třeba na několika úrovních uspokojit několik podmínek. Přeshraniční vzdělávání by mělo být strukturální. Učitelé by měli vědět o svém vlastním (nadanárodním) regionu a podobně překračovat hranice svého vlastního předmětu. Lokální (kulturní a vzdělávací) autority by měly podporovat a stimulovat přeshraniční vzdělávání pomocí finanční podpory, seminářů atd. a stimulací kooperace mezi kulturními (tj. mimoškolními učebními místy) a vzdělávacími institucemi v regionu.

### **Všeobecný závěr**

Třech hlavních cílů projektu Comenius dosáhly účastníci úspěšně, částečně jako výsledek dosavadní praxe, zejména použití mimoškolních učebních míst a existující přeshraniční spolupráce, a částečně díky zapojení myšlenkových dovedností jako prostředku výuky. Všeobecně vzato byly tyto cíle realizovány, protože tento projekt dle názoru účastníků prokázal výhody kombinace těchto třech aspektů. Pokus o kombinaci neformální výuky, přeshraniční výuky a myšlenkových dovedností nebyl jednoduchý. V několika případech mohli účastníci úspěšně zkombinovat pouze myšlenkové dovednosti s jedním ze dvou dalších aspektů. To bylo způsobeno částečně omezenými možnostmi některých neformálních učebních míst.

Nicméně partneři projektu vytvořili a uplatnili několik učebních případů, na jejichž základě oni i jejich žáci byli schopni překročit mnoho hranic a poučit se tak jeden od druhého více než jedním způsobem. Výsledky a specifická hodnocení ukazují, že vynaložené úsilí stálo za to.

# 1 VŠEOBECNÁ ČÁST – TEORIA

## 1.1 Úvod do Dovedností myšlení

Tato kapitola představí Dovednosti myšlení a pokusí se poskytnout základní myšlenky, na kterých je tato strategie učení založena.

Nejprve se stručně podíváme na výchozí bod těchto strategií výuky a učení, které budou pro většinu učitelů a pedagogů nové.

Dále si projdeme některé z hlavních aspektů pedagogického základu těchto dovedností a na čem jsou z hlediska teorie založeny.

Také prozkoumáme předpoklady pro Dovednosti myšlení a jak jsou všeobecně konstruovány a používány při každodenní výuce.

Nakonec poskytneme několik příkladů Dovedností myšlení, které byly vyvinuty pro potřeby projektu Living and Learning in Border Areas (Život a učení v příhraničních oblastech).

### 1.1.1 Dovednosti myšlení – začátek

V průběhu poslední dekády byla pod konceptem dovedností myšlení vystavěna sada nových strategií výuky a učení. Hlavní myšlenky stojící za Dovednostmi myšlení vyvinul David Leat a Peter Fisher v 90. letech 20. století v anglickém Newcastleu.

David Leat se svými spolupracovníky zahájil projekt tím, že začal shromažďovat materiály od zkušených učitelů a vytvářet motivující a zajímavé hodiny pro žáky z Newcastleu a jeho okolí. Výsledkem byla kniha o Dovednostech myšlení. Po jejím vydání na University of Newcastle přijeli angličtí, nizozemští a norští lektori, aby se o tomto novém přístupu dozvěděli více.

David Leat se svými kolegy vytvořil několik cvičení, která se od té doby používají ve školách, zpočátku na severu Anglie a dnes již po celé Anglii, jak na základních, tak i na středních školách. Tyto strategie výuky a učení si také našly cestu do Nizozemí a Norska.

V úvodní kapitole první knihy o Dovednostech myšlení píše David Leat o tom, že tyto strategie výuky a učení byly původně vyvinuty proto, aby učinily vyučovací hodiny zajímavějšími. Bylo všeobecně známo, že se mnoho žáků nudí a postrádá motivaci.

Hodnocení také ukázala poměrně slabé výsledky ve čtení, psaní a matematice. Toto se netýkalo jen Anglie, ale také mnoha jiných evropských zemí.

V předmluvě první knihy o Dovednostech myšlení David Leat píše, „[...] není to jen o tom, že dělají vyučování zajímavější... Naučili jsme se nejen to, proč fungují, ale také jak lépe využít jejich potenciál ke zlepšení úrovně výuky. To nám pomohlo vytvořit protilátku proti stejnorodosti vyvolané státními učebními osnovami.“<sup>1</sup>

V 90. letech minulého století několik západoevropských zemí (například Anglie a Wales, Nizozemí a Norsko) vyvinulo nové státní učební osnovy. V těchto osnovách byly představeny a často také zapracovány postmodernistické výukové koncepty; například výuka založená na problému a práce na projektech a tématech v praktikách v evropských školách zaujaly prominentní postavení.

Nicméně, ne všechny školy a učitelé byli připraveni učinit změny, které byly vyžadovány pro splnění nových nároků. Mnozí učitelé byli k výukovým platformám zaměřeným na žáka skeptičtí. Mnozí učitelé v Norsku, pravděpodobně jako jejich kolegové v jiných zemích, reagovali následovně:

Skupinové práce vytvářejí ve třídě větší chaos. Mimoto, jak mohou žáci vědět, na co se mají ptát, když nemají téměř žádné základní znalosti, které jsou, pokud se nepletu, nezbytnou podmínkou pro učení na základě problému? Dokonce i my, učitelé, máme někdy potíže položit správnou otázku. Můžeme tedy

<sup>1</sup> Leat, David: *Thinking through Geography*, Chris Kington Publishing, Cambridge 1998.

očekávat, že naši žáci budou mít dostatečnou znalost na to, aby mohli položit dobré otázky, na základě kterých mohou získat další znalosti?<sup>2</sup>

Tvrzení, že žáci jsou v zásadě zvědaví a mohou být schopni položit správnou otázku, je dobře zdokumentováno v teorii pedagogiky od Habarta až po dnešní teoretiky. Ale měli bychom si uvědomit, že musíme školám poskytnout takové nástroje, které jim umožní získat dovednosti požadované k zahrnutí a využití této zvědavosti. Dle našeho názoru jsou jedním z těchto nástrojů Dovednosti myšlení.

### 1.1.2 Hlavní myšlenka Dovedností myšlení

Hlavním zájmem Dovedností myšlení je, aby se žáci nenudili a nebyli demotivováni. Účelem této strategie je rozvíjet schopnosti, které žákům poskytnou příležitost nezávisle se učit; schopnosti, s jejichž pomocí je učení bude opravdu bavit a budou schopni pokládat otázky, přestože na ně nebude pouze jedna „správná“ odpověď. Dovednosti myšlení se zabývají schopnostmi žáků myslet a jejich cílem je poskytnout žákům příležitost přemýšlet o svém vlastním myšlení, o tom, jak získávat znalosti a jak se ve skutečnosti učí. V této části si projdeme některé ze základních myšlenek, na nichž Dovednosti myšlení stojí.

Dovednosti myšlení jsou o žácích, kteří se učí, jak používat své každodenní znalosti a dále je kritickým způsobem rozvíjet. Myšlenkou je stimulovat žáky na všech úrovních a s různými schopnostmi hlubšího, zrychleného a kritického myšlení. Předpokládá se, že prostřednictvím takovýchto procesů budou žáci schopni rozvíjet a budovat znalosti o určitém předmětu a schopnosti tímto předmětem vyžadované.

Pedagogická platforma Dovedností myšlení se může nacházet v rámci tzv. sociálně-konstruktivistického přístupu k výuce a učení. Tyto výukové zásady bývají často založeny na myšlence, že učitelé by měli žáky uvědomit o jejich odpovědnosti za své vlastní učení a za to, že se ujmou svých vlastních postupů učení, což je základem nezávislého učení. Žáci jsou považováni za zodpovědné za své vlastní učení – není to jen zodpovědnost samotného učitele. Důležité je, že učitel vysvětlí, jak je učení dosaženo. Podpora myšlení je nejzákladnější částí tohoto pedagogického přístupu. Učitel by měl vyvinout velké úsilí k podpoře reálného myšlení.

Zadávání úkolů, jež vyžadují myšlení, hraje v konstruktivistické teorii hlavní roli, na rozdíl od častého opakování a přístupu, kdy žákům sdělíme obsah témat, která se mají naučit. To znamená nabádat žáky k myšlení pokládáním otázek. Otevřené otázky jsou všeobecně považovány za užitečnější než uzavřené otázky, jelikož odpovědi na otevřené otázky nabídnou lepší a nezávislejší výsledky učení. Uzavřené otázky se běžně používají k prověření, zda si žáci zapamatovali obsah vyučovací hodiny. Tyto otázky neposkytnou dostatek informací o tom, zda ve skutečnosti porozuměli obsahu hodiny.

Z toho vyplývá, že učitel by měl vybírat aktivity, které budou u žáků stimulovat schopnosti myslet. Někdy mohou být potřeba rutinní aktivity, ale měly by být využívány pouze v omezené míře. Neměly by být základem učebních aktivit, což se bohužel ve vzdělávacích systémech často stávalo. Dá se s jistotou říci, že opakování u žáků snižuje schopnosti myslet na automatickou a pomocnou úroveň.<sup>3</sup>

Pro učitele sociální konstruktivismus znamená podporovat přemýšlení o učení tím, že budou objasněny cíle a závěry, které může daná lekce mít. Pokud se po žácích chce, aby si budovali znalosti, pak si musí rozvíjet své schopnosti přemýšlet o samotném procesu učení. Měli by být nabádáni k tomu, aby pokládali otázky jako, „O čem je celá tato hodina? Co se mám(e) naučit? Jaký má to, co dělám(e), smysl? Jaké jsou cíle? Jak těchto cílů dosáhnou (dosáhneme)? Co jsem se naučil (jsme se naučili)? Dosáhl jsem (Dosáhli jsme) těch cílů?“<sup>4</sup>

To svým způsobem může vyvolat motivaci k učení. Zde je nutné rozlišit vnější a vnitřní motivaci. Vnější motivace se vztahuje například ke známám, které mohou žáci v daném předmětu dostat. Pokud žáci v předmětu dostanou dobré známky, může je to motivovat k pokračování v dobré práci. Může je to motivovat jak k pokračování, tak i dokonce k vylepšování jejich znalostí v daném předmětu. Nejsou-li

<sup>2</sup> Ronald Nolet: *Teaching thinking in Geography and Social Science – an exciting approach to teaching Geography in primary and secondary schools in Norway*, Research in Teacher Education Vol. 5, Pädagogischen Akademie der Diözese St. Pölten in Krems (2005)

<sup>3</sup> Viz mimo jiné Osborne & Freyberg: *Learning in science : the implications of children's science*, Auckland, N.Z.; Portsmouth, N.H. : Heinemann 1985.

<sup>4</sup> Ronald Nolet: *Metakognitive undervisningsstrategier i geografifaget i ungdomsskolen*, i Acta Geografica: Geographical Methods – Power and Morality in Geography Serie A. Nr. 2 Trondheim 2002

ale známky takové, jaké žáci očekávali – ať již proto, že mají o sobě samých nereálné představy, nebo protože nepochopili, co se od nich při jejich reprodukci znalostí očekávalo, nebo přestože vyvinuli maximální úsilí, nedaří se jim dosáhnout očekávaných známek – může to mít za následek ztrátu motivace. Demotivovaní žáci v mnoha ohledech představují extra zátěž pro každodenní život ve třídách a školách. Obecně řečeno, vnější motivace má příliš mnoho neurčitých efektů. V praxi se mnohokrát ukázalo, že vnější motivace není pro rozvoj skutečné motivace a zájmu dostatečná. Vnitřní motivace má v procesu učení daleko větší přínos.<sup>5</sup>

Vnitřní motivace může být vyvolána prostřednictvím zajímavých a užitečných vyučovacích hodin, kdy žáci vnímají pocit učení jako něco důležitého, co má vztah k jejich skutečnosti, tj. co se nachází ve zřetelných kulturních kontextech. Když žáci vidí užitečnost vyučovací hodiny a cítí, že jejich snaha sklízí ovoce, jelikož rozumí obsahu, získají motivaci k usilovnější práci. Budou schopni vnímat, že ten proces učení vlastní, a že jejich aktivita vytváří znalosti. Znalosti se stávají součástí jejich reality, součástí jejich života.<sup>6</sup>

V důsledku toho by měli učitelé stavět své vyučovací hodiny na tom, co již žáci ví, vyzdvihnout vazby a vytvořit holistické porozumění toho, co se má studovat. Budování znalostí musí být postaveno na existujících znalostech žáků. To znamená, že učitel musí být obeznámen se znalostmi a názory těchto žáků a navíc i s jejich společenským a kulturním prostředím. Jak se dozvíme později v této kapitole, toto je jeden ze základních kamenů znalostí.

Učitel musí vyvinout strategie, kterými dosáhne výše zmíněného porozumění, například vytvořením „diagnostických lekcí.“ Učitel by měl mít cit pro myšlení a emoce žáků a měl by se pokusit přizpůsobit své lekce informacím o žácích. To zahrnuje aktivní naslouchání tomu, co žáci skutečně vyjadřují; je třeba nechat je vyjádřit jejich myšlenky a brát je vážně a nabádat je k prozkoumávání jejich myšlenkového postupu.<sup>7</sup>

Nabádání žáků k využívání schopností myslet závisí na tom, jak jsou vyučovací hodiny naplánovány a jak se zabývají každodenními názory a přístupy, které mohou žáci mít. Nové dojmy jsou často vyjadřovány ve světle existujících názorů z každodenního života, a tyto názory mohou vytvářet jiné přístupy než ty, které byly pro danou lekci zamýšleny. Proto je důležité, aby učitel zpochybňoval názory, které jsou nerozumné či dokonce neakceptovatelné.<sup>8</sup>

Metoda, kterou učitel může použít, je vyvolat poznávací konflikty, tj. učitel konfrontuje nesrovnalosti a rozpory v myšlení žáků. Další metodou je uvést do kontrastu názory žáků z každodenního života s odbornými výklady a tímto způsobem dosáhnout soudržnějších a přesnějších interpretací.

Myšlenky stojící za Dovednostmi myšlení jsou založeny na specifickém náhledu na znalosti: Stručný průzkum konceptu znalosti od Erika Lunda.<sup>9</sup> Ve své eseji o Dovednostech myšlení Erik Lund zdůrazňuje důležitost uvědomovat si čtyři základní kameny znalosti.

Myšlenku znalosti vyjádřenou Dovednostmi myšlení lze vysvětlit prostřednictvím čtyř hlavních teoretických konceptů.

### 1.1.2.1 Důležitost porozumění výchozím znalostem žáků

Je vcelku jasné, že žádný žák nezačíná s „čistým štítem“; žáci se učí i mimo školu. Dokonce bychom mohli říci, že učení mimo školu je běžnější než učení ve škole.

První základní kámen se zabývá tím, jak učitelé u žáků berou v úvahu jejich výchozí znalosti a jejich názory a přístupy v každodenním životě, a aplikují je při výuce předmětů a témat. Učitel musí důkladně prozkoumat znalosti svých žáků a musí mít jasno v tom, co si myslí, že žáci ví o hlavních problémech v rámci daného předmětu. Tyto znalosti mohou být špatné nebo nepochopené. Učitelova znalost jeho žáků je v tomto kontextu nezbytná, aby bylo možné přizpůsobovat a vytvářet nové koncepty a nové znalosti. To je důležitý bod v rámci konceptu znalosti.

<sup>5</sup> Viz mimo jiné Ogden, Manger & Asbjørnsen: *Skole- og opplæringspsykologi* Fagbokforlaget, Bergen Norway 1999, L. Festinger: *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Calif. : Stanford University Press 1962

<sup>6</sup> Tamtéž

<sup>7</sup> Barbara J. Walker: Diagnostic Lessons as Assessment. Paper presented at the Annual Meeting of the Plains Regional Conference of the International Reading Association (14th, Rapid City, SD, August 6–9, 1986).

<sup>8</sup> Erik Lund: *Tren Tanken*, Aschehoug, Oslo 2006.

<sup>9</sup> Tamtéž

Vygotského myšlenka o využití „nejbližší zóny“ žáků je pro tento typ práce ve třídě aplikovatelná. Učitel musí zvážit okraje zájmu žáka a jeho každodenní znalosti, aby vyvolal dychtivost po nových znalostech.<sup>10</sup> V tomto kontextu je ve třídách velmi důležitá tichá a intuitivní znalost mezi žáky.

### 1.1.2.2 Znalost musí být propojena s koncepčním rámcem

Tento základní kámen se týká konceptu způsobilosti. Mají-li si žáci vyvinout způsobilost v rámci předmětu nebo tematického oboru, musí mít pevné koncepční znalosti. Je důležité, aby tyto znalosti byly propojeny s centrálními koncepty, porozuměním konceptů a budováním konceptů v rámci předmětu. Učení založené na konceptech je o tom, jak žáci používají své znalosti; centrálním aspektem budování způsobilosti je používání a užitečnost znalosti. Vztah mezi znalostí a způsobilostí je následovný: znalost je něco, co člověk může mít, způsobilost je něco, co člověk může vykazovat a v praktických situacích se tyto navzájem setkávají.

Bohužel, žáci často vykazují, že vidí znalosti jako fragmentovaná, izolovaná nebo neužitečná fakta. Dobře organizovaná a na konceptech založená znalost se nejlépe získává prostřednictvím zaměřených diskusí v rámci dotyčného oboru nebo předmětu. To by mohla být pro vzdělávací systém velká výzva, jelikož mnoho oborů nebo předmětů žákům připadá jako izolovaná, bezvýznamná fakta.

### 1.1.2.3 Klíčové koncepty a hloubka

Tento třetí základní kámen se zabývá vztahem mezi přehledem a hloubkou předmětu nebo tematického oboru. Má-li žák porozumět určujícím konceptům v rámci určitého předmětu nebo oboru, vyžaduje to dobrý náhled nebo hloubku znalostí. Proto by povrchní záběr mnoha témat v rámci tematického oboru měl nahradit snížený počet předmětů probraných do hloubky. Má se za to, že toto je důležité, aby byly pochopeny klíčové koncepty předmětu nebo tematického oboru. V mnoha evropských zemích jsme svědky toho, že jsou státní učební osnovy velmi ambiciózní, když přijde na to, co má daný obor obsahovat. Na druhou stranu, výuka předmětu do hloubky klade větší nároky na učitele. Učitel musí vybrat, ale také vyloučit aspekty daného oboru, aby byl schopen jít do hloubky daného předmětu. Rozhodnutí učitele o výběru či vyloučení určité látky musí být uvážené.

### 1.1.2.4 Metakognice

Čtvrtý základní kámen se zabývá uvažováním o procesech myšlení a učení mezi žáky. Metakognice znamená myšlení a uvažování o tom, jak myslet. To znamená uvědomování si procesu učení, tj. jak se učíme a myslíme. Pokud se zeptáte žáků, „Co jste se dnes ve škole naučili“, jen málo z nich odpoví přesně a ještě méně jich řekne, že se naučili, jak se učit.

Proč je tomu tak? Metakognitivní trénink pomáhá žákům získat kontrolu nad svým vlastním procesem učení tím, že si uvědomí své vlastní myšlení týkající se určitého oboru nebo předmětu. Velmi důležitá je otázka, jak žáci uvažují o svém vlastním procesu učení. Je důležité rozvíjet metakognici, pokud je žák schopen zaměřit se na relevantní aspekty vyučovacích hodin, nabýt existující znalosti o tématu a porozumět vztahům. Metakognice může být podpořena tím, že se žákům objasní, o čem celá učební činnost je; záměry, cíle a možné výsledky.<sup>11</sup>

### Učení – společenská činnost

Sociální konstruktivismus je v podstatě teorií o znalosti, ale zahrnuje v sobě určitý náhled na proces učení. Sociálně-konstruktivistická teorie vysvětluje, jak je učení propojené s kolektivními společenskými aktivitami. Jak již toto slovo naznačuje, základem této myšlenky je, že znalost je konstruována aktivně. To platí na individuální úrovni (tj. znalost žáků) i na kolektivní úrovni (odborná znalost). Rozvoj znalosti není jednoduše jen pasivní registrování našimi smysly, ale aktivní organizace a přizpůsobování našim různým světům prožitků. Není pouhým objevem očividně objektivní reality. Znalost nemá být vnímána jako přímý odraz této reality. Ani odborná znalost by neměla být vnímána jako pravda, jednoduše proto, že lidské bytosti vytváří lepší a soudržnější znalost.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Lev Vygotske: Piaget's Theory of the Child's Speech and Thought, in *Thought and Language*, The MIT Press, Cambridge 1996.

<sup>11</sup> Ronald Nolet (2005).

<sup>12</sup> Leslie P. Steffe and Patrick W. Thompson: *Radical constructivism in action : building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld*, New York, Falmer 2000

Z myšlenky Davida Leata, že znalost nemůže být dána nebo naučena, vyplývá, že znalost si aktivně vytváří každý jedinec.<sup>13</sup> Jedinci nežijí jako poustevníci, izolovaní od vnějšího světa. Lidé žijí ve skupinách, rodinách, s příbuznými a vrstevníky. Učíme se jeden od druhého a společně. Jsme společenský druh.

Jazyk, v podobě slov napsaných v knihách a vyřčených učitelem, nemůže přenášet znalosti. Jednotliví žáci si sestavují význam slov a vět sami. Jediná věc, kterou může jazyk vlastně udělat, je způsobit prožitky, které si jednotlivý žák spojuje se slovy, jež byla použita.<sup>14</sup>

Jinými slovy, učení nepředstavuje izolovanou záležitost, přestože je velmi individuální. Naopak jde o společenskou činnost. Porozumění okolí a světa se u jedinců nerozvíjí pouze na základě zkušeností s fyzickými jevy, ale také komunikací s ostatními a pomocí myšlenek zakotvených v jazycích a kulturách, se kterými se setkávají.<sup>15</sup>

Dále je učení konstruktivním procesem; je společenským procesem a kulturním procesem. Tento pohled na učení má následky pro koncepci znalosti, které pak mají následky pro přístupy učitelů ke svým žákům. Otázka zní:

Jaké následky tento sociálně-konstruktivistický přístup má pro učitele ve třídě?

Tradičně může člověk na učitele nahlížet na jedné straně jako na učitele znalostí a na druhé straně jako na vodítka ke znalostem. V angličtině slovo „teach“ (vyučovat) je pro náš kontext problematické, jelikož může zahrnovat mnoho různých významů. V germánských jazycích, jako například v němčině, holandštině a skandinávských jazycích, může být slovo „teach“ přeloženo jako „vermitteln“ v němčině, „vermidelen“ v holandštině a „formidle“ v norštině. Tyto termíny byly v těchto zemích až donedávna běžnými koncepty ve vzdělávacím systému.

Tudíž, v rámci sociálně-konstruktivistické teorie nemohou být znalosti dány nebo naučeny (taught), nebo vermittelt, vermiddeld či formidlet. Znalost si mají sestavovat sami žáci, nejlépe v prostředí s jinými lidmi a samozřejmě v kulturních kontextech. Učitel je jakýsi prostředník, který by jim měl ukázat, kde mohou znalost získat a jak ji mohou využít a proč je potřebná. Z toho nevyplývá, že znalosti a role učitele jsou ve třídě méně důležité; právě naopak, znalosti učitele jsou pro tvorbu motivujících a smysluplných vyučovacích hodin dokonce důležitější.

Třída má samozřejmě důležitou funkci. Je zde mnoho žáků pohromadě a společenské aktivity jsou existující realitou. U Výukových dovedností je důležité používat tuto kolektivní platformu jako základ většiny cvičení, která se budou skládat převážně ze skupinových aktivit.

Společným jevem téměř všech cvičení na Dovednosti myšlení je, že žáci jsou rozděleni do skupinek po třech, někdy po čtyřech, v závislosti na druhu cvičení, které mají provádět. Skupinová práce je nezbytnou součástí procesu učení, je považována za výhodu a často za nezbytnou součást vyučovacích hodin.

### 1.1.3 Nezbytné předpoklady pro použití Dovedností myšlení

Je důležité si uvědomit rozdíl mezi strategiemi výuky a učení a výukovými tématy a učením založeném na problému. Strategie výuky a učení je supra-strukturálním vstupem k tématu nebo předmětu. V rámci každé strategie výuky a učení existuje několik lekcí, které mohou být pro výuku a učení daného předmětu vybrány. Tyto lekce se skládají ze cvičení nebo úkolů a pokrývají dotyčný obor nebo předmět. Každá strategie výuky a učení se jinými slovy nachází v kontextu. Kontext závisí na tématu, se kterým žáci pracují.

Jak je uvedeno výše, ve většině lekcí týkajících se Dovedností myšlení jsou žáci rozděleni do skupin, z nichž každá má zadán nějaký (stejný) úkol nebo cvičení. Skupiny mají nejlépe tři a někdy čtyři členy, v závislosti na typu Dovednosti myšlení, která je ve třídě představena. Jak jsou tyto skupiny složeny závisí na výchozích znalostech vyučujícího o žácích; v úvahu se bere pohlaví, věk, úroveň schopností, kamarádské vztahy mezi spolužáky, a tak dále.

<sup>13</sup> David Leat (1998)

<sup>14</sup> Lev Vygotsky: Piaget's Theory of the Child's Speech and Thought, in *Thought and Language*, The MIT Press, Cambridge 1996.

<sup>15</sup> Tamtéž

Ze zkušeností víme, že ve skupinové práci se žáci rychle zapojí do badavých diskusí. Cvičení obsahují programy, které jsou zaměřeny na žáky, ale nejsou jimi vybírány.<sup>16</sup>

U učení založeného na problému budou žáci muset definovat problém a úkol sami. Pokud tak učiní, čas, který stráví nad definováním problému, s nímž mají pracovat, často přesahuje 80% celkového času, jež je pro danou lekci k dispozici.<sup>17</sup> Často se stává, že položené otázky nemohou být považovány za dostatečně dobré na to, aby vyvolaly znalosti a dovednosti vyžadované pro daný předmět, a to kvůli skutečnosti, že žáci nemají zkušenosti s pokládáním dobrých otázek. Pokládání dobrých otázek je dovednost, která vyžaduje dlouhý trénink. V případě Dovedností myšlení je to učitel, kdo definuje aktivity pro třídu. Učitel rozvrhne cvičení, přidělí žákům náročný úkol a nabádá je k použití znalostí, které již mají. Tato metoda vede k rychlým odpovědím; je časově efektivní a vytváří ve třídě méně „negativního chaosu.“ **Dovednosti myšlení**

Strategie Dovedností myšlení se skládá z 5 hlavních kroků.

- Prvním krokem je *příprava*. Lze začít tím, že naplánujeme a vytvoříme cvičení, jehož účelem bude vytvořit zajímavé a motivující vyučovací hodiny. Několik příkladů cvičení uvádíme v tomto článku níže.
- Druhým krokem je **zahájení lekce**, kdy poskytneme minimum informací. Toto je část, kdy je samotné cvičení žákům zadáno.
- Třetím krokem je **řízení aktivity**; tj. sledování, jak žáci dělají svou práci ve skupinách, pozorování, a v případě potřeby i navádění při činnosti.
- Čtvrtým a pravděpodobně nejdůležitějším krokem je **vyhodnocování**. Žáků se především ptáme na to, jak vyřešili daný problém nebo úkol.
- Pátý krok se týká **propojování a navazujících aktivit** se znalostmi a jejich převodu do jiných oblastí nebo témat mimo daný předmět.

#### 1.1.3.1 – Přípravy hodin

Plánování a tvorba cvičení je prvním krokem. Zde by měl učitel začít otázkami:

- Co je účelem této hodiny?
- Jak mohou mí žáci získat a rozvíjet znalosti, které jsou pro daný předmět nebo obor potřebné?
- Jak si rozvíjet dovednosti, které jsou pro daný předmět nebo obor potřebné?
- Jaké jsou možné výchozí znalosti nebo způsobilosti žáků?
- Jak mohu na tuto hodinu žáky motivovat?
- Jak mohu tuto hodinu učinit pro žáky zajímavější a zábavnější?

V této části je role učitele stěžejní a zřejmá. Znalosti a kreativita učitele hrají důležitou roli při snaze o dosažení úspěchu a výsledku vyučovacích hodin. Znalosti žáků nejsou absolutně důležité, ale pomohou rozdělit žáky do skupin a naplánovat hodiny na jejich úrovni.

Učitel může pochopit, že Dovednosti myšlení nabízí možnost, jak poznat žáky, jejich zdroje a pozadí. To činí z Dovedností myšlení užitečnou metodu při úvodním setkání s novou třídou a poznávání žáků.

Při plánování cvičení může být dobrým nápadem v učebnicích podtrhnout důležité a relevantní koncepty a pokusit se je zahrnout do cvičení. Mohlo by také být důležité zvážit, zda žákům představit možné debaty a diskuse v rámci předmětu nebo tématu.

Posouzení druhů dovedností, které jsou důležité (tj. dovednosti poslechové, pozorování, čtení, debatování, psaní, vysvětlování a tak dále), je nezbytné pro dosažení výsledku cvičení. Je důležité přemýšlet o (odborných) výsledcích cvičení (například: příčina-dopad, rozbory příčin, klasifikace, fakt nebo názor, rozvoj slovní zásoby, rozhodování, manipulace s informacemi a tak dále).

Odpovědi na položené otázky by neměly být příliš zřejmé nebo snadno vyřešitelné. Plánování cvičení by se mělo v prvé řadě snažit vyvolat u žáků hlubší přemýšlení nad odpovědí. Je-li odpověď příliš jednoduchá a zřejmá, s největší pravděpodobností ve třídě nevyvolá procesy myšlení. Když žáci dostanou těžší úkoly, je pravděpodobné, že se vyskytnou důmyslnější odpovědi.

<sup>16</sup> Ronald Nolet (2005)

<sup>17</sup> Ronald Nolet (2002) Norway.

Je obtížné zvolit, který typ strategie výuky a učení by měl být použit, aby tato strategie byla pro danou hodinu nejvhodnější.

Učitel také musí mít na paměti zahájení cvičení, a stejně tak i řízení hodin, jejich vyhodnocování a navazující aktivity.

Nakonec je samozřejmě důležité připravit strukturu skupin; kolik žáků by mělo být v každé skupině a kdo by měl pracovat společně, s ohledem na věk, pohlaví, schopnosti a kamarádké vztahy.

### 1.1.3.2 Zahájení cvičení

Zahájení je v podstatě představení činnosti týkající se Dovednosti myšlení žákům. Když je tato činnost představována poprvé, může se stát, že bude nutné žáky přesvědčit, aby pochopili důležitost a nároky kladené ve cvičení. Učitel třídu rozdělí do skupin a vysvětlí výhody kolektivní práce. „Tři hlavy myslí lépe než jedna“ je často používaný slogan popisující toto hledisko. Kromě toho jde o skvělou praktickou lekci demokracie, kdy se žáci musí naučit, jako spolu komunikovat, aby mohli co nejlépe vyřešit výzvy, které před ně cvičení klade.

Jak jsou skupiny poskládány záleží na tom, jaké má učitel o žácích znalosti. Zkušenosti z Norska ukazují, že skupinka tří žáků ve většině aktivit na Dovednosti myšlení pracuje lépe než čtyřčlenná skupinka. Když pracují čtyři žáci společně, je možné, že dva a dva žáci budou pracovat spolu a ovlivní tak výsledek jejich týmové práce. Stát se také může, že se jeden žák od cvičení distancuje a nechá práci na ostatních. Když společně pracují pouze tři žáci, je méně pravděpodobné, že by k tomuto došlo a pro učitele je také jednodušší kontrolovat skupinky ve třídě. U některých cvičení však jsou nutné skupinky po čtyřech (např. aktivita na Dovednosti myšlení zvaná „Map from Memory“ [Mapa z paměti]).

Učitel dá žákům jasné a jednoznačné instrukce a vysvětlí jim, co mají dělat, aby úkol vyřešili. Učitel může úkol napsat na tabuli, aby žáci v průběhu činností nezapomněli, na čem pracují. Je důležité se ujistit, že všichni žáci rozumí, co se od nich očekává.

U mnoha cvičení na Dovednosti myšlení neexistují žádné pevné klíčové odpovědi. Je důležité, aby učitel žákům objasnil, že neexistují žádné přesné odpovědi a že cvičení má několik možných výsledků. Účelem těchto metakognitivních cvičení je nechat žáky dojít ke smysluplné a promyšlené odpovědi, na základě úvah a konfrontačních debat ve skupině. Nicméně, mnoho žáků je zvyklých na přesné klíčové odpovědi a může pro ně být obtížné čelit na začátku cvičení po představení první aktivity na Dovednosti myšlení takové otevřenosti. Průzkum tohoto jevu v Norsku ukázal, že to žáky zpočátku rozčiluje, jak je patrné z typické reakce, „Prosím, paní učitelko, řekněte nám, jaká je správná odpověď?“<sup>18</sup> Tento druh reakce pravděpodobně po čase zmizí, jakmile žáci poznají postupy Dovedností myšlení a pochopí metakognitivní účel cvičení. Zkušenosti v Norsku ukazují, že tento stav nastává celkem rychle, pakliže je vyhodnocující část hodiny úspěšná a žáci porozumí tomu, proč má otázka více možných výsledků. Pak se metakognitivní procesy mezi žáky objeví.<sup>19</sup>

### 1.1.3.3 Řízení hodiny

Učitel musí mít u určité činnosti jasno ve svých záměrech. Často učitel vyžaduje, aby se žáci naučili i obsah, jelikož hodiny mají vždy nějaký obsah. Do určité míry je samozřejmě nutné zaměřit se i na znalost obsahu. Nicméně, hlavním středem zájmů by měl být rozvoj učení žáků.

Učitel se prochází po třídě a pozoruje žáky, jak řeší úkol, jak pracují společně jako tým a poslouchá, co žáci říkají, jak vyjadřují své myšlenky, a tak dále. To je důležité pro následující část hodiny, vyhodnocování, kdy učitel tyto znalosti využije. V této fázi také učitel může získat užitečné znalosti o schopnostech žáků a jejich různých úrovních znalostí předmětu a kontextu. Ve většině hodin zaměřených na Dovednosti myšlení by učitel měl být pozorovatelem, ale někdy bude muset zasáhnout do pracovního procesu žáků, především aby je navedl. Učitel by měl žáky inspirovat a nabádat k tomu, aby používali své schopnosti myslet tím, že jim nebude odpovídat na jejich případné otázky, s výjimkou dotazů týkajících se formálních částí cvičení.

<sup>18</sup> TT-Nor project by Erik Lund & Ronald Nolet 2000–2004 zveřejněný na stránce: [www.ttnor.no](http://www.ttnor.no)

<sup>19</sup> Tamtéž

Také jsme zaznamenali, že žáci někdy preferují položit určitou otázku svému vrstevníkovi, spolužákovi ve skupině, než aby se zeptali učitele a odhalili tak svou neznalost.<sup>20</sup> Žáci si navzájem ve skupině pomohou, skupinka se semkne a mezi jejími členy se tak vytvoří jakási solidarita. To pak může mezi skupinkami ve třídě vytvořit zdravou konkurenci a skupinky tak na co nejlepší řešení úkolu vynakládají daleko větší úsilí.

Učitel by měl mít na paměti čas, který je pro tuto fázi hodiny k dispozici. Úkoly na Dovednosti myšlení mohou trvat různě dlouho v závislosti na úkolu, schopnostech žáků, a času, který je pro danou lekci k dispozici.

Učitel může zaznamenat situaci, kdy se na něj žáci obrací s tím, že nemají celý úkol hotový. Jelikož cvičení na Dovednosti myšlení obsahují otevřené úkoly s několika možnými výsledky, může se skupince stát, že když učitel tuto část hodiny ukončí, nebudou mít úkol ještě hotový. Přesto by měl učitel vždy ukončit činnost ve stanovený čas. Často je vhodné oznámit čas ukončení aktivity pět minut předem, aby žáci mohli konec úkolu připravit.

#### 1.1.3.4 Vyhodnocování

Tato fáze hodiny je považována za nejtěžší, ale také nejdůležitější část hodiny. V mnoha případech není tento úkol dostačující pro rozvoj metakognitivních procesů mezi žáky. Vyhodnocování se skládá z diskuse všech žáků, třídního rozhovoru o tom, jak žáci řešili úkol, jak došli k různým odpovědím a úvahám, a také shrnutí aktivit.

V této fázi hodiny by učitel měl nabádat žáky, aby

- vysvětlili své úvahy a myšlenky o tom, jak úkol řešili. To vytváří metakognici;
- podrobně vysvětlili své odpovědi a řešení úkolu, více než třemi slovy. Jakou použili argumentaci? Jaké úvahy se během jejich diskusí rozvinuly? Toto vytváří vedle metakognice také znalost předmětu a obsahu, klíčové koncepty a hloubku, rozvoj verbálních dovedností a rétoriky;
- vysvětlili, jak řešili své rozdílné názory, pokud nějaké byly. To vytváří demokratické schopnosti;
- vysvětlili ostatním členům skupiny své úvahy a jakým způsobem zapadají do řešení problému nebo úkolu. Toto vytváří kolektivní zodpovědnost procesu učení a metakognici.

Všeobecně vzato se vyhodnocovací část lekce nezabývá hlavně řešeními jako takovými (tj. obsahem předmětu), ale spíše se zabývá tím, jak byly úkoly vyřešeny, jakých dovedností bylo potřeba a co se žáci naučili o učení a co si myslí o myšlení. David Leat nazývá tuto část hodiny multiplier factor (násobitel).<sup>21</sup>

V sekci 1.5 budeme dále zkoumat principy vyhodnocování praktičtějším způsobem.

#### 1.1.3.5 Propojování a navazující aktivity

Tato fáze hodiny může být považována za poslední část vyhodnocování. V této části lekce by měl učitel žáky upozornit na to, jak mohou být znalosti a úvahy přeneseny na jiné kontexty a předměty, kde bude tento obsah a úvahy mít velkou cenu. To vytváří propojení s novými a jinými oblastmi znalostí a smysluplnost lekce. Měly by být položeny otázky podobné následujícím: Jak můžeme na jiných relevantních tématech a předmětech využít znalosti, které nám dala práce s tímto úkolem? Tato aktivita také podá cenné odpovědi na otázku, proč se žáci musí tento předmět učit.

Někdy by mohlo být důležité pokračovat po lekci s písemnými úkoly ve formě domácích úkolů, projektů a tak dále. Rozhodnutí, zda pokračovat s navazujícími aktivitami závisí na druhu aktivity týkající se Dovednosti myšlení, která byla použita, na potřebě většího počtu písemných cvičení ve třídě, a na schopnostech písemného projevu u žáků.

#### Vhodné pro všechny typy žáků

Použití Dovedností myšlení ve třídách vykazuje pozitivní výsledky. Jednou z hlavních výhod tohoto existujícího přístupu k procesu výuky a učení je, že je vhodný pro všechny typy žáků. Žáci s různými schopnostmi a zájmy dělají úkoly na své úrovni. Dokonce i když jsou úkoly náročné, většinu žáků baví na nich pracovat, což je výhodou především u malých žáků. Práce ve skupinkách, často na náročných cvičeních, posílí individuality žáků.

V Norsku průzkum ukázal, že žáci se špatnými znalostmi norštiny jsou přesto schopni se účastnit práce na cvičeních a zlepšovat své znalosti tohoto jazyka. Dobře strukturované lekce zaměřené na Dovednosti

<sup>20</sup> Tamtéž

<sup>21</sup> D.Leat (1998)

myšlení budou prověřovat všechny typy žáků na jejich vlastní úrovni, a také žáky s jiným než norským kulturním a jazykovým pozadím. Jejich výchozí znalosti mohou být často považovány za výhodu pro skupinu a třídu při řešení různých problémů.<sup>22</sup>

V rámci skupin existuje malý, ale důležitý prvek soutěživosti, přestože v takovýchto lekcích výuky a učení nejsou vítězové ani poražení. Všichni by měli být vítězi. Rychlost a vzrušení se mladým lidem jistým způsobem líbí. Učí se pracovat podle harmonogramu, někdy dokonce za asistence hodin přímo ve třídě, jako například v aktivitě na Dovednosti myšlení nazvané *Map from Memory (Mapa z paměti)*. Měření času zabrání i těm nejzdráhavějším žákům vzpomenout si na to, že si netroufají účastnit se kolektivních aktivit; často nebudou mít žádný čas na to, aby o svých obavách přemýšleli. Dovednosti myšlení rychle zapojují žáky do problému nebo úkolu.

Je také zajímavé všimnout si, že jsou to často „nároční“ žáci, kteří nejvíce profitují z tohoto druhu výuky, protože právě jejich kreativita a energie se oceňuje. A také zkušenosti ze tříd, které ukazují, že je neocenitelné takovéto žáky v týmu mít.

## 1.2 Školní aktivity používané za účelem rozvoje myšlenkových schopností

### 1.2.1 Tabu (Taboo)

#### Všeobecné informace

„Tabu“ je výuková aktivita, která se ve vyučování používá už roky rovněž pod jinými názvy. Žáci pravděpodobně znají její princip také jako součást společenské hry „Party & Co“. Vedle toho mají její pracovní postupy ve vyučovací praxi mnoho paralel s televizní hrou „Hints“.

Účelem této aktivity je, aby žáci vysvětlili vlastními slovy nějaký pojem, aniž by přitom použili „zakázaná slova“. „Zakázaná slova“ jsou slova, která jsou důležitá pro vysvětlení a tím, že ti jsou slova zakázaná, tedy ztěžují popis. U vyšších úrovní se od žáků očekává, že „zakázaná slova“ budou systematicky zařazována do správného historického kontextu.

#### Druhy výukové aktivity „Tabu“

Podstata výukové aktivity „Tabu“ je jednoduchá: vyučující žákům ukáže nějaký pojem. Ti pak musí tento pojem popsat, přičemž nemohou použít určitý počet specifických slov, které představují tabu. V praxi to vypadá tak, že jsou tato slova napsaná na papíře nebo na školní tabuli, jak ukazuje příklad vedle.

Je možné také používat různé druhy výukové aktivity „tabu“. V jedné verzi se například klade důraz na seznámení se s touto aktivitou a na objasnění principů a postupů této aktivity. Touto základní formou se žáci naučí dávat pojemům obsah a význam. Tato forma aktivity – „je zakázáno říkat“ – je základem pro všechny ostatní podoby této aktivity zaměřené na rozvoj myšlení.

V druhé verzi se klade důraz na to, aby žáci pojmy vlastními slovy popisovali. Pojem, který je třeba specifikovat a „zakázaná slova“ určí vyučující předem.

Tím, že se žáci budou pokoušet tento pojem nějak opsát, zjistí, že v nich tento pojem spontánně vyvolává nejrůznější příklady a charakteristické rysy.

V poslední variantě výukové aktivity „Tabu“ se klade důraz na umístění pojmu do historického nebo geografického kontextu. Přitom se používá taková forma, která učí žáky spolupráci: myšlení – sdílení – výměna informací. Hlavním cílem tohoto pracovního postupu je, aby se žáci naučili umístit pojem do historického kontextu.

U všech variant má velký význam následná diskuze / evaluace, aby si žáci uvědomili výsledek výuky (produkt) a strategie myšlení, které k němu vedly (proces).

#### Zkušenosti

Silná stránka tohoto pracovního postupu (aktivita je zábavná a vyzývavá) je zároveň také jeho slabou stránkou. Prvek hry může převládnout takovým způsobem, že už pak sotva budeme moci hovořit o nějakém odborně obsahově hodnotném výsledku. Žáci vnímají tento pracovní postup v první řadě jako

Je zakázáno říkat:  
byt (obydlí)

1. statek
2. textil
3. tkát
4. příst
5. 18. století
6. oblečení
7. dělat

<sup>22</sup> Ronald Nolet: Tren Tanken, in *Bedre Skole*, No. 1, 2006

pohrávání si s řečí, přičemž se často používají techniky pocházející z televizního programu „Hints“. Žáci téměř nepoužívají své historické znalosti či schopnosti. Neřízená strategie asociací a prvek řeči a hry příliš zastíňují schopnost myšlení. Dále se zdá, že žáci přicházejí s různými sugescemi ze svého prostředí, o kterém my vyučující nemáme ani ponětí. Pokud následnou diskuzi, a tím i cíl cvičení, zaměříme především na proces („Jak jsi to udělal? Co funguje dobře, co nefunguje?“), nemusí to být na škodu.

Třetí varianta aktivity „tabu“ se zaměřuje na toto, aby potlačila prvek hry trochu do pozadí a klade větší důraz na obsahové aspekty pojmů. „Zakázaná slova“ mají v procesu vyučování, jak se zdá, hlavní funkci. „Zadavatelé“ se pokoušejí dovést „řešitele“ ke správnému pojmu především prostřednictvím těchto slov. Také „zadavatelé“ se toho tedy mnoho naučí. U třetí varianty se vlastní okamžik učení odehrává ještě předtím, než začne vlastní vysvětlování a pojmenovávání pojmu.

Někdy výuková aktivita „tabu“ svůj cíl mine. To se stane tehdy, když příliš převáží prvek soutěže. Kdo může nejrychleji pojmenovat pojem nebo kdo zvládne nejvíce kartiček? „Zadavatel“ to může ovlivnit tím, jak pojem popíše nebo tím, že například malicherně „vyžaduje“, aby byl pojem pojmenován exaktně. To může být ještě bolestivější, když „řešitel“ dokáže pojem, jehož vyřešení se očekává, perfektně popsat, ale zkratka nemůže přijít na přesný pojem. V takovém případě je žádoucí, aby zasáhl vyučující. V tomto případě už přece dávno není dodržen účel aktivního historického myšlení.

### Didaktické pozadí

Aktivita „tabu“ je důležitá pro to, aby se žáci naučili pochopit význam pojmů. Tím, že si žáci vymyslí „zakázaná slova“ a tím, že pojem vysvětlují, aniž by „zakázaná slova“ použili, si uvědomují, s kterými jinými pojmy se pojem, který je třeba objasnit, pojí. Může se jednat o spojení s dalšími odborně a obsahově přesnými pojmy nebo se znalostmi a zkušenostmi žáků, které načerpali během svého života (okolní svět i myšlenkový svět). Tím, že si takto žáci utvrzují celou síť pojmů, dochází k integraci znalostí, čímž se podporuje jednak zapamatování si těchto znalostí a jednak jejich pozdější aktivace. Kromě toho se žáci učí používat informace, které mají o pojmu k dispozici.

Důležitým výsledkem výuky jsou metakognitivní znalosti, to znamená, že žáci získávají přehled o samotném procesu získávání znalostí. Když žáci například zjistí, že si při učení pojmů musí natrénovat zapamatování si nějakého příkladu, protože význam nějakého pojmu pochopí teprve tehdy, když se při jeho objevení mohou rozpomenout na nějaký příklad, tak se naučili něco o tom, že se jejich způsob vstřebávání informací (strategie učení se) může neustále zlepšovat. To pak mohou použít nejen při dalších hodinách dějepisu, ale také v jiných předmětech.

Výuková aktivita „tabu“ ve všeobecném smyslu slova,

- aktivuje předchozí znalosti žáků;
- napomáhá tomu, aby znalosti a pojem samotný žákům lépe utkvěli v paměti;
- dává vyučujícímu možnost posoudit strategie, jejichž prostřednictvím se žáci učí (jakým způsobem pojmy uspořádávají, jaké mají asociace?).
- učí žáky identifikovat, klasifikovat, uspořádávat a zevšeobecňovat.
- učí žáky tomu, aby se nespokojili pouze se znalostí pojmu / události (reproduktivní definicí), ale aby pojem či událost také rozvíjeli (síť pojmů, opisy, kontext) a používali ho (příklady).
- napomáhá zakotvit síť pojmů, což příznivě ovlivňuje zapamatování si pojmu i integrování (nových) znalostí.
- mapuje na začátku hodiny/řady hodin vstupní znalosti žáků (slovní zásoba, mapování konceptu, mapování smýšlení, síť pojmů).
- představuje na konci hodiny/řady hodin formu evaluace (už tedy ne diagnosticky) před inventarizací nebo před posouzením nově získaných informací.

### 1.2.2 Které slovo odstranit (Odd One Out)

#### Všeobecné informace

Pojmy získávají svůj význam a lépe žákům ulpívají v paměti, pokud si je žáci dávají spolu navzájem do souvislosti. Výuková aktivita „Které slovo odstranit“ byla původně navržena na účelem získávání porozumění. Může sloužit ale rovněž pro pochopení osob, jevů, událostí, objektů i obrázků. V tomto úvodu se pro jednoduchost hovoří pouze o „pojmech“, ale za tímto slovem se mohou skrývat také všechny výše zmíněné termíny.

V zadání úkolu k výukové aktivitě „Které slovo odstranit“ stojí, že žáci musí pojmenovat a odůvodnit souvislosti mezi pojmy. A protože se to děje formou puzzle – „Co sem nepatří?“ – vyplývá z toho dvojitý užitek: je to zábavná aktivita s velkým výtěžkem při výuce.

Formy výukové aktivity „Které slovo odstranit“

Při výukové aktivitě „Které slovo odstranit“ dostanou žáci sérii tří nebo i více pojmů. Z těchto pojmů musí zvolit jeden, který podle jejich mínění nepatří do řady s ostatními. A poté, což je podstatou takového procvičování, musí odůvodnit, co mají pojmy, které jim zbyly, společného. Musí tedy pojmenovat společenský kontext, souvislosti zbývajících pojmů. Z tohoto důvodu je možné výukovou aktivitu „Které slovo odstranit“ zařadit mezi klasifikační cvičení: učí žáky přemýšlet o významu pojmů a o vztazích mezi pojmy. Tím, že žáci přemýšlejí o tom, co mají pojmy společného, dostávají se na půdu souřadných, podřízených i nadřazených pojmů: tedy na půdu hierarchické sítě pojmů.

Výukovou aktivitu „Které slovo odstranit“ lze provádět s žáky různých věkových skupin a na kterékoliv úrovni, protože je velmi snadné a rychlé ji přizpůsobit daným podmínkám. Sérii pojmů lze co do rozsahu obměňovat: mladší žáci ve třídách VMBO (střední odborná škola) by tak měli dostat maximálně čtyři pojmy. Vyšší úroveň a starší žáky je možné konfrontovat se sérií až pěti pojmů. Druhou podobou diferenciací je, že do série předložených pojmů nebude patřit pouze jeden pojem, nebo je naopak možné, že lze s pomocí příslušného odůvodnění, odstranit rovněž všechny pojmy. Koneckonců i výběr pojmů samotný (úroveň abstrakce) určí obtížnost daného cvičení.

### Zkušenosti

Výuková aktivita „Které slovo odstranit“ je velkou výzvou pro schopnost žáků vytvářet asociace. To je zároveň silnou i slabou stránkou této aktivity. Pokud je našim cílem, aby žáci v sérii pojmů objevili společné vlastnosti a souvislosti, tak bychom také rádi viděli, aby se tak dělo v kontextu daného předmětu (dějepis, zeměpis, umělecká výchova, společenské vědy). Pokud jsou ale instrukce k danému cvičení příliš volné, pak není tento výsledek zaručen. Žáci jsou totiž schopni vymyslet si všechno možné, aby určili, proč ten daný pojem do řady nepatří.

Tento problém lze odstranit řízením aktivity. Tím tato aktivita navazuje na řešení, které bylo nalezeno u aktivity „Tabu“: žáci musí pracovat s jistým obsahovým usměrněním jejich pozornosti: časem, prostorem, příčinami, okolnostmi atd.

### Didaktické pozadí

Různé aktivity studentů okolo výukové aktivity „Které slovo odstranit“:

- učí žáky pojmy identifikovat, klasifikovat, uspořádat a zevšeobecňovat (odkrývat spojitosti).
- učí žáky tomu, aby se nespokojili pouze se znalostí pojmu / události (reproduktivní definicí), ale aby pojem či událost také rozvíjeli (sít pojmů, opisy, kontext) a používali je (příklady).
- napomáhá zakotvit síť pojmů, což příznivě ovlivňuje zapamatování si pojmu a integrování (nových) znalostí.
- mohou být použity jako forma evaluace (už tedy ne diagnosticky) na konci vyučování;
- učí žáky argumentovat;
- vede žáky k tomu, aby si uvědomili, že argumentace je důležitější než „pouze“ správně odpovědět;
- zviditelňují proces myšlení žáků;
- zviditelňují strategie učení žáků (selektování, třídění, klasifikování a dávání do souvislosti);
- pomáhají žákům porovnat své vlastní znalosti v souvislosti se spolužáky;
- je možné přizpůsobit skupinám s rozdíly v úrovni (diferenciace podle úrovně);
- motivují žáky (volnost pro žáky, forma hry atd.);
- je možné používat v různých podobách, aby se žáci naučili pracovat individuálně nebo aby se naučili týmové spolupráci ve skupinách;
- dává žákům příležitost objevovat spojitosti / souvislosti. To dělají tak, že hledají obsahové vztahy mezi různými pojmy.
- poukazuje na to, že izolované znalosti mají menší význam. Znalosti / výroky jsou smysluplnější v nějakém kontextu;
- dávají žákům příležitost zjistit užitek ze znalosti faktů:
  - Pokud si obstarají více informací a různé informace, přinese jim to jiný obraz a jinou interpretaci;
  - Žáci se naučí argumentovat a umožní to žákům zjistit, že argumentace postavena na faktech je důležitější než „pouze“ správně odpovědět.

**Vyřadit nehodící se – příklad****Evropa****Úkol 1**

Prohlédněte si následující skupinu slov a s vaším partnerem se dohodněte

- která tři slova spolu souvisejí
- které je třeba vyřadit jako nehodící se

Existuje více řešení a i vy sami můžete uvést více řešení.

Ujistěte se, že je vám jasné, co mají tři slova společného a proč se čtvrté nehodí.

**Úkol 2**

Opět s partnerem najděte další slovo, které můžete přiřadit ke každé skupině tak, že nyní čtyři slova mají něco společného, ale *nehodící se slovo zůstává stále stejné*. Poznamenejte si důvody.

**2 Skupiny slov**

Skotsko Skotsko se nehodí, protože.....

.....

Belgie Belgie se nehodí, protože.....

.....

Turecko Turecko se nehodí, protože.....

.....

Rakousko Rakousko se nehodí, protože.....

.....

**Odpovědi**

Skotsko Skotsko se nehodí, protože není nezávislým státem.

Belgie Belgie se nehodí, protože je dvojjazyčná.

Turecko Turecko se nehodí, protože není členem Evropské unie.

Rakousko Rakousko se nehodí, protože je to vnitrozemský stát.

**1.2.3 Linie života (Lifeline)****Všeobecné informace**

„Linie života“ je velmi používaným didaktickým prostředkem, který pomáhá žákům odhalovat chronologii. Také může reprodukovat místo nějaké události v delším historickém období. Linie života mapuje události schématicky abstraktní formou. Tyto historické události se často popisují jako fakta: *1492, Kolumbus objevuje Ameriku*. Za takovýmto zevšeobecněním se mohou skrývat četné události, osoby, příčiny a následky. Linie života tak představuje dvojí abstrakci: na jedné straně Linie života samotná a na druhé straně abstraktní popis události.

„Linie života“ zahrnuje linii života i historické události. Žáci mají za úkol prostřednictvím „úkolů vcítění se“ oživit linii života a historické události. Tím, že se přitom dává velký prostor osobnímu přínosu, bude mít získaný „historický přehled“ pro žáky velký význam. Tak se splní důležitá podmínka, aby znalosti a vědomosti lépe utkvěly v paměti.

**Druhy výukové aktivity „Linie života“**

Žáci při výukové aktivitě „linie života“ dostanou nejdříve nějakou určitou historickou roli: musí se vcítit do nějaké historické osobnosti. Pak žáci obdrží řadu událostí / letopočtů. Následně pak žák musí ostatní s touto osobností seznámit a odůvodnit, co si tato historická osobnost myslí o výše uvedených událo-

stech. To dělají tak, že na linii života, která je vytvořená formou osy (linie), umístí u dané události své hodnocení (od plus pěti do mínus pěti).

V závislosti na předmětu, na úrovni třídy a na době trvání vyučování, kterou máme k dispozici, je možné volit mezi jednou historickou osobností a několika historickými osobnostmi a mezi velkým a omezeným počtem letopočtů a událostí. „Linie života“ je velmi flexibilní aktivitou, kterou je možné rychle přizpůsobit přehledu a prioritám vyučujícího i žáků.

Ve všech variantách má svůj význam následná diskuze / evaluace s žáky, aby si žáci uvědomili výsledek svého snažení (produkt) a strategie myšlení, které je k tomuto výsledku přivedly (proces).

### **Zkušenosti**

Zkušenosti s výukovou aktivitou „linie života“ jsou pozoruhodné. Žáci získají najednou zcela jiný typ úkolů, grafický obrázek linie života, který už sám o sobě vyvolá zájem. Kromě toho také dobře funguje strukturovaná forma diskuze se spolužáky.

V paměti pak ze všeho nejvíce utkví pracovní postupy a výsledek výuky. Žáci pak skutečně dokáží připsat význam tomu, co pro ně dosud byly jen „mrtvé letopočty“ či „bůhvíkolikátá událost v řadě“. Při zkouškách / testech získávají žáci u otázek, které byly v přímém vztahu s „liniemi života“, signifikantně vyšší skóre než u otázek, které byly zpracovány mnohem tradičnějším způsobem.

Výukovou aktivitu „Linie života“ může vyučující připravit velmi rychle. Stačí jen rychle nalézt sérii událostí a nějakou historickou osobnost. Pokud ovšem vyučující chce, aby byla „linie života“ opravdu dobrá, má velký význam, když si dobře promyslí výběr událostí, formulování těchto událostí a jejich vymezení v čase. Téma například musí obsahovat prvky konfliktu či dilema.

Periodizace „linie života“ úzce souvisí s cílem: měl by žák získat přehled o nějaké dlouhodobé události nebo o nějaké krátkodobé události?

Důležitý je také počet událostí, které vyučující zvolí. Pro žáky nižší úrovně bude v rámci „linie života“ těžší obsáhnout a interpretovat dlouhodobé události.

V prvních fázích si při aktivitách „linie života“ žáci vyhotovovali vyobrazení osy linie života sami. Navzdory instrukcím vyučujícího to s sebou přinášelo tolik vnějších rozdílů, že to výrazně ovlivňovalo interpretaci událostí. Proto vyučující po krátké době přešli k hotovým vyobrazením linie života (které si vyučující vyhotovili sami). Vztahy v takovémto zobrazení linie života jsou u všech žáků totožné, což usnadňuje srovnání jednotlivých výsledků. Další předností bylo, že tak ve vyučovací hodině zůstalo více času na aktivitu samotnou (dát událostem nějaký význam v nějakém historickém přehledu).

### **Didaktické pozadí**

Linie života jsou úzce spjaty s vyučováním dějepisu. Jsou prostředkem, s jehož pomocí můžeme poskytnout žákům náhled do chronologie, takže pak budou umět lépe třídit a umisťovat fakta. V mnoha vyučovacích metodách vidíme linie života, ve kterých je za sebou umístěna například řada událostí.

Žáci se rovněž zdokonalují v tom, že musí odpovídat na otázky, přičemž musí interpretovat údaje z linie života. Výborné úkoly, ale kvůli abstraktní formě, kterou linie života má a díky výčtu všeobecných událostí, existuje bohužel málo žáků, kteří by se pro tento druh úkolů nadchli.

„Linie života“ dává žákům příležitost, aby

- dali význam (v osobním i historickém smyslu slova) historickým událostem;
- dali význam (v osobním i historickém smyslu slova) „abstraktním“ letopočtům;
- vygenerovali z historické periody to hlavní;
- shromažďovali informace a uvědomovali si souvislosti (příčina – následek – (dis)kontinuita – změna);
- interpretovali všeobecný vývoj a osobní okolnosti;
- spojovali osobní poměry z minulosti s všeobecným vývojem (unikátní – všeobecný);
- interpretovali události z různých zorných úhlů (vžití se, vázanost na místo);
- odůvodnili svá stanoviska;

- zvažovali názory a argumenty ostatních (jak historických osobností tak spolužáků) a dávali je do souvislosti s vlastními názory a znalostmi;
- odůvodňovali svá rozhodnutí;
- formulovali pečlivě své myšlenkové procesy – myšlenky;
- mysleli kreativně; asociativně, fantazie (“ Nyní si představ, že .....”);
- rozvinuli své vlastní myšlenky.

## Popis života

### Průmyslová revoluce v Tilburgu

#### Rozvoj třídního boje

Tento popis života měl umožnit žákům (16–18 let, dvě nejvyšší úrovně vzdělávacího systému v Nizozemí) vcítit se do situace/pozice někoho jiného: Průmyslového vlastníka a (malého) soukromého tkalce. Ukazuje žákům, že průmyslová revoluce automaticky nevede ke třídnímu boji. Někdy měli majitelé mlýnů a soukromí tkalci stejné zájmy.

Tento popis života může být použit k diskusi o sociálních otázkách 19. století nebo k diskusi o vlivu průmyslové revoluce na životní podmínky nejnižších společenských tříd.

#### První pohled na lekci

<b>Předmět:</b>	Průmyslová revoluce v Tilburgu – Třídní boj
<b>Aktivita:</b>	Úkolem žáků je zaznačit části průmyslové revoluce v Tilburgu na základě emocionální odezvy, jako bod na stupnici od pozitivních k negativním emocím. Pro vysvětlení svých odpovědí musí použít historické argumenty.
<b>Čas:</b>	50 minut
<b>Cíle:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci se mohou vcítit do situace někoho jiného (z minulosti)</li> <li>* Žáci pochopí vývoj sociální otázky a třídního boje během průmyslové revoluce (v Nizozemí)</li> </ul>
<b>Úvodní část:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Úroveň:</b> nejvyšší úroveň středoškolského systému v Nizozemí (16–18 let)</li> <li>* Žáci mají o průmyslové revoluci nějaké základní znalosti (většinou)</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Udělejte kopii grafu pro každou skupinku dvou žáků</li> <li>* Udělejte kopii historického faktu pro každou skupinku</li> <li>* Udělejte kopii dotazníku pro každého žáka</li> </ul>
<b>Instrukce:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Žáci, ve dvojicích, sestaví části průmyslové revoluce na základě pozitivních nebo negativních emocí. Každý žák poté vysvětlí graf vyplněním dotazníku.</li> <li>* <b>Jak:</b> Každá dvojice studentů posoudí historický fakt založený na emocích a zanese jej do grafu. Své volby odůvodňují pomocí historických argumentů.</li> <li>* <b>Proč:</b> Popis života pomůže žákům pochopit, jak vypadal život a práce během průmyslové revoluce. Pomůže jim porozumět sociálním procesům průmyslové revoluce.</li> </ul>
<b>Řízení:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci budou pracovat ve dvojicích</li> <li>* Žáci budou graf vysvětlovat individuálně.</li> </ul>
<b>Vyhodnocování:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> K diskusi o předmětu může být použit dotazník.</li> <li>* <b>Jak:</b> Jak jste dospěli ke svému rozhodnutí? Jak jste schopni posoudit, zda je (historický) argument silný? Proč jsme první část dělali ve dvojicích a druhou část individuálně?</li> <li>* <b>Proč:</b> Vžijete-li se do něčí situace, budete schopni zhodnotit průmyslovou revoluci.</li> </ul>
<b>Navazující aktivity:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Schopnost vžít se do něčí situace je velmi důležitá pro historiky, ale také pro běžný život. Pomůže vám pohlédnout na fakta a události z jiného pohledu dříve, než je začnete hodnotit.</li> </ul>

**Cíle**

- Žáci mohou použít (historické) argumenty ke zdůvodnění chování různých společenských skupin nebo osob během událostí průmyslové revoluce.
- Žáci mohou k závěrům týkajícím se kontrastů a společenského vývoje dojít pomocí grafu, který si sami vytvořili.
- Žáci se učí, jak mechanizace společnosti v 19. století ovlivnila osoby a společenské skupiny.
- Žáci se učí, proč se průmyslové revoluci říká „pomalá revoluce“.
- Žáci se učí, jak se vžít do něčí situace.
- Žáci se učí posuzovat fakta z jiného pohledu.

**Čas**

Celá výuková aktivita bude trvat asi 50 minut

- 5 minut – započítí aktivitu (možná trochu déle, pokud žáci aktivitu neznají)
- 20 minut – práce ve dvojicích
- 10 minut – vyplnění dotazníku
- 10 minut – vyhodnocování

**Úvodní část**

- Žáci by měli mít o průmyslové revoluci nějaké všeobecné znalosti, ale není nutné, aby něco věděli o specifické situaci v Nizozemí nebo ve městě Tilburg.
- Je dobré, když žáci znají, co znamená Marxismus, kapitalismus, socialismus a liberalismus v 19. století.

**Příprava**

- Kopie grafu pro každou dvojici žáků
- Kopie historických faktů pro každou dvojici žáků
- Kopie dotazníku pro každého žáka
- Každá dvojice potřebuje modrou a červenou tužku nebo propisku

**Instrukce a řízení aktivity****Co** budeme dělat?

Nahlédnete do průmyslové revoluce v Tilburgu během 19. století a uvidíte, jak tato průmyslová revoluce ovlivnila lidské životy a jak se rozvíjel třídní boj.

**Jak** to budeme dělat?

- Musíte se vcítit do situace majitele továrny na výrobu bavlny Diepen a do situace malého soukromého tkalce. Poté posoudíte historická fakta a zdůvodníte, jak na ně budete reagovat: jste šťastní, velmi šťastní, nebo máte depresi?
- Dostanete jeden papír s grafem a jeden papír s historickými fakty.
- U každého historického faktu si sami položíte následující otázky:
  - *Jak se cítí soukromý tkadlec, když tato událost nastane během mechanizace Tilburgu?*
  - *Jak se cítí majitel továrny na výrobu bavlny Diepen, když tato událost nastane během mechanizace Tilburgu?*
- Pro vysvětlení svých odpovědí použijte historické argumenty.
- Je důležité neexistuje jediná správná odpověď. V závislosti na argumentech je možných více odpovědí.
- Je nutné žákům vysvětlit, že by během vyhodnocování měli být všichni schopni klást otázky a diskutovat o svých vlastních i cizích odpovědích a argumentech.
- Pokud žáci tuto výukovou aktivitu neznají, může pomoci, když předvedete první fakt jako příklad. Takto by mohly vypadat možné odpovědi:
  - Diepen je velmi šťastný, protože jde o uznání průmyslové aktivity, jejímž je faktorem.
  - Diepenovi je to celkem jedno, protože mu to ve skutečnosti nepomáhá rozvíjet průmyslové aktivity.
  - Soukromý tkadlec je šťastný, protože král uznává tvrdou práci mnoha (chudých) lidí v Tilburgu.
- Dvojice začnou pracovat
  - Učitel bude chodit po třídě a poslouchat, aby mohl v případě potřeby pomoci, poradit, navést studenty položením otázky, navržením různých pohledů, atd. Učitel také naslouchá, aby slyšel argumenty, které studenti používají, a aby tyto následně mohl používat při vyhodnocování.

### Proč to děláme?

Tuto aktivitu bude dělat proto, že umění vžít se do situace někoho jiného je velmi důležité k tomu, abychom porozuměli, proč a jak lidé reagují na události a fakta. Pomáhá vám to porozumět složitým situacím.

Naučíte se také používat a posuzovat historické argumenty.

### Vyhodnocování

Vyhodnocování má několik variant, v závislosti na cílech.

#### Vyhodnocování historického kontextu

- K prodiskutování historických fakt, událostí a vývoje použijte dotazník.

#### Vyhodnocování procesu

Pomoci mohou následující otázky

- Jak jste dospěli ke svému rozhodnutí?
- Jak jste schopni posoudit, zda je (historický) argument silný?
- Proč jsme první část (tvorbu grafu) dělali ve dvojicích a druhou část individuálně?

#### Vyhodnocování důvodu této výukové aktivity

Pomoci mohou následující otázky

- Jak vám tento popis života pomáhá dozvědět se více o průmyslové revoluci?
- Můžete uvést jiný příklad, kdy je velmi důležité využít umění vžít se do situace někoho jiného? (nejen historické příklady, ale také příklad z každodenního života).
- Jak příště využijete schopnost posuzovat argument?

#### Navazující aktivity

Tato aktivita je velmi dobrým úvodem pro psaní eseje o sociálních kontrastech průmyslové revoluce. Ale může také být použita jako cvičení, v němž se žáci se učí, jak se vžít do něčí situace.

#### Obměněná varianta

Namísto použití dotazníků lze také připravit jiné druhé kolo:

- Poté, co dvojice dokončí své grafy, utvoří se nové dvojice a tyto nové dvojice budou diskutovat o grafech jiné dvojice.
  - Mohlo by být důležité dát studentům tento pokyn:
    - Je-li mezi vaším verzí a verzí druhé dvojice jen malý rozdíl (1 bod), nechejte jej tak, jak je. Ale je-li rozdíl větší, začněte o svých argumentech diskutovat a snažte se na základě nejlepších argumentů dojít ke shodě.

#### Pracovní materiály

- Papír s instrukcemi a událostmi
- Graf
- Dotazník

## Mechanizace bavlnářského a vlnářského průmyslu v Tilburgu

Bavlnářský a vlnářský průmysl v Tilburgu byl postupně mechanizován v 19. století. Tento proces měl enormní dopad jak na soukromé tkalce, tak i na majitele mlýnů a továren. Musíte zaznamenat do grafu, jak se soukromý tkadlec a majitel továrny Diepen cítili a reagovali v průběhu procesu. Máte dvě otázky:

- *Jak se cítí soukromý tkadlec, když tato událost nastane během mechanizace Tilburgu?*  
K zakreslení tohoto grafu použijte ČERVENOU barvu.
- *Jak se cítí majitel továrny na výrobu bavlny Diepen, když tato událost nastane během mechanizace Tilburgu?*  
K zakreslení tohoto grafu použijte MODROU barvu.

Prostudujte níže uvedené události. Dobře si je přečtěte. Letopočty jsou také na horizontální časové ose. U pocitu, který měl soukromý tkadlec a majitel továrny Diepen, udělejte tečku (červenou a modrou). Ujistěte se, že jste schopni vysvětlit, proč jste umístili tečku právě na dané místo. Sepište své argumenty na papír. Po dokončení všech událostí tečky spojte a získáte dva čárové grafy.

### Události

- 1809 Král Ludvík Napoleon uděluje Tilburgu titul „město“, protože jej velmi zaujala průmyslová aktivita.
- 1812 Francie podává objednávku na oděvy pro francouzskou armádu. Továrny jsou příliš malé na to, aby vyrobily takové množství uniforem a majitelé továren využívají služeb mnoha soukromých tkalců.
- 1815 Napoleon je poražen, což znamená konec vojenských objednávek.
- 1820 Král Vilém I vyhláší ochranné zákony, které mají chránit mladý nizozemský průmysl.
- 1827 Výrobce Pieter van Dooren nakupuje první parní stroj v Tilburgu. Stroj je používán pro spřádání vlny.
- 1828 Firma Diepen kupuje svůj první parní stroj.
- 1829 50% z celkového bavlnářského a vlnářského průmyslu tvoří továrny a obchody s textilem. Pracovníci pracují až 12 hodin denně. Pracovníci mají ve srovnání s jinými návrháři nízké platy.
- 1830 Belgie se osamostatňuje od Nizozemí. To znamená ztrátu velkého odbytiště.
- 1840 Přežití je možné pouze v případě zvýšení produkce a snížení nákladů. Nakupuje se a uvádí do provozu mnoho parních strojů. Především malé továrny si vedou těžce.
- 1850 Firma Diepen začíná vyrábět flanel, aby oslabil anglický monopol na jeho výrobu. Sklízí s ním velký úspěch.
- 1856 Firma Diepen je první továrnou používající mechanické stavy.
- 1861 V důsledku americké občanské války stoupá poptávka po vojenských uniformách. Jak severní, tak i jižní armáda podává v Tilburgu objednávky.
- 1863 Tilburg získává svou první železnici (do Bredy).
- 1874 Van Houtenův Dětský zákon (**pozn.: zákon zakazující dětem mladším 12-ti let pracovat v továrnách**) situaci v továrnách v Tilburgu nemění. Většinu dětí pracujících v továrnách již je více než 12 let. Pro rodiny soukromých tkalců je stále těžší zaměstnávat děti, protože ty musí chodit do školy.
- 1879 Z celkového počtu 133 továren a obchodů s textilem v Tilburgu jich pouhých 54 pracuje s parními stroji. Pro malé továrny a obchody s textilem je využívání soukromých tkalců finančně výhodnější.
- 1889 Sociální pracovní zákon redukuje maximální denní pracovní dobu. Důsledkem tohoto zákona je také snížení počtu pracujících dívek a žen.
- 1890 Malé továrny již nejsou konkurenceschopné a toto odvětví opouští. Zůstává pouze několik velkých továren.

**Dotazník****Mechanizace bavlnářského a vlnářského průmyslu v Tilburgu**

Odpovězte podle sebe na následující otázky. Máte pouze možnost dívat se na svůj graf a do svých poznámek. Nesmíte o nich diskutovat se svým partnerem.

1. Podívejte se na všechny události, u kterých obě čáry v grafu vykazují (téměř) stejnou reakci. Vysvětlete, proč soukromý tkadlec a majitel továrny reagují téměř stejně.

.....  
 .....  
 .....

2. V jakém bodě grafu se tyto dvě čáry rozdělí? .....

Můžete vysvětlit proč jsou od tohoto okamžiku tyto čáry rozděleny?

.....  
 .....  
 .....

3. Karl Marx a Friedrich Engels psali o intenzivním třídním boji, který s sebou průmyslová revoluce přinesla. Potvrzuje váš graf tento třídní boj nebo jej vyvrací? Pro podporu svých myšlenek použijte argumenty založené na grafu.

.....  
 .....  
 .....

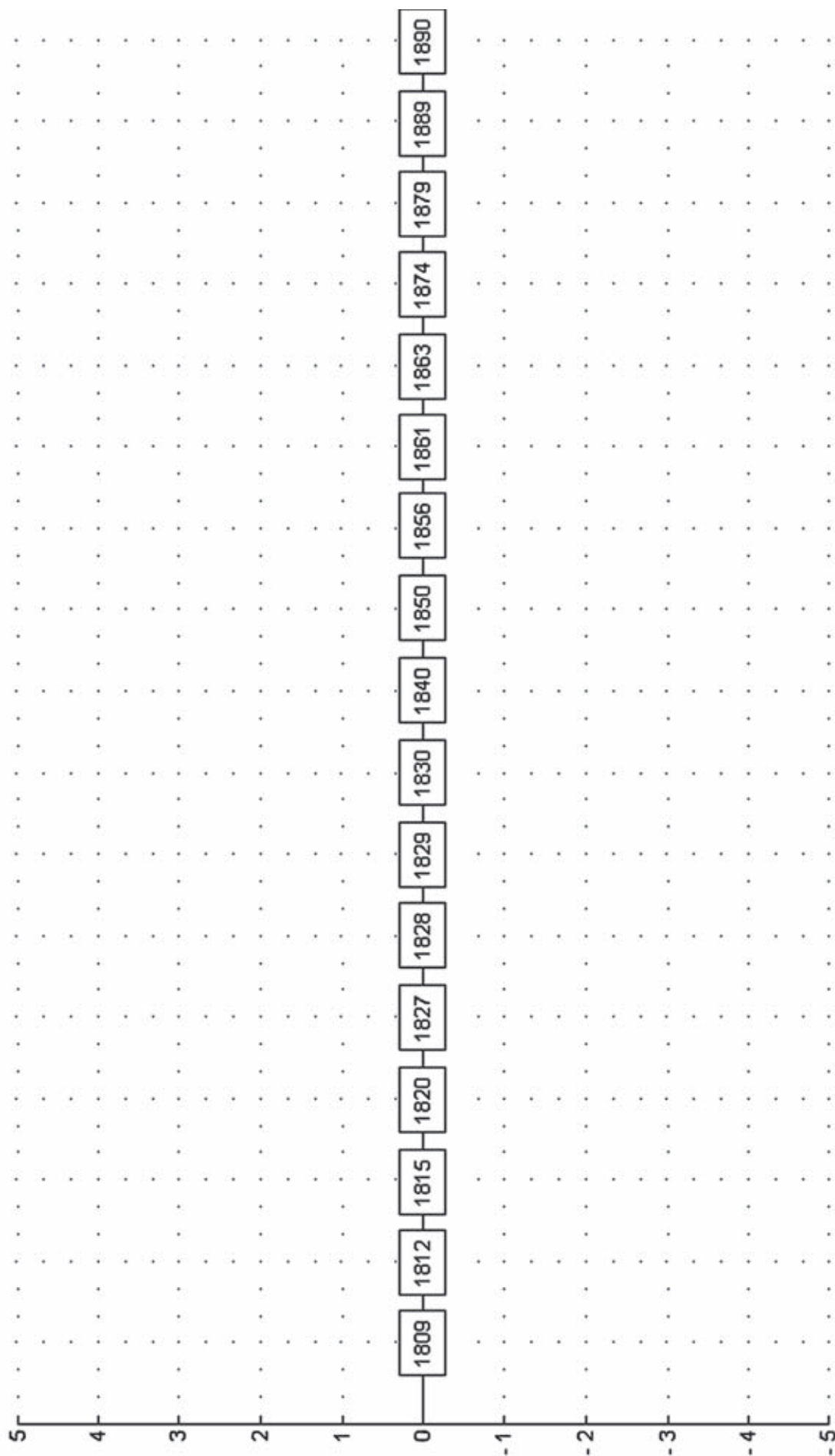
4. Tento úkol se týká Tilburgu. Jaké prvky vývoje, které pozorujeme u Tilburgu, můžeme nalézt i v jiných regionech, kde byl proces mechanizace velmi intenzivní (Twente, Lancashire, Ruhr, atd.)?

.....  
 .....  
 .....

5. Utvořte otázku týkající se této výukové aktivity, která by mohla být položena v testu? Svou otázku začněte slovy "Proč" nebo "Vysvětlete".

.....  
 .....  
 .....

### Mechanizace bavlnářského a vlnářského průmyslu v Tilburgu



červená barva – pocity a reakce soukromého tkalce  
 modrá barva – pocity a reakce majitele továrny Diepen

## 1.2.4 Živé grafy / Living Graph

### Všeobecné informace

Statistické údaje, často v podobě grafů nebo tabulek, tvoří při vyučování dějepisu stále větší součást výukového materiálu. Graf je vizuálním prostředkem, který vyučující používají, aby žákům ukázali vývoj.

U mnoha metod používáme grafy, ve kterých je například vizualizován růst průmyslu v 19. století. Žáci obdrží k těmto grafům či liniím života otázky, které mají zodpovědět, přičemž údaje interpretují právě z grafů.

Mnoho žáků tyto úkoly považuje za nudné nebo těžké. A není divu: čísla vypovídají o skutečných událostech a vývoji pouze abstraktně nepřímou formou. A to platí přirozeně, i když čísla převedeme do grafické podoby: zase jedna abstrakce navíc.

„Živé grafy“ přivedou grafy k životu dvojím způsobem: žáci musí dát aktivně význam číslům zobrazeným v grafu. *Aktivně* v tom smyslu slova, že spolu o číslech začnou diskutovat. *Dát význam* v tom smyslu slova, že budou spojovat konkrétní historické události s „neživými“ čísly z grafu.

### Druhy výukové aktivity „živé grafy“

Vyučující žákům předloží „živý graf“ v podobě grafu nebo diagramu. Tento graf by měl prakticky ve všech případech obsáhnout nějaké větší časové období, aby došlo ke zviditelnění určitého vývoje. U takového grafu pak žáci obdrží určitý počet výpovědí nebo událostí. Žáci je pak musí s pomocí argumentů umístit na určité místo v grafu.

Výroky a události musí být především aktuální („živé“). Tím, že použijeme všeobecný vývoj, introdukce návrhů zákonů nebo jiné „velké události“, ještě neobjasníme, jaký efekt to má na každodenní život lidí. To co graf ožíví, jsou právě konkrétní, individuální události. Čím individuálněji je výpověď formulována, tím více myšlenkových kroků bude muset žák udělat, aby došel k opodstatněné argumentaci.

Stupeň obtížnosti této aktivity zaměřené na přemýšlení určuje počet výpovědí, míra konkrétnosti popřípadě míra abstrakce a množství informací obsažených v jedné výpovědi. „Živý graf“ je tak velmi flexibilním pracovním postupem, který lze realizovat v různém časovém rozsahu (15 minut nebo i celou vyučovací hodinu trvající 50 minut) nebo na různých úrovních (VMBO (střední odborná škola) až po VVO (střední všeobecná škola) včetně).

### Zkušenosti

„Živý graf“ je ve srovnání se všemi výukovými aktivitami uvedenými v této knize pracovní metodou, ve které hlavní těžiště spočívá v „argumentování a odůvodňování“. Žáci to vnímají také tak. Po vyučovací hodině, ve které žáci pracují s „živým grafem“ pravidelně slýchávají vyučující poznámky takového druhu jako: „Ještě nikdy jsme nemuseli přemýšlet do takové hloubky jako v této hodině“. Kromě toho se touto aktivitou necítili být osloveni pouze více inteligentní žáci. Díky otevřenému charakteru výpovědí se mohou plně účastnit diskuzí i žáci, kteří ve třídě platí za trochu méně nadané.

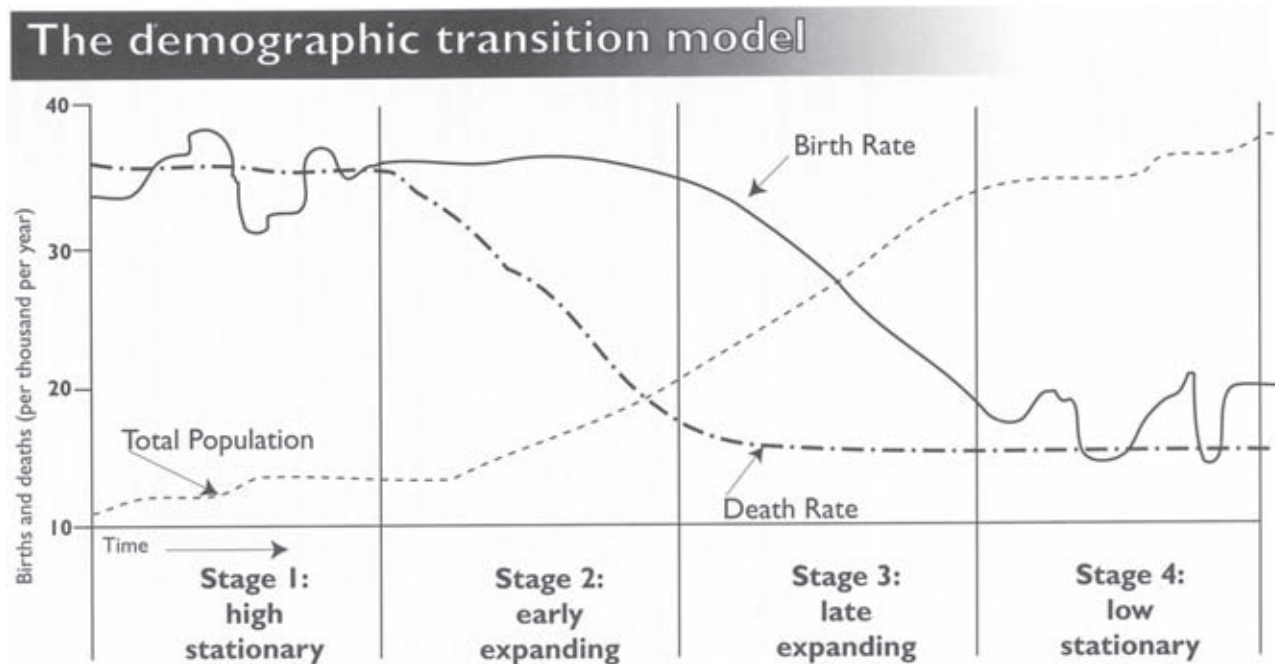
Platí, že poslední skupina žáků, kteří obhajují svou práci, vykazuje menší schopnost vznášet argumenty, aby tyto následně roztřídila a použila v závěrečném odůvodnění.

### Didaktické pozadí

Různé aktivity žáků v souvislosti s „Živým grafem“:

- umožňují žákům odhalovat spojitosti mezi abstrakcí (grafem) a konkrétními událostmi a procesy (výpovědi / události);
- učí žáky argumentovat a uspořádávat; Žáci používají hlavně induktivní metodu: umisťují specifické (konkrétní) události mezi všeobecné termíny vývoje / všeobecná pravidla (abstrakce);
- učí žáky identifikovat, klasifikovat, uspořádávat, relativizovat;
- apelují na všeobecné dovednosti žáků: naslouchání, čtení s porozuměním, analyzování, argumentování, vžívání se;
- mapují předchozí znalosti žáků (argumentace v souvislosti s umisťováním výpovědi do grafu);
- používají různé styly výuky žáků (žáci zaměřeni na myšlení – žáci zaměřeni na konání);
- apeluje na různou inteligenci žáků (známky, jazyk, obrázek, argumentace, naslouchání, čtení s porozuměním, čtení, psaní).

## Graf života – demografický přechod v Zuid-Oost Drenthe, Nizozemí



Zdroj: *Populace – komplexní studie, záležitost týkající se populace*

### Co dělat?

- Prostudujte si výše uvedený graf.  
Představte si životní a pracovní podmínky pro jednotlivé čtyři etapy.
- Přečtěte si níže uvedená tvrzení.
- Čísla tvrzení umístěte na nejvhodnější místa v grafu.  
Zdůvodněte, proč jste dané tvrzení umístili na dané místo v grafu. Některá tvrzení mohou být v grafu umístěna na různá místa. Pokuste se najít nejvhodnější místo.
- Srovnajte své odpovědi a odůvodnění se svým sousedem.
- Navzájem se dobře poslouchejte a v případě potřeby upravte své odpovědi a odůvodnění.
- Připravte se na vyhodnocování.
- Výsledky vyhodnocování a svá vlastní zdůvodnění použijte pro napsání eseje.
- Graf a některá tvrzení budou součástí zkoušky.

### Tvrzení

1. Johannes Reuver ztrácí své zaměstnání hrobníka.
2. Po svatbě mluví Gerardus a Susanne Rolink o tom, kolik chtějí mít dětí.
3. Dětem je v noci v posteli teplo proto, že mají více bratrů a sester.
4. Jacobus a Gesina Hofstede jsou třetí v řadě, kteří oslavují zlatou svatbu.
5. Matka pláče nad hrobem posledního ze svých šesti dětí, které zemřelo na epidemii cholery.
6. Ve městě Emmer-Compascuum se staví daleko více jednopatrových kamenných domů.
7. Ve městě Erica se dokončuje stavba nové kanalizace.
8. Sestry Marietje (17 let) a Leida (11 let) mají společný pokoj.
9. Prakticky žádné z dětí ve městě Zwartemeer nemá prarodiče.
10. Stoupá míra nezaměstnanosti. Rodiny uvažují o přestěhování do Amsterdamu nebo Utrechtu.

**Esej**

Napište esej o vývoji porodnosti a úmrtnosti a důsledcích na růst populace. Ve své eseji použijte umístění jednotlivých tvrzení v grafu, svá odůvodnění a výsledek vyhodnocování.

1



2



3



4



5



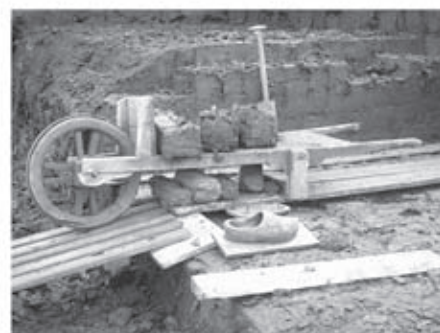
6



7



8



9



10



## 1.2.5 Uvědomte si, co vidíte, Pět základních zjišťovacích otázek / Five W's

### Všeobecné informace

S pomocí této výukové aktivity se žáci učí dívat se na obrázek důkladně a kriticky. Tím, že si pak kladou otázky (pět základních zjišťovacích otázek), studenti odhalují, že se toho za fotografií, obrazem nebo karikaturou skrývá mnohem více, než se zdá na první pohled. Princip výukové aktivity „Uvědomte si, co vidíte“ spočívá v tom, že se žáci z obrázku pokouší získat s pomocí pěti zjišťovacích otázek co nejvíce informací. Pět základních zjišťovacích otázek:

Co?

Kdo?

Kde?

Kdy?

Proč?

Odpovědi na tyto otázky mohou být spíše všeobecné (abstraktní) nebo spíše specifické (konkrétní). Zdánlivě uzavřené podoby otázek se jeví, při poradě mezi žáky a následné diskuzi s vyučujícím, jako použitelné pro nejrůznější výklady/vysvětlení.

Žáci se tímto způsobem učí získat z obrázků co nejvíce informací, ale ještě důležitější je, že se naučí, jak mohou strukturovaným způsobem zlepšovat kvantitu a kvalitu těchto informací. Jde o to, že žáci chtějí vědět, co se za nabízenými informacemi skrývá. Mnoho nepochopení a nedorozumění se zakládá na faktu, že lidé interpretují informace příliš rychle a kladou si přitom příliš málo otázek.

Žáci se při tomto úkolu učí také to, že kladení otázek je začátkem procesu výuky. Tato aktivita představuje první nacvičování toho, jak se učit kriticky přemýšlet, zahájit šetření a kombinovat informace.

### Druhy výukové aktivity „Uvědomte si, co vidíte“

Při zadání úkolů lze obměňovat nabízené informace: jedna nebo více fotografií nebo jiné obrázky. Kombinace fotografií přináší hodně dalších informací a apeluje na schopnost zevšeobecňovat. Vedle toho je možná taková obměna, ve které žák získá určitou doplňující informaci. Lze také zvolit, zda budou skupiny žáků pracovat paralelně nebo komplementárně. Zkušenosti nás učí, že následná diskuze je poutavější, pokud všechny skupiny nemají přesně stejné informace a že žáci lépe spolupracují, když i v rámci jedné skupiny mají různé informace.

Je možné se žáků také ptát: „Co musíte ještě vědět, aby jste si zapamatovali dobrý popis?“ a „Kde by bylo možné takovéto informace nalézt?“

### Didaktické pozadí

Ve výukových aktivitách v souvislosti s aktivitou „Uvědomte si, co vidíte“ se žáci učí:

- dobře se dívat a analyzovat;
- formulovat exaktněji a s pomocí většího počtu argumentů;
- třídit, klasifikovat a selektovat;
- klást různé typy otázek;
- odůvodňovat, jaká kritéria musí splňovat „dobrá otázka“;
- že kladení otázek je počátkem každého hledání řešení;
- myslet kriticky tím způsobem, že si budou klást otázky;
- dávat do vzájemné souvislosti různé informační prameny.

**Pět otazníků – Příklad****Rok změny****Náplň vyučovací hodiny**

<b>Téma:</b>	1989 Panevropský piknik a pád železné opony
<b>Úkol:</b>	Žáci dostanou obraz, na kterém je znázorněn pád železné opony v roce 1989. Jejich úkolem je zformulovat otázky k obsahu obrazu a najít k němu vhodný název.
<b>Doba:</b>	1 vyučovací hodina
<b>Cíle:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci se naučí dobře si obraz prohlédnout</li> <li>* Žáci se seznámí s metodami „zkoumání“ obrazů</li> <li>* Žáci se naučí argumentovat</li> <li>* Žáci se naučí formulovat otázky</li> <li>* Žáci se naučí kombinovat získané informace</li> <li>* Žáci pochopí, jaký význam měly hranice resp. železná opona</li> </ul>
<b>Výchozí situace:</b>	Předchozí vyučovací hodiny se zabývaly dějinami 80. let.
<b>Přípravný materiál:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* kopie obrazů</li> <li>* kopie informačních kartiček</li> </ul>
<b>Instrukce:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Úkolem je zformulovat otázky k obsahu obrazu a najít k němu vhodný název.</li> <li>* <b>Jak:</b> Žáci si obraz důkladně prohlédnou, zformulují otázky k jeho obsahu a „vymyslí“ název. Poté dostanou informace v podobě informačních kartiček a další obrazy k události, na jejichž základě mohou své otázky a název znovu promyslet a případně pozměnit.</li> <li>* <b>Proč:</b> Žáci se naučí uvažovat, samostatně pracovat a zkoumat. Rovněž pochopí význam roku 1989 pro Evropu a Maďarsko.</li> </ul>
<b>Realizace:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Předmětný obraz zachycuje jeden z nejvýznamnějších okamžiků moderních dějin Evropy. Žáci si obraz důkladně prohlédnou. Jejich úkolem je na základě zformulovaných otázek k obsahu obrazu a odpovědí na ně najít vhodný název.</li> <li>* Žáci dostanou informační kartičky. Vyberou pět z nich, které se podle jejich názoru nejlépe hodí k obsahu obrazu. Žáci musí svou volbu zdůvodnit!</li> <li>* Žákům budou rozdány další obrazy k události. Na základě získaných informací a dalších obrazů se žáci rozhodnou pro nový název obrazu. Musí přesně zdůvodnit, na základě jakých kritérií se rozhodli pro jiný název.</li> <li>* Žáci musí ostatním spolužákům představit své řešení a postup, kterým dospěli k výsledku!</li> </ul>
<b>Následná diskuse:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Čím se vyznačuje rok 1989?</li> <li>* <b>Jak:</b> Jak jste přišli na tuto odpověď?</li> <li>* <b>Proč:</b> Seznámili jste se s důležitou historickou událostí tím, že jste pozorovali a zkoumali obrazy nebo dokumenty.</li> </ul>
<b>Poznatek:</b>	Obrazy určují naši kulturu a je nesmírně důležité umět je správně pochopit.

Tento úkol ukazuje studentům, jak detailně analyzovat obrázek nebo dokument a jak mu správně porozumět. Tím, že jsou studenti vybízeni, aby kladli otázky (5 otazníků) týkající se obrázku (Co je na obrázku?) a dávali obrázku název, učí se vymýšlet a formulovat dotazy a uplatňovat metody zkoumání. Studenti také dále rozvíjejí svoji vlastní argumentaci, když musejí zdůvodnit svoje dotazy a odpovědi.

Tento úkol pomáhá pochopit jednu z nejdůležitějších historických událostí 20. století, která se udála v maďarsko-rakouském příhraničním regionu. Rok změny 1989 je ústředním tématem tohoto cvičení, kdy je zvláštní pozornost věnována Panevropskému pikniku a jeho důsledkům.

- 1) S pomocí obrázků a jejich analýzy jsou studenti konfrontováni s vlivem železné opony, s pádem železné opony a s rozdíly mezi svobodnou a omezenou existencí.
- 2) Analýzou obrázků krok po kroku získají studenti vzhled do roku 1989.
- 3) Při interpretaci obrázků studenti přebírají roli detektivů, očekává se od nich jistý průzkumný postoj tak, aby porozuměli obrázku detailně i všeobecně. Je povzbuzena kombinace předešlých vědomostí, každodenních znalostí a nových informací.

### Scénář

- 1) Studenti musejí dát obrázku název a poté formulovat otázky týkající se obsahu obrázku. Obrázek ukazuje moment, kdy občané bývalé NDR prolomili železnou oponu a pronikli do Rakouska. Studenti musejí kriticky prozkoumat obrázek a pak si klást patřičné dotazy a zodpovídat je.
- 2) Studenti obdrží další materiály, například další obrázky železné opony a informační karty, na kterých si mohou zkontrolovat svoje předpoklady a výroky. Na základě tohoto jsou vyzváni, aby formulovali nový název obrázku.

### Čas

1 vyučovací hodina

### Cíle

- Studenti jsou motivováni, aby detailně zkoumali obrázek a aby se ptali po jeho významu.
- Studenti se učí formulovat otázky.
- Studenti také dále rozvíjejí svoji vlastní argumentaci, když musejí zdůvodnit svoje dotazy a odpovědi. Formulací hypotéz a jejich potvrzováním se také studenti učí o výzkumných metodách.
- Studenti se učí kombinovat obrázky s historickými daty a zprávami. S pomocí obrázků si studenti uvědomují význam hranic, železné opory, pocitu nevolnosti a touhy po svobodě.
- Studenti se dozví o příspěvku Maďarska k procesu demokracie a také o pádu komunistických systémů ve státech východní Evropy a uvědomí si, co znamená solidarita.

### Cílová skupina

7. a 8. třídy (úkol lze provést jako přípravu před exkurzí na scénu Panevropského pikniku)

### Příprava

- Dostatečný počet obrázků pro skupiny po 4 studentech.
- Informační karty.

### Metoda

Studenti pracují ve skupinách po čtyřech.

Studenti hodnotí a korigují svoje řešení s pomocí informačních karet.

### Zahájení

- |      |   |
|------|---|
| Co   | Ve skupinkách po čtyřech musejí studenti nalézt titul pro obrázek, který zobrazuje moment, kdy byla prolomena rakousko-maďarská hranice a poté klást otázky a diskutovat o možných odpovědích. Studenti kontrolují a opravují, pokud je třeba, svoji volbu titulu s pomocí informačních karet.                                |
| Jak  | Studenti zkoumají obrázek a přemýšlejí o titulu. Formulují otázky a odpovědi k obrázku. Poté obdrží další obrázky a informační karty. Informační karty obsahují informace o tom, kde a kdy byl snímek pořízen a které události rozhodly rok 1989. S pomocí těchto dodatečných materiálů zkoumají studenti svoje první řešení. |
| Proč | Studenti se učí pracovat, zkoumat a myslet nezávisle, protože jsou povzbuzováni, aby analyzovali detailně snímek. Procvičují schopnosti argumentace tím, že jeden druhému vysvětlují svoje otázky a odpovědi.   |

Důležité: Dříve než úkol začne, dovědí se studenti, že není tak důležité nalézt správné řešení, ale že by se měli zaměřit na to, jak prezentují svoje argumenty a prokazují svoje hypotézy.

### Reflexe

Tento úkol může sloužit jako úvodní fáze pro diskusi o aspektech změny politických systémů a také o významu hranic v minulosti a nyní.

**Jak** Pochopení řešení.

**Proč** Tento relativně jednoduchý úkol zprostředkuje komplexní informace a vědomosti, které ilustrují rok změny 1989 pomocí interpretace obrázků. Nezávislé myšlení a argumentace je zde uplatněna velmi efektivním způsobem. Studenti také získávají schopnost spojovat obrázky s textem a uvědomovat si spojení textu s obrázkem.

## **Pokyny**

### **1. Fáze**

Snímek, který vidíte, zobrazuje jeden z nejdůležitějších momentů v moderní evropské historii. Dobře se na něj podívejte. Najděte pro něj vhodný titulěk. Ptejte se na otázky (5 otazníků) týkající se obrázku a také na tyto otázky odpovězte.

### **2. Fáze:**

Nyní vám rozdám informační karty. Vyberte 5 karet, o kterých si myslíte, že se nejlépe hodí ke snímku. Zdůvodněte prosím svoji volbu.

### **3. Fáze:**

Nyní dostanete další fotografie. Prohlédněte si prosím dobře jednotlivé snímky. Vezměte do úvahy nové informace a nové fotografie a formulujte pro snímek nový titulěk. Zdůvodněte prosím přesně kritéria, která určila vznik vašeho nového titulku.

### **4. Fáze:**

Prezentujte navzájem vaše řešení a to, jak jste k němu dospěli.

## **Snímek k analýze**



## **Informační karty**

1. 9. listopadu 1989 padla Berlínská zeď.
2. 5. října 1987 označil velitel pohraničních jednotek János Székely v tajném memorandu hraniční zátarasu jako morálně zastaralé.
3. Od 1. ledna 1988 mohli maďarští občané svobodně cestovat.
4. Ostnatý drát byl tak zrezivělý, že velmi často docházelo k planým poplachům. 18. dubna 1989 začalo Maďarsko rozebírat ploty na hranicích.
5. 27. června 1989 přestřihli Gyula Horn a Alois Mock symbolicky ostnatý drát. Tisíce občanů NDR se snažilo na ambasádách NSR v Praze, Budapešti a Varšavě opustit NDR.
6. Snímek zachycuje moment, kdy 19. srpna 1989 tisícovky občanů NDR prolomily zátarasu mezi Rakouskem a Maďarskem poblíž Šoproně a utekly do Rakouska.

7. Maďarští opoziční politikové a Otto von Habsburg zorganizovali 19. srpna 1989 v Sopronpuszte poblíž Šoproně Panevropský piknik. Cílem bylo uspořádat setkání rakouských a maďarských občanů.
8. Uprchlíci z NDR v Budapešti se před piknikem dozvěděli, že hranice bude pro tuto událost na krátký čas otevřena.
9. Více než tisíc občanů NDR dokázalo uprchnout na západ a obrázky tohoto masového útěku obletěly celý svět. V NDR tisíce lidí neustále žádali o opuštění země.
10. Brána se právě otevřela, turisté se už tlačili dovnitř a pohraniční stráž už nezasahovala.
11. Od podzimu 1989 byly nepokoje a demonstrace ve městech v NDR a také v Praze a v Temešváru. Socialistický systém ve státech východní a střední Evropy zkolaboval.
12. Maďarsko a také státy východní a jihovýchodní Evropy byly od západní Evropy odděleny takzvanou železnou oponou – přísně střeženým hraničním systémem s elektrickým poplašným zařízením.
13. Od roku 1988 bylo v Maďarsku opoziční hnutí a demonstrace proti vládě a diktátorskému systému.

### Další snímky



### 1.2.6 Obrázky k zapamatování / Pictures from memory

#### Všeobecné informace

„Obrázky k zapamatování“ jsou výukovou aktivitou, při které žáci musí reprodukovat nějaký obrázek (obraz, kresbu, karikaturu, schéma) tak, aby vznikla jeho co možná nejlepší kopie. Je to krátký úkol, který jak u žáků tak u vyučujících vyvolává mnoho nadšených reakcí. Apeluje, lehce kompetitivní formou hry, na: teamovou práci, vizuální kvality, všímání si detailů a rozpoznání významu všeobecného obrázku.

#### Druhy výukové aktivity „Obrázky k zapamatování“

Existují různé formy výukové aktivity „Obrázky k zapamatování“.

V základní verzi se klade důraz na seznámení se s touto aktivitou a objasnění principu a procesů této aktivity. V této základní podobě se žáci učí popsat a analyzovat například nějaký obraz, karikaturu nebo objekt. Přitom vyjde najevo, že na zdánlivě přehledném obrázku může být skryto mnoho skrytých pokladů.

V jiné verzi je „pozorovatel“ veden k tomu, aby žákům na jejich cestě dále pomáhal zmapovat jejich myšlenkové kroky a strategickou spolupráci.

V obou variantách má velký význam následná diskuze / evaluace, aby si žáci uvědomili výsledky svého snažení (produkt) a myšlenkové strategie, které k těmto výsledkům vedly (proces). Obecné tipy jsou:

- Mějte neustále na očích cíle tohoto cvičení: informovat žáky o kognitivních schopnostech a strategiích výuky.
- Používejte otevřené otázky („Má druhá skupina také něco podobného? Existují jiné názory? Proč? Můžete to objasnit? Všichni s tím souhlasí?“, atd.).
- Naslouchejte skupinám, aby jste poznámky mohli použít při následné diskuzi (“Slyšel jsem Vás právě něco říkat o....”).
- Zabývejte se „neočekávanými“ názory a poznámkami.

### Zkušenosti

Z vyučovacích hodin se stejným obrázkem v různých třídách (VMBO (střední odborná škola) až po VWO (střední všeobecná škola) včetně) vyplývá, že:

- Inteligentnější žáci hodně „plánují“ a dojednávají si hodně věcí (předem) a dělají to dobře.
- Inteligentnější žáci se nejdříve pokoušejí tento „big picture“ uchopit jako celek a poté začnou pracovat s detaily.
- Inteligentnější žáci si navzájem pomáhají například tím, že kladou otázky nebo právě tím, že jsou nejprve naopak potichu.
- Inteligentnější žáci používají již existující rámce (předchozí znalosti), aby si představili, co se chystá / co je třeba udělat.
- Inteligentnější žáci jsou velmi orientováni na úkol.

### Didaktické pozadí

Výuková aktivita „Obrázky k zapamatování“ je důležitá proto, aby žáci správně dovedli popsat obrázek. Ve vyučování dějepisu je a ve vyučování moderního umění zaujímají vizuální prameny stále velké místo. Ale: dokážeme dobře interpretovat to, co vidíme?

„Obrázky k zapamatování“ nutí žáky popsat obrázek velmi dobře dříve, než budou činit (příliš rychlé) závěry. A to je důležitou součástí záměru výuky historie: nejdříve fakta, potom interpretace a teprve potom závěry.

Díky tomuto záměru je možné používat důležité principy vedení žáků ke spolupráci *jako jsou vzájemná pozitivní závislost, individuální schopnost oslovit druhého, přímá interakce a sociální schopnosti*.

Výuková aktivita „Obrázky k zapamatování“ zviditelňuje myšlenkové procesy a kognitivní kroky žáků tím, že žáci musí komunikovat o řešení svých skupin, o vlastním přínosu do velkého celku a tak dále.

Často není možné, aby učitel přesně určil výsledek vyučovací hodiny ani aby zodpověděl všechny dotazy žáků. V této aktivitě je toto zabudováno přímo do vyučování:

„Obrázky k zapamatování“ pomáhají vyučujícím při rozvoji vlastní profesionality. Umožňuje jim to nahlédnout, jak žáci pracují, přemýšlejí a jak své názory zdůvodňují. Toto lze použít také ve všech ostatních vyučovacích hodinách.

Výukové aktivity v souvislosti s aktivitou „Obrázky k zapamatování“ pomáhají žákům:

- odhalovat spojitosti / souvislosti (historický nebo geografický kontext);
- uvědomit si, že izolované znalosti mají jen malý význam;
- uvědomit si užitečnost znalostí faktů: Tím, že si obstarají více znalostí a znalostí různého druhu, dokáží přinést jiný obraz a jinou interpretaci.
- uvědomit si, že dobrý popis obrázku je důležitým předpokladem pro správné pochopení významu obrázku;
- uvědomit si, že popis obrázku je spoluurčován jejich vlastními znalostmi, schopnostmi, myšlenkami a předchozími předpoklady.

## Mapa k zapamatování

### Těšínské Slezsko

Metoda při které žáci musí reprodukovat nějakou mapu tak, aby vznikla její co možná nejlepší kopie. Je to krátký úkol, který jak u žáků tak u vyučujících vyvolává mnoho nadšených reakcí. Apeluje na: týmovou práci, vizuální kvality, všímání si detailů, rozpoznání symbolů, doby a samozřejmě lokalizace mapy. Konkrétně toto cvičení je zaměřeno na oblast Těšínska a uměle vytvořenou hranici, která jej téměř 90 let protínala.

#### První pohled na lekci

<b>Předmět:</b>	Těšínsko – mapa
<b>Aktivita:</b>	Úkolem žáků je po signálu přijít k mapě a během krátké doby (10 sekund) si zapamatovat co nejvíce detailů. Vše co si zapamatují, předají dalším žákům ve skupině.
<b>Čas:</b>	45 minut
<b>Cíle:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci se učí a poznávají mapu regionu</li> <li>* Žáci si uvědomí rozdíly se současnou mapou</li> <li>* Žáci se učí spolupracovat ve skupině</li> </ul>
<b>Původní stav:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* II. stupeň základní školy (11–15 let)</li> <li>* Žáci mají o regionu základní povědomí</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Udělejte 3 barevné kopie map ve formátu A4</li> <li>* Připravte pro každou skupinu jeden prázdný list papíru ve formátu A3, nebo flipchartový papír</li> </ul>
<b>Instrukce:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Přepis mapy na čistý papír, snaha o co nejdělejší kopii.</li> <li>* <b>Jak:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. fáze: žáci ve skupině si zvolí pořadí 1,2,3 a v tomto pořadí budou přicházet k mapě. Po 10 sekundách odejdou na své místo a popíší, co viděli. Další dva členové skupiny se budou snažit vše zaznamenat. Mohou pouze mluvit a radit, nesmějí sami kreslit. Tímto způsobem se vystřídají všichni tři členové skupiny</li> <li>2. fáze: žáci si mohou domluvit strategii a celý proces se ještě jednou opakuje, mapu mohou doplnit.</li> </ol> </li> <li>* <b>Proč:</b> <p>Tento postup pomůže k lepšímu zapamatování detailů na mapě</p> <p>Tento postup umožní žákům spolupracovat</p> </li> </ul>
<b>Řízení:</b>	* Žáci budou pracovat ve trojicích nebo čtveřicích
<b>Vyhodnocování:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Diskuze k průběhu a výsledkům aktivity</li> <li>* <b>Jak:</b> Jak se vám pracovalo? O jakou mapu šlo? Z jakého období? Jaký je hlavní rozdíl oproti současné mapě?</li> <li>* <b>Proč:</b> Co jste se naučili? Jaké strategie jste použili? Jak získané dovednosti a znalosti využijete v budoucnu?</li> </ul>
<b>Navazující aktivity:</b>	Schopnost číst z map, kreslit z paměti plány je důležitá pro všední život, stejně tak schopnost srozumitelně se vyjadřovat, spolupracovat a volit strategie.

#### Cíle

- Žáci se učí a poznávají mapu regionu.
- Žáci rozeznají dva rozdíly mezi současnou mapou regionu a mapou z minulosti (např. nová hranice, nové města, rozdělení Těšína).
- Žáci si uvědomí rozdíly se současnou mapou.
- Žáci se učí spolupracovat ve skupině.
- Žáci se učí stanovit si strategie.
- Žáci se procvičí v dovednostech konverzace a konkrétní formulace.
- Žáci mohou k závěrům týkajícím nové hranice dojít sami porovnáním.

- Žáci se učí přijmout zodpovědnost za výsledky práce skupiny.
- Žáci se učí posuzovat fakta z jiného pohledu.
- Žáci si uvědomí problémy spojené se vznikem nových-umělých hranic.
- Je nutné uvědomit si cíle kompetenční (spolupráce, komunikace) i oborové (historie regionu).

### Čas

Celá výuková aktivita bude trvat asi 45 minut

- 5 minut – započítí aktivitu (možná trochu déle, pokud žáci aktivitu neznají)
- 20 minut – práce ve skupinách
- 10 minut – porovnání práce skupin, diskuze
- 20 minut – vyhodnocování, souvislosti

### Úvodní část

- Žáci by měli mít o regionu a jeho historii nějaké všeobecné znalosti, ale není to nutné, touto metodou se dá pracovat s jakoukoliv i neznámou mapou.
- Je výhodou, když žáci znají obecně dějiny střední Evropy po I. světové válce.

### Příprava

- Dvě (A3 formát) barevné kopie map (ty, které budou žáci kopírovat)
- stopky
- Kopie 3 map pro celou třídu (aby při práci nevznikala tlačenice)
- Dotazník pro každého žáka
- Každá skupina potřebuje barevné fixy

### Instrukce a řízení aktivity

#### Co budeme dělat?

Seznámíme se podrobněji s mapou Těšínského Slezska a budeme diskutovat o hranici, která zde vznikla.

#### Jak to budeme dělat?

- V přední části třídy jsou umístěny dva papíry. Jsou naprosto stejné. Nevíme co na nich je. Může to být text, fotografie, mapa, obrázek nebo jejich kombinace. Úkolem každé skupiny je udělat téměř věrnou kopii, jako přes kopírku.
- Jak to uděláte?
- Nejdřív si určete čísla – od 1 do 3/4. Máte na to tři sekundy. (ujistěte se, že každý žák má své číslo)
- Nejdřív číslo 1 může přistoupit k papíru a během 10 sekund si co nejvíce zapamatovat.
- Po 10 sekundách odejdete na své místo a popíšete slovy, co jste viděli. Další dva členové skupiny se budou snažit vše zaznamenat. Můžete pouze mluvit a radit se, nesmíte sami kreslit. Pro jistotu si při této činnosti dejte ruce za záda.
- Tímto způsobem se vystřídáte ve skupině všichni tři.
- Každá skupina bude mít dvě kola. Každý tedy přistoupí dvakrát. Po druhém kole by měl být obrázek kompletní.
- Učitel se ujistí, že jsou pravidla všem jasné. Poprosí žáka (ne toho nejbystřejšího) aby celý postup znova zopakoval. Pokud něco chybí, poprosí ostatní žáky, aby chybu opravili.
- Můžete si domluvit strategii. Zapište si na papír dvě věci: Jakou strategii použijete? Jaký je první úkol prvního člena skupiny?
- Skupiny začnou pracovat
  - Učitel se prochází třídou, pomáhá, radí, naviguje, dává otázky, ukazuje jiný uhel pohledu. Učitel naslouchá argumentům, které žáci při diskuzi používají
- Po prvním kole může učitel zkontrolovat, jak na tom jednotlivé skupiny jsou.
- Před druhým kolem se můžete dohodnout na změně strategií. Vidím, že se snažíte a že vám to docela jde. Takže vám to trochu znesnadním. Tentokrát budete k mapě přistupovat hned. Takže po 10 sekundách odejde žák s číslem 1 a za ním hned nastoupí žák s číslem 2 a následně s číslem 3.
  - Chci, abyste si prodiskutovali strategii. Zapište si ji znovu.
- Když jsou žáci hotoví, může začít druhé kolo.
  - Je důležité, aby učitel udržel disciplínu a zamezil tak nepříjemným srážkám během výměny žáků.
- Po druhém kole může následovat třetí a čtvrté.
  - Pracujete opravdu pěkně. Ale vaše mapy nejsou zdaleka tak dokonalé jak by mněls být. Dávám vám tedy ještě dvě šance.

- Při třetím kole může na konci přijít jeden člen skupiny a zkontrolovat detaily.
  - Dohodněte se, koho pošlete, aby zkontroloval mapu.
- V posledním čtvrtém kole umožníme žákům to, co je normálně ve škole zakázáno, a to odepisovat od druhých.
  - Pouze jeden člen skupiny (někdo jiný, než ten, který byl právě u mapy) může jít ke druhé skupině a zjistit, jak na tom je. Možná, že mají něco, čeho jste si nevšimli. Můžete se ptát a skupina vám popravdě odpoví ... dobrá ... začněte.
- Teď všichni dostanete dotazník. Každý odpovídá individuálně. Můžete používat kopii mapy.
- Pro vysvětlení svých odpovědí použijte historické argumenty z textu.
- Je nutné žákům vysvětlit, že by během vyhodnocování měli být všichni schopni klást otázky a diskutovat o svých vlastních i cizích odpovědích a argumentech.
- Skupiny své mapy ukáží celé třídě.

### Proč to děláme?

Tuto aktivitu bude dělat proto, abychom si lépe zapamatovali detaily z mapy regionu. Uvědomili si specifika našeho regionu. Učili se spolupracovat ve skupině a být zodpovědní za výsledky její práce. Učili se srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a postřehy. Naučíte se také posuzovat historické argumenty.

### Vyhodnocování

Vyhodnocování má několik variant, v závislosti na cílech. Učitel může prodiskutovat dotazy z dotazníku, nebo může položit následující otázky: O jakou mapu šlo? Jakých rozdílů jste si všimli, když jste srovnávali mapy s minulosti a současnosti?

Vyhodnocování obsahu:

Učitel může prodiskutovat otázky žáků.

### Vyhodnocování procesu

Můžeme si pomoci následujícími otázkami a úkoly:

- Je tady někdo s Polským příjmením?
- Hovoří někdo ve třídě Polsky?
- Popište vše, co Vás napadá v souladu s touto mapou.
- Proč jsme pro druhou fázi vyměnili mapu?
- Porovnejte se současnou mapou.
- Jak se vám ve skupině pracovalo?
- Co Vám činilo největší problémy?
- Koho ze skupiny byste nejvíce ocenili?

### Vyhodnocování důvodu této výukové aktivity

Pomoci mohou následující otázky

- Jak vám tento postup pomohl dozvědět se více o historii regionu?
- Co vám šlo velmi dobře? Coby jste pro příště změnili? Co jste se naučili? Jak můžete získané poznatky použít do budoucna?
- Proč se historici zabývají mapami?
- Můžete uvést jiný příklad nebo předmět, kde by se dalo této metody využít?

### Navazující aktivity

Tato aktivita je velmi dobrým úvodem pro výuku jakékoliv mapy, plánu, nákresu... u kterého chceme, aby si žáci zapamatovali detaily. Schopnost číst mapy, kreslit plánky je pro historiky velmi důležitá. Je také důležité pro nás uvědomit si, jak se náš region rozvíjel a utvářel. A v neposlední řadě je také důležitá spolupráce, schopnost vyjádřit se a rozhodovat o postupech.

### Pracovní materiály

- List s instrukcemi
- List s historickými fakty
- Mapy – Je možno využít jakoukoliv mapu z učebnic a atlasu
- Dotazník

### Mapa k zapamatování – Dotazník

1. Z jakého regionu byla mapa? Na základě čeho to zjistíš?

Je to mapa ..... regionu, protože .....

.....

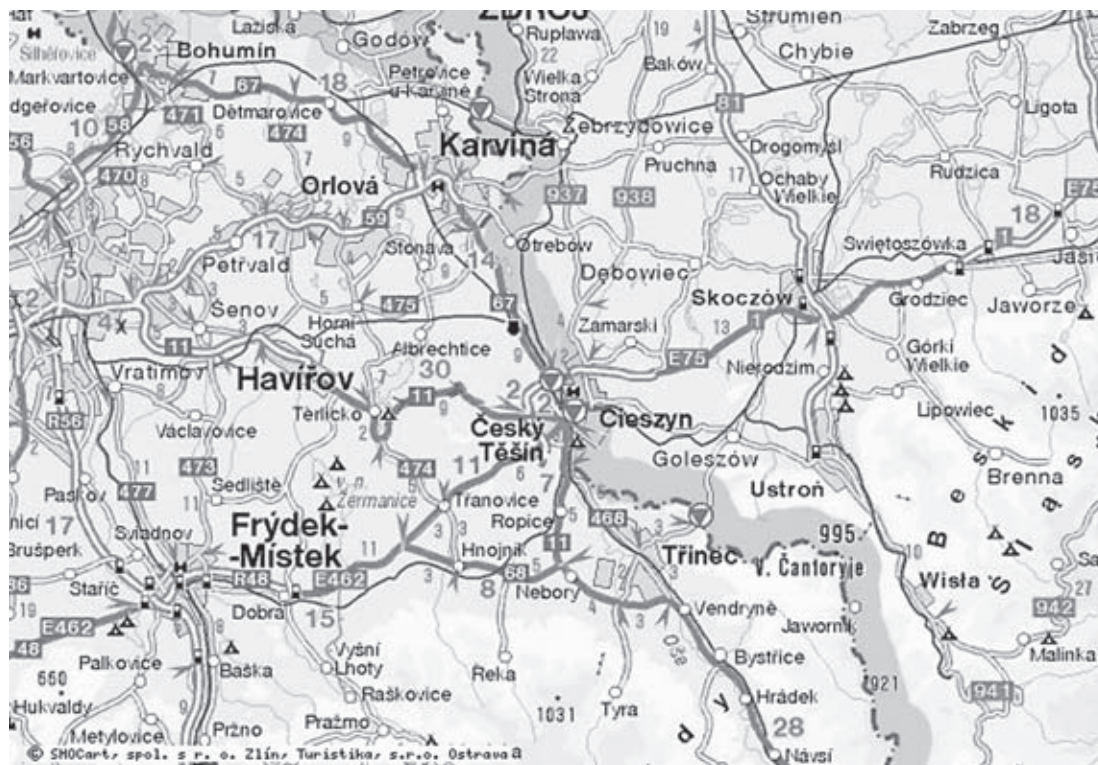
2. Na mapě byla informace, která udává dobu, ze které mapa je. Z kterého období mapa je a kde tu informace najdeš?

Období: ..... Informaci jsem našel .....

.....

Použij níže uvedenou mapu a odpověz na otázky:

*Současná mapa pohraničního regionu Těšínského Slezska*



3. Podívej se na vaší kopii mapy a na současnou mapu. Jaké jsou rozdíly mezi nimi? Najdi a napiš která města byla rozdělena? Jaká jsou nová města? Jaký význam má růžová čára na mapě? Proč tato čára na první mapě chybí?

.....

.....

4. Jaké dvě historické události měly vliv na změny? (informace najdeš také v níže uvedeném textu)

.....

.....

5. Když se podíváš na současnou mapu, zjistíš že hranice má obrovský vliv na přeshraniční vztahy. Najdi příklady: silnice, hraniční přechody atd.

.....

.....

6. Uved' příklady, ve kterých místní komunikace ztěžují zřetelným přeshraniční kontakty.

.....  
.....

7. Je zřejmé, že hranice je na stejném místě od roku 1920. Uved' jeden (nebo více důvodů) proč hranice probíhá právě v těchto místech?

.....  
.....

8. V roce 2007 došlo ke změnám. Jaké jsou změny? Jaký mají význam pro občany v jejich běžném životě?

.....  
.....

9. Jaký je tvůj názor na celou skutečnost?

.....  
.....

### Příloha: Text s historickými událostmi pro žáky

Znovuvytvoření slovanských států po první světové válce odráželo moderní trend v uznání práv suverenity etnickým skupinám s vlastním jazykem a teritoriální integritou. Vyznačení politických hranic však bylo komplikované existencí regionů jako je Těšínské Slezsko, kde byla populace etnicky smíšená a národní identita byla sporná. Ve dvacátém století bylo Těšínské Slezsko zdrojem hořkých sporů mezi Polskem a Československem. Etnika a mluvený jazyk vytvářely základ pro polské nároky na tento region. České nároky vycházely z dynastických vazeb a ekonomických ohledů. Obě strany nárokovaly značnou literární tradici spojenou s tímto regionem. Rozhodnutím spojeneckých mocností bylo v roce 1920 bývalé těšínské vévodství rozděleno. Československo dostalo bohatší industrializované území na západě, které Poláci nazývali Zaolzie, „země za řekou Olza“, a Polsko dostalo východní polovinu osídlenou zejména rolníky. Nové čtvrti města Těšína, následně nazvané Český Těšín, se staly součástí Československa, zatímco Polsko dostalo staré město. Bylo ironií, že podpora československé vlády byla nejvíce slyšet v části bývalého vévodství, kterou dostalo Polsko, zatímco hlavní centra pro polského sentimentu připadla Československu.

V období mezi dvěma válkami se Polsko nesmířilo se ztrátou Zaolží. Po mnichovské zradě Československa v roce 1938 a německé okupaci českých území se Polsko zmocnilo té části bývalého vévodství, kterou považovalo lingvisticky a etnicky za polskou. Až do roku 1939, kdy byla většina regionu připojena k nacistické říši, stála polská hranice přesně na východ od Ostravy a Frýdku-Místku. Po druhé světové válce byl region krátce zdrojem napětí. Protože obě země byly okupovány sovětskou stranou, která sympatizovala s Československem, podepsalo Československo a Polsko v roce 1947 dohodu, která ratifikovala hranici z roku 1920.

Mapa Těšínska před rokem 1920



## 1.2.7. Záhada / Mystery

### Všeobecné informace

Ve výukové aktivitě „Záhada“ se vlastně střetávají všechny aktivity / pracovní postupy popsané v této knize. Tato aktivita také nejvíce odpovídá vyučovací hodině s „žákem jakožto objevitelem historie / geografie“. Tím je výuková aktivita „Záhada“ jednou z nejvíce motivujících a účinných aktivit z repertoáru pracovních postupů systému „učit se přemýšlením“.

V aktivitě „Záhada“ jde vždy o nějaký vyzývavý problém či dilema: vraždu, záhadné zmizení, právní případ nebo krádež: záležitosti, které velmi přímo zasahují do života lidí. Takovýto záhadný problém si žádá vyšetření a vyřešení. Vyšetřování probíhá na základě deseti až třiceti kartiček s určitou informací. S nimi se žáci pustí do práce.

„Záhada“ představuje vyzývavou výukovou aktivitu. Vyzývavá je v kognitivním / obsahovém smyslu slova a vyzývavá je také proto, aby žáky motivovala k tomu, aby aktivně a systematicky vyřešili nějaký problém z minulosti.

### Druhy výukové aktivity „Záhada“

Důležitým principem výukové aktivity „Záhada“ je kognitivní konflikt: existuje možnost více správných odpovědí. Neexistuje pouze jedna správná odpověď, ale každá odpověď může být ještě lepší, například díky tomu, že si žáci v procesu vyšetřování obstarali více aspektů.

To klade velké požadavky na sestavení kartiček a na doprovodnou aktivitu vyučujícího.

V praxi to u mnoha žáků naráží na velké problémy, protože jak učitelé tak žáci jsou zvyklí hledat pouze jedinou správnou odpověď.

Při výukové aktivitě „Záhada“ lze vytvářet nekonečně mnoho variant. Počet kartiček a tedy počet informací (množství popřípadě stupeň abstrakce) na kartičkách jsou přitom většinou nasadě jako první možnost diferenciací. Vyučující může k práci přistupovat jakožto řídicí prvek tím, že omezí možná řešení. Lze také obměnit typ informací. Je možné si určit, že se budou používat pouze kartičky s textem nebo lze zvolit variantu, kdy je možné na kartičku umístit také obrázky nebo grafy. Skutečná diferenciací podle úrovně ale nespočívá v nabídce různého výukového materiálu, ale rovněž v rozdílech ve výukovém procesu a v samotném konečném produktu žáků.

### Zkušenosti

Výukovou aktivitu „záhada“ lze realizovat na každé úrovni. Tato aktivita je tak provokativní, nutkání učít se spolupracovat tak silné, že si žáci jen zřídka stěžují na obtížná slova nebo vzdychají „Já to nedokážu.“. Žáci sice shledávají tuto aktivitu obsahově komplikovanou, ale to je také výzva této aktivity: žáci se musí posouvat kupředu pěkně krok za krokem.

Žáci ale chtějí téměř ve všech případech přece jen rovněž vědět (díky své vývojově psychologické fázi, ale také kvůli elementu soutěživosti mezi různými skupinami), kdo to (vraždu...) udělal nebo kdo má správnou odpověď. Tento kognitivní konflikt jakožto didaktický záměr zde naráží na hranice duše žáků. Vyučující se proto musí postarat o to, aby určitá skupina žáků mohla být použita jako příklad správné odpovědi. Vyučující může také v autentických situacích oznámit: „Došli jste tedy k závěru, že se to stalo v minulosti.“

Pro mnoho žáků si pod pojmem „učení“ představí: učít se složité texty z učebnice, přičemž učitel vše vysvětlí. To vše se závěrem získat při zkoušení / testu dobrou známkou. Výuková aktivita „Záhada“ je zcela jinou formou učení. Aby vyhověli představám, které žáci mají o „učení“, a aby pro ně připravili takovou záhadu, kterou akceptují, je možné dát záhadu do souvislosti se školní učebnicí a zkouškou / testem.

### Didaktické pozadí

Různé aktivity žáků v souvislosti s výukovou aktivitou „Záhada“:

- učí žáky argumentovat a odůvodňovat;
- učí žáky identifikovat, klasifikovat, třídít, zevšeobecňovat;
- apelují na všeobecné schopnosti žáků: naslouchání, čtení s porozuměním, zjišťování, argumentování, užívání se;

- používají různé styly výuky žáků (žáci orientovaní na přemýšlení a žáci orientovaní na konání);
- apelují na různou inteligenci žáků (známky, jazyk, obrázek, argumentace, naslouchání, čtení, psaní).

### **Lekce se záhadou: Kdo zastřelil krále?**

#### **Fáze 1 – Zahájení hodiny**

Níže je na kouscích papíru napsáno 24 informací. Vložte je do obálky. Učitel rozdělí žáky/studenty do skupin (nejlépe do tříčlenných skupin). Někdy mohou být skupiny vytvořeny náhodně, jindy podle toho, jak učitel zná schopnosti svých žáků/studentů, podle jejich pohlaví nebo jiných faktorů, které by mohly ovlivnit pracovní schopnosti skupiny. Každé skupince dejte obálku. Učitel by měl napsat úkol na tabuli: Kdo zastřelil krále?

#### **Fáze 2 – Řízení hodiny**

Nechte žáky/studenty otevřít obálku a začít s prací. Nyní by měl učitel chodit po třídě a poslouchat a sledovat, jak žáci/studenti úkol řeší. Učitel by neměl zasahovat do diskusí mezi žáky/studenty. Učitel by měl dostávat otázky týkající se významu slov, a odpovídat na ně, pokud to ovšem nebude ovlivňovat práci, kterou žáci/studenti dělají. Naslouchání a pozorování je důležité. Informace, které učitel během pozorování získá, mohou být použity ve vyhodnocovací části hodiny. Na tuto část hodiny dejte žákům/studentům přibližně 25–30 minut.

#### **Fáze 3 – Vyhodnocování**

V rámci vyhodnocování tohoto úkolu žádáme žáky/studenty, aby vysvětlili, kdo mohl krále zastřelit. Učitel požádá žáky/studenty, aby ukončili svou práci (pro některé skupiny bude těžké práci zastavit, protože do ní budou natolik zabráněni, že budou jednoduše chtít pokračovat – ale v tomto okamžiku učitel musí zastavit veškeré jejich aktivity). Učitel se může celé třídy zeptat, a přitom ukázat na tabuli: kdo z vás si myslí, že zná odpověď na tuto otázku? Nedovolte ještě žákům/studentům přímo odpovědět na otázku, kdo zastřelil krále.

Učitel by měl zvolit skupinu, o které si myslí, že bude mít rozumné, ale pravděpodobně jednoduché a nerozvinuté vysvětlení. Nechte žáky/studenty vysvětlovat a posléze pokládejte doplňující otázky, jako např.: *řekněte nám více, proč si to myslíte...?*

Učitel by se nyní měl pokusit zapojit do začínající debaty i další skupiny, a to tím, že jim položí otázky, jak například: *Má někdo jiný názor, nebo jiný pohled na tuto situaci...?*

Další důležitou obecnou otázkou je, jak se žáci/studenti s úkolem poprali:

Příklady otázek: *Jak jste úkol řešili? Co jste fyzicky dělali s těmi kousky papíru? Proč jste kousky papíru přerovnali do skupin? Jak se vaše myšlenky a váš přístup změnil v průběhu diskusí ve skupině? Jak jste vyřešili své rozdílné názory a neshody ve skupině?*

Učitel se také může ptát na metodologii, může například položit následující otázky: *Co nám v této záhadě chybí, abychom mohli skutečně vyřešit, kdo zastřelil krále? S jakou hypotézou jste pracovali a proč? Přišel někdo na hodnotnou a spolehlivou teorii? (To samozřejmě není možné, jelikož chybí důkaz, ale jde o dobrý výchozí bod pro představení metodologické teorie a znalostí.)*

Na tuto část hodiny je potřeba minimálně 30 minut. Diskuse celé třídy zabere spoustu času, ale právě nyní může začít metakognice. Žáci jsou dotazováni na svůj vlastní proces učení nebo na učení o učení.

#### **Fáze 4 – Propojování**

Tato fáze se týká propojování s jinými oblastmi zkoumání, s jinými částmi historie a jinými oblastmi (předešlím v rámci sociálních věd). Konec hodiny by se měl zabývat tím, jak můžeme nové znalosti, které jsme během hodiny získali, využít u jiných témat v historii a jiných oblastí. Účelem je, abychom zajistili, že tato lekce nebude důležitá jen z historického hlediska, ale také z hlediska mnoha jiných oblastí a témat. To by mohlo žáky/studenty naučit, jak uvádět fakta nebo názory.

**Kartičky pro záhadu „Kdo zastřelil krále?“**

Švédsko v letech 1645 a 1658 Norsku zabralo Järntland, Herjedalen a Bohus Len	Karel XII. vedl války v Rusku a Polsku	Karel XII. vyznával války nejvíce ze všech skandinávských králů
Švédové zaznamenali mnoho vítězství, ale také mnoho porážek	Ve velké severské válce (1700–1721) ztratilo Švédsko jihovýchodní část Finska; ta připadla Rusku	Aby mohl pokračovat ve válkách, zvýšil daně
Mnoho Švédů již mělo dost pokračujících válek mezi Švédskem a sousedními zeměmi	Lidé museli platit velmi vysoké daně	V prosinci 1718 zaútočil Karel XII. na norskou hraniční pevnost Fredriksten
Karel XII. přikázal svým vojákům, aby kopali zákopy, kterými by vojáci mohli běhat po zahájení hlavního útoku	Těžké ztráty na východě se švédský král Karel XII. rozhodl kompenzovat válkou s Norskem	Taktikou Karla XII. bylo vykopat zákopy, a dostat se s touto ochranou co nejbliže k pevnosti.
Těžká palba z hlavní pevnosti a ze dvou dalších pevností pokračovala 11. prosince v průběhu celé noci	Norští vojáci pověsili z hradeb hořící oděvy namočené do téru, aby si ve tmě posvítili	11. prosince přikázal král vojákům vykopat novou linii
Když byl král zastřelen, stál v zákopu 15–20 metrů za novou linií	Král byl odvážným mužem a svým vojákům chtěl vždy velet z první řady	Tři roky po události švédský poručík Carlberg napsal: „...Byl jsem tam asi sedm minut, když střela z venku trefila levou stranu královy hlavy“.

Przez całą noc trwał intensywny ostrzał z głównej fortecy oraz z dwóch innych fortów 11 grudnia

Żołnierze norwescy zawieszali na ścianach pałace się tkaniny zamoczone w smole, aby rozświetlić ciemności

11 grudnia król rozkazał żołnierzom kopać Nową Linie

Gdy król został zastrzelony, stał 15–20 metrów w okopie za Nową Linie

Król był odważnym człowiekiem i zawsze wierzył w prowadzenie swoich ludzi na froncie

Porucznik Carlberg ze Szwecji, napisał w swoim raporcie, trzy lata po tym wydarzeniu: „...byłem tam przez około siedem minut, gdy strzał z zewnątrz trafił króla w głowę po lewej stronie.”

Norský generál Landsberg ve svém deníku 15. prosince napsal: „... švédský podporučík jménem Martin Hallenfeld přiznal, že stál vedle krále, když král spadl, a viděl, že měl prostřelenou hlavu v blízkosti pravého oka....”

Poručík Carlberg napsal: „...Nikdo z nás, kteří jsme byli schováni za obranným náspem a vystaveni těžké palbě děl a zbraní, nebyl schopn s jakoukoliv jistotou říci, zda ta nešťastná střela byla vystřelena z blízka nebo z dálky.”

Francouzský badatel a spisovatel Mottraye na základě informací důstojníků, kteří byli králově smrti přítomni, napsal: „...střela prošla královým levým spánkem, rozdrtila celou horní kost a zanechala díru velkou pro čtyři prsty....”

Mottraye, který byl v době události ve Stockholmu, také napsal: „Z velikosti kulky lze usoudit, že byla vystřelena z děla a podle pozice krále lze říci, že tato kulka vyletěla z pevnosti jménem Overberget....”

5. prosince podal ve Stockholmu hlášení králův poradce; bylo zapsáno 20. prosince: „...král byl zabit při útoku Švédů na hlavní pevnost. Střela pocházela z děla....Proletěla skrz jeho hlavu, dovnitř vnikla pravým spánkem a vyšla na levé straně hlavy u lícní kosti.”

Švédský kněz na smrtelné posteli obdržel zповěď jednoho hraběte, který byl u Fredrikstenu přítomen: „...po nabití zbraně si ji plukovník Stjernros vzal a řekl: „Teď by to mělo být vykonáno”. ...vyšel na travnatou plochu nad zákopem, a když tedy vystřelil, král se nacházel níže, než plukovník. Střela tudíž prošla jeho hlavou šikmo dolů.”



## **Příloha: Historický kontext**

Je všeobecně dobře známo, že základem vztahů mezi skandinávskými národy, tj. mezi Dány, Švédy a Nory, je dnes vzájemný respekt, přátelské vztahy a mnoho společných vlastností. Rozdíly mezi Skandinávci jsou ve skutečnosti vcelku malé. Vypadají podobně, hovoří jazyky, jimž navzájem při troše úsilí mohou rozumět, a všeobecně se má za to, že i ve svých kulturách k sobě mají velmi blízko. Dokonce i hranice mezi skandinávskými zeměmi více méně zanikly. Na hranicích nejsou patrné žádné skutečné fyzické zábrany. Již dávno před tím, než Evropské hospodářské společenství v Maastrichtské smlouvě představilo koncept „otevřených hranic“, vlády skandinávských států představily koncept otevřených hranic a volného pohybu pro Skandinávce na Skandinávském poloostrově. Při náhodných rutinních kontrolách na hranicích nebylo nutné ukazovat cestovní pas. Takto tomu je posledních asi 30 let.

Dnes je pro Skandinávce těžko představitelné, že tento přátelský vztah neexistoval odjakživa. Právě naopak, po několik století se spolu Skandinávci přeli a bojovali o území. Hranice se v posledních stoletích neustále posunovaly a měnily.

Letmý pohled na post-vikingskou éru ukazuje mezi národy ve Skandinávii rozvoj nepřátelství a nedůvěry. Po éře Vikingů vytvořili Skandinávci tři různé státy: Norsko, Dánsko a Švédsko. Norsko se ve třináctém století vyvinulo v hlavní evropskou velmoc ovládající obrovskou oblast včetně Islandu, Grónska a Faerských ostrovů. Dánsko okupovalo mnoho ostrovů v Baltském moři, včetně jižních částí dnešního Švédska. Švédsko expandovalo na východ do Finska.

Po Černé smrti v letech 1348–49 více než polovina obyvatel Norska vymřela.

Bylo to více než v sousedních zemích – Dánsku a Švédsku. Zemřelo také mnoho příslušníků šlechty. Tím byla pozice Norska ve Skandinávii oslabena. Smíšená manželství mezi královskými rodinami byla v tomto období vcelku obvyklým jevem. V roce 1397 tyto tři skandinávské země vytvořily ve Švédském městě Kalmar unii (Kalmarská unie), která znamenala začátek konce norské suverenity. Dánská královna se stala rovněž královnou norskou (Margareta) a na významné pozice dosadila dánskou aristokracii. V průběhu následujících let se Norsko víceméně stalo dánskou provincií. Dánsko Norsku vládlo do roku 1814, tedy více než 400 let. Mezitím Švédové odstoupili z Kalkatské unie (zčásti kvůli dominanci Dánska). Švédové se nyní pokusili získat kontrolu nad pevninou; chtěli zaútočit a zabrat dánská území. A skutečně se jim to povedlo; pomalu ale jistě se jim podařilo ovládnout území, které dnes známe jako Švédsko.

### **Velké skandinávské války na konci sedmnáctého a začátku osmnáctého století jsou dokladem nepřátelství mezi Skandinávci.**

Do poloviny sedmnáctého století se Švédsku podařilo získat pozici nejsilnější skandinávské velmoci, která ovládala rozlehlé oblasti v Polsku, Rusku, pobaltských zemích, Finsku a severním Německu. Švédsko na úkor Dánska získalo ostrovy v Baltském moři, západní pobřeží, norské provincie Hjærtland a Herjedalen a Bohus Len. V roce 1658 se Halden stal hraničním městem s těsně sousedícím Švédskem.

Na vrcholku u Iddefjordu, ze kterého byl skvělý výhled na níže položené okolí se měšťané Halenu rozhodli postavit pevnost (1644), pro případ, kdyby Švédové chtěli napadnout Halden a jejich zemi, Norsko. Tato pevnost byla pro obranu Norska velmi důležitá. Po několika krvavých útocích na město Halden a na pevnost v letech 1658 až 1660, Švédové nemohli pevnost ovládnout. To také zabránilo Švédům ovládnout Norsko. Dánský král Frederik III. pochopil strategickou pozici Halenu a v roce 1660 nechal pevnost zpevnit. Od této chvíle pevnost nesla název „Fredriksten“, a jako dík za hrdinskou obranu městečka obdržel Halden městská práva a byl přejmenován na Fredrikshald. Název v sobě skrýval kombinaci jména krále Frederika a bývalý název města Halden.

V lednu 1716 se slavný švédský král-válečník Karel XII. vrátil domů do Švédska poražen po mnoha bitvách ve východních provinciích (mezi jinými Poltava 1709). Ve Švédsku nebyla situace o nic lepší. Válka si odnášela krutou daň. Války stály životy mnoha lidí a stály také mnoho peněz. Země byla poznamenána epidemiemi, hladomorem a mnoho Švédů již mělo dost všech těch válek, které jejich král rozpoutal. Kamkoliv král šel, všude slyšel lidi prosit o mír a stěžovat si na vysoké daně, které museli lidé, šlechta a farmáři platit. Šlechta, občané a farmáři již dále nechtěli platit náklady, které válka stála. Bohužel, král Karel XII. jejich stížnosti slyšet nechtěl.

Král byl rozhodnut vykompenzovat porážky na východě obsazením Dánska a Norska na západě. Povedlo se mu shromáždit tolik prostředků, že mohl sestavit armádu o síle 40 000 mužů se zásobami pro loďstvo. Byl také připraven vniknout do Dánska, ale změna počasí mu neumožnila přejít přes moře po ledě (východní průliv Sund), takže namísto toho nasměroval svou armádu na Norsko. V březnu již měl obsazenu Christianii (dnešní Oslo), ale kvůli nedostatku zásob se musel stáhnout. Nyní se chtěl se svou armádou „jednou provždy“ zbavit cíle, jenž mu byl „trnem v oku“ – pevnosti Fredriksten ve městě Fredrikshald.

V noci 4.července 1716 zahájil se svou ohromnou armádou vybavenou děly útok na pevnost a město. Norských obránců nebylo více než 1600, tj. 1300 vojáků a 300 dobrovolníků. Po těžkých a velmi krvavých bitvách město padlo, ale pevnost zůstala stát a opět prokázala svou strategickou polohu a význam.

8.července, hrdina Peter Tordenskjold se svou malou flotilou překvapil švédské loďstvo. Švédské lodě byly naloženy municí a děly a stály v úzkém Dynekilenfjordu, jen pár mil od norskó-švédské hranice, a byly připraveny zásobovat krále Karla XII. do Fredrikshaldu. Švédská flotila byla zcela zničena a potopena. Když Karel XII. zjistil, co se stalo, uznal svou porážku a 9. července se rozhodl stáhnout se z Fredrikshaldu.

Nicméně, Norsko bylo stále pro Karla XII. hlavním cílem. V roce 1718 jednal s ruským carem Petrem Velikým, aby se ujistil, že případný útok na Norsko nevyužijí Rusové k invazi do Švédska. Ve prospěch Ruska se vzdal baltských provincií, za což získal jistotu míru na východní frontě. Na podzim roku 1718 zahájil útok na Norsko, nyní s dokonce ještě větší armádou.

Byl odhodlán obsadit Fredriksten. Ze všech možných stran zahájil útok na město a tlačil se blíže k pevnosti. Společně se svými generály a inženýry se rozhodl vykopat zákopy, aby se ze severu dostal co nejbliže k vnějším stěnám pevnosti. Dnem i nocí kopali vojáci pod palbou obránců zákopy směrem k pevnosti. 11.prosince se se svými zákopy přiblížili až na vzdálenost 160 metrů od pevnosti.

### **Konec krále-válečníka Karla XII.**

Za kopání zákopů byl zodpovědný francouzský inženýr Maigret. 11. prosince sdělil králi, že se dostali tak blízko pevnosti, že si myslí, že její obléhání bude do osmi dnů u konce. „Uvidíme,“ odpověděl mu král, ale ve tváři se mu zračily obavy a nejistota.<sup>23</sup>

Večer téhož dne vydal velitel pevnosti Berthold Nicolai Landsberg svým jednotkám rozkaz zintenzívnit střelbu z pevnosti. Byl velmi temný, mlhavý večer, jak tomu často v Norsku v zimě bývá. Jeho vojáci stříleli do vzduchu zápalné koule a přes zdi pevnosti pověsili hořící térové koule, aby lépe viděli a mohli snáze zamířit na švédské útočníky.

V osm hodin večer se král rozhodl sám prověřit zákopy, které byly nejbliže pevnosti. Vydal se do zákopů a přes Maigretovo varování se doplazil až do nejbližšího z nich. Zde napůl ležel, napůl stál, s nekrytou hlavou, rameny a pažemi a sledoval, jak jeho vojáci pod těžkou palbou z hradeb kopali hlouběji a blíže k pevnosti.

Když kouř po střelbě a opar postupně zmizel, osvítil okolí měsíc. Nad bojištěm se vznášela pochmurná atmosféra. Král ležel klidně a obhlížel scenérii. Najednou, ve čtvrt na deset, králi spadla ruka a jeho hlava se pohnula mírně dozadu. Král byl zasažen na levé straně hlavy. Zemřel okamžitě.

Důstojníci, kteří viděli, co se stalo, byli zděšeni. „Můj bože, zastřelili krále,“ křičel generál Kaulbars. Důstojníci, kteří byli na místě, se okamžitě rozhodli zakrýt, co se stalo, aby neoslabili bojovného ducha švédských vojáků.

Co se stalo dál, je základem naší záhady v rámci cvičení na Dovednosti myšlení: Kdo zastřelil krále?

Jak píše historička a profesorka Londýnské univerzity Ragnhild Marie Hatton ve své biografii švédského krále Karla XII z roku 1985:

*Dvěma vojenskými kabáty bylo přikryto tělo mrtvého krále, aby byla alespoň na malou chvíli ukryta identita tohoto mrtvého člověka. Sicre, poradce mrtvého krále, sundal králi klobouk. V klobouku byla velká*

<sup>23</sup> Jak praví dokumenty francouzského inženýra Maigreta.

*díra po kulce, která králi prošla přímo hlavou. Králi nasadil svou vlastní paruku a nový zlatý klobouk. Carlberg a Schultz převzali velení nad dvanácti královými strážci, kteří měli krále nést na nosítkách. Museli přísahat, že nikdy nikomu neřeknou, že nesou krále. Ale na cestě zpátky do Stutekollenu špatně odbočili a spadli dolů ze strmého srázu k řece. Nosítka se naklonila, takže vojenské kabáty, zlatý klobouk i paruka z mrtvého těla spadly. V tentýž okamžik hustý vzduch zmizel a měsíc zasvítil na tvář mrtvého Karla XII. Vojáci člověka na nosítkách poznali. Okamžitě dostali rozkaz, aby přestali naříkat a plakat nad ztrátou svého krále, ale bylo jim pohroženo, že budou přísně potrestáni, pokud někomu prozradí, co právě viděli.*

*Prvního prosince, v jednu hodinu ráno nosítka dorazila do králova domu v Tistedalu...*

*Královo mrtvé tělo bylo zabaleno do látky a bylo původně uloženo do jakési velmi jednoduché rakve vyrobené z borovice. Speciálně vybraní členové královské gardy byli zvoleni, aby nesli rakev do Iddefjordu. Odsud putovala na druhou stranu Fjordu a dále do Uddevally (švédské město 100 km od Fredrikshaldu). Tam bylo tělo krále jeho osobním lékařem Neumanem nabalzámováno a v důstojnější rakvi převezeno do švédského hlavního města, Stockholmu. Na voze byly udělány speciální úpravy, aby se zabránilo otřesům a poničení králova mrtvého těla.*

Mnoho historiků, profesorů a učenců zkoumalo otázku: co se skutečně v těchto dnech v roce 1718 ve Fredrikstenu událo? Kdo zastřelil krále Karla XII? Již od samého začátku se šířily zvěsti, že král mohl být zavražděn švédskou šlechtou, svými důstojníky nebo členy své armády. Říkalo se, že jeho švagr, princ Frederik von Essen-Kassel, mohl být iniciátorem vraždy, aby se mohl zmocnit švédské koruny. Čtyřikrát byl sarkofág otevřen, aby mohlo být nabalzámované tělo krále prozkoumáno; především hlava (viz. obrázky), bez jakýchkoliv spolehlivých vědeckých výsledků.

Dokonce i francouzský filozof Voltaire se tímto tématem vážně zabýval a zkoumal jej, a přestože došel k závěru, že je velice pravděpodobné, že jej zabila nepřátelská kulka, konečný důkaz o tom, kdo krále zastřelil, zůstává stále nejasný.

Tato záhada pravděpodobně nebude nikdy vyřešena. Otázky stále zůstávají nezodpovězeny: Byl král zavražděn švédskými důstojníky, kteří již měli války dost?

Byl král zavražděn svým švédským švagrem, princem Frederikem von Essen-Kassel?

Byl král zavražděn švédskými vojáky?

Byl král zastřelen norskými vojáky?

Nebo: byl pouze jednou z obětí války?

## 1.2.8 Chronologie / Chronology

### Všeobecné informace

Už dlouhá léta se na všech frontách ozývají stížnosti na nedostatek znalostí žáků, týkajících se chronologických faktů. Současně slyšíme ve vyučovacích hodinách povzdechy žáků: „Musíme znát všechny ty letopočty?“

Žáci považují množství osob a událostí, které je třeba znát, za problém. Zároveň představuje memorování letopočtů a informací, které k nim patří, pro mnoho žáků „prázdnou, bezvýznamnou znalost“, což také ztěžuje získávání přehledných znalostí.

V rámci výukové aktivity „Chronologie“ je pro žáky nutností, aby znali nejdůležitější letopočty a také nejznámější události a osoby, ale to není záměrem. Hlavní věcí je tu usilování o to, aby si žáci uvědomili příčiny a následky jednotlivých událostí, aby rozpoznali změny, objevovali kontinuity a díky historickým analogiím dokázali objasnit současnost. Aby žáci splnili cíle, jsou pro ně nezbytné dobré znalosti faktů, událostí a osobností. Jinými slovy: žáci musí znát chronologii. Pro dějepis jsou „čas“ a „určování času“ v každém případě základními rozměry.

Chronologie existuje ve velkém množství forem a typů (klasická období, odstupňování podle typů společností; neevropské epochy; atd. atd.). Historik, ale také učitel dějepisů, používají chronologii, aby uspořádali fakta podle vlastních kritérií, aby bylo možné vytvořit souvislý příběh. Je to ale vždy jeho/její příběh. Naučit se jen tak řadu letopočtů nemá, doslova ani v přeneseném smyslu slova, příliš velký smysl. Žáci musí přistupovat k práci s fakty aktivně, třídit je a umisťovat je takovým způsobem, aby porozuměli fenoménu času.

## Časová linie

Časová linie může žákům pomoci položit pro pochopení času základnu. Bylo tomu tak vždycky a mnoho školních metod také časové linie zahrnuje. Aby žáci dospěli ke správné odpovědi, musí při plnění úkolů použít časové linie. Počítače a internet se zasloužily na tom, že jsou k dispozici časové linie, které pomáhají také audiovizuálně rozvinout vnímání času a kromě toho zviditelňují prostřednictvím odkazů spojitosti mezi fakty, pojmy, osobnostmi a roky.

Ve všech těchto případech však zůstává tato časová linie jen prostředníkem, přičemž žák je pouze konzumentem. Žák takovouto časovou nebuduje sám. Vyučující jsou si tohoto problému vědomi a řeší to tím, že žáky samotné nechávají vytvářet časové linie. I když jsou výsledky takového snažení často velmi dobré, zabere vypracování časové linie velmi mnoho času a vyučující má často nedostatečnou kontrolu kvality obsahu.

## Druhy výukové aktivity „Chronologie“

Při navrhování úkolu výukové aktivity „Chronologie“ je možná diferenciacce a obměna různých bodů:

- časový úsek; je možné zvolit krátké nebo dlouhé období;
- časový interval; je možné zvolit interval jednoho roku, jednoho desetiletí, jednoho století;
- chronologickou časovou linii je možné spojit s tématickým rozdělením. Zde jsou opět možné různé opce, v závislosti na tématu: prehistorie, starověk, středověk, atd. nebo objevení – kolonizace – kolonie – odpor – boj za nezávislost – nezávislost);
- lze obměňovat počet karet s výroky / událostmi;
- množství a typ informací na kartičkách je možné také obměňovat;
- kartičky s texty je možné obměňovat za kartičky s originálními texty, obrazy apod.;

Ve všech variantách má rozhodující význam následná diskuze. Žáci přitom mohou dělat chyby (obrázek nebo výrok neumístí správně do časové osy). Musí ale svou volbu dobře odůvodnit s pomocí argumentů, u kterých je základem souvislost s okolními údaji. Tím, že vyučující v následné diskuzi jednoduše poukáže na „dobrou chybu“, bude chybět jádro myšlenkové aktivity. Pokládejte otevřené dotazy a nechte žáky, aby na své argumenty navzájem reagovali. Tak získají přehled o kvalitě argumentů a na základě toho uskuteční svou volbu.

## Zkušenosti

Žáci nepovažují výukovou aktivitu „Chronologie“ za příliš obtížnou. Také zadání je jednoduché a nejsou zapotřebí žádné podrobné instrukce. Proto je také snadné používat tyto chronologické úkoly na kterékoliv úrovni. Žáci přímo uvidí, že své prameny mohou umístit pouze tehdy, když se pořádně podívají na ostatní údaje a vzájemné souvislosti podrobně rozvinou. Aby žáci získali dobrý obraz, stane se, že si někdy na chvíli vystačí s jazykově správným odůvodněním, někdy s běžným logickým uvažováním, ale většinou musí žák použít nějakou svou vlastní znalost historie.

Mnohem méně příjemná je pro žáky následná diskuze, kdy se znovu musí podívat na časovou linii a musí prezentovat spojitosti. Poté musí přemýšlet o tom, co je méně důležité, co je důležité nebo co je dokonce pro danou periodu charakteristické.

## Didaktické pozadí

„Chronologie“ – pracovní postupy

- učí žáky argumentovat a uspořádávat;
- učí žáky identifikovat, klasifikovat, uspořádávat a hledat souvislosti;
- apelovat na všeobecné schopnosti žáků: naslouchat, číst s porozuměním, formulovat;
- pomáhá žákům uvědomit si časový rozměr;
- pomáhá žákům objevit nutnost a prospěšnost znalosti faktů;
- ukazuje žákům vztahy a souvislosti.

## Příklad- Ideologie 19. a 20. století

### Chronologie

Tato učební aktivita poskytuje studentům přehled o nejdůležitějších ideologiích a jejich vývoji v čase. Vývoj je zařazen v čase a vztažen k důležitým historickým událostem.

#### Přehled vyučovací hodiny

<b>Předmět:</b>	Ideologie 19. a 20. století
<b>Aktivita:</b>	Klasifikace a časové určení ideologií, historických postav a primárních zdrojů.
<b>Čas:</b>	100 minut
<b>Cíle:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci jsou schopni zařadit ideologie do jejich historického kontextu</li> <li>* Žáci jsou schopni určit historické zdroje ideologií v čase a/nebo přiřadit je k představitelům ideologie</li> <li>* Žáci jsou schopni popsat rozdíl mezi primárními a sekundárními zdroji.</li> <li>* Žáci dokáží vysvětlit vývoj ideologií skrze historická fakta.</li> </ul>
<b>Úvodní fáze:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Je znám obsah ideologie. Učební aktivita poskytne studentům časový přehled (simultánní vývoj, skutečnosti atd.)</li> <li>* Žáci znají rozdíl mezi primárními a sekundárními zdroji.</li> </ul>
<b>Připravte si:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Nakopírujte pracovní materiály do třech obálek               <ul style="list-style-type: none"> <li>I Ideologie</li> <li>II Historické skutečnosti</li> <li>III Zdroje a historické osoby</li> </ul> </li> <li>* Použijte odlišnou barvu pro všechny ideologie a historické osoby.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Liberalismus: modrá</li> <li>Socialismus: červená</li> <li>Fašismus: žlutá</li> </ul> </li> </ul>
<b>Pokyny:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Přehled ideologií</li> <li>* <b>Jak:</b> Umístěním ideologie, faktů a zdrojů na časovou osu</li> <li>* <b>Proč:</b> aby člověk skutečně porozuměl ideologiím a jejich vývoji, musí být schopen zařadit je do časového a historického kontextu.</li> </ul>
<b>Vedení:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Utvořte skupiny po dvou nebo třech žácích a posad'te je za dva stoly.</li> <li>* První kolo: umístěte ideologie (obálka 1) nad časovou osu</li> <li>* Druhé kolo: umístěte historická fakta (obálka 2) na časovou osu. Spojte je s dalšími historickými fakty.</li> <li>* Třetí kolo: Přečtete si zdroje a umístěte je k historické postavě (obálka 3). Pak umístěte zdroj a postavu na časovou osu.</li> </ul> <p>Poznámka: Ne všechny zdroje lze spojit s historickou postavou.</p>
<b>Rozbor:</b>	List s odpověďmi poskytuje didaktický a historický návod pro rozbor.
<b>Pokračování:</b>	<p>Ke zkouškám je velmi důležité znát ideologie. Musíte být také schopni zařadit je v čase.</p> <p>A pro skutečné porozumění 19. a 20. století je důležité znát tyto ideologie, protože utvářely mnoho důležitých období, politiku, války atd.</p>

### Cíle

- Žáci jsou schopni zařadit ideologie do historického kontextu
- Žáci jsou schopni určit historické zdroje ideologií v čase a/nebo přiřadit je k představitelům ideologie.
- Žáci jsou schopni popsat rozdíl mezi primárními a sekundárními zdroji.
- Žáci dokáží vysvětlit vývoj ideologií skrze historická fakta.

### Úvodní fáze

Tuto učební aktivitu lze provádět pouze pokud žáci mají dobrou znalost ideologií a mají určitý všeobecný přehled o historických faktech 19. a 20. století.

### Příprava

- Nakopírujte časovou osu na listy formátu A3. Ujistěte se, že každá skupina má jednu kompletní časovou osu.
- Pro každou skupinu nakopírujte list s ideologií, historickými osobami. Dejte každému –ismu vlastní barvu. Vytvořte karty:
  - Socialismus: červená
  - Liberalismus: modrá
  - Fašismus: žlutá

Vložte ideologie do zvláštní obálky. Jedna pro každou skupinu. Napište na obálku 1.

Vložte historické osoby do další obálky. Jedna pro každou skupinu. Napište na obálku 3.

- Zkopírujte list s historickými fakty a vyrobte z nich karty. Je dobré je zkopírovat na barevný, například zelený, papír. Vložte je do obálky. Napište na obálku 2.
- Zkopírujte list se zdroji. Vytvořte z nich karty a vložte je do obálky 3.

### Pokyny:

**Co budeme dělat?** Vytvoříte historický přehled ideologií, o kterých jsme diskutovali minulou hodinu.

**Jak to uděláme?** Zařadíte ideologie na časovou osu, spojíte je s historickými fakty a zařadíte historické zdroje na časovou osu.

**Proč to děláme?** Ideje společnosti jsou specifické pro každou dobu. Abyste pochopili, proč se ideologie vyvinuly a jaké měly původní podklady, musíte vědět, co se událo v různých historických obdobích tak, abyste mohli propojit ideologii s historickým kontextem.

### Vedení aktivity

Utvořte skupinky po dvou nebo třech žácích. Ujistěte se, že skupinka sedí za dvěma stoly, takže všichni dobře vidí na časovou osu. Dejte každé skupině úplnou časovou osu.

První kolo (10 minut)

- Dejte každé skupině obálku 1.
- Žáci položí ideologie nad časovou osu.

Druhé kolo (15 minut)

- Rozdejte obálku 2.
- Žáci umístí historická fakta na časovou osu.
- Některé karty lze umístit zároveň na několik míst. Umístěte kartu na místo, které si myslíte, že je nejlepší. Ujistěte se, že dokážete svoji volbu vysvětlit.
- Před tabulí mohou být knihy, do kterých lze nahlédnout.

Třetí kolo (25 minut)

- Rozdejte obálku 3.
- Přečtete zdroje. Zjistěte, kdo to řekl?
- Přiřad'te správnou historickou postavu ke správnému zdroji.
- Umístěte zdroj a osobu na časovou osu.
- Poznámka 1: Některé zdroje nemají autora, ale lze je přiřadit k historickému faktu nebo specifickému roku.
- Poznámka 2: Některá jména uvidíte vícekrát. Každé jméno je třeba použít s jiným zdrojem.

Čtvrté kolo (20 minut)

Žáci samostatně vyplní dotazník.

Až je toto hotovo, mohou ve skupině prodiskutovat svoje odpovědi.

Páté kolo (20 minut)

Rozbor dotazníku.

### Rozbor

#### Obsahový

Je velmi obtížné probrat všechny zdroje, protože je jich příliš mnoho. Rozbor lze provést dvěma různými způsoby.

- Od žáka: požádejte skupiny, aby jmenovali dva zdroje, které jim přišly nejtěžší. Utvořte inventář zdrojů, které studenti jmenovali. Diskutujte o třech/čtyřech zdrojích, které byly nejčastěji uvedeny.
- Od učitele: můžete zvolit zdroje, které jsou pro vás nejdůležitější a diskutovat o nich.

Oba způsoby jsou komplexní a proto je lze provést oba. Pokud jsou provedeny oba, je důležité, aby jste začali od žáků. To jim dá pocit jistého „vlastnictví“, které stimuluje jejich motivaci. A také je velmi dobře možné, že žáci vyberou zdroje, které byste také zvolili. Tím, že tuto skutečnost zmíníte, zalichotíte jim a také vám to umožní zjistit, zda žáci skutečně porozuměli, o čem je řeč („mozek na stole“).

#### Didaktický

- Diskutujte o rozdílech mezi primárními a sekundárními zdroji.
- Diskutujte o ideách historických osob/ideologií ve spojení s dobou, ve které žili.

### Zdroje odpovědí

Zdroj	Autor	Rok	Poznámka
1	K. Marx	1848	
2	J. Stalin	1931	Projev k zahájení první pětiletky
3	V. Lenin	1905	Z textu: Co dělat?
4	SDAP	1894	Z úvodního programu
5	A. Smith	1776	Z knihy: Bohatství národů
6	R. Thorbecke	1848	jako ministr vnitra
7	A. Hitler	1923	Z knihy Mein Kampf
8	B. Mussolini	1922	Při jeho jmenování po Pochodu na Řím
9	B. Mussolini	1922	Jako zdůvodnění prvního fašistického státu
10	J. Goebbels	1943	Při jeho slavném projevu ve Sportpalastu v únoru 1943.
11	A. Mussert	30. léta	Převzato z encyklopedie Larousse
12	K. Marx	1848	Slavná první a poslední věta z komunistického Manifestu.

### Pracovní materiály

- Prázdné časové osy
- List 1 Fašismus a jeho nejdůležitější představitelé
- List 2 Komunismus a jeho nejdůležitější představitelé
- List 3 Liberalismus a jeho nejdůležitější představitelé
- List 4 Historická fakta
- List 5 Historické zdroje
- Dotazník

## Fašismus a jeho nejdůležitější představitelé – zkopírujte je na žlutý papír

Národní socialismus	Fašismus	B. Mussolini	B. Mussolini
J. Goebbels	A. Hitler	A. Rosenberg	Mussert

## Komunismus a jeho nejdůležitější představitelé – zkopírujte je na ČERVENÝ papír

Stalinismus	Maoismus	Komunismus (Marxismus)	Revisionismus
Marxismus-Leninismus		L. Trockij	K. Marks
J. Stalin	Mao	K. Marks	V.I. Lenin

## Liberalismus a jeho nejdůležitější představitelé – zkopírujte je na MODRÝ papír

Klasický liberalismus		R. Thorbecke	A. Smith
-----------------------	--	--------------	----------

## Historická fakta – na bílý nebo zelený papír

Rostoucí nesouhlas liberálů. Diskuse se zaměřují na hlasovací právo a společenské spory.	<b>NSDAP</b> vítězí ve volbách, ale komunisté také dostali spoustu hlasů.	<b>Norimberské zákony</b>	Mírová dohoda z Versailles
Světová ekonomická krize	Smrt Stalina	Velký skok kupředu	Pochod na Řím
Revoluční rok Občané požadují více vlivu na vládu v téměř všech hlavních městech Evropy	V Anglii jsou přijaty první sociální zákony na ochranu dětí	Krach na Wallstreet	Stalin u moci
Požár v Reichstagu	Ruská revoluce	Marx píše Komunistický manifest	“Anschluss”
Konference ve Wannsee	<b>Čína se stává lidovou republikou</b>	Liberální stát	Ohlášení splnění první pětiletky

**Historické zdroje**

1. Ze všech tříd, které bojují proti buržoazii, je pouze proletariát skutečnou revoluční třídou. Ostatní třídy absorbuje průmysl. Proletariát využije svojí politické síly, aby postupně odebral buržoazii všechnu moc převzetím veškerých výrobních prostředků do rukou státu.

3. Pokud jsme schopni dosáhnout diktatury proletariátu v naší zemi, vedoucí straně proletářů, můžeme očekávat světovou revoluci.

5. Dejte každému jedinci naprostou svobodu a neviditelná ruka zajistí, že kombinace přirozeného zájmu a potřeby podnikat, obchodovat a směňovat zboží povede k blahobytu pro všechny.

7. *Ti, kdo chtějí skutečně žít, musejí bojovat a ti, kdo nechtějí bojovat, si nezaslouží žít v tomto světě věčného boje.*

9. Tato ideologie je proti individualismu. Jedinec náleží ke státu, protože jen tak může jedinec dosáhnout svého maxima.

11. *Budu bojovat o založení Velkého Nizozemí v rámci Německé říše. Toto Velké Nizozemí vznikne se spojením Nizozemí, Flander a později i francouzské části Belgie.*

2. Někdy lid, jako by nešlo zpomalit krok a přizpůsobit vývoj. NE, to nelze, soudruzi! Naopak, to se musí zrychlit. Naše vlastní dělnictvo a rolnictvo to požaduje, ale také my to musíme udělat pro pracující třídu na celém světě. Zpomalit krok by znamenalo zaostat. A zaostávat znamená být poražen.

4. Z programu nizozemské politické strany: *Tato politická strana bude, dokud se dělníci ne chopí moci, využívat veškerých politických práv, aby získala moc a využila jí..*

6. Nizozemský ministr vnitra: *Znamená to, že stát se musí starat o všechno a léčit všechny nemoci a chyby společnosti? Naopak. Prvním zákonem je abstinence.*

8. *Popírám, že "číslo" může vládnout lidské společnosti; popírám, že toto číslo může vládnout pomocí pravidelných porad; potvrzuji nevyhnutelnou nerovnost lidí, kteří se nestanou rovni všeobecným volebním právem.*

10. Ich frage Euch: Wollt Ihr den totalen Krieg?

12. Přízrak straší Evropu – přízrak komunismu. Všechny mocnosti staré Evropy vstoupily do svaté aliance, aby se zbavily tohoto strašidla: papež a car, Metternich a Guizot, francouzští radikálové a němečtí policejní špióni. Komunisté pohrdají tím, aby skrývali svoje názory a cíle. Otevřeně hlásají, že jejich cíle mohou být dosaženy pouze násilným svržením všech existujících sociálních podmínek. Ať se vládnoucí třídy třesou před komunistickou revolucí. Proletáři nemají nic, co by mohli ztratit, jen svoje řetězy. Mohou získat celý svět. Proletáři všech zemí, spojte se!

**Dotazník**

Právě jste vytvořili časovou osu. Nyní musíte sami zodpovědět následující otázky. Můžete použít pouze časovou osu, kterou jste vytvořili a nesmíte se navzájem domlouvat.

1 Kdy se objevila následující ideologie? Uveďte pokud možno rok.

- Klasický liberalismus .....
- Progresivní liberalismus .....
- Komunismus .....
- Marxismus-Leninismus .....
- Fašismus .....
- Národní socialismus .....

2 Kdo jsou nejdůležitější (nizozemští) představitelé:

- Komunismu .....
- Fašismu .....
- Klasického liberalismu .....

3 Rok 1848 je důležitým rokem.

Vysvětlete proč tomu tak je pro liberalismus stejně jako pro komunismus.

Liberalismus: .....

.....

Komunismus: \_\_\_\_\_

.....

4 Teze:

Komunismus, tak jak ho vysvětloval Marx s Engelsem, je nejvíce dominantní ideologií pro vývoj dějin v 19. a 20. století.

a. Podpořte tuto tezi dvěma argumenty.

I. ....

.....

II .....  
.....

b. Oponujte této tezi dvěma argumenty.

I. ....  
.....

II .....  
.....

- 5 Fašismus je jedinou ideologií, která vznikla v 20. století. Často se říká, že reagoval na liberalismus, komunismus (a křesťanskou demokracii). Obrátil se proti prvkům těchto ideologií. Vyjmenujte pro každou ideologii námitku, kterou proti ní fašismus měl.

liberalismus .....

.....

komunismus .....

.....

křesťanská demokracie .....

.....



1784  
James Watt  
vynalezl  
parní stroj



1795  
první  
konstituce  
v Nizozemí

1806  
Nizozemí se  
stává  
královstvím

1815  
Král Willem I. vládne  
Holandsku jako osvícený  
monarcha

1815  
Napoleon  
poražen  
u Waterloo

19. století  
Z důvodu průmyslové revoluce začíná proces urbanizace. Velká část  
populace trpí nedostatkem. Politické diskuze o sociálních otázkách  
se v různých zemích různí.

1848  
Revoluční rok ve většině  
evropských zemích

1848  
Liberální konstituce  
v Nizozemí.





## 1.2.9 Vyprávění – kauzální analýza

### Podklady

Tato zvláštní historika je vytvořena tak, aby dala jednoduchý a konkrétní základ pro práci s průměrnými i vědeckými kauzálními koncepty ve třídě jako jsou: *spouštěcí příčiny*, *příspěvající příčiny* a *základní příčiny*.

Tato myšlenková dovednost je také dobrým tréninkem narativních či vyprávěcích schopností učitelů. Vyprávění má v mnoha evropských zemích poněkud slabou pozici a je často považováno za „uklidňující meditaci“, kdy se předpokládá, že žáci a studenti sedí tiše, poslouchají a příležitostně si dělají poznámky.

Vyprávění není pasivním přístupem k vyučovací hodině. Vyprávění, pokud je patřičně provedeno, je důležitým příspěvkem k přiřazení potřeby žáků a studentů prozkoumat vlastní zvědavost a zájmy. Zvědavost a zájem není jen pasivním příležitostným úkolem, ale jsou to důležité elementy pro zahájení rozvoje myšlenkových dovedností. Posluchač mobilizuje svoji imaginaci a schopnost vytvářet myšlenky tak, aby sledoval vyprávěčův příběh. Je nezbytné, aby posluchač dokázal sledovat a porozumět příběhu. Navíc vyprávění je prastarou metodou, která se užívala k předávání vědomostí a dalších životně důležitých informací z generace na generaci.

Domníváme se, že vyprávění příběhů je schopno soutěžit a i něco přidat modernímu výkladu ve třídě. Moderní vyprávění je něco, co masmédiá používají, aby upoutali pozornost mládeže. Počítačové hry na bázi příběhů jsou velmi populární. Většina zpráv v novinách, televizi, na internetu nebo v rádiu je ve formě příběhu. Ale mezi realitou a posluchačem vždy stojí jako rozhraní masmédiá. Podstatou zde je vytvoření kritického myšlení o roli masmédií jako vypravěči příběhů, přičemž víme, že také učitel jako vypravěč je rozhraním a váží svoje slova a ovlivňuje myšlení a náladu studentů.

Sotva ještě dnes existují místa, kde by se vypravěč a posluchač setkali. Učitel má při vyprávění úžasnou příležitost být otevřený potřebám rozvoje žáků. Jako vypravěč je učitel v jedinečné pozici, kde mezi ním a posluchačem nejsou žádná neosobní média. To vytváří možnost vyvinout ve třídě dvou- a vícesměrnou komunikaci, stejně jako atmosféru pozornosti a porozumění mezi učitelem a žáky/studenty.

### Zkušenost s výukovou kauzální analýzou

Studenti budou často projevovat emocionální reakce na příběh a budou se ptát, zda je skutečný nebo jen fikce. Tato reakce ukazuje, že jste při vyprávění příběhu uspěli; upoutali jste jejich pozornost a zaujali, což je dobrý start pro vedení učební hodiny. Studenti se v mnoha případech ukáží na začátku jako trochu zmatení, ale můžete jim trochu napovědět, jak mají přemýšlet, aby zvládli první úkol. Máme zkušenost, že druhý úkol se zvládá mnohem snáze, i když sám o sobě je mezi studenty považován za obtížnější (klasifikace příčin). Po vykonání prvního úkolu nalézt 10 odlišných příčin je diskuse o tom, která příčina je spouštěcí, příspěvající a základní, záležitostí uvažování na vyšší úrovni. Učitel musí naslouchat diskusím ve skupinách, protože bude muset těchto poznatků využít pro zvládnutí rozboru této vyučovací hodiny. V rozboru takové vyučovací hodiny si studenti musejí uvědomit rozdílné možnosti a interpretace příčin. Je také důležité ukázat, jak lze využít těchto vědeckých analytických nástrojů na jiná témata a předměty a dokonce i v jiných vědních oborech (například v literatuře v analýze knih). Někteří učitelé využili této vyučovací hodiny k řešení disciplinárních problémů mezi studenty ve škole.

### Drama – Výbuch

Jedná se o krátký a jednoduchý příběh, který se učitel rychle naučí. Kresby (viz níže) jsou jednoduché a čáry se snadno kopírují. Jsou účinné v průběhu příběhu, poskytují vizuální podporu a vtahují žáky do příběhu a udržují je v napětí. Pro učitele jsou dobrými „pomocníky“ k zapamatování příběhu. Ale to co je důležité, je úvod k vědeckým konceptům kauzální analýzy.

Úkol je rozdělen do dvou částí. První část je uzavřený a zejména vizuální úkol; druhá část je otevřená a náročnější vzhledem ke skutečnému využití nástrojů kauzální analýzy. Druhou část lze využít ve více odlišných kontextech. Téměř veškerý historický materiál je relevantní, ale hodí se i jiné předměty jako literatura, zeměpis, společenské vědy.

**Příběh:**

„Tento příběh se udál před několika lety. Dva žáci žili poblíž školy a tak vždy chodili do školy společně. Nazvěme je Šimon a Kateřina. Po letních prázdninách se těšili zpět do školy, na spolužáky, které nějaký čas neviděli a také byli zvědaví na novou tělocvičnu, o které věděli, že se ji městský úřad rozhodl postavit během prázdnin. Škola konečně dostala tuto novou tělocvičnu po letech bojů s místními úřady o zlepšení úrovně tělesné výchovy ve škole. Ale jak už to často bývá, budova nebyla ještě úplně dokončena, když začal školní rok. Kolem budovy stálo ještě lešení.“

Šimon a Kateřina vstoupili na školní dvůr. Zde je uvítal učitel, který měl dohlížet na děti na dvoře. Do zvonění stále ještě zbývalo 15 minut. Kateřina uviděla svoji kamarádku na levém konci dvorku a hned k ní šla. Odehrál se následující rozhovor: „*Ahoj Anno....ráda tě zase vidím. Měla ses o prázdninách dobře? Měla jsem se báječně....našla jsem si tohle léto kluka, víš*“. Zeširoka se usmála a vypadala šťastně. Anna se usmála a zvědavě se zeptala: „*A kdo to je? Řekni mi*.“ „*Myslím, že ho znáš*“, řekla Kateřina: „*Je to Richard z vyšší třídy*“. Nyní se Annina tvář změnila. Úsměv zmizel a zamračila se, rozzlobila a vykřikla: „*Tak to ne....ten je můj*...“ a mezi děvčaty začala ostrá hádka. Jedna na druhou hlasitě křičely a vyhrožovaly si. Upoutalo to učitelovu pozornost. Učitel spěchal k dívkám a rozdělil je, aby zabránil stupňování situace.

Šimon se díval na hádku z dálky a viděl učitele, jak míří k hádajícím se dívkám. Podíval se na novou budovu a začal být ještě zvědavější, jak vypadá. Věděl, že musí být opatrný, protože lešení a materiál, který ležel okolo, by mohl způsobit škodu. Kráčel k nové tělocvičně.

Přímo před tělocvičnou vyrostl pro dělníky malý domek. Zde trávili přestávky, dělali denní rozvrhy prací a obědvali. Před dokončením nové budovy se ještě měla odstřelit skála vedle budovy, aby se rozšířil prostor kolem nové tělocvičny. Dělníci pečlivě plánovali, jak toho den budou pracovat. Výbušniny určené pro tento účel ležely na rohu před domkem.

Jeden z dělníků byl kuřák. Ale již dříve často zapomínal, kam položil svoje cigarety a zápalky. Tak se naučil nechávat je na okenním parapetu, aby nezapomněl, kam je položil. Nevšiml si, že toho dne zápalky spadly rovnou na zem.

Šimon uviděl domek. A uviděl také bednu s výbušninami, kterou dělníci složili na rohu. Otevřel bednu a ke svému překvapení uviděl, že v ní jsou obrovské rachejtle. Náhle si vzpomněl na posledního Silvestra, kdy s tatínkem nějaké rachejtle zapalovali. Otec ho učil, aby byl velmi opatrný a jak se s touto pyrotechnikou zachází .....že se musí jít alespoň 5 metrů daleko, když se rachejtle odpaluje. Pomyslel si: „*Hmm, teď můžeme pozdravit nadcházející školní rok skutečnou fanfárou*“. Vzal váleček dynamitu a zapálil knot .....poodběhl pět metrů a .....

B0000000000M

Výbuch byl obrovský. Účinek byl katastrofální. Část nové budovy byla rozmetána na kusy. Domek byl zcela zničen. Oba dělníci i Šimon byli roztrháni. Naštěstí žádné další děti nebyly vážně zraněny....

Druhý den po výbuchu byl v novinách titulek: **Jeden žák a dva dělníci zabiti při hrozivé explozi na školním dvoře – kdo za to může?**

Byla ustavena vládní komise. Jejím úkolem bylo zjistit: „Jak se to mohlo stát?“

**Zahájení hodiny**

Rozdělte žáky do skupin po třech. Řekněte jim, že budete vyprávět krátký příběh a že tento příběh řeknete pouze jednou. Povzbudte studenty, aby si dělali poznámky.

Napište na tabuli **Kdo za to může – a proč za to může?**

**Úkol 1:** Řekněte žákům, aby uvedli alespoň 10 různých odpovědí na tuto otázku.

Dejte na odpovědi 15–20 minut (záleží na jejich věku a schopnostech).

Vyprávějte příběh a podpořte jej v průběhu vyprávění kresbami na tabuli (viz níže).

Vedení vyučovací hodiny: tak jako u všech myšlenkových dovedností

**První rozbor:**

Ujistěte se, že každá skupina uvedla dost odpovědí. Zeptejte se na dynamiku práce ve skupině a pokuste se zahájit s žáky rozhovor o některých jejich odpovědích... ale buďte struční a nevěnujte této části hodiny víc jak 10 minut. Diskutujte: „Jak se to mohlo stát?“ Použijte příkladů od studentů, aby jste vysvětlili, že existuje několik možných závěrů.

Příklad: Pokud student zmíní, že za to může učitel, protože nezabránil Šimonovi jít k domku, pak můžete odpovědět, že učitele vyrušila hádka dívek... a tak podobně. Je to příkladem toho, že za každou přijatelnou příčinou je více možných odpovědí.

Použijte jejich vysvětlení, rozdělte různé příčiny a představte koncept kauzální analýzy. Vysvětlete rozdílné významy tohoto konceptu:

- spouštěcí příčiny
- přispívající příčiny
- základní příčiny

- 1 – spouštěcí příčina je příčina, která dává události do pohybu. V dějinách je to často omluva pro spuštění větších událostí do pohybu, jakože zastřelení vévody Ferdinanda srbským členem „Černé ruky“ Principem v Sarajevu je spouštěcí příčinou první světové války.
- 2 – Přispívající příčina hraje důležitou roli pro vývoj události. U každé události jsou často základní a často i mnoho přispívajících příčin. Příkladem těchto typů příčin jsou: přezbrojení vojenských sil před první světovou válkou, stavba železnice Berlín – Bagdád, uzavření spojeneckých paktů atd.
- 3 – základní příčina je typ příčiny, která je považována za nejdůležitější důvod k události. To, co někdo označí jako základní příčinu se samozřejmě liší podle druhu perspektivy, ze které na událost nahlíží. Někteří mohou klasifikovat ekonomii jako základní příčinu první světové války, kdy Německé předčilo Anglii ve výrobě a chtělo rozšířit svoje trhy, jiní, když dojde na první světovou válku, mohou jako základní příčiny klasifikovat politickou slepou uličku či nedostatek kolonií.

Ujistěte se, že vysvětlíte žákům, že analýzy tohoto druhu jsou jako nástroje, které slouží k lepšímu porozumění události.

Jakmile skončíte s touto částí hodiny, můžete uvést další úkol. Vysvětlete, že neexistuje žádná pevná nebo jediná správná odpověď a že vše je záležitostí interpretace.

**Úkol 2:** Napište na tabuli: „Použijte svoje vysvětlení a pokuste se je vysvětlit pomocí kauzální analýzy“. Dejte jim na vyřešení tohoto úkolu 10 – 15 minut.

Vedení vyučovací hodiny: tak jako u všech myšlenkových dovedností.

**Druhý rozbor**

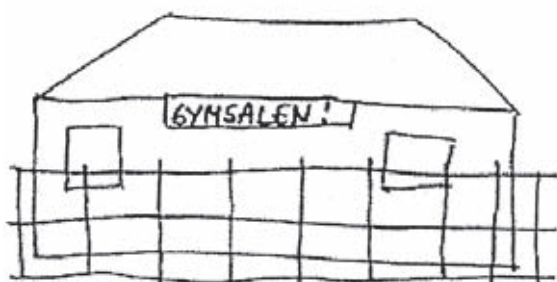
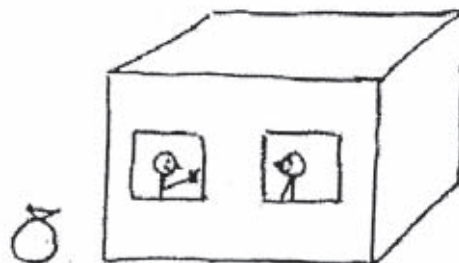
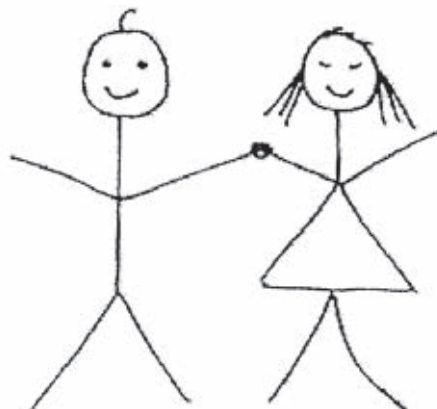
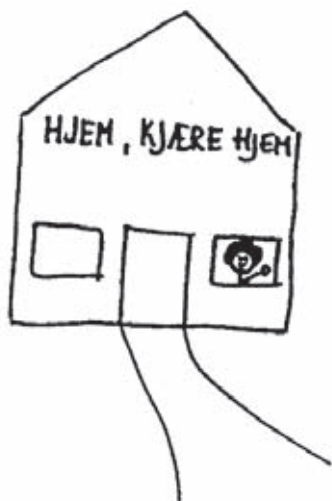
Tento rozbor je hlavní částí vyučovací hodiny. Nyní musíte vyslechnout žáky, co si myslí o svých řešeních. Ujistěte se, že se ve třídě rozvine debata o rozdílech mezi odlišnými příčinami. Příběh obsahuje mnoho možností a pravděpodobně budete muset hospodařit s časem, abyste roztřídili tyto možnosti během jedné vyučovací hodiny. Využijte čas na pozitivní zpětnou vazbu a ptejte se na dynamiku skupiny, jak vyřešili svoje rozdíly.

Zeptejte se studentů na příklady, s kterými přišli a pokuste se vytvořit argumenty, které vytvářejí více možných vysvětlení. Například: Pokud některá skupina přijde z argumentem, že za to může dělník, jako ze základní příčinou, učitel by mohl odpovědět, že tento příběh neříká celou pravdu o jeho chování. Mohl být vyrušen, když sirky spadly nebo mohl mít zrovna telefon od šéfa, aby zajistil lépe dynamit, nebo s kolegou probíral poslední díl televizního seriálu, který viděl předchozí večer a tak podobně. Důležitým účelem této části úkolu je rozvinout schopnost kritického myšlení studentů, přinutit je uvažovat o svých předchozích myšlenkách.

**Spojovací část**

Ukažte žákům důležitost využití těchto konceptů v jiných oborech předmětu. Lze to provádět pro exemplifikaci univerzálnosti těchto nástrojů v literatuře, společenských vědách, zeměpise a biologii atd.

Ujistěte se, že studenti si uvědomují skutečnost, že každý příběh (zpráva) je sdělována za jiným účelem. Žádné vyprávění nemůže sdělit pravdu nebo celou pravdu a nic než pravdu. Každý příběh je uměle vytvořený, viděný z osobního úhlu a ovlivněn vlastními názory, a to je případ každého vyprávění.

**Kresby 1.2.9**

## 1.2.10 „Navrhni si svého souseda“ / Design your Neighbour

### Všeobecné informace

Výuková aktivita „Navrhni si svého souseda“ představuje vyzývavou pracovní metodu. V rámci této metody musí žáci vysvětlit své vlastní normy a hodnoty. To dělají tak, že uvádějí, jaké požadavky / podmínky nový soused / sousedka musí splňovat. Pracují konkrétním způsobem s rozdílnými geografickými, sociologickými, morálními a politickými koncepty. V rámci této výukové aktivity objevují, v jaké míře se jedná o stereotypy a jak to určuje jejich názory a postoje týkající se ostatních.

### Zkušenosti

Tato myšlenková dovednost se často považuje za velkou výzvu pro studenty. Studenti nebudou mít velké potíže vypořádat se s tímto úkolem. Je docela snadné jej začít a snadno se i řídí. Obtížnou částí je rozbor a spojovací část. Protože mnoho studentů má stereotypní představy o tom „druhém“ nebo o tom, jak by chtěli, aby jejich soused vypadal, je často nezbytné upravit jejich postoje a názory, tak jak se objevují při rozboru. To ale také dává příležitost rozvinout mezi studenty kritické myšlení a demytizovat kulturní rozdíly. Studenti v mnoha případech prokázali velký zájem o debaty o svých vlastních předsudcích a testování svých vlastních názorů s dalšími studenty a učiteli. Učitel může využít určitého času v rámci rozboru k rozvíjení úvah o rozdílných úrovních názorů. Je proto důležité, aby měl učitel jasnou představu o tom, jak zvládnout xenofobii mezi studenty.

### Didaktické pozadí

Aktivity související s výukovou metodou „Navrhni si svého souseda“ učí žáky

- uvědomovat si vlastní postoje a názory na soužití s „ostatními“;
- činit závěry na základě údajů a vlastních názorů;
- slučovat každodenní záležitosti (zjevné vystupování) s abstraktními koncepty a principy na poli etiky, sociologie, politologie, územního uspořádání atd. (v závislosti na zadání úkolů);
- vytvořit spojení mezi vlastním osobním životem (privátní doména) a soužitím (veřejná doména);
- identifikovat (pojmenovat) a klasifikovat;
- uvědomovat si vztahy a souvislosti;
- vžít se do jiných osob, zemí a dob (v závislosti na zadání úkolu).

### Navrhňte si svého souseda – stereotypy

#### Kontext

V mnoha aspektech života rozdělujeme lidi na „my“ a „oni“. Při vysvětlování různého chování a přístupu rozdělujeme chlapce a děvčata, rozdělujeme lidi na cizince a krajany, křesťany a muslimy, černochoy a bělochoy, učitele a žáky, školy a rodiče, a tak dále. V tomto vytváření stereotypů můžeme spatřovat kořeny nepřátelství mezi populacemi, rasismu a potlačování něčích práv. Lidé podél hranic jsou často svědky takovýchto stereotypů a v důsledku toho již trpěly národy na obou stranách hranice.

Toto cvičení na dovednosti myšlení má vyvolat debatu a poskytnout hlubší porozumění tomu, co a jak můžeme udělat pro to, abychom zredukovali tvorbu takovýchto stereotypů.

#### Cíle

Cílem je navrhnout „sousedu od vedle“ (jako představitele skupiny „oni“), který by zapadal do kulturního a sociálního prostředí navrhovatelů (studentů/žáků).

#### Úkoly

Rozdělte studenty do tříčlenných skupin. Zadejte jim následující úkol:

Úkol č. 1: Vyberte si pět (5) tvrzení/informací (viz. níže) a navrhňte souseda, s nímž byste chtěli sdílet své okolí. Nesmíte však vytvořit fiktivní postavu; ujistěte se, že váš soused zůstává v každé situaci reálný. Veškerá zvolená tvrzení/informace musí být mezi studenty prodiskutována a volby musí být zdůvodněny a zapsány.

Žáci/studenti by měli diskutovat o tom, která tvrzení si zvolili a proč po dobu asi 20–25 minut.

Úkol č. 2: Která z těchto tvrzení/informací jsou důležitější? Přidělte svým zvoleným tvrzením čísla od jedničky (1) do pětky (5) podle jejich důležitosti, kdy jednička (1) znamená nejdůležitější a pětka (5) nejméně důležité tvrzení. K tomu byste měli využít dalších pět (5) minut.

Úkol č. 3: Která z těchto tvrzení z celkového počtu (25) jsou nejméně důležitá a proč? Vyberte nejméně 5 tvrzení, která nejsou důležitá. Sepište své argumenty v celých větách.

Úkol č. 4: Je nějaké tvrzení, které vám v seznamu chybí? Sestavte 1–5 tvrzení, o kterých si myslíte, že budou lépe vyhovovat návrhu vašeho souseda. Na tento úkol využijte 10 minut.

Jako učitel byste měli v průběhu práce studentů chodit po třídě. Měli byste poslouchat, jaké argumenty používají a tyto argumenty použít ve vyhodnocovací části hodiny.

### **Vyhodnocování**

*Pokud použijete úkol 1 a 2, můžete začít s vyhodnocováním.*

Otázky, které můžete jako učitel během vyhodnocování položit:

Jak jste tento úkol ve skupině řešili?

Jak jste vyřešili své rozdílné názory ve skupině?

Jak vypadá váš soused?

Proč jste použili právě tato tvrzení?

Která tvrzení jsou pro návrh vašeho souseda nejdůležitější?

Která tvrzení nejsou příliš důležitá, pokud taková jsou?

Identifikovali jste ve skupině tvrzení pro „my a oni“?

Je tato hodina dobrá pro vytváření správného přístupu k rasismu?

*Otázky, které můžete jako učitel použít při vyhodnocování úkolu číslo 3:*

Jak jste tento úkol ve skupině řešili?

Jak jste vyřešili své rozdílné názory ve skupině?

Proč jste použili právě tato tvrzení?

Dokázali jste identifikovat, jaké druhy tvrzení jsou méně důležité?

*Otázky, které můžete položit u úkolu číslo 4:*

Proč jste si zvolili tato tvrzení?

Co říkají o vašem vztahu k „cizím lidem“?

A nakonec, pro všechny úkoly dohromady: Která tvrzení podporují toleranci a která nikoliv?

**Navrhněte si svého souseda****Kartičky**

Je důležité, aby byl/a vzdělaný/á	Je důležité, aby mluvil/a stejným jazykem	Není důležité, jaké vyznává náboženství	Není důležité, jakým mluví jazykem, pokud je schopný/á komunikovat	Je důležité, aby vyznával/a stejné náboženství jako my
Měli bychom jíst stejný typ jídla	Měl/a by být vděčný/á za to, že s námi může žít	Měl/a by nosit stejný typ oblečení, jako my	Nezáleží na tom, jakou má rád/a hudbu	Je důležité, aby svůj život přizpůsobil/a našemu
Barva pleti není důležitá	Barva pleti musí být stejná jako naše	Není důležité, aby byl/a vzdělaný/á	Měl/a by o sebe pečovat	Měl/a by se s námi společensky stýkat
Měl/a by chodit na schůzky včas	Měli bychom se pokusit pochopit jeho/její kulturu	Musí pochopit naši kulturu	Není důležité, jaké oblečení nosí	Měl/a by dodržovat naše společenská a kulturní pravidla
Nesmí být tlustý/á	Jeho/její vzhled není důležitý	Nemělo by mu/jí být dovoleno uzavřít sňatek s někým z nás	Měl/a by být přísný/á ve výchově svých dětí	Není důležité, jestli bije své děti

## 1.3 Následná diskuze / debriefing

### Vyzdvižení důležitosti učení

Většina látky, která se vyučuje, nemá pro mnoho žáků příliš velký přímý význam. Látka, která se vyučuje, je stále častěji obhajována z hlediska všeobecného vývoje, kulturního přínosu, národní a evropské identity, esenciálních základních znalostí, které potřebuje rozumně uvažující občan a tak dále. Navrhnout nějaké „důležité téma výuky“ není ale pro žáky mezi 12. a 18. rokem věku, kteří bojují se svými hormony i se svou každodenní existencí, vůbec jednoduché. Ještě obtížnější je to pro žáky, kteří se nacházejí v situaci, kdy musí něco dohánět a pro ty, kteří mají problémy s abstraktní myšlením.

Řešení se pokouší nabídnout systém „učení – uvažování – způsob práce“. Díky stabilní odborně obsažené nabídce a práci s odbornými dovednostmi, si přijdou vyučující a žáci orientovaní na obsah na své. Díky hravým konkrétním způsobům práce se ale obsah látky stane výzvou také pro další žáky.

„Vyzdvihnout důležitost“ a jistě i vyzdvihnout důležitost na různé úrovni, není pro žáka samozřejmostí. Z tohoto důvodu zaujímá u všech úkolů následná diskuze o tom, co se žáci právě naučili, tak důležité místo.

### Problémové body při následné diskuzi

Následná diskuze s sebou současně ve všech aktivitách přináší také určité potíže („bottleneck“). Už vedení dobré diskuze během vyučovací hodiny, hlavně pokud jde o to, aby do ni byli vtaženi všichni žáci, je těžké samo o sobě. Pro následnou diskuzi to pak z mnoha důvodů platí v ještě větší míře.

*Způsob práce je příliš zábavný.*

Většina žáků považuje žákovské aktivity (hádanky, obrázky k zapamatování, zákaz vyslovit určité slovo) za tak zábavné, že pak vše, co přijde po nich, je už pro ně mnohem méně zajímavé. Leckdy jsou ochotni obětovat dokonce i kousek přestávky, aby mohli pracovat dále. Když ale mají po takovéto motivující aktivitě ještě o něčem vážně diskutovat, tak už na to nemají chuť. Pokud by tedy vyučující chtěl paradoxně znásobit účinek výuky a měl by dostat do rukou nějaký nástroj k dosažení tohoto cíle, měl by pak vlastně takovéto aktivity učinit méně zábavnými. U hry „zákaz vyslovit nějaké slovo“ si, jak se zdá, jen velmi málo vyučujících dá např. tu námahu, aby žáky seznámili také s tím, že tímto dostali do rukou různé techniky, díky kterým mohou vyjádřit určité pojmy (reprodukovat vlastními slovy, dávat příklady, umístit do určité sítě pojmů, popsat jako příběh/popsat v určitém kontextu, uvádět synonyma atd.).

*Doba vyučování je příliš krátká.*

Myšlenkové dovednosti zabírají vždy 45 minut i trochu déle. Protože vyučovací hodina trvá prakticky stejně dlouhou dobu, zbude vždy příliš málo času na dobrou následnou diskuzi a diskuze se pak často odbývá. To jde často ruku v ruce s argumentem: „Ach, vždyť přece tak dobře pracovali a stejně považují následné diskuze za nepříjemné (a já sám taky, myslí si při tom vyučující), tak to pro tentokrát necháme tak.“

*Představa žáků o „výuce“.*

Většina žáků si pod pojmem „učit se“ představí: učít se z knížky obtížné texty z paměti za účelem vykonání nějakého testu / nějaké zkoušky, přičemž model odpovědi dává pouze jedinou správnou odpověď a vyučující vše vysvětlí. Hodinu za hodinou a rok za rokem získávají takovou zkušenost, že toto je to „pravé učení“.

Výukové aktivity principu „učit se myslet“ představují zcela jiný způsob výuky a ten se neshoduje s představami žáků, které mají o učení oni. Žáci dostávají – častokrát, aby se naučili týmové spolupráci – odlišné úkoly, u kterých je kladen důraz na dovednosti a strategie myšlení. To je pro mnoho žáků „mostem, který vede do příliš velké dálky“ a ústí to do: „Ach jo, a teď ještě diskuze o tom, jak jsme to udělali.“ Žáci (určitě od půlky druhého ročníku do přibližně poloviny čtvrtého ročníku včetně) jsou velmi orientováni na produkt. A produkt znamená, že mají jednu odpověď, kterou celou dobu zdokonalovali nebo že jim klíč s odpověďmi nebo učitel řekne, jaká je správná odpověď. Žáci nejsou z vývojově psychologického hlediska schopni vidět v „produktu“ způsob reflexe/evaluace.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Pro tento vývojově psychologický úhel přemýšlení viz představy Kierana Egana – filozofa, který se zabývá výukou.

U všech úkolů vyučující žáky vyzývá k tomu, aby spolupracovali a aby spolu diskutovali. Tak se zviditelní jejich proces myšlení i výsledek jejich myšlení. Díky tomu, že se seznámí s pracovním postupem i s výsledkem svých spolužáků, mohou zlepšit i svůj vlastní postup a konečný produkt. Úkol „naučit se spolupracovat“ navazuje také v sociálně tvůrčím smyslu na dřívější dovednosti. Při týmové práci je za účelem dosažení spolehlivého výsledku vtaženo do hry více zdrojů/žáků, týmová práce pomáhá žákům, aby si uvědomili svou vlastní svázanost se svou pozicí a s informací, že každý píše svou vlastní zprávu. Ovšem aby spolu žáci mohli diskutovat s cílem dosažení lepšího výsledku, vyžaduje to od nich uvolněný postoj a jejich zájem o to, zda „může být má odpověď ještě lepší?“ Ve třídě se ale můžeme setkat často spíše s pravým opakem. Žáci zpravidla přijmou stanovisko na základě sociální interakce a hierarchie ve třídě. Tak si ujasňují svou vlastní pozici ve třídě vůči spolužákům i vůči vyučujícímu. Tedy ne každá třída je vhodná pro otevřenou, konstruktivní následnou diskuzi.

Následná diskuze se točí jen částečně okolo odborného obsahu. Musí se jistě diskutovat také o myšlenkových strategiích a jejich použití. O tuto oblast „transferu a metakognice“ se zajímá stále ještě velmi málo vyučujících a stává se jen v několika málo případech předmětem jejich expertízy.

*Představy, které mají učitelé o následné diskuzi.*

V cestě promyšlené diskuzi mohou stát také představy vyučujících o následné diskuzi. Leckdy vyučující kladou jen napůl otevřené otázky, týkající se toho, **co** se žáci naučili a **jak** žáci pracovali. Následná diskuze AHD (aktivní historické myšlení) vyžaduje ovšem jiné didaktické postupy, zejména co se týče její organizace a jejího obsahu, které navazují na motivaci žáků. Diskuze může probíhat na přinejmenším deset různých způsobů a přece je ve většině vyučovacích hodin zvolen běžný rozhovor vyučujícího s žáky, který trvá sotva sedm minut. Pak není divu, že se do diskuze aktivně nezapojí všichni žáci a že výměna informací zůstane na velmi všeobecné úrovni. Vyučující vlastně sami nevědí, proč se tato aktivita, co se týče studijního cíle, provozuje. Víme opravdu předem, co žáci musí a mohou znát na konci vyučovací hodiny? A když už to víme, vrátíme se k obsahu strategie myšlení opět při zkoušení? Je vlastně velmi těžké žákům objasnit, co je pravým cílem následné diskuze, ale pokud se to podaří, budou mít žáci po dvou minutách jasno.

Součet výše uvedených záležitostí je konec konců největší Achillovou patou „následné diskuze“.

### Zasazení se o následnou diskuzi

Do mnoha „aktivit, týkajících se učení/myšlení“ je zabudován element hádanky a soutěže. To posiluje otázku „Mám to (**já**) správně?“ Otázka, **proč** je to správně a co k tomu přispělo, je pro žáky méně zajímavá. Protože v jejich očích je třeba hádanku rozluštit a soutěž vyhrát a nezáleží na tom, jak. Řešením je zde nejdůležitější opěrný bod: aktivity už jsou tak vyzývavé, nebo je musíte udělat tak vyzývavými, aby žáci chtěli vědět: „Jak to, že spolužáci měli jiné odpovědi než já?“

Spojit tento osobní popud s odborným obsahem a strategií myšlení vyžaduje poctivé plánování vyučujícího. Dobrá následná diskuze vyžaduje pečlivost a čas.

Jakožto vyučující si musíte klást realistické cíle. Vybudujte si vlastní expertízu tím, že začnete s výukovými aktivitami, které jsou vám blízké a které navazují na vaše vlastní zkušenosti s výukou. Následná diskuze o komplexní záhadě kolektivizace v Sovětském svazu ve třídě VWO3 (třída připravující se k maturitě) vyžaduje jiné kvality než následná diskuze o hře „které slovo pryč“ o starém Egyptě ve třídě VMBO-KGT (střední odborná škola).

### Příprava následné diskuze

Vyučující si musí být na základě předcházející hodiny vědom konkrétních cílů, o které je třeba v diskuzi usilovat.

Takovými to cíli mohou být:

- Zatažení co možná nejvíce žáků do diskuze.
- Žáci mohou uvádět, jak mohou použít pracovní postup v jiných vyučovacích hodinách.
- Žáci mohou uvádět, jak mohou své myšlenkové strategie používat v každodenním/společenském životě.
- Žáci mohou uvádět, jak budou dovednosti / obsah využívat při zkoušení či v jiné kapitole.

Pro tyto různé cíle může vyučující vytvořit konkrétní návodné otázky a/nebo příklady. Po několika hodinách mohou tyto příklady a srovnání stále více zvyšovat úroveň hodiny a vyučující je může čerpat z předchozích nebo i budoucích hodin, z jiných oborů, z aktuálních zpráv, z každodenního života atd.

Následnou diskuzi týkající se odborného obsahu by měl vyučující připravit co nejlépe. Stěžejní bod jeho přípravy následné diskuze by mohl proto spočívat v prodiskutování metakognitivních témat jako strategie vyučování, proces myšlení a přínos. Přitom se jedná o aktivity „učení o učení“ a o koncepty jakými jsou šetření, indukce, dedukce, předpoklad, hypotéza, uspořádávání, klasifikování, sledování, vcítění se, analyzování, argumentování, srovnávání atd.

Třetím stěžejním bodem, kterému je třeba věnovat pozornost, jsou odborně obsahové pojmy struktury. Všechny aktivity se týkají jednoho nebo několika historických konceptů jakými jsou vázanost na místo, kauzalita, chronologie, historický kontext, fakta/názory a interpretace. Díky tomu, že si toto vyučující během přípravy uvědomí, může hledat různé úhly pohledu, příklady a analogie, které budou spojovat obsahové výstupy pracovních postupů se všeobecnými odbornými koncepty.

Ve vyučovací hodině samotné existují čtyři možnosti, s pomocí kterých může vyučující řídit kvalitu následné diskuze: instrukce, seznam úkolů, pomoc vyučujícího při provádění aktivit a průběžné diskuze.

Tím, že vyučující v instrukcích explicitně uvede, že se v diskuzi bude hovořit o tom **jak a proč**, budou později obličeje žáků méně unuděné, protože už předem věděli, že se bude diskutovat i o tomto. Tento efekt vyučující může zesílit tím, že tato slova velkým písmem a zřetelně napíše na školní tabuli a během vyučovací hodiny na ně bude pravidelně poukazovat.

Listy se zadáním úkolů v druhé části Aktivního Historického Myšlení se v jednom ohledu zřetelně odchyľují od těch z první části: často jsou všeobecné konkluze pojímány do samotného listu se zadáním úkolů. V dřívějších verzích se tyto reflektivní instrukce dostaly na pořadí diskuze jednou měsíčně, v následných diskuzích. Když to nyní mají žáci na papíře, připravují se obsahově na následnou diskuzi už nyní. Dále to zvyšuje „emocionální“ ocenění těchto úkolů žáky. Protože, když je to na papíře, je to opravdu důležité. Další výhodou je, že úkoly s odborným obsahem nyní naprosto jednotně přejdou do následné diskuze na téma „učit – učit se“. V očích žáků se projednávají obvykle následující úkoly.

Díky tomu, že bude vyučující procházet mezi žáky a bude jim během vypracovávání úkolů poskytovat konzultace, nasbírání informace, které bude moci použít v následné diskuzi. Poznámky, otázky a pracovní postupy žáků tak bude moci vyučující dát oprávněně do diskuze.

U trochu větších aktivit jakými jsou Linie života, Záhada a Chronologie vyvolává vkládání průběžných diskuzí protichůdné reakce. Žáci se často domnívají, že je nudné, že musí přerušit práci. Při řešení nějaké otázky viny (Záhady) nebo spolupráce na nějakém popisném úkolu (Obrázky k zapamatování) vlastně chtějí jen jednu věc: pracovat dále! Zkušenosti nás učí, že tím mnoho nezískáme. Během průběžných diskuzí je možné žáky upozorňovat na jejich volby a postupy. To nabízí opěrné body pro všeobecnou následnou diskuzi a zvyšuje to kvalitu výsledku. Vyučující zde musí zvážit dvě možnosti, zda „nechat žáky pracovat s radostí“ či „nechat žáky učit se vědomě“.

### Následná diskuze

Nejdůležitější podmínkou pro dobrou následnou diskuzi je upřímný zájem a skutečnost, že vyučující ocení žáky za jejich přínos.

Mnoho aktivit je prezentováno jako hry, hádanky, detektivky. Tento prvek soutěživosti je důležitým předpokladem pro úspěch pracovního postupu ve vyučování. V očích žáků je proto neodpuštělné, když vyučující tento aspekt v následné diskuzi ignoruje. Žáci chtějí vědět, jestli to mají dobře a nebo jestli to dokonce udělali lépe než ostatní. Dříve než můžeme pomyslet na „učení“, musíme dát v následné diskuzi prostor jejich emocím. S tímto „esem“ v rukávu může vyučující vyzkoušet předložit i ostatní cíle výuky. Pro mnoho žáků není otázka „Jak jste to udělali?“ otázkou, která by se týkala pracovního postupu, který použili. V jejich představách jde o této otázky o to, jak to udělali ve srovnání v ostatními žáky. Cítí tuto otázku jakožto otázku, jejíž odpověď má hodnotit jejich konečný výsledek. Takováto „otázka – jak“ tedy může způsobit mnoho zmatků.

Lepší je obvyčejně žádat jejich odpověď, aniž by žáci museli dávat rozsáhle vysvětlení. Po inventarizaci odpovědí, je možné následně usuzovat, že rozdíly by mohly pravděpodobně vycházet z použitého pracovním postupu. Logickou další otázkou je pak „Jak jste postupovali? A potom „Zvolili si žáci s jinou odpovědí také takovýto postup?“

Dejte žákům čas na to, aby si své odpovědi připravili. Z výše uvedeného je patrné, že k možnostem, které se tu nabízí, patří začlenění otázek vzhledem k obsahovým závěrům a k reflexi o „učení-učení se“ do instrukcí a rovněž list se zadanými úkoly.

V každé následné diskuzi a v každém rozhovoru během vyučování se setkáme s rychlými žáky a pomalými žáky. S žáky, kteří reagují primárně a žáky, kteří mají spíše takový styl učení, při kterém více rozjímají. Existují žáci, kterým nečiní problémy mluvit ve větší skupině a žáci, kteří se cítí lépe v malé skupince. Všechny tyto záležitosti je možné eliminovat, když žáci dostanou dvě minuty až pět minut času na to, aby si ve skupině připravili svou odpověď. To zaručí, že k výsledku přispěje více žáků. V klasickém rozhovoru s 24 žáky přísluší slovo vždy pouze jednomu žáku. Pokud v té samé třídě vytvoříme skupiny po třech žácích, může mít slovo současně 8 žáků.

Nebojte se úplně odchýlit od všech sugescí, pokud to bude třída „žádat“. „Výuka“ žáků stojí vždy v popředí.

### Vyhodnocení následné diskuze

Jedna z nejdůležitějších zkušeností z projektu „aktivní historické myšlení“ je asi „následná diskuze po následné diskuzi“. Tím, že zabudujeme otázky „učení – učení se“ do samotné aktivity, existuje tu možnost, že si žáci prostřednictvím postupu „myšlení – sdílení – výměna informací“ budou krok za krokem uvědomovat proces výuky a výsledek učení. Tento efekt se ještě zesílí, když žáci budou muset v následující vyučovací hodině ještě jednou formulovat svá zjištění. Teprve pak vyjde najevo, co si skutečně vzali k srdci a zda jejich cíl byl také uskutečněn. Praxe ukazuje, že žáci o jednu nebo dvě hodiny později přikládají tomu, co se naučili, jiný význam než jaký tomu přikládali během práce či krátce po ní.

Často dojde k překonání používaných strategií. Pro optimální výtěžek je nutná nějaká celoškolská metodika. Pokud je vyučujícím na obtíž vytvořit se zřetelem k strategiím myšlení a předešlým dovednostem koherentní spojitě linie výuky ve vlastním učebním plánu, pak je metodika dovednosti myslet stále ještě v nedohlednu. Pro optimální výtěžek úsilí žáků a implementace dovednosti myslet do celoškolského učebního plánu je třeba vše podle možností ještě prozkoumat.

### Následná diskuze Dvanáct nejlepších tipů

- 1 Naplánujte si dostatek času.
- 2 Postarejte se o to, aby byla následná diskuze „přirozenou“ součástí vyučovací hodiny.  
*Zkoncipujte už na list se zadanými úkoly otázky týkající se principu „učit – učít se“, o kterých by žáci měli uvažovat.*
- 3 Vycházejte z emocí žáků.  
*Jaká je vaše odpověď?  
Jak jste to udělali?  
Jak se vám dařila spolupráce?  
Proč jste se tak smáli?*
- 4 Musíte klást otevřené otázky.  
*Jak jste k tomu došli?  
Změnili jste pracovní postup?  
Rozdělili jste si úkoly?*
- 5 Dejte žákům možnost, aby pokud možno vše objasnili sami.  
*Vysvětlíte to prosím. Můžete to vysvětlit?  
Povězte nám o tom něco více.  
Můžete nám k tomu uvést nějaký příklad?  
Proč?*
- 6 Nechejte žáky, aby na sebe navzájem reagovali a sami se zdržte rychlého hodnocení.  
*Dělalo to podobným způsobem více skupin?  
Kdo to má také tak / kdo ne?  
Byla by možná ještě nějaká jiná odpověď?  
Co si myslíte o jejich odpovědi?  
Kdo z ostatních by mohl uvést nějaký příklad?*
- 7 Říkejte toho co nožná nejméně, používejte řeč těla.  
*Přikyvujte souhlasně hlavou, používejte posunky rukou, aby jste podnítili žáky k tomu, aby vyprávěli dále, dívejte se na žáky se zájmem atd.*
- 8 Uvádějte věci do souvislosti.  
*Jak to bylo v naší učebnici?  
Jakou otázku by jste nyní mohli očekávat v testu/ při zkoušení?  
Jaký užitek by jste z tohoto postupu mohli mít v jiných oborech?*
- 9 Vtáhněte do diskuze co možná nejvíce žáků.  
*Dejte žákům čas, aby si ve skupině mohli promyslet odpověď.*
- 10 Budujte následnou diskuzi.  
*Pokud už první skupina přinese perfektní odpověď, bude diskuze krátká! Zvolte tedy jako první odpovědi/skupiny, které budou ještě potřebovat doplnit.*
- 11 Vracejte se v následujících vyučovacích hodinách k závěrům následných diskuzí.  
*Jak jsme postupovali v takovém případě v té vyučovací hodině, kdy jsme se zabývali tou hrou s pojmy.*
12. Žáci mohou dělat chyby, vyučující také. Pokud se následná diskuze nepodaří, budete mít v příštím vyučovací hodině opět novou šanci.

## 2 REGIONÁLNÍ ČÁST: POLSKO-ČESKO

### 2.1 Charakteristika pohraničí

Níže uvedený nástin se dotýká oblasti polsko-českého pohraničí pro potřeby edukačního projektu, kterého cílem je vypracování edukačních materiálů pro lepší poznání obyvatel pohraničí, a také vytvoření podmínek pro rozvoj mládeže s ohledem na vliv mnohokulturní prostředí a jeho hodnoty.

Pro potřeby tohoto nástinu je nutné v úvodní části vysvětlit rozsah pojmu polsko-české pohraničí, který bude předmětem níže uvedené charakteristiky a zároveň oblastí realizace projektu. Určení rozsahu pojmu se jeví jako podstatné, zvláště mohli pojem pohraničí vyjadřovat území v bezprostředním styku hranice, nebo historickou část, která leží současně na hranicích obou států, a která je přes početné teritoriální přeměny sounáležitá z historického, zeměpisného, kulturního i sociologického hlediska. V tomto smyslu je možné vyhnout se zbytečným zjednodušením nebo zevšeobecňováním. A tak kdykoliv budeme používat pojem polsko-české pohraničí, budeme mít na mysli historickou krajinu pod názvem Horní Slezsko, která je částí větší historicko-zeměpisné oblasti pod názvem Slezsko, která byla vyčleněna v XV. století.

Existuje také i jiný důvod připojení se k rozsahu níže uvedených úvah o teritoriu celé historické části, protože tento název se používá na obou stranách hranice. Přesto, že v pohraniční oblasti polského státu se v daleké minulosti a současně nacházela rozhodně větší část Horního Slezska, a na území České republiky 12%, Češi používali a používají pro hornoslezské terény, které patří České republice, tradičního, do rakouských časů sahajícího názvu Slezsko (Śląsk). V současnosti je tento název používán v administrativních názvech České republiky a erb Slezska (černý orel na zlatém pozadí) je součástí erbu Republiky.

Historický pojem Slezska tedy zahrnuje polsko-české pohraničí, které je částí této historicky utvářené krajiny. Dějiny se vyznačují různými děleními, která ve výsledku došly k situaci, kdy se historicky zformovaná krajina octla na obou stranách státní hranice.

Jen objasnění základních informací z minulosti polsko-českého pohraničí je neobyčejně složitým úkolem, jestliže historické osudy oblasti, o kterou máme zájem a početné změny, jak státní tak politické příslušnosti rozvířili tradiční historickou oblast. Z tohoto pohledu každý pokus zpracování tohoto problému může být považován za zjednodušený a podezřelý ze subjektivity.

Protože však hledáme záchytný bod pro naše úvahy, proto v hrubém zjednodušení předpokládejme, že se polsko-české pohraničí na území Horního Slezska stabilizovalo ve středověku, kdy se tvořily státy a vzniklo v důsledku mnohých rozdělení, které byly výsledkem vzájemných polsko-českých konfliktů. Mimo to se tento stav udržel až do nedávných časů, kdy se na prahu novodobé epochy postupně spojovala politicky se Slezskem Opavské a Krnovské knížectví – za poslední akt můžeme považovat rok 1528, kdy se Opavské knížectví přeměnilo v dědičné knížectví České koruny. Podle popisu Slezska z této doby, který byl vydán v roce 1625 v Lipsku, Jakub Schickfus do oblasti Horního Slezska počítal území knížectví krnovského, opavského, těšínského, ratibořského a Svobodný stavovský stát ve Pszczyně. Ze zeměpisného hlediska (v lehkém zjednodušení) tento územní rozsah mělo pohraničí po 1. světové válce a přes nové současné administrativní rozdělení můžeme touto oblast považovat za terén polsko-českého pohraničí, které je předmětem našeho zájmu.

Zajímavé je pro nás území z „předstátního“ období, které bylo pod vlivem trvalých nebo přechodných vlivů kmenů, které se přemísťovaly Střední Evropou. Patřili k nim: Skytové, Keltové, Římané, germánské kmeny a Slované.

V období vzniku prvních států v tomto regionu se Slezsko, v chápání raného středověku, stalo součástí i hranic Velkomoravské říše a poté Českého státu. Důležitou událostí pro další osudy Slezska bylo kolem roku 990 dobytí Slezska panovníkem nově vznikajícího polského státu Mieszkiem I. Od toho okamžiku byl počátek územních sporů mezi Polskem a Čechy, v důsledku nichž se oddělila v polovině XI. století trvale část Slezska (Opavsko), a tak se historicky slezské území zapsalo do dějin českého státu.

Na přelomu XIII. a XIV. století se v důsledku lenních darů slezských knížat českému králi celé Slezsko spojilo s Českou korunou.

V polovině XIV. století se Slezsko stalo součástí rakouské monarchie. Tento vztah existoval až do poloviny XVIII. století, kdy byla stabilita názvosloví a svazku narušena z důvodu rozdělení Slezska mezi Rakousko a Prusko. Výsledkem byl vznik pojmu Rakouské Slezsko a Pruské Slezsko. Pro hornoslezskou část, která patřila k rakouské monarchii se začalo používat názvu Těšínské Slezsko (Těšínské knížectví) a Opavské Slezsko (Opavské a Krnovské knížectví). Použití těchto dvou názvů bylo totožné se starým středověkým rozdělením této části Horního Slezska mezi Polsko a Čechy, co ještě jednou odůvodňuje spojení území polsko-českého pohraničí na terénu Horního Slezska s obdobím raného středověku. V pruské části, v důsledku administrativních reforem, získala hornoslezská část nový územní tvar ne zcela odpovídající historickým tradicím.

Po 1. světové válce, díky které Polsko a Čechy získaly samostatnost, bylo území Horního Slezska rozděleno mezi tři státy Německo, Polsko a Československo. Polsko-české pohraničí se stalo předmětem mnohých územních sporů, na které měly v určitém smyslu vliv nacionalistické postoje, které vypukly v XIX. století na obou stranách hranice. Konečná polsko-česká hranice byla ustálena v roce 1920, a žádná strana s ní nebyla spokojena.

Další tragické osudy přinesla 2. světová válka a administrativní změny, které ještě jednou narušily historické tradice Horního Slezska na obou stranách hranice.

Poslední desetiletí přinesla pro Horní Slezsko důležité změny, které do značné míry nerespektovaly historický řád. Historická část Horního Slezska byla na polské straně zapojena do území slezského a opolského vojvodství. Podobně byla po mnohých územních změnách v poválečném období česká část Horního Slezska přiřčena do Ostravského (Moravkoslezského) kraje (prakticky celé historické Horní Slezsko je na české straně) a také částečně do Olomouckého kraje. Polsko-české pohraničí se tedy současně nachází uvnitř hranic dvou krajů. Na polské straně slezského a na české straně moravkoslezského.

Takový územní rozsah nám umožňuje považovat za území polsko-českého pohraničí oblast Horního Slezska, kde se územím Horního Slezska v dnešní České republice rozumí historicky Krnovské a Opavské knížectví, a na polské straně těšínské, ratibořské knížectví a Svobodný stavovský stát ve Pszczyń.

Na tomto místě se zdá být důležitou poznámka, která poukazuje na nutnost uznání některých, občas velmi důležitých rozdílností polské hornoslezské části. Týká se to zejména Těšínského Slezska, které se sice nachází v historických a zeměpisných hranicích Horního Slezska, avšak je osídleno obyvatelstvem s velkým pocitem odlišnosti. Prameny této odlišnosti vyplývají do určité míry z poněkud odlišných dějin a vlivů pohraničí, které vytvářejí specifické společenské postoje. Z hlediska probíraného problému polsko-českého pohraničí je nutné zaznamenat, že edukační otázky v rámci projektu se budou dotýkat především tohoto území, které na polské straně nese název Śląsk cieszyński, a na české straně Těšínské Slezsko.

Oblast polsko-českého pohraničí je ze zeměpisného hlediska velmi rozdílným terénem. Patří k němu takové zeměpisné krajiny jako: Slezská výšina, Slezské pohoří, Ostravská pánev a pásmo Slezských Beskyd. Tyto podmínky do značné míry ovlivňují každodenní život obyvatel a jejich práce. Významně přispívají k rozvoji horského cestovního ruchu, který přináší práci většině obyvatel.

Znakem pohraničního společenství, který je důsledkem složitých dějin, je specifická kultura, která vznikla v důsledku intenzivní výměny kulturních vzorů chování. Kultura však nezná státní hranice, uznává národní hranice, ale na etnickém a národním pohraničí se jejich rozdílnost rozhodně zmírňuje, což potvrzuje skutečnost, že nakolik hranice něco rozděluje, natolik pohraničí stále spojuje. Ve výsledku se totožnost pohraniční společnosti stává přinejmenším dvourozměrná. Tento jev se v celém rozsahu projevuje na pro nás zajímavém území pohraničí. Odráží se to ve výměně kulturního obohacování, mnohých společných kulturních a folklorních událostech, nebo výměně uměleckých souborů. K nejvíce známým patří Festival beskydské kultury, který se koná každé léto v srpnu ve městech v pohraničí a spojuje pohraniční společnost. Hudební tradice jsou pěstované v mnoha hudebních školách na různé úrovni, a jejich profesori vzdělávají kádr místních hudebníků.

Pěstování některých obřadů a zvyků, a také bohatství hudebního folklóru je pramenem folklorního života. Odrazem spojení současných obyvatel se starou tradicí jsou četné skanzeny, ve kterých jsou shromažďovány staré vesnické stavby a zařízení. Početná regionální muzea, a často i soukromé sbírky jsou projevem péče o zachování dědictví minulosti a spojení obyvatel s lidovou kulturou.

Obrazem hmotné kultury jsou rezidence, mnohé paláce dávných majitelů, budovy dávných železáren a dolů, nebo továren, které jsou dnes stále častěji změněny na muzeální objekty.

Polsko-české pohraničí je pro nás zajímavým terénem nejen proto, že určitým způsobem spojuje dva národy, dvě kultury, dva státy, ale také z tohoto důvodu, že na české straně žije přes 40-ti tisícová polská menšina, která se tu neoctla z vlastní vůle, ale v důsledku politických událostí. Žije v několika kulturních vlivcích: české kultury, která dominuje a polské kultury, která pochází z různých pramenů, hlavně médií. K těmto dvěma vlivům se přidává slezská regionální kultura, která Horní Slezsko spojuje a obyvatelé na obou stranách hranice nacházejí obdobné způsoby života, mravy, zvyky (svatební, výroční), také považované za hodné úcty, společné nářečí. Zvláštní odměnou je regionální kultura slezských horalů, kteří mají odlišné nářečí, kroje a hudební kulturu. To je to uvědomění sounáležitosti společenství, které vzniklo v důsledku daných zeměpisných vlivů, nezávisle na státních rozdělení. To, co probíhá v etnických – kulturních pohraničích, co se často projevuje v regionální kultuře, předchází společenské, hospodářské, a dokonce i politické vývoje, které se dějí v centrech. Pohraničí je tedy dobrým měřítkem evropské integrace, která je mnohem blíže integraci než centrální oblasti daného státu.

Na polsko-českém pohraničí to je spolupráce mezi regionálními svazky, obecními samosprávami po obou stranách hranice, a přináší se sebou rozmanitost v kultuře.

Vlastností tohoto pohraničí jsou specifické náboženské rozdíly. Území Horního Slezska je charakterizováno velkou religiozitou, která má odraz ve velmi tradičních obřadech. Důkazem velkého podílu religie je ráz krajiny, památky lidové architektury, které se zachovaly ve mnohých slezských vesnicích, obohacují její krajiny: dřevěné kostely, kapličky u cesty a kříže. K typickým jevům na obou stranách hranice patří soška sv. Jana Nepomuka, českého kněží, který je uctíván jak na polské tak na české straně. Jedním z projevů těchto zemí, které odlišovaly tuto část ve vztahu ke zbytku Horního Slezska bylo a je dominující protestantské náboženství. Po obou stranách rozděleného Horního Slezska je v Polsku i v Čechách nejpočetnější luteránská společnost. Spoluexistence různých religii a shodný společný život jejich vyznavačů potvrzují další obrovskou hodnotu tohoto území.

K významným městským střediskům v bezprostředním pohraničí na polské straně patří: Cieszyn, Bielsko, Czechowice-Dziedzice, Skoczów, Wisła, Ustroń, Strumień, na české straně: Ostrava, Karviná, Frýdek-Místek, Český Těšín, Jablunkov, Třinec, Bohumín.

Hospodářský život se soustřeďuje kolem tradičních odvětví jako: zemědělství, které je nejdůležitější pro život obyvatel, těžební, textilní a pivovarský průmysl. K významným odborům stále patří těžební průmysl (Ostravsko-karvinská uhelná pánev, důl koksárenského uhlí v okolí Cieszyna). Je nutné navíc poznamenat, že na obou stranách hranice se dějí změny a restrukturační v tradičních průmyslových odvětvích, což vede v důsledku ke vzniku nových odborů.

Region je charakterizován mnohými vědeckými a kulturními středisky. Patří k nim vysoké školy, na kterých se mládež vzdělává na mnohých fakultách. Největší vysoké školy v regionu jsou: Slezská univerzita v Katovicích – pobočka v Cieszynie a na české straně Slezská univerzita v Opavě a Slezská univerzita pobočka v Karviné, Technicko-Humanistická Akademie v Bielsku-Bialé, Vysoká škola administrativy, Vysoká škola podnikatelská a pobočky vysokých pedagogických škol. Vedle nich fungují mnohé knihovny a vědecké instituce.

Kulturní život se soustřeďuje v divadlech, Slezské divadlo v Opavě, Těšínské divadlo (Teatr Cieszyński), které je v současnosti jediným českým profesionálním divadlem, jehož součástí jsou dva umělecké soubory hrající různými jazyky – česká a polská scéna, Teatr Polski, a loutkové divadlo „Banialuka“ v Bielsku-Bialé.

Polsko-české pohraničí se svými dějinami, kulturou a současným životem obyvatelů zapisuje do typického obrazu pohraničí, kterého znakem je mnohokulturnost a snaha obyvatelů k vzájemnému poznání a vzájemné spoluexistenci.

## 2.2 Příklady z regionu

### 2.2.1 Čára života – Jsi architekt budoucnosti svého regionu. Do jaké míry využiješ dědictví minulosti?

#### Popis instituce Zámecké Muzeum v Pszczyně

Polsko-české pohraničí na území Horního Slezska bylo a je „malá vlast“, území, na kterém vznikají nejtrvalejší, a zároveň emocionální vztahy člověka k zeměpisnému, přirozenému a kulturnímu prostředí. Tento pocit spojitosti a společenství s krajinou narození se také tvoří na základě společné minulosti. Na vyšší úrovni totožnosti se tvoří spojitost s velkou vlastí, státní, myšlenkovou, s Polskem nebo s Čechami.

Úlohou současné edukace je mj. tvořit podmínky pro formování náboženské a národní totožnosti, a současně také evropské. Žáci, kteří poznávají zeměpisné, přirozené a kulturní hodnoty, a také dějiny regionu, přesto, že jsou po dvou stranách hranice, mají možnost si uvědomit společné dějiny a hodnoty charakteristické také pro současnost. Tento pocit totožnosti umožňuje identifikace na národní, státní úrovni, a dále na evropské úrovni. Tomu je věnované mj. poznávání regionu pomocí různých mimoškolních institucí, které se zajímají o zachycení dědictví regionu. Tam se žáci setkávají s infomacemi, které jsou charakteristické pro region, bez ohledu na státní hranice.

Žáci žijí v specifické, pro region kulturní krajině. Jedním z její prvků jsou mnohé paláce, rezidence dávných majitelů, současně často to jsou muzeální objekty. Minulost tohoto regionu, a přesněji zůstávání Horního Slezska v hranicích rakouského nebo pruského státu, bylo důvodem, že jejími majiteli byla především německá šlechta nebo velkostatkáři. Touto cestou se německá šlechta přirozeným způsobem zapsala do dějin a kulturního dědictví této krajiny.

Odtud úloha, která bude zpracovaná žáky a bude provedená na základě sbírek a informací získaných během návštěv v Zámeckém muzeum v Pszczyně. Jej cílem bude uvědomění žákům, kteří žijí na území Horního Slezska, civilizační a kulturní úlohy německé šlechty. Téma zní **„Jsi architekt budoucnosti svého regionu. Do jaké míry využíváš jeho civilizační dědictví?“** V tom místě několik informací, které se týkají úlohy, jež je tématem edukačních návštěv.

Povaha hospodářství pszczynské země, a také jiných oblastí pohraničí je výsledkem přirozených podmínek, na které se skládají četné lesy, dobrá půda a hustá síť řek.

Základy civilizačního dědictví byly tvořeny polskou, uherskou a dlouhý čas německou šlechtou.

Řízená hospodářská činnost panovníků ve Pszczyně sahá XV. století, kdy se do velké míry rozvinulo stavovské hospodářství, intenzivní osídlovací činnost, a také zmonopolizování obchodu solí na území celého Slezska.

Uherští Thurzovci byli majiteli nejbohatší v Evropě těžební společnosti. Získali slávu intenzivním hledáním rud železa, zřízením mnohých měst a rozvojem řemesla, hlavně pivovarství, soukenictví, pekařství, krejčovství. Dále rozvíjeli rybné hospodářství, které dávalo významné výnosy. Vytvořili základy pro zdejší lesní hospodářství, kterým byla pszczynská země slavná do XX. století.

Promnitzovi pokračovali v osídlovací činnosti a zemědělském hospodářství, hlavně v chovu ovcí, koní, mysliveckých psů, dále se vyvíjelo řemeslo, hlavně soukenictví, které dominovalo v XVII. století. Výnosy přinášel vývoz zvěřiny ze zdejších lesů, chov bažantů a zámeckých psů.

Velké škody a ztráty způsobila třicetiletá válka 1618–1648. Hospodářství bylo zatížené mnoha daněmi, válečnými kontribucemi a náklady na údržbu vojska.

Rodina Anhalt-Cothen se stala slavnou použitím osevňovacího postupu a zavedením koní místo volů. Tehdy se začal proces zprůmyslnování. Vznikla huť skla, první důl černého uhlí.

Objektem prezentace je Zámecké muzeum v Pszczyně. Výběr tohoto místa vyplývá z několika důvodů. Zaprvé – historická pszczynská země, kterou vlastnily mnohé knížecí rody se svými složitými dějinami zapisuje do dějin polsko-českého pohraničí. Jakkoliv pszczynská země patřila k historickému území Horního Slezska a neměla bezprostřední hranice s polsko-českým pohraničí, její vztahy koncem středověku s českými opavskými a těšínskými knížaty ji spojují s dějinami území, které nás zajímá. Jej pohraniční

povahu zdůrazňuje také středověká obchodní cesta, která vede z Krakova do Opavy. Svědectvím této skutečnosti je název jedné hradní brány, který zní: Opavská brána. Nadto pszczyňská země v minulosti zahrnovala významnou část Horního Slezska, a jejich majitelé patřili mezi nejvlivnější a nejbohatší evropské rody. Také v současnosti Pszczyňa zůstává ve vzdálenosti přibližně 50 km od hranice s Českou republikou, a k hlavním městům regionu je odtud několik kilometrů. Zadruhé – v pszczyňské zemi panující německá šlechta se svou činností zapisuje do široce chápané civilizační a kulturní činnosti krajiny polsko-českého pohraničí, a z tohoto důvodu může být základem pro zpracování edukačních materiálů, které přispějí polským a českým žákům k uvědomění si společných problémů jejich dějin. Svědectvím jejich přítomnosti v pohraničních krajínách jsou už zmíněné v charakteristice rezidence pánů z Pszczyňny a početná průmyslová zařízení, které jsou jejich dědictvím. Výběr vyplývá ještě z jiného původu, který má své zdůvodnění v hledání historické pravdy, zbavování se národních předpojatosti a eliminování stereotypů nebezpečných pro podvědomí. Problém kulturního a civilizačního dědictví německé šlechty zároveň v polské jak i české části Horního Slezska byl podmíněný historickou minulostí a režimovými podmínkami, jaké existovaly na obou stranách hranice po 2. světové válce. V praxi to znamenalo opomíjení této problematiky nebo omezení do marginálních informací. Dospívání do společné Evropy, které je podmínkou integračních procesů, způsobilo také přeměny historického vědomí národů, které do konce osmdesátých let minulého století zůstávaly vůči sobě nedůvěřivé a neměly ochoty k jakékoliv spolupráci. V tom kontextu politické přeměny a integrační procesy způsobily hledání elementů, jež pozitivně spojují oba pohraniční národy. Tedy je důležité pro polsko-české pohraničí, které po celé století svých dějin bylo pod vlivem německých států, prolomení vzájemné předpojatosti a revidování historické minulosti. Velký význam pro touto problematiku má edukace dětí a mládeže. Současná polská a česká škola se ve výuce dějin snaží ukazovat mnohokulturnost a všimnout si pozitivních vlivů různých lidí a národů, které, zejména na území pohraničí tvořily základy kulturního dědictví. Neznamená to, že proces prolomení historických bariér už máme za sebou. Proto takové iniciativy jako projekt **Život a edukace na pohraničním území** jsou příležitostí pro prohlubování znalostí o sobě, společných problémech a dosažených výsledcích.

Pszczyňské zámecké muzeum je v budově dávné rezidence majitelů pszczyňské země. Bylo založeno v roce 1946 a je největší atrakcí města.

Doložené počátky zámku sahají 1. poloviny XV. století, kdy byla postavená budova v gotickém slohu. Pszczyňský majetek a spolu s ním zámek často měnil své majitelé. Do konce XIV. století byli to piastovská knížata z opolsko-ratibořské linie, následovně Přemyslovci z Opavy a do roku 1517 těšínská knížata. Tehdy pszczyňská krajina zůstala prodána uherskému magnátovi Alexovi Turzo. Od poloviny XVI. století majiteli se stali Promnitzovi. Tehdy gotická obranná budova byla přestavěna v renesančním slohu, v třicátých letech XVIII. století se začala přestavba v barokním slohu.

V 1767 nastoupili další majitelé knížata Anhalt Kothén-Pless. Kolem poloviny XIX. století se majiteli stali Hochbergové, kteří přetrvávali až do roku 1945. V tomto čase Pszczyňnu navštěvovali králové Pruska, němečtí císaři a jiní důstojní hosté z celé Evropy. Současnými prostory muzea se proplétá rodový prvek. Svědčí o tom rodové portréty, umělecké díla s erbem, myslivecké trofeje.

Zvláštní kapitolu v dějinách Pszczyňny otevírají časy Jana Henryka XV a jeho manželky, slavné krásou, Angličanky zvané Daisy. Kněžnu zajímala politika, udržovala přátelské kontakty s anglickým králem Eduardem VII. a Georgem V., německým císařem Wilhelmem II., s jinými monarchy a s nejznámějšími politiky.

Zámek mnoho let zcela dobře vyhověl požadavkům majitelů, kteří hostili ve své rezidenci nejznámější představitelé aristokracie tehdejší Evropy. Od roku 1915 až 1917 byl v něm Hlavní stan německé armády, a císař Wilhelm II. a jeho manželka bydleli v Pszczyňně, ve speciálně pro ně připraveném apartmánu, který současně nazýváme císařským.

V roce 1922 Pszczyňa zůstala zapojena do nově vznikajícího polského státu. Muzeum, založené s cílem vymazání dávné historie, ztratilo svou dávnou povahu. Koncepce návratu do dávného vybavení interiéru byla zavedena v polovině devadesátých let minulého století.

Současné muzeum představuje na Slezsku jediný typ magnátské rezidence s autenticky zachovaným v 80 procentech historickým vybavením.

Vstup do muzea vede přes chodbu, vyloženou dubovou kostkou. V přízemí se nacházejí císařské apartmány a dále reprezentačním schodištěm, které navazuje na versailleský vzor, pod bruselským gobe-

línem, darem ruské carevny Katařiny II., cesty muzeem vedou do dávné knížecí jídelny, současně Zrcadlového sálu, kde se konají časté koncerty. V galerii se nacházejí početné myslivecké trofeje a dekorační obrazy. Z portrétů se na návštěvníky dívají dávní majitelé, a mezi nimi na četných portrétech kněžna Daisy. V prvním patře se nadto nachází Zelený salón, ozdobený portréty bývalých majitelek. Místem oddechu byl Velký salón s knihovnou. Vášeň majitelů – a byly to lovy – připomíná Myslivecká chodba, ozdobená trofejemi, které byly dobyty na různých kontinentech. Další apartmány jsou Knížecí kabinet a soukromé apartmány knížete a kněžny s obrovským krbem a rodovými památkami.

Zvláštností dějin současného Zámeckého muzea je trvalý kontakt pszczynského kníže Bolka, hrabě von Hochberg s městem a muzeem.

Zámecké muzeum v Pszczyně je svědectvím dědictví mnohých kultur a mnoha majitelů. V jeho dějinách se křižují polské, české, uherské, pruské a německé vlivy. Tedy role německé šlechty je jedním z elementů tohoto dědictví. Avšak v kontextu hledání společných úrovní polské-českého pohraničí na území Horního Slezska z ohledem na dlouhé vlivy německé kultury na obou stranách hranice, plánujeme v projektu představit vlivy německé šlechty na terénech polsko-českého pohraničí v kontextu jej civilizační úlohy. Zámecké muzeum v Pszczyně bude edukačním objektem pro polskou a českou mládež, která v jeho sbírkách najde příklady společné minulosti.

Zámecké muzeum v Pszczyně vzniklo 9 května 1946 roku, kdy byly otevřeny sály v prvním patře s expozice ozdobného umění.

## Úloha

**Témata: Jsi architekt budoucnosti svého regionu. Do jaké míry využiješ dědictví minulosti?**

**Metoda: Čára života**

### Pohled na lekce:

<b>Témata:</b>	<b>Jsi architekt budoucnosti svého regionu</b> <b>Do jaké míry využiješ dědictví minulosti</b>
<b>Činnost:</b>	Žáci hodnotí podíl na majetku dávných majitelů pszczyńskiej země a určují jakou jeho část je možné současně využít.
<b>Čas:</b>	70 minut
<b>Cíle:</b>	* Umění argumentace vlastního postoje vůči současné hospodářsko-socialní problematice, co žáci mohou procvičovat během návštěvy a využívat znalost dějin, v tom té, která se týká současné skutečnosti.
<b>Úvodní etapa:</b>	* <b>Úroveň:</b> Tato úloha je určená pro žáky z lyceálních tříd, poněvadž vyžaduje základné vědomosti o hospodářském vývoji Evropy v minulosti. * Vykonání této úlohy předchází návštěva Zámeckého muzea v Pszczyně, kde se žáci seznamují s vkladem dávných majitelů do různých oblastí života.
<b>Příprava:</b>	* Kopie výkresu * Kopie popisu * Dotazník
<b>Návod:</b>	* <b>Co?</b> Žáci pracují ve skupinách, umísťují údaje na výkresech a provádějí jejich hodnocení * <b>Jak?</b> Hodnotí výsledky v měřítku 1 až 5 * <b>Proč?</b> Aby si uvědomili možnost využití dědictví minulosti
<b>Instrukce:</b>	* Žáci pracují ve skupinách pod vedením učitelé. * Žáci samostatně interpretují výkres.
<b>Vyhodnocování:</b>	* <b>Co?</b> Po vykonání této části úlohy, žáci vyplňují dotazník, ve kterém poskytnou krátké odpovědi na položené otázky * <b>Jak?</b> Po vykonání úlohy lídr zástupce skupiny představuje výsledky práce. Ostatní skupiny poslouchají relaci. Ve výjimečných případech učitel klade dodatečné otázky s cílem získání vyčerpávajících informací od skupiny. Po prezentaci všech skupin učitel představuje obrazovou tabuli. * <b>Proč?</b> S cílem konfrontace svých závěrů s aktuálními hospodářskými prognózami pro region.

### Cíle

Žáci:

- \* seznamují se s hospodářským dědictvím svého regionu
- \* učí se hledat a porozumět spojení mezi dějinami státu a Evropy, a hospodářskými činnosti na území svého regionu.
- \* uvědomují si, že hospodářské krize a hledání nových hospodářských řešení jsou všeobecnými jevy typickými pro celou Evropu, a zejména Střední Evropu.
- \* učí se umění argumentace svého postoje
- \* dokončují hodnocení použitelnosti historického dědictví pro současnost
- \* učí se konfrontovat získané znalosti, nebo svůj postoj se skutečnými vývojovými možnostmi svého regionu
- \* přesvědčují se o různých možnostech a různých úlohách spojených se stejnou tematikou, a také o možnostech vlivu na skutečnost, ve které žijí

- \* uvědomují si jaké argumenty využívají jiní, mají možnost soucítit s druhým člověkem
- \* učí se pracovat ve skupině
- \* Výchovný cíl označuje, že jestli mladý člověk si uvědomí hospodářské možnosti, šance pro zaměstnání v zemi, kde se narodil a bydlí, to v ní zůstane nebo bude hledat své místo v jiné zemi.

### Čas:

Úloha trvá 70 minut

- \* 5 minut probírání úlohy
- \* práce ve skupinách 30 minut
- \* vyplnění dotazníku 15 minut
- \* zpráva 20 minut

### Úvodní etapa:

- \* Provedení této úlohy předchází návštěva Zámeckého muzea v Pszczyně, kde se žáci seznamují s vkladem dávných majitelů do různých oblastí života.

### Příprava:

- \* Provedení této úlohy se opírá o základní závislost mezi vědou, kterou žáci získají během muzeální lekce a jejich dovedností využití této znalosti v různých situacích a za různým účelem.
- \* Hlavním materiálem pro žáky je porovnání informace, které se týkají oblastí hospodářského života vyvíjených v regionu v minulosti [příloha č.1]. Při určených datech jsou zapsané údaje z různých oblastí. Tyto informace jsou základem pro hodnocení těchto oblastí hospodářství regionu v minulosti a v současnosti.
- \* Druhým materiálem je pro žáky výkres, na kterém žáci hodnotí použitelnost popsanych oblastí v měřítku 0 až 5 [příloha č.2].
- \* Třetím materiálem je dotazník, ve kterém budou žáci dávat odpovědi na položené otázky, které se týkají práce ve skupině, argumentace a také vlastního hodnocení a názorů [příloha č.3].
- \* Nadto důležitým materiálem jsou mapy. Jedna z nich představuje hlavní obchodní cesty v XV. století. Největší pomůckou by měla být Hospodářská mapa pszczynské země.
- \* Pro provedení dodatečných cvičení je nutné připravit:
  - Kruhový diagram, na kterém žáci budou zapisovat své nápady [příloha č.4].
  - Pavoukogram, na kterém žáci budou představovat možnosti využití přirozených podmínek regionu k hospodářské činnosti [příloha č.5].
    - Je nutné také připravit atlasy, historické mapy, které představují hospodářskou situace Evropy v různých historických obdobích.
    - Pro každou skupinu připravujeme dva popisovače modré a červené barvy.

### Instrukce a řízení aktivity:

#### Co budeme dělat?

- \* Úlohou žáků je vykonat hodnocení dosahů bývalých majitelů pszczynské země v kontextu možnosti využití jejich dosahů v současné skutečnosti.

#### Jako to budeme dělat?

- \* Úloha je prováděna ve skupinách 4–5 osob. Učitel představuje žákům problém k řešení a cíle, kterým je úloha věnována a také vysvětluje jakým způsobem mají pracovat. Přesně určí čas vykonání jednotlivých částí úlohy.
- \* Každá skupina obdrží materiál, který se týká hospodářského vývoje regionu v minulosti a výkres, na kterém umísťují své hodnocení, a také dotazníkový arch. Žáci pracují ve skupinách a seznamují se s přílohou č. 1 a na výkresu umísťují své hodnocení.
- \* Modrou barvou zaznamenávají na zvoleném místě výkresu hodnocení použitelnosti postupně popsaných hospodářských oblastí s ohledem na přirozené podmínky regionu, úroveň hospodářského vývoje v daném období v Evropě, podnikavost panovníků. Červenou barvou zaznamenávají na výkresu hodnocení možností využití těch hospodářských oblastí v současné skutečnosti regionu. Na této etapě žáci využívají informace z přílohy, informace získané během návštěvy muzea a z hospodářské mapy. Po umístění bodů na výkresu spojují je v podobě výkresu.

- \* Po provedení této části úlohy žáci vyplňují dotazník, ve kterém dávají krátké odpovědi na položené otázky. Otázky se týkají práce s přílohami 1a 2, a také závěrů vyplývajících z vykonání úlohy.
- \* Po vykonání úlohy lídr zástupce podává zprávu o výsledcích práce.
- \* Ostatní skupiny poslouchají zprávu.
- \* Ve vyjimečných případech učitel klade dodatečné otázky s cílem získání od skupiny vyčerpávajících informací.

### Proč to děláme?

Abychom jsme si uvědomili možnost využití hospodářského dědictví našich předků.

### Vyhodnocování:

- \* Žáci budou sdělovat své poznámky, které jsou v dotazníku.
- \* Dávají odpovědi např. jakým způsobem dospěli k konečnému hodnocení na výkrese.
- \* Jak pracovali ve skupině.
- \* Jak domlouvali společný postoj. V jakých otázkách nejčastěji byli shodní, a kdy se vyskytovaly největší rozdíly v názorech. Všimají si rozdílů v hodnocení jednotlivých skupin. Přesvědčují se, že každý vidí pro sebe jiné perspektivy v regionu a že tato rozmanitost je přirozeným projevem.

### Pokračování

- \* V závěrečné části cvičení žáci navrhuje jakým způsobem možno propagovat svůj region.
- \* Učitel dává domácí úkol.
- \* Domácím úkolem je např. napsat kolegovi z jiného regionu dopis s pozvánkou do zaměstnání, založení hotelu, restaurace atp. V obsahu dopisu měly by být zahrnuté argumenty pro ekonomickou atraktivitu charakterizovaného regionu.

### Variace

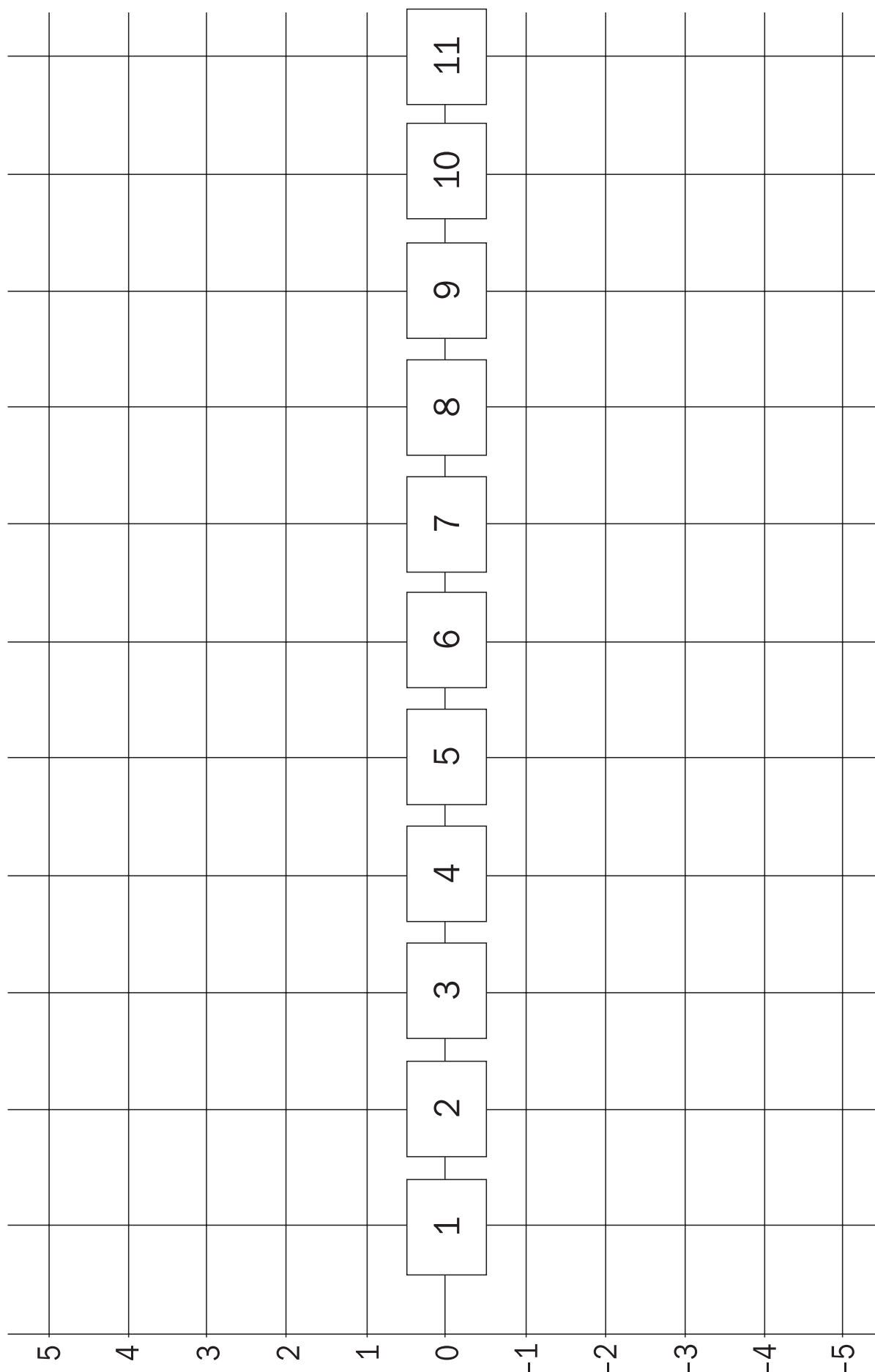
- \* Je možné navrhnout žákům využití materiálů k jiným cvičením
- \* Jedním z nich může být **KRUH**. Spočívá na umístění malých kroužků ve velkém kruhu, které budou označovat té oblasti hospodářského života, které jsou dědictvím minulosti a do malé míry je možné je využít v současnosti. Na obvodě kruhu jako společnou část kruhu žáci umísťují nadčasové oblasti, ve kterých se pokračuje bez ohledu na plynutí času. Mimo kruh krouží kruhy uvnitř, ve kterých jsou napsané názvy nových hospodářských odvětví regionu, jejichž vývoj vyplývá ze současných podmínek.
- \* Jinou úlohou je **PAVOUKOGRAM**. Poněvadž pszczyńskou zemi dnes nazýváme **Zelené Slezsko**, tento název by byl uprostřed diagramu. Od ní žáci odvažují čáry, které tvoří síť. V první síti žáci umísťují podmínky přirozeného prostředí. Dále hledají vztahy mezi podmínkami a vývojem různých oblastí hospodářství. Poslední venkovní element sítě může být tvořeny určenými podmínkami, předsevzetími, které podle názorů žáků mají šanci existence v jejich regionu. Získaný materiál prodiskutují zástupci jednotlivých skupin a odůvodní své nápady.
- \* Je možné také vypsát soutěž na nejzajímavější řešení pro region, které v něm mladé lidi udrží.
- \* Ještě jiným návrhem může být využití obrázků, které znázorňují různé oblasti hospodářského života v regionu. Žáci je musejí pojmenovat. Následovně uspořádat, např. podle cvičení – jedno se nehodí nebo vytvořit tří, čtyř skupiny hospodářských úkolů, které spojují společné příznaky, např. velké úsilí, využití nerostného bohatství, nebezpečí, velké přínosy, zničení prostředí, styk s přírodou atp.

## Příloha č. 1

1. V druhé polovině XV. století těšínský kníže Kazimierz II zahájil a stvořil na pszczyňské země rybné hospodářství. Zdejší ryby se nacházely na různých trzích mj. v Krakově. Knížecí činnosti přeměnily krajinu jižní částí pszczyňské země, která v takové podobě přetrvala do současných časů.
2. V druhé polovině XV. století zmonopolizoval obchod solí, který dával obyvatelům významné výnosy. Využívali při tom vhodnou zeměpisnou polohu a obchodnou cestě, která vedla z Krakova do Wrocławu.
3. Na začátku XIV. století noví majitelé pszczyňské země uherští Turzonovci zakládali nová města a vyvíjelo se řemeslo. Mnoho předsevzetí bylo věnované také vývoji zemědělství, dvorského hospodářství a propagací rybného hospodářství.
4. Polovina XVI. století. Vznikl nový obor, lesní hospodářství, díky kterému byla pszczyňská země slavná až do XX. století. Dřevo bylo splavováno do Gdaňska a tímto způsobem se pszczyňská země zapojila do pro ony časy úspěšné, obchodní výměny se státy západní Evropy. Plánované lesní hospodářství zavedli Anhaltovi v XVIII. století. Ve výsledku zavedení v XX. století moderního lesního hospodářství vznikl dřevný průmysl a četné pily.
5. V první polovině XVII. století nastal rozkvět mnohých odvětví řemesla, zejména textilního odboru a zpracovávání kovů. Kolem roku 1630 Promnitzovi zřídili kovárnu, která pracovala na základě rud železa. Kovárny, které dodávaly železo do okolních měst dávaly stále větší výnosy. Na počátku XVIII. století se začalo vyvíjet hutnictví skla a železa.
6. Polovina XVII. století novou odvětví hospodářství bylo zřízení Promnitzovy chovu bažantů a také zámeckých psů, které kupovali mj. Habsburkové a polští králové. Začal se také vývoz zvěřiny ze zdejších lesů, což posílilo lovectví. Existoval chov ovcí a koní. Ovce dávaly vlnu, mléko, maso, a také kůži.
7. V druhé polovině XVII. století se začal rozkvět mnohých odvětví řemesla, zejména textilního odboru a zpracovávání kovů.
8. Počátek XVIII. století. Novou oblastí hospodářství bylo pivovarnictví a lihovarnictví, které dávaly až 1/3 celkových výnosu. Další rozšíření pivovarského průmyslu je spojené s výstavbou tyského pivovaru, a „knížecí“ pivo dávalo Hochbergům 10 až 15 % příjmů.
9. V druhé polovině XVIII. století Anhaltovi zřídili první na Horním Slezsku důl na černé uhlí, který přispěl k průmyslové těžbě uhlí na Horním Slezsku. Zajímavostí je, že to nové odvětví hospodářství bylo osvobozeno od daně, co přispělo k její rychlému vývoji.
10. V druhé polovině XIX. století pszczyňská země přešla do vlastnictví Hochbergů, kteří především pokračovali v zprůmyslnění a zakládali nové doly černého uhlí. K intenzifikaci tohoto odvětví došlo na přelomu XIX. a XX. století a ta ovlivnila vznik pszczyňského knížecího průmyslového koncernu uhlí, který byl na čtvrtém místě mezi těžebními společnostmi v Polsku v letech 1922–1939. Zapůsobilo to velké změny v krajině pszczyňské země, zejména v její severní části. Ve výsledku těchto přeměn klesl význam dávných oblastí jako lesní hospodářství, zemědělství, pivovarnictví.
11. V druhé polovině XIX. století Hochbergové přivedli do pszczyňské země zubry, které svobodně žily v lesích. Dnes se v okolí Pszczyň nachází rezervace zubrů, ve které žije přibližně 30 zvířat.

## Příloha č. 2

### Hospodářský život v pszczyńskiej zemi



červený – zhodnocení oblastí hospodářství v minulosti  
modrý – zhodnocení oblastí hospodářství v současnosti

### Příloha č. 3

#### Dotazník

1. Na základě přílohy č.1 vyjmenuj odvětví hospodářství, která v minulosti rozvíjeli majitelé pszczyńskiej země.

.....

.....

.....

2. Využívajíc výkres uveď, při kterých hospodářských předsevzetích se čáry výkresu spojují nebo jsou velmi blízko. O čem to svědčí. Stručně napiš.

.....

.....

3. Využívajíc výkres uveď, při kterých hospodářských předsevzetích se čáry výkresu nespojují nebo jsou velmi daleko. O čem to svědčí. Stručně napiš.

.....

.....

4. Ve kterých oblastech hospodářství je možné pokračovat dnes? Zvol tři z dávného dědictví.

a. Oblast.....

Proč.....

.....

b. Oblast .....

Proč.....

.....

c. Oblast.....

Proč.....

.....

5. Ve kterých oblastech hospodářství není možné dnes pokračovat? Zvol tři z uvedených v úloze 1.

a. Oblast.....

Proč.....

.....

b. Oblast.....

Proč.....

.....

c. Oblast .....

Proč.....

.....

6. Od jakých činitelů podle tvého názoru závisí směr hospodářského vývoje určeného regionu. Uveď tři z nich.

a .....

b .....

c.....

7. Jestli povaha hospodářského života v tvém regionu se významně změnila, napiš, co ovlivnilo takové změny.

.....

.....

8. Existovaly v jiných, pro tebe známých regionech obdobné projevy. Jestli ano, napiš kde a o čem to svědčí.

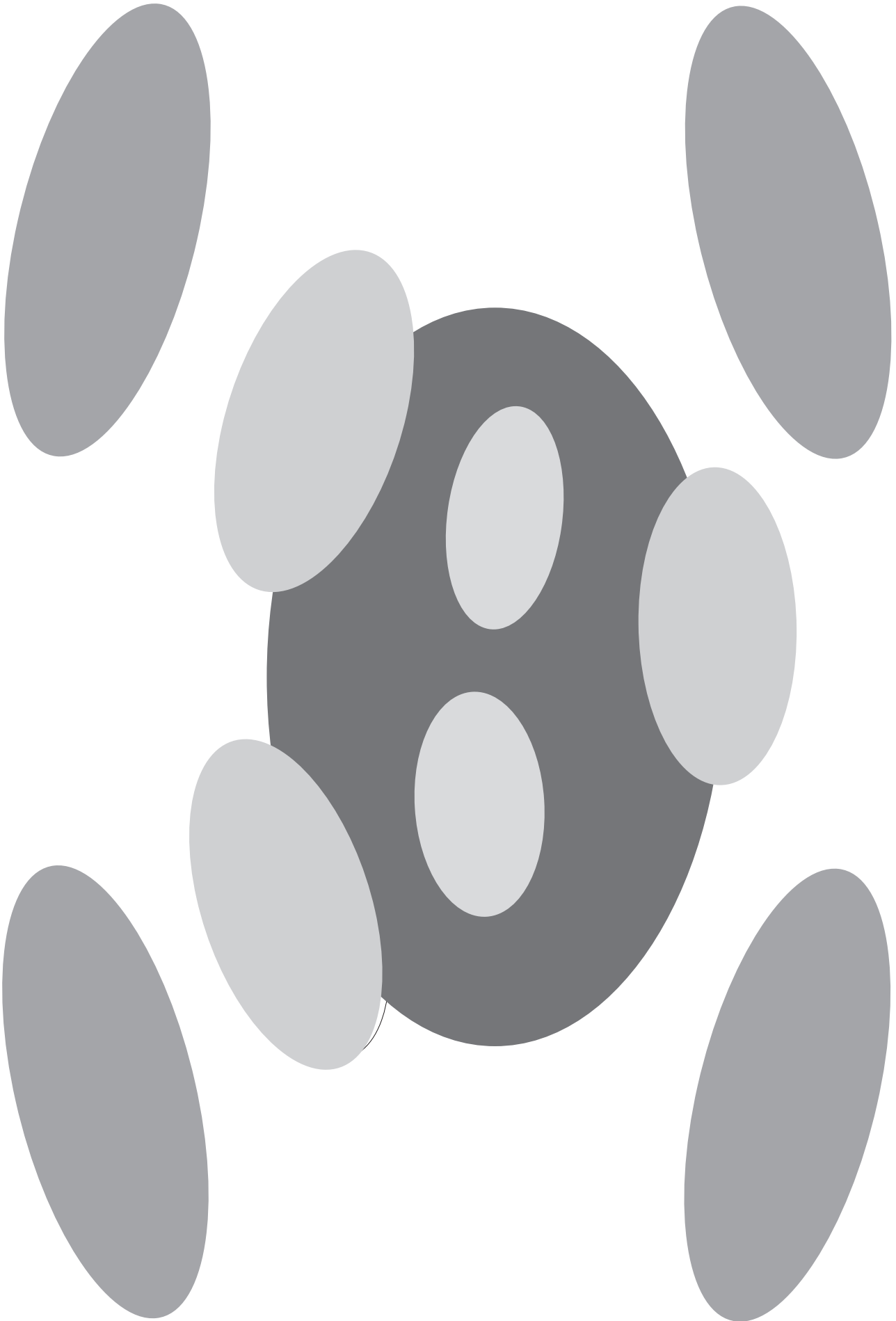
.....

.....

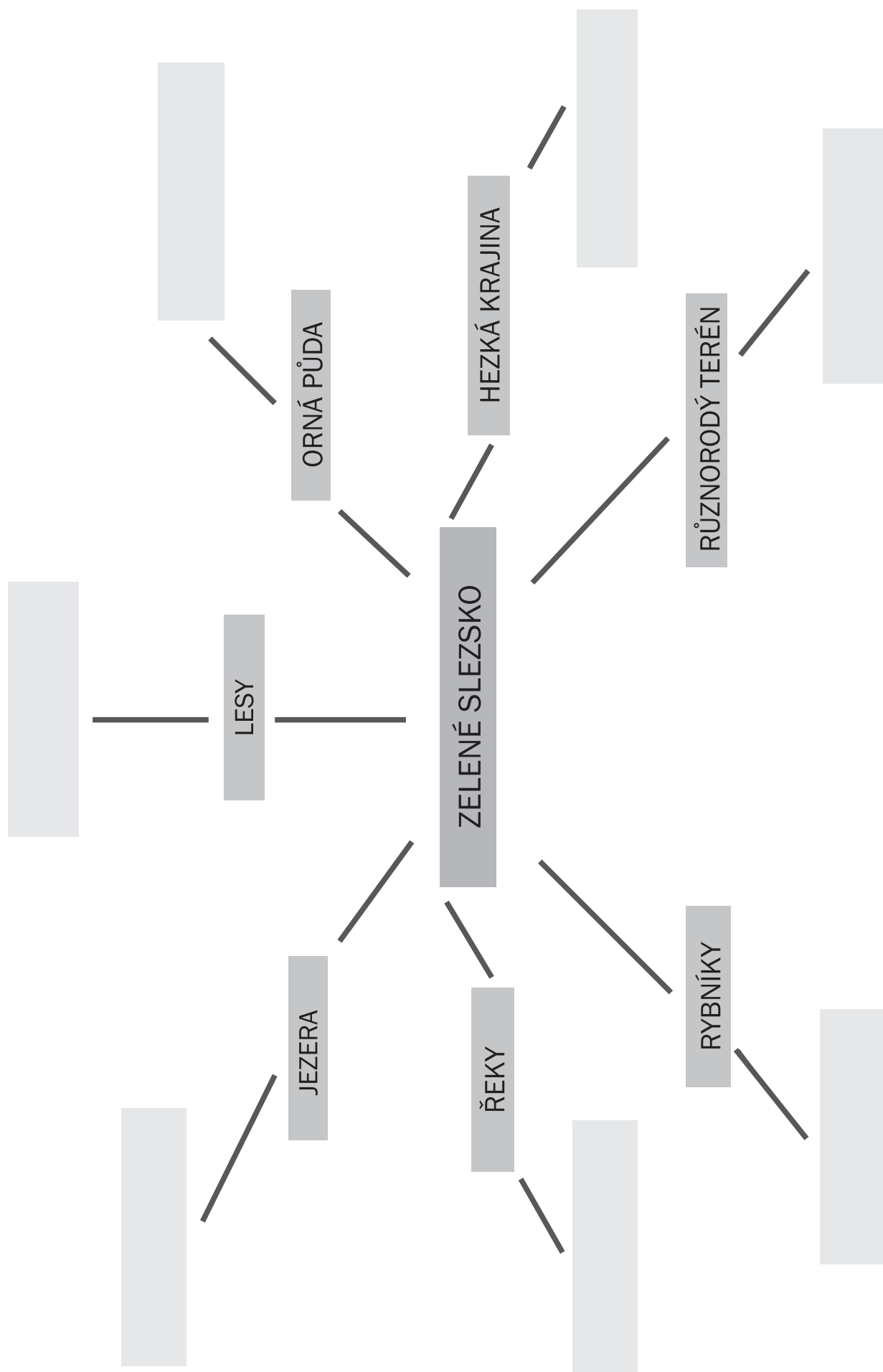
9. Kdybys byl zodpovědný za tvar hospodářského života tvého regionu, jaké odvětví bys propagoval, podporoval a proč?

.....

.....

**Příloha č. 4**

### Příloha č. 5



## 2.2.2 Pozorování smysly – Svědkové významných lokálních událostí

### Dřevěné kostelíky v polsko-českém pohraničí příklad kulturního dědictví

Mladý člověk vyrůstá v podmínkách nejbližšího okolí, které ovlivňuje jeho způsob myšlení a chování. V své malé vlasti se učí místně myslet a globálně působit. Úlohy, které vyplývají z účelů projektu se dokonale včleňují do výše uvedeného úkolu. Pro mladého člověka, který žije v kulturním pohraničí je stále velmi důležité vnímat společenské dědictví pohraničí.

Proto cílem níže uvedeného nástinu je popis jedné z nejvíce typických krajín společného dědictví, jakým je stále dřevěná sakrální architektura v polsko-českém pohraničí na území Horního Slezska.

Jedním z úkolů je současně regionální edukace formování vnímání žáků přírodní, kulturní a společenské současnosti, která je obklopuje. Navštěvujíc překrásné dřevěné kostelíky žák má příležitost vnímat dědictví předcházejících generací. Je to tím důležitější, že současná mládež je především konzumentem masové kultury, která ve své podstatě zbavuje mladého člověka schopnosti vnímat citlivěji i dědictví předků.

V té části Horního Slezska, kde se setkává polsko-česká novodobá realita, přetrvalo do dnes mnoho pokladů lidové kultury. Část z nich to jsou hmotné objekty-památky lidové architektury a umění, zachované v mnoha slezských vesnicích, které obohacují jejich krajinu a přidávají jí zvláštní krásu: dřevěné kostely, kapličky při cestách a kříže. Dřevěné kostelíky jsou nejvýznamnějším elementem rodné kulturní krajiny.

Dřevěné kostelíky jsou situovány do vesnic, které ukazují stopy dávné osídlenecké soustavy. Symbolickou strukturu prostoru, centrální bod, hranice zástavby, hranice polí, hranice vesnice – vymezují svaté znaky: kostel jako osa svatého prostoru a centrum lokálního světa a také kapličky a kříže. Horní Slezsko se odlišuje od jiných regionů země tím, že se tu nachází neobyčejně mnoho dřevěných kostelíků – památkově chráněných objektů. Zachované dřevěné kostely jsou svědectvím mistrovství lidových tesařů, kteří před stoletími stavěli svatyně. Většina těch mistrů jsou anonymní tvůrci, některých však známe jménem a příjmením díky tomu, že sami zvětšili své příjmení na trámech stavby nebo díky zápisům kněží a fundátorů, zachovaných v archívech. Slezské dřevěné kostely jsou pravé perly architektury. Nejstarší z nich vznikly v XV. století. Umístěny jsou většinou na pahorcích. Ve slezských kostelích se zachovaly památkové stěnomalby, oltáře, obrazy, sochy. Poutají na sebe pozornost i jejich okolí: mohutný věnec stromů, především lip a dubů, starý hřbitov, umístěný u brány v ohrazení kamenný kříž nebo kaplička. Hřbitovy jsou svědectvím dějin, mnohokulturnosti místní společnosti. Jsou příkladem neobvyklého mistrovství jejich tvůrců, kteří ukazovali ideální harmonii mezi přírodou a působením člověka. Je to svatý prostor plný symbolů a významů. Takto vytvořenou neocenitelnou soustavu kulturně-přírodních hodnot obohacené o mýtické prvky, zachycené v místním folklóru: vyprávění o zázracích, které předcházely stavbě kostela nebo o zázračném přemístění shromážděného na jiné místo stavby. Každý kostelík má svého patrona z řady lokálních nebo univerzálních svatých.

Na Slezsku ještě koncem XIX. století stály zděné kostely téměř pouze v městech. Vesnice měla dřevěné kostely. Významná je skutečnost, že dřevěné kostelíky byly stavěny „na vazbu“, což znamená, že stěny byly složeny z plných trámů, a střecha byla kryta šindelem, čili „dřevěnou taškou“. Architektonickou vlastností jsou věže sloupové konstrukci s viditelnými kopulemi a rozmanitými průměty. Některé z nich mají věže jako samostatné stavby. Dnes ještě horalé podobně stavějí své chaty.

Na dřevěné kostelíky dnes číhá mnoho nebezpečností a ohrožení. Nejčastěji se ztrácejí díky požárům. Ohrožením pro kostelíky je také „vytrhávání i s kořeny“, čili přenášení na místa, kde farnosti nemají své kostely. Tento skutek je velmi nevhodný z kulturního hlediska. Pozorují se také velmi pozitivní iniciativy místních samospráv, které se snaží o rekonstrukci dřevěných kostelíků tam, kde někdy existovaly. Významnou část prostředků získávají díky evropským investičním fondům, určeným na záchranu kulturního dědictví.

Největší péči o dřevěné kostelíky je ze strany místních společenství, pro které jsou nejen památkami, ale jsou natrvalo zapsány do jejich každodenního života.

## Úloha

**Téma: Svědkové významných lokálních událostí**

**Metoda: Pozorování smysly**

### Pohled na lekce:

**Témata:** Svědkové významných lokálních událostí

**Činnost:** Žáci spontánně pozorují zvolenou stavbu a jej okolí. V kartě pozorování zapisují výsledky svých pozorování a v závěrečné části zpracují společný popis. Úlohou této metody je uvědomění žákům role smyslu a pozorování v poznání dané skutečnosti. Spontánní, ale cílené pozorování má sdělit žákům, že prvním krokem k poznání je pozorování, následovně prožívání a ve výsledku reflexe.

**Čas:** 90 minut

**Cíle:** \* Učení umění pozorování přírodního prostředí a architektonického díla.

**Úvodní etapa:** \* **Úroveň:** úloha určená pro žáky z gymnaziálních škol  
\* Žáci se zúčastňují zájezdu do zvoleného objektu.

**Příprava:** \* Karta pozorování pro každého žáka.  
\* Karta skupinové práce.  
\* Obrazová tabule pro společný popis poznaného díla.  
\* Snímky kostelíků.

**Návod:** \* **Co?** Žáci pozorují zvolenou stavbu.  
\* **Jak?** Výsledky spontánního pozorování jsou zaznamenány v kartě práce.  
\* **Proč?** Vzhled těchto budov a okolí dovolují porozumět roli těchto objektů v minulosti.

**Instrukce:** Žáci pracují ve dvojicích.

**Vyhodnocování:** \* **Co?** Utřídění informací shromážděných žáky.  
\* **Jak?** Určují na základě pozorování společné prvky.  
\* **Proč?** Vcítění se do atmosféry kulturního dědictví.

**Pokračování:** Vykonání domácího úkolu.

### Cíle:

- \* Učení se úcty vůči kulturnímu dědictví.
- \* Získání umění, jak udělat popis architektonického díla.
- \* Učení jak se vracet do minulosti.
- \* Učení zvyku styku s památkami místního dědictví a tedy světového dědictví.
- \* Uvědomění role náboženského života v malé společnosti.
- \* Vnímání vlivu přírodně-zeměpisného prostředí na povahu architektury.
- \* Učení, jak si všimnout podrobností a formulovat všeobecné informace.
- \* Uvědomění žákům, že každý z nich má právo a volbu různého chápání kulturního díla a způsob odběru závisí na velmi individuálních pocitech.

### Čas: 90 minut

- \* 10 minut na probírání úlohy
- \* práce ve skupinách 30 minut
- \* vyplnění dotazníku 15 minut
- \* zpráva 35 minut

### Úvodní etapa:

- \* Za účelem provedení úlohy učitel společně s žáky určí termín, trasu a náklady na zájezd.
- \* Informuje žáků o účelech zájezdu a o metodě cvičení, kterých se budou zúčastňovat. Představuje na snímcích ty dřevěné kostelíky, které budou cílem zájezdu.

- \* Následně učitel připravuje materiály k provedení cvičení.
- \* Provedení úlohy je spojené s bezprostředním prohlídkou architektonického díla na příkladě dřevěných kostelíků v polsko-českém pohraničí. Žáci a učitelé najdou více takových příkladů sakrální architektury.
- \* Úlohou učitele je organizování zájezdu cestou dvou-třech příkladů dřevěné sakrální architektury.

#### **Příprava:**

- \* Karta pozorování pro každého žáka.
- \* Karta skupinové práce.
- \* Obrazová tabule pro společný popis poznaného díla.
- \* Snímky kostelíků.

#### **Návod a instrukce úlohy:**

##### **Co a jak budeme dělat?**

- \* Prvním krokem je spontánní pozorování, které se opírá o procházku kolem určené budovy a uvnitř ní.
- \* Druhým krokem je předání karty pozorování žákům, ve které používajíc hlavní smysly [zrak, čich, sluch] vyplňují určené místa. {příloha č.1}
- \* Třetím krokem je vyplnění dotazníku za pomoci učitelé v nejasných situacích.
- \* Čtvrtým krokem je práce v skupinách 4–5 osob, kde žáci využívají přílohu č.1 zaznamenají společné dojmy a tvoří ucelenější informace.
- \* Pátý krok. Zástupci skupin představují výsledky svých skupinových informací a učitel je umísťuje na jedné společné obrázkové tabuli.
- \* Šestý krok. Učitel žádá, aby žáci vypsali důležitější příznaky architektury a uspořádali je podle schéma: zeměpisná poloha, venkovní vzhled, vnitřní dekorace.

##### **Proč?**

- \* Aby porozuměli jakou roli odehrávaly dřevěné kostelíky v místní dějinách.

##### **Vyhodnocování:**

- \* Vyslechnutí prezentace zástupců jednotlivých skupin.
- \* Nasměrování práce žáků z celé skupiny. Ukázání možností klasifikace, rozdělení do skupin získaných informací podle různých kritérií.
- \* Zástupci skupin představují výsledky svých pozorování.
- \* Učitel představuje možnosti klasifikace získaného materiálu a ukazuje různé kritéria. Klasifikují sebraný materiál.

##### **Pokračování:**

- \* Žáci obdrží návrhy domácího úkolu v různých formách: esej, výtvarná práce.
- \* Připravují výstavu výtvarných prací pro žáky z celé školy.
- \* Učitel navrhuje zachování získaných informací v libovolné podobě. Jednou z nich může být návrh napsání krátké eseje na téma: Popiš libovolnou událost, která se v minulosti konala v navštěvovaném kostelíku. Žáci by měli využít v popisu získané informace a zapojit je do vlastního příběhu. Žáci mohou při té úloze rozvíjet svou představivost a fantazii. Je to také účelová úloha. Účelem je povzbuzování myšlení, zakotveného v konkrétních historických podmínkách. Návrhem pro žáky mohou být takové prvky jako např. svatební slavnost jejich dědečka a babičky v konkrétní historické situaci.
- \* Žáci mohou připravit zajímavé snímky nebo malby, které budou exponované na takovém místě, kde je budou vidět žáci z celé školy. Za dodatečnou práci žáci by měli být ohodnoceni nebo by měli získat cenu.

##### **Materiály:**

- \* Karta pozorování pro každého žáka.
- \* Karta skupinové práci.
- \* Obrazová tabule pro společný popis poznaného díla.
- \* Snímky kostelíků.

**Karta pozorování****Příloha č. 1**

P.č..	Předmět pozorování	Poznámky
1	Co je v okolí?	
2	Podívej se před sebe. Co vidíš?	
3	Jaké vidíš barvy?	
4	Otoč se. Co vidíš kolem sebe, a vidíš daleko?	
5	Soustřed' se na zvuky, zavři oči. Co slyšíš?	
6	Dotkni se libovolného předmětu. Co cítíš?	
7	Jaké pachy, aroma se vznáší venku a uvnitř budovy?	
8	Teplo nebo zima?	
9	Co Tě okouzlo?	
10	Co Tě zajímalo?	
11	Co Tě udivilo?	
12	Co Tě překvapilo?	
13	Co tě vyděsilo?	

**Arch informací sebraných během skupinové práce****Příloha č. 2**

Předměty pozorování	Závěry ve výsledku skupinové práce
Termíny, pocity, barvy, zvuky, pachy	

### 2.2.3 Existuje jediná správná cesta k důležitému rozhodování? – Polsko – česká hranice

#### Polsko-Česka hranice na Zaolší

Polsko-česka hranice v oblasti Zaolší je jedním ze složitějších problémů vzájemných vztahů. Níže uvedený nástin této otázky je stručným přehledem sporu v rozsahu století. Jeho apogeem jsou časy po 2. světové válce především z ohledu na to, že tehdy vymezená hranice je dodnes konečná. Problém zahrnutý do úlohy se tedy týká vymezení hranice po 2. světové válce. Výběr níže uvedené úlohy vyplývá z několika důvodů. Zaprvé se týká důležité události v poválečných osudech pohraničí, která ještě jednou nastala na hranicích obou států. Takové rozhodnutí bylo shodné s politickými zájmy vítězných v 2. světové válce mocností a pod silným tlakem Sovětského Svazu, přesněji hlavního architekta územních rozdělení v této části Evropy, Josefa Stalina. Zadruhé, znalosti žáků o podmínkách, za jakých vznikala hranice jsou velmi malé. Vyplývá to z marginálního zacházení s touto otázkou v školních učebnicích v nebo opomíjení jí. Zatřetí, dilema vyplývající z přeběhu polsko-české hranice v oblasti Zaolší stále budí mnoho kontroverzí mezi obyvateli obou států. Začtvrté je to příklad událostí z daleké minulosti, kterých zkušenosti jsou dodnes velmi živé a mohou být základem reflexe zároveň nad minulostí tak i současností. Učí však, že rozhodnutí vydávaná shora, hlavami mocenských stran, vydávaná z pozice moci vždy budou budít pochybnosti. Žáci, kteří se pouštějí do reflexe nad touto událostí se učí rozhodovat ve věcech důležitých pro současný stav. Uvědomují si roli demokratických řešení a jejich význam pro dobro znepřátelených stran.

Porozumění probírané otázky vyžaduje představit ji více v širším historickém kontextu a jít až do tohoto okamžiku, který je pramenem předmětné otázky.

XIX. století znamenalo v dějinách národů, které byly pod vlivem mocností, významné oživením národního života. Na území, které nás zajímá: Těšínského Slezska, polsko-českého pohraničí mělo národnostní hnutí složitou povahu. Polská a česká společnost, které se bránily germanizaci, byly samy v konfliktu. Tuto situaci posilňovaly nacionalistické tendence, které vedly k bohemizaci života v oblastech s rozhodující většinou polského obyvatelstva. Mezi polským a českým obyvatelstvem působily početné osvětové a kulturní instituce, byly vydávány časopisy, které výrazným způsobem zvyšovaly pocit odlišnosti dvou emancipujících se národů, polského a českého.

V okamžiku rozpadu habsburské monarchie a vzniku Československa, a také obrození Polska, polsko-česka rivalizace o vlivy na Těšínském Slezsku se přeměnila v ostrý konflikt.

Češi odůvodňovali své aspirace vůči vlastnění Těšínského Slezska historickými právy, zatímco polská strana se odvolávala na etnický argument.

Výsledkem zvětšení aktivity polské a české strany po skončení 1. války byly zvýrazněny vlivy rozdělení sporného území. Neuspokojovalo to však žádné strany.

Rozhodnutím polské vlády o provedení voleb do zákonodárné sněmovny na sporném území vznikla ozbrojená intervence na polské území ze strany znepokojeného Československa.

Po projednání této otázky na mírové konferenci v Paříži byly vojenské aktivity pozastaveny a mocnosti navrhovaly mj. provedení plebiscitu na sporném území. Vzhledem k velmi silným nepokojům a aktům terorismu Mezinárodní výbor tuto myšlenku opustil.

Konečná hranice byla navržena během konference v Spa v červenci 1920 roku. Rozdělovala národy podle průběhu řeky Olše a neřešila vzájemné spory. V takové atmosféře zůstaly oba mladé státy v meziválečném období, které mělo být pro oba obrovský dopad, vůči sobě stále nedůvěřivé.

V části Těšínského Slezska, která v roce 1920 připadla Československu, žila významná část polského obyvatelstva (118,5 tis. z celkového počtu 311,2 tis. Osob). Česká strana byla mezinárodními smlouvami a Ústavou Československé republiky zavázána respektovat práva Poláků v oblasti národního rozvoje. Poláci se však od počátku cítili diskriminováni. Jako důvody uváděli překážky v činnosti polských organizací a školstva, šikanování Poláků v práci, omezení svobody slova a omezení malého hraničního ruchu.

V takové atmosféře, v roce 1938 během přípravy Mnichovské smlouvy, která se týkala rozdělení Československé republiky, Polsko požádalo o vrácení terénu Zaolší. Tato skutečnost byla chápána jako útok na

bezbrannou Československou republiku. Vlna nacionalismu v obsazeném terénu ovlivnila mj. protičeský teror, co přinutilo mnoho Čechů a Němců k emigraci.

V době 2. světové války se celé sporné území octlo na hranicích III. Říše v rámci katovické rejence. Za podmínek okupace, při zrušení veškerých odlišností, vznikla šance na uvedení do souladu zájmů sporných stran. Tyto šance nebyly celkově využity. O dobré vůli svědčí postoj emigračních vlád Polska a Československé republiky, kterého projevem byla společná deklarace v roce 1940. Oba státy se zavázaly uzavřít natrvalo spory a křivdy a po válce vytvořit trvalý politický a hospodářský svaz.

V poslední fázi války se obrozující se československý stát domáhal zrušení polského obsazení Zaolší z roku 1938. Závislá, na Moskvě polská vláda nechtěla postoupit Zaolší, a byla ochotná dát jako rekompensaci Klodskou zemi. Tento hraniční spor zostřil polsko-československé vztahy, vedl dokonce k ozbrojeným potyčkám. Nakonec bylo Zaolší vráceno Československé republice. Potvrdila to Smlouva o vzájemném přátelství a spolupráci uzavřena 11. března 1947 r.

Západní část Těšínského Slezska, která se octla na hranicích Československé republiky se stala důležitou součástí českého hospodářství. Shodně s myšlenkou smlouvy měla polská menšina získat práva svobodného národního rozvoje. Bohužel od začátku 50. let tato práva byla omezována.

Situace, která nastala po vstupu Rudé armády do oblasti, která je předmětem našeho zájmu, se zdála být spolupráce polského a českého národa na sporných terénech nemožná. Rozdělení německých zemí mezi válkou poškozené státy znamenalo pro Polsko významné zvětšení území na západě. Jinak to vypadalo v případě hranice v oblasti Zaolší. Přes zájmy obou národů konference vítězných mocností ponechala sporné území Zaolší v hranicích Československé republiky, co znamenalo obnovení hranice z roku 1920.

## Úloha

**Témata: Polsko-česká hranice. Existuje jediná správná cesta k důležitému rozhodování?**

**Metoda: Osnova rozhodnutí**

### Přehled lekce

**Témata: Polsko-česká hranice. Existuje jediná správná cesta k důležitému rozhodování?**

**Činnost:** Úlohou žáků je rozhodnutí v důležité věci. Předpokládáme, že jsou možné dvě cesty. Jednou z nich je přijmout dopředu navrhované řešení, druhou konzultace se společností, které mohou být provedené různými metodami. Úlohou žáků je vybrat jednu z nich a ukázat výsledky tohoto rozhodnutí.

**Čas:** 65 minut

**Cíle:**

- \* Hlavním cílem úlohy je učení rozhodování na základě získaných informací a umění argumentace.
- \* Úloha by měla ukázat žákům, že neexistuje jedna jednoznačná odpověď, jedno správné řešení, a úlohou instituci, společnosti je shromáždit argumenty pro a proti, a zvolit optimální řešení.

**Úvodní etapa:**

- \* **Úroveň:** Z ohledem na úroveň složitosti otázky a nutnost znalosti tohoto problému je úloha určená pro žáky ve věku 16–19 let.
- \* Žáci mají základní znalosti o dějinách polsko-české hranice v letech 1918–1945.

**Příprava:**

- \* Příloha č.1. Arch, který představuje strukturu rozhodnutí, na kterém žáci umisťují argumenty domluvené během skupinové práce.
- \* Příloha č.2. Arch metaplánu.

**Návod:**

- \* **Co?** Úlohou žáků je ve skupinách sjednání argumentů pro výběr jednoho ze dvou politických řešení, které mohly vzniknout ve věci polsko-české hranice po 2. světové válce. Jeden z návrhů znamená rozhodnutí mezinárodního výboru způsobem „hotových faktů“, druhý je rozhodnutím na základě provedeného plebiscitu obyvateli, kteří žijí ve sporné oblasti.
- \* **Jak?** Žáci pracují ve skupinách a zapisují argumenty v příloze.
- \* **Proč?** Aby si uvědomili nutnost stále se rozhodovat i nést následky za svá rozhodnutí.

**Metody:**

- \* Žáci pracují ve skupinách.
- \* Žáci interpretují své rozhodnutí.

**Vyhodnocení:**

- \* Co? Jak? Proč?
- \* Žáci odpovídají na otázky učitele.
- \* Jak organizovali práci ve skupinách?
- \* Která část úlohy byla nejsnadnější, a která nejobtížnější?
- \* Jako došli ke sjednocení společného názoru?
- \* Jako hodnotí práci ve skupině?
- \* Jaké závěry vyplývají z provedené úlohy?

**Pokračování:** Provedení domácího úkolu. Žáci vyhledají různé obtížné problémy, které existují v terénu současného pohraničí nebo takové, které se mohou objevit. Mají se vcítit do role osob, zodpovědných za rozhodnutí.

### Cíle:

- \* Povzbuzování zájmu o dějiny.
- \* Uvědomění role obtížných problémů pohraničí zároveň v minulosti jako v současnosti.
- \* Cvičení využití primárních textů a kritizování jich.
- \* Učit se jak vyhledávat věcné argumenty pro a proti.
- \* Uvědomění role politických činitelů v životě společnosti v pohraničí.
- \* Učit se rozhodovat a nést následky svého rozhodnutí.
- \* Zdokonalování práce ve skupinách. Uvědomění role sjednaných postojů a kompromisů.

**Čas:**

Celá úloha trvá 65 minut

- \* 10 minut je nutné věnovat na probírání úlohy.
- \* Práce ve skupinách 30 minut
- \* Vyplnění dotazníku 10 minut
- \* Zpráva 15 minut

**Úvodní etapa:**

- \* Za účelem provedení úlohy učitel shromažďuje základní informace, týkající se historických okolností, které souvisejí s určením polsko-české hranice po 2. světové válce. Shromážděný materiál [zahrnutý do popisu otázky] by měl být využit pro žáky v stručném úvodu do obsahu úlohy.
- \* V stručném úvodu nemohou být názory a mínění, jediné velmi základní informace o situaci v té části Evropy v poslední době války a ihned po jejím skončení.

**Příprava:**

- \* Příloha č. 1. Arch, který představuje strukturu rozhodnutí, na kterém žáci umísťují argumenty domluvené během práce ve skupinách.
- \* Příloha č. 1. Arch metaplánu, na kterém žáci pracující ve skupinách zapisují společné závěry.

**Instrukce a řízení aktivity:****Co?**

- \* Předmětem našich cvičení bude polsko-česká hranice.
- \* Budeme rozhodovat a argumentovat své výběry.

**Jak?**

- \* Představení žákům v podobě stručné informace okolností určení polsko-české hranice po 2. druhé světové válce.
- \* Rozdělení žáků do skupin 4–5 osob.
- \* Předání materiálů žákům pro skupinovou práci.
- \* Objasnění pokynů. Učitel žádá žáky o domluvu argumentů a zapsání na vhodná místa ve schématech. Klade otázku, jaké jsou předpokládané následky vymezení hranice dvěma způsoby: rozhodnutím shora nebo výsledkem plebiscitu.
- \* Pozorování práce ve skupinách. Poskytování technických informací, týkajících se provedení úlohy.
- \* Určování prezentace výsledků skupinové práce. Pomoc v sjednávání postoje vůči probíranému problému.

**Proč to děláme?**

- \* Uvědomění žáků různých možností řešení obtížných problémů. Prezentace následků různých rozhodnutí a uvědomění si nesení zodpovědnosti za svá rozhodnutí.

**Vyhodnocování:**

- \* Prezentující práce každé skupiny na viditelném místě vyvěšují vyplněný arch a představují závěry.
- \* Vyslechnutí shrnutí práce učitelem. Uvědomění si správného provedení úlohy. Uvědomění si různých způsobů dospění k odpovědím na otázku položenou v tématu lekce a následků, které vyplývají z každé z nich.

**Pokračování:**

- \* Přehled cvičení. Žáci mají za domácí úkol napsat provolání k pohraniční společnosti v okolnostech důležitého rozhodnutí. Jednou z forem může být provolání k účasti v plebiscitu, který rozhoduje v důležité věci. Druhou formou je provolání správy z rozhodnutím shora v libovolné důležité věci. Učitel upozorňuje, že důležité je použít vhodné fráze typické pro každou podobu.

**Variace:**

- \* Žáci obdrží přílohu č.1 jako jinou podobu provedení cvičení.
- \* Provedení domácího úkolu. Žáci vyhledávají různě obtížné problémy, které existují v terénu současného pohraničí nebo takové, které mohou existovat. Mají se vcítit do role osob zodpovědných za roz-

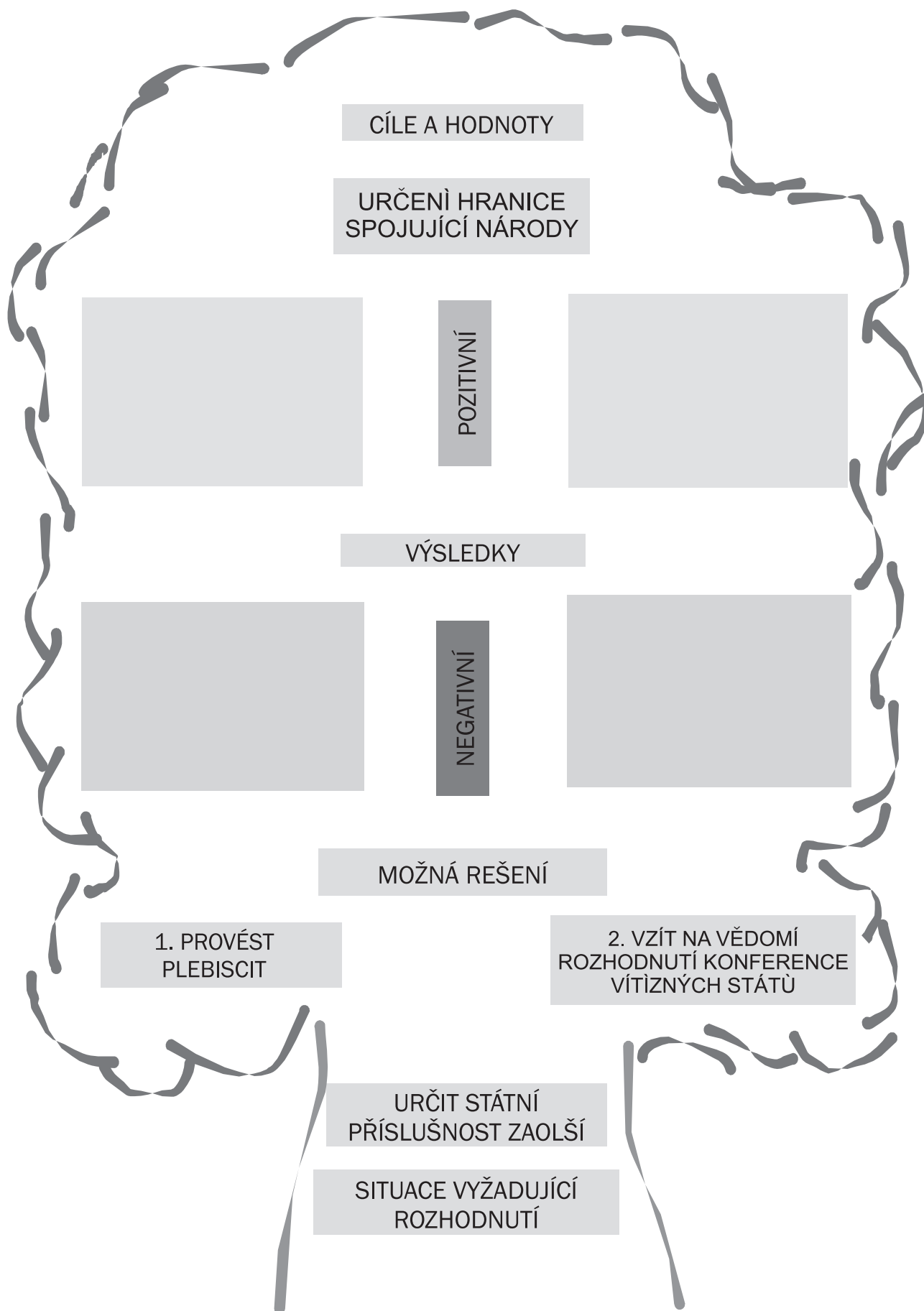
hodnutí. Vybírají způsob řešení problému. Vykonávají domácí úkol, kterým je napsat stručné svolání k společnosti v vymyšlené otázce. Jako formu práce mají na výběr: svolání k společnému rozhodnutí všech osob, které mají zájem nebo jednou osobou např. jako úředník samosprávy nebo státu.

**Materiály:**

- \* Příloha č. 1. Arch, který představuje osnova rozhodnutí, na kterém žáci umísťují argumenty domluvené během práce ve skupinách.
- \* Příloha č. 1. Arch metaplánu.

## Příloha č. 1

### Osnova rozhodnutí



**Příloha č. 2**  
**Návrh řešení metaplánu**

**PROBLÉM**

JAK BYLO?

JAK BY MĚLO  
BÝT

PROČ TO NEBYLO TAK, JAK BY TO MĚLO BÝT

**ZÁVĚRY**

## 2.2.4 6 barevných klobouků – Ať nahlédneme do budoucnosti

### Problém historického vědomí žáků v terénu polsko-českého pohraničí

Historické vědomí je jedním z nejdůležitějších a současně nejméně jasných pojmů současné humanistiky. Zajímají se nim nejen historici, metodologové a didaktici dějin, ale také sociologové, filozofové, publicisté a politici. Někteří teoretici spojují s tím pojmem vědu, nasycenou hodnotami minulosti. Pro sociology je to společná paměť o minulosti. Historické vědomí je v bezprostředním vztahu nejen s aktuální situací určené skupiny, ale také s jejími snahami a přesnými vizemi budoucnosti. Historické vědomí bere do úvahy jenom ty historické příběhy, které jsou živou součástí společenského vědomí a ve výsledku mají vliv na společenské a politické postoje. Historické vědomí je souhrnem součástí, současně pravdivých tak i nepravdivých. Dějiny jsou do značné míry mytizované, proniknuté prvky s jednoduchým měřítkem pro bílá nebo černá schémata. Jsou charakterizované velkou odolností vůči racionálním argumentům a poměrně velkou trvanlivostí. Zůstávají v úzkém spojení s jinými součástmi společenského vědomí. Člověk nežije v samotě, ale jako člen rodinné, odborné, teritoriální, náboženské, třídní, státní nebo národní společnosti. Vědomí může posilňovat určitou skupinu, ale může jí také izolovat od jiných.

V procesu výuky se role učitele opírá zejména o zajištění určitého pensa vědy žákům, ale také o vybavení jich takovou intelektuální dovedností, která zajistí racionální pohled do minulosti i do budoucnosti.

Průzkumy, provedené mezi žáky ukazují, že existují dva typy vědomí. Jeden martyrologický, zdůrazňující národní pohromy a utrpení. Druhý viktorní, zdůrazňující militární vítězství dokonce v nejtěžších momentech. Berouc do úvahy výše uvedené poznámky vědecké reflexe a výsledky průzkumů není těžko si všimnout potřebu přehodnocení stavu historického vědomí našich žáků. Uvedené výše výsledky průzkumů dělají současnou školu zodpovědnou za vytváření poctivého historického vědomí mezi žáky, které jim dovolí žít a tvořit v realitě současného světa, kterého charakteristikou je mnohokulturnost a odlišnost. Dávajíc výše uvedený problém na půdu regionálního vědomí, úkoly se zdají být stejné. Mládež, která žije a učí se v prostředí pohraničí, je do ještě větší míry zatížená běžnými – rodinnými dějinami, které obtěžují soužití a spolupráci v oblastech občas dotčených velmi bolestivými dějinami. Hlavní myšlenkou našeho úkolu je dostat do historického vědomí mládeže pohraničí, a vhodně promyšlenými cvičeními jim pomoci si uvědomit, možnost mnoha řešení do budoucnosti. Osvobodí žáky od černo-bílého vnímání skutečnosti, ve které žijí. Umožní optimální výběr s předpokladem umění dokonalé argumentace.

Transformace ve státech střední a východní Evropy a postupné vycházení z izolace je charakterizované neobyčejným růstem zdrojů informací, se kterým je spojen, z edukačního hlediska nevhodný, informační šum. To znamená v praxi, že dnešní mládež, využívajíc mnohé snadně dostupné informační zdroje ne vždy umí zvládnout jejich selekci a zhodnocení. Je to zvláště důležité v kontextu problematiky národního a kulturního pohraničí. Sousedství různých národností na pohraničním území neznámá, že všechny bariéry zmizely. Přes mnohostranné edukace na děti a mládež působí také rodinná edukace, která často znamená stereotyp, čili falšování historického vědomí. Proto existuje rychlá potřeba využít různé metody výchovy, které mohou zajistit likvidace těch stereotypů. Je pravděpodobné, že navrhované cvičení, nebo podobné, ukáže, jaký je skutečný stav v sféře názorů na minulost a budoucnost mezi žáky, kteří žijí v pohraničním teritoriu.

## Úloha

**Témata: Ať nahlédneme do budoucnosti**

**Metoda: 6 barevných klobouků**

### Pohled na lekce

**Témata:** **Ať nahlédneme do budoucnosti**

**Činnost:** Žáci mají za úlohu vybrat jednu z opcí soužití národů na pohraničním území. Musí použít argumentů z různých oblastí života.

**Čas:** 75 minut

**Cíle:** Využití svých vědomostí k formulaci názorů.

**Úvodní etapa:** \* **Úroveň.** Žáci jsou systematicky a svědomitě vyučováni v tématice pohraničí.  
\* Žáci mají znalosti z různých oblastí života.

**Příprava:** \* 6 karet, na kterých jsou klobouky různých barev a místo na zapsání připomínek žáků. [Příloha č.1]  
\* Evaluační dotazník. [Příloha č.2]  
\* Arch analýzy Swot. [Příloha č.3]

**Návod:** \* **Co?** Žáci vybírají jednou z opcí společného sousedství  
\* **Jak?**  
– Spojují se do skupin.  
– Zapisují argumenty podle schéma.  
\* **Proč?**  
– Aby si uvědomili nutnost vydávání rozhodnutí.  
– Aby si připravili pečlivou argumentaci.  
– Aby využili vědomostí, které se týkají minulosti.

**Metodika:** \* Žáci pracují ve skupinách.  
\* Žáci představují výsledky svých přemýšlení

**Vyhodnocování:** \* Žáci argumentují svá rozhodnutí.  
\* Žáci vyplní evaluační dotazník.

**Pokračování:** \* Cvičení můžeme skončit otázkou, v jakých typických situacích je možné využít tu úlohu.

### Cíle:

- \* Zdokonalování dovedností využívání svých vědomostí k vyslovení názorů.
- \* Zdokonalování dovedností využívání svých vědomostí k kreování vize budoucnosti.
- \* Zdokonalování dovedností dovednosti práce ve skupině.
- \* Zdokonalování dovedností argumentovat svůj postoj.
- \* Ztotožnění svých názorů s určitým postojem.
- \* Zdokonalování dovedností úcty k postojům jiných.
- \* Zdokonalování klíčových dovedností jako: plánování a organizování své práce a zodpovědnost za ní, úspěšné dorozumívání se, představování svého hlediska, součinnost ve skupině, uspořádání a využívání vědomostí z různých informačních zdrojů.

### Čas:

- Celkově úloha trvá 75 minut.
- \* Představení hlavních předpokladů cvičení 10 minut.
- \* Spontánní výběr jedné z možností 10 minut.
- \* Konečný výběr 15 minut.
- \* Představení domluvy skupiny 15 minut.
- \* Vyplnění dotazníku 15 minut.

**Úvodní etapa:**

- \* Učitel představuje žákům cíle lekce a úlohy, jaký mají. Vysvětluje, na co jsou potřebné pomocné materiály k provedení cvičení. Základní otázka kladená žákům by měla znít: v jakých barvách vidíš budoucnost polsko-českého pohraničí? Na výběr máš 6 možností. Tak konstruovaná otázka by měla nasměrovat myšlení žáků k uvědomení si mnohých odpovědí, nejen v této úloze, ale při výběru možností v různých životních situacích, ve kterých se mohou ocitnout. Tímto způsobem se vpravují do všeobecné filozofie thinking skills, že neexistuje jediná konečná odpověď.
- \* Každá z 6 karet má jinou barvu. Každá z nich znamená jednu vizi budoucnosti polsko-českého sousedství. Bílý je neutrální postoj, argumentace probíhá na věcné úrovni, na konkrétních skutečnostech. To znamená, že při výběru této barvy bereme do úvahy pouze současný stav. Červená barva znamená emoce a pocity, vliv intuice. Není přesvědčen, ale cítí. Černá je výběr pro ty, kteří všechno vidí v černých barvách a mají pesimisticky postoj k určitému problému. Žlutá je výběrem pro optimistu, který vidí budoucnost v světlých barvách. Pod zeleným kloboukem se skrývají kreativní postoje. Nápadů pozitivních řešení problému, přes obtížnější výchozí situaci. Postoj plný odstupů od problému znamená modrou barvu. Chladně zhodnocuje situaci. Je zbaven veškerých emocí.
- \* Aby bylo umožněn žákům nejen výběr postoje, ale vytvoření možností argumentace, pod každým kloboukem se nacházejí dvě oblasti života, ve kterých se nacházejí nebo od kterých závisí budoucnost v pohraničních terénech. Pod každou z těchto oblastí žáci zaznamenají jeden argument. Zapsané argumenty by měly představovat podstatu vybraného postoje. Mezi možnostmi jsou navrženy následující oblasti:
  - Společná minulost – dějiny
  - Současná kultura
  - Jazyk
  - Náboženství
  - Edukace
  - Hospodářství
  - Přítomnost v strukturách unie

Návrh výše uvedených oblastí by měl z jedné strany nasměrovat práce žáků, z druhé dát jí do souladu s určitou klasifikací vědomostí.

**Příprava:**

- \* 6 karet, na kterých se nacházejí klobouky různé barvy a místo na zapsání připomínek žáků. [Příloha č.1]
- \* Evaluační dotazník. [Příloha č.2]
- \* Arch analýzy Swot. [Příloha č.3]
- \* Úloha vyžaduje dobré znalosti žákovské skupiny a znalosti o různých problémech života v pohraničí. Jestli jsou žáci v tomto směru systematicky edukováni, učitel poukazuje na ty otázky, se kterými dosud pracovali. Zároveň jim připomíná, že mohou sáhnout do různých pramenů vědy, se kterými se dosud setkali. Pokud skupina žáků je náhodná, musíme brát více do úvahy spontánní odpovědi žáku. Stále je důležité, aby žáci získali od učitele velmi přesná vysvětlení a návody. Na učitelem připravených kartách jsou klobouky, na každé klobouk jiné barvy, a také krátký dotazník k vyplnění. Pro každou skupinu je připraveno pracoviště. Mělo by být zřetelně viditelné. Stůl můžeme přikrýt barevným papírem nebo ho označit viditelným znakem.

**Instrukce a řízení aktivity:****Co budeme dělat?**

- \* Učitel vysvětluje celé cvičení. Naším úkolem je výběr jedné možnosti, která znamená budoucí vztahy mezi sousedy na pohraničním území. Představuje materiály a probírá jejich obsah.

**Jako to budeme dělat?**

- \* Cvičení předpokládá tři etapy. V první etapě si žáci spontánním způsobem zvolí skupiny. V druhé pod vlivem promyšlení a vědomostí získaných od jiných se definitivně rozhodnou a argumentují svůj postoj podle zpracovaných kritérií. Třetí etapa je samostatní promyšlení a vyplnění evaluačního dotazníku.
- \* Učitel povzbuzuje žáky ke stručnému rozmyšlení a výběru jedné ze skupin. Současně oznamuje, že po krátkém rozhovoru s členy skupiny a vlastním promyšlením je možné změnit názor. Navrhuje, aby si

každý žák rozmyslel, jaké argumenty rozhodly o výběru určeného klobouku. Výběr první části cvičení je spontánní.

- \* Žáci si po krátkém promyšlení zvolí skupinu. Ve skupině je vybrán lídr skupiny, zodpovědný za provedení první části cvičení.
- \* Učitel pozoruje žáky při práci. Naslouchá, jakých argumentů využívají pro a proti. Zdůrazňuje nutnost pronikavé analýzy, kterou mají žáci provést. Snaží se zajistit vhodné podmínky práce pro každou skupinu. Po uplynutí určeného času požádá žáků o konečný výběr skupiny. Připomíná, že se v této etapě nachází konečná a úplná argumentace.
- \* V této etapě žáci provedou diskuzi v podobě „bouře mozků“, která umožní tvořit největší počet nápadů, použitelných k řešení určeného problému. Tato část cvičení má spontánní povahu. Lídr skupiny a učitel, kteří pozorují práci žáků, dbají o jejich uspořádání. Na závěr první části lídr skupiny informuje o shromážděných výsledcích žáků a ptá se, kdo zůstane a kdo se přestěhuje do jiné skupiny.

### **Proč to děláme?**

- \* Úloha umožňuje porozumět nám jak odlišné jsou naše názory na život na pohraničním území v budoucnosti.

### **Vyhodnocování:**

- \* Když už si žáci vyberou konečné místo, učitel vydává další pokyn. Vysvětluje žákům, co je obsahem dotazníku a jak mají zaznamenat své poznámky.
- \* Žáci zůstávají ve svých skupinách nebo se přestěhují do jiných. V této etapě pod vedením jiného lídra společně vyplňují dotazník, vypisují argumenty pro každou oblast shodně s vybranou možností. Na závěr lídr nebo tajemník skupiny přečte zpracovanou argumentaci.
- \* Učitel dává žákům evaluační dotazník a požádá o vyplnění dotazníku. Žáci odpovídají na otázky z dotazníku.

### **Pokračování:**

Cvičení můžeme uzavřít otázkou, v jakých typických situacích je možné použít tuto úlohu. Mezi návrhy se mohou vyskytnout následovná tvrzení:

- \* Člověk se neustále rozhoduje.
- \* Rozhodnutí ne jsou vždy správná a konečná bez hlubšího promyšlení.

V závěru učitel se má, po seznámení s výsledky práce skupin a zpracování evaluačního dotazníku, ještě jednou vrátit k úloze. Především, aby se naučili metodicky a věcně přemýšlet. Zajímavé je, kolik žáků změnilo skupinu. Jak se to stalo. Zda celá skupina byla od začátku shodná ve svých závěrech. Proč dělali změny a pod tlakem jakých vlivů. Důležitým posláním cvičení je také odpověď na otázku, které možnosti mají největší skupinu stoupenců a jaké výsledky vyplývají z takových výběrů pro další výuku.

### **Variace:**

- \* Jiným metodickým řešením problému může být analýza Swot. Je to metoda analýzy a zhodnocení problémů, která vede k rozhodnutí. Úlohou žáků je určení silných a slabých stránek možností soužití na pohraničním území a vyplývajících šancí, a také ohrožení s tím souvisejících s tím. Výsledky analýzy jsou postupně zapisovány na vhodně připravený arch. Je možné jí použít k práci ve skupinách, tak i s celou žákovskou soustavou. Role učitele je omezená do prezentace konkrétního problému a meritorní péče nad skupinami, o kterém diskutují [Příloha č.3].
- \* Ve skupině mladších žáků je možné použít návrh výtvarné práce, která by měla obsahovat symboliku možností a ohrožení společného polsko-českého sousedství.

### **Materiály:**

- \* 6 karet, na kterých se nacházejí klobouky různých barev a místo na zapsání připomínek žáků. [Příloha č.1]
- \* Evaluační dotazník. [Příloha č.2]
- \* Arch analýzy Swot. [Příloha č.3]

## Příloha č.1

I

**OPTIMISTICKÁ** – vize světlé budoucnosti, všímá si pozitivních aspektů sousedství národů. Současný stav věci je určený jako pozitivní. Všímá si prospěchu pro obě strany, mnoho možností spolupráce a šance úspěchu.



### Argumentace:

- \* Společná minulost – dějiny.....
- \* Společná kultura.....
- \* Jazyk.....
- \* Náboženství.....
- \* Edukace.....
- \* Hospodářství.....
- \* Přítomnost v strukturách Unie.....

## II

**NEUTRÁLNÍ** – vnímá budoucnost jen přes prizmat konkrétních skutečností. Nezabíhá do podrobností. Rozhoduje se nezávislé od okamžiku, vždy bere do úvahy veškeré argumenty.

**Argumentace:**

- \* Společná minulost – dějiny.....
- \* Společná kultura.....
- \* Jazyk.....
- \* Náboženství.....
- \* Edukace.....
- \* Hospodářství.....
- \* Přítomnost v strukturách Unie.....

## III

**EMOCIONÁLNÍ** – řídí se pocity a emocemi. Velmi rychle hodnotí situaci a stejně rychle se emocionálně rozhoduje.

**Argumentace:**

- \* Společná minulost – dějiny.....
- \* Společná kultura.....
- \* Jazyk.....
- \* Náboženství.....
- \* Edukace.....
- \* Hospodářství.....
- \* Přítomnost v strukturách Unie.....

**IV**

**PESIMISTICKÁ** – nevidí žádnou šanci, žádné možnosti, dokonce se ani nesnaží je hledat

**Argumentace:**

- \* Společná minulost – dějiny.....
- \* Společná kultura.....
- \* Jazyk.....
- \* Náboženství.....
- \* Edukace.....
- \* Hospodářství.....
- \* Přítomnost v strukturách Unie.....

**V**

**KREATIVNÍ** – snaží se vyhledat argumenty, i tehdy, jsou-li méně zřejmé, plná důvěry

**Argumentace:**

- \* Společná minulost – dějiny.....
- \* Společná kultura.....
- \* Jazyk.....
- \* Náboženství.....
- \* Edukace.....
- \* Hospodářství.....
- \* Přítomnost v strukturách Unie.....

**VI**

**VĚCNÁ UVÁŽLIVÁ** – je plná odstupu, zbavená emocí, chladně hodnotí situaci, rozhoduje se po dlouhém přemýšlení

**Argumentace:**

- \* Společná minulost – dějiny.....
- \* Společná kultura.....
- \* Jazyk.....
- \* Náboženství.....
- \* Edukace.....
- \* Hospodářství.....
- \* Přítomnost v strukturách Unie.....

## **Příloha č. 2**

### **Evaluační dotazník**

1. Jaké argumenty tě přesvědčily k setrvání v určené skupině nebo k její změně?

.....

2. Které oblasti života podle tvého názoru mají největší vliv na vztahy se sousedy? Uveď dvě z nich.

.....

.....

3. Jsi spokojen a jistý se svým výběrem?

.....

.....

**Příloha č. 3**  
**Arch analýzy SWOT**

PROBLÉM	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
ŠANCE	OHROŽENÍ

## 2.2.5 Záhada – Kdo zavraždil krále Václava III. (6.10.1289 – 4.8.1306)?

### Syn českého krále Václava II. a Guty Habsburské manželka Viola Těšínská

Václav III. se narodil 6.10.1289 jako druhé dítě českého krále Václava II. a Guty Habsburské. Byl z dvojčat, sestra Anežka zemřela jako malá někdy po r. 1292. O dětství a dospívání následníka nevíme vůbec nic až do roku 1301, kdy na jaře za nejasných okolností vymřeli v Uhrách po meči Arpádovci a destabilizovaná země byla nucena hledat nového panovníka a příjemce svatoštěpánské koruny. Jako první se přihlásil zhruba stejně starý či spíše stejně mladý Karel Robert z Anjou (vnuk Marie, sestry Ladislava IV.), který se snažil vládu získat již v r. 1300, ale neúspěšně. S touto kandidaturou ovšem nesouhlasila část uherské šlechty v obavě, že by zvolením přišla o svůj vliv a usilovně hledala jiné možné kandidáty v jejichž žilách by kolovala arpádovská krev.

### V úvahu přicházeli bavorští Wittelsbachové v osobě dolnobavorského vévody Oty a čeští Přemyslovci.

Pro Přemyslovce hovořilo zasnoubení následníka trůnu Václava III. s dcerou posledního Arpádovce Alžbětou a obrovské bohatství pocházející z českých stříbrných dolů (již Václavův děd byl proslaven svým bohatstvím pocházejícím z dolů v Jihlavě a za otcovy vlády byla objevena nová ložiska stříbrné rudy v okolí sedleckého kláštera – „sběh ke Kutné“).

Václav II. lukrativní nabídku pro svého jediného syna přijal. Je nutné zmínit, že kromě uherské koruny šlo i o další lákavé zisky – zlaté doly v Kremnici, Banské Štiavnici a Sedmíhradsku.

V polovině května 1301 tedy sněm v Budíně prohlásil Václava III. za čekatele trůnu. Oficiální jednání o přemyslovské kandidatuře na uprázdněný svatoštěpánský trůn proběhlo v Brně v červnu 1301 a podle Otokara Štýrského nebyla česká šlechta vůbec nadšena množstvím stříbra, kterým byly koupeny hlasy „váhajících“ uherských šlechticů. Nejen dary, ale i sliby vedly k cestě do Uher. Přemyslovci se zavázali dodržovat svobody království tak, jak byly formulovány naposled za krále Ondřeje III. Reprezentace uherského království přijala českého prince v srpnu v Hodoníně za legitimního krále a korunovace proběhla již 27.srpna 1301 ve Stoličném Bělehradě. Dvanáctiletý král při ní přijal jméno Ladislav V. po uherském králi světci a usídlil se na budínském královském hradě. Jeho vláda se týkala především sociálně blízké oblasti dnešního Slovenska a okolí Budína a Šoproně. V ostatních částech Uher byla situace velmi vrtkavá. Mladičkový král byl samozřejmě svým otcem vybaven vhodným doprovodem. Vícekancléřem a hlavním správcem panovníkovy kanceláře se stal věrný přemyslovský stoupenec krakovský biskup Jan Muskata a titulární hlavou uherské královské kanceláře domácí přemyslovský příznivec kaločský arcibiskup Jan. Ze šlechtického tábora patřil mezi přemyslovskou kliku Matuš Čák Trenčanský, bratři Kysečtí a příslušníci rodu Aba. Jejich podpora přemyslovské vlády však velmi úzce souvisela s projevy přemyslovské přízně. A tak získávali nejen Muskata, ale i Matuš Čák a další uherští magnáti hrady a města. Václav III. (Ladislav V.) po celou dobu svého uherského panování (1301-1304) samostatnou vládu nevykonával. Papež Bonifác VIII. nesouhlasící s českou vládou v Uhrách jednal nikoli s řádně korunovaným uherským panovníkem, ale s jeho otcem, českým králem Václavem II. Stejně tak stížnost na rytíře Zdislava, zvaného Měšec, nešla do Budína, ale do Prahy. Skutečná vláda pocházela tedy od Václava II. a vykonávali ji rádčové a české vojenské posádky, což se uherským magnátům začalo velice brzo zajídat. Václav III. byl pouhou figurkou. Ještě v r. 1301 zemřel kaločský arcibiskup Jan a poté si šlechta vynutila odvolání Jana Muskaty a mladičkový panovník se musel více a více spoléhat na své vojenské posádky v uherských hradech. V září 1302 byl Budín obléhán neapolskou stranou Karla Roberta, který byl korunován na chorvatského krále. Měšťané naštěstí zůstali věrní a po třech dnech obléhání se vojsko dalo před vojáky Ivana Kyseckého na ústup. Rok 1303 byl pro českou vládu v Uhrách rozhodujícím – papež Bonifác VIII. 31. května svým výrokem podpořil Karla Roberta z Anjou jako uherského krále a pohrozil církevními tresty všem, kteří by nadále chtěli podporovat Ladislava V. Uherští magnáti začali opouštět přemyslovský tábor a situace se vyostřila v okamžiku, kdy papežem podpořený římský král Albrecht Habsburský (mimochodem strýc obou uchazečů o uherský trůn) předložil Václavovi II. celý soubor přemrštěných a maximalistických požadavků. Český král se měl zříci nejen nároků na Uhry, ale i na zastavené Chebsko, Míšeňsko a části Falce, vzdát se polské koruny a na pět (někde uváděno šest) let odstoupit Albrechtovi desetinu příjmů z kutnohorských stříbrných dolů. Pokud by tyto nehorázné požadavky odmítl, žádal Habsburk vysoké

odstupné. Všem bylo jasné, že požadavky jsou zcela nesplnitelné a že je nutné celou záležitost vyřešit na bitevním poli. Do protičeského paktu se podařilo jednookému Albrechtovi získat většinu říšských knížat. Askánci za úplatu zůstali s Václavem II. Někdy v tuto dobu byl na habsburský dvůr odeslán v Praze vychovaný princ Jan, syn Václavovy sestry Anežky a Rudolfa Habsburského (budoucí Jan Parricida, který v r. 1308 svého „milovaného“ strýčka Albrechta zavraždí, protože mu stále odpírá nárok na dědictví po rodičích i případnou kandidaturu na uvolněný přemyslovský trůn). Český král se pokusil říšsko-papežské ohrožení vyřešit nabídkou spojenectví francouzskému králi Filipovi, který měl spory s Bonifácem VIII. a urychleně nechal 26. května 1303 korunovat Elišku Rejčku na českou a polskou královnu.

Hrozivá situace se nezměnila ani po náhlé papežově smrti, Albrecht nadále trval na svých přemrštěných požadavcích a poté, co je Václav II. zásadně odmítl, uvrhl ho Albrecht do říšské klatby.

V květnu 1304 již nemocný Václav II. předal po dobu své nepřítomnosti vládu braniborskému markraběti Heřmanovi a urychleně se vypravil s vojenskou výpravou za synem do Uher. České vojsko se probíjelo za velkého plenění a drancování. Setkání obou králů před Budínem mělo proběhnout podle přísné etikety, jako by se shledali dva sousední monarchové. Ladislav V. tedy uvítal svého otce latinsky a v plné královské „parádě“, ozdobený svatoštěpánskou korunou. Tato společenská přetvářka jim ale podle Zbraslavské kroniky dlouho nevydržela: „*a za laskavých rozmluv vytryskovaly slzy, protože se jich nemohl zdržeti ani jeden, ani druhý.*“ Po dobu dvou měsíců se Přemyslovci snažili o nové opanování politické situace a upevnění českého vlivu. V srpnu 1304 vpadl Albrechtův syn Rudolf Habsburský (pozdější český král Rudolf zvaný Kaše) společně s Matúšem Čákem Trenčanským na Moravu. Uherští Kumáni si místo žoldu brali otroky a byli vyjímečně krutí – dle pověsti si vodili své křesťanské oběti na provaze protaženém probodenou rukou.

Češi se urychleně vydali domů a protože situace v Uhrách nadále vypadala pro přemyslovskou stranu velmi neutěšeně, předal Václav II. vládu jednomu z posledních tamních přemyslovských stoupenců Ivanu Kyseckému a vzal s sebou domů nejen syna, ale ke vzteku Uhrů i svatoštěpánské korunovační klenoty, archivy a množství uherských rukojmích. Byli mezi nimi šlechtici a budínští měšťané zřejmě, aby jejich rodiny mezitím nepřešly na anjouovskou stranu. Dá se tedy předpokládat, že se Václavové po urovnání aktuálnějšího konfliktu se „strýčkem“ Albrechtem chtěli do Uher vrátit, což by znamenalo opět velkou vojenskou výpravu a velké finanční i lidské oběti. České vojsko dorazilo do vlasti v pozdním létě vysílené a Václav II. zřejmě poučen z chyb svého hrdinského otce Istivě zvolil vyčkávací taktiku a nevrhl se do rozhodné bitvy.

Říšská, rakouská a uherská vojska směřovala ke stříbrné Kutné Hoře a nakonec odtáhla s nepořízenou nejen díky nedostatku potravin, pokročilé roční době a epidemii „nevysvětlitelných“ zažívacích potíží), ale i díky jednotě české šlechty s českým panovníkem.

Zdravotní stav krále Václava II. se trvale zhoršil v březnu 1305. V posledních měsících života za šepotu modliteb a řady mší u donesených oltářů nepřestával řešit největší problémy své země, dělal vše proto, aby mohl předat synovi zemi kompaktní a stabilní a ulehčil mu tak první panovnické krůčky. Dal souhlas k mírovému jednání se silně zadluženým Albrechtem (zřekl se v jeho prospěch Chebska a Míšeňska, Askánci za to získali Gdaňské Pomoří), sestavil komisi pro přezkoumání výše českých dluhů, které díky polskému a uherskému dobrodružství a válčení s římským králem dorostly astronomických částek a stanovil jejich umořování. Donutil svého nástupce Václava III. přísahat nad lebkou sv. Václava a ostatky jiných svatých, že dluhy nezapře a čestně je vyrovná. Stejně tak musela přísahat i tehdejší špička zemské reprezentace. Český a polský král Václav II. zemřel na souchotiny 21. června 1305 v měšťanském domě zlatníka Konráda nedaleko Juditina mostu, kde po požáru pražského hradu spolu s rodinou přebýval.

Když se Albrecht Habsburský ve Špýru dozvěděl o smrti českého panovníka, dal k uctění památky velkého protivníka sloužit slavnou zádušní mší.

Václav III. se v šestnácti letech stal titulárně králem českým, polským a uherským. Dle současníků byl: „*mladík ušlechtilý, na pohled spanilý, zjevem sličný, zmužilý, nadaný, dokonale obdařený dary přírody, výmluvný, výřečný, uhlazeně mluvící čtyřmi jazyky: latinským, německým, uherským a českým*“, ale zároveň byl považován za neukázněného syna velkého krále. Vládní záležitosti ho údajně nezajímaly, pořádal pitky se svými kumpány rekrutovanými z řad mladých šlechticů, využíval služeb nevěstek, rozdával králo-

vský majetek a neposlouchal své rádce. „*Počal s bujnými duchy bujněti, píti víno až do opilství, trávití beze spánku noci při pitkách, věnovati se hodům, oddávati se špatným mravům, zvráceným zvykům*“.

Hlavním pramenem při posuzování osobnosti a vlády Václava III. byla většinou historiků Zbraslavská kronika Petra Žitavského, kde je Václav popisován zpočátku jako vládce dobrý a po sňatku (5.10.1305) s Violou Těšínskou jako prostopášný mladík, který byl těsně po svém „zmoudření“, působením zbraslavského opata Konráda, byl zavražděn. Pokud budeme vycházet ze Zbraslavské kroniky, znamená to, že Václav III. byl přibližně od října 1305 do 21. června 1306, kdy se ve výroční den otcovy smrti setkal u otcova hrobu s opatem Konrádem a byl napomenut slovy: „...*polepšete své mravy, vyhýbejte se špatným společností, mějte před očima Boha!*...“, pod velkým vlivem šlechty, žil nemravně a rozdával královský majetek.

Z celkové doby jeho samostatné české a polské vlády tedy tři čtvrtě roku „dováděl“ a pouhé čtyři měsíce žil mravně, zbožně, spravedlivě a státnicky.

Listin z doby vlády Václava III. se zachovalo dvacet pět pravých, což je přiměřené, neboť jeho otec jich průměrně vydal za rok asi tak dvanáct. Od června do října 1305 jsou listiny věnované zahraniční politice – příjemci jsou němečtí rytíři a oliwský klášter. V říjnu 1305 v Brně rezignoval Václav III. na svatoštěpánskou korunu ve prospěch bavorského vévody Oty (je možné, že jednání o tomto závažném kroku zahájil ještě Václav II. na smrtelné posteli), zrušil zasnoubení s uherskou princeznou Alžbětou, která byla mimochodem dále držena Habsburky ve Vídni a 5. října se oženil s Violou Těšínskou, dcerou vévody Měška, čímž se posílila vazba na Polsko a zbraslavskému kronikáři se to vůbec nelíbilo: „*L. 1305 dne 5. října král Václav pojal k manželství Violu, dceru Měška Těšínského. Tuto dívku změněným jménem nazývali Alžbětou. Této však kněžny, dcery chudého knížete, tento slavný a přemocný král nijak byl by za manželku nebral, kdyby od lidí úmyslně a klamně k tomu nebyl naveden. Postarala se o to prohnaná zlomyslnost několika pánů šlechticů, aby král již tak mocný, příbuzenstvem nestal se ještě mocnějším a tak odbojně šlechtice krotiti nemohl.*“ (překlad V. Praska). Podle kronik měl být Václav zhruba od svatby pod vlivem šlechty. Ale jak jsme již uvedli mezi prvními českými příjemci listin panovníka jsou naopak duchovní. Například listina ze 3.11.1305 je určena svatojiřskému klášteru, kde je potvrzeno již otcovo darování a další listina je adresována sedleckému cisterciáckému klášteru, kde je majetek sedleckých mnichů osvobozen od placení všech poplatků a hned 1.12.1305 mu král prodává dvě vsi. První listina určená šlechtě je z 17.11.1305 a od 2.12.1305 do 9.01.1306 jsou ve prospěch šlechty určené všechny. Ale není to žádné darování hradů a měst. Jedná se nanejvýš o vsi a někdy i jen kus neobděláné půdy zřejmě určené ke kolonizaci. Nic tedy nesvědčí proto, že by Václav III. rozdával královský majetek ve velkém. Nejčastěji obdarovaní jsou příslušníci Ronovců a to především nejvyšší pražský purkrabí Hynek z Dubé, což již nebyl žádný mladíček, svůj úřad zastával již za předchozího krále. Václav III. úředníky po smrti otce nijak zvlášť nevyměňoval (jen strážcem královských lesů se po smrti předchůdce stal Raimund z Lichtenburka a pak asi došlo i k výměně Zdislava ze Šternberka za Vítka ze Švábenic). Zajímavá je listina z již zmiňovaného 9.01.1306 – jedná se o zamítnutí nároku Hynka Krušiny z Lichtenburka, který požadoval statky, které dříve patřily Závišovi z Falkenštejna a jeho bratřím Vítkovi, Vokovi, Budivojovi a Henslínovi ze Skalice neboli z Lednic. Hynek Krušina před mladým králem prohlásil, že je Falkenštejn věnoval jako věno své dceři, Krušinově manželce neznámého jména. Tomu odporoval současný držitel zmíněných statků pražský biskup Jan IV. z Dražic, neboť jeho předchůdce je získal na základě výroku zemského soudu na úhradu škod způsobených Závišovými bratry. Václav III. tedy nechal prohlédnout otcovy listiny, zemské desky, promluvit svědky a pak rozhodl, že pražské biskupství má na tyto statky plné právo a Hynek Krušina a jeho žena žádné právo nemají a případné další Závišovo potomstvo odsoudil ve věci opakovaného požadování oněch statků k „*věčnému mlčení*“ (perpetuum silencium). Ronovci tedy se svým požadavkem neuspěli. Od 10.01.1306 jsou listiny věnovány povětšinou církevním hodnostářům, měšťanům a rychtářům. Jedinou výjimkou je opět Hynek z Dubé a jeho syn, kanovník pražský, kteří ovšem pouze doživotně získávají vesnici Holešovice. Pokud tedy panovník skutečně podléhal vlivu šlechty, tak jen v období dvou měsíců a jeho postoj mohl být změněn právě na jaře 1306, kdy po dobytí krakovského hradu Wawelu Vladislavem Lokýtkem, vyhlásil vojenskou hotovost a šlechta se k ní připojovala velmi nerada a liknavě. 19. května 1306 vydal předběžnou zakládací listinu pro nový cisterciácký klášter Thronus regis (Trůn králův) nedaleko Vsetína, kousek od hranic s Uhrami a kousek od území, které ovládal Matúš Čák Trenčanský a také kousek od statků moravských Šternberků. Ti byli s Matúšem Čákem příbuzensky spřízněni. Dá se tedy předpokládat, že se Václav na tomto území vklíněním

mezi „nepřátelské“ državy snažil vybudovat opěrný bod pro své budoucí počínání. Kdyby se jednalo jen o zakládání nového kláštera, tak měl nespočet jiných možných území. Thronus regis byl filiálně podřízen Plasům a po Václavově smrti nebyl nikdy dostavěn. Někdy v tuto dobu pravděpodobně zbavil Zdislava ze Šternberka úřadu komorníka olomoucké cúdy a nahradil jej Vítkem ze Švábenic. 2. července 1306 věnoval městu Olomouci pozemek pro založení vesnice Grygov, který se nacházel relativně daleko od města a to směrem na hrad Šternberk. Zřejmě se tedy nejednalo jen o pouhou kolonizaci krajiny, ale pomalé upevňování královských pozic. Česká šlechta se ke stavění zemské hotovosti stavěla velmi líknavě a pomalu a tehdy prý král dal průchod své mladické netrpělivosti a chtěl šlechtě zabavit nejen jím věnovaný majetek, ale i to, co získala dříve a považovala za dědičné. Beneš Krabice z Weitmile zaznamenal historku, kdy panovník ve společnosti šlechty postavil na stůl hliněné hrnečky a následně je rozbíjel se slovy: *„Ty pane, vrať mi hrad, který jsi vyloudil, nebo jinak jako hrnec tento rozbiji hlavu tvou...“*

Na přelomu července a srpna mladý panovník svěřil vládu švagrovi Jindřichu Korutanskému a v čele vojska se přesunul do Olomouce, kde se měl sejít zbytek zemské hotovosti a pak chtěl pokračovat i s vojskem do Polska. V Olomouci v domě děkana Budislava byl ve chvíli odpočinku 4.srpna 1306 Václav III. zavražděn.

Vymřela jím přemyslovska linie, která v českých zemích vládla bezmála půl tisíciletí.

#### 4. srpen 1306

Osudné datum pro jednoho člověka, pro jedno království, pro jednu dynastii. Toho, až neskutečně horkého srpnového dne, v jednom z pokojů olomouckého arciděkanství uléhá znaven na lože mladý muž, král český a polský a uherský, Václav III. Přemyslovec. Je zmožen po náročném dnu plném horečných příprav, neboť jej čeká vojenská výprava proti polskému králi Vladislavu Lokietkovi a Olomouc je poslední zastávka v České zemi. Udílí poslední rozkaz a odchází do soukromých komnat. Poslední ulehnutí na lože.

Vrah čeká na svoji chvíli. Ta nastane. Král je mrtev. Přemyslovský panovník je mrtev.

Olomoucká úkladná vražda krále Václava III. nebyla nikdy spolehlivě prokázána. Pro budoucnost království tak nastává období nepokojů. Na český královský trůn usednou vládcí z cizích dynastií. Korutanci, Habsburkové, Lucemburkové a opět Habsburkové, krátce rod českých pánů z Poděbrad, pak Jagellonci a Habsburkové.

Na český trůn tak, krom Jiřího z Poděbrad, neusedl nikdo, jenž původem byl z domácí české dynastie.

Kdo byl osobou vraha, kdo ho pověřil a proč, není dodnes známo (např. podle Miroslava Ivanova a Otakara Štýrského jím byl Holen z Vildštejna, v 70. letech 13. století vítkovský spojenec, podle Petra Žitavského Konrád z Botenštejna a existuje ještě mnoho dalších hypotéz). Asi kvůli horkému počasí byl poslední Přemyslovec pohřben již za dva dny v olomouckém kostele sv. Václava. Vojenská výprava se rychle rozešla a stačila ještě pobrat i liturgické náčiní zapůjčené pro válečné tažení ze zbraslavského kláštera a movitý majetek zemřelého.

Jenže, když panovník očekával pomoc šlechty při tažení do Polska, tak se scházela pomalu a nerada. Je tedy vcelku pravděpodobně, že by se Václav III. po návratu z válečného tažení mohl chtít se svými pány vypořádat a někteří z nich se mohli začít obávat nejen o majetek, ale i o život. Rozhodně by nebyl prvním Přemyslovcem, který nechal nepohodlného pána zavřít či rovnou popravit. Z výše uvedeného je jasné, že poslední Přemyslovec na českém trůně nebyl po většinu své roční vlády jen „zpykaný adolescent“, ale vcelku rozumný mladý muž, který se mohl stát důstojným následníkem svého otce, kdyby mu bylo dopřáno pár let navíc. Měl k tomu dle výčtu vlastností (podle Zbraslavské kroniky) ty nejlepší předpoklady.

Jeho špatná pověst povaleče, proutníka a opilce však přetrvala dodnes.

zdroj: [www.stredovek.cz](http://www.stredovek.cz)

## Záhada

### Kdo zavraždil krále Václava III.

Tato aktivita také nejvíce odpovídá vyučovací hodině s žákem jakožto objevitelem historie . Tím je výuková aktivita „Záhada“ jednou z nejvíce motivujících a účinných aktivit z repertoáru pracovních postupů systému „učit se přemýšlením“.

V aktivitě „Záhada“ jde vždy o nějaký vyzývavý problém či dilema: vraždu, záhadné zmizení, právní případ nebo krádež: záležitosti, které velmi přímo zasahují do života lidí. Takovýto záhadný problém si žádá vyšetření a vyřešení.

Tato lekce je zaměřena na smrt českého, polského a uherského krále Václava III.

#### První pohled na lekci

<b>Předmět:</b>	Kdo zavraždil krále Václava III.
<b>Aktivita:</b>	Úkolem žáků je pokusit se s pomocí indicií (kartiček) s různými informacemi z kronik, pramenů a literatury najít vraha Václava III. Budou třídit informace na podstatné, nepodstatné, lživé, zavádějící, pravdivé apod. Pro vysvětlení svých závěrů musí použít historické argumenty.
<b>Čas:</b>	45 minut
<b>Cíle:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci se vcítí do role autorů pramenů</li> <li>* Žáci budou posuzovat informace v historickém kontextu a pracovat s prameny</li> <li>* Žáci se učí argumentovat a odůvodňovat</li> <li>* Žáci se učí identifikovat, klasifikovat, třídit, zevšeobecňovat</li> </ul>
<b>Původní stav:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* II. stupeň základní školy, střední školy (13–19 let)</li> <li>* Žáci mají o dějinách středověku základní informace</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Připravte kartičky s informacemi</li> <li>* Udělejte kopii historických událostí pro každou skupinku</li> </ul>
<b>Instrukce:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Žáci, ve tříčlenných skupinách, budou na základě informací a důkazů hledat vraha krále Václava III</li> <li>* <b>Jak:</b> Každá skupina studentů posoudí historický fakt, bude třídit informace ,hledat možné důvody vraždy a viníka. zaneše jej do grafu. Své volby odůvodňují pomocí historických argumentů</li> <li>* <b>Proč:</b> Metoda „Záhada“ představuje vyzývací výukovou aktivitu. Vyzývací je v kognitivním / obsahovém smyslu slova a vyzývací je také proto, aby žáky motivovala k tomu, aby aktivně a systematicky vyřešili nějaký problém z minulosti</li> </ul>
<b>Řízení:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci budou pracovat ve tříčlenných skupinách</li> <li>* Žáci ve skupině zvolí mluvčího, který bude prezentovat závěry skupiny</li> </ul>
<b>Vyhodnocování:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> diskuze, debriefing</li> <li>* <b>Jak:</b> V rámci vyhodnocování tohoto úkolu žádáme žáky/studenty, aby vysvětlili, kdo mohl krále zastřelit. Velmi důležitou součástí vyhodnocení je i to jakým způsobem na to přišli a jak s úkolem naložili. Žáci jsou tímto dotazováni na svůj vlastní proces učení</li> <li>* <b>Proč:</b> Žáci si uvědomí, že existuje větší množství postupů, cest a tedy i „pravd“</li> </ul>
<b>Navazující aktivity:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Je možno více rozpracovat i regionální kontext a "osvobodit" v literatuře často uváděné "viníky" vraždy (polská šlechta, manželka Viola Těšínská)</li> <li>* Navázat na česko-polské vztahy a vazby ve středověku, kdy neexistovala současná hranice</li> </ul>

**Cíle**

- \* Žáci se vcítí do role autorů pramenů
- \* Žáci pochopí na příkladech nutnost číst historické prameny s nadhledem, například informace o tom, že Václava III. zavraždili stoupenci polského knížete Vladislava Lokietka jsou nepodložené
- \* Žáci budou posuzovat informace v historickém kontextu a pracovat s prameny
- \* Žáci se učí argumentovat a odůvodňovat
- \* Žáci se učí identifikovat, klasifikovat, třídít, zevšeobecňovat
- \* Žáci si uvědomí možnou zaujatost historických pramenů a jakýchkoliv informací
- \* Apeluje na všeobecné schopnosti žáků: naslouchání, čtení s porozuměním, zjišťování, argumentování, vžívání se
- \* Žáci se učí o specifické situaci ve svém regionu
- \* Žáci se učí posuzovat fakta z jiného pohledu

**Čas**

Celá výuková aktivita bude trvat asi 45 minut, aktivitu lze samozřejmě upravovat – například snížit počet kartiček.

- \* 10 minut – započítí aktivitu (možná trochu déle, pokud žáci aktivitu neznají), skupinový brainstorming. Co víme o posledních Přemyslovcích.
- \* 15 minut – práce ve skupinách
- \* 20 minut – vyhodnocování, debriefing

**Úvodní část**

- \* Žáci by měli mít o dějinách Českého státu ve středověku i regionu nějaké všeobecné znalosti

**Příprava**

- \* Kartičky s událostmi
- \* Text z učebnice, který vysvětlí, že vrah krále je neznámý
- \* Mapa pro lepší orientaci a lokalizaci celého problému

**Instrukce a řízení aktivity****Co budeme dělat?**

- \* Na kouscích papíru napsáno 24 informací. Vložte je do obálky. Učitel rozdělí žáky/studenty do skupin (nejlépe do tříčlenných skupin). Někdy mohou být skupiny vytvořeny náhodně, jindy podle toho, jak učitel zná schopnosti svých žáků/studentů, podle jejich pohlaví nebo jiných faktorů, které by mohly ovlivnit pracovní schopnosti skupiny. Každé skupince dejte obálku. Učitel by měl napsat úkol na tabuli: Kdo zavraždil krále?
- \* Buď detektivem a najdi vraha
- \* Buď historikem a zjisti jak to bylo, máš za úkol toto téma zpracovat pro novou učebnici...apod.

**Jak to budeme dělat?**

- \* Nechte žáky/studenty otevřít obálku a začít s prací. Nyní by měl učitel chodit po třídě a poslouchat a sledovat, jak žáci/studenti úkol řeší. Učitel by neměl zasahovat do diskusí mezi žáky/studenty. Učitel by měl dostávat otázky týkající se významu slov, a odpovídat na ně, pokud to ovšem nebude ovlivňovat práci, kterou žáci/studenti dělají. Naslouchání a pozorování je důležité
- \* Informace, které učitel během pozorování získá, mohou být použity ve vyhodnocovací části hodiny
- \* Na tuto část hodiny dejte žákům/studentům přibližně 15–20 minut
- \* Pro vysvětlení svých odpovědí použijte historické argumenty
- \* Je důležité neexistuje jediná správná odpověď. V závislosti na argumentech je možných více odpovědí
- \* Je nutné žákům vysvětlit, že by během vyhodnocování měli být všichni schopni klást otázky a diskutovat o svých vlastních i cizích odpovědích a argumentech

**Proč to děláme?**

Tuto aktivitu bude dělat proto, že umění posoudit a třídít informace je důležité k tomu, abychom porozuměli, proč a jak lidé reagují na události a fakta. Pomáhá vám to porozumět složitým situacím

Naučíte se také používat a posuzovat historické argumenty

### Vyhodnocování

Vyhodnocování má několik variant, v závislosti na cílech.

- \* Na tuto část hodiny je potřeba minimálně 20 minut. Žáci jsou dotazováni na výsledky své práce a na svůj vlastní proces učení nebo na učení o učení

### Vyhodnocování historického kontextu

- \* V rámci vyhodnocování tohoto úkolu žádáme žáky/studenty, aby vysvětlili, kdo mohl krále zastřelit. Učitel požádá žáky/studenty, aby ukončili svou práci (pro některé skupiny bude těžké práci zastavit, protože do ní budou natolik zabráněni, že budou jednoduše chtít pokračovat – ale v tomto okamžiku učitel musí zastavit veškeré jejich aktivity)
- \* Učitel se může celé třídy zeptat, a přitom ukázat na tabuli: kdo z vás si myslí, že zná odpověď na tuto otázku?
- \* Nedovolte ještě žákům/studentům přímo odpovědět na otázku, kdo zastřelil krále
- \* Důležitý je na konci „AHA EFEKT“
- \* Nechte žáky/studenty vysvětlovat a posléze pokládejte doplňující otázky, jako např.: *řekněte nám více, proč si to myslíte...?*
- \* Učitel by se nyní měl pokusit zapojit do začínající debaty i další skupiny, a to tím, že jim položí otázky, jak například: *Má někdo jiný názor, nebo jiný pohled na tuto situaci...?*
- \* Měli pravdu historikové, kteří jednoznačně popsali, že vraždu krále objednala polská šlechta?
- \* Čím a proč se liší názory jednotlivých pramenů (kronik)?
- \* Co nám chybí k tomu, abychom mohli jednoznačně určit vrahy a viníky.
- \* Práce s textem z učebnice, další diskuze je možná po jeho přečtení. (text níže)

### Vyhodnocování procesu

Pomoci mohou následující otázky

- \* Jak jste dospěli ke svému rozhodnutí?
- \* Jak jste schopni posoudit, zda je (historický) argument silný?
- \* Další důležitou obecnou otázkou je, jak se žáci/studenti s úkolem poprali:
- \* Příklady otázek: *Jak jste úkol řešili? Co jste fyzicky dělali s těmi kousky papíru? Proč jste kousky papíru přerovnali do skupin? Jak se vaše myšlenky a váš přístup změnil v průběhu diskusí ve skupině? Jak jste vyřešili své rozdílné názory a neshody ve skupině?*

### Vyhodnocování důvodu této výukové aktivity

Pomoci mohou následující otázky

- \* Jak vám tato metoda pomůže chápat historii?
- \* Na základě čeho vznikají učebnice?
- \* Můžete uvést jiný příklad, kdy je velmi důležité posoudit informace?
- \* Učitel se také může ptát na metodologii, může například položit následující otázky: *Co nám v této záhadě chybí, abychom mohli skutečně vyřešit, kdo zabil krále? S jakou hypotézou jste pracovali a proč? Přišel někdo na hodnotnou a spolehlivou teorii? (To samozřejmě není možné, jelikož chybí důkaz, ale jde o dobrý výchozí bod pro představení metodologické teorie a znalostí.)*

### Navazující aktivity a další doporučení

- \* Je možno více rozpracovat i regionální kontext a "osvobodit" v literatuře často uváděné potencionální viníky vraždy (polská šlechta, manželka Viola Těšínská)
- \* Navázat na česko-polské vztahy a vazby ve středověku, kdy neexistovala současná hranice.
- \* Buď detektivem a najdi vraha.
- \* Buď historikem a zjisti jak to bylo, máš za úkol toto téma zpracovat pro novou učebnici...apod.
- \* Měli pravdu historikové, kteří jednoznačně popsali, kdo zabil Václava III.?
- \* Čím a proč se liší názory jednotlivých pramenů (kronik)?
- \* Je dobré, pokud si na závěr žáci přečtou krátký text doplněný o mapku a obrázky, tím si sami potvrdí a upevní získané poznatky.
- \* Schopnost hodnotit prameny, informace, názory, argumentovat je celoživotně důležitá. Konec hodiny by se měl zabývat tím, jak můžeme nové znalosti, které jsme během hodiny získali, využít u jiných témat v historii a jiných oblastí. Účelem je, abychom zajistili, že tato lekce nebude důležitá jen z historického hlediska, ale také z hlediska mnoha jiných oblastí a témat

**Obměněná varianta**

Je možno také připravit jiné druhé kolo:

- \* Poté, co skupiny dokončí svou práci, mohou se utvořit nové skupiny. Například tak výměnou jednoho člena skupiny za žáka z jiné skupiny a tyto budou diskutovat o vzájemně o svých výstupech.

**Pracovní materiály**

- \* Kartičky s událostmi
- \* Text z učebnice, který vysvětlí, že vrah krále je neznámý
- \* Mapa pro lepší orientaci a lokalizaci celého problému

**Kartičky s informacemi:**

Dle Zbraslavské kroniky z místa činu utíkal durynský rytíř Konrád z Botensteina se zakrvaveným mečem.	Král dával zpočátku přednost před královskými povinnostmi bujarým oslavám s přáteli a lehkými ženštinami
Jeho otec Václav II. vedl mnoho válek a mnoha šlechticům dlužil.	Velkým odpůrcem jeho vlády v Polsku byl kníže Vladislav Lokietek.
Konráda z Botensteina členové královy družiny chytili, na místě ubili a doslova prý roztrhali	Kronikář Dalimil tvrdí, že za vraždou stojí římský císař Albrecht, který ihned po vraždě táhl s vojskem do Čech.
Podle durynských pramenů však Konrád Botenstein, nájemný durynský žoldnář, zemřel až o čtrnáct let později na svém panství.	Kronikáři ze sousedních zemí, píší vždy tak, aby podezření, která se objevovala, setřáslí ze svého pána.
Krzeszowské letopisy tvrdí, že byl král zavražděn „od svých zrádných Čechů.“	Ottokar v Österreichische Reimschronik podrobně popisuje, jak čeští páni losovali, kdo zabije krále.
Král chtěl získat zpět své majetky, které na začátku vlády opilý rozdával.	Syn Albrechta Habsburského Rudolf se stal r. 1306 českým králem.
Karel Robert z Anjou se nemohl domoci potvrzení svých práv ke koruně uherské. Václav III. se svých nároků před svou smrtí vzdal.	Ihned po vraždě Vladislav Lokietek ovládl Malopolsko. V roce 1314 i Velkopolsko. Roku 1320 byl korunován králem Polska
Manželku Violu Těšínskou chtěl král v průběhu tažení zanechat otci v Těšíně.	4. srpna roku 1306 byl v Olomouci při tažení do Polska proti Lokietkovi král Václav III. zavražděn v domě kapitulního děkana.
R 1316 se Viola se znovu vdala za šlechtice Petra I z Rožmberka, znali se určitě dříve.	Před svatbou s krásnou Violou Těšínskou byl Václav zasnouben s Alžbětou Uherskou.
Vojsko Václava III. plenilo cestou do Olomouce Čechy i Moravu.	Po náhlé smrti Rudolfa byl králem zvolen Jindřich Korutanský, manžel Václavovy sestry Anny.
Až manželství se sestrou Václava III. Eliškou Přemyslovnou, přineslo v roce 1310 Čechám nového krále Jana Lucemburského (1310–1346).	Vojenská výprava se rychle rozešla a stačila ještě pobrat i liturgické náčiní zapůjčené pro válečné tažení ze zbraslavského kláštera a movitý majetek zemřelého.
Rokem 1306 tak skončil slavný panovnický rod, který 450 let řídil osudy země prostřednictvím 31 panujících knížat a 7 králů.	V červnu 1306 údajně mladý Václav III. zmoudřel a vyhýbal se špatné společnosti.



Přemyslovský stát na začátku 14.století

### Text z učebnice

Kolem dokola se rozhořela vlna podezření, kdy byl možným viníkem téměř kdekdo, ...od domácí šlechty, přes následného krále – Václava švagra nebo vzdáleného krále polského. Dodnes je tato vražda záhadou i pro moderní historiografii. Jediné, co se s jistotou ví, je, že z místa činu utíkal durynský rytíř, kterého na místě strážce rozsekali k nepoznání. Přestože již soudobí letopisci hovoří o durynských rytířích, vesměs pochybují nad vinou oné nešťastné oběti.

Marně se snažil Konrád z Botensteina uniknout klenutými chodbami děkanského domu v Olomouci. Zakrvácená dýka v ruce jej dostatečně obviňovala z vraždy posledního přemyslovského panovníka Václava III., ke které došlo před několika okamžiky v srpnovém vedru léta 1306. Domnělého královraha členové královny družiny chytili, na místě ubili a doslova prý roztrhali.

Ať to bylo jak chtělo, výsledkem byla vražda královského mladíka, jímž vymřela jediná původem česká vládnoucí dynastie po meči, a to doslova. Kronikář jej nazývá „Jedinou nadějí národa, květem nachovým...“, který vládl třem královstvím, jednomu markrabství a dvěma vévodstvím, v nichž byl schoopen se domluvit pěti jazyky...

V blízkosti mrtvého krále si jeho blízcí kladli otázku, kdo mohl stát v pozadí královraždy. Habsburkové, kteří nepřestávali toužit po českém stříbru? Vladislav Lokietek, proti němuž se Václav III. vydával na válečnou výpravu do Polska? Ihned po vraždě Lokietek ovládl Malopolsko. V roce 1314 i Velkopolsko. Roku 1320 byl korunován králem Polska, byť Slezsko, Pomoransko a některá další polská území i nadále neovládal. Také kníže Lokietek měl z vraždy tohoto krále přímý užitek.

Nebo čeští páni, na nichž prý král hodlal vymáhat nazpátek své příliš štědré dary? Zabitý Konrád z Botensteina promluvit nemohl a jiní nechtěli.

## 2.2.6 Graf života – Život na Těšínsku v letech 1914–1940

Do první světové války vstoupilo Rakousko-Uhersko po boku svého silnějšího partnera – Německa. Čtyři válečné roky však rakousko – uherskou monarchii hospodářsky zcela vyčerpaly a bylo čím dál jasnější, že dosavadní soudružnost mnohonárodnostního státu uprostřed Evropy vezme za své. Rakousko – Uhersko se na podzim 1918 rozpadlo na tzv. nástupnické státy, mezi něž patřilo Polsko a Československo. Při stanovování nových státních hranic se obě země dostaly do sporu o území Těšínského Slezska. Pro oba nově vzniklé státy byla totiž oblast Těšínska mimořádně zajímavá zejména pro naleziště kvalitního černého uhlí a těžký průmysl. Budoucnost tohoto regionu vážně komplikovala také značně složitá národnostní problematika, neboť zde žili vedle sebe Češi, Poláci, Němci, Židé a tzv. Slezané (Šlonzáci). Spor o hranici na Těšínsku mezi ČSR a Polskem se tak nakonec stal nečekaně obtížným problémem s velmi dramatickým průběhem a dalekosáhlými důsledky.

Správu veškerých státních záležitostí v oblasti Slezska převzal za českou stranu 30. října 1918 Zemský národní výbor pro Slezsko se sídlem ve Slezské Ostravě; naproti tomu na polské straně se v Těšíně ustavila Rada Narodowa Ksiestwa Cieszyńskiego, která požadovala připojení celého Těšínska k Polsku. Oba orgány, jak český, tak polský, si tedy činily nárok na území celého Těšínska, skutečnou moc však vykonával každý z nich jen na části území.

2. listopadu 1918 došlo v Orlové k uzavření dohody mezi Radou Narodovou a Zemským národním výborem o prozatímním rozdělení kompetencí na sporném území. Tato provizorní dohoda byla následovně upřesněna během 5. listopadu 1918 ve Slezské Ostravě. Dohoda upravovala správu Těšínska tak, že okres Frýdek a šest obcí fryštátského okresu s převahou českých členů v obecních zastupitelstvech bylo začleněno pod správu československou, těšínský a bílský okres pak spadal pod správu polskou. Dohoda tedy nijak neurčovala příští hranice mezi Polskem a Československem, konečné rozhraničení mělo být přenecháno pražské a varšavské vládě.

Po obou stranách demarkační čáry se následně řešilo přebírání úřadů od orgánů zaniklé rakouské monarchie, a už zde docházelo k prvním konfliktům. V polské části Rada Narodowa vymáhala po úřednících slib věrnosti polskému státu, obdobně postupoval v části české Zemský národní výbor. Podobné problémy se vyskytovaly téměř ve všech sférách státní správy, a tak se množily stížnosti na diskriminaci menšin, šířily se protičeské či protipolské nálady, docházelo ke konfliktům. Varšavská vláda začala postupně „dohodu z 5. listopadu“ vzhledem k její výhodnosti pro polskou stranu uznávat za definitivní. Na konci listopadu 1918 se dokonce rozhodla své nároky na Těšínsko podpořit tím, že vypsalala celopolské volby do ústavodárného sejmu na 26. leden 1919, a to i na Těšínsku. Toto rozhodnutí zásadně porušovalo úmluvu z 5. listopadu a československá vláda se rozhodla adekvátně reagovat. Nejprve proti polskému rozhodnutí protestovala ve Varšavě a když byl její protest odmítnut, požadovala v Paříži obsazení celého sporného území francouzským vojskem. V tuto dobu navíc Němci na Ostravsku a Těšínsku ve spolupráci se zástupci tzv. Šlonzáků přišli s požadavkem vytvořit ze sporné oblasti zvláštní neutrální stát.

Po neúspěšných snahách pražské vlády zabránit volbám do sejmu na Těšínsku diplomatickou cestou se situace na sporném území začala vážně dramatizovat. Československo se rozhodlo překazit konání voleb na Těšínsku vojenským zásahem. Dne 23. ledna 1919 zahájilo československé vojsko pod vedením podplukovníka Josefa Šnejdárka obsazování území na východ od demarkační čáry. Riskantní Šnejdárkův pokus předstírat u polského velení v Těšíně pověření dohodových mocností k obsazení území a dosáhnout tak vyklizení Těšínska polským vojskem bez boje se nezdařil a vzápětí došlo u Bohumína k prvním bojům. Proti postupujícímu československému vojsku, které mělo za úkol obsadit především celou uhelnou pánev, Košicko – bohumínskou dráhu a následně se dostat až k řece Visle, se vedle polské armády postavily také stovky narychlo zalarmovaných polských dobrovolníků. Hned v prvních střetnutích se ukázala větší bojová zkušenost československých legionářů, kteří byli lépe vyzbrojeni a měli početní převahu. I přes houževnatý odpor postupovaly čs. oddíly přes Bohumín, Fryštát, Horní Suchou dál za demarkační čáru směrem k Těšíně, z něhož se Poláci stáhli. K nejtěžším bojům pak došlo mezi 28. – 30. lednem 1919 v okolí Skočova, kde bylo posléze sjednáno příměří.

Vojenský zákrok na Těšínsku vyvolal mezi zdejším obyvatelstvem velký rozruch a tato událost je dodnes odlišně interpretována českou i polskou stranou. Československá iniciativa v této záležitosti tak bývá polskou stranou vykládána za pokus vojensky zabrat Těšínsko, česká strana se ospravedlňuje nutností zákroku jako tehdy jediného prostředku, který ještě mohl zabránit konání voleb do sejmu.

Od února 1919 se spor o Těšínsko přesunul do Paříže, kde byla 3. února 1919 stanovena nová demarkační čára, probíhající přibližně podél Košicko – bohumínské dráhy; na polské straně tehdy zůstala Doubrava, Fryštát, Těšín, Dolní Žukov, Třinec a Jablunkov, na české pak Bohumín, Lazy a Karvinná. Ani tím však nebyl problém sporného území vyřešen. Následovala řada složitých a obtížných jednání na mírové konferenci v Paříži. Obě strany se snažily uplatňovat nárok na celé sporné území a tyto nároky odůvodňovaly všemi dostupnými argumenty, kterými měli být přesvědčeni experti velmocí. Polská strana považovala za svůj hlavní argument početní převahu Poláků na sporném území, přičemž se snažila ve svůj prospěch využít také skutečnost, že lidé žijící na Těšínsku mluví převážně dialektem blízkým polštině. Československé požadavky se proti tomu opíraly především o důvody historicko – právní se zdůrazněním, že Těšínsko bylo od roku 1327 integrální součástí českého státu. Pouhé uplatnění historického práva však podle československých politiků nestačilo, a tak se také ČSR začala odvolávat na etnografické argumenty. Poukazovala především na to, že počet Čechů na Těšínsku se v poslední době výrazně zvětšil a že část polsky mluvícího obyvatelstva necítí národnostně polsky, ale zemsky, považuje se za Slezany (Šlonzáky). Pro Čechy tehdy hovořilo i to, že většina těchto Šlonzáků (které sice lákala myšlenka samostatného neutrálního státu) se v této době klonila spíše na československou stranu. Podobně se zachovalo německé obyvatelstvo tohoto regionu, a to z ryze pragmatických důvodů – vzhledem k vysokému počtu Němců v ČSR očekávalo, že jim v rámci Československa budou zřejmě lépe zajištěna jejich národnostní práva a zájmy. Nešlo přehlédnout ani zájmy vlivných zahraničních průmyslníků a investorů, kterým šlo především o zabezpečení hospodářské prosperity a kterým bylo jasné, že potřebnou stabilitu a solidní podnikatelské prostředí jim v danou chvíli zajistí spíše Československo. Situace v Polsku tehdy tuto stabilitu neslibovala, zejména po neúspěších polské armády v bojích s ruskými bolševiky.

Dalším důležitým argumentem československé strany byly důvody ekonomické. Zásoby uhlí z ostravsko – karvinského revíru byly nezbytnou surovinovou základnou pro ostravský průmysl, zatímco Polsko disponovalo daleko větší hornoslezskou uhelnou pánví. Dovoz uhlí z ciziny by vážně zkomplikoval ekonomický vývoj nově vzniklé republiky. Pro Československo byly zásadní rovněž záležitosti dopravní – sporným územím totiž probíhala životně důležitá železniční trať, Košicko – bohumínská dráha, která znamenala hlavní dopravní spojnici mezi českými zeměmi a Slovenskem.

Vítězné mocnosti nebyly samozřejmě probíhajícím sporem mezi novými nástupnickými státy nijak nadšeny a snažily se o co možná nejrychlejší uzavření nepřijemného těšínského problému. Jednání mezi československými a polskými zástupci v Praze a Krakově nepřinesla žádné výsledky a na sporném území mezitím začalo opět výrazně narůstat napětí, systematicky mezi lidmi přizívaná zejména polskými sdělovacími prostředky. Klid nezajistilo ani rozhodnutí dohodových mocností o plebiscitu, jehož podmínky byly pražské i varšavské vládě předány na konci září 1919.

V rámci příprav plebiscitu se situace na Těšínsku změnila v téměř nekontrolovatelné národnostní běsnění, a to i přesto, že klidný průběh lidového hlasování měla zajistit francouzská a italská vojska, která obsadila celé plebiscitní území. Vlastenecké nadšení Čechů a Poláků se zde zvrhlo v nenávisné štvánice, docházelo ke každodenním potyčkám, k teroristickým útokům polských i českých polovojenských skupin, oboustrannému vyhošťování, hysterie se přenášela i na pracoviště důlních či hutnických provozů, kde se běžným jevem stávaly bitky mezi českými a polskými zaměstnanci. Výzvy k odevzdání zbraní a nastolení klidu byly bezvýsledné, situace spěla k místní občanské válce.

Plebiscit se nakonec kvůli krajně vyhocené situaci na Těšínsku stal nereálným a spor byl nakonec definitivně rozhodnut arbitráží na konferenci velvyslanců dohodových mocností v belgickém městě Spa 28.července 1920. Toto rozhodnutí akceptovalo hlavní československé požadavky – na jeho území zůstal uhelný revír a životně důležitá Košicko – bohumínská dráha. Československé republice připadlo z rozděleného Těšínska 1 272,8 km<sup>2</sup> s 311 000 obyvateli; tato část pak byla rozdělena do soudních okresů Slezská Ostrava, Frýdek, Fryštát, Bohumín, Jablunkov a Český Těšín. Samotné město Těšín bylo hraniční čarou rozděleno na polskou a československou část, a tento stav, s výjimkou let 1938 – 1945, trvá dodnes. Pro označení soudních okresů Fryštát, Bohumín, Český Těšín a Jablunkov pak Poláci začali užívat termínu Zaolzie (Zaolší).

V Polsku bylo rozhodnutí arbitráže všeobecně ostře odsouzeno jako „nové dělení Polska“, oficiální polská politická místa i polská veřejnost se nedokázala s tímto výsledkem nikdy smířit, neboť jej považovala za krajně nespravedlivý, o to více, že Polsko spor „prohrálo“ s národem daleko menším. Polský tisk ventilo-

val své rozhořčení a zklamání ostrými protičeskými výpady, zároveň ale rozčarovanou veřejnost utvrzoval v přesvědčení, že Polsko se o své nároky na Těšínsku brzy znovu přihlásí. Největší zklamání prožívali pochopitelně Poláci v samotném Těšínsku. Několik tisíc polských občanů tuto oblast vzápětí opustilo a odešlo do Polska. V ČR převládlo mírné uspokojení, kromě nacionálních politických skupin, které prosazovaly nárok na celé území Těšínska.

Těšínský konflikt z let 1918 – 1920 trvale zasáhl nejen do životů obyvatel této oblasti, ale také výrazně poznamenal budoucí zahraniční politiku obou států. Po celé meziválečné období byly vztahy mezi Prahou a Varšavou poměrně chladné. V druhé polovině 20. let ovládla Polsko důstojnická klika maršála Pilsudského, která ve svém velmocenském snažení usilovala rovněž o znovuzískání území Těšínského Slezska s karvinskými doly a třineckými hutěmi. Do služeb těchto snah byly postupně nasazeny všechny dostupné prostředky – tisk, rozhlas, vojenské kruhy, zpravodajské služby, pracovníci polského konzulátu v Moravské Ostravě a polští nacionalisté přímo na Těšínsku. Polsko rozpoutalo proti Československu silnou kampaň, která pouze přispěla k dalšímu zhoršení česko – polských vztahů v tomto pohraničním regionu. Češi byli neustále obviňováni z toho, že polskou menšinu na Těšínsku bezohledně utlačují; cílená kampaň měla poštvat obyvatele polské národnosti na Těšínsku proti Čechům a dát Varšavě záminku pro připojení této oblasti k Polsku. Výrazný podíl na protičeské kampani měli pracovníci polského konzulátu v Moravské Ostravě, jehož hlavní představitel Leon Malhomme dostával k rozvíjení této činnosti pokyny přímo z nejvyšších polských míst.

Při prosazování polských zájmů na Těšínsku se od 2. poloviny 30. let začaly stále více angažovat také zpravodajské a diversní bojové skupiny. Polská tajná služba pro své cíle využívala hlavně nespokojence z řad zdejšího polského obyvatelstva. Právě z místních dobrovolníků se pak rekrutovaly bojové oddíly, kteří byli financováni, vyzbrojováni a organizováni armádními specialisty generálního štábu polské armády. Měly se od roku 1937 podílet svou podvratnou činností v prostoru Těšínského Slezska na rozkladu ČR a připravit tak podmínky pro získání této strategické oblasti. Polské velení předpokládalo, že tyto diverzní akce zažehnou povstání nespokojeného polského obyvatelstva proti Čechům a umožní tak armádě vojenský vpád s následovným připojením Těšínska. K teroristickým a provokačním akcím polských bojůvek v československé části Těšínska pak skutečně docházelo, jejich intenzita značně narostla v letních měsících roku 1938.

Polské snahy samozřejmě nezůstaly bez odezvy na české straně. Také český nacionalismus se v této době značně přiosřil a protipolské nálady se odrazily zejména ve vztahu českých úřadů k Polákům, kteří měli čs. státní příslušnost nebo o ni žádali. Pochopitelně také československá tajná služba vyvíjela zpravodajskou činnost na území Polska, nebyla však na rozdíl od polské strany tak systematická a účinná; hlavní zájem čs. rozvědky byl tehdy totiž soustředěn především na Německo.

V roce 1938 napětí na Těšínsku opět vzrostlo. Rozhodující podíl na tom měla stupňující se agresivita hitlerovského Německa a s ní související protičeskoslovenská polská zahraniční politika. Ta se v mnohém inspirovala německým postupem vůči ČR a nijak se již netajila svými snahami získat těšínský region. Váhavý postoj západních velmocí a jejich snaha uklidnit Hitlerovu agresivitu vydáním československého pohraničí Německu povzbudila rovněž Varšavu. Československo, opuštěno svými spojenci, a pod silným mezinárodním tlakem nakonec přijalo mnichovský diktát a svá pohraniční území Německu odstoupilo. Na začátku října 1938 bylo čs. pohraničí obsazeno německou armádou. Za této situace se rovněž Polsko rozhodlo vystupňovat svůj tlak na pražskou vládu. Praha obdržela polské ultimátum, které požadovalo okamžité stažení čs. vojska a policie z Těšínska, jež mělo být vydáno Polsku. Vzhledem k tomu, že Československo bylo plně zabráno evakuací odstupovaného sudetského území, nemohlo se v danou chvíli dost dobře bránit, a proto nakonec polskému tlaku ustoupilo. Dne 1. října 1938 Československo kapitulovalo a přijalo podmínky polského ultimáta.

Polská armáda začala 2. října 1938 obsazovat území Těšínska, nejprve byl zabrán Český Těšín a postupně pak Polsko obsadilo Třinec, Jablunkov, Fryštát, Karvinnou, Orlovou, Horní, Prostřední a Dolní Suchou, Dolní Bludovice a nakonec 11. října 1938 Petřvald, Rychvald a Bohumín. Tím československá část Těšínska přešla definitivně do polské správy a toto území se dočasně stalo jako tzv. Záolší součástí Polska. Ze soudních okresů Bohumín a Fryštát byl utvořen polský okres Frysztat a bývalé soudní okresy Český Těšín a Jablunkov byly připojeny k polskému okresu Cieszyn; oba okresy potom spadaly pod katovické vojvodství.

Na odstoupeném území si Poláci od samého počátku počínali vůči českému obyvatelstvu naprosto bezohledně. Okamžitě byl zlikvidován český kulturní, politický a společenský život, byly uzavřeny české školy, v kostelech došlo k zákazu bohoslužeb v češtině, za české rozhovory na veřejnosti hrozila pokuta, osoby české národnosti byly šikanovány, zatýkány, propouštěny z práce a následně vypovídány z polského území. Oficiální polská místa tento trend nejen tolerovala, ale i sama podporovala, když oznamovala, že prostor Těšínska potřebuje uvolnit od osob české národnosti, aby sem mohli přijít polští občané. Tato protičeská politika byla vnímána jako jistý druh odplaty za „křivdu“ z roku 1920. Odhaduje se, že od října 1938 do 1. července 1939 odešlo z Těšínska (dobrovolně nebo pod tlakem polských úřadů či polovojskových skupin) téměř 20 000 osob české národnosti. Je pochopitelné, že se tímto česko – polské vztahy v regionu opět výrazně zhoršily a v podstatě ovlivňují myšlení zdejších lidí dodnes.

V září 1939 vypukla druhá světová válka. Těšínsko se stalo součástí Německé říše. Byl vytvořen okupační okres Těšín (Teschen), jenž vznikl sloučením bývalých polských okresů Cieszyn a Frysztat, administrativně patřil k vládnímu obvodu Katowice v říšské provincii Slezsko. Tento stav zůstal nezměněn až do roku 1945.

Zdálo se, že Poláky a Čechy německá okupace a válečné útrapy sblíží, alespoň během války. Od roku 1945 však byla situace v československo – polském pohraničí opět velmi výbušná, přičemž jáblkem sváru se zase stalo Těšínsko. Obě země se však nacházely v sovětské sféře vlivu a Moskva případné konflikty mezi svými satelitními státy nebyla ochotna tolerovat. Pod jejím tlakem byl nakonec tento problém zakonzervován prakticky až do konce 80.let 20.století. Situace v regionu se však od konce 2.světové války výrazně změnila. Z Těšínska odešlo několik tisíc Poláků, kteří sem přišli z polského vnitrozemí na podzim roku 1938. Většina obyvatel německé národnosti byla z tohoto regionu po válce odsunuta. Těžký průmysl na Ostravsku přilákal desetitisíce nových pracovních sil, zejména z Čech, popřípadě ze Slovenska. V regionu vzniklo nové město – Havířov, čímž se výrazně posílil počet Čechů na Těšínsku. Tito lidé nejsou většinou spojeni s Těšínskem a zdejší konflikty z let 1918 – 1920, 1938 nevnímají tak silně jako zdejší starousedlíci. Přesto by události, které Těšínskem otřásaly v těchto zlomových letech, neměly být zapomenuty.

## Život na Těšínsku v letech 1914–1940

### Graf života

Tento popis života měl umožnit žákům vcítit se do situace/pozice někoho jiného: Čecha z Karviné, Poláka z Těšína, resp. později z Českého Těšína a Poláka z Jastrzębia. Ukazuje žákům rozdílnost názorů tří různých lidí na politické události. Někdý ovšem mohli mít tito lidé i podobné pocity a zájmy.

Tento popis života může být použit k diskusi o sociálních a národnostních otázkách 20. století nebo k diskusi o vlivu politických změn na život lidí v regionu.

První pohled na lekci	
<b>Předmět:</b>	<b>Život na Těšínsku v letech 1914–1940</b>
<b>Aktivita:</b>	Úkolem žáků je zaznačit politické události a změny na Těšínsku na základě emocionální odezvy, jako bod na stupnici od pozitivních k negativním emocím. Pro vysvětlení svých odpovědí musí použít historické argumenty.
<b>Čas:</b>	45 minut
<b>Cíle:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci se mohou vcítit do situace někoho jiného (z minulosti)</li> <li>* Žáci pochopí vývoj národnostní a sociální otázky v první polovině 20. století na Těšínsku.</li> </ul>
<b>Původní stav:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* II. stupeň základní školy, střední školy (13–19 let)</li> <li>* Žáci mají o regionu základní povědomí</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Udělejte kopii grafu pro každou skupinku dvou žáků</li> <li>* Udělejte kopii historických událostí pro každou skupinku</li> <li>* Udělejte kopii dotazníku pro každého žáka</li> </ul>
<b>Instrukce:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> Žáci, ve dvojicích, sestaví graf života na základě pozitivních nebo negativních emocí. Každý žák poté vysvětlí graf vyplněním dotazníku.</li> <li>* <b>Jak:</b> Každá dvojice studentů posoudí historický fakt založený na emocích a zanese jej do grafu. Svě volby odůvodňují pomocí historických argumentů.</li> <li>* <b>Proč:</b> Popis života pomůže žákům pochopit, jak vypadal život a práce během průmyslové revoluce. Pomůže jim porozumět národnostním a sociálním dějinám regionu.</li> </ul>
<b>Řízení:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci budou pracovat ve dvojicích</li> <li>* Žáci budou graf vysvětlovat individuálně.</li> </ul>
<b>Vyhodnocování:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> K diskusi o předmětu může být použit dotazník.</li> <li>* <b>Jak:</b> Jak jste dospěli ke svému rozhodnutí? Jak jste schopni posoudit, zda je (historický) argument silný? Proč jsme první část dělali ve dvojicích a druhou část individuálně?</li> <li>* <b>Proč:</b> Vžijete-li se do něčí situace, budete schopni lépe pochopit historii regionu.</li> </ul>
<b>Navazující aktivity:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Schopnost vžít se do něčí situace je velmi důležitá pro historiky, ale také pro běžný život. Pomůže vám pohlédnout na fakta a události z jiného pohledu dříve, než je začnete hodnotit.</li> </ul>

### Cíle

- \* Žáci mohou použít (historické) argumenty ke zdůvodnění chování různých národnostních skupin nebo osob během událostí v regionu
- \* Žáci mohou k závěrům týkajícím se kontrastů a rozdílných názorů dojít pomocí grafu, který si sami vytvořili.
- \* Žáci se učí, co ovlivňovalo osoby a společenské skupiny.
- \* Žáci se učí o specifické situaci ve svém regionu.

- \* Žáci se učí, jak se vžít do něčí situace.
- \* Žáci se učí posuzovat fakta z jiného pohledu.

### Čas

Celá výuková aktivita bude trvat asi 45 minut, aktivitu lze samozřejmě upravovat – například snížit počet událostí.

- \* 5 minut – započítí aktivity (možná trochu déle, pokud žáci aktivitu neznají)
- \* 20 minut – práce ve dvojicích
- \* 5 minut – vyplnění dotazníku
- \* 10 minut – vyhodnocování

### Úvodní část

- \* Žáci by měli mít o regionu a jeho historii nějaké všeobecné znalosti.
- \* Je výhodou, když žáci znají obecně dějiny střední Evropy po I. světové válce.

### Příprava

- \* Kopie grafu pro každou dvojici žáků
- \* Kopie historických faktů pro každou dvojici žáků
- \* Kopie dotazníku pro každého žáka
- \* Každá dvojice potřebuje modrou, zelenou a červenou tužku nebo propisku

### Instrukce a řízení aktivity

**Co** budeme dělat?

Nahlédnete do událostí první poloviny 20. století a zjistíme jak tyto aspekty ovlivnily lidské životy na Těšínsku.

**Jak** to budeme dělat?

- \* Musíte se vcítit do situace učitele z Těšína, pekaře z Karviné a sedláka z Jastrzębia. Poté posoudíte historická fakta a zdůvodníte, jak na ně budete reagovat: jste šťastní, velmi šťastní, nebo máte depresi?
- \* Dostanete jeden papír s grafem a jeden papír s historickými fakty.
- \* U každého historického faktu si sami položíte následující otázky:
  - Jak se cítí polský učitel z Těšína, když tato událost nastane?
  - Jak se cítí pekař z česko-německé rodiny, když tato událost nastane?
  - Jak se cítí sedlák z polské strany hranice, když tato událost nastane?
- \* Pro vysvětlení svých odpovědí použijte historické argumenty.
- \* Je důležité neexistuje jediná správná odpověď. V závislosti na argumentech je možných více odpovědí.
- \* Je nutné žákům vysvětlit, že by během vyhodnocování měli být všichni schopni klást otázky a diskutovat o svých vlastních i cizích odpovědích a argumentech.
- \* Pokud žáci tuto výukovou aktivitu neznají, může pomoci, když předvedete druhý fakt jako příklad. Takto by mohly vypadat možné odpovědi:
  - Jan Nowak je velmi šťastný, protože jde o uznání suverénního Československa a vznik samostatného státu po 300 letech.
  - Pawel Przeczek žije ve velké nejistotě a stále doufá v připojení Těšínska k Polsku.
  - Jerzy Krzywalski již možná tuší, že zřejmě přijde o velkou část svého majetku na území nového Československa.
- \* Dvojice začnou pracovat
  - Učitel bude chodit po třídě a poslouchat, aby mohl v případě potřeby pomoci, poradit, navést studenty položením otázky, navržením různých pohledů, atd. Učitel také naslouchá, aby slyšel argumenty, které studenti používají, a aby tyto následně mohl používat při vyhodnocování.

### Proč to děláme?

Tuto aktivitu bude dělat proto, že umění vžít se do situace někoho jiného je velmi důležité k tomu, abychom porozuměli, proč a jak lidé reagují na události a fakta. Pomáhá vám to porozumět složitým situacím.

Naučíte se také používat a posuzovat historické argumenty.

### Vyhodnocování

Vyhodnocování má několik variant, v závislosti na cílech.

### Vyhodnocování historického kontextu

- \* K prodiskutování historických fakt, událostí a vývoje použijte dotazník.

### Vyhodnocování procesu

Pomoci mohou následující otázky

- \* Jak jste dospěli ke svému rozhodnutí?
- \* Jak jste schopni posoudit, zda je (historický) argument silný?
- \* Proč jsme první část (tvorbu grafu) dělali ve dvojicích a druhou část individuálně?

### Vyhodnocování důvodu této výukové aktivity

Pomoci mohou následující otázky

- \* Jak vám tento popis života pomáhá dozvědět se více o dějinách regionu?
- \* Můžete uvést jiný příklad, kdy je velmi důležité využít umění vžít se do situace někoho jiného? (nejen historické příklady, ale také příklad z každodenního života).
- \* Jak příště využijete schopnost posuzovat argument?

POZN: Pro zachycení pocitů tří vybraných osob je nutné si uvědomit několik faktorů:

1. Určité události pravděpodobně vnímali všichni zúčastnění stejně, ať už ty pozitivní (konec války, vyhlášení samostatného státu) či negativní (špatné existenční podmínky v souvislosti s rozvráceným zásobováním na konci války a v poválečném období)
2. Osobní pocity byly často umocňovány také působením denního tisku, události byly samozřejmě interpretovány rozdílně v novinách polských a českých
3. Šlonzácký faktor – Slezané, Šlonzáci, reprezentovaní proněmecky orientovaným Josefem Koždolem, kteří původně prosazovali myšlenku samosprávné neutrální oblasti na Těšínsku, se později racionálně se přiklonili k české straně

### Navazující aktivity

Tato aktivita je velmi dobrým úvodem pro psaní eseje o národnostních otázkách i v současnosti (Balkán). Ale může také být použita jako cvičení, v němž se žáci se učí, jak se vžít do něčí situace.

### Obměněná varianta

Namísto použití dotazníků lze také připravit jiné druhé kolo:

- \* Poté, co dvojice dokončí své grafy, utvoří se nové dvojice a tyto nové dvojice budou diskutovat o grafech jiné dvojice.
  - Mohlo by být důležité dát studentům tento pokyn:
    - Je-li mezi vašim verzí a verzí druhé dvojice jen malý rozdíl (1 bod), nechejte jej tak, jak je. Ale je-li rozdíl větší, začněte o svých argumentech diskutovat a snažte se na základě nejlepších argumentů dojít ke shodě.

### Pracovní materiály

- \* List s instrukcemi a událostmi
- \* Graf
- \* Dotazník

### Život na Těšínsku v letech 1914–1940

Nová hranice byla vymezena po první světové válce v roce 1918 a potvrzena v roce 1920. Na území nového Československa zůstalo několik desítek tisíc obyvatel polské národnosti. Tento proces měl enormní dopad na obyvatelstvo na obou stranách hranice. Území Těšínska nebylo do té doby nikdy rozděleno. Musíte zaznamenat do grafu, jak se tři lidé cítili a reagovali v průběhu procesu. Máte tři otázky:

- \* *Jak se cítí soukromý učitel, když tato událost nastane?*  
K zakreslení tohoto grafu použijte ČERVENOU barvu.
- \* *Jak se cítí pekař, když tato událost nastane?*  
K zakreslení tohoto grafu použijte MODROU barvu.
- \* *Jak se cítí sedlák, když tato událost nastane?*  
K zakreslení tohoto grafu použijte ZELENOU barvu.

Prostudujte níže uvedené události. Dobře si je pročtěte. Letopočty jsou také na horizontální časové ose. U pocitu, který měl učitel, pekař a sedlák udělejte tečku (červenou, modrou a zelenou). Ujistěte se, že jste schopni vysvětlit, proč jste umístili tečku právě na dané místo. Sepište své argumenty na papír. Po dokončení všech událostí tečky spojte a získáte tři čárové grafy.

**Události:**

- \* 1914 – začátek 1.světové války
- \* 28. říjen 1918 – vyhlášení samostatného československého státu
- \* 30. říjen 1918 – těšínská Rada Narodowa vyhlásila převzetí vlády nad celým Těšínskem a jeho připojení k Polsku; Těšín obsazen polskou armádou
- \* 1. listopad 1918 Zemský národní výbor pro Slezsko oznámil převzetí moci nad celým Slezskem ve jménu československého státu
- \* 23. leden 1919 – čs.vojenský útok na Těšínsku, boje s polskou armádou a civilisty, obsazení celého průmyslového revíru včetně Těšína, postup k Visle; zastavení bojů u Skočova
- \* 22. srpen 1919 – v Paříži schváleno vytyčení hranic podle tzv. „larischovské linie“; tímto by v ČSR nezůstala košicko – bohumínská dráha od Bohumína po Jablunkov; a také Třinec a polovina karvinského revíru
- \* září 1919 ČSR otřeseno svými vojenskými neúspěchy v boji s Maďarskou republikou rad; v Polsku euforie z úspěchů polské armády na protisovětské východní frontě
- \* jaro 1920 – přípravy plebiscitu na Těšínsku, roztočení spirály násilí, národnostních štvanic, teroristických útoků, štvavé kampaně v českém a polském tisku
- \* 28. červenec 1920 – jednání o arbitráži v belgickém Spa; doba tíživé situace polské armády na sovětské frontě; rozhodnutí vycházelo vstříc čs. hospodářským a komunikačním požadavkům; Těšínsko rozděleno, rozděleno i město Těšín
- \* 1921 – uzavřena československo – polská politická smlouva
- \* 1926 v Polsku převrat, k moci se dostala skupina důstojníků vedená J.Pilsudským (nastolení sanační diktatury)
- \* 1932 Józef Beck ministrem zahraničí v Polsku; nová koncepce polské zahraniční politiky – rozbití ČSR, myšlenka opětovného získání Těšínska
- \* 1938 obrovský nárůst diversních útoků polských bojůvek na Těšínsku
- \* září 1938 – mnichovská konference, ČSR muselo odstoupit své pohraniční území Německu
- \* 1. říjen 1938 Československo přijalo polský požadavek na odstoupení Těšínska Polsku
- \* říjen 1938 obsazení Těšínska polskou armádou, násilí polských bojůvek, šikanování českého obyvatelstva, vypovídání Čechů ze zaměstnání a z bytů; stoupající počet českých uprchlíků do Frýdku, Místku a Moravské Ostravy, katovický vojvoda Leon Malhomme vydal vyhlášku, podle které se měli Češi vystěhovat z Těšínska
- \* podzim 1938 – teroristické útoky českých diverzních skupin „Slezského odboje“ na polské cíle na Těšínsku
- \* 15. březen 1939 obsazení zbytku Čech a Moravy německou armádou, zřízení Protektorátu Čechy a Morava
- \* léto 1939 sílící protipolská kampaň ze strany nacistického Německa
- \* 1.9.1939 Německo napadlo Polsko, začátek 2.světové války

**Osoby:****Preczek Paweł**

narozen: 1883, Těšín zemřel: 1950

učitel, veřejný a spolkový činitel, při sčítání lidu r. 1921 uvedl polskou národnost

učitel na polském gymnáziu v Těšíně, člen a funkcionář Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego a posléze Macierzy szkolnej v Těšíně, redaktor časopisu „Zaranie Śląskie“, v letech 1936–1938 učil na gymnáziu v Bielsku. Ve druhé světové válce člen odboje. 1944 uvězněn, převezen do koncentračního tábora Osvětim. Po válce žil v Cieszynie (Polsko), kde roku 1950 zemřel.

červená barva → pocity a reakce učitele z Těšína

**Johann Nowak**

narozen: 1879, Slezská Ostrava zemřel : 1959

Narodil se v německo-české rodině, která vlastnila v pekárnu v Ostravě a Orlové. V roce 1910 pekárny převzal, rozšířil své podnikání o zpracování masa a usadil se v Karviné postavil malý rodinný pivovar a restauraci. Za první republiky byl členem tělovýchovné jednoty Sokol, jinak se o politiku příliš nezajímal. Narodil od zbytku rodiny se hlásil k české, resp. slezské národnosti. Dvakrát přišel o celý svůj

majetek, poprvé roku 1939, kdy byl nucen vše přepsat na svého strýce, člena SDP. Po válce mu bylo vše vráceno, ale jen do roku 1948, kdy byl majetek zkonfiskován komunisty.

modrá barva → pocity a reakce pekaře z Karviné

### Jerzy Krzywalski

Narozen: 1895 Jastrzebie

Narodil se v rodině statkáře. On sám se vyučil ve Skoczově za tesaře. Jeho rodina vlastnila rozsáhlé polnosti v okolí Markłowic a Petrovic u Karviné. R 1916 narukoval do rakouské armády a bojoval na východní frontě. R. se 1917 vrátil domů. Vznikem nové hranice přišla jeho rodina o část majetku. On sám se vždy hlásil k polskému obcovacímu jazyku a při sčítání lidu v Polsku i k polské národnosti. Od září 1939 v bojoval proti s nacistům, dostal se však na východě Polska do sovětského zajetí. Na jaře 1940 byl pak spolu s dalšími zajatci zastřelen poblíž Katyně.

zelená barva → pocity a reakce sedláka z Jastrzębia

## Dotazník

### Život na Těšínsku v letech 1914–1940

Odpovězte podle sebe na následující otázky. Máte pouze možnost dívat se na svůj graf a do svých poznámek. Nesmíte o nich diskutovat se svým partnerem.

1. Podívejte se na všechny události, u kterých všechny tři čáry v grafu vykazují (téměř) stejnou reakci. Vysvětlete, proč tito lidé reagují téměř stejně.

.....

.....

.....

2. V jakém bodě grafu se jedna z čar oddělí? .....

Můžete vysvětlit proč jsou od tohoto okamžiku čáry odděleny?

.....

.....

.....

3. Tento úkol se týká Těšínska. Jaké prvky vývoje, které pozorujeme u Těšínska, můžeme nalézt i v jiných regionech, kde byl proces vzniku nových hranic také velmi problematický (ČSR x Rakousko, ČSR x Maďarsko, atd.)?

.....

.....

.....

4. Utvořte otázku týkající se této výukové aktivity, která by mohla být položena v testu? Svou otázku začněte slovy „Proč“ nebo „Vysvětlete“.

.....

.....

.....



### 2.2.7 Analýza příčin – Ostravsko a osudy židovského obyvatelstva ve městě v letech 1938–1939

Na podzim roku 1938 se Československo dostalo do velmi svízelné mezinárodní situace. Hitler vyhrožoval válkou, pokud ČSR nevydá Německu svá pohraniční území, západní mocnosti Velká Británie a Francie navzdory svým závazkům vůči ČSR Hitlerovi v této otázce ustoupily a přinutily osamocenou a izolovanou republiku německé požadavky akceptovat. Po přijetí mnichovského diktátu a následného polského ultimáta, kterým bylo odstoupena čs. část Těšínska Polsku, zbylo z první republiky jen žalostné torzo, bez nadějných vyhlídek do budoucnosti.

Pohraniční území na severní Moravě a ve Slezsku, spadající do tzv. pátého pásma, začala německá armáda obsazovat 6.října 1938. Na Ostravsku se součástí tzv. pátého pásma staly celé popř. části politických okresů Bílovec, Hlučín, Nový Jičín, Opava a části katastrů obcí Lichnova a Bordovic z politického okresu Místek. V rámci obsazování tzv. pátého pásma pronikla německá armáda až k samotné Moravské Ostravě. Nová hraniční čára mezi Německem a Československem probíhala těsně podél města a dotýkala se Hrušova, Přívozu, Mariánských Hor, Nové Vsi a Zábřehu.

Své domovy v území odstoupeném Německu opustili s odcházející československou armádou v rámci řízené evakuace státní zaměstnanci (pohraniční stráž, četníci, zaměstnanci drah, pošt, učitelé, lékaři). Ze strachu před nacisty utekli také mnozí příslušníci židovského etnika a protinacisticky orientované osoby německé národnosti. Čs. úřady v této hektické době byly zaskočeny rostoucím přílivem uprchlíků do pomnichovské republiky, a tak se snažily tento vývoj alespoň částečně regulovat. V souvislosti s narůstajícím antisemitismem v české společnosti byli jednoznačně preferováni uprchlíci české národnosti. Vůči uprchlíkům cizích národností, zejména pak židovským, kteří směřovali přes hraniční čáru do Ostravy, mělo být podle nařízení Zemského úřadu v Brně postupováno razantněji. Čs. pohraniční složky se následně snažily nepouštět do republiky osoby židovského původu, popřípadě některé tyto „problémové emigranty“ následně zpět vysunovat zpátky za hranice. Židovským uprchlíkům, kteří však již v Ostravě dočasný azyl našli, měla být podle úředních instrukcí věnována zvýšená pozornost a policie měla vést přesné záznamy o jejich počtech a místech pobytu.

Po záboru tzv. pátého pásma Německem byla řešena rovněž otázka začlenění okupovaných území do systému německé civilní správy. Hlučínsko bylo začleněno do územního komplexu pruského Slezska a stalo se součástí tzv. Altreichu. Zabraná území Novojičínska, Bílovecka a Opavska spadaly pod pravomoc vládního prezidenta v Opavě. Nacistické orgány okamžitě po převzetí odstoupeného území do německé správy zlikvidovaly politický, kulturní a hospodářský život českého obyvatelstva. Nejtěžší pozici měli obyvatelé židovského původu, kteří se nyní ocitli v pasti a na které se vztahovaly tzv. norimberské zákony.

Vedle okupace německé zasáhl zvláště citelně ostravskou průmyslovou oblast také zábor polský, který začal už 2.října 1938 obsazením Českého Těšína a postupně pak Polsko obsadilo Třinec, Jablunkov, Fryštát, Karvinou, Orlovou, Horní, Prostřední a Dolní Suchou, Dolní Bludovice a nakonec 11.října 1938 Petřvald, Rychvald a Bohumín. Tím se rovněž polská hranice posunula do těsné blízkosti Moravské Ostravy; delimitační čára probíhala od Bohumína po řece Odře k Hrušovu přes Heřmanice, Michálkovice a Radvanice dále k Šenovu, přičemž tyto slezské obce včetně Slezské Ostravy byly nuceny učinit menší ústupky a vzdát se určitých částí svého katastrálního území.

Také z území, které bylo odstupováno Polsku, odešli v rámci evakuace státní zaměstnanci; vedle tohoto organizovaného odsunu opouštěly své domovy mnohé české rodiny, které se s polskou okupací nechtěly smířit. Po předčasné okupaci Bohumína 11.října 1938 a dále Petřvaldu a Rychvaldu přešlo odstoupené území definitivně do polské správy a Těšínsko se tak jako tzv. Záolší stalo součástí Polska. Ze soudních okresů Bohumín a Fryštát byl utvořen polský okres Frysztat a bývalé soudní okresy Český Těšín a Jablunkov byly připojeny k polskému okresu Cieszyn; oba okresy potom spadaly pod katovické vojvodství.

Na odstoupeném území si Poláci počínali vůči českému obyvatelstvu velmi nevybíravě. Ihned po převzetí jednotlivých obcí do polské správy byl bleskově zlikvidován veškerý český kulturní, politický a společenský život. Osoby české národnosti byly šikanovány, zatýkány, propouštěny z práce a následně vypovídány z polského území, často bez jakýchkoliv osobních věcí. Do ledna 1939 probíhalo masové vysídlování českého obyvatelstva, podle odhadů českých úřadů odešlo z území zabraného Polskem od října 1938 do července 1939 téměř 20 tisíc osob (v tomto nejsou započítáni evakuovaní státní zaměstnanci).

Před vládou pomnichovské republiky vyvstaly v souvislosti s přílivem tisíců uprchlíků do vnitrozemí otázky, jak tuto situaci řešit. Největší nápor zažívala zejména velká města v pohraničí, v případě zdejšího regionu především Moravská Ostrava, která se stala po Praze druhým největším azylovým městem, útočiště zde našlo téměř dvacet tisíc uprchlíků, zejména z polského záboru. Zatímco uprchlíci české národnosti, kterých bylo v Ostravě nakonec přes 19 000, byli zejména ve sdělovacích prostředcích prezentováni jako svědomí národa, mučedníci, kteří pro své vlastenectví a češství museli opustit domovy v pohraničí, emigranti jiných národností, zejména Židé a dále pak němečtí sociální demokraté byli s narůstajícím nacionalismem a antisemitismem v české společnosti vnímáni negativně a přirovnáváni k parazitům národa a spoluviníkům pomnichovské situace. Ostravská policie pobyt židovských uprchlíků na území města pečlivě monitorovala, Židy polské národnosti, na něž si za dané situace troufala nejvíce, vracela většinou zpět do území zabraného Polskem. Židé německé či československé příslušnosti byli na území města tolerováni jen v případě, že projevíli přání v brzké době se z Moravské Ostravy vystěhovat do ciziny. Část židovských uprchlíků ze zabraných území byla během listopadu 1938 dopravena do židovské ozdravnice v Ostravici, kde pak vyčkávali na vyřízení všech záležitostí potřebných k vystěhování. V Moravské Ostravě zůstalo potom kolem tří stovek židovských uprchlíků. Ti našli dočasný azyl u příbuzných nebo v židovské útulně na Tovární ulici v Mariánských Horách, kterou měla ve správě ostravská Židovská náboženská obec. Policie několikrát vyslýchala řadu uprchlíků v této ubytovně, neboť je podezřívala ze „sionisticko-komunistické“ propagandy. Většina těchto Židů se pak snažila o urychlené zajištění vystěhování do Palestiny, Dánska, Holandska a Velké Británie.

Averze k uprchlíkům židovského původu začala během podzimu 1938 výrazně narůstat a brzy se otočila i proti usedlému židovskému obyvatelstvu. Tento trend narůstající xenofobie byl dán celkovým posunem české pomnichovské politické scény směrem doprava, své jistě sehrál také silný tlak ze strany nacistického Německa.

Do boje proti „cizím žvlům“ se ihned na počátku října 1938 pustila například Národní politika, když se na její titulní straně objevil titul „Chceme mít nyní stát čistý a svůj“. Autor tohoto článku upozorňoval, že čeští uprchlíci přicházející do vnitrozemí musí v pomnichovské republice najít mezi svými lidmi opravdový nový domov, to však podle něj bude obtížné, pokud vláda rázně nezakročí proti přílivu židovských emigrantů. Čechům proto doporučuje ve vztahu k židovskému etniku bezohlednost, sobeckost a žádný soucit. Ve stejném duchu rasové nesnášenlivosti se nesly i desítky dalších podobných článků v řadě jiných deníků či týdeníků. Volání typu „Blíží košile než kabát“, „Malá republika, ale naše“, „Svůj ke svému“ se pak brzy stala běžnými frázemi celé plejády pomnichovských žurnalistů a díky permanentní mediální masáži přešla i do běžného užívání.

Nejagresivněji se do osob židovského původu, ať už šlo o uprchlíky či zde usedlé obyvatele, pustily fašisticky orientované tiskoviny, jako byl například v Moravské Ostravě týdeník Národní směr. Autoři se zde přímo předháněli v plánech na očistu národa od židovského etnika. Od každodenního bojkotu židovských obchodů a kaváren se mnozí dostali až k požadavkům úplného zabavení židovského majetku a soustředění všech židovských uprchlíků do internačních táborů. Do pomnichovské republiky příslušným právníkům, lékařům, živnostníkům a příslušníkům dalších svobodných povolání mělo být navíc s okamžitou platností odepřeno dále působit ve svých oborech, aby tak „neujídali chléb“ domácím českým lidem. Právě tento názor však nesdíleli pouze fašisté, ale postupem doby také většina ostravských starousedlíků, kteří v emigrantech spatřovali nevítanou konkurenci.

Celostátní a ostravské deníky tak svými útočnými články napovídají o narůstajícím antisemitismu v české společnosti. S přítomností několika tisíc vypovězených lidí z obou záborů v Moravské Ostravě souvisí nebyvalá aktivizace místního fašistického hnutí a nečekaně rychlý vzestup antisemitských nálad u obyvatel Ostravy. Uprchlíci z pohraničních oblastí se v přístupu ostravských obyvatel k židovskému etniku stali jakýmsi katalyzátorem, neboť problémy, které tak silná koncentrace uprchlíků na území Ostravy způsobovala, vnímali všichni každý den – pro uprchlíky nebylo ve městě dost volných bytů a už vůbec nebyly k dispozici pracovní příležitosti. Toho všeho dokázali čeští fašisté využít k šíření protizidovské nenávisti, neboť v Židech našli domnělé viníky této situace. Z obav před ohrožením vlastních existencí tak Ostravané snáze podléhali fašistické kampani.

Hlavní činností ostravských fašistů se během podzimu 1938 stala masivní letáková a plakátovací akce, v níž byli Židé obviňováni z národní zrahy a vydáváni za příčinu veškerého pomnichovského rozkladu.

Štvavé letáky typu: „Vyžeňte Židy! Židé patří do Palestiny! Židé zradili národ a ČSR“ zaplavovaly Moravskou Ostravu i přilehlé obce. Důležité bylo hlavně zaujmout a strhnout k protižidovské nenávisti nejen méně vzdělané a špatně informované vrstvy obyvatel, nezaměstnané a sociálně slabší Ostravany, ale také samotné uprchlíky, neboť právě oni byli z dosavadního vývoje roztrpčeni nejvíce. Policie měla agitační kampaň fašistů ve městě celkem dobře zmonitorovanou a s celou řadou aktérů bylo zahájeno trestní řízení, neboť podobné akce odporovaly platným zákonům. Velmi zajímavým zjištěním také bylo to, že kolportéry a malíře protižidovských hesel získávali fašisté z nezaměstnaných osob, důchodců s nízkou penzí a z řad uprchlíků. Tito lidé si chtěli hlavně finančně přilepšit, fašistické názory mnohdy vůbec nesdíleli. I přes zásahy policie pokračovalo vylepování protižidovských letáků stále, fašisté vulgárně napadali ostravské živnostníky, obchodníky, lékaře a právníky židovského původu, letáky se objevovaly na židovských obchodech v centru Ostravy, poblíž uprchlických ubytoven i v dělnických koloniích. Obsah byl stále stejný, měnily se pouze urážky a vulgarismy, od osočování movitějších židovských spoluobčanů a nevídaných židovských uprchlíků, přes výzvy k jejich urychlenému kompletnímu vystěhování až k požadavkům izolace těchto „nepřátelských živlů“ v koncentračních táborech. Pro sociálně slabší Ostravany byly přinášeny „důkazy“ o tom, jak židovští podnikatelé šikanují a odírají své arijské zaměstnance, poskytují pracovní příležitosti včetně bydlení Židům ze zabraného území, a to vše na úkor domácích českých lidí. Levné fašistické demagogii podléhali zejména uprchlíci, žijící ve městě v provizorních a často velmi neutěšených podmínkách.

Častým jevem se stávaly srazy fašistů v centru Ostravy, kde se několikrát pokusili zorganizovat pochod ostravskými ulicemi. Policie byla vždy poměrně dobře informována o záměrech ostravských fašistů a jejich akce několikrát překazila hned v zárodku. Černě oblečení fašisté se často uchýlovali k tzv. „hlídání“ židovských obchodů, ve snaze odradit od nakupování případné zákazníky či k demonstrativnímu vyseďávání v židovských kavárnách, čímž chtěli zastrašovat návštěvníky. Jejich činnost policie monitorovala, v případě lepení antisemitských hesel na židovské obchody či při skandování protižidovských hesel poměrně rázně zasahovala.

V průběhu listopadu 1938 nabraly protižidovské akce fašistů na intenzitě. Šlo vesměs o útoky jednotlivých fanatických obdivovatelů fašistické ideologie. Například 11. listopadu 1938 na náměstí Svobody napadl nezaměstnaný fašista prodávající židovské obchodníky ovoce. Zdemoloval jim stánek a dvěma prodávacům způsobil zranění na hlavě. Častým jevem se začalo stávat znečišťování židovské synagogy na Žerotínově ulici v Moravské Ostravě, a to i přesto, že Židovská náboženská obec najímala ostrahu objektu. K daleko nebezpečnějším útokům pak došlo na azyl v Tovární ulici v Mariánských Horách, kde byli umístěni židovští emigranti. Pravděpodobně skupina fašistů několikrát na ubytovnu zaútočila kameny a blátem, v listopadu 1938 pak dokonce výbušninou, jen shodou náhod byl zraněn pouze jeden člověk.

Konzervativní křídlo fašistů tyto živelné excesy příliš neschvalovalo, neboť zavdávaly policejním složkám záminku k ráznému postupu proti fašistickému hnutí. Proti stávajícímu „měkkému“ vedení ostravských fašistů se tak záhy vytvořila opoziční skupina mladých radikálů, která postupně převzala aktivitu. Do čela se prodral Emanuel Jančar, který na Ostravsku vybudoval polovojenskou fašistickou složku, tzv. Gajdovy gardy. Počet jejich členů rychle narůstal, z původních 450 mužů měly Gajdovy gardy brzy téměř dvě stovky osob. Jednotlivé skupiny GG pak povykovaly v ulicích Ostravy před židovskými obchody nebo provokovaly hosty židovských kaváren. Nejvážnější protižidovské akce se v Moravské Ostravě odehrály během ledna 1939. Asi 150 členů GG zorganizovalo doposud nejmasovější průvod ulicemi Moravské Ostravy, fašisté v černých košilích provolávali rasistická hesla: „Židi ven! Židovští lékaři a advokáti ven! Chceme české lékaře a právníky!“ Jako nepovolenou demonstraci pak tuto akci ukončila policie. Vyvrcholením destruktivní činnosti GG pak bylo organizované vytlučení výkladních skříní židovských obchodů v centru Ostravy, k němuž došlo v noci 24. ledna 1939.

Řádění černě oděných extrémistů se v Moravské Ostravě stávalo neúnosným a policejní složky se po lednovém útoku fašistů rozhodly k ráznému zákroku. Policejní ředitelství zastavilo činnost GG, neboť se jednalo o organizaci nelegální; během února byla na hlavní organizátory podána trestní oznámení podle zákona na ochranu republiky. Po tomto zásahu státní správy už fašisté až do březnové okupace nevyvíjeli na Ostravsku žádnou veřejnou činnost.

Veškeré formy protižidovské propagandy uskutečňované ostravskými fašisty během existence druhé republiky se nepochybně odrazily v rozšíření tzv. „lidového antisemitismu“. K tomu jistě přispěla i reakce pomnichovské vlády, která ústy předsedy vlády vydala prohlášení o tom, že židovští uprchlíci u nás nejsou vítáni, zároveň ale zdůraznila, že k Židům usedlým v ČSR, pokud je jejich vztah k potřebám státu

pozitivní, nebude mít nepřátelský postoj. Pomnichovská vláda Rudolfa Berana se totiž v otázce přístupu k židovskému etniku dostala do nezáviděníhodné situace. Na jedné straně na ni byl veden drtivý nátlak nacistického Německa, které požadovalo řešit židovskou otázku v Čechách a na Moravě, na straně druhé zde byly hospodářské a ekonomické zájmy republiky, které by mohly být v případě protižidovských opatření vážně ohroženy; např. poskytnutí slibované britské hospodářské půjčky, které bylo podmíněné korektním přístupem k nečeským emigrantům i usedlému židovskému obyvatelstvu, možné stornování objednávek pro americké obchodní domy, bojkot čs. zboží na mezinárodních trzích, únik cizího kapitálu z republiky v případě přijetí antisemitských opatření atd. Proto se pomnichovská vládní garnitura pokoušela o tzv. „regulovaný antisemitismus“ čili do určité míry tolerovat protižidovské nálady, zasáhnout ale ve chvíli, kdy by přerostly únosnou mez. Formy protižidovské propagandy i konkrétní kroky směřující proti židovskému obyvatelstvu (eliminování osob židovského původu z veřejného života, omezení živnostenského podnikání, uzavření určitých profesí novým adeptů z řad židovské inteligence (právníci, lékaři) pak měly nacistickému Německu dokázat odklon od prvorepublikové politiky, zároveň najít pro demoralizovanou českou veřejnost jakéhosi viníka současné situace. Nepříznivý ohlas vlivných finančních a podnikatelských kruhů ve Velké Británii a USA však na druhé straně brzdil tyto diskriminační kroky, způsobil jejich odklad a utajování některých aktivit.

Všem těmto snahám pomnichovské vlády učinila přítrž německá okupace zbytku Čech a Moravy 15. března 1939. NSDAP se hned od samého počátku ujala „řešení“ židovské otázky. Tyto aktivity se naplno rozběhly zejména po vypuknutí druhé světové války.

### **Židé na Ostravsku v letech 1939–1945**

Ihned po vzniku Protektorátu Čechy a Morava provedli nacisté v rámci tzv. akce Mříž první zatýkání představitelů české inteligence, komunistů, sociálních demokratů, legionářů, členů Sokola a Židů. Hlavní roli zde hrála německá tajná policie (gestapo), která si v Moravské Ostravě zřídila sídlo na Senném trhu (dnešní sídlo polikliniky na náměstí Republiky). Nacisté od samého počátku postupovali v duchu své národnostní a rasové politiky. Prvním krokem byla likvidace, popřípadě omezování českého kulturního života. Na prvním místě se jednalo o školy. Už v listopadu 1939 byly uzavřeny české vysoké školy a desítky studentů nacisté odvěkli do koncentračních táborů, především do Sachsenhausenu – Oranienburgu. Mezi uvězněnými bylo také mnoho studentů z Ostravska. Střední školy v Ostravě poskytovaly napříště vzdělání pouze studentům bydlícím na území Protektorátu, takže například žáci z dříve odstoupeného území museli ostravské školy opustit; studovat mohli pouze v případě, že se do protektorátu přestěhovali. Nejvíce však okupace postihla studenty a učitele židovského původu, kteří museli školy bez výjimky opustit.

Nová vlna zatýkání proběhla na Ostravsku v předvečer přepadení Polska a v prvních dnech války. Na začátku září 1939 pak byl ve dvorním traktu bývalé továrny a skladu na Rybnické ulici v Moravské Ostravě zřízen zvláštní vězeňský tábor. V něm internovaní lidé byli postupně odvázeni na nucené práce do koncentračních táborů, např. do Mauthausenu, Dachau, Buchenwaldu, Sachsenhausenu.

Nejtěživěji se nacistický teror dotkl židovského obyvatelstva. Přestože vláda pomnichovské republiky podnikla během krátké existence ve vztahu k židovským uprchlíkům z pohraničí určité kroky (např. neumožňovala uprchlým židovským lékařům, advokátům či živnostníkům obnovit jejich praxi či živnost), stále ještě nemůžeme hovořit o přesně naplánovaném programu. Ten zavedli až po okupaci Čech a Moravy, ale zejména v průběhu druhé světové války nacističtí ideologové. Plán na tzv. konečné řešení židovské otázky podrobně rozpracoval také Reinhard Heydrich, od podzimu zastupující říšský protektor. Podle těchto plánů měli být Židé postupně vyloučeni ze společnosti, zbaveni svých práv, soustředěni do koncentračních táborů či ghatt a nakonec fyzicky likvidováni. Jedním z prvních protižidovských opatření bylo nařízení policejního ředitelství v Moravské Ostravě, v němž se židovským provozovatelům hostinců, restaurací a kaváren nařizovalo označit tyto podniky zřetelně viditelným nápisem „židovský podnik“, stejně tak lékaři museli své ordinace vybavit nápisem „židovský lékař“. Následovalo postupné zabírání židovských obchodů, advokátních a lékařských praxí, propouštění osob židovského původu ze zaměstnání ve státních a veřejných službách a již zmiňované vyloučení židovských studentů a žáků ze škol všech typů.

Nezůstalo u pouze u zákazů. Už od jara 1939 byli ostravští Židé nasazováni na stavební práce, na regulaci řeky Ostravice v Kunčicích. Nacisté během června 1939 vypálili synagogy ve Vítkovicích, modlitebnu

v Zábřehu, synagogu v Přívoze, modlitebnu v Hrušově, v noci z 12. na 13.června 1939 pak spálili ostravské synagogy na Žerotínově a na Hviezdoslavově ulici a 27.června také židovskou útulnu v Mariánských Horách, kde byli soustředěni židovští uprchlíci z pohraničních území. Nacisté židovské obyvatele připravili o peněžní hotovosti, vkladní knížky, cenné papíry, šperky, zlato a motorová vozidla.

V rámci Hitlerova příkazu přemístit 70 000 – 80 000 Židů z Katovic, Ostravy a Vídně do obsazeného území na východě byla připravena deportace 1 223 Židů z Moravské Ostravy do Niska nad Sanem. První transport s 1 000 muži odjel z Moravské Ostravy 18. října 1939 a vezl rovněž stavební materiál, z něhož měl být v této odlehle části vybudován tábor a oplocení. V Nisku však pro velkou koncentraci deportovaných Židů docházelo ke komplikacím, a tak se častým jevem stávalo také to, že příslušníci SS vyháněli židovské vězně přes sovětskou hranici (na polské území zabrané tehdy Sovětským svazem). Kromě fyzického vyčerpání byli tito lidé vystaveni nebezpečí zastřelení při pokusu přejít hraniční čáru. Útrapy mnohých však neskončily ani po příchodu na území kontrolované Sověty. Většinou byli zatčeni, předáni do rukou NKVD (státní tajná policie) a nakonec odvezeni do táborů nucených prací, kde mnozí zemřeli. V Nisku pod Sanem nakonec z ostravských Židů zůstalo jen asi 300 osob. Stavba tábora byla v březnu 1940 zastavena a zbylí Židé se mohli vrátit zpět do Ostravy. Návratem domů však jejich utrpení neskončilo. Nadále byli nasazováni jako pracovní síla, zejména při regulaci koryta řeky Lučiny a Ostravice.

Židovská náboženská obec v Moravské Ostravě se omezovala na péči o židovské příslušníky a na věci, které požadovala Ústředna pro židovské vystěhovalce v Praze, gestapo a berní správa. V červenci 1941 stále ještě existovala židovská krajská nemocnice v Přívoze, tři židovské veřejné kuchyně v Moravské Ostravě, židovský chorobinec, starobinec, úřad sociální péče a správa židovských domů. Tyto instituce byly udržovány na náklady židovské obce. Z příkazu všemocného úřadu práce musela židovská obec odeslat 164 práceschopných mužů na silniční a regulační práce.

V červenci 1941 bylo v Terezíně vybudováno židovské ghetto, do něhož byli odesíláni také ostravští Židé. Lidé, určení do těchto transportů byli soustřeďováni do budovy Habrmanovy školy v Přívoze a v druhé polovině září 1942 odesíláni s transporty do Terezína. Podle zpráv bylo z Ostravy do Terezína během roku 1942 odvezeno 3 442 Židů. Většina ostravských Židů však v Terezíně nezůstala trvale. Mnozí byli dále posíláni k fyzické likvidaci do vyhlazovacího tábora Osvětim. Odhaduje se, že během války zahynulo asi 8 000 ostravských Židů, jen malá část z původních židovských obyvatel Ostravy holocaust přežila a po válce se do města vrátila zpět.

## Analýza příčin – Pan Artur R. ze Slezské Ostravy

### Ze vzpomínek uložených v Židovském muzeu v Praze.

Tato metoda je dobrá pro schopnost učitelů vyprávět a pracovat s příběhy. Studentům pomáhá řešit případy a pracovat s příčinami: spouštěcí (trigger), přispívající (contributory) a podstatné-zásadní (fundamental). Metoda pomáhá k větší pozornosti, skýtá možnost vžít se do příběhu a osudů lidí v něm. Může být dobrým startem pro další průběh lekce či tematického bloku. Úkol vybrat 10 příčin a rozdělit je do tří kategorií může být pro mladší žáky složitější. Je možné úkol zjednodušit. Tuto metodu vědecké analýzy je možno použít i v jiných předmětech.

#### První pohled na lekci

<b>Předmět:</b>	Perzekuce Židů ve Slezsku v době II. světové války
<b>Aktivita:</b>	Žáci poslouchají část pravdivého příběhu pana Artura z Ostravy a hledají příčiny jeho uvěznění a utrpení.
<b>Čas:</b>	45 minut
<b>Cíle:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Žáci se učí spolupracovat</li> <li>* Žáci se vcítí do situace konkrétní osoby – oběti perzekuce</li> <li>* Žáci se učí argumentovat a odůvodňovat</li> <li>* Žáci rozpoznají příčiny perzekuce</li> <li>* Bude podpořen zájem žáků o příběh i osudy dalších obětí</li> </ul>
<b>Původní stav:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* II. stupeň základní školy (11–15 let), gymnázium (17–18 let)</li> <li>* Žáci mají o problematice holocaustu základní povědomí</li> </ul>
<b>Příprava:</b>	Pro každého jednotlivce i skupinu prázdný list A4
<b>Instrukce:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> analyzovat část příběhu pomocí různých příčin</li> <li>* <b>Jak:</b> žáci vyslechnou část příběhu pana Artura a pokusí se nejdříve sami a následně ve 3–4 členných skupinách zapsat které příčiny způsobily průběh daného příběhu.</li> <li>* <b>Proč:</b> Je důležité rozlišit příčiny spouštěcí (trigger), přispívající (contributory) a podstatné-zásadní (fundamental).</li> </ul>
<b>Řízení:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Učitel přečte příběh</li> <li>* Žáci si samostatně označí 10 příčin (u mladších žáků je možno počet snížit)</li> <li>* Žáci rozdělí zaznamenané příčiny na spouštěcí, přispívající a zásadní.</li> </ul>
<b>Vyhodnocování:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Co:</b> jaké faktory měli vliv na perzekuci Židů ve Slezsku?</li> <li>* <b>Jak:</b> Jak jste dospěli k řešení úkolu?</li> <li>* <b>Proč:</b> Causal Analysis (analýza příčin) je dobrým nástrojem k lepšímu porozumění obsahu textu i kontextu.</li> </ul>
<b>Navazující aktivity:</b>	Metoda je univerzální pro jakýkoliv text, příběh, událost v literatuře, dějepise, společenských vědách...

#### Další obecné informace k metodě v kapitole 1 – Causal analysis

##### Cíle:

- \* Žáci se učí spolupracovat
- \* Žáci se vcítí do situace konkrétní osoby – oběti perzekuce
- \* Žáci se učí argumentovat a odůvodňovat
- \* Žáci rozpoznají příčiny perzekuce
- \* Bude podpořen zájem žáků o příběh i osudy dalších obětí
- \* Žáci se učí, co ovlivňovalo osoby a společenské skupiny.
- \* Žáci se učí o specifické situaci ve svém regionu.
- \* Žáci se učí, jak se vžít do něčí situace.
- \* Žáci se učí posuzovat fakta z jiného pohledu.

**Čas**

- \* Celá výuková aktivita bude trvat asi 45 minut
- \* 5 minut – započítí aktivity (možná trochu déle, pokud žáci aktivitu neznají)
- \* 10 minut – čtení příběhu
- \* 5 minut – samostatná práce
- \* 10 minut – práce ve skupině
- \* 15 minut – **diskuze**, prezentace práce skupin, snos zjištěných příčin na tabuli.

**Úvodní stav:**

- \* Žáci by měli mít o regionu a jeho historii a otázkách holocaustu nějaké všeobecné znalosti, ale není to nutné, touto metodou se dá pracovat s jakýmkoliv i neznámým textem a problémem.
- \* Je výhodou, když žáci znají problémy holocaustu.

**Příprava**

- \* text s příběhem
- \* prázdný list A4 pro jednotlivce i skupinu

**Instrukce a řízení aktivity****Co** budeme dělat?

- \* Přečteme si část příběhu židovského mladíka Artura z Ostravy a pokusíme se nejdříve sami a následně ve 3–4 členných skupinách zapsat 10 příčin, které způsobily průběh daného příběhu. Zapišeme na tabuli otázku: **Co a kdo způsobil to, že se Artur ocitl 26. října 1939 ve velkém transportu via Weimar – Buchenwald?**

**Jak** to budeme dělat?

- \* Rozdělíme 10 zapsaných příčin na příčiny spouštěcí (trigger), přispívající (contributory) a podstatné-zásadní (fundamental).

**Spouštěcí (trigger):** příčina, která uvedla události do pohybu, v dějinách například atentát v Sarajevu, který spustil I. Světovou válku. V našem případě například dva němečtí občané, kterým Artur pomohl přes hranice, padli do rukou Grenzpolizei.

**Přispívající (contributory):** příčiny důležité pro vývoj příběhu. Například přezbrojení německé armády před I. Světovou válkou. V našem případě by mohlo být přispívající příčinou to, že Artur utíkal přes hranice až v noci z 1. na 2. září 1939. Nebo to, že se aktivně angažoval v hnutí Hašomer Hacair a pomáhal lidem přes hranice.

**Podstatné-zásadní (fundamental):** jsou považovány za nejdůležitější příčiny událostí, které se daly do pohybu. Například v případě I. Světové války – ekonomické, národnostní důvody, kolonie... V našem případě např. antisemitismus, začátek války.

- \* Učitel zakreslí na tabuli tři sloupce, které nadepíše spouštěcí, přispívající, podstatné-zásadní. Při diskusi bude doplňovat příčiny do sloupců.

**Proč to děláme?**

- \* Tuto aktivitu budeme dělat proto, abychom si na osudu jednoho člověka lépe uvědomili rozdíly mezi příčinami, některé jsou ovlivnitelné, mají regionální aspekt, některé – obecné Artur ovlivnit nemohl a ty jsou podobné pro jakýkoliv obdobný příběh z této doby. Pravdivý příběh ze známého lokálního prostředí nám pomůže k větší míře empatie. Dále abychom si uvědomili si specifika našeho regionu, učili se spolupracovat ve skupině a být zodpovědní za výsledky její práce. Učili se srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a postřehy. Naučíme se také posuzovat historické argumenty.
- \* Causal Analysis (analýza příčin) je dobrým nástrojem k lepšímu porozumění obsahu textu i kontextu.
- \* Obecně u všech příběhů je důležité si uvědomovat i pozici a roli autora.

**Vyhodnocování**

- \* Vyhodnocování má několik variant, v závislosti na cílech. Učitel může prodiskutovat postřehy žáků z práce ve skupinách, nebo může položit následující otázky: O jaký příběh šlo, z jaké doby, z jakého regionu...?

**Vyhodnocování obsahu:**

- \* Diskuze nad konkrétními příčinami
- \* Pochopení příběhu
- \* Určitě by bylo dobré stručně povyprávět celý příběh, žáci budou jistě zvědaví, jak to s Arturem dopadlo.  
Celý příběh je na: <http://www.holocaust.cz>  
(konkrétně: <http://www.holocaust.cz/cz2/resources/recollections/zm58>)  
Stručně viz. níže

**Vyhodnocování procesu**

- \* Jak se vám ve skupině pracovalo?
- \* Co Vám činilo největší problémy?
- \* Koho ze skupiny byste nejvíce ocenili?

**Vyhodnocování důvodu této výukové aktivity**

- \* Pomoci mohou následující otázky
- \* Jak vám tento postup pomohl dozvědět se více o historii holocaustu a regionu?
- \* Co vám šlo velmi dobře? Co byste pro příště změnili? Co jste se naučili? Jak můžete získané poznatky použít do budoucna?
- \* Můžete uvést jiný příklad nebo předmět, kde by se dalo této metody využít?

**Navazující aktivity**

- \* Žáci se mohou sami pokusit příběh dokončit. Učitel jim potom povypráví jak to doopravdy bylo a může je odkázat na spoustu dalších podobných zveřejněných příběhů na www stránkách a literatuře.
- \* Při využití druhé části příběhu lze analyzovat například to, jak se panu Arturovi podařilo přežít.
- \* Pro případné zjednodušení můžeme rozdělit příčiny pouze na obecné – na které neměla vliv Arturova činnost a na osobní – které mohl ovlivnit.

**Pracovní materiály**

- \* Text s příběhem
- \* List A4
- \* Dokončení příběhu (doporučuji z [www.holocaust.cz](http://www.holocaust.cz) )

## Pan Artur R., nar. 1921

Vzpomínky uložené v Židovském muzeu v Praze.

Jsem z židovské rodiny. Pocházím z Radvanic ve Slezsku (Radvanice u Ostravy), kde jsem se narodil 24. listopadu 1921. Můj otec měl obchod s obuvnickými potřebami a železářství. V obchodě pracoval sám s maminkou, a když jsem byl starší, hodně jsem jim pomáhal. Chodil jsem do české školy. Doma jsme mluvili česky, ačkoliv rodiče měli německé školy. Měl jsem dva sourozence, Karla a Maxe. Bohužel byli hluchoněmí a po našem zatčení v roce 1939 je Němci odvěkli do Kroměříže, kde údajně zemřeli na TBC, ale byla to jasná euthanasie.

Obecnou školu jsem navštěvoval v Radvanicích, potom jsem až do roku 1938 chodil na reálné gymnázium v Orlové. Tím pro mne střední škola skončila, protože toto území bylo zabráno Polskem a gymnázium se přestěhovalo do Ostravy. Nastaly zlé časy a já jsem pracoval jako učedník u firmy Sigmund Roth, což byl obchod obuvnickými potřebami v Ostravě na Jiráskově náměstí. Tam jsem pracoval až do svého zatčení.

Byl jsem členem Hašomer Hacair, levicového židovského hnutí, ale nemohl jsem chodit pravidelně na schůzky, poněvadž Orlová byla na druhé straně Ostravy.

Velký vliv na vytváření mé osobnosti měl styk s lidmi z Hašomer Hacair. Začal jsem převádět přes hranice lidi, kteří přišli po březnu 1939. Doprovodil jsem je na haldu dolu Ludvík, kde je pak pod zemí převáděli do Polska. Protože jsem si tam jako dítě hrával na loupežníky, znal jsem tam každý strom. Byli to většinou němečtí emigranti, převážně Židé, kteří přešli přes protektorátní hranice. Rodiče to nevěděli, já jsem se bál to tatínkovi říct.

Ale stalo se, že jsem převedl přes hranice dva německé občany. Dostali se až za Katovice. Mezi Katovicemi a Krakovem je však Poláci chytli a polská policie je hnala zpátky přes hranice. Dělalí kravál, křičeli, takže padli do rukou německé grenzpolizei [pohraniční policie]. Vytřískali z nich, kdo je převedl přes hranice a už to bylo. 27. srpna 1939 v noci nás zatklo gestapo, a protože mně ještě nebylo osmnáct, zatkli i mého tátu. Odvezli nás na gestapo do Ostravy a tam se udál malý zázrak. Byl tam německý voják, šofér, jmenoval se Gebauer. Byl to obuvník a k tátovi chodil kupovat zboží a kromě toho spolu za Rakouska byli ve válce. Když nás vyváděli ve věznici na procházku, řekl: Um Gottes Willen, Markus, co tady děláš? Táta mu řekl, oč se jedná. On si vzal uniformu a pušku, jako že nás vede k výslechu, vyvedl nás ven. Posadil nás do auta a zavezl domů. Když jsme se vzali nějaké věci, odvezl nás k polským hranicím. Jednu noc jsme ještě přespali v Karviné-Sovinci u tatínkova přítele, který nás potom odvedl ještě dál na polsko-německou hranici. Ještě nebyla válka a ještě existovala polsko-německá hranice. Chtěli jsme se dostat k polské armádě, ale zpozдили jsme se o 12 hodin. Kdybychom byli přešli o 12 hodin dřív, možná bychom měli jiný osud. Chytla nás německá vojenská policie. Napřed jsme byli soustředěni v Psczyně v Polsku. Bylo to den po vypuknutí války. Do Javišovic jsme se dostali mezi 1. a 2. zářím. Bylo to den po vypuknutí války. Do Javišovic (kde se shodou okolností můj tatínek narodil) jsme se dostali mezi 1. a 2. zářím. Z Javišovic nás odvezli do Neubersdorfu, to byl sběrný koncentrační tábor, a z Neubersdorfu do Hlivic – Gleiwitz. V Glivicích jsme byli asi tři nebo čtyři dny. Pořád nás střežil wehrmacht, ne SS. U wehrmachtu byly jakž takž lidské podmínky. Z Glivic nás odvezli do Raviče. Ravič byla obrovská polská věznice.

V Raviči jsme byli do 26. října 1939, kdy byl sestavený velký transport via Weimar – Buchenwald. To byl strašný šok. Naložili nás do krytých vagónů jako dobytek, bylo nás tam 80–90 a po dvou nás svázali provazy zády k sobě. Tátovi se podařilo rozvázat uzel, uvolnili jsme se a potom jsme uvolnili i ostatní. Vezli nás dva dny bez jídla, bez pití, bez zastavení na vykonání nejnnutnější lidské potřeby. Bylo to strašné. Ve Výmaru alles raus, to už to začalo, bití atd. Šlapali jsme z Výmaru nahoru na Epersberg do Buchenwaldu, kam jsme dorazili 28. října. Zfanatizovaná hitlerjugend po nás plivala a házela kamením. Esesáci nemocné, kteří zůstali cestou do kopce stát, umlátili.

Náš transport měl zhruba dva a půl až tři tisíce lidí. V lágru bylo připraveno pět obrovských vojenských stanů. V nich byly třípatrové palandy, dvě osoby dostaly dohromady jednu deku. Zastihl nás buchenwaldský podzim, mlhavý, deštivý, bořili jsme se po kotníky do bahna. Každý den nás vyhnali do kamenolomu a denně padesát, šedesát, sedmdesát mrtvých jsme museli odnést do lágru. Dole nám naložili kameny a nosili jsme je nahoru. Lidé padali, Němci je utloukli, nebo jim vzali čepici, zahodili ji, a když si pro čepici šli, tak je zastřelili.

**Dokončení příběhu pro navazující aktivity:**

\* Pan Artur přežil válku v těch nejhorších lágrech během roku 1942 byl převezen z Buchenwaldu do Ravensbrücku, pak do Sachsenhausenu a na konci října spolu s většinou ostatních vězňů do Osvětimi. V Osvětimi se dostal do komanda SS-lazaret. Jeho povinnostmi byly úklidové práce, nikoliv ošetřování nemocných. Mě na starosti úklid v kanceláři, ambulanci, čekárně, fűhrerbad, tzn. koupele pro důstojníky SS a pro ženy, což mu zřejmě zachránilo život. V lednu 1945 po evakuaci lágru byl transportován do Mauthausenu, kde se dočkal osvobození. Po válce nikoho z rodiny nenašel, zůstal sám.

**2.2.8 Obrazy k zapamatování Historický úvod – Příloha k 1.2.6****Vývoj hranic na Těšínsku v letech 1918–1920 a v roce 1938**

V roce 1918 se Rakousko – Uhersko rozpadlo na řadu tzv. nástupnických států, mezi nimiž bylo i Československo a Polsko. Obě země se však při stanovování státních hranic dostaly do sporu o strategicky velice důležitou oblast Těšínského Slezska, kde byl soustředěn těžký průmysl a bohatá naleziště černého uhlí. Jak Polsko, tak Československo se tohoto hospodářsky významného regionu nehodlaly vzdát. Správu veškerých státních záležitostí v oblasti Slezska převzal za českou stranu 30.října 1918 Zemský národní výbor pro Slezsko se sídlem ve Slezské Ostravě; naproti tomu na polské straně se v Těšíně ustavila Rada Narodowa Ksiestwa Cieszyńskiego, která požadovala připojení celého Těšínska k Polsku. Oba orgány, jak český, tak polský, si tedy činily nárok na území celého Těšínska, skutečnou moc však vykonával každý z nich jen na části území.

2. listopadu 1918 došlo v Orlové k uzavření dohody mezi Radou Narodovou a Zemským národním výborem o prozatímním rozdělení kompetencí na sporném území. Tato provizorní dohoda byla následovně upřesněna během 5. listopadu 1918 ve Slezské Ostravě. Tato dohoda upravovala správu Těšínska tak, že okres Frýdek a šest obcí fryštátského okresu s převahou českých členů v obecních zastupitelstev bylo začleněno pod správu československou, těšínský a bílský okres pak spadal pod správu polskou. Pro ilustraci – pod polskou správu tehdy spadal Bohumín, Dolní Lutyně, Karvinná, Fryštát, Stonava, Těšín, Třinec, Jablunkov, Mosty u Jablunkova. Dohoda tedy nijak neurčovala příští hranice mezi Polskem a Československem, konečné rozhraničení mělo být přenecháno pražské a varšavské vládě.

Varšavská vláda začala postupně „dohodu z 5.listopadu“ vzhledem k její výhodnosti pro polskou stranu uznávat za definitivní. Na konci listopadu 1918 se dokonce rozhodla své nároky na Těšínsko podpořit tím, že vypsala celopolské volby do ústavodárného sejmu na 26. leden 1919, a to i na Těšínsku. Toto rozhodnutí zásadně porušovalo úmluvu z 5. listopadu a československá vláda se rozhodla adekvátně reagovat. Nejprve proti polskému rozhodnutí protestovala ve Varšavě a když byl její protest odmítnut, požadovala v Paříži obsazení celého sporného území francouzským vojskem. Po neúspěšných snahách pražské vlády zabránit volbám do sejmu na Těšínsku diplomatickou cestou se situace na sporném území začala vážně dramatizovat. Československo se rozhodlo překazit konání voleb na Těšínsku vojenským zásahem. Dne 23. ledna 1919 zahájilo československé vojsko pod vedením podplukovníka Josefa Šnejdárka obsazování území na východ od demarkační čáry. Proti postupujícímu československému vojsku, které mělo za úkol obsadit především celou uhelnou pánev, Košicko – bohumínskou dráhu a následně se dostat až k řece Visle, se vedle polské armády postavily také stovky narychlo zalarmovaných polských dobrovolníků. Hned v prvních střetnutích se ukázala větší bojová zkušenost československých legionářů, kteří byli lépe vyzbrojeni a měli početní převahu. I přes houževnatý odpor postupovaly čs. oddíly přes Bohumín, Fryštát, Horní Suchou dál za demarkační čáru směrem k Těšínu, z něhož se Poláci stáhli. K nejtěžším bojům pak došlo mezi 28. – 30. lednem 1919 v okolí Skočova, kde bylo posléze sjednáno příměří.

Od února 1919 se spor o Těšínsko přesunul do Paříže, kde byla 3. února 1919 stanovena nová demarkační čára, probíhající přibližně podél Košicko – bohumínské dráhy; na polské straně tehdy zůstala Doubrava, Fryštát, Těšín, Dolní Žukov, Třinec a Jablunkov, na české pak Bohumín, Lazy a Karvinná. Ani tím však nebyl problém sporného území vyřešen. Následovala řada složitých a obtížných jednání na mírové konferenci v Paříži. Obě strany se snažily uplatňovat nárok na celé sporné území a tyto nároky odůvodňovaly všemi dostupnými argumenty, kterými měli být přesvědčeni experti velmocí. Vítězné mocnosti nebyly samozřejmě probíhajícím sporem mezi novými nástupnickými státy nijak nadšeny a snažily se o co možná nejrychlejší uzavření nepřijemného těšínského problému. Jednání mezi československými a polskými zástupci v Praze a Krakově nepřinesla žádné výsledky a na sporném území mezitím začalo

opět výrazně narůstá napětí. Klid nezajistilo ani rozhodnutí dohodových mocností o plebiscitu, jehož podmínky byly pražské i varšavské vládě předány na konci září 1919.

V rámci příprav plebiscitu se situace na Těšínsku změnila v téměř nekontrolovatelné národnostní běsnění, a to i přesto, že klidný průběh lidového hlasování měla zajistit francouzská a italská vojska, která obsadila celé plebiscitní území. Plebiscit se nakonec kvůli krajně vyhocené situaci na Těšínsku stal nereálným a spor byl nakonec definitivně rozhodnut arbitráží na konferenci velvyslanců dohodových mocností v belgickém městě Spa 28.července 1920. Toto rozhodnutí akceptovalo hlavní československé požadavky – na jeho území zůstal uhelný revír a životně důležitá Košicko – bohumínská dráha. Československé republice připadlo z rozděleného Těšínska 1 272,8 km<sup>2</sup> s 311 000 obyvateli; tato část pak byla rozdělena do soudních okresů Slezská Ostrava, Frýdek, Fryštát, Bohumín, Jablunkov a Český Těšín. Samotné město Těšín bylo hraniční čarou rozděleno na polskou a československou část, a tento stav, s výjimkou let 1938 – 1945, trvá dodnes. Pro označení soudních okresů Fryštát, Bohumín, Český Těšín a Jablunkov pak Poláci začali užívat termínu Zaolzie (Záolší).

V roce 1938 napětí na Těšínsku opět vzrostlo. Rozhodující podíl na tom měla stupňující se agresivita hitlerovského Německa a s ní související protičeskoslovenská polská zahraniční politika. Ta se v mnohém inspirovala německým postupem vůči ČSR a nijak se již netajila svými snahami získat těšínský region. Váhavý postoj západních velmocí a jejich snaha uklidnit Hitlerovu agresivitu vydáním československého pohraničí Německu povzbudila rovněž Varšavu. Československo, opuštěno svými spojenci, a pod silným mezinárodním tlakem nakonec přijalo mnichovský diktát a svá pohraniční území Německu odstoupilo. Na začátku října 1938 bylo čs.pohraničí obsazeno německou armádou. Za této situace se rovněž Polsko rozhodlo vystupňovat svůj tlak na pražskou vládu. Praha obdržela polské ultimátum, které požadovalo okamžité stažení čs. vojska a policie z Těšínska, jež mělo být vydáno Polsku. Vzhledem k tomu, že Československo bylo plně zabráno evakuací odstupovaného sudetského území, nemohlo se v danou chvíli dost dobře bránit, a proto nakonec polskému tlaku ustoupilo. Dne 1. října 1938 Československo kapitulovalo a přijalo podmínky polského ultimáta.

Polská armáda začala 2.října 1938 obsazovat území Těšínska, nejprve byl zabrán Český Těšín a postupně pak Polsko obsadilo Třinec, Jablunkov, Fryštát, Karvinnou, Orlovou, Horní, Prostřední a Dolní Suchou, Dolní Bludovice a nakonec 11. října 1938 Petřvald, Rychvald a Bohumín. Tím československá část Těšínska přešla definitivně do polské správy a toto území se dočasně stalo jako tzv. Záolší součástí Polska. Ze soudních okresů Bohumín a Fryštát byl utvořen polský okres Frysztat a bývalé soudní okresy Český Těšín a Jablunkov byly připojeny k polskému okresu Cieszyn; oba okresy potom spadaly pod katovické vojvodství.

V roce 1945 bylo území československé části Těšínska opět přičleněno k obnovené Československé republice.

## 3. ZAŁĄCZNIKI / PŘÍLOHA

### 3.1 Bibliografia / Seznam literatury

#### Część ogólna / Všeobecná část

1. Ackermann, P. (1988). *Politisches Lernen vor Ort. Außerschulische Lernorte im Politikunterricht*. Stuttgart.
2. Arndt, H-M. & Behne, M.W. (2007). *Erlebnisraum Europa – Methoden, Inhalte und Materialien zum Einsatz im Unterricht – Handreichungen*. Düsseldorf: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter [www.politischebildung.nrw.de](http://www.politischebildung.nrw.de) [14.03.2007].
3. Behne, M.W. (2006). Zur europapolitischen Bildung. In D. Lange (Ed.), *Politische Bildungsforschung. Politikdidaktische Arbeits- und Forschungsschwerpunkte an niedersächsischen Universitäten* (p. 107–123). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
4. Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
5. Carpay, T. & Meijs, L. (2002a). Universiteit en studenten werken aan nieuwe didactiek. *Maatschappij en Politiek*, 33 (7), 15–19.
6. Carpay, T. e.a. (2002b). Mystery 'Waarom is Abobakr bij de oprichtingsvergadering van Lijst Pim Fortuyn?'. *Maatschappij en Politiek*, 33 (2), 23–30.
7. Carpay, T., Meijs, L., Norbruis, W. & Verblakt, J. (2003a). Rol van docent blijft cruciaal. *Maatschappij en Politiek*, 34 (5), 18–19.
8. Carpay, T. (2003b). Jongens, dit werkt niet. Het moet anders. In: J. Imants & E. Verbeet (Ed.), *Samenspel-2. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken* (p. 55–59). Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.
9. Detjen, J. (2004). Erkundungen und Sozialstudien. In: Frech, S., Kuhn, H.-W., Massing, P. (Ed.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (p.195–226). Bonn.
10. Egan, K. (1997). *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
11. Egan, K. (2002). *Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget*. New Haven & London: Yale University Press.
12. Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
14. Fisher, P. (Hg.), Wilkinson, I. & Leat, D. (2001). *Thinking Through History*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
15. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. University of Michigan.
16. Goll, T. (2007). Außerschulisches Lernen -Begriffsbestimmung und theoretische Reflexion. In V. Rheinhardt (Ed.), *Forschung und Bildungsbedingungen* (p. 205–214). Schwalbach/Ts. (Basiswissen Politische Bildung – Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Vol. 4).
17. Grol, R. (2004). *Leren Denken met Economie. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs*. Nijmegen: Stichting Omgeving en Educatie.
18. Havekes, H. (2002). Naoorlogse generaties in cartoons. *Kleio*, 43 (8), 26–30.
19. Havekes, H. (Ed.), Aardema, A., Rooijen, B. van & Vries, J. de (2005). *Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken 2*. Boxmeer: SGSE.
20. Havekes, H., De Vries, J. (2008, in press). *Geschiedenis Doordacht: Bevlogen verder met je vak*. In H. Oolbekink, *Actief en Zelfstandig Leren*, Part 2. Nijmegen: Radboud University.
21. Knoch, G. (1988). Regionalstudie. In W.W.Mickel & D. Zitzlaff (Ed.), *Handbuch zur politischen Bildung* (p. 287–291). Bonn.
22. Leat, D. (1998). *Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
23. Leat, D. (2001). *More Teaching Thinking through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
24. Leat, D., Vankan L. & Hooghuis F. (2001). Mysteries laten zien hoe leerlingen denken. In: *Geografie Educatief*, 10 (2), 16–19.
25. Lund, E. (2006). *Tren Tanken*. Oslo: Aschehoug.
26. Lund, E. & Nolet, R. *TT-Nor project 2000–2004*. [www.ttnor.no](http://www.ttnor.no) [30.11.2006]
27. Maier, G. (1988). Studienfahrt/Exkursion. In W.W. Mickel & D. Zitzlaff (Ed.), *Handbuch zur politischen Bildung* (p. 284–287). Bonn.
28. Marzano, R.J. (1992). *A Different Kind of classroom. Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria: ASCD.
29. Mickel, W.W. (1996). *MethodenLeitfaden durch die politische Bildung, Eine strukturierte Einführung*. Schwalbach/Ts.
30. Nichols, A. (Hg.) (2001). *More Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
31. Nolet, R. (2002). Metakognitive undervisningsstrategier i geografifaget i ungdomsskolen. *Acta Geografica: Geographical Methods – Power and Morality in Geography Serie A., 2*.
32. Nolet, R. (2005a). Geografi i nytt terreng – Lær deg å tenke med geografi. In R. Mikkelsen & J. Sætre (Ed.), *Geografididaktikk for klasserommet – en innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
33. Nolet, R. (2005b). Teaching Thinking in Geography and Social Science – an Exiting Approach to Teaching in Primary and Secondary Schools in Norway. In J. Fürst (Ed.), *Forschungs- und Entwicklungsarbeit Band 5*. Krems: Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten.
34. Nolet, R. (2006). *Tren Tanken. Bedre Skole, 1*.
35. Osborne, R. & Freyberg, P. (1985). *Learning in science: the implications of children's science*. Auckland: Heinemann.
36. Steffe, L.P. & Thompson, P.W. (2000). *Radical constructivism in action: building on the pioneering work of Ernst von Glasersfeld*. New York: Falmer.

37. Vankan, L (2002). Procesgerichte didactiek ook voor de lerarenopleiding. *VELON. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23 (2), 46–52.
38. Vankan, L.J.A.E. & Erp Taalman Kip, B. van (2002). Leiding geven aan evaluatie in de klas. *Handboek Schoolorganisatie*, 9 (B3700), 1–23.
39. Vankan, L. & Schee, J. van der (2004). *Leren denken met aardrijkskunde. Opdrachten voor activerend aardrijkskundeonderwijs*. Nijmegen: Stichting Omgeving en Educatie.
40. Vries, J. de (2003a). Vakinhoud en denkstrategie: een uitdagende activiteit. In: Imants, J. & Verbeet, E. (Ed.) *Samenspel-2. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.
41. Vries, J. de (2003b). Actief leren met begrippen. Verboden te zeggen. *Kleio*, 44 (8), 24–27.
42. Vries, J. de (ed.), Havekes, H., Aardema, A. & Rooijen, B. van (2004). *Actief Historisch Denken. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs*. Boxmeer: SGSE.
43. Vygotsky, L. (1962). Piaget's Theory of the Child's Speech and Thought. In *Language and thought* (p. 12–57). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology. (Erstveröffentlichung 1934).
44. Walker, B.J. (1986). *Diagnostic Lessons as Assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the Plains Regional Conference of the International Reading Association (14th, Rapid City, SD, August 6–9).

## Część regionalna / Regionální část

1. Borak, Mecislav, and Jan Gawrecki, eds. *Nastin dejin Tesinska*. Ostrava. Vybor pro uzemni spravu a narodnosti Ceske narodni rady. 1992.
2. Boras Z., Lokalna świadomość historyczna i jej rola w nauczaniu historii, „Wiadomości Historyczne” 1995, nr 1.
3. Czembor H., Ewangelicki kościół unijny na polskim Górnym Śląsku 1922–1939, Katowice 1993.
4. Dyba K., Edukacja historyczna na pograniczu językowo-narodowościowym, „Wiadomości Historyczne” 1998, nr 4.
5. Dyba M., Śląskie drogi od X wieku do 1939 roku, Katowice 1992.
6. Gaura Karel, *Viola těšínská a český král Václav III.* (artykuł z czasopisma „Těšínsko” 3/1993).
7. Hádek Cyril, *Konec Přemyslovců v Čechách*
8. Hulka-Laskowski, Pawel. Śląsk za Olzą. Katowice. Wydawnictwa Instytutu Śląskiego. 1938.
9. Jadcak M., Czy nauczyciele i szkoły kształtują stereotypy myślowe Polaków, „Wiadomości Historyczne” 2000, nr 1.
10. Józwick S., Nauczanie historii regionalnej metodami aktywnymi, „Wiadomości Historyczne” 2000, nr 2/3.
11. Kadlubiec, Karol Daniel. *Cieszynsko-zaolziańska polszczyzna*. Katowice. Wojewodzka Biblioteka Publiczna. 1994.
12. Korzeniowska W., *Gawędy z przeszłości Górnego Śląska*, Opole 1990.
13. Kruczek J., Włodarska T., *Życie dworskie w Pszczynie 1765–1846*, Pszczyna 1983.
14. Kubis B., Wpływ rodziny i najbliższego otoczenia na wiedzę historyczną ucznia szkoły podstawowej, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 6.
15. Kwaśniewski K., *Zderzenie kultur, tożsamość, a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa 1992.
16. Lewowicki, Tadeusz, ed. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn. Uniwersytet Śląski. 1994.
17. Malewska-Peyre H., *Poczucie tożsamości i konflikt kulturowy, Zarys problematyki badawczej*, „Studia Psychologiczne” 1981, t. XX, z.1.
18. Maráz Karel, *K vládě, osobnosti a vraždě Václava III. – Sága moravských Přemyslovců – sborník*
19. Mazur J., Z badań nad świadomością historyczną młodzieży szkolnej, „Wiadomości Historyczne” 1985, nr 3.
20. Nauczanie historii na terenach mieszanych etnicznie. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej w Opolu w dniach 26–28 września 1999 r., (red.) Suchoński A., Opole 1999.
21. Pallas, Ladislav. *Jazykova otazka a podminky vytvareni narodniho vedomi ve Slezsku*. Ostrava. Profil. 1970.
22. Pellens K., *Regionalgeschichte im Geschichtsunterricht Oberschwabens, heute und morgen, Bedeutung, Medien und Methoden*, [w:] *Information Mitteilungen, Communications* 1997, Vol 18, nr 2.
23. Plattner I., *Regionalgeschichte im Geschichtsunterricht, Referat wygłoszony w czasie Międzynarodowego Sympozjum Dydaktyków Historii w Hajduboszormeny w dniach 5–8 VII 1997 r.* . (nie został opublikowany, maszynopis w posiadaniu autora tej pracy)
24. Pola-Dymek A., *Dziedzictwo kulturowe w edukacji szkolnej, Analiza ilościowa i jakościowa wyników sondażu diagnostycznego*. (materiały nie zostały opublikowane, w posiadaniu RODN-WOM, Bielsko-Biała)
25. Polak J., *Ziemia pszczyńska. Rozwój gospodarczy od Piastów do Hochbergów*, Pszczyna 2000.
26. Prasek, Vincenc. *Dejiny knizetstvi Tesinskeho*. Opava. Adolf Drechsler. 1894.
27. *Przewodnik po powiecie pszczyńskim*, Pszczyna, Goczałkowice-Zdrój, Kobiór, Miedźna, Pawłowice, Suszec, (red.) Orlik Z., Pszczyna 2002.
28. Robotycki Cz., *Tożsamość regionalna w środowisku wielokulturowym. Referat wygłoszony na konferencji naukowej „Tożsamość regionalna”*, Katowice 18 października 2001. (nie został opublikowany, maszynopis w posiadaniu autora)
29. Siwek, Tadeusz. „Podział Czechosłowacji a mniejszość polska.” *Sprawy Narodowościowe* 3 (1994), 77–90.
30. *Słownik biograficzny ziemi pszczyńskiej*, (red.) Lysko A., Pszczyna 1996.
31. *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*, (red.) Lewocki T., Cieszyn 1995.
32. Spyra A., *Kultura ludowa regionu pszczyńskiego*, Pszczyna 1981.
33. Suchodolska J., *Identyfikacja z regionem a plany młodzieży pogranicza*, [w:] *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*, (red.) T. Lewocki, Cieszyn 1995.
34. Sworakowski Witold. *Polacy na Śląku za Olzą*. Warsaw. Instytut Badan Spraw Narodowościowych. 1937.
35. Szelągowska K., *O świadomości historycznej młodzieży szkolnej*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 1.
36. *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, (red.) Jasiński Z. i Kozłowska A., Opole 1997.
37. Unger P., *Muzea szkolne i regionalne w edukacji środowiskowej*, „Muzeum Szkolne” nr 9, wkładka do czasopisma „Wiadomości Historyczne” 1992, nr 4.

38. Urban Jan, *Lichtenburkové*
39. Vaníček Vratislav, *Velké dějiny zemí koruny české*
40. Vlček Emanuel, *Čeští králové I.*
41. W kręgu języka i kultury ziemi pszczyńskiej. Materiały z drugiej sesji naukowej zorganizowanej w Suszcu w dniach 12 i 13 listopada 1999 r., (red.) Synowiec H, Siuciak M, Katowice-Suszec 2000.
42. Wanatowicz M., *Historia społeczno-polityczna Górnego Śląska i Śląska Cieszyńskiego w latach 1918–1945*, Katowice 1994.
43. *Województwo śląskie (1922–1939). Zarys monograficzny*, (red.) Serafin F., Katowice 1996.
44. Zacek, Rudolf, ed. *Slezsko v ceskoslovenských-polských vztazích 1918–1947*. Opava. Slezsko Ustav CSAV. 1991.
45. Zahradnik, Stanislav. *Struktura narodowościowa Zaolzia na podstawie spisów ludności*. Trinec. Drukarnia HT. 1991.
46. Žemlička Josef, *Století posledních Přemyslovců*
47. Žemlička Josef, *Přemyslovci, jak žili, vládli, umírali*

## 3.2 Portraits of the contributing authors of Chapter 1

**Mónika Cseresznyák**, PhD, born 1970, Szombathely (HU)

Graduated in History and German Language and Literature at the University of Szeged in 1994. She defended her PhD thesis on “Art and Art Theory in the 1800s” in 2004. Since 1994 she has been working at the German Department at Berzsenyi Dániel College (since January 2008 University of West Hungary). Her main research areas are: Art Theory of the Weimar Classicism, The Concept of the Museum in the 1800s. She has participated in several European projects.

**Nicole Ehlers**, PhD, born 1970, Heerlen (NL)

Graduated in German Studies and Mass Communication at the University of Nijmegen. In 1997 she spent a year at the University of Frankfurt (Oder) researching German-Polish relations. From 1998 until 2002 she worked as project coordinator at the Dutch National War and Resistance Museum in Overloon. In 1999 she started work on her PhD project, “The Bi-national City of Eurode”, at the University of Nijmegen. Her dissertation was completed and published in 2007. Since 2003 she has been working at the Volkshochschule Aachen, where she has been involved in various European and national educational projects.

**Harry Havekes**, MA, historian and art historian, born 1964, Boxmeer (NL)

Studied teacher training (Dutch and History) at Gelderse Leergangen (now HAN) and graduated in 1985. Went on to study History and History of Art at the University of Nijmegen and then followed post-graduate teacher training (highest level) in both of these subjects, graduating in 1992. Since 1991, has been working as a teacher of History, History of Art, Cultural Studies and Dutch in secondary schools. Since 2004, has been educational specialist in History and the History of Art at the University of Nijmegen. Was author and editor-in-chief of *Pharos*, a series of coursebooks on active and independent learning, with particular respect to Active Historical Thinking. Since 2007, has been engaged in research into the historical thinking of/by students (16–18 years old) and its didactical implications for education.

**Fer Hooghuis**, MEd, born 1954, Nijmegen (NL)

Studied teacher training in Geography and History at the Gelderse Leergangen in Nijmegen (now HAN) and then studied post-graduate teacher training for the highest level (MEd) at Fontys Hogescholen in Tilburg.

From 1978 to 1999, he worked as a Geography and History teacher at various secondary schools in Arnhem. In addition, he worked on various projects for the Dutch Institute for Curriculum Development (SLO) and the Dutch Institute for Educational Measurement (CITO). Since 1999, has worked as a teacher trainer (Geography) at the Hogeschool van Arnhem en Nijmegen and since 2006 as educational specialist at the University of Nijmegen.

Has been editor for the *Geo-aktueel* magazine and author and editor-in-chief of *Atlantis*, a teaching method used in schools. Is an executive member of the education section of the Royal Dutch Geographical Society (KNAG)

**Ronald E.A. Nolet**, Associate Professor, born 1954 in Ubach over Worms (NL). Studied and graduated (MA) in History and Social Sciences in 1982 at the University of Bergen, and completed a Masters Degree in Social Geography at the University of Oslo, Norway in 1992. He taught Social Sciences and History in secondary schools in Oslo from 1983 to 1995. In 1996 he was appointed as scientific researcher and teacher trainer in Social Geography and History at the University College of Volda. From 1997 to 2000 he was project leader for a national research project on Crime Prevention in Norwegian schools, initiated by the Crime Prevention Council of Norway (Ministry of Justice). In 2000 he was appointed as scientific researcher and teacher trainer at the University College of Halden, Norway. From 2000 to 2003 he worked on the Thinking Skills Norway (TT-NOR) project in cooperation with the University of Newcastle-upon-Tyne (TT-NEW, GB). He is the author of a number of national and international publications and articles on Crime prevention in Norwegian Schools, Pedagogical Didactics and teaching practices in Geography and Social Science and has written textbooks for higher education in Geography. He was appointed as Associate Professor in 2002.

**Jiri Tuma**, MA, born 1974, Brno (CZ)

Graduated in History and Pedagogy at the Silesian University of Opava in 1998

From 1998 to 2004, he worked as a teacher of History and Geography.

Since 2004 he has been working at KVIC Novy Jicin (Regional Educational Establishment Novy Jicin, WS Karvina), coordinating the education of teachers and educational projects. Since 2006 he has been giving seminars in History and Methodology to History classes.

**Jan de Vries**, MA, historian, born 1955, Erica (NL)

Studied History at the University of Nijmegen, graduated in 1985. Since 1982, has been employed as a teacher of History and educational specialist in various positions in schools and at the University of Nijmegen.

Has been author and editor-in-chief of *Sfinx*, a series of coursebooks on active and independent learning, with particular respect to Active Historical Thinking. In 2006, he received the award of Ruyterprijs from the Dutch Association of History Teachers for special services to the teaching of History.

**Juul Willen**, MA, sociologist, born 1955, Geleen (NL)

Studied Educational Sociology at the University of Nijmegen, graduated in 1980. Since 1978, has worked in various teaching posts in secondary and vocational schools. In addition, has been employed as educational specialist at the University of Tilburg and is currently working in a similar position at the University of Nijmegen.

As senior trainer is affiliated to the School voor de Toekomst (School of the Future) in 's-Hertogenbosch, mainly in the field of assessment and examination, hands-on teaching and curriculum development. In addition, is trainer in various didactical programmes for staff at ROC Koning Willem I College and basic didactics for unqualified teachers following an in-service, fast-track teacher training programme.

### 3.3 Regional Part Authors

**Maria Szostak**, PhD, born in Myszków (Poland), a graduate of the History Department of Silesian University, 1979. Her PhD dissertation (2004) has an empirical character and deals with regional and local history. She is a history teacher in Bolesław Chrobry grammar school in Pszczyna. She is also a teacher adviser for history teachers in Pszczyna region. She is interested in history didactics and regional education, on which she has written several articles.

**Maria Szostak** ur. W Myszkowie. Ukończyła studia magisterskie z historii na Uniwersytecie Śląskim w 1979 r. W 2004 r. uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych. Praca doktorska miała charakter empiryczny i dotyczyła znajomości historii regionalnej i lokalnej wśród uczniów oraz jej uwarunkowań. Jest nauczycielem historii w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego w Pszczynie. Pełni jednocześnie funkcję doradcy metodycznego dla nauczycieli historii w powiecie pszczyńskim. Interesuje się dydaktyką historii i edukacją regionalną. W tych dziedzinach posiada kilka publikacji.

**Maria Łątka**, MA, born in Bielsko-Biała (Poland), a graduate of the English Language Department of Jagiellonian University in Kraków. Since 1991 a teacher trainer for teachers of English in Bielsko-Biała Region; an authoress of an English course book for secondary school students and several articles on English language teaching methods, a coordinator of other European educational projects in the Regional In-Service Teacher Training Centre in Bielsko-Biała, where she is based.

**Maria Łątka**, ur. W Bielsku-Białej, magister filologii angielskiej UJ w Krakowie. Od 1991 nauczyciel-konsultant w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Bielsku-Białej; autorka podręcznika do nauki języka angielskiego dla szkół średnich oraz artykułów w ogólnopolskiej prasie branżowej n/t nauczania języka angielskiego. Koordynator innych europejskich projektów edukacyjnych w RODN „WOM”.

**Kamila Roszak**, lic., born 1978, Czeski Cieszyn (CZ)

Graduated in English at the Teacher College of Foreign Languages in Cieszyn, Poland in 2002.

Since 2002 she has been working as a teacher of English at a Primary School in Czeski Cieszyn. In 2004 she has become a teacher of drama and photo club. Since 2006 she has been a coordinator of SVP.

**Kamila Roszak**, lic., narozena 1978, Český Těšín (CZ)

V roce 2002 ukončila studium angličtiny na Učitelském kolegiu cizích jazyků v Cieszynie v Polsku. Od roku 2002 pracuje jako učitelka anglického jazyka na ZŠ s pol. jaz. vyuč. v Českém Těšíně. Od roku 2004 vede divadelní a fotografický kroužek. Od roku 2006 je koordinátorem ŠVP.

**Jiří Tůma**, Mgr, narozen 1974 v Brně (CZ)

V roce 1998 ukončil studium historie a pedagogiky na Slezské univerzitě v Opavě. Od roku 1998 do 2004 pracoval jako učitel dějepisu a zeměpisu na základní škole. Od roku 2004 pracuje v organizaci KVIC Nový Jičín (pracoviště Karviná) jako organizátor dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Je koordinátorem Krajského poradního sboru pro oblast “Člověk a společnost” a vzdělávacích projektů. Od roku 2006 vede i vlastní metodické semináře pro učitele dějepisu zaměřené na aktivní metody výuky.

**Jiri Tuma**, MA, born 1974, Brno (CZ)

Graduated in History and Pedagogy at the Silesian University of Opava in 1998

From 1998 to 2004, he worked as a teacher of History and Geography.

Since 2004 he has been working at KVIC Nový Jicin (Regional Educational Establishment Nový Jicin, WS Karvina), coordinating the education of teachers and educational projects. Since 2006 he has been giving seminars in History and Methodology to History classes.

### 3.4 Project partners

**Volkshochschule Aachen –  
Das Weiterbildungszentrum  
Community Centre of Adult and Further Education  
Peterstraße 21-25  
D-52062 Aachen, Germany  
www.vhs-aachen.de**

General information on type of education / institution

The Community Centre of Adult and Further Education Aachen is an authorised centre for continuing education for the city of Aachen. It is a non-profit organisation with a public legal status. It offers a variety of activities within the area of general and professional continuing education. A total of 120 people are employed (= 80 full-time employees).

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

There are three main fields in which the Volkshochschule (VHS) Aachen singles itself out: the first is the field of second-chance education; the second is the field of advanced vocational training, including data-processing and computer applications; finally, there is a very extensive language programme, with a strong emphasis on the German for foreigners course. In addition, there are programmes in the field of political and cultural education, physics and technology, medicine and health, dance and movement, and much more. Of particular interest is the VHS observatory in the city which provides opportunities for observing the planetary system.

In addition to the regular semester programme from September to June, the VHS offers special courses during the summer school holidays. Furthermore, tailored training programmes are available for companies and other institutions.

Approximately 60,000 students, from nearly 70 nations (of whom 70% are women), attend courses, seminars, lectures and study trips at the VHS annually.

Objective to participate in Cross Border Cooperation

The VHS Aachen is experienced in organising in-service training for teachers in the German-Dutch-Belgian border region. The seminars deal with historical topics that concern the border regions as a whole. An integral part of these in-service training programmes are visits to places of informal education. An important reason for the involvement in cross-border cooperation is that peaceful co-habitation in the border region can only be made possible through an understanding of each other's historical background, since conflicts in the past are still having an influence on relations today. A major concern for the VHS Aachen is the regional history of World War II and how this memory is kept alive. This is only possible by involving our neighbours who suffered greatly from the German occupation in the period 1940–1945.

Recently, the VHS also started participating in cross-border projects that have been financed by the European Union: Interreg, Citizenship, Grundtvig, and Comenius.

**Nyugat- Magyarországi Egyetem,  
Savaria Egyetemi Központ  
University of West-Hungary  
Berzsenyi tér 2.  
H-9700 Szombathely, Hungary  
www.bdf.hu  
www.nyme.hu**

General information on type of education / institution

The University of West-Hungary (formerly Berzsenyi Dániel College) is a major institute of higher education in the Western Transdanubian region. With a history of over 50 years, higher education in Szombathely has given tens of thousands of highly trained professionals access to education, science, and public administration. Its departments and scientific staff have established cooperative programmes with various colleges and universities within Hungary and abroad. The college's infrastructure is constantly expanding and being updated.

These days, higher education in Hungary is facing new challenges. Following the recommendations of the Bologna process, the University of West-Hungary hopes to offer Bachelor, Master and doctoral tuition too. In accordance with the European concept of Univesitas, it is our aim to adopt a thoroughly student-centred approach.

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

At present, the University offers programmes at undergraduate and graduate levels, as well as adult and continuing education.

Objective to participate in Cross Border Cooperation

The University (College) is a major institution of a city in a border region, so cross-border cooperation has always been a priority. The University of West Hungary participates in various programmes funded under different European programmes, such as Tempus, Erasmus, Grundtvig, Comenius, Ceepus and also develops bilateral cooperation with corresponding institutions in neighbouring countries.

**Høgskolen i Østfold**  
**Østfold University College,**  
**Remmen,**  
**N-1783 Halden, Norway**  
**[www.hiof.no](http://www.hiof.no)**

General information on type of education / institution

Østfold University College offers 60 subjects of study in three regional cities – Fredrikstad, Halden and Sarpsborg, all located in the south of Norway, close to the border of Sweden. Østfold University College has 450 staff members and offer a range of bachelor degree programmes and a several master degree programmes.

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

The Østfold University College consists of six (6) faculties: Norwegian Theatre Academy, Faculty of Business, Languages and Social Sciences, Faculty of Computer Sciences, Faculty of Education, Faculty of Engineering

Faculty of Health and Social Studies. Østfold University College offers a number of courses that can be studied as part of a university degree.

Østfold University College participates in a number of international co-operation programmes within LLP/Erasmus and Nordplus. We have bilateral agreements with European, American, Canadian and Australian universities. Norway has adopted the ECTS credit and grading system and the studies are internationally compatible.

The Østfold University College has approximately 4,000 students.

Objective to participate in Cross Border Cooperation

The natural hinterland for staff and students at the Østfold University College is the border region in the south of Norway, including students from the neighbouring country of Sweden. There are and have been many cooperative ventures between the Østfold University College and the neighbouring country of Sweden in educational, environmental, health and technical fields, especially in the border region. This includes cooperation between kindergartens, primary and secondary schools, health organisations in the northern part of Götaland (Sweden) and the Østfold University College (Norway).

**Instituut voor Leraar en School – Radboud Universiteit Nijmegen**  
**Institute for Teacher and School – Radboud University Nijmegen**  
**Secretary: Room e20.18**  
**Erasmusplein 1**  
**NL- 6525 HT Nijmegen, The Netherlands**  
**[www.ru.nl/ils/over\\_het\\_ils/inleiding/](http://www.ru.nl/ils/over_het_ils/inleiding/)**

General information on type of education / institution

The institute is a post-academic authorised education centre for teacher training in 18 domains for secondary education. Students must obtain this degree, after their Masters, to get certification as a teacher in the Netherlands. The institute has about 40 employees (about 21 full-time places).

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

The institute has three main objectives:

- educating and certifying new teachers for secondary education in the Netherlands
- research and publications on education (domain-specific and general learning psychology)
- training of teachers in the field through post-academic courses

Objective to participate in Cross Border Cooperation

- To learn about the specific possibilities for informal learning and cross-border learning. We have been responsible for introducing the thinking skills to the project and we are interested in combining this with the other two aspects.
- To learn about the educational programmes and methods of other participants, especially non-school related partners, such as museums and places of informal learning

### **Literaturhaus Mattersburg**

#### **House of Literature in Mattersburg**

#### **Wulkalände 2**

#### **A-7210 Mattersburg, Austria**

**[www.literaturhausmattersburg.at](http://www.literaturhausmattersburg.at)**

General information on type of education / institution

The House of Literature in Mattersburg (a small town in the eastern part of Austria) works as a non-profit organisation and is the main institution that deals with issues about literature in Burgenland and the Austrian/Hungarian and Slovakian border region. 3 Persons are employed, all of them part-time.

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

Readers, *writers*, teachers, parents and children – just people who like to read, write and discuss the fundamental questions of literature and life – meet at the Literaturhaus Mattersburg. Since 1994 this centre has been dealing with current issues about literature, culture, language and everyday life. It is located in the small Austrian town of Mattersburg near the border to Hungary and 70 km distant from Vienna. The Literaturhaus Mattersburg organizes readings, discussions, workshops for writers, writing groups for adults and children, exhibitions and cultural programmes for children, schools and adults. It has a small public library with about 5500 books dealing with such subjects as Austrian contemporary literature, language of minorities and ethnic groups, history, the changes of European culture or living and learning in European Border Regions.

Objective to participate in Cross Border Cooperation

For 15 years, the Literature House has been organising partner projects with institutions of adult education and cultural institutions in the Austria/Hungary/Slovakia border region, for example, the Project “Literaturfahrt”, together with the Österreichbibliothek in Szombathely or the project “kinderwelten”. Crossing borders is a key thematic objective and is likewise significant with respect to our way of working: we act as a mediator between culture (especially literature) and education in a very special and interesting European border region and we deal with a very wide and open concepts in literature.

### **Arbeitsstelle Europäische Integration und politische Bildung – EURIPOL der AGORA**

#### **Politische Bildung**

#### **Institut für Sozialwissenschaften**

#### **Carl von Ossietzky Universität Oldenburg**

#### **Postfach 2503**

#### **D-26111 Oldenburg, Germany**

**[www.uni-oldenburg.de](http://www.uni-oldenburg.de)**

General information on type of education / institution

The Carl von Ossietzky University Oldenburg is in the far north-west of Germany and maintains close relations with the University of Groningen in the Netherlands. The Arbeitsstelle EURIPOL of the Institute for Social Sciences was established in the 1980s to strengthen the European focus of political science and political education in fields of research, cooperation, development of learning materials, teacher

education and teacher training. It is part of the Agora Political Education headed by the Professor for the Didactics of Political Education, Dr Dirk Lange.

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

There are three main fields of activities within the scope of the Arbeitsstelle EURIPOL in the Agora Political Education. First of all, there is the deputy head of EURIPOL, Markus W. Behne, responsible for giving lectures on the political system of the European Union or on certain fields of research in European integration and its theory and on work on innovative learning materials with Europolitical topics with students. The second field is cooperation with institutions in the region and in European countries on such subjects as citizenship education, research and development of Europolitical didactics and learning materials.

Thirdly, the deputy head of EURIPOL is also the partner for vocational training institutions with regional, national and European partners for schools and teachers, as well as public services from states and federal states.

Objective to participate in Cross Border Cooperation

AGORA and EURIPOL have experience in democratic citizenship education in many contexts, both nationally and internationally. As far as direct contact in Cross Border Cooperation is concerned, we aim to bring our strengths in this area into a wider European network of cooperation.

Conversely, AGORA aims to apply developments and experiences of Cross Border Cooperation in educational settings with students – especially those who wish to build on their knowledge as teachers – and in vocational training programmes.

### **Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli “WOM”**

#### **Regional In-Service Teacher Training Centre**

**ul. Komorowicka 48,**

**PL-43-300 Bielsko-Biała, Poland**

**[www.wommbb.edu.pl](http://www.wommbb.edu.pl)**

General information on type of education / institution

The In-Service Teacher Training Centre “WOM” is an authorised centre for in-service training of teachers for primary, lower-secondary and higher-secondary schools of all types and all subjects in the Bielsko-Biała region, which encompasses five provinces. It is a state-owned institution.

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

The main tasks and activities of the centre are:

- mentoring services for teachers, school managers, regional education management staff, local government representatives responsible for education in their respective provinces
- co-ordinating and assisting the activities of mentors affiliated with the centre
- assistance in the implementation of educational reforms within schools and other educational institutions
- conducting certified courses as well as in-service training in the form of workshops, seminars and conferences
- assisting teachers in getting promotion
- introducing and conducting e-training for teachers and management staff
- assisting teachers in implementing newly-acquired teaching skills, methods and techniques
- providing digital and printed information and publication services
- face-to-face mentoring
- conducting The International Mathematics Contest “Kangaroo” for schools
- organizing and conducting The National English Language Contest “Fox” for schools
- editing a monthly journal for nursery school teachers

There are 19 in-service teacher trainers employed and 40 affiliated mentors.

Objective to participate in Cross Border Cooperation

For many years, the centre has been organizing in-service training in cooperation with institutions of informal education on both sides of the border and also with Czech in-service teacher training centre. The meetings deal with historic and cultural issues emphasising the common heritage. The reason for the involvement in cross-border education is the fact that it enables relations and similarities to be perceived

in the border region and therefore teaches tolerance and acceptance as well as overcoming hostility, myths and stereotypes. It helps to develop new, prejudice-free, historical awareness. It enables difficult political history to be understood from the perspective of an individual's experiences. It also constitutes the basis for nationwide education on both sides of the border.

**Vas Megyei Múzeumok Igazgatósága –  
Savaria Múzeum  
Vas County Museums' Directorate – Savaria Museum  
Kisfaludy Sándor utca 9.  
H-9701 Szombathely, Hungary  
www.savariamuseum.hu**

General information on type of education / institution

The key responsibilities of Vas County Museums' Directorate are preservation, research and communication, relating to public education. As an integrating institution, Savaria Museum hosts the Directorate of a network of 17 institutions, such as museums or museological exhibitions and collections in Vas County.

A total of 106 people are employed (= 101 full-time employees).

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

The spectrum of services of the Directorate include permanent, temporary and travelling exhibitions and their promotion. Publications, information brochures and catalogues are published for professionals and the general public, as well as various guides and workshops, relating to museological presentations and collections. Museum pedagogy is a project in its own right, organised by the Directorate, providing regular information to schools about programmes and these are published in promotional materials for local and county functions and also via internet.

Approximately 125,000 visitors (of whom 35% are students) attend the exhibitions, workshops and courses at the museums in Vas County.

Objective to participate in Cross Border Cooperation

Savaria Museum is one of the most prestigious museums in Vas County, looking back on a long history since its foundation in 1908. Cross-border activities of Vas County Museums' Directorate aim to show visitors and students how to learn from the museum actively, by creating exhibits for cultural meanings, ideas and concepts from different periods of this region. Nowadays, the chance for common projects with museums and other institutions has improved considerably since the "Iron Curtain" was lifted. In view of the collections, our interest focuses specifically on the territory of the historical Vas County and Western Hungary, including neighbouring countries – Austria and Slovenia – in the border region. The participation of the Directorate in cross-border projects and museological activities has been financed by the European Union (e.g. Culture 2000, Interreg, Comenius) and the Hungarian government (e.g. NKA, NCA).

**Burgenländische Forschungsgesellschaft – BFG  
Research Society Burgenland – RSB  
Domplatz 21  
A-7000 Eisenstadt, Austria  
www.forschungsgesellschaft.at**

General information on type of education / institution

The Research Society Burgenland (Burgenländische Forschungsgesellschaft / BFG) was founded in 1987 as a private non-profit organisation in Eisenstadt, the capital of the Austrian federal province of Burgenland. The BFG is an interface between (educational) research and its translation into (regional) education activities. Lifelong learning and its meaning for regional adult education, education for active citizenship and gender studies related to labour market and qualification are the main aspects of the work.

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

Since Austria joined the EU in 1996, the BFG has taken part in various EU programmes, mainly the former Socrates programme. In the course of its work, the BFG participates as coordinator or partner

in a range of regional and transnational projects, organises conferences, lectures and workshops, and publishes brochures and other publications.

Objective to participate in Cross Border Cooperation

Burgenland is one of the nine federal provinces of Austria situated in the east of the country and with borders to Slovakia, Hungary and Slovenia. Since the fall of the Iron Curtain, and more recently, since the accession of Hungary and Slovakia to the European Union, special attention has been paid to cross-border cooperation in the Austria-Hungary-Slovakian border region. In the context of the question of the role border regions may play in the process of European integration, the focus lies with developing common structures and networks in non-school based education and in the area of lifelong learning. The aim is to accelerate the process of cross-border cooperation in the Burgenland-Hungary-Slovakian border region and to build up information and communications networks. This can be achieved through the organisation of contact meetings, study trips, workshops, seminars and conferences. This is intended to create a basis upon which to plan the implementation of transnational projects in the future.

**Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků  
a informační centrum, Nový Jičín, odloučené pracoviště Karviná**

**Regional educational establishment Novy Jicin, WS Karvina**

**Štefánikova 7/826**

**CZ-741 11 Nový Jičín, Czech Republic**

**[www.kvic.cz](http://www.kvic.cz)**

General information on type of education / institution

KVIC – Contributory organisation (Semi-autonomous Public Agency founded by the Central State Authorities) of Moravian – Silesian region was established on 1 January 2004. The goals of KVIC are:

- to provide the teaching staff in all schools and school organizations with further education – there are six separate locations: Nový Jičín, Karviná, Ostrava, Frýdek-Místek, Opava, Krnov),
- to keep the school materials on methodology, administration of school and other school organisations,
- to keep individuals informed about new trends and approaches in education
- to coordinate supporting programmes for schools and other school organisations, developmental programmes and projects

Description of organisation: objectives, programmes, products, clients, students

The educational programmes offered by the organisation have received accreditation from the Ministry of Education Youth and Sports (approximately 800 educational programmes with accreditation; 4 – 250 hours of workshops). In 2007 1,048 workshops with 20,259 participants) took place.

Educational programmes for kindergartens, primary and secondary schools.

Equality of opportunities in education; Support of a healthy lifestyle development; Key competences for teachers; Technical communication; Effective school leadership; Language communication; High quality of modern education; Branch activities (in all subjects).

The seminars are aimed at creating school-based educational plans, implementing new forms of active teaching, developing cross-subject relations and integrated teaching.

The seminars are chosen according to the needs and requirements of individual schools. KVIC Nový Jičín also organises specialised and qualification studies: Studies for assistant teacher, Studies for school heads, Pedagogical Studies .

One of the main activities of the organisation is working on ESF educational projects (e.g. Chance, Edu-net, Euromanager, etc.)

Objective to participate in Cross Border Cooperation

KVIC offers its services to all schools in the region, also for teachers in Polish-language schools. There are 34 kindergartens, 25 primary schools and 7 secondary schools with Polish-language teaching. Project Comenius 2.1 'Living and learning in borders regions' is the first international project of its kind, which helps to establish cooperation with schools in Poland. As a result of this cooperation, KVIC has organised seminars lead by lectures from Poland, as well as from Slovakia. There were some seminars aimed at teaching the history of border regions, namely the Czech – Polish border region.

