

Analiza tekstów źródłowych z wykorzystaniem komputera jako narzędzia dydaktycznego

Edukacja historyczna młodzieży, a także w pewnej mierze i całego społeczeństwa, w coraz szerszym zakresie wykorzystuje różnorodne źródła historyczne jako materiały przekazujące wiedzę o przeszłości. Przekazy źródłowe dają przy tym możliwość kształtowania i rozwijania różnorodnych umiejętności, zarówno tych ściśle związanych z przedmiotem, jak i związanych luźniej lub mających charakter ogólnoedukacyjny.

W moim wystąpieniu ograniczę się jedynie do tekstów źródłowych, najpowszechniej wykorzystywanych w dydaktyce przedmiotu. Pozatekstowe lub zawierające niewiele tekstu, przekazy źródłowe takie jak ilustracje, kartografika, materiały sfragistyczne, schematy w oprawie dydaktycznej, są może nawet na pierwszy rzut oka atrakcyjniejsze dla uczniów, choć wydaje się też, że znacznie trudniejsze w analizie. Znane są także ich elektroniczne wersje do wykorzystania dydaktycznego, najobficiej występujące w multimedialnych podręcznikach, a także w ramach zadań Nowej Matury na płytach CD „Gazety Wyborczej”¹. Na tych ostatnich znalazły się w arkuszu egzaminacyjnym *Historia*, również dość liczne zadania z tekstami źródłowymi, kilka z nich omówię poniżej.

Przez tekst źródłowy będę rozumiał przekaz tekstowy przystosowany do pracy z nim ucznia. Zatem edytowany czcionką ogólnie stosowaną (np. Times New Roman, żadnej stylizacji kroju pisma i innych uduziwień). Ponadto tekst historyczny o charakterze dydaktycznym posiadać musi odpowiednią oprawę edytorską, zatem jest opatrzony nagłówkiem, może posiadać przypisy, przed albo pod tekstem znajdują się zwykle pytania do uczniów, czy też sformułowanie zadań do wykonania.

Tekst źródłowy wydaje się z pozoru być materiałem odpornym do używania techniki komputerowej, która miałaby wspomagać pracę nauczyciela i ucznia. Ilustrację czy mapę możemy dzięki programowi komputerowemu pomniejszyć lub powiększyć, rzucić na ekran jedynie wycinek². Takie zabiegi z tekstem źródłowym są raczej mało sensowne. Jedynie propozycja ułożenia we właściwej kolejności przemieszczanych fragmentów tekstu źródłowego zdaje się mieć rację bytu. Czy nie lepiej zatem, aby każdy z uczniów otrzymał odbitkę kserograficzną (tzw. kserówkę) tekstu źródłowego z całą oprawą dydaktyczną i odpowiedział ustnie lub pisemnie na pytania? Może to byłoby tańsze, niż kilkanaście a nawet kilkadziesiąt pracujących komputerów, a nawet tylko jeden, ale z prądożernym rzutnikiem multimedialnym? Oczywiście komputer nie zastąpi metod konwencjonalnych. Ale może uatrakcyjni fragment lekcji? Może jako narzędzie dydaktyczne ujawni możliwości, których tekst źródłowy z podręcznika, wydawnictwa źródłowego, czy z owej wspomnianej kserówki z natury rzeczy mieć nie może? Mam wrażenie, że bez nadmiernego epatowania się techniką komputerową, ujawniają się potrzeby a także i możliwości zastosowania komputerów do dydaktycznej analizy źródeł historycznych, w tym także tekstów źródłowych.

Doświadczenia w tym zakresie zaczęły się gromadzić po opublikowaniu przez łódzki zespół Nowej Matury niewielkiego zbioru tekstów źródłowych *Teksty źródłowe z historii dla szkół średnich*³, a następnie wydawnictwa *Historia. Teksty źródłowe do ustnego egzaminu*

¹ *Nowa Matura. Sprawdź, czy zdasz!*, [Warszawa 2004]; *Nowa Matura. Nie zakładaj, że zdasz ... sprawdź!*, [Warszawa 2005], *Testy maturalne 2006*, [Warszawa 2006].

² Czy też, jak to ma miejsce w niektórych zadaniach EduRomów, czyli podręczników multimedialnych, ilustracja zostaje pokazana w przemieszczanych kawałkach i uczeń układa na ekranie pucla (puzzle) historycznego.

³ Wyd. Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, pod red. J. Chańko, Łódź 1995.

*maturalnego*⁴. W tym ostatnim oprócz samych tekstów z nagłówkami i pytaniami zamieściliśmy do siedmiu z nich odpowiedzi na pytania. Wydawnictwo miało oczywiście wersję elektroniczną w komputerze redaktora; dość szybko także i inne teksty uzyskiwały wpisywane do odpowiednich plików odpowiedzi na pytania. Odpowiedzi te pisali, oprócz redaktora zbioru, łódzcy licealiści przygotowujący się do ustnej matury z historii, oraz studenci IV roku historii UŁ. Do 2001 r. dysponowałem już odpowiedziami do kilkudziesięciu tekstów źródłowych z tego wydawnictwa, doszły także nowe teksty z pytaniami i odpowiedziami.

W 2002 r. Oddział Łódzki Polskiego Towarzystwa Historycznego uruchomił własną stronę internetową w obrębie witryny Uniwersytetu Łódzkiego⁵. Od razu zaplanowano w jej ramach dział *Dydaktyka historii* z materiałami dla nauczycieli i uczniów. Jako jeden z pierwszych pojawił się właśnie zbiór tekstów źródłowych, przy czym pobrać można było osobno każdy z nich wraz z oprawą dydaktyczną i odpowiedziami na pytania, o ile już zostały opracowane⁶. Wypowiedzi nauczycieli, studentów i uczniów korzystających z tej edycji pozwoliły na jej udoskonalenie i dostarczyły paru praktycznych wskazówek odnośnie analizy tekstów z wykorzystaniem komputera.

Gromadząc i wykorzystując przez wiele lat komputerowe testy z historii nie znajdowałem w nich raczej bezpośrednich odniesień do przekazów źródłowych, czasami jedynie krótkie cytaty były podstawą do sformułowania pytania w teście wyboru. Sygnalizowałem to zjawisko w wystąpieniu na forum PTH w ubiegłym roku⁷, mówiąc pod koniec o zadaniach Nowej Matury z wykorzystaniem tekstów źródłowych.

Sporo ciekawych, czasami wręcz „odlotowych” propozycji pracy z tekstami źródłowymi z wykorzystaniem komputerowych programów, zwłaszcza prezentacyjnych (Power Point), zaproponowali studenci IV roku historii UŁ na zajęciach z nowoczesnych technik nauczania historii, który to przedmiot udało się wprowadzić w 2005 r. do bloku przedmiotów pedagogicznych na studiach historycznych UŁ⁸. W ramach części B. *Multimedialne techniki kształcenia historycznego*, jedna godzina zajęć poświęcona jest na wykorzystanie komputerów do analizy tekstów źródłowych. Studenci wykonują też pracę zaliczającą ten fragment zajęć, mianowicie przedstawiają elektroniczną wersję tekstu źródłowego we własnej oprawie edytorskiej, w tym z pytaniami i odpowiedziami. Często jednak próbują korzystać z tekstów z istniejących wydawnictw dydaktycznych, albo nawet i z odpowiedzi na pytania do tekstów zamieszczonych na wspomnianej stronie internetowej. Niektórzy studenci wykorzystują zdobyte umiejętności (i te całkiem pozytywne i te poniekąd kompilatorskie) podczas lekcji otwartych z udziałem grup studenckich IV i V roku historii. Odbywają się one kilka razy w roku w łódzkich gimnazjach i liceach. Ponadto, czym się szczyłą, czynią to także w czasie praktyk pedagogicznych ciągłych.

Chciałbym omówić teraz - możliwie krótko, następujące zagadnienia:

1. Potrzeby i możliwości stosowania komputera jako narzędzia dydaktycznego do analizy tekstów źródłowych.
2. Etapy analizy, jej elementy.

⁴ Wyd. Wydawnictwo Szkolne PWN, pod red. J. Chańko, Łódź 1997.

⁵ Adres: pthlodz.uni.lodz.pl.

⁶ *Materiały do ustnego egzaminu maturalnego z historii. Teksty źródłowe, pytania i odpowiedzi*, opr. J. Chańko, tamże.

⁷ J. Chańko, *Komputerowe testy z historii z lat 1987-2005*, tamże.

⁸ Zajęcia noszą nazwę *Nowoczesne strategie i techniki w kształceniu historycznym*, liczą 30 godzin i składają się z dwóch bloków po 15 godzin. Pierwszy poświęcony jest technikom i strategiom „konwencjonalnym”, czyli metodom aktywnym nauczania, drugi wykorzystaniu programów komputerowych i Internetu w dydaktyce historii. Niektórzy studenci proponują bardzo zaawansowane technicznie rozwiązania, bowiem mają spore doświadczenia w pracy z programami komputerowymi - uczestniczą bowiem równolegle w zajęciach specjalizacji edytorskiej.

3. Prezentacja przykładów.
4. Efekty (umiejętności przedmiotowe i ponadprzedmiotowe).
5. Wnioski.

Potrzeby i możliwości stosowania komputera jako narzędzia dydaktycznego do analizy tekstów źródłowych

Co do potrzeb, to na pierwszy plan wysunąłbym uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego. Wielu uczniów, którzy po raz pierwszy uczestniczyli w lekcjach historii z wykorzystaniem komputera wyrażało zdziwienie, ale i fascynację tym, że tak nie komputerowy ich zdaniem przedmiot jak historia, może być jednak prowadzony z wykorzystaniem komputera. Zwracali także i słusznie, uwagę na przyspieszenie tempa zdobywania wiedzy. Mówili o wzbogaceniu materiału podglądowego. W związku z testami komputerowymi i arkuszami maturalnymi doceniali obiektywizm oceniania samosprawdzających się zadań i szybkość otrzymywania rezultatów testów. Przy pracy z tekstami źródłowymi obserwowaliśmy wybuchy radości, gdy własna odpowiedź była niemal identyczna z „wzorcową” i jeszcze większy entuzjazm, gdy owa wydawałoby się wzorcowa odpowiedź była poprawiana i/lub uzupełniana, ponieważ ta nowa uznana została w całości lub w pewnych elementach za lepszą.

Odnosnie możliwości, to zgodzimy się chyba, że jest różnie. W szkołach jest dużo komputerów. Są pracownie komputerowe z kilkoma czy kilkunastoma stanowiskami autonomicznymi i te nowoczesne gdzie jest sieć komputerowa układzie Master-Slave. Problem stanowi umieszczenie lekcji historii w pracowni komputerowej, która na ogół wykorzystywana jest do nauki innych przedmiotów, głównie informatyki. Siła przebicia historyka nie zawsze temu podoła. Natomiast w pracowniach historycznych łódzkich gimnazjów i liceów coraz częściej spotykam pojedyncze komputery, czasami dość jak na ten sprzęt wiekowe (5-8 lat). Wykorzystywane są one jako podręczne bazy danych w oparciu np. o multimedialne encyklopedie historyczne. Często, bowiem komputery szkolne, poza pracowniami komputerowymi nie są podłączone do Internetu. Mobilny, bo niewielki, przenośny i co ważne coraz tańszy rzutnik multimedialny, podłączony do komputera, choćby nieco starszawego, daje możliwość pracy z tekstami źródłowymi w ramach lekcji historii, nie mówiąc już o innych zastosowaniach. Obsługa nie wymaga zbyt wyrafinowanej wiedzy technicznej i jeśli nauczyciel historii potrafi (a coraz częściej bardzo potrafi) wykorzystywać komputer, to z rzutnikiem poradzi sobie bez problemów. Nie wszyscy jeszcze nauczyciele czują się pewnie przy obsłudze bardziej skomplikowanych programów (EduRomy). Natomiast wykorzystanie komputera właśnie do stosunkowo prostych działań z tekstami źródłowymi nie powinno sprawiać trudności.

Oczywiście, jeśli lekcja historii odbywa się w nowoczesnej pracowni komputerowej, rzutnik multimedialny może być już niepotrzebny. Nauczyciel kieruje pracą uczniów ze „stanowiska dowodzenia”, blokując, bądź odblokowując możliwości samodzielnego działania uczniów, zaś indywidualne rezultaty pracy sprawdza i ocenia na swym monitorze⁹. To sytuacja bardzo komfortowa, lecz jeszcze nie powszechna.

⁹ Osobiście, prowadząc zajęcia z multimedialnej dydaktyki historii, mam do czynienia z sytuacją pośrednią. Dysponuję standardowym komputerem połączonym z rzutnikiem multimedialnym a dookoła jest 15 stanowisk komputerowych z monitorami. W sali panuje w zależności od pory roku temperatura 30-40 stopni, przy wyłączonych kaloryferach. Wszystkie komputery mają nie blokowany dostęp do Internetu, co oczywiście pozwala studentom, gdy tylko są pewni, że tego nie widzę, oglądanie różnych rzeczy.

Etapy analizy, jej elementy

Chciałbym zwrócić uwagę jedynie na te kwestie, które wiążą się z techniką komputerową, ale nie jest to takie proste. Ogólne wytyczne do postępowania z tekstami źródłowymi mają tu przecież jak najbardziej zastosowanie. Zatem nauczyciel musi precyzyjnie poinformować uczniów o zasadach pracy. Przy pracy z rzutnikiem określić, czy przewiduje pracę indywidualną, czy pracę w grupach, np. z przydzieleniem odmiennego pytania dla każdej grupy, czy odpowiedzi będą formułowane metodą ogólnoklasowej burzy mózgów. Musi określić czas przeznaczony na pracę. Określić kryteria oceny wypowiedzi pisemnych lub ustnych. Jeśli przewiduje porównanie z odpowiedziami „wzorcowymi”, powinien poinformować o ich istnieniu i o „specjalnym wynagrodzeniu” za ich ewentualne skorygowanie. Zasadą jest oczywiście nie udostępnianie ich wcześniej.

Warto przypomnieć potrzebę wstępnego zapoznania się z całym tekstem. Należy zachęcić do przeprowadzenia analizy pytań/zadań. Przypomnieć prostą ich klasyfikację na pytania wymagające jedynie wiedzy źródłowej, jedynie pozaźródłowej i takie gdzie odpowiedź musi wykorzystać obie wspomniane sfery. W przypadku, gdy odpowiedź wymaga wiedzy pozaźródłowej, uczniowie muszą mieć czas i możliwości jej uzyskania (podręcznik, słownik, encyklopedia, także komputerowa baza danych lub historyczna witryna internetowa). Sporo kłopotów, nie tylko edytorskich, sprawia zadanie polegające na skonstruowaniu nagłówka do tekstu źródłowego. Rozwiązaniem może być wyświetlenie rodzaju krótkiej instrukcji jego budowy (np. lokalizacja czasowo-przestrzenna, rodzaj przekazu, wystawca, odbiorca, regest), albo pokazanie jednego lub kilku nagłówków innych tekstów źródłowych (z tej lub całkiem innej epoki dziejowej lub zakresu problemowego).

Jeśli odpowiedzi mają być pisemne warto zachęcić uczniów by zadbali o ich graficzną poprawność. Żądać trzeba samodzielnego formułowania odpowiedzi, „własnymi słowami”, zachęcać tylko do bardzo umiarkowanego cytowania krótkich, rzeczywiście niedających się zreferować własnymi słowami fragmentów tekstu źródłowego, lub tych „najbardziej smakowitych”. Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że uczniowie pisząc na komputerach odpowiedzi na pytania korzystają z wielką ochotą w programie Word z techniki *Edycja wynij – Edytuj wklej* a potem udają, że odpowiedź jest wynikiem ich indywidualnych i jakże głębokich przemyśleń. A gdy robią to ręcznie to po prostu przepisują fragmenty źródła. Warto zachęcać też do punktowania, ujmowania odpowiedzi w tabele, grafy.

Gdy pracujemy z całą klasą, wykorzystując rzutnik multimedialny, można powołać sekretarza, który na bieżąco wpisuje do pliku fragmenty odpowiedzi. Ostateczny efekt pracy jest wtedy dla wszystkich widoczny, a w trakcie dochodzenia do niego zdarzają się nawet spory o przecinki. Wiele emocji ujawnia się przy porównaniu wypracowanych przed chwilą odpowiedzi, z tymi „wzorcowymi”. Uczniowie chcą wiedzieć, kto jest ich autorem. I cenią sobie, jeśli nauczyciel uzna, że trzeba poprawić taką odpowiedź.

Prezentacja przykładów

W końcu lat 90. XX w. w komputerowych testach z historii pojawiały się, jak już wspomniałem, krótkie cytaty ze źródeł (np. Testy z historii J. Micunia).

Niezby duże, ale jednak już fragmenty tekstów źródłowych napotkałem w 2001 r. w programie *Historia. Kolekcja testów przedmiotowych. Szkoły ponadpodstawowe*¹⁰, autorstwa Jerzego Dybowskiego. Testy opracowane zostały w oparciu o program stmTESTER. Płyta z testami historycznymi zawiera 13 testów dotyczących głównie poszczególnych okresów historycznych w podziale na historię powszechną i historię Polski, każdy po 20 pytań. Są to

¹⁰ Premiera Multimedia Sp. z o. o., [Warszawa] 2001.

pytania testowe zamknięte z wyborem jednej spośród czterech odpowiedzi. W każdym teście dwa ostatnie pytania sformułowane zostały „jakby” w oparciu o krótki fragment tekstu źródłowego, przy czym to określenie wydaje się uzasadnione w świetle poniższych przykładów. W Zestawie I (Historia Polski średniowiecznej), zadanie 19 wygląda następująco:

„Tak tedy król ten ponad wszystkich monarchów polskich dzielnie rządził, (...) murował miasta, zamki, domy(...). Miasta (...) bardzo mocnymi murami (...) otoczył.” [usterki edytorskie takie jak w programie – J. Ch.]

Powyższe słowa kroniki krakowskiej odnoszą się do:

- a) Bolesława Śmiałego
- b) Wacława II
- c) Władysława Łokietka
- d) Kazimierza Wielkiego

Odpowiedź, choć wymaga pewnej wiedzy pozaźródłowej nie wydaje się trudna.

Zadanie 20 z Zestawu X (Historia powszechna XX wieku) także pełne jest nawiasów okrągłych (plus jeden kwadratowy) i brzmi:

„Potwierdzając (...) dążenie do stworzenia systemu bezpieczeństwa zbiorowego w Europie (...) uwzględniając (...) utworzenie nowego ugrupowania wojennego w postaci Unii Zachodnioeuropejskiej, z udziałem remilitaryzowanych Niemiec Zachodnich (...) co wzmacnia niebezpieczeństwo nowej wojny (...) [postanawiamy] zawrzeć niniejszy układ”, to fragment dokumentu tworzącego:

- a) NATO
- b) ONZ
- c) Radę Europy
- d) Układ Warszawski

Również pozostałe zadania w innych testach z tej płyty są na podobnym poziomie trudności, jak widać niewysokim. Za każde zadanie poprawnie rozwiązane uzyskuje się jeden punkt a w kryteriach oceny 11-12 punktów daje wynik dopuszczający, a 13 dostateczny.

Przejdę teraz do skrótowego zaprezentowania kilku zadań z tekstami źródłowymi na płytach Nowej Matury ogłoszonych przez „Gazetę Wyborczą”. Dysponuję trzema płytami: z lat 2004-2006. W arkuszach egzaminacyjnych znajdują się ciekawie zaaranżowane zadania z wykorzystaniem tekstów źródłowych, przy czym istnieje możliwość sprawdzenia poprawności odpowiedzi. Zadania są oparte o wybór odpowiedzi i bardzo rzadko wymagają ze względu na utrudnienie ewaluacji odpowiedzi opisowych i obszerniejszych.

Na płycie z 2004 r. pierwszym z zadań, opartym o tekst źródła jest zadanie 7. Tekst, który „wydobywamy” kliknięciem, jest opatrzony solidnymi danymi o wydawnictwie, z którego pochodzi i tak jest przy wszystkich zadaniach. Można ten tekst przemieścić tak, aby podczas lektury widzieć sformułowane polecenia. Odpowiedź polega na przeciągnięciu podanych informacji w odpowiednie okienka (część A) i zaznaczeniu („odfajkowaniu”) poprawnych wyborów (część B). Zaznaczona została w poleceniu do zadania 7 jego „wartość” punktowa (3pkt)¹¹. W innym zadaniu z tekstem źródłowym „wycena” odpowiedzi jest odrębna dla części A i B (zadanie 21). Większość tekstów źródłowych „wydobywamy” klikając na ikonę T. W zadaniu 33 tekst źródłowy jest dostępny bez wywoływania i trzeba podkreślić na czerwono zdanie zawierające opinię, co nie jest takie łatwe technicznie.

Z zestawu z 2005 r. warto zwrócić uwagę na zadanie 8, które w oparciu o biogramy dwóch żon Władysława Hermana wymaga wyboru jednej z dwóch odpowiedzi a następnie podania w formie opisowej własnej argumentacji. W zadaniu 12 z kolei należy dokonać swego rodzaju porównania treści dwóch tekstów, przy czym rolę tekstów źródłowych pełnią tu i w kilku innych przypadkach fragmenty opracowań naukowych. Wśród tekstów źródłowych „z epoki” spotykamy już nie tylko typowe dokumenty, ale fragmenty pamiętników, czy nawet epitafia.

¹¹ Dlaczego jednak w poleceniu Karol Wielki jest królem (tak jak w teście), zaś w odpowiedzi cesarzem?

Przedstawione w komputerowych arkuszach maturalnych metody wykorzystania tekstów źródłowych trzeba uznać za godne polecenia. Na uwagę i uznanie zasługują sympatyczna oprawa plastyczna i umiarkowana oprawa dźwiękowa. Technika komputerowego programu Macromedia Flash Player 7 w opracowaniu firmy Young Digital Poland S. A. jest nowoczesna, szybka, atrakcyjna, ale nie niezawodna¹².

Na podobnych zasadach oparte są zadania w podręcznikach multimedialnych wydawnictwa Nowa Era i tzw. EduRomach, te ostatnie niestety bardzo opornie współpracują z systemem Windows XP, preferując zanikający już system operacyjny Windows 2000.

W tego typu, co powyższe zadaniach z tekstami źródłowymi, historycy są skazani na współpracę programistów albo wykorzystywanie przy ich pomocy istniejącego oprogramowania (głównie są to tak zwane generatory testów).

Całkiem sensowne i wartościowe zadania z tekstami źródłowymi mogą powstawać w programie Microsoft Word, który jest o wiele łatwiejszy i bardzo popularny. Najprostszym zadaniem jest zaprezentowanie edycji tekstu źródłowego wraz z nagłówkiem i pytaniami (sekcja 1). Po opracowaniu i zapisaniu odpowiedzi (sekcja 2) następuje ich porównanie z „wzorcowymi” (sekcja 3). Oto przykład:

[Sekcja 1]

Tekst źródłowy nr 6

Formularz aktu komendacji

O tym, który oddaje się pod władzę innego. Dostojnemu panu (temu a temu) ja zaś (ten a ten). Ponieważ wszystkim jest doskonale znane, że nie posiadam niczego, co pozwoliłoby mi wyżywić się i odziać, dlatego też zwróciłem się do waszej łaskawości i postanowiłem, że powinienem się oddać i powierzyć waszej opiece. Dokonałem też tego na następujących warunkach: winniście mnie wspierać i wspomagać tak wyżywieniem jak odzieżą, abym mógł stosownie służyć wam i być pożytecznym, a dopóki będę żył, winienem wam służbę i posłuszeństwo na prawach wolnego człowieka i nie jestem w mocy za żywota mego uwolnić się spod waszej władzy i opieki, lecz aż do śmierci winienem pozostawać pod waszą władzą i ochroną. Stąd ułożono się, że gdyby jeden z nas naruszył tę umowę (taką a taką) sumę solidów zapłaci drugiej stronie, sama zaś umowa niechaj pozostaje trwale w mocy. W związku z tym powinni sporządzić między sobą i potwierdzić dwa jednobrzmiące dokumenty, tak też uczynili.

1. *Do czego zobowiązywały się strony podpisujące akt komendacji?*
2. *Jakie były, w świetle tego dokumentu, przyczyny komendacji?*
3. *Oceń wartość źródła dla charakterystyki stosunków społecznych w średniowieczu.*

[Sekcja 2 (do wypełnienia przez uczniów)]

Ad. 1.

Ad. 2.

Ad. 3.

[Sekcja 3]

Ad. 1. Oddający się pod opiekę, wasal, zobowiązywał się dożywotnio do:

- dożywotniej służby,
- udzielania swemu panu wszelkiej możliwej pomocy.

Senior, feudał zobowiązywał się do:

- wspierania swego wasala,
- udzielania mu pomocy materialnej.

Złamanie umowy zobowiązywało każdą ze stron do wypłacenia odszkodowania (określonej kwoty w solidach) stronie poszkodowanej.

Ad. 2. Wasal oddawał się w opiekę, aby zyskać środki do życia (chodziło głównie o ziemię i środki na jej zagospodarowanie). Z pewną przesadą wasal deklarował, bowiem iż nic nie posiada. Senior zyskiwał „służbę i posłuszeństwo” wasala.

Ad. 3. Jest to formularz, a zatem tekst był wykorzystywany wielokrotnie, wypełniany przez wiele osób, zapewne umieszczane były w nim szczegółowe warunki i postanowienia. Źródło takie, nawet jako niewypełniony formularz, ma istotną wartość historyczną – daje obraz stosunków

¹² Płyta z arkuszami na 2006 r. nie chce startować na niektórych komputerach.

społecznych w średniowieczu: relacji pomiędzy seniorami i ich lennikami, wyjaśnia niektóre przyczyny oddawania się w komendację i podaje zobowiązania obu stron.

Nauczyciel, dysponujący rzutnikiem, może w przypadku trudności w sformułowaniu przez uczniów odpowiedzi w każdym momencie zaznaczać te fragmenty, które na tym etapie warto wziąć pod uwagę.

Podobnie może być skonstruowane zadanie polegające na opracowaniu nagłówka do tekstu źródłowego:

1. Zapoznaj się z tekstem źródłowym.
2. Opracuj nagłówek do tego tekstu.
3. Odpowiedz na pytania.
4. Porównaj nagłówek własny z „wzorcowym”.
5. Porównaj odpowiedzi własne z wzorcowymi.

[Sekcja 1]

Tekst źródłowy nr 30

Uważamy za oczywiste te oto prawdy, że wszyscy ludzie stworzeni równymi, że są obdarzeni przez swego Stwórcę pewnymi prawami, które nie są do odstąpienia; że do praw tych należą:

Życie, Wolność i dążenie do szczęścia; że w celu zabezpieczenia tych praw zostały wśród ludzkości stworzone rządy, które opierają swą sprawiedliwą władzę na zgodzie rządzonych. Że kiedy tylko jakaś forma rządów staje się destruktywna w stosunku do powyższych celów, jest prawem ludzi zmieniać formę rządu [...]

Historia panowania obecnego króla Wielkiej Brytanii jest historią ustawicznych krzywd i bezprawia, a wszystkie one mają za bezpośredni cel ustanowienie bezpośredniej tyranii nad tymi stanami.[...]

Przeto my, przedstawiciele Stanów Zjednoczonych Ameryki zebrani na powszechnym Kongresie [...] w imieniu i z upoważnienia tych Kolonii, uroczyste zgłaszamy i oznajmiamy, że te Zjednoczone Kolonie są i na mocy prawa mają być wolnymi i niepodległymi Stanami, że Stany te są zwolnione od wszelkiego posłuszeństwa Brytyjskiej Koronie.

A. *Dokonaj identyfikacji tego dokumentu i opracuj jego nagłówek.*

B. *Odpowiedz na poniższe pytania:*

1. *Jakie idee filozofów Oświecenia znalazły odzwierciedlenie w tekście Deklaracji?*
2. *W jakich okolicznościach został ogłoszony ten dokument?*
3. *Wyjaśnij pojęcie: suwerenność ludu.*

[Sekcja 2]

[Dwie różne, poprawne wersje nagłówka dokumentu, z których lepsza wydaje się druga]

A.

Urywki Deklaracji Niepodległości Stanów Zjednoczonych Ameryki uchwalona 4 VII 1776 r. w Filadelfii przez Kongres Kontynentalny

Deklaracja uchwalona przez Kongres Kontynentalny 4 lipca 1776 r. w Filadelfii z ogłoszeniem niepodległości Stanów Zjednoczonych Ameryki (fragmenty)

[Wartościowa i różniąca się od „wzorcowej”, przygotowana w domu odpowiedź Moniki tuż przed maturą w 2002 r. ; na wyczerpującą odpowiedź na ostatnie pytanie pewnie zabrakło już siły]

B.

Ad. 1

Oświecenie to epoka optymizmu. Zgodnie z założeniami klasycyzmu wierzono, iż świat jest harmonijny, uporządkowany i pełen ładu. Nie dostrzegano dramatów i sprzeczności tkwiących w naturze człowieka i otaczającej go rzeczywistości. To pełne ufności nastawienie do świata wiodło myślicieli oświeceniowych do postawy aktywizmu, które objawiło się powstaniem w 1776 r. Deklaracji Niepodległości. Dokument ten przedstawia utopijny pogląd na otaczający nas świat, co również jest charakterystyczne dla tej epoki.. Uważano, iż „raj na ziemi” i szczęście całego społeczeństwa są możliwe. Deklaracja ta głosi, że jednym z „niezbywalnych” praw człowieka jest „prawo dążenia do szczęścia”, rozumiane jako możliwość poszukiwania przez każdego

człowieka indywidualnego modelu szczęścia. Również stwierdzenie, iż Bóg to Stwórca, który zagwarantował człowiekowi pewne prawa ma swoje odbicie w oświeceniowych poglądach deistycznych.

Ad. 2

Deklaracja Niepodległości z dnia 4 VII 1776 r. ogłoszona była w okresie zaciętego konfliktu między koloniami w Ameryce Północnej, a Wielką Brytanią. Wynikał on z brutalnego zwierzchnictwa króla Wielkiej Brytanii nad koloniami, które charakteryzowało się bezustannym łamaniem prawa [np. zmuszanie kolonii do zaopatrywania się w herbatę pochodzącą z posiadłości brytyjskich w Indiach, pomimo możliwości kupna tego produktu po zdecydowanie niższej cenie od Holendrów] i nieuzasadnionymi krzywdami wyrządzanymi mieszkańcom kolonii. Od 1770 r. zaczęło dochodzić do coraz częstszych starć zbrojnych, co pomimo rokowań pokojowych doprowadziło w 1776 do oficjalnego ogłoszenia wojny między koloniami, a Koroną.

Ad. 3

Suwerenność ludu: niezależność rządzonych wobec rządzących w państwie.

(Monika)

[Sekcja3]

A.

Fragmety Deklaracji Niepodległości z 1776 r.

[Nagłówek „wzorcowy” pochodzący z wydawnictwa okazał się skrótowy, ogólnikowy, a zatem co tu ukrywać – najślabszy].

B.

Ad. 1. Idea praw naturalnych człowieka (wypływających z natury, z samej istoty rzeczy, a nie z woli czy też łaski monarchy):

- prawo do wolności, której jedyną granicą jest wolność drugiego obywatela,
- prawo do życia,
- prawo do szczęścia.

Teoria umowy społecznej J. J. Rousseau:

- władza to rezultat umowy pomiędzy ludźmi,
- władza nie posiada sankcji religijnej,
- władza nie dotrzymująca warunków umowy z ludem może być przezeń zmieniona lub obalona

(suwerenność ludu).

Ad. 2. Na bazie konfliktów ekonomicznych (cła, podatki), ustrojowych i w walce o prawa obywatelskie, kolonie brytyjskie w Ameryce Północnej wypowiedziały posłuszeństwo Koronie, królowi Wielkiej Brytanii – Jerzemu III. Pierwszym krokiem do niepodległości stało się powołanie przez Kongres armii kontynentalnej, drugim, zrywającym więzi z metropolią – Deklaracja Niepodległości z 4 lipca 1776.

Ad. 3. Suwerenność ludu (społeczeństwa, narodu) to jedna z fundamentalnych zasad myśli oświeceniowej, wywodząca się z teorii umowy społecznej J. J. Rousseau. Polega ona na tym, że uznaje się władzę za rodzaj umowy pomiędzy ludźmi, władza nie korzysta z sankcji religijnej, władza nie respektująca warunków umowy z ludem może być zmieniona albo obalona.

„Wzorcowe” odpowiedzi wypadają lepiej od tego, co napisała Monika, głównie dzięki ujęciu strukturalnemu, jakie zawiera odpowiedź na pytanie 1. Wyraźniej obszerniejsze i dokładniejsze jest też zdefiniowanie pojęcia (pytanie3).

Ciekawym zadaniem, może być takie, które polega na samodzielnym formułowaniu pytań związanych z konkretnym tekstem źródłowym. Jako przykład z całkiem najnowszej historii niech posłuży preambuła do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.; pytania ułożone przez klasę i zapisane przez Martynę (II klasa LO) warto przytoczyć:

1. *W jakim celu i z jakich pobudek spisana została konstytucja?*
2. *Jakie wydarzenia historyczne umożliwiły stworzenie jej?*
3. *Kto jest jej twórcą?*
4. *Skąd czerpie on rudymen tarne wartości etyczne i moralne?*
5. *Względem, czego równi są Polacy?*
6. *Za co wdzięczni są swoim przodkom?*
7. *Z jakich tradycji historycznych czerpią twórcy konstytucji?*
8. *Jaką spuściznę dziejową chcą przekazać potomnym?*
9. *Jaki jest ich stosunek do Polonii?*

10. *Jakie doświadczenia z przeszłości stanowią pobudkę do zapisu o gwarancji praw obywatelskich?*
11. *Co chcą zapewnić twórcy konstytucji?*
12. *Przed kim i przed czym czują się odpowiedzialni?*
13. *Na czym, oparte ma być państwo, którego prawem nadrzędnym jest ta konstytucja?*
14. *Z zachowaniem, czego ma być ona stosowana?*

Wyliczę teraz, już bez podawania przykładów, a procedury realizacji zadań są podobne jak we wcześniej podanych - inne możliwości skorzystania z komputera przy pracy z tekstami źródłowymi:

1. Układanie pytań do tekstu źródłowego i porównywanie ich z przygotowanymi wcześniej przez nauczyciela.

2. Układanie przemieszanych fragmentów tekstu we właściwej kolejności. Czyli działanie, tym razem sensowną techniką *Edycja wynij – Edytuj wklej*.

3. Poprzez funkcję *Wstaw hiperłącze* możemy uzyskać dane uzupełniające, definicję, ilustrację, mapę. Zadanie dla ucznia może polegać na opracowaniu takich hiperłączy do wybranych wyrazów w tekście źródłowym.

4. Wstawianie podanych pod tekstem informacji (daty, osoby, terminy) w wykropkowane miejsca tekstu źródłowego. Albo też korzystając z wiedzy pozazródłowej uczeń umieszcza poprawne informacje (daty, osoby, terminy) w wykropkowane miejsca tekstu źródłowego.

5. Duże i nie w pełni jeszcze „zapoznane” możliwości kryje wykorzystanie programów prezentacyjnych, na czele z popularnym i łatwo dostępnym w ramach pakietu Office programem Microsoft Power Point. Niewątpliwie można dzięki technikom prezentacyjnym jeszcze bardziej uatrakcyjnić pracę uczniów. Będą to powodować elementy ruchu na ekranie: podpowiedzi, wyskakujące okienka z definicjami, ludziki klaszczące aprobowano po udzieleniu odpowiedzi poprawnych. Po określonym czasie zaznaczają się fragmenty tekstu, w których należy poszukiwać odpowiedzi na dane pytanie. Następuje wykorzystanie koloru: tła lub czcionek - kolor tekstu pytania odpowiada kolorowi fragmentu, który zawiera nań odpowiedź. Oczywiście nie zawsze jest to możliwe i nie zawsze ma sens.

Dzięki pracom studentów dostrzegam tutaj zagrożenie przerostem formy nad treścią. Tekst pojawia się i znika, przesuwają się przed oczami za szybko lub za wolno, wiją się fantazyjnie itp. Tło dźwiękowe nijak się ma do epoki, zaś efekty dźwiękowe mogą przerazić. Myślę, że umiar jak zwykle zresztą okaże się lekarstwem na te zagrożenia.

Efekty (umiejętności przedmiotowe i ponadprzedmiotowe)

Czy dzięki swoistemu wspomaganemu komputerowemu uzyskamy nowe umiejętności w zakresie przedmiotowym?. Chyba nie. Ale możemy usprawnić i przyspieszyć kojarzenie faktów, łączenie ich w związki przyczynowe i skutkowe. Więcej zyska uczeń w zakresie terminologii historycznej.

Z umiejętności wychodzących poza ramy historii wymienię rozwijanie pracy zespołowej, porównywanie rezultatów pracy indywidualnej. Ważne będzie doskonalenie umiejętności wypowiedzi pisemnej, zarówno od strony merytorycznej, jak i językowej i graficznej. Wypowiedź ta może być poddana w formie zapisu pod jednoczesny osąd kolegów. Oczywiście uczniowie będą usprawniać także swoje współdziałanie z komputerem, korzystając z różnego oprogramowania a z czasem tworząc własne „opracowania” z tekstami źródłowymi.

Wnioski

Nowa Matura z historii, choć niekomputerowa, jest coraz silniej nasycona materiałami źródłowymi. Znaczenie pracy ze źródłami, w tym z tekstami źródłowymi w dydaktyce historii narasta. Świadczą o tym liczne poczynania edytorskie a także konferencje takie jak ta właśnie. Dzieci i młodzież, a coraz częściej i osoby mocniej dojrzałe („już nie młode , ale nadal piękne”) coraz sprawniej posługują się komputerami. Działanie ze wspomaganiami programami komputerowymi jest atrakcyjne, usprawnia i przyspiesza, czyni bardziej komunikatywną i trwalszą pracę nauczycieli i uczniów z tekstami źródłowymi. A więc nie ma odwrotu od wykorzystywania komputerów w analizie źródeł, co oczywiście nie wyklucza technik manualnych, konwencjonalnych czy tradycyjnych ich analizy w procesie dydaktycznym.