

PRACE KOMISJI PAU
DO OCENY
PODRĘCZNIKÓW
SZKOLNYCH
TOM VIII

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU
DO OCENY
PODRĘCZNIKÓW
SZKOLNYCH

TOM VIII

POD REDAKCJĄ
GRZEGORZA CHOMICKIEGO



Kraków 2010

Redaktor tomu
Małgorzata Świąch-Płonka

Projekt okładki
Roksana Gołębiowska

Skład i łamanie
Anna Atanaziewicz

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2010

Dystrybucja: PAU, ul. Sławkowska 17, 31-016 Kraków
wydawnictwo@pau.krakow.pl

ISSN 1733-5175

Obj.: ark. wyd. 15,0; ark. druk. 18,5; nakład 300 egz.
Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego
Kraków, ul. Konfederacka 6

Spis treści

| | |
|---|----|
| ZOFIA STASICKA, Wstęp | 11 |
| Wyróżnienia Prezesa PAU oraz rekomendacje Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych udzielone od września 2008 do marca 2010 roku | 15 |
| Sekcja nauk humanistycznych | |
| Podręczniki do historii dla gimnazjów | 21 |
| Podręczniki do historii dla szkół ponadgimnazjalnych | 22 |
| CZESŁAW NOWARSKI, Dydaktyczne spojrzenie na gimnazjalne podręczniki historii <i>Przez wieki</i> z Wydawnictwa Nowa Era | 23 |
| JERZY CIECIELĄG, Ocena podręcznika do historii dla klasy I gimnazjum: Danuta Musiał, Krystyna Polacka, Stanisław Roszak, <i>Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza</i> , Warszawa 2007, ss. 241 (część starożytna) | 31 |
| JERZY RAJMAN, Recenzja podręcznika do historii autorstwa Danuty Musiał, Krystyny Polackiej, Stanisława Roszaka pt. <i>Przez wieki</i> (dla klasy pierwszej gimnazjum, obejmującego okres starożytności i średniowiecza), Warszawa 2007, wydanie drugie | 37 |
| PAWEŁ KONIECZNY, Recenzja podręcznika: K. Polacka, M. Przybyliński, S. Roszak, J. Wendt, <i>Przez wieki 2. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum</i> , Wydawnictwo Nowa Era, 2007, ss. 328 (część wczesnonowożytna, do 155 strony) | 43 |
| JÓZEF HAMPEL, Opinia o podręczniku dla drugiej klasy gimnazjum: Krystyna Polacka, Maciej Przybyliński, Stanisław Roszak, Jan Wendt, <i>Przez wieki. Podręcznik do historii 2</i> , Nowa Era, wydanie II, Warszawa 2007, s. 328 | 49 |
| JOANNA JANUS, Ocena podręcznika: Jan Wendt, <i>Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum</i> , Wydawnictwo Nowa Era, 2007 | 55 |
| MICHAŁ KOSZNICKI, Recenzja rozdziałów dotyczących starożytności w podręczniku: Jolanta Choińska-Mika, Włodzimierz Lengauer, Michał Tymowski, Katarzyna Zielińska, <i>Historia 1. Podręcznik. Zakres podstawowy. Liceum i technikum</i> , WSiP, Warszawa 2007, s. 368 | 63 |

| | |
|---|-----------|
| ANNA PANER, Wiek średni w podręczniku dla szkół ponadgimnazjalnych: J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, <i>Historia. Część 1. Zakres podstawowy</i> , WSiP, Warszawa 2007 | 69 |
| IWONA JANICKA, Epoka nowożytna w podręczniku Jolanty Choińskiej-Miki, Piotra Szlanty, Katarzyny Zielińskiej, <i>Historia, część 2, liceum i technikum, zakres podstawowy</i> , WSiP, wyd. I, 2008 | 75 |
| ARNOLD KLONCZYŃSKI, Historia XIX wieku w podręczniku Jolanty Choińskiej-Miki, Piotra Szlanty, Katarzyny Zielińskiej, <i>Historia, część 2, liceum i technikum, zakres podstawowy</i> , WSiP, wyd. I, 2008 | 81 |
| Podręczniki do języka polskiego dla szkół ponadgimnazjalnych | 89 |
| MAGDALENA KOKOSZKA, Recenzja podręcznika Małgorzaty Niemczyńskiej <i>Człowiek w świecie tradycji. Język polski 1</i> , napisanego przy współpracy Dawida Friedmanna (Wydawnictwo Operon, Gdynia 2006) | 91 |
| KATARZYNA WALOTEK-ŚCIAŃSKA, Recenzja podręcznika Małgorzaty Niemczyńskiej (przy współudziale Dawida Friedmanna), <i>Człowiek w świecie tradycji. Język polski 1</i> , opublikowanego przez Wydawnictwo Operon (Gdynia 2006 r.) | 97 |
| MAGDALENA KOKOSZKA, Recenzja podręcznika Małgorzaty Niemczyńskiej <i>Człowiek w świecie wartości. Język polski 2</i> , napisanego przy współpracy Dawida Friedmanna (Wydawnictwo Operon, Gdynia 2006) | 101 |
| KATARZYNA WALOTEK-ŚCIAŃSKA, Recenzja podręcznika Małgorzaty Niemczyńskiej (przy współudziale Dawida Friedmanna), <i>Człowiek w świecie wartości. Język polski 2</i> , opublikowanego przez Wydawnictwo Operon (Gdynia 2006 r.) | 105 |
| MACIEJ SZARGOT, Recenzja podręcznika: M. Stala, <i>Literatura polska. Romantyzm. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony</i> , Wydawnictwo Literackie, Kraków, wyd. I 2003, wyd. II 2005 | 109 |
| BARBARA SZARGOT, Recenzja podręcznika: Michał Nawrocki, Marian Stala, <i>Literatura polska. Pozytywizm. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony</i> , Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003 | 113 |
| JAN JAKÓBCZYK, Recenzja podręcznika Michała Nawrockiego i Mariana Stali: <i>Literatura Polska. Pozytywizm</i> | 117 |

| | |
|---|-----|
| MONIKA JAWORSKA, Recenzja podręcznika Marty Wyki <i>Literatura Młodej Polski. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony</i> , Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004 | 123 |
| JAN JAKÓBCZYK, Recenzja podręcznika Marty Wyki pt. <i>Literatura Młodej Polski. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony</i> , Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004 | 129 |
| Podręczniki do wiedzy o kulturze dla szkół ponadgimnazjalnych | 135 |
| IZABELA KACZMARZYK, Opinia o podręczniku Romana Chymkowskiego, Wojciecha Dudzika, Michała Wójtowskiego <i>Wiedza o kulturze. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Kształcenie w zakresach podstawowym, rozszerzonym</i> , WSiP, Warszawa 2003, ss. 260 | 137 |
| IZABELA KACZMARZYK, Opinia o podręczniku Krzysztofa Chmielewskiego, Jarosława Krawczyka <i>Wiedza o kulturze. Szkoły ponadgimnazjalne. Wydanie połączone i poszerzone o definicje kultury, dziedzictwo kultury, słownik pojęć, indeks</i> , Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003, ss. 316 | 143 |
| IZABELA KACZMARZYK, Opinia o podręczniku Zuzanny Grębeckiej, Iwony Kurz, Małgorzaty Litwinowicz-Drożdziel, Pawła Rodaka <i>Człowiek w kulturze. Podręcznik do wiedzy o kulturze (Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i rozszerzony)</i> , Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2006, ss. 247 | 149 |
| BEATA WOJEWODA, Opinia o podręczniku Wydawnictwa Stentor zatytułowanym <i>Człowiek – twórca kultury. Podręcznik dla liceum i technikum, zakres podstawowy i rozszerzony</i> | 157 |
| BEATA WOJEWODA, Opinia o podręczniku dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum <i>Wiedza o kulturze. Kultura i przyszłość. Zakres podstawowy i rozszerzony</i> , opublikowanym przez Wydawnictwo Operon | 163 |
| GRZEGORZ CHOMICKI, Opinia o podręczniku Jarosława Dumanowskiego i Stanisława Roszaka, <i>Wiedza o kulturze dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2005, ss. 112 | 169 |

Sekcja nauk matematyczno-przyrodniczych

| | |
|---|-----|
| JERZY SZCZEPAŃSKI, Opinia o podręczniku Małgorzaty Mularskiej <i>Matematyka 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony</i> , Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2008 | 175 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| JERZY SZCZEPAŃSKI, Opinia o podręczniku Małgorzaty Mularskiej <i>Matematyka 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony</i> , Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2008 | 177 |
| ZDZISŁAW POGODA, Recenzja podręcznika: Anna Jateczak, Monika Ciołkosz, Paweł Ciołkosz, <i>Matematyka, kl. 1. Zakres podstawowy, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum</i> , Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2007; nr dopuszczenia: 4/08 | 181 |
| MARIA PLIŚ, Opinia o podręcznikach do matematyki autorstwa Anny Jateczak, Moniki Ciołkosz, Pawła Ciołkosza, <i>Matematyka 1, Matematyka 2. Zakres podstawowy dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum</i> | 187 |
| KRZYSZTOF SMAGOWICZ, Opinia o podręcznikach: Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Janina Sotowska-Brochocka, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, <i>Biologia – Część 1, tom pierwszy, kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego</i> , red. K. Spalik, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2002 oraz Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Janina Sotowska-Brochocka, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, <i>Biologia – Część 1, tom drugi, kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego</i> , red. A. Czubaj, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2003 | 191 |
| KRZYSZTOF SMAGOWICZ, Opinia o podręczniku: Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Henryk Rebandel, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Janina Sotowska-Brochocka, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, <i>Biologia – Część 2, tom pierwszy, kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego</i> , red. K. Staroń, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2000, wyd. drugie | 209 |
| ANNA DZIEDZICKA, Uwagi na temat podręcznika: Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Jolanta Sotowska-Brochowska, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, <i>Biologia, tom II, część 2, Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum</i> , Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2003 | 215 |
| ANNA DZIEDZICKA, Uwagi o podręczniku: Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Henryk Rebandel, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Jolanta Sotowska-Brochocka, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, <i>Biologia, cz. 3. Kształcenie w zakresie rozszerzonym, podręcznik dla liceum profilowanego i technikum</i> , pod red. K. Spalika, wyd. WSiP, Warszawa 2004 | 221 |

| | |
|--|-----|
| ZOFIA STASICKA, Recenzja podręcznika dla gimnazjum pt. <i>Chemia 1</i> autorstwa Bożeny Kupczyk, Wiesławy Nowak, Marii Barbary Szczepaniak, Wydawnictwo Operon 2007 (nr dopuszczenia 121/07) | 225 |
| ZOFIA STASICKA, Recenzja podręcznika dla gimnazjum pt. <i>Chemia 2</i> autorstwa Bożeny Kupczyk, Wiesławy Nowak, Marii Barbary Szczepaniak, Wydawnictwo Operon 2007 (nr dopuszczenia 162/07) | 233 |
| ZOFIA STASICKA, Opinia o podręczniku: Romuald Hassa, Aleksandra Mrzigod, Janusz Mrzigod i Wie- sław Sułkowski, <i>Chemia</i> , część 1. <i>Podręcznik i zbiór zadań dla liceum ogólnokształ- cącego, liceum profilowanego i technikum z zakresu podstawowego i rozszerzonego</i> , Wydawnictwo Rożak (nr dop. 112/02) | 241 |
| EWA WASIELEWSKA, Recenzja podręcznika dla liceum ogólnokształcącego, w zakresie rozszerzonym <i>Chemia ogólna</i> , część 1, autorstwa Bożeny Kałuży i Feliksy Kamińskiej, Wydaw- nictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2006, ss. 171, nr dopusz- czenia 52/03 | 257 |
| EWA WASIELEWSKA, Recenzja podręcznika dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i tech- nikum, w zakresie podstawowym <i>Chemia ogólna i nieorganiczna</i> , część 1, autorstwa Bożeny Kałuży i Feliksy Kamińskiej, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2008, nr dopuszczenia 205/02 | 261 |

Uwagi do projektu nowej Podstawy programowej

| | |
|--|-----|
| CZESŁAW NOWARSKI, Uwagi o nowej <i>Podstawie programowej kształcenia ogólnego</i> w zakresie historii . . . | 269 |
| GRZEGORZ CHOMICKI, Uwagi na temat umiejscowienia historii w projekcie <i>Podstawy programowej</i> | 275 |
| KAROL SANOJCA, Głos w dyskusji w sprawie projektu nowej <i>Podstawy programowej</i> (bohaterowie historii a edukacja szkolna) | 281 |
| ZENON URYGA, Opinia o aktualnym stanie prac nad <i>Podstawą programową</i> nauczania języka pol- skiego w liceum (wziesień 2008) | 283 |
| KRZYSZTOF FIAŁKOWSKI, Uwagi o aktualnej wersji reformy programowej z zakresu fizyki | 289 |
| ZOFIA STASICKA, ANNA KOLASA, EWA WASIELEWSKA, Uwagi o projekcie reformy programowej nauczania chemii | 293 |

Wstęp

Zbliża się dziesiąta rocznica powołania Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, co skłania do zastanowienia się nad rzeczywistymi rezultatami pracy recenzentów i członków tej Komisji. Patrząc od strony formalnej – są to oceny blisko 500 podręczników do różnych przedmiotów szkolnych, przedyskutowane na posiedzeniach komisji i publikowane w kolejnych tomach niniejszego wydawnictwa. A co można powiedzieć o prawdziwych sukcesach tej ogromnej pracy?

Moje spostrzeżenia, dotyczące przede wszystkim przedmiotów ścisłych, prowadzą do raczej optymistycznych wniosków, bo chociaż nie osiągnęliśmy wszystkich wytyczonych celów, to jednak nie były to wysiłki daremne.

Po pierwsze, nauczyciele mają teraz dostęp do niezależnych merytorycznych ocen, które ułatwiają im selekcję najlepszego podręcznika z danego przedmiotu, podręcznika dostosowanego do konkretnych oczekiwań. Bez takiego przewodnika byłby to wybór niełatwy, gdyż w ciągu ostatnich lat nie tylko wzrosła liczba podręczników, ale zmieniła się ich szata graficzna, zostały uzupełnione i obudowane materiałem pomocniczym w rodzaju: płyt CD, filmów edukacyjnych, przewodników dla nauczyciela, wybranych scenariuszy lekcji, zeszytów ćwiczeniowych dla uczniów itp. To bogactwo strony zewnętrznej utrudnia nauczycielom dotarcie do rzeczywistej zawartości dostępnych podręczników.

Merytoryczną ocenę podręczników szkolnych zaczęliśmy od określenia kryteriów oceny podręczników w aspekcie jakości zawartych w nich treści, metod dydaktycznych i wartości edytorskich [1], dokonaliśmy przeglądu błędów logicznych spotykanych w podręcznikach [2] i próbowaliśmy scharakteryzować dobry podręcznik szkolny [3,4].

Najmniej uwag krytycznych wzbudziła strona edytorska, natomiast zarówno metody dydaktyczne, jak i treści nauczania wywołały żywe dyskusje. W naukach ścisłych staraliśmy się promować te podręczniki, które odchodzą od pamięciowych i mnemotechnicznych metod nauczania, unikają wprowadzania zbyt wielu szczegółowych informacji i pozwalają na dostrzeżenie roli praw przyrody w otaczającym nas świecie.

W recenzjach merytorycznych, zwłaszcza podręczników z zakresu nauk ścisłych, zwracaliśmy szczególną uwagę na aktualność informacji i unikanie błędów merytorycznych. Specyfiką tych nauk jest bowiem bardzo szybki postęp,

pociągający za sobą konieczność nieustannego modyfikowania treści podręczników. Stanowi to dla autorów poważne wyzwanie, gdyż na ogół nie prowadzą oni badań naukowych i nie śledzą aktualnych doniesień w literaturze światowej; toteż niełatwo im poprawnie ocenić niektóre informacje zawarte w poprzednich podręcznikach jako przestarzałe lub nieprawdziwe. Wprowadzanie nowych zagadnień stwarza konieczność ich zrozumiałego i ciekawego przedstawienia. Chęć ułatwienia i uatrakcyjnienia tych informacji zachęca do stosowania różnych przybliżeń i modeli, i tu niestety bardzo łatwo można popełnić błąd. Na przykład, chcąc unaocznić strukturę molekularną materii, niektórzy autorzy podręczników chemii rysują modele cząsteczek w postaci różnych zespołów kolorowych kul. Ten sposób jest bardzo dobry dopóty, dopóki nie próbuje się przedstawiać w ten sposób cząsteczek, które nie istnieją, jak to ma miejsce w przypadku związków o wiązaniu jonowym.

Niektóre niedopuszczalne przybliżenia albo błędne określenia istnieją w podręcznikach od wielu lat i można je traktować jak typową „prawdę szkolną”. Niestety, prawda ta ma niewiele wspólnego z prawdziwą wiedzą i w tej dziedzinie ciągle jeszcze Komisja PAU ma dużo do zrobienia. Nie sprzyja temu nowa *Podstawa programowa*, która w przypadku chemii jest zbyt szczegółowa i wiele jej sformułowań może prowadzić do błędnej interpretacji, na przykład: „uczeń różni pojęcia wodorotlenek i zasada” albo: „uczeń definiuje pojęcie masy atomowej jako średnią mas danego pierwiastka z uwzględnieniem jego składu izotopowego”.

Zastanawiając się nad obecnością błędów merytorycznych w podręcznikach, nie można pominąć roli rzeczoznawców powołanych przez ministerstwo: liczba błędów wskazanych w naszych recenzjach pokazuje, że albo nie czytają oni starannie recenzowanych podręczników, albo brakuje im odpowiedniej wiedzy. Niestety, dotyczy to podręczników ze wszystkich przedmiotów szkolnych.

Pomimo wymienionych problemów coraz więcej podręczników zasługuje na rekomendację Komisji PAU i na wyróżnienie Prezesa PAU. Należy więc wyrazić zadowolenie, że w ciągu ostatnich lat ranga podręcznika szkolnego wyraźnie wzrosła, podręcznik stał się istotną podstawą nauczania, do czego w jakimś stopniu przyczyniły się działania Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Literatura cytowana

[1] Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. I, PAU, Kraków 2002, s. 13.

[2] I. Trzcieniecka-Schneider, *Przegląd błędów logicznych w podręcznikach szkolnych*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. II, PAU, Kraków 2004, s. 26.

[3] G. Chomicki, *Wokół oceny podręczników szkolnych. Refleksje wstępne*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. III, PAU, Kraków 2005, s. 23.

[4] J. Kowalikowa, *Dobry podręcznik szkolny*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. VII, PAU, Kraków 2009, s. 11.

Wyróżnienia Prezesa PAU oraz rekomendacje Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych udzielone od września 2008 do marca 2010 roku¹

Komisja przedstawia Prezesowi i Radzie Naukowej PAU propozycje podręczników, które zdaniem recenzentów zasłużyły na wyróżnienie specjalnym dyplomem honorowym, wręczanym podczas uroczystego czerwcowego walnego posiedzenia członków Akademii. Jest to forma wyrażenia najwyższego uznania autorom i wydawcom książek, które znajdują się w danym roku akademickim w porządku obrad Komisji. Oprócz tego Komisja rekomenduje nauczycielom i osobom zainteresowanym znacznie większą ilość podręczników, które ze względu na dobry poziom merytoryczny i odpowiednią jakość wydania w pełni zasługują na szerokie zastosowanie w szkołach.

ZESTAW PODRĘCZNIKÓW DO CHEMII WYRÓŻNIONY DYPLOMEM PREZESA PAU W ROKU 2009

M. M. Poźniczek, Z. Kluz, *Wybieram chemię 1. Pełny zakres treści kształcenia do matury na poziomie rozszerzonym*, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2007;

M. M. Poźniczek, Z. Kluz, *Wybieram chemię 2. Pełny zakres treści kształcenia do matury na poziomie rozszerzonym*, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2008;

M. M. Poźniczek, Z. Kluz, *Wybieram chemię 3. Pełny zakres treści kształcenia do matury – zakres rozszerzony*, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2009

Recenzje ukazały się w tomie VII

PODRĘCZNIKI REKOMENDOWANE PRZEZ KOMISJĘ

J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia I, Podręcznik dla liceum i technikum, Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2007

Recenzja ukazuje się w tomie niniejszym

¹ Listy podręczników wyróżnionych w latach ubiegłych przez Prezesa PAU i rekomendowanych przez Komisję zostały zamieszczone w t. V „Prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, Kraków 2007, s. 15–24 oraz w t. VI „Prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, Kraków 2008, s. 17–19.

B. Milewska, I. Milewska, *Język polski. Kształcenie językowe, klasa 1–3 liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, seria: Szkoła XXI wieku, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2003–2004

Recenzja ukazała się w tomie VII

M. Wyka, *Literatura Młodej Polski, Podręcznik dla klasy 2 i 3 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004

Recenzja ukazuje się w tomie niniejszym

R. Chymkowski, W. Dudzik, M. Wójtowski, *Wiedza o kulturze. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, WSiP, Warszawa 2003

Recenzja ukazuje się w tomie niniejszym

Z. Majchrowski, K. Mrowcewicz, P. Sitarski, D. Szwarzman, *Człowiek – twórcą kultury*. Podręcznik dla liceum i technikum, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2003

Recenzja ukazuje się w tomie niniejszym

R. Kulesza, S. Ciara, *W kalejdoskopie dziejów. Starożytność. Średniowiecze*, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2009

Recenzja ukaże się w tomie następnym

U. Jagiello, R. Janicka-Szysko, M. Steblecka, *Język polski. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie kulturalno-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Cz. 1: Antyk i średniowiecze*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2008

Recenzja ukaże się w tomie następnym

R. Janicka-Szysko, M. Steblecka, *Język polski. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie kulturalno-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Cz. 2: Renesans, barok, oświecenie*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2008

Recenzja ukaże się w tomie następnym

K. Budna, J. Manthey, *Język polski. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie kulturalno-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Cz. 4: Pozytywizm i Młoda Polska*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2008

Recenzja ukaże się w tomie następnym

D. Dominik-Stawicka, *Język polski. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie kulturalno-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Cz. 3: Romantyzm*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2008

Recenzja ukaże się w tomie następnym

E. Dunaj, B. Zagórska, *Język polski. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie kulturalno-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Cz. 5: Literatura XX wieku i współczesna*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2009

Recenzja ukaże się w tomie następnym

Z. Bolalek, M. Dobrowolska, M. Jucewicz, M. Karpiński, J. Lech, A. Mysior, K. Zarzycka, *Matematyka 1. Podręcznik do gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2009 (wyd. drugie)

Recenzja ukaże się w tomie następnym

A. Drążek, E. Duvnjak, E. Kokiernak-Jurkiewicz, *Matematyka wokół nas. Gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2009

Recenzja ukaże się w tomie następnym

A. Bazyluk, A. Dubiecka, B. Dubiecka-Kruk, Z. Góralewicz, T. Malicki, P. Piskorski, H. Sienkiewicz, A. Ziemińczuk, *Matematyka 2001. Gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2008 (wyd. zmienione)

Recenzja ukaże się w tomie następnym

M. Świst, B. Zielińska, *Matematyka. Podręcznik z zadaniami. Gimnazjum*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2009 (wyd. drugie zmienione)

Recenzja ukaże się w tomie następnym

J. Janowicz, *Policzmy to razem. Podręcznik do matematyki dla klasy 1 gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2009

Recenzja ukaże się w tomie następnym

M. Świst, B. Zielińska, *Matematyka. Podręcznik z zadaniami. Gimnazjum dla 2 i 3 klasy*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2009 (wyd. drugie zmienione)

Recenzja ukaże się w tomie następnym

B. Sagnowska i in., *Świat fizyki* (cz. 1), Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2009

Recenzja ukaże się w tomie następnym

A. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka I*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2009

Recenzja ukaże się w tomie następnym

M. Kłyś, J. Stawarz, *Świat biologii*, t. 1, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2009

Recenzja ukaże się w tomie następnym

H. Gulińska, J. Smolińska, *Ciekawa chemia*. Część I, II. *Podręcznik gimnazjalisty*, WSiP, Warszawa 2009

Recenzja ukaże się w tomie następnym

Z. Kluz, K. Łopata, E. Odrowąż, M. Poźniczek, *Chemia w gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2009

Recenzja ukaże się w tomie następnym

Sekcja nauk
humanistycznych

Podręczniki do historii
dla gimnazjów recenzowane w t. VIII
„Prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”

Danuta Musiał, Krystyna Polacka, Stanisław Roszak, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy I gimnazjum*, Wydawnictwo Rożek, wyd. II, Straszyn k. Gdańska 2007, ss. 241.

Opinie przedstawili: Jerzy Ciecieląg, Czesław Nowarski, Jerzy Rajman.

Krystyna Polacka, Maciej Przybyliński, Stanisław Roszak, Jan Wendt, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy II gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era 2007, wyd. II, Warszawa 2007, ss. 328.

Opinie przedstawili: Józef Hampel, Paweł Konieczny, Czesław Nowarski.

Jan Wendt, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy III gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2007, ss. 328.

Opinie przedstawili: Joanna Janus, Czesław Nowarski.

Podręczniki do historii

dla szkół ponadgimnazjalnych recenzowane w t. VIII
„Prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”

Jolanta Choińska-Mika, Włodzimierz Lengauer, Michał Tymowski, Katarzyna Zielińska, *Historia. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 1. Poznać, zrozumieć. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2007, ss. 368.

Opinie przedstawili: Michał Kosznicki, Anna Paner.

Jolanta Choińska-Mika, Włodzimierz Lengauer, Michał Tymowski, Katarzyna Zielińska, *Historia. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 2. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2008, ss. 464.

Opinie przedstawili: Iwona Janicka, Arnold Kłonczyński.

Dydaktyczne spojrzenie na gimnazjalne podręczniki historii Przez wieki z Wydawnictwa Nowa Era¹

Od lat w wielu państwach trwają regularne prace nad podniesieniem jakości podręczników szkolnych. Mają one przede wszystkim na celu uatrakcyjnienie przekazu treści merytorycznych, a także eliminację utrudnień w ich recepcji. Jednak od pewnego czasu podporządkowuje się je założeniom tzw. polityki historycznej, konstruowanej przez ośrodki ideologiczne różnych państw. W jej ramach prawda historyczna o przeszłości częstokroć przestaje być centralną kategorią poznawczą, natomiast zaczyna pełnić funkcje instrumentalne, służące osiągnięciu bieżących korzyści politycznych oraz propagandowych.

Niestety wymowa tego zjawiska jest nadzwyczaj niepokojąca, źle rokująca naukowym aspiracjom podręcznika szkolnego. Nie ulega bowiem żadnej wątpliwości, iż podstawową powinnością ich autora ma być upowszechnianie prawdziwych faktów i zjawisk dziejowych, powstałych z poszanowaniem reguł warsztatu badawczego historyka. Dlatego podręcznikowa wiedza historyczna musi być wolna od błędnych stwierdzeń faktograficznych i sfalszowanych ocen oraz uogólnień. Są to elementarne wymogi stawiane tej książce szkolnej, traktowanej jako „twór niezmiernie złożony”². W przeciwnym przypadku nie powinna ona zasługiwać na miano najważniejszego i wiarygodnego źródła wiedzy o przeszłości, adresowanego do ucznia.

¹ D. Musiał, K. Polacka, St. Roszak, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy I gimnazjum*. Wydawnictwo Rożek, wyd. II. Straszyn k. Gdańska 2005, ss. 241; K. Polacka, M. Przybyliński, St. Roszak, J. Wendt, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy II gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, wyd. II. Straszyn k. Gdańska 2007, ss. 328; J. Wendt, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy III gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, wyd. I, Straszyn k. Gdańska 2007, ss. 328. Por. z recenzjami powyższych podręczników, które przedstawili w tym tomie: Jerzy Ciecieląg, s. 31; Jerzy Rajman, s. 37; Paweł Konieczny, s. 43; Józef Hampel, s. 49; Joanna Janus, s. 55.

² G. Chomicki, *Sztuka wyboru*, „Wiadomości Historyczne”, 1/2004, s. 16; por. A. Suchoński, *Kontrowersje wokół europejskiego podręcznika do nauczania historii*, „Wiadomości Historyczne”, 4/2007, s. 31–34; *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. M. Kujawska, Poznań 1994.

Przełom w podręcznikarstwie historycznym rozpoczął się wraz z ograniczeniem tzw. wiedzy „gotowej”, w postaci wiodącej narracji autorskiej w tych książkach i eksponowaniem wiedzy „surowej”, obejmującej materiały faktograficzne, teksty źródłowe, wypisy z literatury popularnonaukowej, dane statystyczne, wykresy, mapki, ilustracje. Zarazem prowadzone od dawna ukierunkowanie toku nauczania w stronę formułowania i rozwiązywania problemów wywarło duży wpływ na model dydaktyczny tych podręczników³. Powoli punkt ciężkości w ich strukturze dydaktycznej przechodził z informacji historycznych na „pytająco-badawczy dialog z przeszłością”⁴, który odpowiada nowoczesnej strategii nauczania problemowego i odkrywającego. Dlatego coraz częściej podstawą podręcznikowej jednostki tematycznej stają się obszernie fragmenty wybranych tekstów źródłowych, opracowań naukowych, literatury popularnonaukowej, odpowiednio powiązane z materiałem ikonograficznym. Stają się one przedmiotem pracy analityczno-porównawczej ucznia. Tą drogą zdążając, łatwiej mu dostrzec wieloaspektowość oraz dynamikę i koloryt konkretnych wydarzeń historycznych.

W rozważaniach nad kierunkiem modernizacji szkolnych podręczników historii zgodnie podkreśla się przydatność różnych relacji źródłowych, połączonych ze zróżnicowaną interpretacją tych samych wydarzeń. Pozwala to uczniowi odkrywać wieloperspektywiczność historii. Pomocne są tutaj serie pytań i poleceń, poprzedzające daną jednostkę tematyczną w postaci swoistego poradnika warsztatowego, stymulujące pracę myślową młodego czytelnika.

Jak na tle powyższych stwierdzeń prezentują się recenzowane podręczniki historii do gimnazjum, wydane przez Nową Ewę? Niewątpliwie rację ma J. Centkowski, pisząc, że „na pierwszy rzut oka najnowsze podręczniki historii nie różnią się od tych wydawanych na Zachodzie. Pod względem edytorskim nie ustępują niemieckim, belgijskim czy szwajcarskim. Dobrej jakości barwne ilustracje i solidne estetyczne okładki przyciągają uwagę nauczycieli i uczniów”⁵. Cytowaną opinię można niemal w całej rozciągłości odnieść do podręczników z Nowej Ery, zwłaszcza w ich dydaktycznym aspekcie.

³ Patrz: J. Centkowski, *Model dydaktyczny niemieckich podręczników historii*, „Wiadomości Historyczne”, 5/1994, s. 281 i n.

⁴ Patrz np. K. Sanojca, *Podręcznik szkolny jako inspiracja badawcza i pomoc dydaktyczna*, [w:] *Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*. Zbiór studiów pod redakcją Stanisława Roszaka, Małgorzaty Strzeleckiej i Agnieszki Wieczorek, V Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 2008, s. 116 n.; K. W. Mucha, *Podręcznik a aktywny udział uczniów w poznawaniu przeszłości*, [w:] *Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii...*, s. 212 n.

⁵ J. Centkowski, *Koniec samowoli podręcznikowej*, „Wiadomości Historyczne”, 1/2004, s. 56.

Podręczniki mają ujednoczoną strukturę. Nad tytułem każdego rozdziału znajduje się dwuczęściowa taśma chronologiczna. Na jej górnej osi figurują nazwy czterech kolejnych epok, adekwatnych do zawartości rozdziału (starożytność, średniowiecze, nowożytność, współczesność), zaś na dolnej – konkretne fakty z datami, należącymi do danego okresu. Rozdział składa się z podrozdziałów. Po każdym ich tytule wprowadzona została powtórka materiału, zapowiadana konsekwentnie zwrotem: *Zanim poznasz nowy temat*, realizowana poleceniami opartymi na następujących umiejętnościach intelektualnych ucznia, do którego kierowane są operatory typu: *opisz, przypomnij, wymień, wyjaśnij, scharakteryzuj, wskaż, porównaj, podaj, zastanów się, oceń, omów, określ*. Na marginesach tekstu autorskiego przewijają się elementy uzupełniające jego zawartość w ramach sekwencji *Warto wiedzieć*, złożone z różnych anegdot i epizodów sytuacyjnych. Ponadto Autorzy z tego miejsca w podręczniku kierują do ucznia zachęty typu *Spróbuj* (np. ocenić postawę Rejtana, wyjaśnić okoliczności przekształcenia starożytnego Rzymu w cesarstwo, rozważyć słuszność decyzji Mieszka I o przyjęciu chrztu).

Autorzy recenzowanych podręczników Nowej Ery ciągle rozmawiają z młodym czytelnikiem. Utrzymują z nim kontakt intelektualny. Stawiają mu pytania. Dają polecenia. Kierują doń zachęty. Pobudzają nieustannie do myślenia. Wskazują, co jest ważne w danym rozdziale i podrozdziale oraz jak należy rozumieć i zapamiętywać kolejne kwestie. Poza tym – wyjaśniają słownictwo oraz terminologię historyczną. Podają etymologię wyrazów i słów.

Można żartobliwie zauważyć, iż Autorzy podręcznika Nowej Ery prawie na każdej stronie bombardują ucznia różnymi pytaniami, poleceniami, a także zachętami do wysiłku intelektualnego. Ma to bez wątpienia dobre strony. Układa się bowiem w komplementarny ciąg działań i tworzy mozaikę czynności umysłowych ucznia. Zarazem przesadne sterowanie jego pracą umysłową i emocjami może niekiedy krępować indywidualną samodzielność, jako że nie pozwala mu na w pełni odkrywczę i zindywidualizowane przyswajanie oraz przeżywanie podawanych w podręczniku treści, tak werbalnych, jak i wizualnych.

Słowo i obraz w recenzowanych podręcznikach, nieustannie uzupełniając się, występują obok siebie. Wizualizacja ich każdej strony poszerza wyobraźnię czytelnika. Podręczniki *Przez wieki* zawierają ciekawe infografiki, które bez wątpienia podnoszą zainteresowanie ucznia tematem lekcji. Obrazowo tłumaczą mu kluczowe zagadnienia lekcyjne. Przykładowo: w podręczniku do klasy I na s. 41 narrację autorską o zmaganiach Greków z Persami udanie pogłębia infografika zatytułowana *Hopliti greccy*⁶. Barwna postać pojedynczego hoplity dosłownie „otoczona” jest krótkimi informacjami o jego uzbrojeniu. Uczeń dowiaduje się,

⁶ D. Musiał, K. Polacka, St. Roszak, *Przez wieki. Podręcznik do historii...*

iż włócznia, którą dysponował hoplita, była połączona z żelaznym grotem i w walce służyła tylko do klucia; nie można nią było rzucać. Natomiast żelazny miecz o długości około 60 cm. wykorzystywano do walki wręcz. Kolejnym elementem uzbrojenia hoplity był pancerz, który wyrabiano z brązu lub z wielu warstw płótna, sklejonych ze sobą, a także uzupełnionych metalowymi łuskami. Równocześnie hoplita grecki dysponował tarczą, zrobioną z drewna i z zewnątrz pokrytą brązem. Jego głowę chronił hełm, także z brązu, ozdobiony pióropuszem z końskiego włosia.

Z kolei uczeń klasy III otrzymał w postaci infografiki podręcznikowej⁷, dopełniającej narrację autorską o latach stalinizmu w Polsce, całostronicowy obraz Warszawy tych czasów. Ukazuje on fragment Marszałkowskiej Dzielnicy Mieszkaniowej (MDM), mającej stanowić wizytówkę PRL. Wzniesiono ją z dużym rozmachem i w rekordowym czasie w zrujnowanym centrum Warszawy. W strukturze przywołanej infografiki znalazło się pięć elementów, które symbolizują okres stalinizmu. Chodzi o widoczną tam architekturę socrealistyczną w postaci budynków zdobionych ogromnymi rzeźbami socrealistycznymi, przedstawiającymi chłopów i robotników. Szczególnym gmachem w stolicy był (i jest do dzisiaj) Pałac Kultury i Nauki, traktowany wówczas jako dar ZSRR dla „bratniego narodu polskiego”. Kolejnym elementem omawianej infografiki są duże portrety przywódców komunistycznych (Stalina i Bieruta), otaczanych kultem jednostki, które były umieszczane w widocznych miejscach z okazji świąt państwowych. Z kolei na chodniku znalazła się 8-osobowa grupka młodzieży, ubrana w białe koszule (chłopcy) i bluzki (dziewczęta), z czerwonymi chustami na szyjach. Symbolizuje ona ówczesną młodzież, poddawaną komunistycznej indoktrynacji w ramach dwóch organizacji: Związku Młodzieży Polskiej i Służby Polsce. Natomiast widok rządowej limuzyny, stojącej obok chodnika, dowodził, że wysocy działacze partyjni poruszali się po ulicach Warszawy wraz z obstawą funkcjonariuszy UB.

Podręczniki *Przez wieki* zawierają liczne ćwiczenia podsumowujące, które ułatwiają przygotowanie ucznia do egzaminu. Zróżnicowane formy podsumowań służą nauczycielowi szczególnie na lekcjach powtórzeniowych. Ponadto polecenia: *Sprawdź się!*, *Zapamiętaj* sygnalizują uczniowi niejednakową rangę problematyki historycznej, omawianej na kolejnych lekcjach. Pomagają mu racjonalnie przygotować się do testów, sprawdzianów i do egzaminu gimnazjalnego. Nauczyciel, korzystając zwłaszcza z kończącej każdy rozdział podręcznika sekwencji *Sprawdź się!*, dość łatwo może ocenić wymiar zapamiętania i zrozumienia treści historycznych przez uczniów. Oto wybrane przykłady poleceń o różnym stopniu trudności, które pozwolą uczniowi sprawdzić poziom swojej wiedzy i stopień jej rozumienia:

⁷ J. Wendt, *Przez wieki. Podręcznik do historii*, s. 232.

- „Wskaż na mapie miasto Babilon. Wymień czynniki wpływające na jego rozwój”.
- „Porównaj pismo babilońskie i egipskie – podaj przyczyny występujących między nimi różnic oraz wymień podobieństwa. Następnie porównaj oba te systemy z pismem alfabetycznym wynalezionym przez Fenicjan”.
- „Scharakteryzuj sytuację ziem polskich pod koniec XIII wieku. Przedstaw kolejne próby zjednoczenia kraju. Które ośrodki podejmowały takie próby?”
- „Przeczytaj fragment dzieła Jana Długosza, dotyczący pożytku, jaki wynika ze znajomości historii. Czy zgadzasz się z opinią Długosza? Uzasadnij odpowiedź”.
- „Dlaczego Ludwika XIV nazywano »Królem Słońce«?”.
- „Podaj przykłady ożywienia gospodarczego w Polsce w II połowie XVIII w.”.
- „Oceń decyzję Piłsudskiego o przeprowadzeniu zamachu stanu. Czy było możliwe inne rozwiązanie problemów politycznych kraju?”.
- „Zastanów się i odpowiedz, z którym państwem Polska powinna była zawrzeć sojusz, aby uniknąć wybuchu II wojny światowej w 1939 r.”.
- „Wyjaśnij, w jakich okolicznościach i do kogo premier Cyrankiewicz skierował groźbę o »odrąbaniu ręki wrogom klasy robotniczej«”.
- „Wymień organizacje międzynarodowe, do których przystąpiła Polska po 1989 r.”.

W powyższych poleceniach większość stanowią zadania problemowe. Każdorazowo od ucznia wymaga się różnych operacji myślowych, opartych na odpowiedniej, pamięciowej znajomości faktografii. Autorzy recenzowanych podręczników położyli nacisk na kształcenie jego umiejętności kojarzenia wiedzy z historii ojczyzny i powszechnej. Sprawdzają zdolność ucznia do konkretyzacji pojęciowych elementów treści historycznych. Kierują jego uwagę w stronę postaci historycznych, powiązanych z ważnymi faktami i wydarzeniami dziejowymi. W ten sposób otwierają przed nim szeroką panoramę przeszłości, wypełnioną wielobarwnym zestawem uogólnionych bądź skonkretyzowanych stwierdzeń oraz obrazów.

Zgodnie z postulatami środowiska nauczycielskiego – recenzowane podręczniki *Przez wieki* zawierają bogaty materiał źródłowy, bardzo przydatny na lekcjach historii. Zgodnie z napływającymi do wydawnictwa Nowa Era sugestiami nauczycieli praktyków znalazł się on nie tylko w podręcznikach, ale również w powiązanych z nimi zeszytach ćwiczeń. W sumie w podręczniku i zeszytach ćwiczeń dla klasy I objął 47 ważnych fragmentów tekstów źródłowych oraz 141 fotografii źródeł ikonograficznych. Natomiast w klasie II jest ich odpowiednio: 65 i 342, zaś w klasie III: 37 i 364. Znakomicie ułatwiają one przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego.

Korzystając z podręczników historii *Przez wieki*, nie ma konieczności nieustannego odwoływania się do osobno wydanych tekstów źródłowych i podejmo-

wania samodzielnych poszukiwań materiału ilustracyjnego. Tak duża ilość materiału źródłowego ożywia narrację i ułatwia zainteresowanie uczniów tematem lekcji. Nie istnieje też problem braku atlasów na lekcji. Bezpłatne ilustrowane atlasy, dodawane do podręczników *Przez wieki*, okazują się na razie nielicznymi konsekwentnie skorelowanymi z podręcznikami. W ten sposób wybrane tematy z podręcznika znajdują kontynuację w atlasie. Dlatego nauczycielowi łatwiej wyjaśniać i poszerzać treści zawarte w recenzowanych podręcznikach. Wzmiankowane atlasy zawierają:

- 16 niezbędnych na lekcjach w klasie I map historycznych, a 10 – w klasie II. Są one bardzo przydatne w różnych fazach zajęć.
- 8 niezwykle sugestywnych infografik, potrzebnych na lekcjach historii w klasie I, np. *Rzym w okresie cesarstwa*, *Państwo krzyżowców* i in. W klasie II znajdują zastosowanie 4 infografiki, np. *Rokoko i klasycyzm*, *Architektura baroku* i pozostałe. Infografiki są tak zbudowane, że mogą stać się osią całej lekcji (np. poświęconej tematowi *Budowa średniowiecznej katedry*). Są one czytelne dla uczniów i stanowią dla nich istotne źródło wiedzy.
- 23 starannie dobrane fotografie, przydatne w pracy na lekcji; dobrze uzupełniające zbiór niezbędnych map. Pomagają w konkretyzacji procesów historycznych i prezentacji stylów architektonicznych, np. architektury renesansu, baroku, architektury końca XIX wieku. Atlas jest bezpłatnie dołączony do każdego podręcznika historii *Przez wieki* w klasie I i II gimnazjum.

Podręczniki *Przez wieki* posiadają niezbędne kalendaria i słowniczki pojęć, które porządkują, wyjaśniają i czynią bardziej zrozumiałą wiedzę uczniów. Słowniczek podręcznikowy, obejmujący łącznie (trzy podręczniki) 120 pojęć historycznych, pomaga usystematyzować wiedzę oraz pogłębiać jej znajomość. Wśród definiovanych pojęć znalazły się m.in.: grot harpuna, trybut, ryngraf, solidaryzm, judaizm, rasizm, parcelacja, konfident, kartel, demokratyzacja, fundamentalizm, doktryna. Natomiast kalendaria zostały tak opracowane, aby pomóc uczniowi zwłaszcza w synchronizacji wiedzy z historii ojczystej i powszechnej.

Reasumując, należy stwierdzić, iż wybór dobrego (optymalnego) podręcznika historii, choć trudny i ważny, stanowi jedynie połowę sukcesu dydaktycznego⁸. Rzeczywista wartość podręcznika w procesie kształcenia zależy bowiem nie tylko od tego, które treści i w jaki sposób zostały w nim przedstawione, ale też jak się nim posłużono i wykorzystano w konkretnych sytuacjach dydaktycznych

⁸ J. Skrzypczak, *Metody i narzędzia oceny podręczników szkolnych*, „Edukacja Medialna”, 2/1996, s. 17–22.

na zajęciach. Nie wolno zapominać, że nauczyciel jest odpowiedzialny za pełną realizację konkretnego programu nauczania, a nie podręcznika. Dlatego nawet najlepszy podręcznik może się nie przydać, jeśli będzie się znacznie różnił od wybranego do realizacji programu nauczania.

W przypadku edukacji historycznej trzeba być szczególnie wyczulonym na błędy merytoryczne, które wkradają się do tego podstawowego dla ucznia źródła informacji. Także umieszczanie wykładni, które już dawno zastąpiono nowszymi ustaleniami, czy zbyt ogólnikowe omawianie problemów złożonych, których zrozumienie jest ważne dla dalszego procesu kształcenia historycznego, nie powinno być akceptowane i tolerowane przez recenzentów. Podręcznik jest zastępowaną książką w pracy ucznia. Jednocześnie nie jest kolorową encyklopedią, w której im więcej różnorodnych ilustracji i sensacyjnie ujętych informacji, tym lepiej. Każdy element zastosowany w tego typu książce edukacyjnej musi mieć swoje uzasadnienie naukowe (rzeczowe i metodologiczne) oraz powinien spełniać jasno określone funkcje.

JERZY CIECIELĄG

Ocena podręcznika do historii dla klasy I gimnazjum:

Danuta Musiał, Krystyna Polacka, Stanisław Roszak, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza*, Warszawa 2007, ss. 241 (część starożytna)¹

Podręcznik do historii do klasy pierwszej gimnazjum, który jest przedmiotem niniejszej recenzji, przechodził różne koleje losu, głównie ze względu na zmieniające się oficyny wydawnicze. W obecnym kształcie publikuje go Wydawnictwo Nowa Era, wielce zasłużone dla edukacji. Chyba najważniejszym problemem związanym z tym podręcznikiem są okoliczności jego powstania, bowiem napisany został na potrzeby wchodzącej w 1999 r. reformy szkolnej, która – tworząc nowy szczebel szkolny w postaci gimnazjum – wymogła również nowe podstawy programowe, a co za tym idzie nowe podręczniki. Recenzowana książka była jedną z pierwszych, jeśli nie pierwszą odpowiedzią na nowe realia, a jej wejście na rynek odbyło się w iście ekspresowym tempie (w innym wydawnictwie). Nie byłoby w tym nic nadzwyczajnego, ale przez kolejne dziesięć lat podręcznik, ze względu na zmieniające się wydawnictwa, przechodził głównie lifting edytorski. Gorzej było i jest z treścią i walorami dydaktycznymi, które w zasadzie nie uległy większym zmianom.

W konsekwencji czytelnik – uczeń otrzymuje podręcznik przestarzały i do-
prawdy trudno zrozumieć, dlaczego Wydawnictwo Nowa Era wciąż go wydaje
w takiej samej postaci. Czas bowiem na zmiany lub jego wycofanie, tym bardziej
że oficyna ta oferuje znacznie ciekawsze podręczniki gimnazjalne do historii, nie
ma więc potrzeby ciągłego utrzymywania recenzowanej pozycji na rynku. Nie
chcę oceniać powodów takiej postawy, nie jest to bowiem celem niniejszego
omówienia, nie mogę się jednak oprzeć wrażeniu, że mamy tu do czynienia z ko-
lejnym przykładem jakże popularnego w Polsce pielęgnowania bylejakości.

Jako starożytnik miałem za zadanie zapoznać się z tą częścią podręcznika,
która traktuje o najbardziej zamierzchłych dziejach ludzkości. Nie chcę w tym

¹ Por. z recenzjami przedstawionymi przez Czesława Nowarskiego, s. 23 i Jerzego Rajmana, s. 37.

miejscu po raz nie wiadomo już który ubolewać nad ciągle pokutującym traktowaniem prehistorii i starożytności po macoszemu. Nie znam podręcznika, gdzie antyk potraktowany by został z należytą uwagą, choć godzi się przypomnieć, że historia właśnie wtedy się zaczęła. Na plus podręcznika wypada zapisać, że Autorem tekstu o prehistorii i starożytności jest zawodowy starożytnik, co wyraźnie odcisnęło swoje piętno na tekście, który ma nieliczne błędy, a może bardziej pewne kwestie są dyskusyjne, aczkolwiek w końcu w odniesieniu do tak odległych czasów, pozbawionych tak bogatych źródeł, jak późniejsze epoki, jest to rzeczą normalną.

Recenzowana przeze mnie część podręcznika rozpoczyna się od bardzo ważnego wstępu *Prehistoria i historia, czyli wstęp o czasie*, który przede wszystkim wyjaśnia samo pojęcie historii. Nie każdy bowiem pamięta, że jest to nauka o przeszłości człowieka, bowiem to człowiek jest jej podmiotem i przedmiotem. Ponadto uczeń dowiaduje się o sposobach mierzenia czasu i różnych sposobach datowania wydarzeń w czasach antycznych, co często powoduje spore trudności w ustaleniu właściwej sekwencji chronologicznej według naszej rachuby.

Właściwą narrację otwiera rozdział *Zanim zaczęła się historia*, w którym zdecydowanie za mało jest informacji o pochodzeniu człowieka, a najgorsze, że właściwie nie bardzo wiadomo, skąd człowiek się wziął na ziemi i od kogo pochodzi. Niewspominanie dziś o teorii ewolucji – nawet jeżeli jest to tylko teoria i nie da się dziś udowodnić z całkowitą pewnością, że człowiek pochodzi od małpy – jest co najmniej niepokojące. Pewien niedosyt pozostawia też skupienie się głównie na efektach rewolucji neolitycznej. Sądzę, że informacje odnoszące się do wcześniejszego okresu, mówiące chociażby szerzej o życiu codziennym, byłyby dla ucznia fascynujące. Nie wolno naturalnie zapominać, że podręcznik przeznaczony jest dla ucznia gimnazjum, którego percepcja jest ograniczona, osobiście mam jednak wrażenie, że Autorzy wielu podręczników nie doceniają możliwości swoich odbiorców. W dodatku uczeń niekoniecznie musi otrzymać wyłącznie gotową, skondensowaną wiedzę (jak to jest w tym przypadku), lecz raczej powinno się go zachęcać do samodzielnych poszukiwań. Polska szkoła bowiem w dramatycznie małym stopniu stawia na samodzielność młodego człowieka.

Kolejny rozdział poświęcony jest najstarszym cywilizacjom, ukształtowanym dzięki rozwojowi człowieka, a nade wszystko wynalezieniu pisma. Dzisiaj na szczęście jest już kwestią oczywistą, że pierwszą cywilizację stworzyli Sumerowie, piszący te słowa uczył się jeszcze z podręczników, w których za najstarszą cywilizację uznawano Egipt. Zgodnie z konwencją podręcznika uczeń otrzymuje tylko najważniejsze informacje o rozwoju cywilizacji mezopotamskiej i egipskiej, choć na plus wypada zapisać przynajmniej fakt, że wyjaśniono w sposób jasny i stosunkowo przystępny mechanizm kształtowania się zorganizowanych społeczeństw, co związane było przede wszystkim z potrzebą stałego utrzymywania nawodnienia suchych terenów. Trudno jednak dowiedzieć się czegokolwiek na temat wy-

darzeń historycznych, czy ustrojowych, nie wyjaśniono też głębiej roli Żyźnego Półksiężycy. Aż prosi się nakreślenie panoramy przecinających się szlaków handlowych, stale przemieszczających się karawan handlowych i niezliczonych rzesz różnorodnej ludności, która migrowała, nie napotykała bowiem poważniejszych barier naturalnych. To przecież z powodu owych szlaków handlowych powstawały i upadały wielkie imperia. Z dydaktycznego punktu widzenia byłoby też wielkie pole do popisu, gdyby zachęcić uczniów do odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można było zarabiać na kontrolowaniu szlaków handlowych. Chyba jednak najbardziej rozczarowuje – a odnosi się do wszystkich rozdziałów poświęconych antykowi – brak osobnych tekstów poświęconych zdobyczom poszczególnych cywilizacji i ich dziedzictwu. Co prawda Autorzy wspominają przynajmniej o niektórych ważniejszych osiągnięciach ludów starożytnych, ale osobne teksty mówiące o tych kwestiach są już dzisiaj w podręcznikach raczej standardem. Po raz kolejny więc mści się brak „odświeżenia” omawianej pozycji.

Znacznie więcej niż o starożytnym Wschodzie może się uczeń dowiedzieć o cywilizacji greckiej i w zasadzie podana wiedza nie odbiega od ogólnie przyjętych założeń. Poznajemy więc religię Greków, rolę zmagani sportowych w ich życiu, walki z Persami, dowiadujemy się o dwóch najważniejszych greckich polis – Atenach i Sparcie, o greckiej kulturze, wreszcie podbojach Aleksandra Macedońskiego. Jednak lektura fragmentów traktujących o osiągnięciach cywilizacyjnych Greków pozostawia niedosyt, bowiem ograniczenie się np. do wielkich tragików greckich czy wielkiej trójki filozofów to chyba zdecydowanie za mało. W ogóle właściwie pominięto grecką naukę, której osiągnięcia są przecież bardzo duże. I znów, gdyby tak zachęcić uczniów do poszukiwań odpowiedzi na pytanie o sens życia, po co właściwie żyć, a nade wszystko jak żyć. Byłby to przecież wspaniały wstęp do greckiej filozofii, do samej filozofii jako zjawiska. Autorzy wolą jednak podawać tylko gotową wiedzę. Plusem jest zamieszczenie w materiale dodatkowym informacji o Tespisie, twórcy greckiego teatru.

Wreszcie epokę starożytną zamyka Rzym, w którym to rozdziale poznajemy republikę rzymską, jej podboje, powstanie cesarstwa, religię rzymską, drogę chrześcijaństwa do statusu religii panującej, w końcu życie codzienne starożytnego Rzymianina. Trzeba przyznać, iż jest to zdecydowanie najlepszy rozdział, choć można było przekazać znacznie więcej informacji o osiągnięciach cywilizacyjnych starożytnych Rzymian, którzy – co Autorzy słusznie zauważają – nie byli tylko biernymi naśladowcami. Ich osiągnięcia, chociażby w dziedzinie inżynierii, są nie do przecenienia. Wykorzystanie dydaktyczne owych dokonań byłoby tu ze wszech miar pożądane, chociażby w postaci sporządzenia mapy prezentującej takie osiągnięcia w różnych miejscach imperium, co nie tylko zaspokoiłoby ciekawość ucznia, ale mogłoby obudzić w nim żylkę do podróżowania. Szkoda, że religii rzymskiej poświęcono raptem połowę strony, co należy uznać za grubą przesadę.

Recenzowany podręcznik ma naturalnie obudowę dydaktyczną składającą się m.in. z ćwiczeń sprawdzających wiedzę, umieszczonych po każdym temacie. Każdą nową lekcję otwiera oś czasu oraz pytania przypominające i utrwalające materiał z poprzedniego tematu. Każdy dział zakończony jest bardzo istotnym modulem *Zapamiętaj!*, raz jeszcze podającym ważne daty, pojęcia, fakty i wydarzenia. Każdy dydaktyk i nauczyciel doskonale wie, jak ważna jest taka skondensowana rekapitulacja. Bez wątplenia utrwalanie i powtarzanie wiedzy jest niezwykle istotne w procesie nauczania, problem jednak w tym, że Autorzy podręcznika nastawili się na bierne odtwarzanie podanej wiedzy, nie próbując w uczniu wzbudzić ciekawości, chęci samodzielnego poszukiwania, pogłębiania swojej wiedzy. Podobnie jest zresztą z działem *Jeśli chcesz wiedzieć więcej*, który jest próbą zaproponowania uczniom dodatkowej literatury. Problem w tym, że potraktowano tę kwestię niezwykle wybiórczo, podawanie np. słowników nie jest chyba rozwiązaniem, tym bardziej że istnieje sporo pozycji, oczywiście popularnonaukowych, które można by zaproponować. Piszący te słowa z pewnym rozrzewnieniem wspomina serię Biblioteczka Historyczna; były to niewielkie książeczki o charakterze popularnonaukowym, dzięki którym odkrywałem uroki historii. Szkoda, że dziś już takich publikacji nie ma.

Na plus trzeba zaliczyć niezłą szatę graficzną, z bogatym materiałem ilustracyjnym, choć osobiście wolałbym, aby zamiast rysunków, które nie zawsze w pełni oddają rzeczywistość, było więcej zdjęć. Nie najgorszy jest materiał dodatkowy w postaci wyjaśnień, pojęć czy ciekawostek. Dobrze przygotowane zostały mapy, z wyjątkiem tej prezentującej monarchie Dawida i Salomona, jako że granice tego państwa zostały przesunięte zbyt daleko na północ, aż poza Damaszek. To już czysta fantazja.

Tym samym doszliśmy do uwag merytorycznych, które są może bardziej dyskusyjne niż wytykające błędy. Mam pewne wątpliwości co do definicji dolmenu na s. 8, bowiem jej druga część sugeruje, iż pochówek znajdował się bezpośrednio w głazie, co jest przecież nieprawdą. Sadzę, że jest to kwestia niezbyt fortunnego stwierdzenia. Podobnie jest z rysunkiem przedstawiającym żydowskiego kapłana na s. 22, bowiem tak naprawdę główną postacią jest tam arcykapłan, a jego strój różnił się zasadniczo od stroju zwykłego kapłana. Nie mogę się zgodzić ze stwierdzeniem na s. 23, że królestwo hebrajskie powstało na początku X w. p.n.e., ponieważ naprawdę jego początek przypada na schyłek wieku XI p.n.e. Na s. 24 pojawia się informacja, iż ostateczna wersja Biblii hebrajskiej została ustalona w I w. p.n.e., choć stało się to pod koniec I w. n.e.

W konsekwencji uczeń otrzymuje podręcznik oferujący gotową wiedzę, napisany dość sztywnym językiem bez polotu i finezji, który nie zachęca do samodzielnej pracy nie tylko ucznia, ale i nauczyciela. Dla mnie osobiście tym dziwniejsze jest ciągle oferowanie tej pozycji przez Wydawnictwo Nowa Era, iż ma ono w swojej ofercie podręczniki do historii znacznie ciekawsze, z interesu-

jąca obudową dydaktyczną, o czym piszący te słowa miał się okazję przekonać. Wypada mieć tylko nadzieję, że wydawnictwo w końcu zdecyduje się na ostateczne wycofanie tego podręcznika z rynku.

JERZY RAJMAN

Recenzja podręcznika do historii

autorstwa Danuty Musiał, Krystyny Polackiej, Stanisława Roszaka pt. *Przez wieki* (dla klasy pierwszej gimnazjum, obejmującego okres starożytności i średniowiecza), Warszawa 2007, wydanie drugie¹

W podręczniku *Przez wieki* autorstwa D. Musiał, K. Polackiej, S. Roszaka część poświęcona średniowieczu składa się z ośmiu rozdziałów, te zaś podzielone są na zatytułowane i numerowane podrozdziały. Autorzy używają tradycyjnego podziału na starożytność, średniowiecze i nowożytność. Na s. 91 wprowadzają rok 476 jako datę „powszechnie uważaną za koniec starożytności”. Traktują ją zarazem jako początek średniowiecza, co wynika z „osi czasu”, zamieszczanych na początku każdego rozdziału. Z ową rzekomą „powszechnością” roku 476 nie będę tutaj dyskutował, zwróć jednak uwagę, że jeżeli wprowadza się jakąś umowną datę początkową, to powinna być także umowna data końcowa. Jeżeli szukamy w tym podręczniku końcowych cezur średniowiecza, to napotykamy na chaos chronologiczny. Na wspomnianej „osi czasu” widnieje rok 1453, który wyraźnie oddziela średniowiecze od nowożytności. Nigdzie poza tym nie doszukałem się w podręczniku żadnej aluzji co do umownej daty końca średniowiecza. I znów – nie miejsce tu, aby dyskutować nad sensem przyjmowania roku 1453 za koniec średniowiecza, co jednak ma pomyśleć uczeń, który widzi „oś czasu”, ale w ostatnich fragmentach podręcznika czyta o wydarzeniach jeszcze z drugiej połowy XVI w.? Z układu treści recenzowanego podręcznika wcale nie wynika, że Autorzy uważają zdobycie Konstantynopola przez Turków za koniec średniowiecza, lecz koniec tej epoki traktują bardzo szeroko, widząc jako jej kres półwiecze wielkich odkryć geograficznych. Wielkie odkrycia, wraz z omówieniem kultur prekolumbijskich i opisaniem wypraw konkwistadorów, zajmują cały ostatni rozdział omawianego podręcznika. Włączanie tych zagadnień do epoki średniowiecza jest dla mnie wysoce problematyczne – raczej spotykamy się w podręcznikach z omówieniem tylko pierwszych odkryć jako zwiastunu nowej epoki (przypomnę, że jedną z umownych dat końca średniowiecza jest rok 1492). Autorzy podjęli decyzję, bardzo kontrowersyjną, że Pizarro i Magel-

¹ Por. z opiniami Czesława Nowarskiego, s. 23 i Jerzego Ciecieląga, s. 31.

lan również przynależą do wieków średnich. Nietrudno zauważyć, że w czasie kiedy oni żyli i działali, w Europie miało miejsce wystąpienie Marcina Lutra, rozpoczęła się reformacja, wojny religijne oraz renesans i odrodzenie w krajach na północ od Alp, a więc w pełni całkowicie nowa po średniowieczu epoka.

Pierwszy rozdział po omówieniu epoki starożytności (V rozdział całości) nosi nic niemówiący tytuł *Ku nowym czasom*. Jego pierwszy podrozdział ma absolutnie mylący i niezgodny z treścią tytuł *Między starożytnością a średniowieczem*. Zawiera skrótowe omówienie dwóch niezwykle ważkich i skomplikowanych zagadnień, a mianowicie *Konstantynopol i cesarstwo bizantyńskie* oraz *Rzym i Konstantynopol – dwie stolice chrześcijańskiego świata*. Mogę się tylko domyślać, jakie były intencje Autorów, gdy skrótową historię Bizancjum i sporu o prymat w świecie chrześcijańskim, a w konsekwencji schizmę, umieszczali pod nagłówkiem *między starożytnością a średniowieczem*. Tytuł ten sugeruje jednak istnienie między antykiem a średniowieczem jakiegoś przejściowego okresu. Nie są nim przecież dzieje Bizancjum ani walka między papieżem a patriarchą Konstantynopola. Treści dotyczące Bizancjum (s. 95–96, z błędnym imieniem cesarza Teodozjusza II) sprowadzają się do krótkiego wyjaśnienia, jaka była geneza cesarstwa wschodniorzymskiego i kiedy ono upadło, następnie charakterystyki Konstantynopola z informacją o kościele Mądrości Bożej. Jest to jedyne omówione w tym podręczniku osiągnięcie cesarza Justyniana – brak tu jakiegokolwiek odniesienia do jego polityki odzyskiwania posiadłości cesarskich (np. likwidacja królestwa Wandalów i królestwa Ostrogotów). Opis Bizancjum zamyka się na VI w. Przygodnie pojawia się cesarstwo przy omawianiu chrztu Rusi, I krucjaty oraz, na koniec, przy zdobyciu Konstantynopola w 1453 r.

Z pobieżnym potraktowaniem Bizancjum i jego wspaniałej kultury kontrastuje rozdział pt. *Arabowie i kultura islamu*. Zawiera on następujące zagadnienia: *Półwysep Arabski i jego mieszkańcy; Mahomet i początki islamu; Ekspansja islamu, Kultura islamu*. Kultura islamu omówiona znacznie szerzej niż bizantyjska, łącznie z adnotacją o Awerroesie i Awicennie. Przy opisie muzułmańskiego podboju Syrii i Palestyny (s. 99) dodałbym, że były to terytoria cesarstwa bizantyjskiego (tu sugeruje się, że były to odrębne państwa). Jeżeli pisze się o podboju Hiszpanii (także s. 99), to trzeba chyba najpierw pojęcie Hiszpanii wprowadzić (dopiero później uczeń dowiaduje się o istnieniu królestwa Wizygotów, ale po skapiono wzmianki, że znajdowało się ono w Hiszpanii).

Kolejny rozdział zatytułowany jest *Początki średniowiecznej Europy*. Autorzy koncentrują się na przedstawieniu państwa Franków, ale wspominają także, bez lokalizacji, o królestwach Wandalów, Ostrogotów, Wizygotów i Longobardów. Przypomnę, że w rozdziale o islamie była mowa o podboju Hiszpanii. Owe *Początki* widzą Autorzy dość szeroko, bo aż włącznie z imperium Karola Wielkiego. Zabrakło mi uwypuklenia kulturotwórczej roli klasztorów w tworzeniu podstaw nowej średniowiecznej cywilizacji.

Rozdział zatytułowany *Rzesza cesarzy Ottonów* zaczyna się od omówienia znaczenia traktatu zawartego w Verdun w 843 r., następnie przedstawiono koronację Ottona I w 962 r. W jednym rozdziale znalazły się zatem treści związane z epoką karolińską oraz nowa epoka Ottonów. Wydaje mi się, że wykład zyskałby na przejrzystości, gdyby panowanie Ludwika Pobożnego i okoliczności zawarcia traktatu w Verdun ukazać w rozdziale o Karolu Wielkim i jego imperium. Nie zgodziłbym się ze stwierdzeniem (s. 110), że Niemcy i Francja jako odrębne państwa powstały „wkrótce” po 843 r. Za całkowite nieporozumienie uznać należy umieszczanie w tym kontekście genezy Włoch jako odrębnego państwa. Osobny akapit poświęcono znaczeniu koncepcji Ottona III (zatytułowano ten akapit *Na drodze do zjednoczenia Europy*). Po stwierdzeniu, że koncepcja ta upadła (bez podania przyczyn), Autorzy wymieniają wybiórczo pewne zagadnienia związane z panowaniem Henryka II, Konrada II i Henryka III. Koncentrują się na ukazaniu uzależniania Polski i Węgier od cesarstwa, brak choćby wzmianki o innych kierunkach polityki cesarstwa w XI w.

Rozdział zatytułowany *Słowianie i Węgrzy* prezentuje najważniejsze fakty związane z procesem osiedlania się tych ludów w Europie. Przy wzmiance o Słowianach zachodnich brakuje mi informacji, że należały do nich także plemiona nad Łabą i Wezerą. Przy tej okazji chciałbym jednak zauważyć, że wbrew temu, co piszą Autorzy na s. 114, Bułgarzy nie są ludem słowiańskim, a jedynie mówią tym językiem. Autorzy wspominają o Państwie Wielkomorawskim i misji Konstantyna i Metodego, zapoczątkowanej w 863 r. Niezbyt ściśle jako sprawca wypędzenia uczniów Metodego z Moraw ukazany został książę morawski Świętopełk. Nieco dalej powstanie Rusi Kijowskiej datowane jest na wiek X, co z kolei jest zbyt późną datacją. O chrzcie księcia Włodzimierza w 988 r. napisano, że przyjęty on został w obrządku greckim. W rozdziale o Bizancjum nie było ani słowa o tym, że było to państwo greckie z kultury, języka i liturgii, toteż mam prawo przypuszczać, że uczeń, który przeczytał o greckim obrządku na Rusi Kijowskiej, nie będzie kojarzył, że chodzi tu o kościelne podporządkowanie Rusi patriarsze Konstantynopola (o tym, że obrządek grecki wywodzi się z Bizancjum jest wzmianka dopiero na s. 124). Przy wzmiance, że Węgrów pokonały w bitwie na Lechowym Polu „wojska Ottona”, dodałbym, że chodzi tu o Ottona I, późniejszego cesarza, bo o nim była mowa w poprzednim rozdziale.

Omówione dwa pierwsze rozdziały stanowią jedyne rozdziały poświęcone treściom powszechnodziejowym. Kolejne zostały napisane pod kątem historii Polski, a treści dziejów powszechnych są ukazywane w kontekście polskim. I tak, o sporze między cesarstwem a papieżem uczeń dowie się z rozdziału *Polska pierwszych Piastów*, o krucjatach przy *Rozbiciu dzielnicowym*, a o podbojach Turków osmańskich w rozdziale *Polska Jagiellonów*. Z takim rozłożeniem akcentów między dzieje powszechne a Polski można, rzecz jasna, dyskutować. Zwróć jednak uwagę, że brak jest w podręczniku jakichkolwiek wiadomości na temat

średniowiecznej Anglii, Francji, królestw hiszpańskich i rekonkwisty, miast-państw Italii i renesansu włoskiego, o innych krajach już nie wspominając. Wiadomości o cesarstwie kończą się w zasadzie na wzmiance o najeździe Henryka V na Polskę w 1109 r. Nic nie napisano o konkordacie, o Stauffach, ani o papieżstwie za Innocentego III. W zamian umieszczono niefortunny, liczący 14 stron, rozdział o odkrywca i konkwestadorach.

Rozdział *Polska pierwszych Piastów* zawiera najpierw informacje o plemionach prapolskich i roli polańskiego ośrodka w Gnieźnie. Napisane to jest krótko i rzeczowo, cóż z tego jednak, kiedy kolejny akapit poświęcony jest Biskupinowi. Autorzy wprawdzie piszą (na szczęście), że powstał on zanim Słowianie osiedlili się na ziemiach polskich, ale umieszczenie go w rozdziale o początkach państwa polskiego uważam za całkowicie nieuzasadnione. Dysponujemy przecież od lat świetnymi opracowaniami dotyczącymi grodów polskich tej doby. Przy opisie panowania Mieszka I chciałbym zwrócić uwagę na tekst zamieszczony na s. 123. Otóż Autorzy przytaczają tam dosłownie obszerną relację Thietmara o najeździe margrabiego Hodona w 972 r., zakończonym jego klęską w bitwie pod Cedynią. W relacji Thietmara znajduje się, jak wiadomo, zdanie, że nasz Mieszko *był wierny cesarzowi i płacił trybut, aż po rzekę Wartę*. Na marginesie Autorzy objaśniają pojęcie trybutu, otóż jest to „opłata składana zwycięzcy przez pokonane przez niego i podporządkowane państwa i plemiona” (s. 123). Jeżeli intencją Autorów było ukazanie Cedyńi jako zwycięstwa Polaków nad Niemcami, to objaśnienie o trybucie daje uczniowi pełne podstawy do twierdzenia, że Mieszko został wcześniej pokonany przez cesarza. Nie chodzi mi tu o spieranie się, czy taki był efekt wyprawy margrabiego Gerona w 963 r., zdania w tej sprawie są podzielone. Istnieje jednak przecież pogląd, że Mieszko płacił trybut dobrowolnie i że do żadnego pokonania go przez wojska cesarskie nie doszło. Pozostawiłbym cytat z Thietmara, ale pominąłbym definicję trybutu milczeniem. Geneza najstarszego polskiego biskupstwa (s. 125) nie została przedstawiona zgodnie z najnowszym stanem wiedzy, nie wiem także, skąd Autorzy czerpią pewność, że biskup Jordan pochodził z Włoch.

Interesująco, wszechstronnie i poprawnie zostało omówione panowanie Bolesława Chrobrego (s. 126–129), skrótkowo natomiast przedstawiono okres po 1025 r. Poprawnie napisano o konflikcie króla Bolesława z biskupem Stanisławem. Dobrze zostało omówione panowanie Bolesława Krzywoustego.

Rozdział pt. *Rozbicie dzielnicowe* rozpoczyna się od omówienia zasad sprawowania władzy zwierzchniej i podziału państwa po 1138 r. Zaraz po nim następuje podrozdział *Wyprawy krzyżowe*. Przypuszczam, że Autorzy mocno się zastanawiali, w którym miejscu te ważne dla poznania średniowiecza treści umieścić. Wybór w końcu padł na wspomniany rozdział, no i oczywiście można z tym dyskutować. Synod w Clermont i pierwsza krucjata nie przypadają, jak wiadomo, na okres rozbicia dzielnicowego. Zdecydowanie nie umieszczałbym wypraw krzyżowych w kontekście polskiego rozbicia dzielnicowego, nie kierowałbym się tutaj zbieżnością chrono-

giczną. Na s. 146 pielgrzymka Henryka księcia sandomierskiego w 1154 r. do Ziemi Świętej jest nieściśle nazwana udziałem w „wyprawie krzyżowej”. Uczeń zostaje tu wprowadzony w błąd, gdyż wówczas żadnej krucjaty nie było.

Jak zwykle sporo zamieszania jest z przybyciem Krzyżaków do ziemi chełmińskiej. Podrozdział pt. *Sprowadzenie Krzyżaków do Polski* podaje, na szczęście, prawidłową datę nadania ziemi chełmińskiej zakonowi przez księcia Konrada Mazowieckiego (rok 1230), ale moim zdaniem niepotrzebnie wytluszczonym drukiem podano, że wezwał ich już w 1226 r., co sugeruje, że data ta (błędna, jeśli idzie o czas przybycia zakonu) jest ważniejsza. Ponadto w podsumowaniu (*Zapamiętaj!*) na s. 157 Autorzy informują, że „książę Konrad Mazowiecki sprowadził w 1226 roku Krzyżaków”. Wygląda na to, że Autorzy nie mogli się zdecydować, na jaki rok datować sprowadzenie Krzyżaków. Następnie Autorzy ukazują powstanie i ekspansję imperium Czyngis-chana. Słusznie zaakcentowano znaczenie klęski Rusi w bitwie nad Kałką. Przy wzmiance o bitwie pod Legnicą dodałbym, że poniósł tam śmierć polski książę Henryk Pobożny.

W rozdziale pt. *Odrodzenie Królestwa Polskiego* Autorzy omawiają wysiłki książąt-jednoczycieli i powstanie ideologii zjednoczeniowej opartej na legendzie o cudzie zrośnięcia się ciała biskupa Stanisława (nie zaszkodziłoby tytułowanie go świętym i podanie daty jego kanonizacji). Przy informacji o zamachu na króla Przemysła II dodałbym informację o roli Brandenburczyków, a nie tylko o spisku możnowładztwa. Moje uznanie budzi docenienie roli Wacława II (s. 161). W zasadzie poprawnie ukazano panowanie Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego. Zauważyć jednak trzeba, że w traktacie kaliskim z 1343 r. nie było mowy o zwierzchnictwie polskim nad Pomorzem (s. 168).

Rozdział pt. *Ludzie średniowiecza* poświęcony jest stosunkom społecznym, koncepcjom państwa takim, jak patrimonium i Korona Królestwa, miastom na prawie zachodnim, życiu na wsi i kulturze, a także architekturze, ale tylko romańskiej. Tytuł *Ludzie średniowiecza* nie wydaje się adekwatny do treści prezentowanych w tym rozdziale. Kultura średniowiecza jest, moim zdaniem, jakościowo odmiennym zagadnieniem niż enigmatyczni w końcu „ludzie”. Pod hasłem *Ludzie* trudno omawiać architekturę. Nie wiem również, dlaczego po omówieniu czasów Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego Autorzy w rozdziale poświęconym kulturze i architekturze koncentrują się wyłącznie na okresie romańskim. Skoro wcześniej czytaliśmy o wielkich osiągnięciach króla Kazimierza Wielkiego w rozwoju budownictwa murowanego, to pokazalibyśmy uczniom nie tylko styl romański, ale także architekturę gotycką XIV w. Nazwałbym ten rozdział *Spoleczeństwo, władza i kultura średniowiecza*.

Rozdział *Polska Jagiellonów* obejmuje okres od umowy w Krewie po twórczość Wita Stwosza, przypadającą, jak wiadomo, na schyłek XV w. W sensie historii politycznej określenie „Polska Jagiellonów” dotyczy, jak łatwo zauważyć, znacznie dłuższego okresu niż do końca XV w. Na s. 192 Autorzy wracają do

kwestii następstwa po Kazimierzu Wielkim. Krótko wspominają o rządach Ludwika Węgierskiego. Intencją możnowładztwa dążącego do koronacji Jadwigi było, zdaniem Autorów, aby spełniała „wszystkie ich polecenia”. Przyczyny takiej postawy możnowładztwa były znacznie głębsze, propaństwowe, toteż niesprawiedliwe jest sprowadzanie ich do stanowego egoizmu. Na tej samej stronie umowę w Krewie, która przewidywała rękę królowej Jadwigi dla Jagiełły, jego koronację na króla Polski, a Litwę przyłączała do Korony, nieściśle nazwano unią. Jako konsekwencję wstąpienia Jagiełły na tron polski Autorzy ukazują, w kolejnym podrozdziale, wojnę z Zakonem w latach 1409–1411. Na s. 197 czytamy, że Krzyżacy przygotowali zasadzkę w postaci zamaskowanych dołów. Wersja o „wilczych dołach”, utrwalona przez film Aleksandra Forda, przez historyków wojskowości dawno już jest odrzucona. Ilustracją do omówienia bitwy pod Grunwaldem jest fragment obrazu Matejki, przedstawiający ostatnie chwile życia wielkiego mistrza Ulryka. Tu również nieprawdziwa jest wizja, w której wielki mistrz ginie z rąk Litwinów.

W podrozdziale *Na soborze w Konstancji* zdecydowanie zbyt skrótowo ukazano jeden z najważniejszych kryzysów późnego średniowiecza, schizmę zachodnią. Dobitnie pokazana została rola delegacji polskiej. Kolejny podrozdział: *Imperium osmańskie* zawiera skrótowe omówienie genezy imperium Osmanów, brakuje mi choćby jednego zdania na temat losów państw bałkańskich i nadczarnomorskich. Uwidocznione zostały natomiast rola króla Władysława Warneńczyka w próbie powstrzymania ekspansji i upadek Konstantynopola.

Podrozdział *Wojna trzynastoletnia* zawiera omówienie genezy tej wojny, jej przebiegu i skutków. Przy tej okazji przedstawiono rozwój przywilejów szlacheckich. Ostatni podrozdział został poświęcony *Kulturze późnego średniowiecza w Polsce*. Omówiono w nim architekturę gotycką, znaczenie Uniwersytetu Krakowskiego, twórczość Jana Długosza, Wita Stwosza i Jana Ostroroga.

Reasumując, muszę stwierdzić, że przed opublikowaniem tego podręcznika Autorzy powinni byli dokonać istotnych korekt, które obejmowałyby, oprócz usunięcia ewidentnych potknięć, przede wszystkim ustalenie, jaki okres uważają za średniowiecze. Usunąłbym zarówno cezurę końcową 1453 roku, jak i rozdział *Wielkie odkrycia*. Nie widzę powodu, aby uczniowi nie zaproponować jasnych ram chronologicznych z zaznaczeniem, że są to daty umowne (np. 476–1492). Dziejów Bizancjum i sporu o prymat między papieżem a patriarchą nie potraktowałbym tak po macoszemu, jak to jest w tym podręczniku. Epokę karolińską należałoby omówić łącznie, bez szatkowania jej pomiędzy dwa rozdziały. Uzupełnione powinny zostać sygnalizowane w recenzji pominięcia niezwykle ważnych treści odnoszących się do średniowiecznych dziejów Europy. I wreszcie – dzieje Polski ukazałbym na tle dziejów Europy, a nie odwrotnie.

Recenzja podręcznika:

K. Polacka, M. Przybyliński, S. Roszak, J. Wendt, *Przez wieki 2. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, 2007, ss. 328 (część wczesnonowożytna, do 155 strony)¹

Część podręcznika K. Polackiej, M. Przybylińskiego, S. Roszaka, J. Wendta, która poświęcona jest czasom wczesnonowożytnym, składa się z ośmiu rozdziałów, obejmujących razem 155 stron. Oprócz zasadniczego tekstu poszczególne rozdziały zawierają moduły: *Zapamiętaj!*, będący streszczeniem najważniejszych treści, oraz *Sprawdź się!*, w którym uczniowie znaleźć mogą kilka pytań kontrolujących ich wiedzę i umiejętności. Na początku każdego rozdziału zamieszczono oś czasu, na której usytuowane zostały najważniejsze wydarzenia, ukazane zarówno w wąskiej perspektywie kilkudziesięciu lat, jak i w dalszej, pozwalającej osadzić omawiane fakty i procesy w szerokim wielowiekowym kontekście. Na końcu rozdziałów znajdują się informacje o dodatkowej literaturze.

Każdy podrozdział otwiera dodatkowo moduł z pytaniami, których celem jest rekapitulacja. Całość uzupełniają umieszczone na marginesach definicje nowych pojęć, biogramy ważnych postaci i ciekawostki. Jedynym strukturalnym mankamentem podręcznika jest brak indeksu. Ogólnie rzecz biorąc, mamy do czynienia z nowoczesnym podręcznikiem, który pod względem edytorskim i graficznym spełnia wszelkie wymogi.

Jak się wydaje, osią narracji jest historia Polski, w pierwszej kolejności jej polityczny aspekt. Mniej obszerne rozdziały dotyczące historii powszechnej dotyczą kluczowych zagadnień XVI, XVII i XVIII stulecia – takich jak rozwój cywilizacyjny, kultura materialna i duchowa od czasów odrodzenia po oświecenie, reformacja i kontrreformacja, zagadnienia ustrojowe oraz wczesnonowożytne rewolucje. Zaskoczył mnie natomiast brak omówienia europejskich odkryć geograficznych i ekspansji kolonialnej w epoce nowożytnej. Jak się okazuje, treści te można znaleźć w pierwszym tomie podręcznika. Uznać to należy za poważny

¹ Pror. z recenzjami, które przedstawili Czesław Nowarski, s. 23 i Józef Hampel, s. 49.

błąd, kłócący się z logiczną i zgodną ze stanowiskiem współczesnej historiografii periodyzacją dziejów. Podobnie rzecz się ma z cezurą otwierającą czasy współczesne – w żadnym wypadku nie można zgodzić się z proponowaną przez Autorów datą 1914 roku.

Podręcznik jest w warstwie faktograficznej bardzo ubogi. Wynika to zapewne z ograniczeń narzuconych przez program nauczania, nie mam więc zamiaru tego krytykować. Trzeba jednak zauważyć, iż wąty szkielet faktów najważniejszego dla uczniów źródła informacji, jakim jest ten podręcznik, nie daje czasami wystarczających narzędzi do udzielenia odpowiedzi na pytania postawione przez Autorów w podsumowaniach kolejnych rozdziałów.

Z przykrością muszę też stwierdzić, iż znalazłem w pracy kilka błędów merytorycznych, nieuzasadnionych skrótów myślowych i uogólnień, a także parę potknięć stylistycznych i ortograficznych, które wymagają korekty. Na s. 8 podręcznika Autorzy podali rok 1445 jako datę wynalezienia druku. Biblia 42-wierszowa Gutenberga, wykorzystująca ruchomą czcionkę, ukazała się dokładnie w 1454 r. Co zrozumiałe, ten znakomity mincerz i złotnik moguncki pracował nad nią już wcześniej, od ok. dwóch lat. Lepszym rozwiązaniem jest zatem wskazanie na połowę wieku XV lub dokładnie na rok 1454 (datę wydania Biblii). Na osi czasu na początku rozdziału zaznaczono cezurę roku 1492 bez przypomnienia znaczenia tej daty.

Zatytułowanie rozdziału *Włochy na przełomie XV i XVI wieku* przez swoją nieścisłość może wprowadzić w błąd. Sugerowałbym użycie zgodnego ze stanem rzeczywistym pojęcia „Półwysep Apeniński” lub „państwa włoskie”. Tego typu błędy powtarzają się w dalszych partiach podręcznika. Na s. 9 czytamy: „Z czasem nie tylko we Włoszech, Niemczech czy Polsce...”; w innym miejscu o szesnastowiecznym państwie moskiewskim Autorzy piszą, używając określenia „Rosja”. O osobie o ogromnej wiedzy i wszechstronnych zainteresowaniach nie mówimy „człowiek odrodzenia” (s. 12) – mówimy raczej „człowiek renesansu”.

Nie jestem też pewien, czy uzasadnione jest tak zdecydowane określenie „Polak, Mikołaj Kopernik” (s. 9). Pojęcie narodu ukształtowało się dopiero w ciągu XVIII i XIX wieku. W przypadku Kopernika możemy mówić co najwyżej o poddanym króla Polski. Sam Kopernik pisał o sobie – „torunianin” i takiego określenia można by użyć w tym przypadku. Z drugiej strony rozumiem, iż mamy tu do czynienia z intencją powiązania odkryć wielkiego astronoma z polską kulturą tego okresu, co jest jak najbardziej poprawne.

Akt o supremacji z 1534 roku był ustawą parlamentu, a nie aktem jednostkowej woli królewskiej, „dekretem”. U jego genezy leżała racja stanu, dążenie do zapewnienia królestwu następcy tronu, a nie jedynie „wola króla Anglii” (s. 28). Akademia Rakowska utworzona została w 1602, a nie w 1603 roku (s. 32 i w tablicach chronologicznych na s. 321). Na s. 32 znajduje się też błędna transkrypcja fonetyczna słowa „Hohenzollern”. W podsumowaniu na 37 stronie znalazłem błąd

w dacie zawiązania konfederacji warszawskiej (w tablicach chronologicznych na s. 321 data jest już poprawna). W tabeli na s. 39 czytamy o przywileju „jedleńsko-krakowskim” [sic] i „cerkwicko-nieszawskim” (powinno być „jedleńsko-krakowskim” i „cerkwicko-nieszawskim”). W tej samej tabeli korekty wymaga charakterystyka postanowień konstytucji *nihil novi*, gdyż do uchwalenia nowego prawa wymagana była zgoda nie tylko izby poselskiej, ale całego sejmu. Rok 1493 nie był bynajmniej „początkiem polskiego parlamentaryzmu” – był kolejną ważną datą w procesie jego rozwoju (błąd powtórzony w tablicach chronologicznych na s. 320). W umieszczonej na marginesie definicji senatu urzędy „ministerialne” należy uzupełnić o marszałka nadwornego. Na s. 43 przed słowem „kanclerza” wypada napisać „między innymi”; kanclerz, podskarbi i hetmani nie byli przecież jedynymi urzędnikami mianowanymi przez króla. Korekty domaga się też absurdalnie złożone zdanie dotyczące ruchu egzekucyjnego. Średnia szlachta nie mogła „wejść w skład” ruchu, gdyż termin „ruch egzekucyjny” oznacza aktywność, działalność polityczną szlachty, a nie grupę ludzi. Autorzy mieli zapewne na myśli obóz egzekucyjny. Na s. 62 znalazłem niepoprawną pisownię nazwiska kanclerza i hetmana Jana Zamoyskiego (w podręczniku: „Zamojski”).

Niektóre biogramy zostały niepoprawnie skonstruowane, bądź zawierają niepełne lub błędne treści. Chodzi o informacje na temat Marii Kazimiery (s. 76), Jana Kazimierza (s. 70), Olivera Cromwella (s. 97) i Jerzego Waszyngtona (s. 122). W biogramie Marii Kazimiery niepotrzebnie akcentuje się to, iż była dwórką królowej francuskiej, zaraz po tym jak czytamy, że była polską królową. Podobnie jest w biogramie Jana Kazimierza, gdzie czytamy: „król polski w latach 1648–1668, jezuita, kardynał”. W obu przypadkach dodatkowe informacje zaciemniają te podstawowe, nadając całości sens jednoczesności lub równoważności. W biogramie Cromwella jego imię zostało przekręcone (powinno być Oliver), nie wspomniano też, iż był Lordem Protektorem – opiekunem angielskiej republiki w latach 1653–1658. Wreszcie o Jerzym Waszyngtonie Autorzy napisali, że był „zwycięzcą Anglików pod Saratogą i Yorktown”, podczas gdy, jak wiemy, w bitwie pod Saratogą siłami amerykańskimi dowodzili generałowie Gates i Arnold. Nawet jeśli był to jedynie skrót myślowy, jednoznacznie wypaczył on faktyczny stan rzeczy.

Na osi czasu zamieszczonej na s. 86 podano błędną datę rozpoczęcia wojny domowej w Anglii (błąd ten powtórzony został też w podsumowaniu na s. 98 i w tablicach chronologicznych na s. 322). Niewolnictwo w Brazylii zniesiono w 1888, a nie w 1882 roku (s. 89), zaś ustawa stemplowa została uchwalona w 1765 roku (w podręczniku figuruje data 1764, s. 122). Na mapie na s. 92 znajdują się dwie literówki: „Reussillon” (poprawnie: Roussillon) i „Verdum” (poprawnie: Verdun).

O sporej niedbałości merytorycznej świadczą następne błędy. Na s. 97 czytamy, że Wilhelm Orański został „osadzony” na tronie angielskim. W rzeczywistości Chwalebna Rewolucja 1688 roku była uzgodnioną inwazją, a jej przebieg

i charakter z pewnością nie wskazują, by Orańczyk był powolną marionetką, „osadzoną” na tronie angielskim przez koalicję angielskich przeciwników Jakuba II. Nieco wcześniej, na s. 95 czytamy natomiast: „Odkąd na tronie angielskim zasiedli silni i zdecydowani władcy z dynastii Tudorów, Henryk VIII i Elżbieta I, rola parlamentu wyraźnie zmalała”. Pomijam tu dyskusyjność tezy o mniejszej roli parlamentu w czasach Tudorów. Błąd tkwi w wybiórczym potraktowaniu kolejnych władców Anglii XVI wieku. Henryk VIII nie był pierwszym Tudorem na angielskim tronie, nie panował też jednocześnie z Elżbietą, a po jego śmierci, a przed wielką królową panowali jeszcze w Anglii kolejno: Edward VI, Jane Grey, a po niej Maria Tudor. Zdanie to wymaga ponownego napisania.

Kolejny błąd dotyczy jednego z najważniejszych wydarzeń szlacheckiej Rzeczypospolitej – pierwszego rozbioru Polski. Na s. 114 napisano: „Austria uzyskała część Małopolski i Wołyń oraz Podole” (podkreślenie – P. K.). W rzeczywistości, co paradoksalnie dostrzec można, spoglądając na mapkę na następnej stronie podręcznika, w ręce austriackie dostały się tylko zachodnie krańce Podola, przy czym jego najważniejsze miasta, takie jak Kamieniec Podolski i Trembowla, pozostały w granicach Rzeczypospolitej.

Na s. 121, wymieniając podstawowe rośliny uprawiane na plantacjach Południa, Autorzy wskazali na tytoń i bawełnę. Bawełna stała się ważnym towarem eksportowym Południa dopiero w pierwszej połowie XIX wieku. Eksperymenty z jej uprawą plantatorzy podejmowali dopiero w drugiej połowie XVIII stulecia. Na plantacjach królowały wtedy tytoń, kukurydza, ryż, indygo i zboża. Pierwszy raz spotkałem się też z informacją jakoby autorzy konstytucji amerykańskiej wzorowali się na uprawnieniach króla polskiego, określając kompetencje prezydenta Stanów Zjednoczonych (s. 125). Najbardziej zdumiewa jednak informacja zawarta na s. 126, gdzie Autorzy charakteryzowali podziały stanowe we Francji przed rewolucją. Pierwszym stanem była wg nich „arystokracja”, drugim duchowieństwo, a trzecim „chłopi i mieszczaństwo”. Z tabeli na s. 125 wynika natomiast, że Robespierre żył jeszcze w 1795 roku. Z kolei na s. 142, tłumacząc powody przyznania dziedzicznych praw Wettinów do korony polskiej, Autorzy napisali: „Panowanie Augusta III pozostało bowiem w pamięci szlachty jako okres dobrobytu i spokoju”.

Należy jeszcze wskazać błędy merytoryczne znajdujące się w tablicach chronologicznych na końcu podręcznika. Pisałem już o błędzie dotyczącym sejmku piotrkowskiego 1493 roku. Również na s. 320 znalazłem kolejny błąd. Koronacja Zygmunta Augusta miała miejsce w 1530 roku, jeszcze za życia Zygmunta I, a nie w roku 1548, kiedy młody król objął samodzielne rządy. W tabeli podano też błędną datę nocy św. Bartłomieja. Wreszcie data rokoszu sandomierskiego powinna obejmować także 1607 rok.

Pod względem edytorskim i graficznym podręcznik spełnia wszelkie wymagania nowoczesnego źródła informacji dla uczniów. Pełen jest wyniesionych poza główną narrację lub wyróżnionych w inny sposób dodatkowych treści – map,

ilustracji, definicji, biogramów, tabel i ciekawostek. Z tego powodu może się wydać niezwykle atrakcyjnym wyborem dla nauczycieli historii. Także jego metodyczna i dydaktyczna strona nie budzi zastrzeżeń. Jednakże bez poprawienia wskazanych powyżej błędów merytorycznych, ortograficznych i przekształcenia zbyt daleko idących skrótów myślowych nie mogę tego podręcznika rekomendować, ani tym bardziej zgłosić do wyróżnienia.

Opinia o podręczniku dla drugiej klasy gimnazjum:

Krystyna Polacka, Maciej Przybyliński, Stanisław Roszak, Jan Wendt, *Przez wieki. Podręcznik do historii 2*, Nowa Era, wydanie II, Warszawa 2007, s. 328¹

Oficyna Wydawnicza „Nowa Era” proponuje ciekawą i ambitną koncepcję podręczników, nie tylko zresztą do historii. Można je zaliczyć do grupy określanej przez dydaktyków historii jako podręczniki uniwersalne i nowoczesne, o charakterze analityczno-syntetycznym. Zawierają bowiem oprócz przedstawienia faktów sądy wartościujące i uogólnienia. Cechy te ma również recenzowany podręcznik historii do drugiej klasy gimnazjum, chronologicznie obejmujący okres od Odrodzenia do początków XX wieku. Podzielony został na 18 rozdziałów, które liczą po trzy do pięciu podrozdziałów. Osiem z nich w całości dotyczy dziejów ojczyzny, którym nadto poświęcone zostały odrębne partie w czterech innych rozdziałach (*Odrodzenie w Polsce; Państwo bez stosów, czyli reformacja w Rzeczypospolitej; Legiony i Księstwo Warszawskie; Lata 1846–1848 na ziemiach polskich*). Nie jestem przekonany co do trafności takiego zabiegu, szczególnie w przypadku ostatniego zagadnienia, chociaż nie tylko. Tym bardziej że tytuł rozdziału poprzedzającego charakterystykę Wiosny Ludów, *Ziemie polskie w latach 1815–1848*, chronologicznie, ale również merytorycznie, sugeruje omawianie powyższej problematyki w tej części. W rezultacie np. rabacja (oceniona w sposób bardzo uproszczony) oraz wydarzenia roku 1846 znalazły się w rozdziale o Wiośnie Ludów.

Objętościowo około 54% tekstu podstawowego poświęcone zostało historii Polski. Wybór głównych problemów, z punktu widzenia minimum programowego, jest w zasadzie trafny, chociaż sposób ich prezentacji rodzi niejednokrotnie wątpliwości. Pod tym względem widoczne jest zróżnicowanie poszczególnych partii podręcznika, przypuszczalnie w zależności od ich autorstwa. Autorzy starali się uwzględnić, co należy podkreślić, wszystkie elementy procesu dziejowego – życie polityczne, stosunki społeczno-gospodarcze, dzieje kultury oraz nauki i techniki.

¹ Por. z opiniami Czesława Nowarskiego, s. 23 i Pawła Koniecznego, s. 43.

Integralną część tekstu stanowią fragmenty dokumentów źródłowych, ale tylko do s. 151 (fragment listu A. Suworowa do Katarzyny II o rzezi Pragi). Nie znajdziemy ich natomiast w części dotyczącej XIX i początku XX wieku, gdzie możliwości, a i potrzeba, były znacznie większe. Zamieszczone teksty w zasadzie ilustrują treść narracji autorskiej i trudno na tej podstawie podjąć próby ich interpretacji. Jeśli istnieje zeszyt ćwiczeń z tekstami źródłowymi do tego podręcznika, to byłoby wskazane przy cytowaniu fragmentów odsyłać do niego. Nie we wszystkich przypadkach Autorzy podają konkretnego twórcę cytowanego źródła i skąd ono pochodzi (tam gdzie to jest możliwe), zastępując go określeniami: „jeden z kardynałów” (s. 33) „jeden z pamiętnikarzy” (s. 57), „jeden z listów” (s. 64), „tak opisywali współcześni” (s. 93). Dobrym rozwiązaniem, ułatwiającym kształtowanie u uczniów wyobraźni przestrzennej, jest wprowadzenie licznych mapek tekstowych (35) oraz planów i rysunków, które przybliżają krajobraz kulturowy w danej epoce historycznej.

Przyswajaniu materiału przez ucznia sprzyjają też następujące trzy elementy:

1. Każdy rozdział poprzedzony jest odwołaniem się do przerabianego już materiału w formie pytań, nie tylko z ostatniej lekcji, ale przede wszystkim ściśle związanych z podejmowaną nową problematyką.

2. Rozdziały kończą się swoistą rekapitulacją w postaci sformułowanych ocen najważniejszych wydarzeń i ich znaczenia dla omawianego tematu (*Zapamiętaj*) oraz pytań sprawdzających (*Sprawdź się*) opanowanie faktografii i zrozumienia związków przyczynowo-skutkowych.

3. W witrynce *Jeśli chcesz wiedzieć więcej* zamieszczone są pozycje literatury historycznej dotyczące danej problematyki, chociaż ich dobór nie zawsze wydaje się reprezentatywny i trafny dla przeciętnego ucznia gimnazjum.

Z elementów pozatekstowych podkreślić należy bogatą i zróżnicowaną stronę ikonograficzną. Portrety i obrazy dziesiątek najważniejszych postaci charakterystycznych dla poszczególnych epok i wydarzeń, zabytków architektury, malarstwa, rzeźby oraz kultury materialnej, z poprawnym w większości opisem i dobrą jakością reprodukcji, są z pewnością walorem całego podręcznika. Ważne też jest, że nie tylko ilustrują one tekst, często treścią opisu go uzupełniają, a niejednokrotnie stanowią próbę interpretacji źródła ikonograficznego. Autorzy przyjęli też chyba dobre rozwiązanie zamieszczania obok tekstu objaśnienia nowych pojęć i terminów. Na końcu znalazły się *Tablice chronologiczne* wydarzeń na świecie oraz ziemiach polskich, nie najszcześliwiej skonstruowane, oraz wykazy: *Ród Jagiellonów* i *Królowie elekcijni*.

W kilku przypadkach jednak poważne wątpliwości budzi sposób prezentacji przez Autorów poszczególnych zagadnień, a także opuszczenie kluczowych niejednokrotnie dla zrozumienia procesu dziejowego wydarzeń i postaci. Do nich należy m.in. rewolucja francuska. Niezrozumiałe jest pominięcie wśród przedstawicieli francuskiego Oświecenia Karola Monteskiusza, którego koncepcje miały

fundamentalne znaczenie dla programu politycznego rewolucji (m.in. zasada trójpodziału władz). Razi też błędny podział społeczeństwa stanowego we Francji. W wyróżnionym na marginesie *Warto wiedzieć* czytamy: „Przed wybuchem rewolucji społeczeństwo francuskie podzielone było na trzy stany: pierwszy – **arystokrację**, drugi – **duchowieństwo**, trzeci – **chłopów i mieszczan**”, kiedy powszechnie wiadomo, że **duchowieństwo** stanowiło stan pierwszy, zaś **arystokracja** wchodziła do stanu drugiego, czyli szlachty. Błąd ten jest powtarzany również w tekście (s. 126, 127). Mało precyzyjnie przedstawione są również okoliczności zwołania Stanów Generalnych (określonych jako „tzw.”), jakby Autorzy nie wiedzieli, że była to instytucja właściwa dla epoki monarchii stanowej, niezwoływana w dobie rządów absolutnych. Brak przy tym wyjaśnienia istoty i wagi przekształcenia się Stanów Generalnych w Zgromadzenie Narodowe jako jednego z podstawowych aktów rewolucyjnych. W oparciu o materiał podręcznikowy uczniowie nie będą w stanie odpowiedzieć na pytanie (s. 128) o różnicę między nimi. Bardzo powierzchownie zostały też omówione: Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela oraz konstytucja z 3 września 1791 roku, z pominięciem wszelkich elementów dotyczących zasad organizacji władz państwowych, poza stwierdzeniem, że ta ostatnia wprowadzała monarchię konstytucyjną. Jednym słowem uczniowie nie uzyskają odpowiedzi, na czym polegała rewolucyjność tamtych wydarzeń.

Nie uniknięto też powielania pewnych mitów i stereotypów, np. mitu obrony Jasnej Góry, czy kongresu wiedeńskiego, eksponując jego „tańczący” charakter również w tytule podrozdziału. Prawdą jest, że decyzje zapadały w gronie władców Anglii, Austrii, Prus i Rosji, a później także z udziałem Francji i Hiszpanii, Portugalii i Szwecji, ale prawdą jest również, że prace merytoryczne były dobrze zorganizowane. Funkcjonował tzw. Komitet Ośmiu, powołanych zostało dziesięć roboczych komisji, przygotowujących projekty ostatecznych decyzji i dokumentów w różnych kwestiach. Chyba więc nie tylko w czasie „[...] tych prywatnych spotkań [przyjęcia i bale] rodziły się decyzje[...]” (s. 177). Nie do końca precyzyjnie omówione zostały zasady, którymi kierowali się twórcy nowego ładu europejskiego (restauracja a legitymizm oraz brak zasady kompensaty terytorialnej dla zwycięzców). Nie odnotowano też znaczenia kongresu dla kształtowania nowych norm dyplomacji i instytucji prawa międzynarodowego. Bardzo powierzchownie i jednostronnie omówione zostały przyczyny wybuchu Wiosny Ludów, chociaż w treści kolejnych podrozdziałów istotne zagadnienia zostały uwzględnione.

Autorzy nie poświęcili żadnej uwagi konsekwencjom wydarzeń europejskich przełomu lat 1860–1870 dla ukształtowania się nowego układu stosunków międzynarodowych, ograniczając się jedynie do prezentacji podstawowych faktów politycznych. Był to wszak definitywny rozpad systemu wiedeńskiego i równowagi sił, początek kształtowania się bloków polityczno-militarnych, zbrojnego pokoju i rodzenia się przyczyn I wojny światowej, o czym brak jakiegokolwiek

wzmianki. A przecież są to czasy sojuszu trzech cesarzy, trójprzymierza i trójporozumienia. Podobnie nie uznali Autorzy, że potrzebne jest zwrócenie uwagi na kluczową dla polityki europejskiej kwestię wschodnią. Ostatni raz spotykamy się z tym zagadnieniem przy okazji omawiania wojny krymskiej. Być może problematyka ta znajdzie obszerniejsze odzwierciedlenie w kolejnym tomie podręcznika, nie chodzi więc o rozbudowane konstrukcje, ale całkowite ich pominięcie jest niezrozumiałe.

Na podkreślenie zasługuje sposób, w jaki zaprezentowano przemiany ideowe w poszczególnych okresach, kształtowanie się nowych ideologii i ruchów oraz organizacji ideowo-politycznych w XIX wieku, zarówno w Europie, jak i na ziemiach polskich. Nie jestem pewien, czy uczniowie właściwie odczytają z tekstu istotę nacjonalizmu (s. 281), którą oddaje definicja na s. 286. Nie wiem też, dlaczego II Międzynarodówka na s. 286, w części *Zapamiętaj*, nazwana została Międzynarodówką Komunistyczną? Rozdział XVIII, poświęcony społeczeństwu polskiemu na przełomie wieków, rozpoczyna się od omówienia kwestii robotniczej. Scharakteryzowano założenia programowe poszczególnych nurtów w ruchu socjalistycznym – z podaniem różnic między nimi – przedstawiono reprezentujące je partie, głównych organizatorów i przywódców. Wyeksponowany został przede wszystkim stosunek do kwestii niepodległościowej. Szkoda, że przy omawianiu PPS pominięto postać Bolesława Limanowskiego, twórcy pierwszej socjalistycznej organizacji Lud Polski, głównego ideologa polskiego socjalizmu oraz tzw. socjalizmu patriotycznego. Ze sposobu przedstawienia zagadnienia uczeń może dojść do wniosku, że głównym działaczem PPS był Józef Piłsudski (s. 311). Przeciwnostawiając Polskiej Partii Socjalistycznej Socjaldemokrację Królestwa Polskiego, później SDKPiL, wśród wymienionych przywódców, Juliana Marchlewskiego, Róży Luksemburg i Feliksa Dzierżyńskiego, tego ostatniego szczególnie wyróżniono. Nie jestem pewien, czy właściwym zabiegiem dydaktycznym jest przeciwstawienie F. Dzierżyńskiego – twórcy „Czeka”, „odpowiedzialnej za śmierć milionów ludzi” – i J. Piłsudskiego. Ocena ówczesnej idei komunistycznej oraz tzw. nurtu rewolucyjnego w polskim ruchu robotniczym przez pryzmat sowieckiego bolszewizmu jest niezbyt prawdziwa, a wręcz ahistoryczna. Kończy ten podrozdział lapidarna informacja o rewolucji 1905–1907 oraz podziale w PPS. Trudno uznać za precyzyjne stwierdzenie, że PPS-Fracja Rewolucyjna była „bardziej niepodległościowa”, a PPS-Lewica „bardziej socjalistyczna” (s. 313).

W kolejnym podrozdziale omówiony został ruch narodowy i ruch ludowy. Temu ostatniemu poświęcono jedynie pięć zdań i to w większości nieprawdziwych. Nie wymieniono żadnych organizatorów i działaczy, form i płaszczyzn działalności. Błędem jest też ograniczenie obszaru działania ruchu ludowego wyłącznie do Galicji. Końcowy podrozdział poświęcony został kulturze Młodej Polski (3 strony). Przybliży on głównych twórców literackich tego okresu oraz kierunki w sztuce i architekturze. Wątpliwości budzi jednostronna ocena złożonego przecież

zjawiska modernizmu. Stwierdzenie zaś podsumowujące: „Rodzimy przykładem twórcy modernistycznego był poeta **Stanisław Przybyszewski**, który swoim ekstrawaganckim stylem życia wywołał szereg skandali obyczajowych”, tej złożoności raczej nie uwzględnia.

Dostrzeżone błędy i niedokładności w podręczniku, jak również drobniejsze usterki, mimo wielu odnotowanych pozytywów, w tym barwności i chyba komunikatywności przekazu, sprawiają, że nie mogę go rekomendować do wyróżnienia.

Ocena podręcznika:

Jan Wendt, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, 2007¹

Opiniowany podręcznik autorstwa Jana Wendta jest ostatnim, trzecim tomem serii *Przez wieki*, opublikowanej przez wydawnictwo Nowa Era. Liczący 327 stron podręcznik składa się z dwunastu rozdziałów. Zostały one równo podzielone pomiędzy historię powszechną i historię Polski. Zgodnie z przyjętym schematem uczeń najpierw zapoznaje się z historią powszechną, a następnie z dziejami Polski w podobnym przedziale czasowym.

Korzystanie z podręcznika usprawniłoby wprowadzenie (bardzo niewielkim nakładem sił) odsyłaczy ułatwiających odnalezienie fragmentów o podobnej tematyce. Byłoby to szczególnie pożądane wobec braku jakiegokolwiek indeksu. Odnóżniki ułatwiłyby znalezienie korelacji pomiędzy wydarzeniami z historii powszechnej i historii Polski. O traktacie brzeskim czytamy bowiem na s. 26 (historia powszechna) i na s. 39 (historia Polski), podobnie ma się rzecz z układem monachijskim (s. 83 i 114), powstaniem Układu Warszawskiego (s. 202 i 205), planem Marshalla (s. 201 i 238), interwencją w Czechosłowacji (s. 246 i 260), integracją europejską (s. 302 i 317) itd. Natomiast na s. 197 w *Warto wiedzieć* jest opisany sztandar Niemiec, którego rysunek widnieje na s. 205 (o czym brak informacji).

W podręczniku nie ma zbyt wielu szczegółowych informacji, co generalnie nie stanowi wady. W niektórych przypadkach występują jednak luki. Na przykład, skoro nowa o umieszczeniu na orbicie sztucznego satelity (s. 262), wskazane byłoby podać przynajmniej rok, w którym to nastąpiło – 1957 (w kalendarium również brak tej daty). Niektóre bardzo istotne daty nie pojawiają się w głównym tekście podręcznika, lecz jedynie w podpisach do zdjęć. Dotyczy to np. wyboru Karola Wojtyły na papieża (s. 269).

W kilku miejscach pojawiają się odmienne informacje dotyczące tej samej sprawy. Rozbieżności te dotyczą zarówno spraw „ilościowych”, jak też „jakościowych”.

¹ Por. z recenzją Czesława Nowarskiego, s. 23.

Na przykład na s. 136 znajdujemy informację, że podczas bitwy o Anglię Niemcy stracili „ponad 1000” samolotów, zaś nieco dalej w tekście poświęconym udziałowi Polaków w tej bitwie (s. 179) jest mowa o „ponad 1700” straconych samolotów”, co jest zgodne z prawdą.

W podrozdziale *Konflikt koreański* (s. 212), w notce pod portretem Kim Ir Sena napisano, że wojna koreańska pochłonęła „setki tysięcy ofiar”, natomiast z tekstu obok dowiadujemy się, że zginęło ok. 1 mln Koreańczyków, 250 tys. Chińczyków i 30 tys. Amerykanów (czyli 1 mln 280 tys.). W rzeczywistości Chińczyków poległo ok. 900 tys., co daje nam ponad 2-milionowe straty.

Z tekstu na s. 288 wynika, że osoby aresztowane w pierwszych dniach stanu wojennego (grudzień 1981 r.) trafiły do obozów internowania na „kilka miesięcy”; ale już na następnej stronie uczeń znajdzie informację, że 22 lipca 1983 r. zniesiono stan wojenny i „większość działaczy związkowych wróciła z internowania” (po półtora roku!). Następne przykłady przytoczono w „Uwagach szczegółowych” niniejszej recenzji.

Na s. 240 czytamy, że po śmierci Bieruta w marcu 1956 r. rozpoczął się² w Polsce proces destalinizacji, natomiast na s. 247 w *Zapamiętaj*, że wówczas proces ów wówczas uległ przyspieszeniu. To, że wersja druga jest bliższa prawdy (już w 1954 r. rozwiązano Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego, zwolniono z więzienia Gomułkę itd.), nie jest zapewne dla uczniów gimnazjum istotne, niepotrzebnie jednak wprowadzono dwa różne terminy.

W wielu miejscach pojawiają się też informacje mało precyzyjne. Nie wiadomo, ile lat przed śmiercią Lenin stał się ofiarą zamachu, co zmusiło go do odstąpienia od władzy (s. 76). Jako datę powstania Unii Europejskiej wymieniono 7 lutego 1992 r., kiedy to podpisano traktat z Maastricht, zaznaczając, że podpisany wówczas traktat wszedł w życie „rok później” (w lutym 1993?), w rzeczywistości stało się to 1 listopada 1993 i taka jest oficjalna data powstania Unii Europejskiej (s. 302).

Niewątpliwą zaletę podręcznika stanowi fakt, iż wiadomości podawane są na ogół w bardzo przystępny i logiczny sposób. Lektura niektórych zagadnień pozostawia jednak pewien niedosyt. Pisząc o referendum ludowym z 1946 r. (s. 226), podano dokładną treść wszystkich trzech pytań, zabrakło jednak wyjaśnienia, dlaczego zostały one tak właśnie sformułowane, co w tym wypadku jest rzeczą fundamentalną.

Logiką nie grzeszy następujący wywód: „Po rozpadzie bloku wschodniego Afryka przestała być frontem, na którym ścierały się wpływy państw socjalistycznych i kapitalistycznych. Wsparcia pozbawione zostały nie tylko reżimy komunistyczne, ale także wrogie im dyktatury popierane przez Zachód. Stało się to przyczyną dalszych krwawych konfliktów na najbiedniejszym z kontynentów” (s. 305).

² Wszystkie podkreślenia w tekście pochodzą od autorki recenzji.

Zastrzeżenie budzą wreszcie niektóre interpretacje. W podrozdziale o mniejszościach narodowych w Polsce (s. 61) możemy przeczytać, że polityka ich polonizowania, wprowadzona pod koniec lat dwudziestych XX wieku, wzbudzała opór mniejszości ukraińskiej, „co doprowadziło do wielu tragicznych wydarzeń podczas II wojny światowej i po jej zakończeniu”. W świetle takiej interpretacji winnymi rzezi na Wołyniu stają się sami Polacy.

Zapamiętywanie materiału ułatwiają z pewnością duże rysunki „sytuacyjne”, np.: *W nazistowskich Niemczech, Linia Maginota, Ulica Warszawy podczas powstania, Warszawa w czasach stalinowskich*. Niektóre symbole graficzne mogą jednak wywołać u uczniów błędne skojarzenia. Na rysunku *Jak wyglądała wojna pozycyjna?* (s. 14–15) widzimy zbliżający się do okopów niemiecki (sic!) czołg. Problem w tym, że w I wojnie światowej Niemcy dysponowały 20 bardzo prymitywnymi czołgami produkcji własnej *A7V* (o wyglądzie zbliżonym do bunkrów) oraz około 40 zdobyczymi, zaś przeciw nim wystawiono ponad 5,5 tys. czołgów angielskich, francuskich i amerykańskich. Pojazd widniejący na rysunku to bez wątpienia brytyjski *Mark*, co potwierdza zdjęcie na s. 16 (czyżby przemalowano jeden ze zdobycznych?).

Pytania i ćwiczenia zawarte pod tekstem są na ogół sformułowane precyzyjnie i nie powinny stwarzać uczniowi większych trudności. Są jednak wyjątki. Na podstawie informacji zawartych w podręczniku uczeń nie jest w stanie poprawnie wymienić państw objętych planem Marshalla (ćwiczenie nr 2 na s. 202). Wie jedynie, że odrzuciły go państwa radzieckiej strefy wpływów (czy zaliczy do niej Finlandię?), nie wie natomiast, że z udziału w programie wykluczono Hiszpanię, a za państwo europejskie zdecydowano się uznać Turcję. Nie bardzo też wiadomo, jakiej odpowiedzi należy się spodziewać od ucznia, który otrzyma polecenie: *Oceń sposób, w jaki PPR przejęła władzę w Polsce* (s. 228).

Zastrzeżenia wzbudza jakość map; w trosce o wzrok uczniów należałoby je powiększyć (przynajmniej do takich rozmiarów, jak w dwu poprzednich tomach) oraz użyć wyraźniejszych i bardziej zróżnicowanych kolorów (zob. np. s. 200, *Europa po 1950 roku*; podobna uwaga dotyczy karykatury na s. 101).

Podręcznik napisany jest dobrym językiem, na pochwałę zasługuje poprawne stosowanie zwrotu „odnośnie do”. Godny uznania jest również zwyczaj podawania w nawiasach polskiego brzmienia obcojęzycznych nazwisk i nazw (pomiędzy chyba jedynie Konstantina von Neuratha (obok zdjęcia na s. 84).

Recenzowany podręcznik zasługuje na miano „poprawnego”, przeznaczanego raczej dla średnio zainteresowanego ucznia, który, przygotowując się zeń do egzaminu gimnazjalnego, ma duże szanse na uzyskanie pozytywnej oceny, pomimo wymienionych wyżej uchybień. Powtórkę z pewnością ułatwią zamieszczone na końcu każdego rozdziału minikompendia *Zapamiętaj!* Nie należy jednak oczekiwać, aby korzystanie z recenzowanej pracy zaowocowało lawinowym przyrostem liczby młodzieży zainteresowanej historią.

Uwagi szczegółowe:

s. 10, 21, 32, 148–149, 156, 264 – Nie należy używać terminu „łódzie podwodne” zamiennie z „okręty podwodne”, jedynym poprawnym terminem jest „okręt podwodny”.

s. 11 – „W 1908 r. Austro-Węgry dokonały aneksji Bośni i Hercegowiny, okupowanych już od kilku lat” – otóż nie od kilku, lecz od trzydziestu, bo od kongresu berlińskiego w 1878 r.

s. 17 – Być może zatopienie brytyjskiego statku pasażerskiego *Lusitania* w maju 1915 r. w pewnym stopniu przyczyniło się do przystąpienia USA do I wojny światowej (w dwa lata później!), ale bez wątplenia bardziej wpłynęło na tę decyzję zatopienie amerykańskiego okrętu wojennego *USS Vigilentia* 19 marca 1917 r.

s. 20 – Jest tu wyjaśniony termin *ersatz*, ale przykład „kawy” z brukwi chyba nie jest najszcześliwszy.

s. 21 – Niemieckie kolonie zajęte podczas I wojny światowej przez Japonię (Karoliny, Mariany i Wyspy Marshalla) nie leżą w Polinezji, lecz w Mikronezji.

s. 27 – Obszar podlegający demilitaryzacji na mocy traktatu wersalskiego to Nadrenia.

s. 27, 31, 35, 55 – Czytamy tu kolejno o „konferencji w Wersalu”, „obradach w Wersalu”, „konferencji wersalskiej”, tymczasem konferencja pokojowa w latach 1919–1920 obradowała w Paryżu, jedynie traktat z Niemcami podpisano w Wersalu.

s. 35 – Oleandry, skąd wyruszyła I Kompania Kadrowa, to nie podkrakowska miejscowość, lecz niewielki park przy krakowskich Błoniach. W budynku znajdującego się tam teatru ogródkowego o tej samej nazwie w sierpniu 1914 roku nocowali legionści.

s. 46 – „Orleńta Lwowskie” – tym mianem określa się broniących Lwowa dzieci i młodzież, a nie tylko harcerzy.

s. 48 – *Początki Armii Czerwonej* – dowiadujemy się, że dowództwo sprawowali komisarze polityczni; bardziej można chyba mówić o specyficznej dwuwładzy.

s. 49 – Dowiadujemy się, że w lipcu 1920 r. bolszewicy zdobyli Białystok, „pierwsze większe polskie miasto”; lepiej byłoby: „pierwsze większe miasto na zachód od Linii Curzona”.

s. 66 – *Wielki Kryzys* – zbyt uproszczony nawet jak na potrzeby gimnazjalistów.

s. 104 – W związku z polsko-francuskim sojuszem wojskowym z 1921 r. czytamy, że „gwarantował on obu stronom wzajemną pomoc w razie agresji Niemiec lub Rosji”; w rzeczywistości klauzula taka dotyczyła tylko agresji niemieckiej, z oczywistych powodów nie brano pod uwagę możliwości zaatakowania Francji przez Związek Sowiecki.

s. 117–118 – *Pakt Ribbentrop – Mołotow*. Prawidłowa data jego podpisania, czyli 23 sierpnia 1939 r., pojawia się jedynie pod tekstem źródłowym oraz w kalendarium (s. 323); natomiast z tekstu podręcznika wynika, że tego dnia doszło do wymiany depeš między Hitlerem a Stalinem (co w rzeczywistości miało miejsce 21 sierpnia 1939 r.). Określenie „republiki bałtyckie” zdaje się sugerować ich przysze losy. Wśród państw wymienionych w tajnym protokole brak Finlandii.

s. 131 – W 1940 r. Sowieci zmusili Rumunię do oddania jedynie północnej części Bukowiny.

s. 136 – *Walki na Bałkanach*. Z tekstu wynika, że włoskie wojska zostały wyparte z Grecji „do kwietnia 1941 r.” W rzeczywistości włoska ofensywa, rozpoczęta 29 października 1940 r., została zatrzymana w listopadzie t.r., zaś działania wojenne przeniesiono na terytorium Albanii.

s. 195 – Podczas konferencji poczdamskiej Harry Truman reprezentował USA jako prezydent, a nie wiceprezydent.

s. 198 – „Prawo sprzeciwu” wobec decyzji podejmowanych przez Radę Bezpieczeństwa ONZ częściej funkcjonuje pod nazwą „prawo weta”, dlatego dobrze byłoby wprowadzić tę nazwę.

s. 201 – *Plan Marshalla*. Dowiadujemy się, że w czerwcu 1947 r. Marshall przedstawił program pomocy gospodarczej USA dla państw europejskich. Jednak istota amerykańskiej propozycji sprowadzała się do czegoś innego. Warunkiem uzyskania owej pomocy (w formie kredytów, a nie pożyczek!) było bowiem stworzenie przez zainteresowane państwa wspólnego planu odbudowy gospodarczej. Polska nie wycofywała akcesu do planu Marshalla (s. 201 i 217), bo zanim zdążyła go zgłosić, agencja TASS nadała wiadomość o negatywnym stanowisku Warszawy. Jedynym państwem, które oficjalnie udzieliło pozytywnej odpowiedzi i było zmuszone ją wycofać, była Czechosłowacja.

s. 201 – Z tekstu wynika, że „Państwa Europy Zachodniej bezpośrednio sąsiadujące z krajami obozu komunistycznego obawiały się agresji ze strony Sowietów”, wobec czego zawarły z USA i Kanadą pakt północnoatlantycki. Tymczasem w gronie założycieli NATO znajdujemy państwa europejskie nieograniczone z sowiecką strefą wpływów (np. Francja, Wielka Brytania, Belgia). W tym samym fragmencie czytamy, że NATO zapewniało każdemu z uczestników „natychmiastową pomoc wojskową w razie agresji na jego terytorium”. Tymczasem w myśl art. 5 traktatu waszyngtońskiego w wypadku ataku na jednego lub kilku członków NATO (w Europie, na północnym Atlantyku lub w Ameryce Północnej) każda ze stron, tytułem uprawnionej samoobrony, miała natychmiast podjąć indywidualnie i w porozumieniu z innymi stronami taką akcję, jaką uzna za konieczną, nie wyłączając użycia siły zbrojnej, w celu przywrócenia i utrzymania bezpieczeństwa w regionie północnego Atlantyku. Tak więc nie istnieje obowiązek automatycznego udzielenia pomocy z chwilą stwierdzenia napaści zbrojnej, lecz jest to uzależnione od decyzji poszczególnych członków NATO.

s. 210 – Imre Nagy został powieszony, a nie rozstrzelany.

s. 212 – *Wojna w Indochinach* – dowiadujemy się, że terytoria kontrolowane dotąd przez Anglików i Francuzów podczas wojny zajęli Japończycy; w rzeczywistości cały ten region (Wietnam, Laos, Kambodża) stanowił posiadłość francuską (Indochiny Francuskie).

s. 240 i 247 – Bezpośrednim powodem wydarzeń poznańskiego Czerwca nie były podwyżki cen żywności, lecz wycofanie się dyrekcji Zakładów im. Cegielskiego z obietnic podwyżek i obniżenia norm pracy.

s. 241 – „Puławianie” (nazwa frakcji PZPR) nie spotykali się w Puławach, lecz przy ulicy Puławskiej w Warszawie.

s. 242 – *Odwilż popaździernikowa*: z polskiego wojska odeszło wielu doradców rosyjskich; s. 247 – *Zapamiętaj!* – z wojska usunięto wszystkich tzw. doradców radzieckich.

s. 250 – Napis pod zdjęciem informuje: „Ben Gurion ...właściwie Dawid Green”; tymczasem Ben Gurion to nazwisko polityka o imieniu Dawid.

s. 250 – *Konflikt sueski* – dowiadujemy się, że po jego zakończeniu Egipt musiał zezwolić na korzystanie z Kanału Sueskiego statkom wszystkich państw; w rzeczywistości nie mogły przez niego przepływać statki izraelskie, ani też jednostki innych państw zmierzające do Izraela. Jest to sprawa istotna, bowiem zamknięcie przez Egipt zatoki Akaba (jedynego izraelskiego wyjścia na morze) w maju 1967 r. było jednym z powodów „wojny sześciodniowej”.

s. 252 – Podczas próby odbicia na monachijskim lotnisku Fürstenfeldbruck we wrześniu 1972 r. zginęli wszyscy (czyli dziewięciu), a nie „prawie wszyscy” zakładnicy.

s. 268 – Papież Jan Paweł II ogłosił nie kilka, lecz czternaście encyklik.

s. 271 – *Zapamiętaj* – Aleksander Dubczek nie był premierem, lecz I sekretarzem KC KPCz (jak na s. 258).

s. 288 – W tekście o stanie wojennym jest informacja, że podczas godziny policyjnej „osoby napotkane...poza miejscem zamieszkania były zatrzymywane” – chyba lepiej byłoby napisać o zakazie opuszczania mieszkań w tym czasie.

s. 288–89 – skrót „ZOMO” należałoby rozwinąć.

s. 299 – Liczba ofiar masakry na placu Tian’anmen „blisko tysiąc osób” wydaje się zaniżona (tylko oficjalne chińskie źródła podają, że zginęło tam 931 osób), według nieoficjalnych, bardziej wiarygodnych danych było ich kilkakrotnie więcej.

s. 300 – Dopiero tutaj, w rozdziale *Europa po 1989 roku* znajdujemy pierwsze informacje o początkach integracji europejskiej.

Uwagi bardzo drobne:

- s. 208 – Skazano nie „Ławrientego”, lecz Ławrientija Berię.
- s. 210 – Fidel Castro urodził się w 1926, a nie w 1927 r.
- s. 243 – „powstało kolejne ufrakcje dążące do władzy” należy poprawić błąd gramatyczny i literówkę.

MICHAŁ KOSZNICKI

Recenzja rozdziałów dotyczących starożytności w podręczniku:

Jolanta Choińska-Mika, Włodzimierz Lengauer, Michał Tymowski, Katarzyna Zielińska, *Historia 1. Podręcznik. Zakres podstawowy. Liceum i technikum*, WSiP, Warszawa 2007, s. 368¹

Opracowanie podręcznika przeznaczonego do kształcenia w zakresie podstawowym jest zadaniem trudnym, stawiającym przed autorem, bądź autorami, wysoką poprzeczkę. Z takiego podręcznika będą zazwyczaj korzystać uczniowie, którzy nie wybierają historii jako przedmiotu zdawanego na maturze, bądź też ci z nich, którzy wybierają ją na poziomie podstawowym. Najczęściej także nie przejawiają szczególnych zainteresowań historycznych i rzadko sięgają do dodatkowej literatury historycznej. Taka grupa odbiorców wymaga położenia szczególnego nacisku na warstwę naukowo-informacyjną podręcznika, odnoszącą się do podstawowych faktów, zjawisk i procesów historycznych prezentowanej epoki, kosztem innych funkcji np. badawczej czy metodologicznej. Analizowany podręcznik jest częścią całej serii, którą wydawnictwo reklamuje hasłem „prosty język, prosty przekaz” i w prezentowanej pozycji informacja ta znajduje w pełni swoje potwierdzenie.

W recenzowanym podręczniku historii starożytnej poświęcono pierwsze 166 stron, składających się na części: I (*Pradzieje i historia starożytnego Wschodu*, s. 11–48), II (*Świat starożytnych Greków*, s. 49–106) i III (*Rzym i świat śródziemnomorski pod panowaniem rzymskim* s. 107–166). Autorem tej partii podręcznika jest prof. Włodzimierz Lengauer, znany badacz antyku, specjalizujący się w historii starożytnej Grecji, co uwidoczniło się w ciekawszej narracji dziejów antycznej Hellady w stosunku do innych partii podręcznika. Wszystkie trzy części obejmują w sumie 17 rozdziałów, z tego 5 w części pierwszej i po 6 rozdziałów w części II i III. Dla przykładu dział – *Świat starożytnych Greków* obejmuje takie rozdziały jak: *Początki cywilizacji greckiej, Ateny i Sparta w VIII–VI w. p.n.e., Wojny Greków z Persami, Świat grecki w V–IV wieku p.n.e., Kultura i religia Greków, Aleksander Wielki i hellenizm*. Rozdziały, oprócz głównego tekstu autor-

¹ Por. z recenzją tego podręcznika autorstwa Anny Paner, s. 69.

skiego, ikonografii i materiałów symbolicznych (mapy, wykresy) wzbogacone zostały w objaśnienia pojęć historycznych i krótkie teksty dodatkowe zatytułowane *Czy wiesz że...* Ponadto każdy rozdział zaopatrzone w kalendarium, zestawiające najważniejsze wydarzenia w układzie chronologicznym, zadania odwołujące się do treści przedstawionych w rozdziale oraz literaturę, czyli propozycje dodatkowej lektury. Układ treści podręcznika jest ściśle zharmonizowany z programem autorstwa Jolanty Choińskiej-Miki i Krystyny Zielińskiej².

Elementem wyróżniającym podręcznik, ale też i dyskusyjnym, są zestawy zadań umieszczone na końcu każdej z części, nazwane *Przygotuj się do matury*. Jak zaznaczają we wstępie Autorzy „zadania zostały ułożone na wzór obowiązujących na egzaminie maturalnym. Dodatkowo w zestawach znalazły się zadania, które umieszczono w arkuszach maturalnych z poprzednich lat”. Intencją Autorów podręcznika było z pewnością ułatwienie uczniom przygotowania się do egzaminu maturalnego. Nie sposób jednak uniknąć pytania, czy przy obfитоści na rynku różnego rodzaju zbiorów zadań maturalnych warto tego typu ćwiczenia wprowadzać do podręcznika, tym bardziej że odwołując się do cytowanego fragmentu wstępu, umieszczono w nim także zadania ze starych arkuszy maturalnych. Być może warto by zamiast tego zwiększyć ilość tekstów źródłowych, które są niezastąpionym elementem szkolnej edukacji historycznej. W analizowanym podręczniku po każdym rozdziale umieszczono krótki tekst źródłowy wraz z obudową dydaktyczną. Niektóre z tych tekstów należą do kanonu szkolnego, jak np. fragment mowy Peryklesa z Tukidydesowej *Wojny peloponeskiej* na s. 78, inne zaś są bardzo rzadko spotykane w podręcznikach szkolnych do historii (np. fragment jednego z listów św. Hieronima na s. 161). Jak na podręcznik ponadgimnazjalny materiał źródłowy został potraktowany trochę zbyt minimalistycznie. Można odnieść wrażenie, że konstrukcja zadań źródłowych została podporządkowana formule ćwiczeń z arkuszy maturalnych. Zamieszczenie większej ilości różnorodnej kategorii tekstów źródłowych pozwoliłoby nauczycielom efektywniej je wykorzystać na lekcji.

Prezentacja dziejów antyku została poprzedzona rozdziałem wstępnym, charakteryzującym przyjętą powszechnie periodyzację dziejów oraz zawierającym elementarne wiadomości z zakresu źródłoznawstwa (rozdział: *Historia, periodyzacja, źródła*, s. 7–10). We współczesnym piśmarstwie dydaktycznym tego typu rozdziały wprowadzające są standardem i występują w większości podręczników ponadgimnazjalnych. Celem ich jest umiejętne zapoznanie uczniów z podstawowymi pojęciami i kategoriami przynależnymi naukom historycznym. Z tego wstępnego rozdziału analizowanego podręcznika uczniowie poznają takie pojęcia, jak

² J. Choińska-Mika, K. Zielińska, *Historia. Część 1. Kształcenie w zakresie podstawowym. Poradnik dla nauczyciela liceum i technikum. Program nauczania*, Warszawa 2007 (Aprobata: MEN DKOS-5002-07/07).

np.: historia, prehistoria, źródło historyczne, źródło pisane, źródła archeologiczne, kultura materialna, archeologia. Objasnione zostają, co prawda bardzo skrótowo, etapy pracy badawczej historyka, z jej dwoma podstawowymi składnikami – krytyką zewnętrzną i wewnętrzną.

Sposób prezentacji treści skierowany jest do uczniów przeciętnych, którzy nie zawsze wynieśli z gimnazjum odpowiedni zakres wiedzy historycznej. Znamienny jest brak nawiązania do wcześniejszych etapów kształcenia, tj. do treści nauczania realizowanych w gimnazjum. Autor położył główny nacisk na prezentację dziejów politycznych, w tradycyjny sposób ujmując zjawiska i procesy historyczne od strony ich genezy, przebiegu i skutków. Pewien niedosyt może budzić skrótowe potraktowanie zagadnień z historii kultury (np. filozofii, literatury), które zostały przedstawione bardzo zwięźle. Na plus należy zaliczyć wprowadzenie podrozdziału odnoszącego się do zagadnień życia codziennego społeczeństw antycznych (np. *Życie codzienne Greków. Rodzina*, s. 75–76), chociaż szkoda, że tego typu ujęć nie ma w omawianej pracy więcej (np. dla porównania charakteryzujących rodzinę rzymską).

Materiał ikonograficzny dotyczący omawianej epoki obejmuje 67 ilustracji (w tekście głównym), co prawda powielanych od lat w literaturze historyczno-dydaktycznej, ale w większości przypadków dobrze dobranych i skorelowanych z tekstem autorskim. Tak jest w przypadku rysunku falangi macedońskiej na s. 92 w podrozdziale *Wyprawa Aleksandra Wielkiego*, który doskonale ilustruje funkcjonowanie tego typu formacji wyposażonej w słynne sarisy. Większość ilustracji zaopatrzona została w komentarze, czasem bardzo rozbudowane. Przykładem może być ilustracja na s. 150 *Korytarz w Katakumbach św. Kaliksta w Rzymie*, wzbogacona informacjami wyjaśniającymi okoliczności powstania podziemnych cmentarzy, ale i definiującymi pojęcie „męczennik”. Szkoda, że oprócz komentarzy zabrakło poleceń do materiału ilustracyjnego, pozwalających na przeprowadzenie pogłębionej analizy zamieszczonej w książce ikonografii. We współczesnej dydaktyce historii coraz większe znaczenie przykłada się do źródeł ikonograficznych. Tylko w jednym przypadku Autor zastosował tego typu rozwiązanie (na s. 80 polecenie odnośnie do przedstawienia bogów olimpijskich na wazie greckiej z 510 r. p.n.e.). Zauważalny jest niekiedy brak przy opisie szczególnie znanych zabytków informacji, gdzie konkretnie dany obiekt się znajduje (np. na s. 98 rzeźba hellenistyczna *Chłopiec usuwający cierń ze stopy* z Pałacu Konserwatorów na rzymskim Kapitolu czy na s. 19 tzw. Sztandar z Ur z British Museum w Londynie) bądź też pod jaką nazwą jest identyfikowany (np. na s. 125 słynny posąg Oktawiana Augusta z Prima Porta, znajdujący się w muzeach watykańskich). Myślę, że informacje takie mogą być dla uczniów użyteczne w czasie ich, coraz częstszych, peregrynacji po Europie.

Dopełnieniem materiału ilustracyjnego są mapy, których w całej części starożytnej jest 21 (nie licząc mapek w zestawach zadań maturalnych), w większości przypadków starannie opracowanych od strony kartograficznej, czytelnych i wzbo-

gaconych komentarzem autorskim. Niektóre z map zostały wyposażone w proste, ale wartościowe dydaktycznie zadania dla uczniów. Na przykład na s. 96 mapę *Świat hellenistyczny na początku II w. p.n.e.* opatrzone poleceniem – *Określ, jakie państwa starożytnego Wschodu istniały wcześniej na obszarach zajmowanych przez monarchie hellenistyczne.* W wykonaniu tego ćwiczenia mogą pomóc uczniom mapki na s. 22 i 23 – *Starożytny Bliski Wschód, IV–II tysiąclecie* i *Imperia Bliskiego Wschodu w VII–V w. p.n.e.* Podobnie jak przy materiale ilustracyjnym zabrakło trochę konsekwencji w stawianiu poleceń do mapek podręcznikowych, gdyż niektóre z nich nie zostały wykorzystane w tym względzie (np. na s. 133 mapa *Sieć dróg rzymskich ok. 200 r. n.e.*).

Mocną stroną narracji autorskiej są teksty wyjaśniające pojęcia. Dotyczą one nie tylko pojęć ściśle odnoszących się do omawianych zjawisk historycznych (np. demagog, romanizacja), ale i wzbogacających wiedzę ogólną uczniów (np. synkretyzm, autonomia, etyka, kanon). Autor konsekwentnie wyjaśnia źródłostów omawianych pojęć, pokazując zarazem, jak wiele w zakresie języka zawdzięczamy kulturze grecko-rzymskiej.

W zrozumieniu funkcjonowania struktur politycznych użyteczne z pewnością będą schematy graficzne ustroju Sparty (s. 62), demokracji ateńskiej (s. 73), czy też ustroju społeczno-politycznego republiki rzymskiej (s. 119). Pomimo pewnych, ale uzasadnionych dydaktycznie uproszczeń, taka prezentacja zagadnień ustrojowych na ogół dobrze się sprawdza w praktyce szkolnej.

Uwagi szczegółowe:

Oprócz tych ogólnych spostrzeżeń chciałbym dołączyć kilka szczegółowych uwag, które po części mają charakter propozycji do rozważenia:

s. 82 – Przedstawienie na ateńskim kyliksie sceny z sympozjonu stało się pretekstem do wyjaśnienia pojęcia „hetera”. Według Autora: „Można było natomiast wynająć za opłatą kobietę do towarzystwa, zwaną heterą. Hetery mogły przygrywać uczestnikom sympozjonu lub dla nich tańczyć”. W wyjaśnieniu tym zupełnie niepotrzebne jest pomijanie, co niestety jest bardzo częste w podręcznikach, że usługi świadczone przez hetery miały seksualny charakter. Myślę, że nie ma żadnego uzasadnienia dla przemilczania tego faktu.

s. 99 – Uściślenia wymaga charakterystyka najwybitniejszych postaci nauki hellenistycznej. Apoloniusz z Pergii znany jest bardziej jako „Wielki Geometra” oraz twórca wielu twierdzeń i terminów geometrycznych, a z kolei Arystarch z Samos nie był prekursorem idei heliocentrycznej, gdyż wcześniej już, tj. przed III w. p.n.e., koncepcja ta była znana w świecie greckim.

s. 115 – Na mapie zatytułowanej *Podbój basenu Morza Śródziemnego przez Rzym (264–30 r. p.n.e.)* umieszczono daty podboju rzymskiego poszczególnych

terytoriów. Warto by dokładnie sprawdzić te daty, gdyż w literaturze przedmiotu można znaleźć inne daty, a także jednoznacznie określić, czy chodzi o datę ostatecznego podboju (jak podaje legenda mapy) czy też utworzenia prowincji (np. Kreta i Cylicja – 67 r. p.n.e., w opracowaniach – 64 i 102 r. p.n.e.).³

s. 123 – Przy ilustracji ukazującej popiersie Cezara zamieszczono krótką notkę biograficzną o słynnym rzymskim wodzu. Niestety zabrakło informacji o latach życia (jest tylko w tekście głównym data śmierci Cezara).

s. 149 – Korekty wymaga stwierdzenie dotyczące chrztu w starożytnym Kościele, gdyż według Autora sakrament ten dotyczył w omawianym okresie tylko osób dorosłych – „w starożytności chrzest odbywał się inaczej niż obecnie w Kościele katolickim: chrzczono tylko dorosłych poprzez zanurzenie w wodzie lub polewanie”. W źródłach patrystycznych (np. Hipolit, Tertulian, Orygenes) znajdujemy dostateczne informacje pozwalające stwierdzić, że w II–III wieku chrzest dzieci był rozpowszechniony⁴.

s. 157 – Należałoby zmodyfikować fragment tekstu opisujący sytuację wewnętrzną Cesarstwa po śmierci Konstantyna. Jak pisze Autor: „Problemem stało się też utrzymanie jedności chrześcijaństwa, wewnątrz którego trwały burzliwe spory teologiczne. Duże różnice doktrynalne dzieliły Kościół Wschodu oraz Zachodu Cesarstwa”. Sytuacja wewnątrz chrześcijaństwa po roku 337, tj. po śmierci Konstantyna, z pewnością była pełna konfliktów doktrynalnych, np. związanych z arianizmem, ale spory te nie przebiegały według prostego schematu Wschód–Zachód. Przeciwnicy i zwolennicy symbolu nicejskiego byli aktywni w obu częściach Kościoła, chociaż główną areną sporu teologicznego była wschodnia część Cesarstwa. Rozejście się obu części Kościoła powszechnego, w sensie doktrynalnym, następowało powoli i stopniowo, począwszy od drugiej połowy V wieku (szczególnie od soboru w Chalcedonie w 451 roku).

s. 157 – Doprecyzowania wymaga konstatacja Autora, że „w IV wieku plemiona te (tj. germańskie M.K.) miały już swoje organizacje państwowe...” Dla czytelności wykładu prezentującego dzieje upadku Cesarstwa na Zachodzie warto zaznaczyć, również w warstwie pojęciowej, odmienną „państwowość” barbarzyńskich od organizacji państwowej imperium rzymskiego. Bez określenia, czym były owe „organizacje państwowe”, może pojawić się niejasność co do ich charakteru i struktury⁵.

³ H. Volkamn, *Provincia, Der Kleine Pauly*, Bd. 4, Sp. 1199–1201.

⁴ Literatura na temat chrztu dzieci w starożytnym chrześcijaństwie zob. – J. U. Krause, *Die Familie und weitere anthropologische Grundlagen. Bibliographie zur römischen Sozialgeschichte*, Stuttgart 1992, s. 176–178 (Kindertaufe).

⁵ Zob. J. Vogt, *Upadek Rzymu*, Warszawa 1993, s. 67–68 (związki plemion); P. Heather, *Upadek cesarstwa rzymskiego*, Poznań 2006, s. 106–117 (konfederacje, królestwa sateli-

Powyższe uwagi w niczym nie umniejszają pozytywnej oceny recenzowanej części podręcznika *Historia 1* autorstwa Włodzimierza Lengauera. Struktura tekstu jest przejrzysta, a styl narracji dostosowany do poziomu przeciętnego ucznia szkoły średniej. Z pewnością nauczyciel nie będzie musiał na lekcjach tłumaczyć uczniom tekstu zawartego w tym podręczniku. Elementy pozatekstowe są czytelnie powiązane z tekstem głównym, a prezentacja dziejów antycznych zgodna jest z aktualnym stanem wiedzy historycznej. Wprowadzenie drobnych korekt powinno tylko poprawić funkcjonalność podręcznika w codziennej praktyce szkolnej.

ckie); J. Strzelczyk, *Historia powszechna. Średniowiecze*, Poznań 2001 s. 66–69 (aglomeracje plemienne, „państwa”).

ANNA PANER

Wiek średni w podręczniku dla szkół ponadgimnazjalnych:

J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia. Część 1. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2007¹

Część poświęcona wiekom średnim, autorstwa Michała Tymowskiego, składa się z trzech zasadniczych rozdziałów, które odwołują się do klasycznego podziału epoki: wczesnego średniowiecza, rozkwitu i schyłku średniowiecza.

Rozdział zatytułowany *Wczesne średniowiecze* to 10 tematów. Opowiadanie autora rozpoczyna *Powstanie państw barbarzyńskich na gruzach Cesarstwa Zachodniego w V–VII*, następnie w porządku chronologicznym czytelnik znajduje tematy: *Bizancjum – nowy Rzym*, *Arabowie – świat islamu*, *Monarchia Karola Wielkiego* i ściśle z tym ostatnim związany *Początki społeczeństwa feudalno-lennego*.

Kolejne tematy poświęcone są powstawaniu nowych państw w Europie północnej i środkowo-wschodniej oraz udziałowi w tych procesach Normanów, Słowian i Węgrów. Ostatnim tematem z zakresu historii powszechnej (w tym rozdziale) jest geneza papieżstwa i cesarstwa oraz ich wzajemne stosunki. W opisie owych wydarzeń nie zabrakło oczywiście spektakularnego sporu pomiędzy Grzegorzem VII a Henrykiem IV.

Na tak szeroko i dość szczegółowo nakreślonej mapie wczesnośredniowiecznej Europy Autor rysuje początki państwa polskiego, jego rozkwit i kryzys oraz podział w roku 1138. Ostatni temat rozdziału, a trzeci dotyczący spraw polskich, poświęcony jest społeczeństwu, gospodarce i kulturze wczesnopiastowskiej, przy czym Autor szczególnie akcentuje rolę chrztu i chrześcijaństwa jako kluczowego czynnika naszego cywilizacyjnego zaistnienia w Europie i dziejach.

Rozdział *Rozkwit średniowiecza* składa się z tylko z pięciu tematów. Opis epoki otwiera dość obszerna charakterystyka przemian gospodarczych i społecznych w Europie z podkreśleniem ważnych zależności demograficznych i gospodarczych, postępu technologicznego, nowych form gospodarowania w mieście i na wsi, a także konsekwencji tych przemian: różnicowań społecznych i mająt-

¹ Por. z opinią przedstawioną przez Michała Kosznickiego, s. 63.

kowych prowadzących do emancypacji miast i wyodrębnienia się stanów na Zachodzie Europy.

Ten ważny temat zamyka wyliczenie elementów będących podstawami jedności europejskiej, do których zdaniem Autora należy zaliczyć: poddaństwo chłopów i zwierzchność panów feudalnych, zasadę podzielonej własności ziemi, istnienie sieci małych miast, silnie związanych z lokalnym zapleczem wiejskim, wykształcenie stosunków lennych oraz powstanie stanów społecznych.

Stany i początki monarchii stanowych Autor przedstawia na przykładzie Francji rządzonej przez Kapetyngów i Anglii pod panowaniem Plantagenetów oraz ich wzajemnej rywalizacji, która, przegrana przez Jana bez Ziemi, zmusiła go do ustępstw i wydania *Wielkiej Karty Swobód*.

Koniec XI wieku zdominowało wezwanie papieża Urbana V, wystosowane z Clermont, które dało początek wyprawom krzyżowym. Ich genezę, przebieg i skutki Autor omawia w rozdziale *Krucjaty i inne formy ekspansji europejskiej. Zagrożenie zewnętrzne*. Tym ostatnim podtytułem Autor sygnalizuje, że Europejczycy nie tylko musieli bronić miejsc świętych, ale i własnych krajów (Ruś, Polska, Czechy, Węgry) przed najazdami tatarskimi. Konsekwencją krucjat był wzrost roli papieżstwa, pojawienie się nowych form religijności – zakonów żebraczych i kaznodziejskich oraz pozytywne zmiany w kulturze europejskiej: powstawanie uniwersytetów, początki literatury w językach narodowych i zmiany w architekturze: wyczerpany ideologicznie i przestarzały technologicznie styl romański zastąpił wykwintny gotyk.

Ostatni temat rozdziału *Rozkwit średniowiecza* poświęcony jest dziejom Piastów i ich państwa w pierwszym wieku rozbicia dzielnicowego, zdominowanego przez walkę młodszych synów Krzywoustego, wspieranych przez możnych i Kościół, co pociągnęło za sobą obalenie zasady senioratu i dalsze podziały dynastii na linię wielkopolską, mazowiecką, śląską, sandomierską i kujawską. Podobnie jak w całej Europie – korzystne przemiany gospodarczo-społeczne osłabiało zagrożenie zewnętrzne ze strony Tatarów, Brandenburgii i zakonu krzyżackiego.

Schylek średniowiecza rozpoczyna temat *Kryzys społeczno-ekonomiczny i wielkie konflikty polityczne w Europie w XIV–XV w.*, na którego przyczyny złożyły się: epidemia „czarnej śmierci” i straty demograficzne powodujące dezintegrację życia społecznego, zubożenie wszystkich stanów, upadek miast, banków, załamanie obrotów handlowych, osłabienie władzy centralnej, rozruchy i pogromy. Jednocześnie Autor podkreśla swoisty dualizm ówczesnego kryzysu, który głęboki na Zachodzie – miał łagodny przebieg w Europie środkowo-wschodniej, a na wschodzie trudności gospodarczo-społeczne były siłą napędową gospodarki w Polsce, w Czechach czy na Morawach.

Polityczną konsekwencją kryzysu były wojna stuletnia pomiędzy Anglią a Francją oraz husytyzm w Czechach. Konflikty toczone w centrum Europy przy-

słaniały zagrożenie, jakie nadciągało ze Wschodu: Turcy osmańscy opanowali Bułgarię, Serbię, a w 1453 roku zniszczyli cesarstwo bizantyjskie.

Środkową część ostatniego rozdziału Autor poświęcił wydarzeniom politycznym: stosunkom cesarstwo – monarchie narodowe – papieństwo, przyczynom i skutkom schizmy zachodniej i próbom przełamania jej na soborze w Konstancji, w atmosferze konfrontacji kurialistów z koncyliarystami.

Po zwiezłych informacjach o nowych zjawiskach w funkcjonowaniu monarchii na Zachodzie (Hiszpania, Francja, Włochy) oraz w Europie środkowej i wschodniej (Czechy, Węgry, Litwa, Wielkie Księstwo Moskiewskie, państwo zakonu krzyżackiego) aż 5 tematów przeznaczono na historię Polski: zjednoczenie, polityka wewnętrzna i zagraniczna ostatnich Piastów, Andegawenowie na tronie polskim, unia z Litwą, wielka wojna z zakonem krzyżackim, wojna trzynastoletnia, polityka wewnętrzna Jagiellonów, konsekwencje unii z Litwą i odzyskania Pomorza dla zmian w strukturze społeczno-gospodarczej.

Tę wyżej opisaną narrację zamyka podsumowanie *Koniec średniowiecza i spadek po epoce*, gdzie znajdujemy bilans cywilizacyjnych i kulturowych osiągnięć X wieków średnich. Przede wszystkim – jak zauważa M. Tymowski – [Europa] swój kształt przestrzenny, religijny i cywilizacyjny uzyskała w średniowieczu, bo prawie wszystkie istniejące dziś państwa europejskie powstały właśnie w średniowieczu. Więzy językowe i historyczne przyczyniły się do wyodrębnienia monarchii narodowych. Natomiast w dziedzinie kultury, mimo różnic politycznych, cywilizacyjnych i religijnych (schizmy), Europa pozostała wspólnotą.

Na uwagę zasługuje obudowa metodyczna podręcznika. Składają się na nią mapy, ilustracje z obszernym komentarzem, małe i duże wykresy genealogiczne, bieżące kalendaria, zbierające w porządku chronologicznym wydarzenia z danego tematu i rozdziału, oraz krótkie wskazówki biograficzne. Barwne czworokąty, rozbijające tekst ciągle, zawierają wyjaśnienia pojęć historycznych (np. lokacja, scholastyka, Andegawenowie), jak też informacje uzupełniające zatytułowane *Czy wiesz że...* Także w samym tekście Autor często punktuje przyczyny lub skutki zdarzeń, co doskonale ułatwia nie tylko zapamiętywanie, ale i orientację wzrokową w układzie tematu.

Wiedzę i umiejętności uczniów sprawdzają i utrwalają ćwiczenia związane z tematem, np. praca z mapą, ilustracją, tekstem źródłowym, graficzne struktury wiedzy (tabele), zadania porządkujące chronologię i zadania wartościujące w formie testu wyboru, zadania prawda – fałsz. Oprócz tego każdy rozdział kończy blok ćwiczeń zatytułowany *Przygotuj się do matury*, zawierający zadania maturalne z lat 2005–2006.

Poruszanie się po podręczniku ułatwia indeks rzeczowo-osobowo-geograficzny oraz kalendarium zbiorcze dla epoki, ułożone według schematu *Europa i świat – Polska*.

Konieczność nieustannego selekcionowania i doboru treści z tak obszernego materiału faktograficznego jest częstą przyczyną dokonywania przez Autora mniej lub bardziej trafnych uogólnień, stosowania „skrótów” i „kodów” myślowych, aby szybko, na szkolny użytek powiązać przyczynę ze skutkiem. Niestety, kilka tego typu usterek znalazło się w omawianej pracy.

Dla przykładu: na s. 170 jest pytanie: *Wyjaśnij, dlaczego królestwo Franków okazało się najtrwalsze spośród kilku tzw. państw sukcesyjnych?*

Sugerowana przez Autora odpowiedź: *Frankowie przyjęli to samo wyznanie, co ich rzymscy poddani, czyli katolicyzm. Legło to u podstaw trwałego państwa.*

Wiadomo, że nie była to jedyna przyczyna trwałości państwa Franków.

Pozostając przy ćwiczeniach, stwierdzam, że pytania powinny być konstruowane z większą starannością.

Oto przykłady:

s. 184 – Polecenia do tekstu źródłowego: *A co wiedzieli w IX wieku kupcy arabscy o otaczającym ich świecie? Co ten opis mówi o bogactwie Bagdadu w IX wieku?*

s. 231 – *W cytowanym tekście K. Modzelewski stawia tezę, że wprowadzenie chrześcijaństwa (obalenie pogaństwa) **podkopało** znaczenie ważnej instytucji plemiennej...*

s. 265 – **Podaj ziemie polskie**, na których powstało najwięcej klasztorów... (raczej wymień, wskaż).

s. 265 – *Na podstawie map określ, czy wysoki poziom urbanizacji sprzyjał zakładaniu klasztorów żebraczych. Podaj dwie przyczyny wskazanej przez siebie zależności (zastosowanie rozstrzygnięcia w formie **czy** zmusza do postawienia kolejnego pytania).*

s. 290 – **Co autor tekstu wiedział na temat rozpowszechniania się epidemii?**

Usterki merytoryczne można zaliczyć do drobnych i wymieniam je tylko z obowiązku recenzenta:

s. 207 – W komentarzu do wędrowki Henryka IV do Canossy Autor napisał: *Pokuta i żal za grzechy są najważniejszymi warunkami rozgrzeszenia, papież nie mógł odmówić pokutnikowi i zdjął z niego kłatwę.* Oprócz skruchy, która mogła rzeczywiście wywrzeć wrażenie, Grzegorz VII musiał ugiąć się pod presją biskupów, którzy beneficja przynależne ich urządowi otrzymywali od władcy.

s. 213 – Zdanie: *Ekspansja niemiecka na ziemie Słowian zachodnich prowadzona była z myślą o szerzeniu chrześcijaństwa* – chyba nie jest ani prawdziwe, ani zreżne pod względem stylistycznym (ekspansja – chrześcijaństwo).

s. 215 – Zdanie podsumowujące dokonania Mieszka I: *Dzięki tym przemianom państwo polskie stało się zdolne do trwałego istnienia i współpracy oraz współzawodniczenia z innymi państwami Europy. Przemiany te zakończyły się w czasach*

panowania Mieszka I, dlatego nazywamy go budowniczym państwa polskiego. Pierwsze zdanie jest zupełną retoryką i nie dotyczy stanu państwa polskiego w końcu X wieku. Jeśli już – to przemiany dopiero się rozpoczęły.

s. 218 – Charakterystyka przyczyn kryzysu państwa polskiego bardzo niepełna i ograniczona do czynników zewnętrznych.

s. 218 – Autor podaje, że Brzetysław „wycofując się z Polski, przyłączył Śląsk do Polski”. Tymczasem nie jest to ścisłe, jako że Brzetysław opanował tylko część Śląska z grodem w Kłodzku.

s. 219 – O przyczynach nadania ziemi rycerstwu przez Kazimierza Odnowiciela: *Daniny pobierane na ten cel przez władcę okazały się nadmierne (?)*. Wydaje się że brakuje dopowiedzenia, że nadmierne, bo nadmiernie obciążały społeczeństwo, przy jednoczesnym braku wojen zdobywczych, które rekompensowały nakłady na drużynę.

s. 222 – O przesłankach podziału państwa przez Krzywoustego: (...) *miał uregulować problemy dynastyczne, a także ograniczyć wpływ możnowładztwa (...) na księcia i rządy państwem*. Jest to pogląd starszej historiografii.

s. 274 – O znaczeniu kroniki Wincentego Kadłubka: *Jego kronika stała się bardzo popularna, czytano ją chętniej i częściej niż wcześniejszą Kronikę Galla Anonima*. Do napisania tego dziwnego stwierdzenia Autora skłoniło zapewne zadanie 10 z arkusza maturalnego (2006?). Zdanie to zarówno w podręczniku, jak i w teście znaleźć się nie powinno, bo o poczytności obu kronik w okresie średniowiecza niczego pewnego nie możemy powiedzieć.

s. 288 – O przyczynach rewolucji husyckiej w Czechach: *Królestwo Czech przeżywało okres świetności (...) W XV wieku został on jednak nagle przerwany przez konflikt religijny i narodowościowy*. Kryzys ekonomiczny dotknął Czechy już pod koniec panowania Karola IV, czyli w latach siedemdziesiątych XIV wieku, zubożała szlachta była siłą napędową rewolucji, a głównym jej celem była sekularyzacja dóbr kościelnych, dalszym – osłabienie pozycji Kościoła i zależności od papieża na rzecz Kościoła narodowego. Najmniej znaczący w rewolucji był czynnik narodowy; został on wyolbrzymiony dopiero w XIX wieku na użytek niepodległościowych dążeń Czechów.

s. 289 – Komunia pod dwiema postaciami nie była propagowana przez Jana Husa, który nie występował przeciwko dogmatom. Dopiero w 1417 roku, czyli dwa lata po jego śmierci, postulat komunii z kielicha znalazł się w programie tzw. *Czterech artykułów praskich*, sformułowanym przez stronnictwo reformy religijnej działające na Uniwersytecie w Pradze.

s. 298 – Srebrny grosz praski jako solidny pieniądz robił karierę w Europie już w czasach panowania ostatnich Przemyślidów. Stał się podstawą sukcesów w polityce zagranicznej (Węgry, Polska) Wacława II.

Wymienione usterki mają jednak charakter drugorzędny w obliczu całości pracy. Po podręcznikach problemowych, nasyconych porównaniami i charaktery-

stykami odległych niekiedy od siebie epok, po podręcznikach liniowych (chronologicznych) nasyconych faktografią, po podręcznikach „przededyktowanych”, czyli takich, gdzie obudowa metodyczna przerasta treść, atakując ucznia ilością kolorowych map, obrazków, wykresów, tabel, zestawień, porównań, biogramów, cytatów, aforyzmów i gróźb autora w stylu: *Pamiętaj! Nie zapomnij!*, Michał Tymowski napisał książkę w starym stylu, podobną nieco do bardzo dobrego podręcznika Jerzego Dowiata z lat siedemdziesiątych XX wieku. Lektura podręcznika nasuwa kilka uwag.

Podobieństwo odnosi się do konstrukcji i konwencji w układzie treści nauczania; różnice tkwią natomiast w stylu narracji, która w recenzowanej pracy wydaje się niekiedy nazbyt sucha i mało emocjonalna. Autor nie nawiązuje kontaktu z czytelnikiem, a sposób prezentacji treści spycha na dalszy plan to, co najciekawsze – ludzi i ich czyny. Czyni to tekst dość trudnym, miejscami nużącym i szybko nabiera się przekonania, że Autor, owszem chce nas czegoś nauczyć, ale na pewno nie zainteresować.

Biorąc jednak pod uwagę przeznaczenie podręcznika – dla uczniów, którzy nie planują zdawać historii na poziomie rozszerzonym, a więc nie będą studiować na kierunkach humanistycznych, książka może stanowić rodzaj kompendium, które w sposób prosty dostarczy niezbędnych informacji do rozwiązania zdań z arkusza egzaminacyjnego.

Myślę, że przy takim założeniu, podręcznik Michała Tymowskiego osiąga swój cel.

IWONA JANICKA

Epoka nowożytna w podręczniku

Jolanty Choińskiej-Miki, Piotra Szlanty, Katarzyny Zielińskiej, *Historia, część 2, liceum i technikum, zakres podstawowy*, WSiP, wyd. I, 2008¹

Wydany przez WSiP podręcznik jest kontynuacją części 1 i tak jak część poprzednia jest przeznaczony dla uczniów liceów i techników realizujących program historii w zakresie podstawowym. Recenzowany podręcznik wyróżnia się uporządkowaną chronologiczno-rzeczową kompozycją, poprawną stroną językową i jasną formą wykładu. Jego zaletą jest obudowa dydaktyczna, a zwłaszcza znajdujące się przy każdym temacie kalendaria, które wskazują uczniowi wydarzenia najważniejsze i pomagają mu usystematyzować wiedzę. Ponadto podręcznik zawiera wiele ilustracji, tabel porównawczych, map, wykresów, tekstów źródłowych oraz zadań.

Godna pochwały jest konstrukcja każdego modułu dydaktycznego, kończącego się 2–3 ćwiczeniami sprawdzającymi, które z jednej strony odnoszą się do przekazanej w tekście głównym faktografii, z drugiej strony uzupełniają ją i rozwijają. Na szczególne wyróżnienie zasługują zadania *Przygotuj się do matury*, podsumowujące każdy rozdział. Zawierają one przykłady ćwiczeń i konstrukcji często pojawiających się na maturze, a pozwalających uczniowi udoskonalić posiadane umiejętności w zakresie czytania ze zrozumieniem, krytyki tekstu źródłowego itp.

Niestety podręcznik, jak wiele innych znajdujących się obecnie na rynku wydawniczym, nie jest wolny od wad. Uważna lektura pozwala zauważyć, że wiele treści zostało okrojonych z faktografii. O ile jest to zrozumiałe z tego powodu, że podręcznik powstał z myślą o nauczaniu w zakresie podstawowym, to nie można się zgodzić ze sposobem przedstawiania niektórych faktów. Chodzi tu głównie o brak pewnej ciągłości przyczynowo-skutkowej wydarzeń, ich związków z innymi lub przedstawienia na szerszym tle. Przykładem może być chociażby to, że nie ukazano wyraźnych związków pomiędzy odkryciami geograficznymi a rozwojem gospodarki europejskiej w XVI wieku, brak przyczyn czy okoliczności

¹ Por. z recenzją Arnolda Kłonczyńskiego, s. 81.

podejmowania tematyki ustrojów państwowych (w tym utopii) w epoce odrodzenia, ich związku z ówczesną sytuacją itd. Niedosyt informacji uczeń może odczuć przy omawianiu przyczyn upadku Rzeczypospolitej w 1795 roku. Otóż na s. 239 stwierdzono, że „W XIX stuleciu ukształtowały się dwie szkoły historyczne, w odmienny sposób interpretujące przyczyny utraty niepodległości przez Polskę”, a następnie podano, że jedną z nich była tzw. szkoła krakowska. W tym miejscu niemal automatycznie nasuwa się pytanie, jak nazywała się druga szkoła (chodzi oczywiście o tzw. szkołę warszawską) i jakie zajmowała wobec tego problemu stanowisko.

Ponadto, mimo zaopatrzenia podręcznika w różne zadania, wydaje się, że zabrało wśród nich ćwiczeń rozwijających umiejętność dyskusji, przedstawiania swojego zdania, argumentowania i obrony stanowiska, tak w formie ustnej jak i pisemnej. Nie umożliwiają tego również zadania z tekstami źródłowymi, wymagające od ucznia komponowania jedynie krótkich, niekiedy jednozdaniowych odpowiedzi, a nie przeprowadzenia dłuższego i bardziej skomplikowanego wyводу.

Pewne niedociągnięcia, a nawet błędy merytoryczne, można zauważyć w kalendarzach. Niejasne są np. zasady wyboru umieszczanych w nich dat. Na s. 42 podano daty roczne budowy kopuły katedry we Florencji przez Brunelleschiego (1429–1436), które pod względem wpływu tego wydarzenia na historię Europy nie są tak istotne, jak data wynalezienia ruchomej czcionki drukarskiej przez Jana Gutenberga, które to wydarzenie określono jedynie na połowę XV wieku (można było podać daty przypisywane do tego wydarzenia). Z kolei z punktu widzenia historii Polski ważną datą jest pominięty w kalendarium rok 1589, kiedy to metropolita Moskwy przybrał tytuł patriarchy, co przyczyniło się do powstania unii brzeskiej. Podobnie zastanawiające jest, że omawiając wojny prowadzone przez Rzeczpospolitą w XVII wieku, nie zamieszczono choćby wzmianki o pokoju karłowickim (1699) kończącym wojny z Turcją. Stanowiłoby to dopełnienie i logiczne zamknięcie tego tematu, a jednocześnie nie wykluczałoby przypomnienia jego znaczenia podczas opisu panowania Augusta II (s. 196). W końcu w kalendarium na s. 30 podano, że apogeum rewolucji cen w Europie przypada na lata 1550–1650, podczas gdy w tekście na s. 25 wydarzenie to datowane jest na lata 1560–1650. Nieścisłość chronologiczna pojawiła się także w zdaniu na s. 24: „Największa wczesnonowożytna giełda powstała w 1531 r. w niderlandzkiej Antwerpii, a po zniszczeniu tego miasta podczas wojny (1576, zob. s. 49) czołową rolę odgrywała giełda w Amsterdamie”. Podana w nawiasie data jest datą rzezi mieszkańców Antwerpii, a nie zniszczenia miasta podczas wojny, bowiem to nastąpiło dopiero w 1585 roku. I to tę właśnie (czyli 1585 rok) umieszczono w kalendarium na s. 30, co jest o tyle zaskakujące, że daty tej nie ma ani w tekście głównym na s. 24, ani na s. 49, do której odsyła się czytelnika. Ponieważ z kolei na s. 49 wskazano tylko rok 1566 jako początek wojen religijnych, sądzić można, że uczeń nie skojarzy tych faktów ze sobą i nie będzie umiał wyjaśnić związku pomiędzy nimi.

Błąd chronologiczny pojawił się natomiast w dacie rozwiązania tzw. Długiego Parlamentu w Anglii. W tekście na s. 110 czytamy: „Kolejny parlament rozpoczął obrady w listopadzie 1640 r., a zakończył formalnie w 1653 r.” Jako datę formalnego rozwiązania parlamentu podano tu rok 1653, podczas gdy w tym roku (dokładnie 20 kwietnia 1653 roku) Oliver Cromwell, stojąc na czele wojsk, rozpuścił Izbę Gmin, funkcjonującą od 1649 r. jako „parlament kadłubowy”. Jako że w myśl ustaw z 1641 r. parlament mógł obradować tak długo, jak uznał za słuszne, i mógł się rozwiązać tylko za zgodą jego członków, rozpuślenie go przez Cromwella nie może być uznane za jego formalny koniec². Decyzję o samorozwiązaniu podjęto dopiero w 1660 roku po złożeniu urzędu lorda protektora przez Ryszarda Cromwella³. Kolejny błąd chronologiczny znajdujemy na s. 184, a następnie w kalendarium (s. 186), gdzie został powtórzony. Jako czas trwania wojny o sukcesję polską podano lata 1733–1738, podczas gdy zakończyła się ona trzy lata wcześniej zawarciem pokoju w Wiedniu w 1735 roku⁴.

Zastrzeżenia można mieć także co do pewnych niezręcznych czy niejasnych określeń pojawiających się w podręczniku. I tak w wyjaśnieniu pojęcia „Zambo” (s. 19) użyto określenia „odmiana człowieka”, podczas gdy poprawniej jest mówić lub pisać o „rasie”. Następnie na s. 111 przeciwników monarchy w czasie wojny domowej w Anglii w XVII wieku nazwano „parlamentarianami”. Określenie to nie występuje w *Słowniku języka polskiego* i dotąd nie występowało w podręcznikach, zwłaszcza szkolnych. W historiografii zwykło się bowiem określać owo stronnictwo „okrągłogłowymi”, zaś „rojalistów” – „kawalerami”. Wprowadzenie do podręcznika „parlamentarian” burzy jego korespondencję z innymi publikacjami tego typu. Identyczny problem dotyczy określenia stronnictwa Potockich, których nazywa się tu „republikantami” (s. 199, 203). Podobnie jak wyżej, w podręcznikach szkolnych określenie to nie miało zastosowania, w przeciwieństwie do literatury z 1. poł. XX w.⁵ Na określenie zwolenników republiki funkcjonuje termin „republikanie”, podkreślić jednak trzeba, że również i ono w stosunku do Potockich nie jest najszcześniejsze, ponieważ nie byli oni zwolennikami republikańskiego ustroju politycznego, lecz tradycyjnego kształtu Rzeczypospolitej. Alternatywą jest jeszcze określenie stronnictwo „starszlacheckie”, jednak i ono nie jest zbyt często stosowane w odniesieniu do Potockich. Mimo znacznej ilości podręczników na rynku wydawniczym, należy dążyć do pewnej ich spójności i jednolitości pod względem stosowanej terminologii, celem wykluczenia ewen-

² G. Górski, S. Salmonowicz, *Historia ustrojów państw*, Warszawa 2001, s. 264.

³ *Ibidem*, s. 66–267.

⁴ H. Samsonowicz, *Historia Polski do roku 1795*, wyd. czwarte, Warszawa 1985, s. 227.

⁵ A. Brückner, *Dzieje kultury polskiej*, t. 3, cz. 1: *Czasy saskie*, Warszawa 1939, s. 13, 342, 344.

tualnych niejasności mogących ujawnić się na egzaminie maturalnym. O ile Autorzy mają dowolność w układzie treści podręcznika, doborze szaty graficznej, ikonografii itp., wymagać należy, by omawiając te same wydarzenia czy zjawiska, posługiwali się tą samą terminologią.

Pozostałe uwagi są mniej istotne i dotyczą np. zasadności wyróżniania lub niewyróżniania pewnych informacji tłustym drukiem oraz trafności wyboru ich prezentacji w formie wykresu czy tabeli. Jeżeli chodzi o pierwszą kwestię, na s. 8, gdzie mowa o trzech systemach religijnych oddziałujących na stosunki społeczne, wyróżniono tłustym drukiem jedynie dwa z nich – sinto i zen, pomijając konfucjanizm, który wprawdzie został wspomniany wcześniej, jednak ponieważ wielu uczniów posiada tzw. pamięć wzrokową, wyróżnienie go i w tym miejscu wpłynęłoby korzystnie na pełne zapamiętanie informacji. Podobnie na s. 228 nie wyróżniono stronnictwa hetmańskiego, w przeciwieństwie do stronnictwa patriotycznego i ugrupowania dworskiego, a na s. 232, wyróżniono nazwiska dwóch z trzech konfederatów, a mianowicie S. Potockiego i S. Rzewuskiego, pomijając K. Branickiego.

W kwestii drugiej na s. 22 dane procentowe na temat urbanizacji Europy w XVI wieku umieszczono w tabeli, opisując je, co zacięra ich czytelność. Byłyby one bardziej wyraziste i przemawiające do wyobraźni ucznia, gdyby zostały przedstawione np. w formie wykresu kołowego lub słupkowego. Ułatwiałoby to również porównanie danych z końca XV wieku z danymi ze schyłku wieku XVI. Z kolei na s. 239 w tabelce przedstawiono dane dotyczące II i III rozbioru Rzeczypospolitej (zagarnięty obszar w km², liczba ludności). Tymczasem bardziej celowym i uzasadnionym posunięciem byłoby umieszczenie tu informacji odnoszących się również do I rozbioru, zamiast prezentowania ich w osobnej tabeli na s. 206. Uczeń miałby wówczas ułatwiony ogląd sytuacji, tym bardziej iż na s. 238 znajduje się mapa, przedstawiająca kolejne rozbiory. Odsyłanie go do s. 206 niczemu nie służy, a jedynie komplikuje poszukiwanie informacji.

Zarzut braku konsekwencji postawić można pisowni nazwisk. Dotyczy to podawania czy też nie drugiego imienia postaci. Przykładowo: w kalendarium przy bitwie pod Kircholmem (s. 129) podane są dwa imiona Jana Karola Chodkiewicza, a następnie, przy bitwie pod Chocimiem już tylko jedno. Być może nie jest to błąd godny szczegółowego roztrząsania, niemniej jednak może on wprowadzić ucznia w niepewność co do danej osoby.

Jeśli chodzi o uwagi edytorskie, to nie można się oprzeć wrażeniu niezbyt szczęśliwego rozplanowaniu tekstu. Nie jest on zwarty i ciągły, lecz poprzerrywany ilustracjami, mapkami, tekstami itp., których nie umieszczono gdzieś na marginesie podręcznika czy po zakończeniu pewnego wątku. Wiele ikonografii niejako „wchodzi” w tekst, przerywając lekturę i zmuszając ucznia do poszukiwania jego dalszego ciągu, co gorsza nie na następnej stronie, ale nawet dwie strony dalej. Jeden z bardzo wielu jaskrawych przykładów znajdujemy na s. 88. Choć

logika każe szukać dalszej części przerwanej wywodu na s. 89, znajdujemy tam tylko dwie ilustracje z opisami oraz ramkę *Czy wiesz, że...* Kontynuację tematu odnajdziemy dopiero na s. 90. Takie sztuczne dzielenie tekstu nie tylko utrudnia lekturę, ale przede wszystkim przerywa tok myślenia ucznia i odwraca jego uwagę od spraw istotnych.

Zastrzeżenia można mieć również do doboru niektórych ilustracji lub ewentualnie sposobu ich opisywania. I tak na s. 87 przy ilustracji *Szlachcic polski* (fragment płaskorzeźby z grobowca kasztelana krakowskiego Krzysztofa Szydłowieckiego w kolegiacie św. Marcina w Opatowie) umieszczono dokładny opis stroju szlacheckiego z podaniem jego charakterystycznych elementów (guzy, guziki, kontusz), podczas gdy nie wszystkie są ukazane na ilustracji, stąd konieczne było odesłanie ucznia do zdjęcia na s. 204. Nasuwa się tu pytanie – po co umieszczać opis pod ilustracją, która mu nie odpowiada (lub odwrotnie – ilustracji, która ma niewiele wspólnego z podpisem).

Wprawdzie podręcznik jest zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego w zakresie historii, jednak przedstawione uwagi znacząco wpływają na jego ogólną ocenę i nie pozwalają na pozytywne wnioski.

Historia XIX wieku w podręczniku

Jolanty Choińskiej-Miki, Piotra Szlanty, Katarzyny Zielińskiej, *Historia, część 2, liceum i technikum, zakres podstawowy*, WSiP, wyd. I, 2008¹

Recenzowany podręcznik został wydany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne z myślą o uczniach liceów i techników realizujących historię w zakresie podstawowym. Uzyskał pozytywną opinię recenzentów i został dopuszczony przez ministra oświaty do użytku szkolnego². Tom obejmuje dzieje nowożytne od XV wieku aż do 1914 roku. Historia XIX wieku została opracowana przez Piotra Szlantę i ujęta w dwóch ostatnich częściach podręcznika: cz. IV – zatytułowanej *Europa i świat w epoce restauracji i rewolucji (od 1815 r. do połowy XIX wieku)* oraz cz. V noszącej tytuł *Europa i świat w epoce rozwoju cywilizacji przemysłowej (od połowy XIX w. do 1914 r.)*. Nazwy poszczególnych części są istotne, gdyż w jednoznaczny sposób informują czytelnika o najważniejszych cechach opisywanej epoki. Dlatego należy zauważyć, że dwa terminy w tytule rozdziału IV, które miały ukazywać przeciwstawne tendencje występujące w tym okresie: rewolucję i restaurację, tylko częściowo spełniają taką rolę. Był to okres wzrastających napięć narodowościowych, konfrontacji postaw konserwatywnych i liberalnych, a na dodatek okres fermentu ideowego, który niósł romantyzm. Dokonany przez Autora wybór należałoby uczniowi wyjaśnić. Obie części zostały podzielone na kilkanaście rozdziałów, które podejmują zagadnienia historii powszechnej i dziejów Polski w wyznaczonych ramach chronologicznych. W obu przypadkach zamykają je rozdziały poświęcone przemianom zachodzącym w kulturze polskiej. Tom zamyka kalendarium i indeks, niewątpliwie ułatwiające korzystanie z podręcznika jako najważniejszego dla ucznia zbioru niezbędnych informacji.

Zapoznając się z treścią podręcznika, należy zwrócić uwagę na zastosowaną terminologię. Pojęcia i sposób ich wyjaśnienia w tekście mają istotne znaczenie, gdyż od tego zależy w dużej mierze aparat pojęciowy, którym będzie się posługi-

¹ Por. z recenzją Iwony Janickiej, s. 75.

² Podręcznik został dopuszczony do użytku w oparciu o opinie rzeczoznawców: T. Radzika, A. Szwarca, M. Boruckiego, D. Rotta. Numer dopuszczenia: 1/08.

wał uczeń/absolwent w określaniu zjawisk historycznych i, do pewnego stopnia, również współczesnych. Jednym z nich jest *legitymizm* (s. 262), który w tekście został zdefiniowany następująco: „zasada legitymizmu – monarchowie musieli udowodnić swoje historyczne prawa do tronów”. Na tej samej stronie zanotowano w ramce, że było to „uznanie nienaruszalności *historycznych praw* monarchów i dynastii do dziedziczonych przez nich tronów”. Tymczasem należałoby wyjaśnić, że władza, zgodnie z wykładnią tej zasady, nadana była przez Boga i jako taka była nieusuwalna. Legitymizm był przywróceniem i uznaniem starego porządku, zburzonego przez rewolucję francuską i działania Napoleona Bonaparte.

Często wskazywaną wadą podręczników szkolnych jest brak precyzji w przedstawianiu wydarzeń historycznych. Są one zaledwie wzmiankowane, co może prowadzić do mylnych wniosków. Dla przykładu, opisując funkcjonowanie Świętego Przymierza (s. 265), Autor informuje, że członkowie tego porozumienia organizowali co jakiś czas kongresy i zezwalali na interwencje zbrojne. Jednak to nie Święte Przymierze organizowało kongresy, a Czwórprzymierze na spotkaniach w Leibach, Troppau, Weronie, Aix-la-Chapelle regulowało stosunki międzynarodowe. Nazwano to sytemem kongresowym – tego pojęcia zabrakło w tekście.

Pojęcia, które nie zostały precyzyjnie wyjaśnione, pojawiają się również w innych miejscach tekstu. Przykładem są dwa terminy: *poddaństwo chłopów* i *uwłaszczenie*. Autor nie wyjaśnia różnic pomiędzy tymi pojęciami, a jest ona znaczna. Wątpliwości mnoży informacja o zniesieniu poddaństwa chłopów w Austrii (s. 287) i ich uwłaszczeniu w 1848 roku. Nasuwają się wątpliwości, czy chodzi o Austrię, czy raczej zabór austriacki, gdyż zniesienie poddaństwa w Austrii miało miejsce wcześniej? Pierwszy z aktów znoszących zależność osobistą chłopów w Austrii wydano już w 1781 roku³.

Częstym zarzutem kierowanym wobec podręczników szkolnych, który należy podnieść również w stosunku do recenzowanego tomu, jest nadmierny encyklopedyzm – nagromadzenie szczegółowych, niewyjaśnionych obszerniej faktów. Jedną z jego konsekwencji jest informowanie o wydarzeniach bez ukazywania ich przyczyn i konsekwencji. Niesie to ze sobą zagrożenie, że czytelnik zapozna się z faktem, nie potrafiąc go umieścić w szerszym kontekście i w związku z tym pozbawiony jest możliwości dokonania oceny. Przykładów jest wiele. Wśród nich wojna krymska, która potraktowana została bardzo marginalnie (s. 289). Tymczasem przegrana pod Sewastopolem była wstrząsem dla Rosji i otworzyła epokę reform zwaną odwilżą posewastopolską, a sama bitwa znalazła trwale miejsce w historii Europy. Autor pominął znaczenie wojny krymskiej dla zmieniającego się układu sił w Europie i przemian wewnętrznych w Rosji, co miało wpływ na

³ H. Wereszycki, *Historia Austrii*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, s. 167.

przygotowania powstańcze w zaborze rosyjskim. Jest to o tyle dziwne, że jednocześnie poświęcił bardzo dużo miejsca na przedstawienie zmagania Greków o niepodległość. Wydarzenie to doprowadziło do kryzysu systemu kongresowego i, jak twierdzi część badaczy, spowodowało faktyczny jego upadek. Problem właściwego doboru faktografii przy tworzeniu takich syntez, jak podręcznik szkolny jest znany i każdy autor liczy się zapewne z potencjalnymi zarzutami w tym zakresie. Jednak informowanie o wydarzeniach bez konsekwencji, które ze sobą nosły, i bez umieszczenia ich we właściwym kontekście, w tym wypadku międzynarodowym, musi budzić zastrzeżenia i pytanie, po co właściwie o nich wspominać?

Częsty brak ukazania przyczyn opisywanych wydarzeń powoduje, że mogą się wydawać zupełnie nieracjonalne z punktu widzenia dzisiejszego ucznia. Takie wrażenie odnosi się, czytając o historii dziewiętnastowiecznej Francji. O Wiosnie Ludów napisano: „wydarzeniem, które stało się impulsem do wystąpień w innych państwach, była rewolucja lutowa we Francji” (s. 299). Następnie ujawniony został upadek króla Ludwika Filipa i na tym właściwie koniec. Żaden z czytelników nie pozna powodów tej abdykacji ani przyczyn zjawiska, które miało charakter rewolucyjny. Rewolucje to nie bunty czy rewolty o ograniczonym zasięgu, to wydarzenia, które niosą z sobą zmianę systemu społeczno-politycznego i, na ogół, również ustrojowego. We Francji dokonało się to w 1848 roku, nie wiadomo dlaczego? Podobnie opisano początki rządów Napoleona III, który objął władzę w wyniku zamachu stanu (s. 356), co jest uproszczeniem. Został on wybrany na księcia prezydenta republiki, a objęcie władzy cesarskiej zostało zaakceptowane przez plebiscyt, który był ogromnym sukcesem Napoleona III. Wiosna Ludów to fenomen w XIX-wiecznej historii Europy, fala rewolucji przelała się przez szereg państw w ciągu dwóch lat, ale Autor nie wskazuje na przyczyny tego zjawiska i pomija wydarzenia rewolucyjne np. we Włoszech (s. 303), gdzie w Rzymie utworzono świeckie państwo, i w Neapolu, gdzie rewolucja przybrała szczególnie radykalny charakter. Czytelnik może postawić pytanie, dlaczego doszło do wystąpień rewolucyjnych we Włoszech, Francji, Niemczech, Austrii i Węgrzech, a nie było ich praktycznie w Anglii i na terenie państw skandynawskich?⁴ Fenomen ten nie został uwzględniony w podręczniku.

Wydaje się, że historia niektórych państw zasługiwałaby na bliższe poznanie, np. procesy zjednoczeniowe Włoch i Niemiec potraktowano bardzo skromnie (s. 351–355), bez wyjaśnienia głębokiego podłoża tych procesów, przyczyn i złożonych uwarunkowań wewnętrznych i międzynarodowych, które je utrudniały. W jakim stopniu były to faktycznie działania zjednoczeniowe, a jak dalece należy

⁴ B. Jakubowska, *Przesłanie jedności narodów w okresie Wiosny Ludów – temat uwikłany w aktualizację*, [w:] *Edukacja historyczna a współczesność*, pod red. B. Kubis, Opole 2002, s. 68–69.

je traktować jako podbój Italii przez Piemont (piemontyzacja), czy ekspansję Prus na tereny niemieckojęzyczne (prusjanizacja) i wcielenie do jednego organizmu państwowego pod przywódczą rolą zwycięskich dynastii: sabaudzkiej we Włoszech i Hohenzollernów w Niemczech?

Za istotny błąd należy uznać wyjaśnienie niemieckiej polityki *Kulturkampf* jako skierowanej przeciwko Kościołowi katolickiemu (s. 374). Co prawda pięćdziesiąt stron dalej Autor dodał, że miała ona również antypolskie ostrze (s. 428). W tym miejscu ujawnia się słaba strona niemal wszystkich funkcjonujących obecnie na rynku wydawniczym podręczników do nauki historii w szkole. Prezentują one silnie polonocentryczną ocenę wydarzeń, która jest jednostronna i nie ukazuje złożoności procesów dotyczących problemów państw ościennych. *Kulturkampf* był narzędziem wykorzystywanym przez kanclerza Ottona von Bismarcka do umniejszenia roli politycznej katolików niemieckich, mających wsparcie papieża. Zaatakowano Kościół katolicki jako siłę polityczną i dotknęło to również ludność polską mieszkającą w Prusach, ze względu na to, że byli to w większości członkowie gmin katolickich. Polska historiografia, głęboko jeszcze zakorzeniona w romantycznej mitologii narodowej, często utrwała zjawisko *Kulturkampf* jako tylko wrogię Polakom polityki Bismarcka⁵. W podręcznikach szkolnych *Kulturkampf* jest niemal wyłącznie identyfikowany z germanizacją zaboru pruskiego. Tymczasem po utworzeniu nowego federacyjnego Cesarstwa Niemieckiego Bismarck miał świadomość, że przetrwa ono, jeśli się stworzyć poczucie wspólnej tożsamości niemieckiej, silnej identyfikacji narodowej, która przełamie lokalne separatyzmy, np. bawarski, saski czy badeński. Z tego powodu siły polityczne i grupy narodowościowe, które uniemożliwiały realizację tego projektu, stały się celem ataków (katolicy) lub działań integrujących i unifikujących (Polacy, Duńczycy). Z punktu widzenia Berlina polityka *Kulturkampf* nabiera zupełnie innego charakteru i zdaje się racjonalna, biorąc pod uwagę interes nowo powstałego organizmu państwowego. Wydaje się, że na początku XXI wieku Polacy powinni się już oderwać od wyłącznie polskiego spojrzenia na politykę państw zaborczych wobec mieszkańców ziem polskich i jak historycy spojrzeć również na działania skierowane wobec mieszkańców swoich prowincji zamieszkałych przez Polaków z perspektywy Petersburga, Wiednia czy Berlina⁶. Inaczej oceni się w tym kon-

⁵ O konsekwencjach takiego postępowania zob.: B. Tarnowska, *Obraz Niemca w opiniach młodego pokolenia*, [w:] *Tradycja i mity w edukacji historycznej w dobie reformy*, pod red. S. Roszaka, M. Strzeleckiej, M. Ziółkowskiego, Toruń 2004, s. 217–218.

⁶ Problem stereotypowego ujęcia dziejów Rosji w polskich podręcznikach podejmuje R. M. Józefiak, *Dzieje Rusi i Rosji w programach i podręcznikach do historii w szkołach ponadgimnazjalnych*, [w:] *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, pod red. G. Pańko, J. Wojdan, Toruń 2003, s. 162–163.

tekście niemiecką Weltpolitik (brak terminu w podręczniku) czy decyzję o budowie monarchii dualistycznej w Austro-Węgrzech.

Podobnie powierzchownie przedstawiono położenie mieszkańców zaboru rosyjskiego. Bardzo lakonicznie omówiono konstytucję z 1815 roku, mimo że tabela ilustruje relacje poszczególnych organów władzy (s. 312–313), ale uczeń nie będzie wiedział, ile osób miało czynne prawo wyborcze i jaki był właściwie zakres kompetencji poszczególnych instytucji? A przecież Królestwo Polskie połączone z Rosją unią personalną miało jedną z najnowocześniejszych konstytucji, o największym, w stosunku do liczby mieszkańców, odsetku uprawnionych do udziałów w wyborach. Była to nowocześniejsza konstytucja niż francuska z tego samego okresu. W Rosji, która w XIX wieku konstytucji w ogóle mieć nie będzie, była ona obiektem marzeń tamtejszych rewolucjonistów. Mieszkańcy Petersburga byli przekonani, że konstytucja to imię małżonki księcia Konstantego, dowódcy wojsk Królestwa Polskiego. Dopiero na tym tle zrozumiałe będzie powstanie opozycji legalnej w Królestwie, o czym mowa w tekście (s. 313), i tajnej. Geneza powstania listopadowego zamknięta została w stwierdzeniu, że było spowodowane rozczarowaniem polityką Romanowów, nieprzestrzeganiem konstytucji i sytuacją w Europie Zachodniej. Trudno z tego krótkiego zdania wywnioskować cokolwiek. W odbiorze współczesnego ucznia nie brzmi wiarygodnie stwierdzenie, że „rozczerwanie polityką Romanowów” było powodem do walk zbrojnych, które ich uczestników mogą kosztować życie, utratę majątku, wieloletnie więzienie czy wygnanie.

Autor nie polemizuje ze schematycznie utrwalonymi przyczynami upadku powstania listopadowego i nie poddaje ich krytyce, wymienia je bez komentarza, chociaż dystansuje się, pisząc: „jak się podaje”, „prawdopodobnie” (s. 323). To przykład traktowania ucznia przedmiotowo. Jest to nadal ciężkie przewinienie autorów polskich podręczników. Nie odnoszą się oni do uczniów jak do partnerów w rozmowie o historii, nie prezentują odmiennych poglądów i punktów widzenia istniejących w historiografii, a które poddane krytyce, dawałyby możliwość budowania przez uczniów własnych opinii i ocen. Podaje się gotowe interpretacje. Być może dlatego, mimo reformy edukacji, od ucznia oczekuje się, aby przyswoił materiał i go potem możliwie dokładnie odtworzył.

W recenzowanej części podręcznika dostrzega się i docenia dorobek kulturowy innych grup narodowościowych mieszkających na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej. Stara się pokazać wielokulturowość ziem polskich, wspomina o politycznych organizacjach żydowskich, o Ukraińcach i ich bohaterze Iwanie Franko. Autor należy do tych odważnych, którzy otwarcie piszą o negatywnym stosunku Romana Dmowskiego i endecji do Żydów polskich, traktowanych jako zagrożenie ekonomiczne i narodowe (s. 422).

Lista oczekiwań faktograficznych wobec podręcznika jest długa. Na przykład jednym wymienionym postanowieniem układu pokojowego (bez nazwy miej-

scowości, w której został podpisany) kończącego wojnę rosyjsko-japońską w latach 1904–1905 jest uznanie Korei za japońską strefę wpływów (s. 398). Brak innych postanowień i uwypuklenia międzynarodowego znaczenia tego konfliktu utrudnia zrozumienie atmosfery rosnących napięć w świecie w przededniu wybuchu I wojny światowej. Takie zarzuty można mnożyć, dziwi brak postaci M. Murawiova przy opisie represji po postanieniu styczniowym, konwencji Alvenslebena i wielu innych postaci oraz wydarzeń. Pozostaje pytanie, czy ich brak powinien powodować niską ocenę całego podręcznika?

Z całą pewnością nie. Obecnie jeszcze obowiązujące podstawy programowe są tak dalece ogólnikowe, że każdy podręcznik będzie z nimi w zgodzie.

Jaką wizję dziejów polskich propaguje recenzowany podręcznik? Nie powieła przede wszystkim obrazu patriotyczno-martyrologicznego, co należy docenić. Unika nadmiernego dydaktyzmu i zbędnego mentorstwa, które nie jest obce starszym podręcznikom, dzięki temu może być dobrze przyjęty przez czytelników. Nie traktuje ich jednak jak samodzielnie myślących odbiorców, ogranicza swoją rolę do prezentowania faktów, a ponieważ tych faktów nie ma zbyt dużo, to nie popełnia błędów merytorycznych.

Uwagi do strony ikonograficznej kierowane są raczej do redakcji odpowiedzialnej za stronę edytorską. Niektóre rozwiązania graficzne są bardzo niejasne, np. schemat przedstawiający ustrój Galicji w dobie autonomii (s. 425) bardziej komplikuje, niż wyjaśnia cokolwiek. Podobnie jak opis pod ilustracją, która ma przedstawiać typowe wnętrza w stylu biedermeier. Opis stylu jest właściwy, ale ilustracja, do której go dołączono, nie ukazuje typowego wnętrza biedermeierowskiego (s. 269). Inna uwaga dotyczy podpisu pod obrazem przedstawiającym uroczystość proklamowania Cesarstwa Niemieckiego w Sali Lustrzanej w Wersalu. W komentarzu zasugerowano, że przedstawiono tam samych wojskowych, co miało podkreślać rolę armii w procesie zjednoczenia Niemiec (s. 354). Tymczasem obraz przedstawia nie tylko wojskowych, ale również uczestniczących w wydarzeniu władców niemieckich, którzy zwyczajowo nosili w takich sytuacjach mundury. Jest to bardzo zwięzłe przedstawienie podstawowych wydarzeń z historii XIX wieku, okraszone fragmentami tekstów źródłowych i ćwiczeń utrwalających. W jakim stopniu ułatwi poznanie zawiłych dziejów dziewiętnastego wieku pokoleniu urodzonemu już w wolnej Polsce, które nie zna z własnego doświadczenia ograniczeń wolności słowa, cenzury, dramatu emigracji?⁷ Czy pozwoli zrozumieć różnice, jeszcze dzisiaj występujące, pomiędzy poszczególnymi dziel-

⁷ Problem uczestnictwa w dyskursie politycznym zob.: K. Szafraniec, „*Deficyt obywatelstwa*” wśród młodzieży – uwarunkowania i konsekwencje, „*Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*”, 2005, nr 3(31), s. 23–38.

nicami współczesnej Polski, a których źródło sięga XIX wieku⁸. Do jakiego stopnia wywoła dyskusję wśród uczniów, zachęci do dalszych, indywidualnych poszukiwań?⁹ Tych oczekiwań raczej nie spełni, mimo że jest przejrzysty, uporządkowany i pozbawiony poważnych błędów merytorycznych, ale tak ogólnikowy, że recenzent nie wnioskuje o wyróżnienie go przez PAU.

⁸ P. Wandycz, *Pod zaborami, 1795–1918*, Warszawa 1994, s. 13.

⁹ P. Hanczewski, *Czy historii można uczyć inaczej?*, „Wiadomości Historyczne”, 2008, nr 2, s. 11.

Podręczniki do języka polskiego
dla szkół ponadgimnazjalnych recenzowane w t. VIII
„Prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”

Małgorzata Niemczyńska przy współpracy Dawida Friedmanna, *Człowiek w świecie tradycji. Język polski 1. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2006, ss. 288.

Opinię przedstawili: Magdalena Kokoszka, Katarzyna Walotek-Ściańska.

Małgorzata Niemczyńska przy współpracy Dawida Friedmanna, *Człowiek w świecie wartości. Język polski 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2006.

Opinię przedstawili: Magdalena Kokoszka, Katarzyna Walotek-Ściańska.

Marian Stala, *Literatura polska. Romantyzm. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003 (wyd. II – 2005), ss. 420.

Opinię przedstawił Maciej Szargot.

Michał Nawrocki, Marian Stala, *Literatura polska. Pozytywizm. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, ss. 200.

Opinię przedstawili: Barbara Szargot, Jan Jakóbczyk.

Marta Wyka, *Literatura Młodej Polski. Podręcznik dla klasy 2 i 3 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, ss. 282.

Opinię przedstawili: Monika Jaworska, Jan Jakóbczyk.

MAGDALENA KOKOSZKA

Recenzja podręcznika

Małgorzaty Niemczyńskiej *Człowiek w świecie tradycji. Język polski 1*, napisanego przy współpracy Dawida Friedmanna (Wydawnictwo Operon, Gdynia 2006)¹

Recenzowany podręcznik, *Człowiek w świecie tradycji*, autorstwa Małgorzaty Niemczyńskiej, przeznaczony jest do kształcenia kulturowo-literackiego w zakresie podstawowym na poziomie klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Książka została dopuszczona do użytku szkolnego (numer dopuszczenia 175/02) i wpisana do wykazu podręczników służących do kształcenia ogólnego na podstawie recenzji rzeczoznawców: prof. dr. hab. Mieczysława Ingłota, prof. dr. hab. Dariusza Rotta, prof. dr. hab. Antoniego Smuszkiewicza, prof. dr. hab. Jerzego Podrackiego i mgr. Rafała Janusa. Podręcznikowi towarzyszy obudowa dydaktyczna w postaci: programu nauczania, zeszytu ćwiczeń, przewodnika dla nauczyciela, wybranych scenariuszy lekcji i foliogramów.

Książka ukazała się jako jeden z tomów serii zatytułowanej *Człowiekiem jestem*, której zamysł główny sprowadzić można by do tezy, że „Czytając dzieła literackie, w istocie poznajemy siebie” (s. 5). Pierwszym proponowanym etapem samopoznania ma być próba odnalezienia się – zgodnie z tytułem recenzowanego podręcznika – „w świecie tradycji”. Książka prezentuje dorobek kulturalny pokoleń w porządku chronologicznym, odzwierciedlającym przemianę poszczególnych idei w czasie. Jej kompozycja jest dwudzielna: pierwsza część obejmuje wykład teoretycznoliteracki, nastawiony na kształcenie kompetencji odbiorczych i postaw badawczych ucznia, a także dyskursywne wprowadzenia do każdej z literackich epok od starożytności aż po czasy współczesne; część druga jest rodzajem aneksu, który zawiera – obok antologii wybranych utworów literackich i innych tekstów kultury – także ich skróconą prezentację wraz z poleceniami kontrolnymi i zadaniami do wykonania w szkole lub w domu. Szybkie wyszukiwanie potrzebnych

¹ Por. z recenzją Katarzyny Walotek-Ściańskiej, s. 97.

informacji w książce umożliwiają indeksy (rzeczowy i osób). Uczeń może także skorzystać z map historycznych zamieszczonych na końcu podręcznika.

Książka Małgorzaty Niemczyńskiej jest próbą panoramicznego spojrzenia na dzieje kultury. Autorka stara się pomieścić na niespełna trzystu stronach informacje z zakresu wielowiekowej historii: prądów artystycznych, doktryn twórczych, stylów epok wraz z ich społeczno-politycznym tłem i filozoficznym zapleczem. Ujęcie takie ma swoje zalety i wady. Zwarty – pomimo wprowadzenia odrębnych rozdziałów dla każdej z epok – wykład pierwszej z części książki próbuje dać wyobrażenie o ciągłości tradycji, o procesach polemicznej kontynuacji bądź aktualizacji dorobku przodków. Innymi słowy, pozwala dostrzec stałą obecność przeszłości w teraźniejszości, a tym samym i własną współczesność sytuować „w świecie tradycji”. Przedsięwzięcie takie wydaje się możliwe przy założeniu, że wiedza na temat epok literackich, jaką uczeń zdobył w gimnazjum, jest już wstępnie ugruntowana i wymaga jedynie stosownego poszerzenia. W przeciwnym razie uczący się staje przed niezwykle trudnym zadaniem – choćby pobieżnego – opanowania w jednorocznym cyklu nauki materiału, który zwykle wprowadza się stopniowo, podczas trzech lat edukacji w liceum. Wiedza zdobyta w ten sposób będzie zapewne niepełna i powierzchowna.

Dużym atutem podręcznika Małgorzaty Niemczyńskiej jest natomiast jego nastawienie na wszechstronne kształcenie kompetencji odbiorczych ucznia. Prezentacja dzieł znaczących dla omawianego okresu nie ogranicza się tu jedynie do literatury, ale poszerzona została o przykłady z innych dziedzin sztuki: architektury, malarstwa, rzeźby, opery, filmu. To z nich, w równym stopniu co i z dzieł literackich, uczeń może czerpać wiadomości o życiu epoki, o jej celach, naczelnych wartościach czy dominującej estetyce. Materiał ikoniczny wykorzystany przez Autorkę stanowi integralną część informacji podręcznikowej. Zamieszczone pod nim wiadomości (nierzadko podane w formie ciekawostek, anegdot czy miniinterpretacji) wspomagają usystematyzowany wykład wiedzy o przedmiocie. Dzięki czytelności i dobrej jakości estetycznej, a także korespondencji z pozostałymi elementami przekazu, reprodukcje prezentowane w podręczniku mogą spełniać funkcję dydaktyczną, np. posłużyć jako materiał do analiz porównawczych sztuk plastycznych ze sztuką słowa.

Wykład wiedzy o przedmiocie dostosowany został do kompetencji językowych i możliwości percepcyjnych ucznia klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Forma językowa przekazu nie budzi większych zastrzeżeń. W podręczniku zróżnicowano za pomocą kroju czcionek informacje ważne i peryferyjne, wyeksponowano pojęcia kluczowe dla zrozumienia przedmiotu, wprowadzono notatki informacyjne na marginesach oraz piktoqramy dla oznaczenia pytań i poleceń kontrolnych. Autorka zadbała także o wzmocnienie siły motywacyjnej przekazu. Od pierwszych stron książki próbuje przekonać ucznia, że czytanie literatury jest zadaniem twórczym, co wynikać

ma już z samej ontologii dzieła literackiego. Dzieła, które – ze względu na obecność miejsc niedookreślonych – każdorazowo jest inaczej konkretyzowane. Autorka oczywiście nie powołuje się tu bezpośrednio na Romana Ingardena, ale dość umiejętnie wykorzystuje jego ustalenia, sięgając nawet – co zupełnie rzadkie w podręcznikach – do własnych doświadczeń czytelniczych (s. 9). Książka przeznaczona dla klasy pierwszej sukcesywnie wprowadza w metodologię poznawania przedmiotu: zawiera podstawowe informacje na temat budowy i sposobu istnienia dzieła literackiego, uprzedza błędy młodego interpretatora, przestrzega przez „nadużyciami”.

Umieszczone w podręczniku pytania i polecenia, zwłaszcza te zalecane jako praca domowa, zapraszają do syntetyzowania i porządkowania wiedzy. Dla uczniów pragnących poszerzyć wiadomości z danej dziedziny pod każdym rozdziałem książki podano także bibliografię pomocniczą.

Uwagi i sugestie szczegółowe:

– Zamieszczona w rozdziale pierwszym podręcznika wypowiedź na temat organizacji utworu epickiego brzmi dość niejasno. Autorka, wymieniając „dwie podstawowe warstwy” dzieła, łączy plan świata przedstawionego z planem narracji i przeciwstawia je narratorowi. Dalszy wywód tylko utwierdza ten podział. Nie wydaje się, by można było w tym przypadku „warstwą” dzieła epickiego nazywać narratora tekstu i jednocześnie sztucznie oddzielać go od monologu narracyjnego, poprzez który jest rozpoznawany (s. 12).

– W tym samym pierwszym rozdziale, odwołując się do teoretycznoliterackiej definicji świata przedstawionego i elementów, które go współtworzą, pominięto bohaterów (s. 11).

– Niepełna jest także charakterystyka ballady zamieszczona w podręczniku (s. 237). Autorka wskazuje na obecność czynników epickich i lirycznych w utworach omawianego gatunku, nie wspomina jednak o elementach typowych dla dramatu (takich jak choćby dialog czy napięcie dramatyczne).

– W recenzowanym podręczniku można przeczytać, że apokryf to „opowieść o życiu Świętej Rodziny, wykraczająca poza przekaz ewangeliczny” (s. 41). Definicja ta z niejasnych przyczyn nie obejmuje pism, których nie włączono do kanonu Starego Testamentu, by wymienić chociażby *Psalmy Salomona* czy *Modlitwę Manassesy*.

– Wydaje się też, że omówienie naturalizmu bez wskazania na zmiany dokonujące się w obrębie techniki powieściowej, tak istotne dla przyszłego kształtu tego gatunku, jest stanowczo niepełne (s. 152).

– W książce pomyślanej jako panoramiczny przewodnik po dziejach kultury niektóre tematy potraktowane zostały zdawkowo. Dotyczy to między innymi tych

treści nauczania, które objęte były programem gimnazjum (i to niezależnie od wagi prezentowanego zjawiska). Być może dlatego informacje na temat starożytnej literatury greckiej ograniczono tu zaledwie do jednego zdania oraz przypisów (s. 24) i niewiele miejsca poświęcono samej *Biblii*, odsyłając zainteresowanych do światopoglądowego zaplecza wieków średnich (s. 31 i 32).

– Brakuje niektórych wiadomości istotnych z punktu widzenia procesu kulturowego, np. odniesień do średniowiecznej scholastyki, barokowych początków opery czy Wielkiej Reformy Teatru z przełomu XIX i XX wieku.

– Nie uwzględniono kilku terminów, z którymi należałoby zaznajomić ucznia szkoły ponadgimnazjalnej (takich, jak: topos, scjentyzm, grupa programowa).

– Autorka niejednokrotnie posługuje się znanymi cytatami bez podania źródeł. Oczywiście, przytoczenia owe bezbłędnie rozpozna każdy odpowiednio wykształcony czytelnik, ale już niekoniecznie uczeń pierwszej klasy liceum. W jednym z rozdziałów czytamy np.: „Człowiek baroku jest *wątpliwy, niebacznym, rozdwojony w sobie*” (s. 71). Uczący się sam nie ma możliwości zidentyfikowania źródeł przytoczenia, gdyż z sonetem Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego (zgodnie z realizowanym planem edukacyjnym) zapozna się dopiero w klasie drugiej. To samo dotyczy niektórych cytatów zaczerpniętych z twórczości Adama Mickiewicza (s. 122, 130).

– W recenzowanym podręczniku można przeczytać, że Aleksander Puszkina „jako romantyka był solidarny z innymi narodami w walce o wolność” (s. 115). Trudno przychylić się w pełni do przytoczonego stwierdzenia, znając stosunek pisarza do powstania listopadowego. Wiadomo, że Puszkina był współautorem wiernopoddańczej broszury *Na wzięcie Warszawy*, zawierającej utwory poetyckie zatytułowane *Oszczercem Rosji* i *Rocznica borodińska*. Uczeń szkoły ponadgimnazjalnej ma okazję zapoznać się z polemiczną reakcją Adama Mickiewicza na wspomniane teksty. Chodzi oczywiście o wiersz *Do przyjaciół Moskali*, zamykający III część *Dziadów*.

– W rozdziale siódmym podręcznika, poświęconym epoce romantycznej, wyróżniono graficznie takie daty, jak rok 1822, 1848 i 1864. Brakuje jednak informacji o przełomowej roli 1830 roku dla romantyzmu polskiego.

– Należałoby unikać sformułowań nieprecyzyjnych, z których interpretacją uczeń klasy pierwszej (ze względu na brak odpowiedniej wiedzy) może mieć kłopoty, np. „w 1864 roku Rosja wyzwoliła chłopów” (s. 128).

– W podręczniku podaje się wymowę obcojęzycznych imion i nazwisk, ale nie zawsze konsekwentnie. Wspomniane odstępstwa pojawiają się w obrębie niektórych opisów zamieszczonych pod reprodukcjami (np. na s. 75, 76, 94, 113).

– Koniecznie należałoby wprowadzić przypisy słownikowe, objaśniające niezrozumiałe wyrazy w tekstach staropolskich.

– Niektóre trudne terminy, takie jak np. prometeizm (s. 122) czy historiozofia (s. 124), pojawiają się w podręczniku bez objaśniającego komentarza.

– Z niejasnych przyczyn w aneksie do rozdziału *Realizm i pozytywizm* odstąpiono od wprowadzanego zwykle układu treści, pomijając zupełnie część zatytułowaną *Inne teksty kultury*. Zapewne ze szkodą dla wiedzy ucznia o epoce.

Na zakończenie trzeba by podkreślić, że recenzowany podręcznik, wydany w 2006 roku, był zgodny z ówczesną podstawą programową kształcenia ogólnego. I zapewne może być wykorzystywany w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum tylko do czasu wprowadzenia podręczników realizujących najnowszą podstawę programową.

Recenzja podręcznika

Małgorzaty Niemczyńskiej (przy współudziale Dawida Friedmanna), *Człowiek w świecie tradycji. Język polski 1*, opublikowanego przez Wydawnictwo Operon (Gdynia 2006 r.)¹

Recenzowana książka została dopuszczona do użytku szkolnego (numer dopuszczenia 175/02) i wpisana do wykazu podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka polskiego w zakresie podstawowym na poziomie klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Recenzentami podręcznika byli profesorowie: Mieczysław Ingot, Dariusz Rott, Antoni Smuszkiewicz, Jerzy Podracki oraz mgr Rafał Janus.

Podręcznik służy do kształcenia kulturowo-literackiego (do kształcenia językowego wykorzystywany jest osobny podręcznik). Towarzyszą mu bogate materiały okalające: zeszyt ćwiczeń dla ucznia, przewodnik dla nauczyciela, wybrane scenariusze lekcji, foliogramy.

Książka liczy 228 stron. Swoje *credo* Autorka przedstawia w krótkim wstępie (s. 5):

„Czytając dzieła literackie, w istocie poznajemy siebie. Losy i przeżycia bohaterów stawiają nas – czytelników – wobec problemów i pytań, których często nie spotkaliśmy wcześniej we własnym życiu, a które przecież gdzieś na nas czekają.

To, ile poświęcimy im uwagi, inteligencji i krytycyzmu, zadecyduje w ostatecznym rachunku o tym, jaka będzie nasza ludzka dojrzałość”.

Podręcznik składa się z dwóch części. Część pierwszą otwiera interesujący, napisany żywym i przystępnym językiem, dostosowany do kompetencji ucznia klasy I wykład z zakresu teorii literatury. W części tej znajdziemy jeszcze dziewięć rozdziałów, będących wprowadzeniem do poszczególnych epok (starożytności, średniowiecza, renesansu, baroku, oświecenia, romantyzmu, realizmu i pozytywizmu, modernizmu i literatury po 1918 roku). Rozważania o każdej epoce poprzedza motto wraz z odpowiednio dobranym obrazem. Część druga obejmuje dziesięć rozdziałów – antologii zawierających wybór tekstów literackich oraz

¹ Por. z recenzją Magdaleny Kokoszki, s. 91.

reprodukcji dzieł plastycznych z kolejnych epok. W podręczniku zamieszczono także indeks rzeczowy i indeks osób oraz zbiór map.

Podręcznik łamie więc konwencję tradycyjnego układu polonistycznego podręcznika szkolnego do klasy I szkoły ponadgimnazjalnej. Uczeń w klasie pierwszej zapoznaje się bowiem w porządku chronologicznym ze wszystkimi prądami literackimi oraz przemianami kulturowymi. Wprowadzanie informacji z zakresu literatury, historii, sztuki, filozofii, obejmujących epoki od starożytności do czasów współczesnych, wydaje mi się nieco ryzykowne. Uczniowi klasy I, zwłaszcza temu słabszemu, trudno jest przyswoić tyle informacji naraz. Może to zaburzyć świadomość procesu historycznoliterackiego. Jednocześnie trzeba założyć, że uczeń klasy I szkoły ponadgimnazjalnej nie zna treści historycznych realizowanych w klasie II i III zgodnie z programem nauczania historii. Krótka informacja historyczna w podręczniku nie uświadomi mu w pełni wpływu określonych wydarzeń historycznych na pisarza i proces tworzenia.

Podręcznik został starannie wydany od strony edytorskiej. Układ graficzny jest przejrzysty, kolorystyka przemyślana, przyjazna. W podręczniku zamieszczono kilkadziesiąt odpowiednio dobranych (dostosowanych do przekazywanych treści), dobrej jakości ilustracji. Mogą one stanowić punkt wyjścia do rozważań na lekcjach, pokazują uczniom, jak współistnieją literatura, malarstwo, rzeźba i film. Szkoda, że nie zostały ponumerowane i nie umieszczono ich spisu na końcu książki. Za to zaletą są bez wątpienia interesujące komentarze do obrazów, czy fotografii – refleksje, anegdoty, mało znane fakty z życia wybitnych twórców. Daje to szansę uczniom nieco inaczej spojrzeć na sztukę. Podręcznik Małgorzaty Niemczyńskiej to bez wątpienia dobry podręcznik do kształcenia kulturowego; rodzaj przewodnika po dziełach kultury polskiej i światowej.

W podręczniku zamieszczono piktogramy. Wszystkie zostały objaśnione na początku książki (s. 6). Utrwaleniu materiału służą odpowiednio sformułowane polecenia kontrolne, ćwiczenia klasowe oraz interesujące zadania domowe. Cennym uzupełnieniem omawianych w podręczniku zagadnień jest wskazywanie literatury pomocniczej (dla uczniów zainteresowanych poszerzaniem swojej wiedzy).

Tekst podręcznika dostosowany jest do kompetencji językowych uczniów I klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Podano właściwą wymowę imion i nazwisk, co bez wątpienia stanowi znaczne ułatwienie dla uczniów klasy I.

Uwagi i sugestie szczegółowe:

– Na s. 26 pojawia się niejasne określenie Apolla: „z zimnym okrucieństwem obdarł ze skóry Marsjasza, gdy ten spróbował konkurować z nim w grze na flecie”. Należałoby dodać informację, że Apollo grał na harfie.

– W rozdziale 3, dotyczącym średniowiecza, niezbędne wydaje się wprowadzenie pojęcia: „scholastyka”. Uzupełnienia wymagają też fragmenty opisujące filozofię św. Augustyna i św. Tomasza – warto pokazać różnicę w ich ocenie ciała ludzkiego i relacji dusza – ciało (dualizm a hylemorfizm).

– W związku z tym, że nie znamy dokładnej daty narodzin Jana Kochanowskiego, na s. 65 powinien pojawić się zapis: „urodzony ok. 1530 roku”. Podobnie w przypadku Bolesława Leśmiana (s. 196) warto chociaż zasygnalizować wątpliwości związane z datą narodzin.

– Cenne dla uczniów byłyby umieszczanie pod tekstami poetyckimi informacji, z jakich tomów pochodzą i kiedy ukazały się drukiem.

– Zaburzone zostały proporcje w obrębie podawanych informacji dotyczących starożytności. Obok dość szczegółowego opracowania filozofii i mitologii, pojawia się jedno zdanie i trzy przypisy (s. 24), które stanowią komentarz do całej literatury greckiej. Myślę, że należało poświęcić nieco więcej miejsca Homerowi czy Sofoklesowi (brak choćby wzmianki o „Królu Edypie”). Podobnie jest w rozdziale wprowadzającym do renesansu. W sposób dość szczegółowy przeprowadza się analizę sztuki renesansowej, wybitnym europejskim pisarzom poświęca się natomiast po jednym zdaniem, nie do końca zrozumiałym dla młodego odbiorcy. I tak na przykład o Miguelu de Cervantesie czytamy:

„(...) Miguel de Cervantes, opisujący w powieści *Don Kichot* tragikomiczne dzieje ostatniego błędnego rycerza, który pomimo, a może właśnie dzięki swemu anachronizmowi, staje się wielkim wyrzutem sumienia dla ludzi żyjących tylko własnym życiem”.

– W kontekście opisywanego na s. 55 ideału człowieka renesansowego warto wprowadzić pojęcie „poeta doctus”.

– Wydaje mi się konieczne przedstawienie bardziej wnikliwego opracowania poezji Mikołaja Sępa Szarzyńskiego. Dwuzdaniowy komentarz jest zdecydowanie niewystarczający. Należałoby też w części 2 (tj. w antologii) umieścić choćby jeden tekst tego wybitnego poety jako wprowadzenie do poezji baroku.

– Na s. 129 Autorka napisała, że określenie „pozytywizm” zawdzięczamy Augustowi Comte’owi. Warto by uzupełnić tę informację i wskazać, co dla wybitnego filozofa oznaczał ten termin. Należałoby dookreślić, że filozofia pozytywna miała zajmować się wyłącznie przedmiotami rzeczywistymi, rozważać tematy pozytywne i ograniczać się do badania przedmiotów, o których można uzyskać wiedzę pewną.

– W związku z faktem, że w podręczniku nie zostały wprowadzone niektóre ważne pojęcia (np. topos, panteizm, scjentyzm), nauczyciel powinien być czujny i dopowiadać określone treści.

– Informacje o Czesławie Miłoszu wymagają aktualizacji, m.in. trzeba podać datę śmierci (s. 200).

– Na s. 237 Autorka wprowadza pojęcie ballady romantycznej, wskazując, że łączy ona elementy epiki i liryki. Należałoby dopowiedzieć, że nasycona jest także elementami dramatycznymi.

Konkluzja:

Recenzowany podręcznik był zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego. Do momentu wprowadzenia podręczników realizujących najnowszą podstawę programową może być wykorzystywany w szkołach ponadgimnazjalnych.

MAGDALENA KOKOSZKA

Recenzja podręcznika

Małgorzaty Niemczyńskiej *Człowiek w świecie wartości. Język polski 2*, napisanego przy współpracy Dawida Friedmanna (Wydawnictwo Operon, Gdynia 2006)¹

Człowiek w świecie wartości, autorstwa Małgorzaty Niemczyńskiej, to drugi z podręczników serii przeznaczony do kształcenia kulturowo-literackiego w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Książka została dopuszczona do użytku szkolnego (numer dopuszczenia 170/03) i wpisana do wykazu podręczników służących do kształcenia ogólnego na podstawie recenzji rzeczoznawców: prof. dr. hab. Mieczysława Inglota, prof. dr. hab. Dariusza Rotta, prof. dr. hab. Jerzego Podrackiego i mgr. Rafała Janusa. Oprócz wspomnianego podręcznika w skład pakietu edukacyjnego wchodzi: podręcznik do kształcenia językowego, zeszyt ćwiczeń, przewodnik dla nauczyciela, wybrane scenariusze lekcji, zestawy foliogramów, filmy edukacyjne oraz przykładowe arkusze egzaminacyjne.

W podręczniku do klasy drugiej zaproponowano problemowy układ treści. Tematem książki jest, wpisany w dzieła kultury, „świat wartości”. Nie tylko teksty literackie, ale i plastyczne czy filmowe, zestawione według kryterium tematycznego, stają się podstawą do zaprezentowania w kolejnych siedmiu rozdziałach książki pojęć fundamentalnych dla cywilizacji judeochrześcijańskiej i śródziemnomorskiej. Zaproponowany wykład wiedzy o przedmiocie koncentruje się na wartościach takich, jak: prawda, dobro, odpowiedzialność, wolność, tolerancja, sprawiedliwość i piękno. Ich prezentację poprzedza omówienie kilku podstawowych motywów biblijnych i mitologicznych. Poszczególne rozdziały książki podzielono tu na mniejsze części, zawierające krótkie wprowadzenia do tematu, odpowiednio dobrane teksty do analizy i ich zwięzłe, skoncentrowane na rozpatrywanym problemie, interpretacje. Polecenia i zadania kontrolne (do wykonania w szkole lub w domu) pomagają zweryfikować umiejętności oraz wiedzę nabytą przez ucznia. Orientację w prezentowanym materiale ułatwiają dołączone do

¹ Zob. opinię Katarzyny Walotek-Ściańskiej, s. 105.

książki indeksy (rzeczowy i osób), a także tablice chronologiczne, z pomocą których uczeń może wyszukiwać, porządkować i wiązać z wydarzeniami historycznymi – osiągnięcia literatury polskiej i obcej, sztuki oraz filozofii.

Podręcznik Małgorzaty Niemczyńskiej jest z pewnością pozycją wyróżniającą się za sprawą zdecydowanego nacisku, jaki położono tu na kształcenie w zakresie analizy i interpretacji. Dodajmy kształcenie wielostronne, bo z uwzględnieniem najróżniejszych dziedzin sztuki. Uczeń ma możliwość skonfrontowania swoich pomysłów interpretacyjnych z propozycjami Autorki, która z równą pasją analityczną opisuje dzieła literackie, co i plastyczne czy filmowe. Ekspozowanie ostatniej z wymienionych sztuk, zwykle bliskiej uczniowi, sprzyja łączeniu treści kształcenia ze współczesnym modelem uczestnictwa w kulturze. Zamysł podręcznika mógłby zatem służyć kształtowaniu świadomego, krytycznego odbiorcy, który posiada umiejętność analizowania i interpretowania tekstów oraz zachowań ludzkich w najróżniejszych kontekstach (historycznych, kulturowych czy osobistych). Mógłby, przy zastrzeżeniu, które wysunąć powinien nauczyciel (gdyż sama Autorka, niestety, tego nie czyni), że zaproponowana wykładnia interpretacyjna dzieł nie jest ani ostateczna, ani bezwzględnie obowiązująca.

Przyjęta w podręczniku zasada konfrontowania ze sobą różnych dokumentów przeszłości sprzyja interpretacjom porównawczym, stwarza liczne okazje do dyskusji, umożliwia wymianę poglądów. Zapobiega to mechanicznemu przyswajaniu wiedzy. Tym bardziej że Autorka niejednokrotnie proponuje rozwiązania niesztampowe, jak np. zestawienie historii życia Agamemnona z Mickiewiczowską balladą *Lilie czy Kota w pustym mieszkaniu* Szymborskiej z Różewiczowskim wierszem *Bez*. Można przypuszczać, że sugerowane odejście od interpretacji w służbie historii literatury w kierunku sztuki interpretacji pozwala skupić się na zdarzeniu lektury i rozmowie toczącej się ponad wymogami standaryzacji wiedzy o literaturze. Niemniej jednak uczeń, zwłaszcza słaby, stając przed zadaniem skonfrontowania ze sobą dzieł, powinien otrzymać także dokładną informację o czasie, w jakim one powstały. Choćby w postaci daty zamieszczonej pod tekstem (zarówno literackim, jak i plastycznym). Nie zawsze bowiem komentarz w obrębie prezentowanych zagadnień jasno to precyzuje, a tablice chronologiczne zamieszczone na końcu podręcznika nie obejmują wszystkich omawianych twórców i ich dzieł (być może przeoczenia te należałoby skorygować).

Zawarta w podręczniku propozycja, by rozmowę o tekstach kultury powiązać z dyskusją o wartościach, z pewnością sprzyja rozwijaniu osobowości ucznia, jego dojrzałości emocjonalnej, intelektualnej i oczywiście – moralnej. Jednym z atutów książki jest także obrazowy, żywy i przystępny sposób przekazu treści. Tekst recenzowanego podręcznika (z reguły poprawny pod względem leksyki, fleksji, frazeologii, składni czy ortografii i interpunkcji) dostosowany został do kompetencji językowych i możliwości poznawczych uczniów klasy drugiej szkół ponadgimnazjalnych. Uwzględniono także wymowę obcojęzycznych imion i nazwisk.

Podręcznik został starannie wydany od strony edytorskiej: ma przejrzysty i przyjazny dla czytelnika układ graficzny; orientację w tekście ciągłym ułatwiają informacje zamieszczone na marginesach oraz piktogramy. Słusznie zrezygnowano też z bogatej kolorystyki na rzecz lepszego wyeksponowania licznych reprodukcji opublikowanych w książce. Jakość tych ostatnich nie budzi zastrzeżeń.

Uwagi i sugestie szczegółowe:

– Nauczyciel korzystający z podręcznika musi mieć świadomość, że – zgodnie z przyjętym ogólnie założeniem – proponowany przez Autorkę zakres interpretacji dzieł ogranicza się do zagadnień powiązanych niemal wyłącznie z tematyką danego rozdziału. W związku z tym niektóre komentarze do utworów okazują się nazbyt jednostronne, inne zaś zawierają nieoczekiwane treści (jak w przypadku interpretacji *Widokówki z tego świata* Stanisława Barańczaka i *Kota w pustym mieszkaniu* Wisławy Szymborskiej – obu tekstów rozpatrywanych ostatecznie w kontekście tego samego motywu: samotności jednostki opuszczonej przez Boga).

– Szczątkowe interpretacje dzieł nie sprzyjają też prezentacji samych pisarzy. Np. komentarz do wiersza *A gdyby, gdyby nawet piec zabrali* Mirona Białoszewskiego eksponuje głównie groteskowość sytuacji, w której strach przed pustką życiową ujawnia się w postaci komicznego „niepokoju o rozbiórkę pieca” (s. 218). Nie objaśnia natomiast postawy Białoszewskiego-lingwisty wobec języka i pomija milczeniem jego – ostatecznie – afirmatywny stosunek do świata.

– Zamieszczone w podręczniku interpretacje dzieł nie uwzględniają zależności intertekstualnych, istotnych z punktu widzenia problematyki sąsiednich rozdziałów. Tak dzieje się w przypadku *Trenu I* Jan Kochanowskiego, który zestawiono w książce z mitem o Demeter i Persefonie. Komentarz pomija zupełnie obecne tu nawiązanie do biblijnej *Księgi Koheleta*. Być może warto by umieścić taką dodatkową informację w przypisie do interpretacji.

– Omawiany w piątym rozdziale książki *Mendel Gdański* Marii Konopnickiej nie ma jasnego przyporządkowania gatunkowego: raz przedstawiany jest jako opowiadanie, innym razem (tj. w podręczniku do klasy pierwszej, s. 142) jako nowela. Być może przy okazji prób sporządzania niełatwej charakterystyki gatunkowej tego tekstu (jak wiadomo, sama pisarka odwołuje się do kategorii obrazka) można by wprowadzić terminy i rozróżnienia genologiczne, z którymi uczeń powinien być zaznajomiony, a których Autorka (zarówno w pierwszym, jak i drugim podręczniku) unika.

– Niewielkich uzupełnień wymaga też komentarz do przywołanego wcześniej utworu. W podręczniku wspomina się o Warszawie jako rodzinnym mieście Mendla Gdańskiego, niestety bez objaśnienia przyczyn rozbieżności pomiędzy fabułą

tekstu a jego interpretacją (s. 152 i 153). Jak wiadomo, pisarka posługuje się w tym przypadku nazwą 'Gdańsk' z powodów cenzuralnych.

– Ze względów dydaktycznych w tekście informacyjnym należałoby podawać pełne imiona prezentowanych osób. Zwłaszcza tych, których nie przedstawiono w podręczniku do klasy pierwszej (s. 27, s. 41).

– Sporym utrudnieniem w lekturze jest brak przypisów słownikowych, objaśniających niezrozumiałe wyrazy w utworach przeznaczonych do analizy i interpretacji.

– W podręczniku nie wykazano źródeł, z których pochodziły zamieszczone tu reprodukcje, tak jak to uczyniono z tekstami literackimi.

– Wydaje się, że warto byłoby także stworzyć dodatkowy indeks, obejmujący materiał ikoniczny zamieszczony w książce.

Recenzowany podręcznik, wydany w 2006 roku, był zgodny z ówczesną podstawą programową kształcenia ogólnego. Toteż może być wykorzystywany w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum zapewne tylko do czasu wprowadzenia podręczników realizujących najnowszą podstawę programową.

Recenzja podręcznika

Małgorzaty Niemczyńskiej (przy współudziale Dawida Friedmanna), *Człowiek w świecie wartości. Język polski 2*, opublikowanego przez Wydawnictwo Ope-ron (Gdynia 2006 r.)¹

Recenzowana książka została dopuszczona do użytku szkolnego (numer dopuszczenia 170/03) i wpisana do wykazu podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka polskiego w zakresie podstawowym na poziomie klasy II liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Recenzentami podręcznika byli profesorowie: Mieczysław Ingłot, Dariusz Rott, Antoni Smuszkiewicz, Jerzy Podracki oraz mgr Rafał Janus.

Człowiek w świecie wartości to drugi tom serii podręczników do języka polskiego *Człowiekiem jestem*, przeznaczony dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Podręcznik służy do kształcenia kulturowo-literackiego, towarzyszą mu bogate materiały okalające: zeszyt ćwiczeń dla ucznia, przewodnik dla nauczyciela, scenariusze lekcji, zestaw foliogramów oraz przykładowe arkusze egzaminacyjne.

Książka liczy 232 strony, składa się z *Wprowadzenia*, *Wstępu* i 7 rozdziałów. Układ treści zawartych w podręczniku jest problemowy. Naczelnym tematem każdego z rozdziałów staje się jedna wartość (*Prawda*, *Dobro*, *Odpowiedzialność*, *Wolność*, *Tolerancja*, *Sprawiedliwość*, *Piękno*) i sposób jej prezentacji w literaturze i innych dziełach kultury – malarstwie, rzeźbie, fotografii, filmie. Pozwala to na szerszą perspektywę poznawczą i pokazanie, jak współistnieją ze sobą różne sztuki.

Poszczególne części dzielą się jeszcze na podrozdziały, w których prezentowany jest wybrany tekst literacki oraz jego interpretacja. Uzasadnienie takiej koncepcji podręcznika Autorka – Małgorzata Niemczyńska przedstawia we *Wstępie*:

„W poprzednim roku nauki poznawaliśmy kulturę europejską i polską w jej aspekcie historycznym. Ludzkość istnieje jednak w czasie i jest to wymiar, który w ogóle nie poddaje się naszej interwencji, najmocniej nas przy tym determinując.

¹ Por. z recenzją Magdaleny Kokoszki, s. 101.

Są jednak prawdy i prawa niezależne od czasu: twierdzenie Pitagorasa czy prawo Archimidesa znaczą dziś to samo, co w chwili, kiedy zostały sformułowane.

Nie dotyczy to wyłącznie nauk ścisłych. Dlatego też warto prześledzić te »słowa«, w których ludzie różnych epok wypowiadali wiedzę o sobie i swoim losie”.

Interesującą propozycją są umieszczane między tekstami analizy i interpretacje utworów literackich. Stanowią one podpowiedź dla uczniów, jak krok po kroku czytać teksty poetyckie i epickie. Autorka uczy sztuki interpretacji, dostosowując swój wywód do kompetencji językowych i pojęciowych uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. I tak na przykład na s. 34 czytamy: „Interpretację wiersza należy zacząć od zastanowienia się nad jego tytułem. Taki zabieg jest zawsze pożyteczny, bo tytuły nie są tylko sposobem »oznakowania« utworów i niekiedy zawarta w nich sugestia ułatwia w sposób istotny odczytanie dzieła”.

Jestem jednak przeciwniczką wskazywania uczniom jedynej słusznej interpretacji. Lepiej zachęcać młodych ludzi do samodzielnego myślenia, ujmować dzieła literackie jako z założenia wieloznaczne, wymykające się ostatecznym klasyfikacjom. Warto umieścić w podręczniku choćby sugestię, że możliwe są również inne odczytania. Zachęci to uczniów do poszukiwania i odkrywania nowych sensów. I tak na przykład *Widokówkę z tego świata* Stanisława Barańczaka Autorka interpretuje jako tekst o samotności podmiotu lirycznego, opuszczonego przez Boga (s. 30). Równie dobrze można jednak (jak czyni to wielu badaczy) uznać, że adresatem wiersza w pierwszej części jest nie Bóg, lecz mieszkaniaczniewolonego kraju (tamtego świata); drugiej części zaś – osoba zmarła.

Proponowałabym również w ramach każdego rozdziału, zawierającego rozważania na temat określonej wartości, zachować porządek chronologiczny utworów. Byłby to swoisty kompromis między konwencją tradycyjnego historyczno-literackiego układu podręcznika szkolnego a nowatorskim ujęciem problemowym. Pozwoliłoby to uczniom, zwłaszcza słabszym, na pewne uporządkowanie wiadomości dotyczących epok literackich i dokładne odczytywanie kontekstów historycznych. Nie widzę na przykład szczególnego uzasadnienia dla prezentacji tekstów literackich dotyczących wolności w następującym porządku: *Przedwiośnie* Stefana Żeromskiego, *Tango* Sławomira Mrożka, *Oda do młodości* Adama Mickiewicza, *Sonet szalony* Leopolda Staffa.

Podręcznik został starannie wydany od strony edytorskiej. Szata graficzna nie przysłania wartości merytorycznej. Zaletą podręcznika są liczne kolorowe reprodukcje dzieł sztuki, skorelowane z tekstami literackimi. Na pochwałę zasługują ciekawe, często wykraczające poza treści przewidziane podstawą programową analizy dzieł malarskich, rzeźb, fotografii. Pokazują one uczniom, jak czytać różne teksty kultury, mogą też stanowić punkt wyjścia do dyskusji na lekcjach.

W podręczniku uczeń znajdzie liczne pytania (w ramach zadań domowych i ćwiczeń klasowych), pełniące funkcję autokontrolną. W recenzowanej książce

zamieszczono także indeks rzeczowy i indeks osób oraz niezwykle pomocne, ułatwiające porządkowanie wiadomości tablice chronologiczne.

Uwagi szczegółowe:

– Należałoby podawać tytuły tomików, z których pochodzą utwory poetyckie zamieszczone w podręczniku. Konieczne wydaje się też wskazanie dat powstania utworów, zwłaszcza że w poszczególnych rozdziałach nie zostały rozmieszczone z uwzględnieniem chronologii ich powstawania.

– Interpretując wiersz Zbigniewa Herberta *Apollo i Marsjasz* warto wskazać, że nie tylko twórczość Apolla jest sztuką. O krzyku Marsjasza mówi się przecież w utworze w kategoriach sztuki: „ogromna skala”, „do chóru przyłącza się...”, „to samo A tylko głębsze”. Twórczość Apolla jest co prawda harmonijna, piękna, ale to sztuka Marsjasza wyrasta z realnych doświadczeń, z przeżywanego cierpienia.

– Do części tekstów, zwłaszcza staropolskich, warto dołączyć przypisy wyjaśniające słowa niezrozumiałe dla ucznia klasy II szkoły ponadgimnazjalnej (m.in. s. 70, s. 111).

– Uzupełnienia wymagają fragmenty dotyczące poezji Mirona Białoszewskiego. Autorka nie wspomina nawet o fascynacji poety przedmiotami codziennego użytku i przedmiotami kalekimi, pozbawionymi swoich funkcji, o przyczynach jego zainteresowania kulturą peryferyjną. Należałoby też wyjaśnić, dlaczego Białoszewski nazywany jest lingwistą, jaki jest jego stosunek do języka.

Wątpliwości budzi także interpretacja wiersza *Ach gdyby, gdyby nawet piec zabrali... Moja niewyczerpana oda do radości*. Autorka pisze, że piec zabrano, bo zostanie założone centralne ogrzewanie. Odbiera się w ten sposób bohaterowi możliwość podejmowania suwerennych decyzji, „kiedy i ile sobie napali”. Małgorzata Niemczyńska, interpretując w dość szczególny sposób wiersz Białoszewskiego, nie sugeruje nawet, że możliwe jest inne odczytanie tego tekstu. A przecież ten utwór jest przede wszystkim swoistą refleksją nad stosunkiem rzeczy i słowa. To, co pozostało podmiotowi lirycznemu po utracie pieca, to słowa, które mienią się znaczeniami. Autorka nie wyjaśnia też kwestii gatunkowych (zamiany ody w antyodę), a skupia się na mało istotnych szczegółach. Brakuje też pytań pomocniczych dotyczących twórczości Białoszewskiego.

– Skoro Autorka, interpretując poezję Białoszewskiego, wspomina o lingwizmie pokolenia 56 to, np. przy okazji interpretacji wiersza Stanisława Barańczaka, powinno pojawić się choćby kilka zdań o lingwizmie pokolenia 68 (o oskarżaniu języka, że fałszuje prawdziwy obraz rzeczywistości, o walce ze słowem gazety, które przestało pełnić funkcję referencjalną). Pozwoliłoby to uczniom głębiej zrozumieć pojęcie „lingwizmu”.

– W interpretacji wiersza *Don Kiszot* warto wspomnieć o nieustannej grze Grochowiaka z tradycją, o wyraźnej obecności diachronii w synchronii (m.in. należałoby przedstawić portret Don Kichota na tle barokowej poezji dworskiej). Warto też wprowadzić pojęcie donkiszoterii.

– Należy poprawić stwierdzenie: „(...) nie wystarczy kochać ideę: trzeba kochać jej niepełne odbicie, bo – jak twierdził Platon – tylko ono jest dane naszemu poznaniu” (s. 204). Platon absolutnie nie zachęcał do kochania świata złudzeń, pozorów, niedoskonałych odbić Idei, raczej deprecjonował taki świat. Poza tym Platon nie twierdził, że poznanie Idei jest niemożliwe. Ponieważ idee istnieją w świecie „intelligibilnym”, niemożliwe jest jedynie poznawanie ich drogą empiryczną.

– Należałoby unikać zbyt ogólnych i przekrojowych pytań (np. „Odwołując się do poznanych dzieł (także z lektury własnej), spróbujcie określić związki między pięknem, miłością i śmiercią w dziełach twórców różnych epok”, s. 220).

Konkluzja:

Recenzowany podręcznik był zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego. Do momentu wprowadzenia podręczników realizujących najnowszą podstawę programową może być wykorzystywany w szkołach ponadgimnazjalnych.

MACIEJ SZARGOT

Recenzja podręcznika:

M. Stala, *Literatura polska. Romantyzm. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, wyd. I 2003, wyd. II 2005

Podręcznik Mariana Stali składa się z dwóch części. Pierwsza to historycznoliteracki wykład, druga – antologia utworów. Części te są ze sobą powiązane, o czym informują umieszczone przy tekstach literackich odnośniki (o tych związkach informuje także spis treści). Orientację w tematach i tekstach ułatwia również zastosowanie specjalnych kolorowych (żółtych) oznaczeń, informujących o tym, które z nich wchodzi w skład podstawowego, a które – rozszerzonego zakresu nauczania, oraz wspomniane już odnośniki i odsyłacze – do samego podręcznika i korespondującego z nim zeszytu ćwiczeń literacko-językowych. Ważne uzupełnienie stanowią indeksy osób i tytułów, tablice chronologiczne, wskazówki bibliograficzne, ilustracje, a także „pytania i zadania przygotowujące do pracy z tekstem i do nowej matury” (s. 2) – te ostatnie także odpowiednio wyróżnione w tekście.

Marian Stala przedstawia epokę w sposób uporządkowany wedle kluczy: chronologicznego i gatunkowego. Akcentuje przy tym (moim zdaniem – nadmierne) romantyzm Mickiewiczowski. Twórczość autora *Pana Tadeusza* jest tu nie tylko w centrum zainteresowań, ale wręcz można czasem odnieść wrażenie, że dzieła innych autorów stanowią dla niej jedynie kontekst i komentarz (zwróćmy uwagę, że na przykład omówienia *Kordiana* i *Nie-Boskiej komedii* pojawiają się w rozdziale zatytułowanym: *Konrad i inni. W stronę polskiego dramatu romantycznego*).

Stala skupia się przy tym wyłącznie na literaturze epoki – jeśli pojawiają się nawiązania do analizowanych tekstów czy polemiki z nimi, to tylko mieszczące się w ramach romantyzmu. Nie ma natomiast tego, do czego przyzwyczaili nas już autorzy podręczników sprzed kilkunastu nawet lat – działu „kontynuacji i nawiązań”. Autor podręcznika nie szuka dla swojego obrazu epoki żadnego związku z innymi epokami, niejako izolując romantyzm z procesu historycznoliterackiego. Czy to dobrze? Dla jasności wykładu – na pewno. Chyba jednak trudniej będzie uczniowi szukać relacji z innymi epokami (także tymi wcześniejszymi),

zwłaszcza zaś z literacką współczesnością, a co za tym idzie – uchwycić specyfikę romantyzmu.

Podręcznik jest więc w pełnym tego słowa znaczeniu – tradycyjny. Ma to swoje zalety i wady. Do tych pierwszych należy z pewnością jasność i prostota, a także jednoznaczność wykładu, w którym uczeń ani się nie pogubi, ani nie grozi mu niezrozumienie historycznoliterackiej treści. Z pewnością nacisk położony na ukazanie epoki romantyzmu, jej twórców i reprezentatywnych dzieł (a nie na przykład na kolorowe obrazki i zaskakujące nawiązania) jest ważną i dobrą cechą publikacji. Jednak ta surowość bywa wadą – większa czytelność (rozmiary, kontrastowość, lepsze kolory) ilustracji na pewno posłużyłaby lepiej procesowi dydaktycznemu.

Większą wadą tradycyjnego ujęcia jest sposób korzystania przez Stalę z naukowych autorytetów. Otóż takie odwołania są – obawiam się – dla ucznia prawie niewidoczne. Daje to sytuację w jakimś sensie komfortową – uczeń styka się bowiem zasadniczo z potoczystym, niesprzecznym wykładem, z jedną interpretacją, co na pewno ułatwia mu przyswojenie prezentowanych treści. Jeśli Stala pisze o różnych odczytaniach dzieł (na przykład *Konrada Wallenroda* czy *Pana Tadeusza*), to chodzi o odczytania z epoki, a nie o jakieś nowsze dyskusje nad interpretacją.

Przyjrzyjmy się sytuacji szczególnej i wyjątkowej – izolowanemu przypadkowi przywołania przez Autora podręcznika sądów badacza w formie wyróżnionych kolorową ramką cytatów. Mamy z takim przywołaniem do czynienia w przypadku omówienia *Kordiana*. Cytowanym badaczem jest zaś – Juliusz Kleiner (s. 139, 143), który, jak stwierdza Stala, swoje dzieła „pisał dawno temu” (s. 139). Dla porównania – Maria Janion czy Marta Piwińska są przywoływane jedynie jako autorki tekstów polecanych licealiście do samodzielnej lektury, i to przede wszystkim jako autorki antologii wydanych w serii „Biblioteka Romantyczna”. Chciałbym być dobrze zrozumiany: nie chodzi mi tu o to, że Kleiner nie może stanowić autorytetu dla współczesnych, ani nawet o to, że Stala w swoim opisie romantyzmu nie odwołuje się do nowszych badań. Chodzi o wrażenie, jakie zyskuje uczeń. Zgodnie z nim niemalże jedyne godne zacytowania sądy o okresie pochodzą sprzed blisko stu lat, a nad dziełami romantycznymi dyskutowano tylko w epoce.

Romantyzm jest – chyba wbrew intencjom Autora podręcznika – prezentowany jako epoka zamknięta i martwa, o której nic nowego powiedzieć się nie da. Chyba, bo w zamykających podręcznik stwierdzeniach można się doszukać właśnie takiej defensywnej strategii:

„Powiecie może: zbyt długa to podróż, za wiele pytań, to szalone oczekiwać, że znajdzie się wielu ciekawych. Mam trochę takiej nadziei (s. 244)”.

Czy znajdą się więc chętni, aby zaglądać do tego „literackiego skansenu”, skoro sam Autor podręcznika nie bardzo w to wierzy? I czy można mieć nadzieję,

że prezentowane dzieła kogokolwiek zachwyca, zadziwia, skłonią do przemyśleń czy dyskusji, skoro od dawna się o nich nie dyskutuje? Podkreślam jeszcze raz – to tylko wrażenie, jakie może odnieść uczeń. Ale bardzo prawdopodobne, że je odniesie.

Ważne jest też, że omawiany podręcznik nie uczy tego, że można ten sam tekst rozumieć na różne sposoby, interpretować wielorako. Może kiedyś tak było, ale „dawno temu”. Dziś dopracowaliśmy się jednego, prezentowanego przez autora stanowiska. Uczeń nie dowie się, że w nowszych ujęciach romantyzm jest epoką antytetyczną, wewnętrznie skomplikowaną, a czasem sprzeczną.

Dołączona do podręcznika antologia mieści w sobie głównie drobne teksty, bądź utwory spoza kanonu lektur – Autor wyraźnie założył słusznie, że większe lektury uczeń powinien przeczytać w całości. Jej wadą – w części lirycznej – jest jednak prawie zupełny brak przypisów, nawet tam, gdzie pojawiają się obcojęzyczne cytaty (np. s. 321). Trudno chyba wymagać od ucznia, żeby szukał samodzielnie objaśnień trudnych słów, a cytaty tłumaczył na własną rękę.

Wątpliwości budzą także niektóre wskazówki bibliograficzne. To świetnie, że Stala poleca uczniom nieocenioną „Bibliotekę Romantyczną” czy współczesne eseje. Ale czy naprawdę licealista będzie w stanie przebrnąć przez teksty w pełni naukowe: monografię Marii Janion *Zygmunt Krasiński – debiut i dojrzałość* lub prace Czesława Zgorzelskiego? Oczywiście można też spytać, czemu brak choćby wzmianki (nie mówię już o cytatach, ale o miejscu wśród propozycji lekturowych, a więc i w indeksie osobowym) o rozprawach Józefa Bachórze, Ireneusza Opackiego czy Aliny Kowalczykowej, skoro wspomina się prace Marka Bieńczyka i Bogusława Doparta. To prawda, że mowa o tekstach również w większości zbyt trudnych dla licealisty, ale skoro w podręczniku znalazło się miejsce dla prac o porównywalnym poziomie trudności... Wypada jednak uznać, że Stala miał przecież prawo do wyboru, jakiego dokonał, i do własnej oceny romantologicznego dorobku ostatnich dziesięcioleci.

Wypada na koniec docenić pracę Autorki pytań dla ucznia – Teresy Bulskiej. Te pytania i zagadnienia – jasne i pomocne w procesie kształcenia i samokształcenia – uwzględniają zarówno codzienną szkolną praktykę (tematy wypracowań), jak i przygotowanie do matury (na przykład propozycje tematów prezentacji maturalnych).

Konkluzja:

Nie ulega wątpliwości, że recenzowany podręcznik może być z powodzeniem wykorzystywany na lekcjach języka polskiego. Szczególnie jednak wtedy, kiedy nie mamy do czynienia z uczniami, których nauczyciel chciałby zainteresować swoim przedmiotem czy skłonić do refleksji. To raczej podręcznik dla oczekują-

cych prostego i jednoznacznego (choć rzetelnego) wykładu przedmiotu. Dla tych, którzy chcą zwyczajnie zdać maturę. Tyle że takim uczniom nie są potrzebne dodatkowe wskazówki lekturowe (a jeśli już – to nie te, które zaproponował Stala), niezbędne są natomiast wyczerpujące wyjaśnienia w postaci przypisów do antologii tekstów.

Recenzja podręcznika:

Michał Nawrocki, Marian Stala, *Literatura polska. Pozytywizm. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003¹

Podręcznik Michała Nawrockiego i Mariana Stali składa się z dwóch części. Pierwsza ma charakter historycznoliterackiego wykładu, druga – antologii utworów. Części te są ze sobą powiązane, o czym informują umieszczone przy tekstach literackich odsyłacze. Autorzy zastosowali też kolorystyczne oznaczenia – żółte informują o tym, które z zagadnień wchodzi w skład rozszerzonego zakresu nauczania, niebieskie oznaczają pytania i zadania przygotowujące do nowej matury, zielone – propozycje lektur uzupełniających. Ważne uzupełnienie stanowią indeksy osób i tytułów, tablice chronologiczne, alfabetyczny wykaz tekstów obecnych w antologii.

Podręcznik jest raczej niewielki objętościowo (199 stron) i niezbyt efektywny. Jak na dzisiejsze kanony wydawnicze, ilustracje są raczej nieliczne (co nie jest zarzutem, jako że pozwala uczniowi skupić się na tekście), przy tym, niestety, czasami mało czytelne (np. s. 37, 60, 92).

Podręcznik ma układ problemowy. Pierwszy rozdział: *W stronę pozytywistycznego ujmowania rzeczywistości* wprowadza wstępne wiadomości o epoce. Ze względu na jego skrótowy charakter, czytelnik ma wrażenie, że czyta hasła encyklopedyczne (w dodatku bardzo lakoniczne). Nie można oprzeć się przeświadczeniu, że będziemy obcować z epoką nudną, w której, co prawda, istnieją rozmaite „izmy” (scjentyzm, monizm przyrodniczy, utylitaryzm itd.), ale właściwie nie wiadomo, dlaczego takie kierunki w myśleniu pojawiają się w drugiej połowie XIX wieku (brak odniesień historycznych i społecznych). Można na ten zarzut odpowiedzieć, że takie wiadomości uczniowie powinni zdobyć na lekcjach historii, ale każdy polonista uczący w liceum wie, że, niestety, historia jest w stosunku do języka polskiego „spóźniona” i na wiadomościach z tego przedmiotu bazować się nie da. Z podobnych powodów mam wątpliwości dotyczące kilkudzaniowej

¹ Por. z recenzją Jana Jakóbczyka, s. 117.

notki o dziele Darwina – tak jakby nie było w nim nic dla ówczesnych ludzi szokującego (a wszak nawet dzisiaj w naszym kraju teoria ewolucji jest podważana przez tak zwanych kreacjonistów, z czym uczniowie mogą się spotkać). Młody czytelnik nie dowie się z podręcznika Nawrockiego i Stali, jaki ciężar gatunkowy miało określanie siebie mianem „darwinisty”.

Pozytywizm jest w takim oglądzie epoką banalną. Nawet mimo powtarzanego kilkakrotnie przez Autorów twierdzenia, że przedstawiciele tej epoki nigdy się romantyzmu nie wyrzekli (skądinąd potrzebnego i zrywającego z nieprawdziwym obrazem wszechogarniającego konfliktu obu epok, dominującym do niedawna w nauczaniu szkolnym), pozytywizm ukazany w tym rozdziale sprawia wrażenie epoki niesamodzielnej i nieważnej.

Rozdział drugi: *Zwierciadło wędrujące po gościńcu. Kierunek przemian prozy w Europie* na 10 stronach omawia prozę europejską, począwszy od Balzaca, a skończywszy na Zoli. Mam do niego takie same zarzuty jak do rozdziału pierwszego – oskarżam go o powierzchowność, schematyczność i nudę. Autorzy nawet nie próbują zachęcić młodego czytelnika do lektury dzieł Balzaca czy Stendhala, bo czy może kogokolwiek zachęcić następujący passus:

„Efektem tych założeń były wielkie cykle powieściowe, z ogromną, bo liczącą 97 tytułów *Komedią ludzką* francuskiego pisarza, Honoré de Balzaca [...]. W cyklu tym (w którego skład wchodzi m.in. takie utwory, jak *Ojciec Goriot*, *Eugenia Grandet* czy *Stracone złudzenia*) Balzac dał pełny obraz epoki, stworzył rozległą panoramę historii i obyczajów, ukazał bogatą galerię postaci”.

W omawianym rozdziale znajduje się także omówienie *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego, poprawne, ale mało odkrywcze.

Kolejny rozdział – *Polski pozytywizm i zwrot w stronę prozy. Ofensywa pozytywistów* – przynosi opis sytuacji społeczno-politycznej po powstaniu styczniowym. W pierwszej części poprawnie (choć, podobnie jak w przypadku poprzednich rozdziałów, lakonicznie) omawia poglądy stańczyków, pozytywistów warszawskich, wystąpienie Świętochowskiego, hasła: pracy organicznej i pracy u podstaw. Druga część rozdziału poświęcona jest „polskiej drodze do realizmu” i omawia przyczyny, dla których literatura tendencyjna dominowała w latach siedemdziesiątych XIX wieku.

Omówione przeze mnie dotychczas rozdziały stanowią swoiste wprowadzenie do epoki. Obraz pozytywizmu, jaki się z nich wyłania, jest bardzo zachowawczy i jednowymiarowy. Brak jakiegokolwiek próby zainteresowania młodego odbiorcy (czy to przez anegdotki, czy pokazanie elementów szokujących lub rewolucyjnych w poglądach „młodych”). Ta „kapitulanka” tendencja z całą siłą ujawnia się w spisie lektur dodatkowych proponowanych uczniom. Teksty pojawiające się w tym dziale są oczywiście bardzo cenne, ale czy naprawdę uczeń jest w stanie przebrnąć przez *Pozytywizm* Henryka Markiewicza – obszerny podręcznik uniwersytecki? Zwracam uwagę, że takie pozycje, jak wzmiankowane dzieło

Markiewicza czy III tom *Historii filozofii* Tatarkiewicza są proponowane uczniowi w całości (wydaje mi się to znaczącą przesadą). A przecież istnieją książki takie, jak choćby *Mój pozytywizm* Jana Tomkowskiego czy *Pozytywiści i inni* Grażyny Borkowskiej – bez porównania lepsze i tym samym bardziej dopasowane do możliwości percepcyjnych młodego czytelnika.

Drugi blok stanowią w podręczniku Nawrockiego i Stali rozdziały IV–VII, mające charakter analityczny – omawiające poszczególne utwory.

Rozdział czwarty – *Poruszenie duszy odbite w ulamku zwierciadła* traktuje o pozytywistycznej noweli. Pierwsza jego część podaje definicję noweli i omawia historię gatunku. Przy tym proponowana przez Autorów definicja powinna być uczniom znana z gimnazjum, a powtórzona i rozbudowana w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej (przy okazji omawiania *Sokoła* Boccaccia). Nowelistyka pozytywistyczna została omówiona według typów występujących w niej bohaterów – mieszkańców wsi, miasta, Żydów, patriotów – emigrantów, dzieci. Taki układ materiału jest, przyznaję Autorom, niebanalny, ale razi mnie brak analitycznego pogłębienia wyводу. Szczególnie jednak nieudane wydają mi się propozycje dodatkowej lektury – otóż Autorzy radzą przeczytać *j a k i e k o l w i e k* zbiory opowiadań Konopnickiej, Orzeszkowej, Sienkiewicza czy Prusa. Wynika z tego, że wszystkie nowele wymienionych pisarzy są równie dobre (lub tak samo złe) i nie można żadnej wyróżnić (jest w końcu różnica między *Antkiem* a *Z legend dawnego Egiptu*). Nawrocki i Stala nie próbują też wyjść poza podstawę lekturową i polecić uczniom (do samodzielnej lektury, której nie ogranicza kanon ministerialny) np. *Klubu szachistów* Świętochowskiego.

Rozdział piąty – *Polska powieść realistyczna* – odnosi się do dwóch dzieł: *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej i *Lalki* Bolesława Prusa. Fragment dotyczący *Nad Niemnem* ma charakter streszczenia (co jest koniecznością ze względu na to, że w obowiązkowej lekturze pozostały tylko dwa fragmenty dzieła – opis „dwóch mogił”) i nakreślenia podstawowej problematyki utworu.

Omówienie *Lalki* jest interesującą, odległą od szkolnej sztampy interpretacją utworu Prusa.

Stanowczo ten fragment podręcznika można uznać za udany. Propozycje lektur dodatkowych – w tym wypadku opracowań, także wydają się właściwe.

Jako bardzo dobry oceniam także rozdział VI – *Henryk Sienkiewicz i tryumf powieści historycznej*. Autorzy w sposób wyważony opisali twórczość autora *Trylogii*. Nie ulegli tym samym modzie nakazującej ją deprecjonować. Wskazali jednocześnie na słabości cyklu. Omówienie ma charakter syntetyzujący, ale w największej mierze odnosi się do *Ogniem i mieczem*. Można jednak uznać, że jest to zabieg celowy – *Potop* jest lekturą obowiązkową i zostanie omówiony w czasie lekcji.

Na tle dwóch poprzedzających rozdziałów rozdział VII – *Poezja czasów niepoetyckich* nieco rozczarowuje. Wprowadzenie akcentujące „niepozytywistyczny” charakter poezji omawianego okresu jest bardzo zręczne. Niestety, analiza

poezji Asnyka jest dość pobieżna. Co gorsza, ponieważ całość omawianych utworów mieści się w antologii znajdującej się w końcowej części podręcznika, uczeń nie może śledzić toku myślenia interpretatora. Część poświęcona Konopnickiej jest lepsza – zwłaszcza fragment porównujący utwory poetki z sonetami Mickiewicza.

Część teoretyczną podręcznika zamyka rozdział VIII – *Rytm historii, rytm kultury. Kilka uwag o XIX wieku*, który trafnie podsumowuje epokę.

Bardzo zdziwił mnie fakt marginesowego potraktowania kwestii emancypacyjnej – w czasie pierwszej lektury można odnieść wrażenie, że w ogóle nie jest ona poruszana. Dopiero w antologii odnajdujemy fragment *Kilku słów o kobietach* Elizy Orzeszkowej, a wśród pytań umieszczonych na końcu rozdziału IV (s. 51) jest pięć odnoszących się do tego tekstu. A przecież dyskusja nad tak zwaną „sprawą kobiecą” była ważna nie tylko w drugiej połowie XIX wieku, ale toczy się też w naszej epoce. Ten brak uznałabym za podstawowy błąd podręcznika.

Na końcu chciałabym się jeszcze odnieść do opracowanych przez Alicję Badowską *Pytań*. Zasadniczo jest to rzetelnie wykonana praca, choć wyraźnie można zauważyć, że ich adresatem nie jest uczeń wybitnie zdolny. Zdziwiły mnie tylko pytania dotyczące *Nad Niemnem*. Dotyczą one całości utworu (czyli wychodzą poza kanon lektur), brak natomiast jakiegokolwiek nawiązania do *Dwóch mogił* (stanowiących kanon lekturowy).

Konkluzja:

Nie ulega wątpliwości, że recenzowany podręcznik może być wykorzystywany na lekcjach języka polskiego. Nie można mu zarzucić błędów merytorycznych, co najwyżej pewne uproszczenia. Skierowany jest do uczniów, którzy nie są zainteresowani przedmiotem (trzeba tu dodać, że Autorzy nie robią nic, by to nastawienie odbiorców zmienić). Trzeba też nadmienić, że to właśnie nastawienie Autorów, a nie omawiany materiał, czyni pozytywizm nieatrakcyjną epoką. O „czasach niepoetyckich” można napisać fascynujący podręcznik – udowodniła to choćby Ewa Paczoska (autorka *Pozytywizmu* wydanego przez Stentora).

Recenzja podręcznika

Michała Nawrockiego i Mariana Stali: *Literatura Polska. Pozytywizm*¹

Podręcznik jest częścią kompletu pomocy dydaktycznych dla ucznia i nauczyciela nazwanego „Szkola pod Globusem”. Zeszyty ćwiczeń literacko-językowych autorstwa Renaty Przybylskiej i Elżbiety Synowiec dopełniają treści podstawowego podręcznika, który jest przeznaczony dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, profilowanego oraz technikum. Na stronie redakcyjnej przeczytamy, że spełnia on wszelkie wymagania: został dopuszczony do użytku szkolnego przez właściwego ministra do spraw oświaty i jest wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego – nauczania języka polskiego (w zakresie podstawowym i rozszerzonym). Po raz pierwszy został opublikowany przez Wydawnictwo Literackie w Krakowie w roku 2003. Jak czytamy na stronie tytułowej, Autorów jest dwóch: Michał Nawrocki i Marian Stala, ale już ze wskazań odnotowanych przy spisie treści wynika, że zasadniczą część podręcznika napisał Michał Nawrocki. Marian Stala jest Autorem ostatniego, ósmego rozdziału, pt. *Rytm historii, rytm kultury. Kilka uwag o XIX w.* Pytania przygotowała Alicja Badowska, propozycje lekturowe przedstawił M. Nawrocki, a instruktywne podpisy pod ilustracjami i tablice chronologiczne są autorstwa Radosława Doboszewskiego.

Jeśli miałbym krótko scharakteryzować podręcznik, to powiedziałbym, że jest skromny. Standardowa dla serii i nieepatująca nadmiarem pomysłów plastycznych okładka; 200 stron tekstu, w tym 112 komentarza historycznoliterackiego w podręczniku o rozmiarach 230x165 i wadze 340 g. Niewielka liczba rozwiązań graficznych różnicujących tekst: 4 kolory – żółty wskazujący zakres rozszerzony, niebieski sygnalizujący pytania, zielony podpowiadający, co czytać, i pomarańczowy, podkreślający cytaty. Jednolity tekst w niewielkim zakresie operujący rozstrzeleniem druku, wytłuszczeniem, kursywą, zmiennością wielkości czcionki. Kolumna zawężona, delikatne komentujące hasła na marginesie, wyrazisty podział na częstokroć drobne, nawet jednoakapitowe podrozdziały. Taka intensywna seg-

¹ Zob. recenzję Barbary Szargot, s. 113.

mentacja tekstu niewątpliwie sprzyja dydaktycznej skuteczności, przejrzystości dyskursu, ale ujawnia też, jak szczupłe i skromne są niekiedy te komentarze. Podręcznik zamyka *Indeks osób i tytułów utworów*, *Tablice chronologiczne* oraz *Alfabetyczny wykaz tekstów w antologii*. Nie znajdziemy tu zatem indeksu rzeczowego czy słownika terminów. Także bibliografia, ogólne wskazanie lektur dopełniających wiedzę o literaturze pozytywizmu, została zastąpiona propozycją zamykającą każdy z rozdziałów: *Co warto przeczytać*. Sugestie tu zawarte są trafne i wskazania lektur dobrze dobrane dla licealisty (choć ujawniają też, jak niewiele pojawiło się w ostatnich latach książek poświęconych literaturze popowstaniowej, które można by zaproponować uczniowi). Mam jednak dwie uwagi. Jedną drobną: skoro opowiadania Prusa i Sienkiewicza są opracowane w „Bibliotece Narodowej” i opatrzone wstępami, to może należałoby podpowiedzieć uczniowi właśnie ten wybór (s. 52). Drugą istotniejszą: zapewne jakiś błąd produkcyjny sprawił, że propozycje lekturowe odnoszące się do rozdziału drugiego i trzeciego uległy pomieszaniu; te przewidziane do rozdziału drugiego zwieńczyły rozdział trzeci, a te z trzeciego wywędrowały do drugiego (s. 25 i 38).

Ważną częścią strategii edukacyjnej podręcznika Nawrockiego i Stali są pytania autorstwa Alicji Badowskiej. Zresztą pytań jest niewiele, dominują natomiast polecenia i scenariusze pożądanej lektury. Rozdziały komentujące ogólne problemy historycznoliterackie opatrzone są pytaniami, przypomnieniami, powtórzeniami w rodzaju: „Wymień wyznaczniki pozytywizmu” (s. 13), natomiast interpretacyjne partie podręcznika dopełnione są przez bardzo rozbudowany instruktaż: jak czytać, co streścić, co scharakteryzować, co stanowi o kulturowym kontekście. Autorka pytań nazwała owe wskazówki profilowanej lektury *Lalki*, *Nad Niemnem* czy *Ogniem i mieczem* zadaniami i mogą one być podstawą do scenariuszy konkretnych lekcji. Ale pytań w „pytaniach” jest niewiele, dominują polecenia, które mają skłonić ucznia do analizy poetyki tekstów, notujemy też szereg sugestii, by dokonywać porównań różnych utworów. Alicja Badowska zadbała też, by nie brakło zadań przygotowujących ucznia do prezentacji ustnej.

Ilustracje. To ważna i objętościowo pokaźna część podręcznika, a jednocześnie nie przesłaniają one narracji historycznoliterackiej, trafnie ją dopełniają. Podpisy pod ilustracjami, autorstwa Radosława Doboszewskiego, są autonomicznymi, rozbudowanymi, interesującymi komentarzami i stanowią świetny przewodnik po wybranych aspektach sztuki malarskiej II poł. XIX wieku. Jeśli miałbym tu jakąś wątpliwość, to dotyczyłaby ona zaskoczenia, że są to tylko fotokopie obrazów i – incydentalnie – rzeźb; także jakość reprodukcji z uwagi na pomniejszony format jest niezadowolająca. Może warto było pomyśleć o rozszerzeniu palety ilustracji o np. fotografie pisarzy, pierwodruki dzieł, stare pocztówki, rekwizyty z epoki. Można też dyskutować, czy tak znaczna liczba rysunków Artura Grottgera nie zdominuje warstwy wizualnej podręcznika.

Podstawowym problemem podręcznika jest jego szczupłość. To tylko 103 strony dyskursu; po odliczeniu przestrzeni na ilustrację oraz niekiedy kilkustronicowych pytań-poleceń – znacznie mniej. A ponadto, zważywszy na spory margines przeznaczony dla marginalnych komentarzy i tym samym wąską kolumnę – sam tekst jest wyjątkowo skondensowany. Jeśliby przyjąć standardowe proporcje między objętością tekstu a jego zawartością informacyjną, to podręcznik prezentowałby się bardzo dobrze i zdecydowanie sytuował powyżej przeciętnej. Istnieją, mówiąc kolokwialnie, przegadane podręczniki, warto zawsze pamiętać o tym zagrożeniu, wszakże ów recenzowany mógłby być nieco obszerniejszy. Informacje biograficzne zapewne nie są niezbędnym warunkiem ciekawej interpretacji dzieł literackich, ale zwarte biogramy czołowych pozytywistów byłyby, moim zdaniem, pożądane (w książce znajdujemy tylko rudymenty tych informacji). Oszczędnościowa strategia wpłynęła zapewne na pomijanie pewnych informacji, które nie mieszczą się, co prawda, w podstawie programowej, ale ich brak wydaje mi się w kształceniu literacko-humanistycznym niewskazany. Np. w podrozdziale poświęconym kwestii żydowskiej Autor skupił się na interpretacji noweli Konopnickiej *Mendel Gdański*, podał też tytuły kilku innych tekstów, lecz pominął *Meira Ezofowicza Orzeszkowej*, powieść dla tej tematyki w pozytywizmie kluczową. Naturalnie jest to powieść spoza programu i trudno wymagać od ucznia jej znajomości, wszakże kilkuzdaniowa informacja na temat tego utworu byłaby, w moim przekonaniu, wartościowa, bowiem otwiera ona możliwość dyskusji na temat zróżnicowania społeczności żydowskiej, tej wielkomiejskiej, ubogiej i zamóżnej, i tej małomiasteczkowej, zamkniętej w enklawie, jak choćby tej pochodzącej z Szybowa. Nie byłoby też od rzeczy w tak „sformatowanym” podrozdziale powołać się na obrazy Żydów w *Lalce*: Szumana i Szlangbauma oraz przypomnieć pouczający wizerunek Lisieckiego – zdeklarowanego antysemitę.

Inny przykład: w podrozdziale – *Polak: patriota – emigrant* mamy dwuzdaniową informację o mowie ezopowej, wskazanie pięciu tytułów utworów podejmujących tematykę patriotyczną i dwa krótkie akapity poświęcone *Latarnikowi* Sienkiewicza. Uwagi na temat tej arcydzielnej noweli mają postać informacji wartościujących, trzy krótkie zdania streszczające fabułę i wskazanie na literacki dialog z *Panem Tadeuszem*. Mało. Lektura *Latarnika* wedle modelu patriotycznego jest szkolnym standardem, ale może dla licealisty byłyby inspirujące, rozbudzające dysputę rozważania o noweli jako utworze o starości, o oczekiwaniu na śmierć, pół-trwaniu, pół-zamieraniu. Szczupłość tekstu powoduje konsekwencje: nie bombardujemy ucznia nadmiarem danych, ale wówczas trudno czasem przekroczyć próg koniecznych, ale tylko oczywistych informacji.

Jest wszakże i tak, że ta skromność tekstu daje bardzo dobre efekty. Partie tekstu objaśniające pozytywistyczny światopogląd, ideę ewolucjonizmu czy teorię sztuki Hipolita Taina są wzorowym przykładem zwięzłego, przejrzystego, sugestywnego scharakteryzowania podstawowych kategorii właściwych dla tamte-

go czasu. Podobnie wprowadzenia do historii i cech gatunkowych czy to noweli, czy np. powieści historycznej są dobrze skonstruowane i skutecznie wypełniają swe dydaktyczne funkcje. Na marginesie: liczne odwołania do rozpoznań Henryka Markiewicza potwierdzają tylko silne piętno „mapy” pozytywizmu wykreślonej przez krakowskiego historyka literatury.

W ocenie podręcznika warto podkreślić również starannie i niekiedy misternie opracowane tytuły rozdziałów oraz podrozdziałów. Niektóre oryginalne i niespodziewane: *Oko żelaznego przetaka*, inne instruktywne i zaciekawiające: te o Konopnickiej zbuntowanej, ludowej i kunsztownej, jeszcze inne przyjaźnie zapraszające czytelnika do poznawczej „podróży”: *O kilku poprzednikach i jednym rówieśniku Sienkiewicza w Polsce*.

Osobne miejsce zajmuje w podręczniku rozdział ostatni, autorstwa Mariana Stali. Istnieją koncepcje, by spojrzeć na literaturę postyczeniową, aż po pierwszą wojnę światową, jako całość, istnieją pomysły, całkiem ożywione ostatnio, by rozpatrywać literaturę, wykorzystując kategorię nowoczesności, a projekt pozytywistyczny uznać za początki zabiegów modernizacyjnych (po postfeudalizmie). Marian Stala proponuje ogarnąć zainteresowaniem cały wiek XIX, wskazuje iunctim między romantyzmem i pozytywizmem (podobnie upatruje związków między tymi epokami, choć w innej perspektywie, Agata Bielik-Robson w ostatnio opublikowanej książce *Romantyzm, niedokończony projekt. Eseje*). To ciekawe i pożyteczne dopełnienie. Pokazuje, jak ważne dla ludzi tamtej epoki było myślenie historyczne, oczywista diagnoza, gdy mówimy o romantykach, mniej oczywista, a przecież równie zasadna, gdy zastanawiamy się nad pozytywistami (i argumentem nie są tu wyłącznie powieści historyczne Sienkiewicza). Prezentuje szereg wyzwań dla ludzi, którym przyszło żyć w XIX wieku: patriotycznych zobowiązań w obliczu zaborów, różnej strategii patriotyzmu w zależności od czasu (rytm powstań narodowych), w zależności od dzielnic (rusyfikacja, germanizacja, autonomia w Galicji), cywilizacyjnych, przyspieszonych przemian, które stały się fundamentalnym doświadczeniem i poważnym egzaminem do zdania, społecznej rewolty, która sprawiła, że np. pojęcie narodu trzeba było rozszerzyć na warstwę chłopską, a kwestie emancypacyjne stały się ważnym przedmiotem debaty publicznej (i literackiej). Jednym słowem: w owym ostatnim, ósmym, rozdziale za-tytułowanym: *Rytm historii, rytm kultury. Kilka uwag o XIX w.* – mamy formę wykładu raczej niż próbę nawiązania dialogu z adresatem podręcznika, ale ze swej natury inspirującego właśnie dyskusję na temat „wielkich pytań XIX w.” i prowokującego, w jakiej mierze te pytania są dziś jeszcze ważne.

Wszakże tych zagadnień, które mogłyby być istotnym zaczynem do dialogu ze współczesnością, jest niewiele. Są raczej drobne sugestie, luźne uwagi. Może to i dobre rozwiązanie, bowiem usilnie kreowane echa współczesności, aktualizowanie przeszłości prowadzi niejednokrotnie do mizernych efektów poznawczych.

I jeszcze uwaga o antologii. Zawiera wybór publicystyki i krytyki pozytywistycznej oraz pokaźną reprezentację wierszy Adama Asnyka i Marii Konopnickiej. Ktoś mógłby się upomnieć o brak np. artykułu Orzeszkowej *O powieściach T. T. Jeża z rzutem oka na powieść w ogóle*, ktoś inny stwierdziłby, że skoro tak dużo poświęcono miejsca poezji postromantycznej (taki termin został zaproponowany w podręczniku), to jakiś przykład twórczości Felicjana Faleńskiego byłby pożądanym. Ale antologia zawsze będzie wywoływać tego rodzaju wątpliwości czy prowokować do sugerowania rozszerzeń. W moim przekonaniu ów wybór jest interesujący, wyrazisty, eksponujący różnorodność poetyckich tematów i poetyckiej dykcji twórców, którym przyszło pisać w „czasach niepoetyckich”. Komentarz historycznoliteracki mocno akcentuje to zróżnicowanie poezji Asnyka oraz Konopnickiej i stara się oddać jej sprawiedliwość.

Podręcznik sugestywnie przekonuje, że w literaturze pozytywistycznej młody czytelnik może odkryć dla siebie perełki, ożywiające spotkanie z postycznymi realistami. Zasluguje na docenienie, gdyby jeszcze był nieco obszerniejszy...

MONIKA JAWORSKA

Recenzja podręcznika

Marty Wyki *Literatura Młodej Polski. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004¹

Reforma oświaty stawia przed szkolnictwem nowe, czasem trudne do zrealizowania zadania. Każde odejście od ujęcia czysto encyklopedycznego na rzecz rozwijania umiejętności ucznia. Stąd też obecnie, w czasach wolnego rynku, swoje triumfy święcą szkolne wydawnictwa, które prześcigają się w promowaniu coraz nowszych metodycznych rozwiązań. Zarzucają nauczycieli niebywałą liczbą podręczników. Dzięki temu mają oni możliwość wyboru odpowiedniej pozycji, dostosowanej do potrzeb edukacyjnych szkoły, klasy, profilu czy poziomu intelektualnego uczniów. Czy podręcznik do literatury Młodej Polski autorstwa Marty Wyki spełnia te wymagania? Czy udaje się mu sprostać oczekiwaniom nauczycieli? Warto się nad tym zastanowić.

Na sukces danego podręcznika składa się wiele elementów, ale chyba najważniejszym z nich, określającym jego zawartość treściową i formę przekazu, jest odbiorca. Owo wytyczenie adresata mnoży dodatkowe problemy, związane z ujęciem materiału, ale przede wszystkim jego właściwym doбором. Nie jest łatwo, zwłaszcza z pozycji nauczyciela akademickiego, wybrać to, co jest dla przeciętnego ucznia istotne i jeszcze nadać temu znamię funkcjonalności. Zawsze istnieje niebezpieczeństwo, że książka będzie zbyt naukowa i tym samym mało przystępna lub traktująca w sposób nader ogólny pewne zjawiska, które autorowi wydają się oczywiste. *Literatura Młodej Polski* Marty Wyki, według mnie, oscyluje wokół tej drugiej tendencji. Nie trzeba jednak tego traktować jako zarzutu skierowanego pod adresem Autorki. Można by to uznać za próbę skłonienia odbiorcy do literacko-kulturowych poszukiwań.

Podręcznik, o którym mowa, po uzyskaniu pozytywnych recenzji czterech rzeczoznawców: dra Marka Gumkowskiego, prof. Marii Korytowskiej, mgr Marii Dziurzyńskiej-Ścibior oraz prof. Stanisława Gajdy, został dopuszczony do

¹ Por. z opinią Jana Jakóbczyka, s. 129.

użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka polskiego (w zakresie podstawowym i rozszerzonym). Podręcznik jest adresowany do uczniów klas drugich i trzecich liceum ogólnokształcącego i profilowanego oraz technikum. Po raz pierwszy został opublikowany w 2004 roku przez Wydawnictwo Literackie z Krakowa. Stanowi on czwartą część z serii *Szkola pod Globusem*.

W skład podręcznika, liczącego 282 strony, wchodzi dwie integralne części: właściwa realizacja treści programowych, poprzedzona legendą i przejrzystym spisem treści oraz *Antologia*, po której następują jeszcze *Indeks osób i dzieł*, *Tablice chronologiczne* oraz *Alfabetyczny spis utworów zamieszczonych w Antologii*. Autorka, posegregowawszy materiał, ujęła go w jedenastu rozdziałach i mniejszych podrozdziałach, które w sposób logiczny składają się na socjologiczno-polityczny i filozoficzno-historyczny obraz epoki. Pierwsza część rozpoczyna się od ogólnej charakterystyki ostatniej dekady XIX wieku, sygnalizując wątki i tematy podejmowane przez twórców modernizmu. Następnie skupia się na prezentacji światopoglądu, programów i dyskusji literackich oraz kierunków artystycznych Młodej Polski, posiłkując się przy tym bardzo licznymi reprodukcjami dzieł z zakresu zarówno malarstwa, rzeźby, architektury, jak i sztuki użytkowej. Od razu należy podkreślić, iż nie pełnią one funkcji przypadkowego ornamentu. Jak pisze Autorka: „Należy je traktować jako ważne wizualizacje świata modernistycznej kultury w całej jej złożoności i ekspresyjności”. Wskazują one na wzajemne przenikanie się różnych dziedzin sztuki, unaoczniają pewne tendencje jednocześnie obecne w odległych europejskich ośrodkach kultury. Poszczególne ilustracje mają w podręczniku swoje określone miejsce. Nie bez powodu w rozdziale charakteryzującym główne przejawy literatury i sztuki młodopolskiej: dekadentyzm, symbolizm, impresjonizm i ekspresjonizm znalazły się dzieła takich twórców, jak: Wojciech Weiss, Kazimierz Stabrowski, Claude Monet czy Edward Munch. Podobnie rzecz się ma z *Weselem* S. Wyspiańskiego, do którego autorski komentarz został opatrzony reprodukcją obrazu Jacka Malczewskiego *Błędne koło*. Warto również zaznaczyć, iż każda z reprodukcji dzieł sztuki została poddana krótkiej analizie i interpretacji, co z pewnością pomoże uczniom w pełni zrozumieć charakter epoki.

Przyswojenie zaraz na początku przez ucznia nowej terminologii pozwala mu na – w miarę samodzielnie – poznawanie tekstów kultury, przy jednoczesnym literaturoznawczym ukierunkowaniu. Trzeci rozdział jest poświęcony największym poetyckim osobowościom okresu fin de siècle’u, czyli Kazimierzowi Przerwie-Tetmajerowi, Leopoldowi Staffowi, Janowi Kasprówicowi i Tadeuszowi Micińskiemu. Osobno zaś omówiono twórczość Bolesława Leśmiana, ze wskazaniem na odrębny charakter jego poezji. Zaledwie na 14 stronach, a może aż na 14, przybliżone zostały biografia i dorobek literacki Stefana Żeromskiego. Autorka bardzo pobieżnie traktuje tego przecież najważniejszego prozaika epoki, przy

czym najwięcej miejsca poświęca *Ludziom bezdomnym* i *Szyzofowym pracom*, z których te ostatnie omawiane są w gimnazjum. Na szczęście nie powieli starych, utartych konwencji analityczno-interpretacyjnych, ale podpowiada nowe strategie metodyczne. Autorka, zachęcając do lektury, pisze: „*Szyzofowe prace* zajmują wysokie miejsce w prozie Żeromskiego. Pisarz dwudziestowieczny, Gustaw Herling-Grudziński, uważał je za najlepszą powieść w dorobku twórcy tradycyjnie cenionego przede wszystkim za *Popioły* i *Przedwiośnie*. Może więc warto *Szyzofowe prace* przeczytać inaczej, w szerszym kontekście”. Podobnie mało miejsca poświęciła naszemu nobliście, Władysławowi Reymontowi. W jego przypadku posłużyła się najpopularniejszym kodem interpretacyjnym – antynomiami: wieś-miasto, natura-cywilizacja, zestawivszy *Chłopów* i *Ziemię obiecaną*. Aby dopełnić obrazu prozy młodopolskiej, wspomina o *Pałubie* Karola Irzykowskiego. Szkoda tylko, że te informacje rezerwuje niejako dla zakresu rozszerzonego, tym bardziej że owa eksperymentalna powieść wyznacza kierunki kompozycyjne i analityczno-interpretacyjne typowe dla twórców dwudziestolecia międzywojennego, w tym Gombrowicza, którego fragmenty *Ferdydurke* są włączone do kanonu lektur obowiązujących na poziomie podstawowym. Autorka nie zapomina oczywiście o modernistycznym teatrze i dramacie. Omawia twórczość Gabrieli Zapolskiej, ze szczególnym uwzględnieniem jej najważniejszej sztuki: *Moralności pani Dulskiej*. Nie pomija również scenicznych osiągnięć Henryka Ibsena, skupiając się głównie na *Domie lalki*. Dużo miejsca poświęca Stanisławowi Wyspiańskiemu. Oczywiście najpełniej prezentuje *Wesele*, począwszy od przypomnienia genezy dramatu, poprzez szczegółową analizę symboli i przesłanie tekstu, a kończąc na uwagach kompozycyjno-gatunkowych. Podobnie jak w przypadku *Szyzofowych prac* S. Żeromskiego, tak i przy *Weselu* Autorka proponuje spojrzeć na dzieło Wyspiańskiego od innej strony. Sugeruje podążać tropem interpretacyjnym Stanisława Brzozowskiego, według którego *Wesele* wpisuje się w konwencję dramatu śmierci. Autorka nie zapomina o *Warszawiance* i *Wyzwoleniu*, które to utwory co prawda nie są ujęte w podstawie programowej, ale obowiązują tych uczniów, którzy planują zdawać rozszerzoną maturę z języka polskiego. Jedynym uzupełnieniem rozdziału poświęconego zagadnieniom scenicznym mogłaby być szerzej omówiona Wielka Reforma Teatru. Niestety, w podręczniku ograniczono się tylko do trzech przedstawicieli: Ryszarda Wagnera, Augusta Strindberga i Maurycego Maeterlincka. Natomiast nic nie wspomniano o rosyjskim rodowodzie koncepcji gry aktorskiej Meyerholda, zastosowanej później w dramatach Przybyszewskiego czy skrajnie naturalistycznych przedstawieniach sygnowanych przez *Théâtre Libre* Antoine’a. Ale może zbyt dużo wymagam? Ważna dla Autorki wydaje się kwestia krytyki literackiej. Jak pisze w uzasadnieniu: „(...) zasługuje dziś (ona) na uwagę ze względu na swoją różnorodność, tematyczne bogactwo i poziom umysłowy autorów”. Ostatni rozdział stanowi podsumowanie kulturowych i literackich dokonań twórców Młodej Polski. Autorka syntetycznie zbiera

w nim zaprezentowany wcześniej materiał, zwracając uwagę na charakterystyczne zjawiska epoki, do których należą: tematyczna antynomiczność, groteska czy literatura rewolucyjna.

Spoglądając całościowo na realizację zawartych w podręczniku treści programowych, odnosi się wrażenie, że Autorka posługuje się w dużym stopniu skrótem, sygnalizując tylko pewne problemy. Podręcznik został napisany bardziej z pozycji wykładowcy niż zwykłego pedagoga. Dla jednych takie metodyczne rozwiązanie jest wyzwaniem i może często rodzić głosy krytyki. Z drugiej jednak strony podręcznik spełnia wymogi nowej matury. Zmusza do myślenia, zachęca do zagłębiania się w teksty kultury, a dzięki licznym kontekstom pomaga globalnie spojrzeć na literaturę. Jednak taki sposób ujęcia determinuje rodzaj odbiorcy. Nie jest to na pewno podręcznik przeznaczony dla przeciętnego ucznia. Powinni po niego sięgać ci bardziej zdolni, ambitni, można by rzec, typowi humaniści. Ponadto pewną trudność techniczną w odbiorze podręcznika mogą stanowić polecenia odwołania się do wcześniejszych książek serii. Dobrze, że takie uwagi istnieją, bo podkreślają one ciągłość i złożoność procesu historycznoliterackiego, jednak w przypadku mało lotnych uczniów taka informacja nie jest cenną wskazówką i potrafi wprowadzić w ich umysłach chaos. Aby ułatwić uczniowi pracę z książką, umieszczono legendę, która w czytelny sposób odsyła do treści z zakresu podstawowego czy rozszerzonego oraz do pytań autorstwa Teresy Bulskiej, pomocnych w badaniu tekstów pod kątem nowej matury. Owe zadania, obecne na końcu każdego rozdziału, są niejako podsumowaniem i, co ważniejsze, mają na celu wypracowanie u ucznia pewnych niezbędnych umiejętności, takich jak analizowanie tekstu, komponowanie dłuższych, spójnych form wypowiedzi, formułowanie hipotez, gromadzenie argumentów, posługiwanie się specjalistyczną terminologią. Podobną funkcję spełniają propozycje lektury uzupełniającej. Poszerzają one horyzonty myślowe uczniów, rozbudzają i rozwijają ich literaturoznawcze zainteresowania.

Druga część podręcznika to *Antologia*, która również została przemyślana pod kątem kompozycyjnym. Autorka prezentuje we fragmentach lub w całości młodopolskie teksty, poczynając od programów literackich, poprzez szeroki wybór poezji europejskiej i polskiej, prozę Żeromskiego, Reymonta i Irzykowskiego, kończąc na *Słówkach* Tadeusza Boya-Żeleńskiego, obrazujących młodopolską legendę artysty. Pewnym ułatwieniem w obcowaniu z podręcznikiem są umieszczone w *Antologii* przy konkretnym tekście literackim odsyłacze do informacji zawartych w pierwszej części – teoretyczno-poznawczej. Jest to jednak tylko pozorne udogodnienie, gdyż z praktyki szkolnej wiadomo, że bardziej efektywnie będzie pracował uczeń, który nie będzie rozpraszał swojej uwagi na szukanie w książce tekstów źródłowych.

Zawartość *Antologii* pozostawia pewien niedosyt. O ile części poświęcone manifestom epoki i poezji Baudelaire'a, Rimbauda czy Verlaine'a są dość bogate

pod względem materiału, to w przypadku twórczości Tetmajera zabrakło słynnych erotyków czy prozy góralskiej. Z kolei przy Kasprowiczu ograniczono się tylko do hymnu *Dies irae* i *Krzaku dzikiej róży w ciemnych smreczynach*, a pominięto aspekt franciszkanizmu, który jest ważny chociażby dla zobrazowania przemian aksjologicznych poety. Trochę niedoceniony został Tadeusz Miciński, który zawsze wywołuje u uczniów żywy ferment i staje się niejednokrotnie dla nich inspiracją. Umieszczenie tylko jednego wiersza poety pt. *Lucifer* nie tylko przypina mu łatkę młodopolskiego satanisty, ale i zawęża charakter jego twórczości. Aż się prosi, by umieścić jego wiersze o czystym zabarwieniu ekspresjonistycznym czy realizujące techniki oniryzmu i nadrealizmu, tak powszechnie stosowane przez następne pokolenia. Dobrze, że Autorka pokusiła się o przybliżenie uczniom poezji Marii Komornickiej, Kazimiery Zawistowskiej, Bronisławy Ostrowskiej i Maryli Wołoskiej. Dzięki temu można podjąć się dyskursu o tematyce feministyczno-genderowej. W zakresie prozy dominują fragmenty, które powinny być doskonale znane uczniowi. Stąd też o wiele wartościowsze wydawałoby się umieszczenie tekstów mniej znanych, nieobjętych kanonem lektur szkolnych, na przykład *Historii maniaków* Romana Jaworskiego, utworu realizującego określone młodopolskie konwencje. W *Antologii* zabrakło prezentacji fragmentów dzieł scenicznych. Z powodzeniem można by wykorzystać na lekcji na przykład jakiś dramat Mauricego Maeterlincka. Sama Autorka jest świadoma, że nie jest to antologia „wyczerpująca (...) Jest (ona) zbiorem fragmentów, które mogą – choć nie w każdym przypadku – dać wyobrażenie o całości”.

Reasumując, podręcznik Marty Wyki *Literatura Młodej Polski* zdecydowanie jest przeznaczony dla uczniów zdolnych i ambitnych, którzy wiążą swą przyszłość z kierunkami humanistycznymi. Jego dobrą stroną jest to, że dostosowuje się do potrzeb nowej szkoły średniej. Uczniom liceum profilowanego, jak i technikum zaproponowałabym podręcznik, który w nieco przystępniejszy sposób omawia literacko-kulturowe zjawiska epoki modernizmu. Ale z drugiej strony, czy musimy pobłażać lenistwu i nieustannie upraszczać? Przecież i oni będą zdawać maturę.

JAN JAKÓBCZYK

Recenzja podręcznika

Marty Wyki pt. *Literatura Młodej Polski. Podręcznik dla klasy 2 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004¹

Podręcznik autorstwa Marty Wyki jest przeznaczony dla klasy 2 i 3 liceum ogólnokształcącego, profilowanego oraz technikum. Spełnia wszelkie wymagania: został dopuszczony do użytku szkolnego i jest wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego – nauczania języka polskiego (w zakresie podstawowym i rozszerzonym). Opublikowany został przez Wydawnictwo Literackie w Krakowie w roku 2004 (wydanie, z którego korzystałem pochodzi z roku 2005); stanowi część zwanego, kompletnego cyklu nazwanego *Szkoła pod Globusem*, który wypełnia, oprócz podręczników prezentujących literaturę kolejnych epok, od starożytności po współczesność, również zespół zeszytów ćwiczeniowych, zespalających ćwiczenia językowe z literackimi, programy nauczania oraz poradniki metodyczne dla nauczycieli. Stworzony został zatem kompleks opracowań, które mają na różne sposoby wspierać proces edukacyjny.

Podręcznik o rozmiarach 230 x 165 i wadze 470 g liczy 282 strony: 166 spośród nich to komentarz historycznoliteracki, propozycje interpretacji bądź formułowane problemy/pytania do przemyślenia, pozostałe 116 stron obejmuje antologia tekstów z epoki wraz z wprowadzającym komentarzem. Na tle obyczajów, które ostatnio się upowszechniły w produkcji podręczników, w książce Marty Wyki zauważamy raczej oszczędne operowanie grafiką (legenda czytelnie przedstawiona na stronie 2 wskazuje 5 typów wskazań) i kolorystyką (trzy kolory, w tym żółty oznaczający zakres rozszerzony). Takie rozwiązanie wydaje się dobre i skuteczne; i kontrastuje z tendencją do obecnego w wielu podręcznikach nadmiaru w postaci hałaśliwie narzucających się graficznych efektów. Jeśli miałbym uczynić tu jakąś uwagę, to sądzę, że konstrukcja zawężonej kolumny tekstu, zezwalająca na swobodne operowanie marginaliami, komentarzami, zaprasza do

¹ Zob. recenzję Moniki Jaworskiej, s. 123.

bardziej aktywnego skorzystania z tego środka. Niektóre fragmenty podręcznika zawierają owe marginalia w postaci raczej pasywnej.

Podręcznik składa się z dziewięciu rozdziałów, antologii, indeksu osób i dzieł, tablic chronologicznych oraz alfabetycznego spisu utworów zamieszczonych w antologii. Architektura każdego z rozdziałów jest podobna: komentarz historycznoliteracki, pytania adresowane do ucznia (autorką pytań jest Teresa Bulska) i propozycje lekturowe. Nim scharakteryzuję podręcznik i sformułuję uwagi do jego zawartości – słowo jeszcze o postaci spisu treści. Może warto tytuły kolejnych rozdziałów wyeksponować graficznie (pogrubienie, wielkość czcionki, zróżnicowana architektura), bowiem w obecnej postaci są mało wyraziste. Indeksy są standardowe, może przydałby się indeks rzeczowy, może przydatny byłby słownik terminów, warto też pomyśleć o spisie ilustracji.

Pierwsze wrażenia: podręcznik proponuje spokojną podróż przez najbardziej charakterystyczne, „kanoniczne” regiony literatury Młodej Polski. To tradycyjne rozwiązanie, które nie próbuje udawać, że wykład jest formą, którą zdecydowanie należy odrzucić, a w miarę spójna fabuła, opowiedziana historia fałszuje rzeczywistość literacką, która miałaby być ze swej natury postrzępiona i niekonkluzywna. Warto wszakże zauważyć, iż stosunkowo niewiele, jakby w polemice ze strategią przeważającą w podręcznikach ostatniej doby, znajdujemy tu odwołań do literatury najnowszej, dominuje raczej tok historycznoliteracki, a echa współczesności są wywoływane przez dialog różnorodnych tekstów kultury. Zresztą narracja Marty Wyki sukcesywnie wprowadza nas w biografię pisarza, eksponuje najpoważniejsze dokonania twórcy, płynnie przechodzi od zaproszenia do interpretacji, prezentując własny punkt widzenia, ale i podpowiadając inne ścieżki czytania tekstu, elastycznie łączy informacje niezbędne z tymi, które mogą zaciekawić, by wreszcie, tu i ówdzie, zadumać się nad horyzontem kulturowo-cywilizacyjnych wzorców, intelektualnych oraz emocjonalnych własności (predyspozycji) młodego pokolenia i postawić twarde pytanie: co z tej literatury sprzed stu laty jest ważne, co może być inspirujące dla współczesnych licealistów? Jeśli usiłuje odpowiedzieć na to pytanie, to tylko z nadzieją, że młodzi będą towarzyszyć Autorce podręcznika w tych poszukiwaniach. A z postaci formułowanych pytań wynika, że nie są one dyktowane wyłącznie regułami metodycznej gry pytaniami retorycznymi, ale efektem autentycznej ciekawości skonfrontowania wiedzy doświadczonego literaturoznawcy z wrażliwością młodych ludzi, którzy tak mocno poddani są presji medialnej i informatycznej rewolucji. Wszakże są pytania, które wydają mi się inspirujące do dyskusji; do takich zaliczyłbym zestawienie *Ziemi obiecanej* z *Chłopami*, z wyraźną intencją dowartościowania tej pierwszej powieści i wskazania anachronizmów drugiej, by w końcu przedstawić problemy powstawania wczesnego kapitalizmu, które aż tak bardzo nie są różne od przypadłości mocno dojrzałego kapitalizmu z początku XXI wieku. Pojawia się tedy problem przekładalności współczesnych doświadczeń i diagnoz sprzed wieku. Są też pytania, co do pożytków których byłbym nieco sceptyczny. W związku z twórczością Żerom-

skiego wywołany zostaje niebłahy problem „nieczytanych książek”, który naturalnie pozwala poprowadzić dysputę w stronę rozważań o zagrożeniach dzisiejszej komiksowo-wizualnej kultury. Jednakże przywołanie na tę okoliczność pisarstwa Witkacego, którego kiedyś lekceważono, potem się nim zachwycano, dziś sytuacja z jego popularnością ma postać, jak się wydaje, przejściową i niewyklarowaną – może zaskakiwać. W tym kontekście pytanie: „Czy podobne »zadośćuczynienie« może spotkać niektóre książki Żeromskiego?” – raczej dezorientuje ucznia, bo porównywać ma rzeczy nieporównywalne. Inne były rytmy popularności i niepopularności obu pisarzy, zupełnie inne przyczyny. Skoro już jestem przy pytaniach, to jedna uwaga o tych, które wieńczą każdy z rozdziałów: niektóre są oryginalne i intelektualnie podniecające, inne stereotypowo-szkolne, ale są też takie, których chyba nie warto formułować. Np. choćby takiego typu, przy czym jest to raczej polecenie niż pytanie: „Na podstawie rozdziału z podręcznika uzasadnij określenie »poeta osobny« w odniesieniu do B. Leśmiana” (s. 135) albo też – po prostu – „Dokonaj streszczenia rozdziału” (s. 139).

Integralną i ważną częścią propozycji edukacyjnej podręcznika Marty Wyki są ilustracje: liczne, dobrze dobrane i bardzo interesująco skomentowane przez Radosława Doboszewskiego reprodukcje obrazów, grafik, fotografie rzeźb czy przedmiotów sztuki użytkowej (może tylko jakość tych reprodukcji – rodzaj papieru, wyblakłe kolory, niewielki format – wywołują niedosyt). Słusznie podkreśliła Autorka książki, że nie pełnią one wyłącznie roli ilustracyjnej, ale „Należy je traktować jako ważne wizualizacje świata modernistycznej kultury w całej jej złożoności i ekspresyjności” (s. 163).

Nader wartościowy i pouczający jest rozdział XI. Może jedynie tytuł – *Młodopolskie syntezy* – jest cokolwiek mylący, bowiem może sugerować on prezentacje opublikowanych już historycznoliterackich czy krytycznych syntez (A. Potockiego, W. Feldmana, K. Wyki, J. Krzyżanowskiego czy A. Hutnikiewicza). Jednakże ów końcowy rozdział okazał się pomysłowym zdiagnozowaniem podstawowych młodopolskich dylematów, presji, której była owa literatura przełomu wieków poddana, wyborów, których musiała dokonywać. Od modernistycznych kontrastów i groteski, przez ciśnienie historii, rewolucji i ruchów masowych, po wykreowanie antropologii młodopolskiej, której jednym z aspektów jest akceptujące współlistnienie różnych tekstów kultury. Interesującym dopełnieniem tej części podręcznika jest bez wątpienia zestawienie haseł-kluczy epoki.

Wątpliwości. Jest ich kilka, inaczej po cóż byłaby recenzja. Po pierwsze: w środowiskach akademickich trwa od ponad dekady próba ukształtowania na nowo periodyzacji literatury od początków dwudziestego wieku po lata sześćdziesiąte i przeformułowania jej istoty przez odwołanie się do kategorii modernizmu oraz nowoczesności. Dydaktyka ma swoje prawa i nie mam zamiaru sugerować poddania się presji tej literaturoznawczej reorientacji, choć w przyszłości bym tego nie wykluczył. Natomiast sędzę, że warto było zaproponować uczniom roz-

nową na ten temat, warto było pokazać, że stabilne rozpoznania historycznoliterackie też bywają podważane i kwestionowane. Innymi słowy: w podręczniku pojawiła się jednozdaniowa informacja na ten temat (s. 36). Zatem bez zbędnego zamieszania, które edukacja na poziomie liceum znosi umiarkowanie, wskazane byłoby wprowadzić jako przedmiot dyskusji kategorie modernizmu czy nowoczesności dla rozpoznania zjawisk w humanistyce ostatniej doby.

Po drugie: cokolwiek dezorientujący jest tytuł pierwszego podrozdziału. Brzmi on – *Tematy europejskie, tematy polskie – w literaturze przełomu wieków*, a treścią owego segmentu tekstu tak zatytułowanego, poza pierwszymi dwoma akapitami ogólnie charakteryzującymi zainteresowania wojażujących po Europie polskich pisarzy, jest selektywna charakterystyka filozofii Arthura Schopenhauera i Friedricha Nietzschego oraz zasygnalizowanie typu recepcji tych koncepcji w literaturze polskiej (s. 16–21). Być może też funkcjonalnie byłoby w tym miejscu przedstawić trzeciego z wielkich myślicieli tamtej epoki: Henri Bergsona (pojawi się pod koniec książki, w rozdziale: *Młodopolska antropologia*, co zresztą też ma swoje uzasadnienie; s. 149).

Po trzecie: jest nieco drobiazgowo, które może warto skorygować. Bohatera *Portretu Doriana Graya* Oscara Wilde'a raczej określiłbym jako dandysa niż dekadenta (s. 25). Na stronie 13 pojawiło się objaśnienie wymowy nazwiska van Gogha zgodnie z oryginalnym holenderskim brzmieniem – „wan choch”; Obawiam się jednak, że z tego szlachetnego zamysłu powrotu do źródeł (brzmieniowych) będzie więcej zamieszania niż pożytku. Istnieje długoletnia tradycja wymowy „wan gog”, taką też wykładnię daje *Słownik wymowy i odmiany nazwisk obcych* Izabeli i Jerzego Bartmińskich. Być może też winna jest niestaranna korekta, bowiem teza, którą zaraz przytoczę, jest dla mnie zaskakująca: „lata 1905–1907 to kumulacja najważniejszych sił artystycznych epoki” (s. 151). To burzliwe lata rewolucji, bardzo intensywne, w których detronizowano jednych pisarzy i intronizowano innych, podejmujących tematykę rewolucyjną, ale kumulację sił artystycznych epoki zauważyć się daje w latach 1898–1904. W rozdziale o „powieści wielkiego eksperymentu” – przywołanie owego literackiego faktu jest zresztą bardzo cennym pomysłem – przeczytamy, że „Nowatorstwo *Patuby* leży nie tyle w treści, ile w formie”. Rozumiem intencję, ale z takim sformułowaniem bym się nie zgodził, tym bardziej by się nie zgodził – jak przypuszczam – Karol Irzykowski, autor *Walki o treść*. W *Antologii* przydałoby się zaprowadzić dyscyplinę w notowaniu miejsca druku zamieszczonego utworu bądź jego fragmentu: wskazanie wydania naukowego, jeśli takie jest, oraz odnotowanie miejsca i czasu pierwodruku. To nie tylko filologiczna akrybia, choć tej również warto nauczać, ale istotna wskazówka dla ucznia, który nie musi szukać informacji na temat czasu i miejsca pierwszego opublikowania utworu.

Uwagi krytyczne czy też formułowane wątpliwości nie zmieniają jednak wysokiej oceny książki. Jest podręcznik Marty Wyki wartościową propozycją

edukacyjną, inspiruje i skutecznie naucza czytać literaturę, rozumieć procesy historycznoliterackie, dostrzegać korespondencję między artystycznymi faktami, interpretować teksty kultury. Jest też propozycją dla tych, którzy w literaturze sprzed stu laty chcą znaleźć odpowiedzi na całkiem współczesne pytania. I tych, którzy wyposażeni w kompetencje swobodnego poruszania się w świecie medialnego oraz informatycznego przełomu – chcą zrozumieć pasje i cele panów ubierających się onegdaj w czarne peleryny.

Podręczniki do wiedzy o kulturze
dla szkół ponadgimnazjalnych recenzowane w t. VIII
„Prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”

Roman Chymkowski, Wojciech Dudzik, Michał Wójtowski, *Wiedza o kulturze. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Kształcenie w zakresach podstawowym, rozszerzonym*, WSiP, Warszawa 2003, ss. 260.

Opinię przedstawiła Izabela Kaczmarzyk.

Krzysztof Chmielewski, Jarosław Krawczyk, *Wiedza o kulturze. Podręcznik. Część 1 i 2. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003, ss. 316.

Opinię przedstawiła Izabela Kaczmarzyk.

Zuzanna Grębecka, Iwona Kurz, Małgorzata Litwinowicz-Drożdź, Paweł Rodak, *Człowiek w kulturze. Podręcznik do wiedzy o kulturze. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2006, ss. 247.

Opinię przedstawiła Izabela Kaczmarzyk.

Zbigniew Majchrowski, Krzysztof Mrowcewicz, Piotr Sitarski, Dorota Szwarzman, *Człowiek – twórca kultury. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor, Warszawa 2003, ss. 248.

Opinię przedstawiła Beata Wojewoda.

Sław Krzemień-Ojak, Alicja Kisielewska, Andrzej Kisielewski, Monika Kostaszk-Romanowska, Zbigniew Suszczyński, Natalia Szydłowska, *Kultura i przyszłość. Wiedza o kulturze. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2007, ss. 208.

Opinię przedstawiła Beata Wojewoda.

Jarosław Dumanowski i Stanisław Roszak, *Wiedza o kulturze dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2005, ss. 112.

Opinię przedstawił Grzegorz Chomicki.

IZABELA KACZMARZYK

Opinia o podręczniku

Romana Chymkowskiego, Wojciecha Dudzika, Michała Wójtowskiego *Wiedza o kulturze. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Kształcenie w zakresach podstawowym, rozszerzonym*, WSiP, Warszawa 2003, ss. 260

Podręcznik *Wiedza o kulturze*, opublikowany przez WSiP, został dopuszczony do użytku na podstawie recenzji rzeczoznawców: prof. dr. hab. Andrzeja Mencwela, dr. Marka Gumkowskiego, dr. Katarzyny Zielińskiej oraz prof. dr. hab. Jerzego Podrackiego. Uzyskał nr dopuszczenia 227/03.

Podręcznik posiada obudowę metodyczną: poradnik dla nauczyciela, scenariusze lekcji, płytę CD z multimedialnymi materiałami na temat typów obiektów sakralnych oraz Listy Światowego Dziedzictwa UNESCO.

Autorzy podręcznika zinterpretowali bardzo ogólnikową podstawę programową, przyjmując antropologiczny punkt widzenia i szerokie rozumienie pojęcia kultura. Pojęcie to w rozdziale pierwszym zdefiniowali, opierając się na klasycznych, wybranych ujęciach antropologicznych z zachowaniem perspektywy historycznej (odwołując się do koncepcji Boasa, Malinowskiego, Benedict, Czarnowskiego, a w części dla poziomu rozszerzonego wspomnieli m.in. Samuela von Pufendorfa czy Johanna Gottfrieda Herdera).

Autorzy w bardzo przystępny sposób wyjaśnili również zakresy pojęciowe takich nauk, jak: antropologia kulturowa, antropologia społeczna, etnografia i etnologia, dzięki czemu szkolna wiedza o kulturze została niejako zakotwiczona w refleksji humanistycznej, wykraczającej poza znane uczniom pojęcia języka polskiego, historii, plastyki i muzyki, wśród których niemal bezwiednie sytuują oni nowy dla nich przedmiot (niejednokrotnie nie rozumiejąc potrzeby jego szkolnego istnienia). Z tego punktu widzenia przyjęcie antropologicznej perspektywy odczytania treści programowych może stać się w mojej opinii antidotum na tożsamościowe problemy tzw. wok-u.

Autorzy mają zresztą pełną świadomość tego faktu, dlatego tłumaczą już w słowie wstępnym: „(...) nie chcemy – jak to się często dzieje w języku potocznym – zawęzić pojęcia kultury tylko do twórczości artystycznej (...) przedstawiamy tu – ugruntowane zresztą już od dawna we współczesnej humanistyce – an-

tropologiczne rozumienie kultury jako całościowego, duchowego i materialnego dorobku społeczeństw ludzkich (...). Proponujemy również, byście spojrzeli na kulturę w kategoriach komunikacyjnych – jako na przestrzeń i narzędzia porozumienia między ludźmi”. Owo słowo wstępne zatytułowane *Od autorów* jest więc swoistą wypowiedzią metatekstową, wyjaśniającą metodologiczne przesłanki, które Autorzy przyjęli, przygotowując *Wiedzę o kulturze*.

Warto też podkreślić, że ów wstęp został przez Romana Chymkowskiego, Wojciecha Dudzika i Michała Wójtowskiego własnoręcznie podpisany. Jest to właściwie szczególnie edytorski, świadczący jednak o elegancji i szacunku wobec odbiorców. A ponieważ odbiorcy lubią znać bliżej Autora, więc warto byłoby uzupełnić okładkę o krótkie biografie (może też wzbogacone fotografiami), pozwalające dowiedzieć się, kim są Autorzy podręcznika, zwłaszcza że ich dydaktyczne doświadczenie może przecież stać się dodatkową rękojmą (poza fragmentami recenzji prof. A. Mencwela) rzetelności prezentowanej na kartach *Wiedzy o kulturze* koncepcji nauczania tego przedmiotu.

Podręcznik składa się z 11 nienumerowanych rozdziałów głównych, podzielonych dodatkowo na kilka podrozdziałów. Tytuły rozdziałów, rzeczowe i konkretne, ściśle odpowiadają omówionym zagadnieniom i pozwalają precyzyjnie zorientować się w zawartości podręcznika: np. *Kultury narodowe i etniczne, Kulturowe różnicowanie Polski, Kultura jako komunikacja, Sztuki wizualne, Typy kultury*.

Podręcznik jest zgodny z aktualnym stanem wiedzy w zakresie nauk o kulturze. Ten stan wiedzy Autorzy starają się popularyzować i dostosowywać do możliwości percepcyjnych kilkunastoletniego młodego człowieka. Warto byłoby jednak wzbogacić odautorską narrację dodatkowymi wskazówkami bibliograficznymi, które dociekliwym uczniom pomogłyby w ewentualnym pogłębieniu informacji, ponieważ spisy literatury znajdujące się na końcu każdego rozdziału są z jednej strony bardzo skromne, a z drugiej sprawiają wrażenie dobranych przypadkowo. W każdym razie mnie nie udało się znaleźć zasady porządkującej, zastanawiam się np., dlaczego jako najlepsze kompendium wiedzy o malarstwie Autorzy wybrali akurat *Malarstwo zachodnioeuropejskie: popularny zarys rozwoju form malarskich od katakumb do połowy XX wieku* Neli Samotyhowej z 1978 r., zaś w poszukiwaniach wiedzy o teatrze postanowili odesłać uczniów akurat do książki Aldony Jawłowskiej *Więcej niż teatr* z 1988 r.?

Jednocześnie często brakuje w dziale zatytułowanym *Warto przeczytać* odwołań do pozycji, które inspirowały Autorów w czasie redagowania podręcznika, skoro bowiem przy okazji rozważań o koncepcji narodu i o kwestiach etnicznych pojęcie pojawia się wspólnoty wyobrażonej (s. 43), to jednak należałoby przywołać nazwisko B. Andersona lub przynajmniej umieścić jego *Wspólnoty wyobrażone* w spisie bibliograficznym; podobnie należałoby postąpić z postacią M. McLuhana, która winna zostać przywołana od razu w momencie pojawienia się metafory mediów jako przedłużenia ludzkich zmysłów (s. 75), a nie dopiero wówczas, gdy

zacytowano inną myśl tego kanonicznego badacza mediów: „przekaznik jest przekazem” (s. 81). Ta ostatnia kwestia wydaje się zresztą w przypadku tego podręcznika szczególnie istotna, ponieważ Autorzy wyraźnie zdradzają inklinację do dyskursu o charakterze akademickim, przywołując naukowe koncepcje, sugerują, że kwestie definicyjne mają swoją historię (tak dzieje się zwłaszcza w pierwszym rozdziale), a taka zasada ma dydaktyczny sens tylko wówczas, kiedy stosowana jest konsekwentnie.

Z merytorycznego punktu widzenia jest to podręcznik przygotowany bardzo solidnie, co jednak nie oznacza, że nie zdarzyło się Autorom dokonać w kilku miejscach nadmiernych uproszczeń lub pominąć niezbędne dodatkowe tłumaczenia, dzięki którym wywód – jak sądzę – mógłby stać się bardziej przejrzysty. Przykładem takiego uproszczenia jest tchnące banałem wyjaśnienie, jaka jest rola historiografii w kształtowaniu tożsamości narodowej: „(...) innej historii naucza się w szkołach angielskich, chińskich, rosyjskich czy polskich. Dla Polaków ważnym wydarzeniem jest na przykład chrzest z 966 roku, bitwa pod Grunwaldem, utrata i odzyskanie przez Polskę niepodległości czy powstanie warszawskie. Wydarzenia te nie wyznaczają jednak osi programów nauczania historii w szkołach na całym świecie”. O ile jednak takie sformułowanie uznać można za pewien lapsus narracyjny, o tyle poważniejsze zastrzeżenia budzą nadmierne uproszczenia, które wyjaśnione w nieco „zhomogenizowany” sposób, mogą prowadzić do wyciągnięcia przez ucznia fałszywych wniosków. Np. omawiając znaczenie, jakie mają dla narodu miejsca związane ze sferą sakralną, Autorzy podali jako przykład sanktuarium jasnogórskie, pisząc, że „(...) obiektowi i przechowywanemu tam obrazowi towarzyszą opowieści niewiele mające wspólnego z prawdą, za to silnie oddziałujące na wyobraźnię zbiorową” (s. 41). Podobnej homogenizacji, która może prowadzić do błędnych wniosków, Autorzy poddali kwestie etniczne, tłumacząc, że naród i grupę etniczną różnicuje stosunek do idei państwowości, co zilustrowane zostało przykładem Kaszubów, o których uczeń dowiaduje się, że: „(...) w tym sensie nie można mówić o narodzie kaszubskim, ponieważ społeczność zamieszkująca ten region geograficzny nie dąży do utworzenia własnego państwa”.

Skorygowania wymagałoby również kilka potknięć mniejszej rangi:

s. 12 – Należałoby jednoznacznie określić, że przymiotnik kulturalny związany jest nie tylko z artystycznym, ale też normatywnym rozumieniem kultury.

s. 44 – Pograniczny charakter miał cały Śląsk, nie tylko Śląsk Górny.

s. 52 – Zbiory Biblioteki Załuskich zostały odebrane nie po „odzyskaniu niepodległości”, ale po wojnie polsko-bolszewickiej, na mocy traktatu ryskiego, nigdy też nie wróciły w całości.

s. 70 – Ciekawe zestawienie zmieniających się herbów Wrocławia warto byłoby uzupełnić informacją, dlaczego piastowski orzeł w tym herbie jest czarny.

s. 197 – Należałoby wyjaśnić, co to jest *Gilgamesz*, ponieważ dla ucznia nie musi to być oczywiste.

s. 201 – Koniecznie należy zmienić informacje o *Bogurodzicy*, ponieważ Autorzy autorytatywnie stwierdzili, że jest to utwór XIII-wieczny oraz hymn dynastyczny Jagiellonów, nie wskazując na hipotetyczność tych sformułowań (warto zwrócić uwagę, że w podręczniku *Barwy epok*, opublikowanym w tym samym wydawnictwie, informacje na temat tej pieśni są znacznie bardziej precyzyjne).

Warto byłoby także zadbać o dopracowanie kilku szczegółów redakcyjno-edytorskich, sugerowałabym m.in., aby lepiej swoją funkcję pełniła ilustracja (s. 203), na której znajdują się dawne instrumenty muzyczne. Gdyby opatrzyć ją jakimiś znakami wskazującymi (strzałkami, numerami), uczeń mógłby samodzielnie zorientować się, jak wyglądał np. wirginał lub szpinet. Należałoby również zadbać o precyzję podpisów, szczególnie o to, by konkretna informacja znajdowała się pod opisywaną ilustracją, zwłaszcza jeżeli tworzą one szereg, ułatwia to bowiem percepcję uczniom z dysfunkcjami. Pomocne dla uczniów byłoby również podawanie wymowy obcojęzycznych nazwisk oraz konsekwentne odnotowywanie imion znanych artystów. Nie przekonuje mnie ponadto zastosowanie oryginalnej formy imienia w przypadku postaci tej miary, co Mozart czy Bach. Co prawda zwyczajem we współczesnej polszczyźnie (słuszna skądinąd) tendencją, by podawać oryginalną formę imienia, ale nie dotyczy ona postaci o ugruntowanej pozycji w kulturze, dlatego wybór formy: Wolfgang Amadeus Mozart, Franz Schubert, Johann Sebastian Bach czy Joseph Haydn nie wydaje mi się słuszny. Z recenzentkiego obowiązku odnotuję również, że na s. 229 zamiast między wydrukowano między, na s. 231 z wyrażenia przyimkowego z okazji umknął przyimek, a twarożek nie jest serkiem, jak chcieliby Autorzy, typu homogenizowanego... Są to jednak przykłady lapsusów, które przytrafić się mogą nawet w tekście zredagowanym z najwyższą językową starannością, a tej, co chciałabym podkreślić, recenzowanemu podręcznikowi odmówić nie można.

Wiedza o kulturze wydana została bowiem z wyjątkową edytorską sumiennością. Podręcznik ma zeszytowy, poręczny format, spis treści jest bardzo przejrzysty (gwiazdką oznaczono w każdym rozdziale treści przeznaczone dla poziomu rozszerzonego). Układ edytorski podręcznika ma charakter tradycyjny. Jest to typowy, ilustrowany podręcznik szkolny, który nie stara się uwieść ucznia swoim podobieństwem do rozwiązań graficznych charakterystycznych dla stron internetowych bądź rozmaitych popularnych leksykonów, obficie wykorzystujących zwłaszcza elementy infografiki. Recenzowany podręcznik zachowuje w tym względzie umiar, wydaje się nawet, że Autorom jego graficznej koncepcji przyświecała zasada edytorskiego złotego środka. W podręczniku dominuje bowiem bez wątpienia słowo autorskie, gdzieniegdzie inkrustowane niewielkimi fragmentami tekstów źródłowych, które nie zostały jednak (a szkoda!) funkcjonalnie

wykorzystane w dydaktycznej obudowie autorskiej narracji. Marginesy są szerokie, tylko częściowo zagospodarowane (umieszczono na nich ilustracje, wyjaśnienia niektórych pojęć, podpisy itp.), dzięki czemu podręcznik nie jest graficznie monotony. Ilustracje (reprodukcje dzieł sztuki, fotografie, tabele, itp.) mimo niewielkich rozmiarów są bardzo dobrej jakości i pozwalają na bezproblemowe włączenie ich w proces dydaktyczny. Kolorystyka jest stonowana, barwą przewodnią jest niebieski, a więc kolor o wyjątkowo szerokich szkolnych konotacjach. Na tym tle nieco razi okładka podręcznika, która zdecydowanie – z mojego punktu widzenia – jest zbyt ponura, co prawda zamierzeniem graficznym było zapewne nawiązanie do stylistyki znamiennej dla okładki podręcznika *Barwy epok*, jednak w tym przypadku czerni jest zdecydowanie za dużo. Natomiast na pewno graficznie interesujące i pełne elegancji jest wykorzystanie motywu kolumny (a właściwie półkolumny) jako znacznika tekstu uzupełniającego i części zadaniowej oraz pergaminy zabarwienie tekstów źródłowych w obrębie narracji autorskiej.

Ważną cechą podręcznika jest merytoryczna i stylistyczna spójność poszczególnych rozdziałów. Autorzy konsekwentnie nawiązują do wcześniejszych informacji, powołują się na nie lub wprost odsyłają ucznia do czegoś, co już wcześniej zostało zasygnalizowane lub omówione zostanie później. Informacje podawane są w bardzo przystępny sposób, chociaż nad całością dominuje metoda akademickiego wykładu. Autorzy nie budują sytuacji problemowych, nie zadają pytań, ale raczej objaśniają otaczającą ucznia rzeczywistość kulturową. Dzięki temu podręcznik na pewno spełnia swoją podstawową funkcję – jest kompendium wiadomości z zakresu „wiedzy o kulturze”. Sami Autorzy wyjaśnili zresztą, że chcieli napisać podręcznik, który będzie „źródłem inspiracji do lekcji, twórczo opracowywanych przez Waszych Nauczycieli (czasami zapewne z wykorzystaniem Waszych indywidualnych zainteresowań i poszukiwań), z drugiej zaś – by był do tych lekcji komentarzem i uzupełnieniem, by służył Wam we własnej pracy pozalekcyjnej”.

Tego twórczego zaangażowania na pewno wymaga obudowa dydaktyczna, którą nauczyciel raczej musi twórczo dopracować sam; chociaż inspiracją mogą też być scenariusze lekcji, towarzyszące podręcznikowi. Być może świadomość istnienia dodatkowej obudowy metodycznej (scenariuszy i przygotowanego przez dwóch spośród Autorów podręcznika poradnika dla nauczyciela) zdecydowała o bardzo skromnej ćwiczeniowo-zadaniowej warstwie *Wiedzy o kulturze*. *Propozycje zadań* towarzyszą wyłącznie rozdziałom głównym. Jest ich niewiele, najczęściej są to 3–4 polecenia, w dodatku nienumerowane, co na pewno utrudnia uczniom np. ewentualne zapisanie pracy domowej. W dodatku wśród zadań zdarzają się polecenia w gruncie rzeczy niefunkcjonalne, np. „Jak należy rozumieć słowa Alberta Einsteina: *Szkoła zawsze była jednym z najważniejszych ośrodków przekazywania bogactwa tradycji jednego pokolenia drugiemu. [...] Trwałość i zdrowie ludzkiego społeczeństwa zależą od szkoły.*”? (s. 36) lub „Zbierz infor-

macje o wybranych międzynarodowych i ogólnopolskich festiwalach oraz konkursach muzycznych organizowanych w Polsce” (s. 41). Takie postawienie problemu rodzi bowiem pytanie, po co uczeń ma te informacje zebrać, o jakie informacje w ogóle chodzi (lista owych festiwali została podana na poprzedniej stronie). Nie przekonują mnie również polecenia typu: „Sprawdź w prasie, jakie audycje muzyczne nadawane są w programie II PR. Czy słuchałaś/eś kiedyś którejs z nich?”, ponieważ stopień ogólności tego pytania pozwala na prostą odpowiedź w rodzaju *tak* albo *nie*, całkowicie dydaktycznie nieprzydatną. Autorzy – przy całym swoim szacunku do młodych adresatów (i adresatek) podręcznika – zagalopowali się również, redagując polecenie na s. 242. Czytamy w nim: „Jakie zwyczaje związane z obchodzeniem świąt praktykowane są w Twojej rodzinie. Jakie są ich źródła? Jeśli masz krewnych lub przyjaciół na wsi, dowiedz się, jak to wygląda u nich?”. Pomijając wątpliwą stylistykę ostatniego zwrotu, zastanawia przyjęcie założenia, że wszyscy adresaci podręcznika to „mieszczuchy”, którzy na wsi co najwyżej mają krewnych... Aczkolwiek gwołi sprawiedliwości zaznaczyć trzeba, że tego typu potknięcie nie jest w podręczniku wiele oraz że wśród zadań zdarzają się również polecenia ciekawe i twórcze, wokół których nauczyciel jest w stanie zbudować całkiem interesujące i aktywizujące uczniów zajęcia.

Jeszcze raz chciałam więc podkreślić, że mimo odnotowanych z recenzentkiego obowiązku potknięć i usterek różnego typu *Wiedza o kulturze* to solidny i rzetelny podręcznik, umożliwiający zarówno samokształcenie, jak i możliwość twórczego włączenia go w proces dydaktyczny. Podkreśla te walory podręcznika interesujący ostatni rozdział, poświęcony animacji kultury, w którym Autorzy jednoznacznie wskazują na potrzebę twórczej aktywności, oczekiwanej również od bezpośrednich adresatów podręcznika. Nieprzypadkowo bowiem podręcznikową narrację zamyka niebanalne zakończenie w formie retorycznego pytania: „Kto wie, może warto spróbować?”. Dzięki temu podręcznik staje się swego rodzaju dziełem otwartym, podstawą informacyjną do dalszego, samodzielnego działania.

Wnioskuje o rekomendację podręcznika Romana Chymkowskiego, Wojciecha Dudzika, Michała Wójtowskiego *Wiedza o kulturze*.

Opinia o podręczniku

Krzysztofa Chmielewskiego, Jarosława Krawczyka *Wiedza o kulturze. Szkoły ponadgimnazjalne. Wydanie połączone i poszerzone o definicje kultury, dziedzictwo kultury, słownik pojęć, indeks*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003, ss. 316

Podręcznik *Wiedza o kulturze* Krzysztofa Chmielewskiego i Jarosława Krawczyka (współautorem rozdziałów poświęconych teatrowi i muzyce jest Ryszard Kasperowicz), wydany przez Wydawnictwo Szkolne PWN, został dopuszczony do użytku szkolnego w zakresie podstawowym na poziomie klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum na podstawie recenzji rzeczoznawców: prof. Marii Poprzęckiej, mgr. Roberta Szuchty, dr Doroty Zdunkiewicz-Jedynak, dr. Marka Gumkowskiego. Uzyskał numer dopuszczenia 304/03.

Autorzy podręcznika świadomie przyjmują perspektywę artystycznego rozumienia kultury, o czym informują *expressis verbis* już w słowie wstępnym, pisząc: „(...) naszym zdaniem osią kultury jest sztuka i bez znajomości jej dziejów oraz zasad trudno rozumieć kulturę w szerszym kontekście” (s. 7). Słowo wstępne zatytułowane jest symptomatycznie: *Drogi czytelniku!*, bowiem Autorzy konsekwentnie stosują podmiotową perspektywę przekazu treści. *Wiedza o kulturze* to podręcznik przede wszystkim „do czytania”, barwnie napisana opowieść o sztuce od czasów prehistorycznych po współczesność. Od pierwszej do ostatniej strony Autorzy mocnym głosem dzielą się z uczniami swoją fascynacją światem sztuki, przede wszystkim dziedziną sztuk plastycznych, dopełnioną dziejami teatru i muzyki. Zaznaczają też wyraźnie, że chociaż zagadnienia związane z historią sztuki są obecne w treściach programowych również innych przedmiotów humanistycznych, to jednak pozostawiają tę dziedzinę wiedzy w swoistym „półcieniu”, zaś ambicją Autorów jest wyraźne zautonomizowanie poruszanych zagadnień. Interesujące jest potraktowanie jako punktu odniesienia tak pojmowanej koncepcji podręcznika *Sądu Ostatecznego* Memlinga, skupiającego niezwykle szerokie spektrum problemów ze sztuką związanych.

Autorzy starają się z jednej strony uporządkować wiedzę uczniów, a z drugiej poszerzyć ją i pogłębić. Dążąc do uatrakcyjnienia wywodu, przeplatają informacje ściśle merytoryczne rozmaitymi ciekawostkami, chociaż czasem zastanawia ich

dydaktyczna funkcjonalność. Np. informacja, że dom Matejki wyglądał jak pałac, może zaintrygować, ale pisanie, że malarz żywił „(...) sympatię dla jakiejś ogólnej słowiańskości, bywało nawet, że do Rosji, co w kulturze polskiej owych czasów, a zwłaszcza wśród krakowskich elit, wcale nie było normą. Nie cierpiał zaś Niemców i był antysemitą, co również nie było powszechną postawą, typową dla krakowskiej lub warszawskiej inteligencji” (s. 232) – przynosi, jak sędzę, więcej szkody niż pożytku, zwłaszcza że żaden z tych sądów nie doczekał się w podręczniku jakiegoś głębszego wyjaśnienia (a rozdział nosi znamienity tytuł *A to Polska właśnie*).

Czasami wplecione w tok wykładu biograficzne ciekawostki stwarzają wrażenie ich swoistej informacyjnej tożsamości z wiedzą ściśle merytoryczną. Np. w podrozdziale *Na koniec wieku* Autorzy wyjaśniają założenia estetyczne twórczości nabistów. Egzemplifikacją jest Paul Sérusier, o którym piszą: „Sérusier studiował filozofię i niewątpliwie miało to wpływ na jego poglądy estetyczne. W jego życiu jest też pewien polski akcent – był kochankiem Gabrieli Zapolskiej. Najślynniejszemu ze swych obrazów nadał tytuł *Talizman*. Jest to nieduże płótno, pokryte jaskrawymi plamami kolorów”. Trudno zrozumieć, jaki dydaktyczny sens ma tego typu myślowa kontaminacja, a być może po prostu retoryczna swada, której czasami Autorzy po prostu nadużywają. Swada ta prowadzi również do prób współtworzenia mentalnej wspólnoty uczniów-czytelników i Autorów tekstu, co sprawia, że czasami tracą oni z oczu nie tylko szanse na korelację międzyprzedmiotową, ale też możliwości percepcyjne i poziom wiedzy ogólnej nastoletniego odbiorcy, czego przykładem jest zwłaszcza rozdział poświęcony twórczości (postaci?) J. L. Davida, zatytułowany zresztą chyba z pewną dozą przesady *Malarz-królobójca*. W rozdziale tym po informacjach na temat *Przysięgi Horacjuszy* czytamy: „Jednakże to malarstwo »ruchomych posągów« nie przemawia do nas z siłą, z jaką oddziaływało na współczesnych. Instynktownie wolimy innego Davida – tego ze *Śmierci Marata*”. Śmiem wątpić, czy owo retoryczne „my” na pewno obejmuje również uczniów, a już na pewno nie widzę powodu, dla którego mieliby oni po zapoznaniu się z okolicznościami powstania tego dzieła (s. 135) napisać protokół z miejsca zbrodni (zad. 5/158).

Przekonanie, że wątki kryminalne (nieco egzystencjalnie podretuszowane) tworzą ową myślową wspólnotę, powraca w rozdziale *Amerykańska noc, amerykański gotyk*. Autorzy sięgają w nim do chyba nieobecnego w szkolnej dydaktyce amerykańskiego realizmu, przywołując postacie Edwarda Hoppera, Granta Wooda i Balthusa. Spośród dzieł Hoopera wybrali *Nocne jastrzębie* (*Nighthawks*), pisząc: „Jego malarstwo jest osnute wokół melancholii wielkiego miasta i jego przedmieść. To sztuka mocno depresyjna – samotne stacje benzynowe, samotni ludzie w obliczu wielkiego miasta, tajemniczy wiatr poruszający firanki w oknach ogromnych domów, skąpe drzewa wyrrywające się do lotu w lepsze krainy... Czujemy, jak w Warszawie, Krakowie czy Łodzi jesteśmy blisko, dojmująco blisko ludzi Hoppera, zarówno w dzień, jak i w nocy. Jeden z najpiękniejszych

– dziś już niemal banalnych obrazów to *Nighthawks* (...). Plótno przedstawia ludzi opuszczonych przez samych siebie. Siedzą w nocnym barze i czekają na coś, co nie przyjdzie. Pochylają się nad szklaneczkami whisky, czy jak chcielibyśmy wierzyć – gimleta. A gimlet to gin, najlepiej firmy Rose’a, pół na pół z sokiem cytrynowym. Znamy to dobrze (chciałoby się zapytać czyżby?) ze świetnej powieści Raymonda Chandlera *Długie pożegnanie*. Dzięki temu obrazowi jesteśmy już niedaleko klimatów tzw. czarnego kryminału. Zaraz Marlowe, słynny, trochę cyniczny, trochę sentymentalny detektyw z powieści Chandlera, nasunie głębiej na głowę swój kapelusz »stetson«. I na pewno ktoś powie »Jeszcze raz to samo«?... [s. 264].

Podręcznik został podzielony na 10 głównych rozdziałów. Ich układ jest ściśle chronologiczny, co podkreślają lakoniczne tytuły (*Starożytny Bliski Wschód, Grecja i Rzym*, itd.), aczkolwiek w pewnym momencie zawodzi stylistyczna jednorodność, ponieważ tytuły ostatnich rozdziałów są zmetaforyzowane (*Światło nad Europą. Oświecenie, Romantyczne rebelie*, itd.). Treść każdego rozdziału została rozczłonkowana na mniejsze całości tematyczne, również opatrzone metaforycznymi tytułami. Niestety, wbrew pozorom nie ułatwia to korzystania z podręcznika, ponieważ system orientacyjny nie został dopracowany. Spis treści to zestawienie wyłącznie rozdziałów głównych, żywa pagina jest nieczytelna, napisy zlewają się ze sobą, a w dodatku czcionka, którą zapisano tytuły podrozdziałów, jest mikroskopijna. W niewielkim stopniu zastosowano również system odsyłaczy, które pojawiają się w tekście, kiedy sygnalizuje się powiązanie omawianego problemu z wcześniej wyjaśnionym zagadnieniem, natomiast nie umieszczono informacji, że dane pojęcie zdefiniowane zostało w słowniczku znajdującym się na końcu podręcznika. Brakuje też spisu ilustracji. Są to spore utrudnienia dla uczniów, tym bardziej że nie ma też indeksu pojęć, a jedynie indeks osobowy. Przyjęcie takich rozwiązań redakcyjnych na pewno nie sprzyja szybkiemu odnalezieniu potrzebnej informacji.

Nieco lepiej skorelowano natomiast elementy infografiki z tekstem odautorskim w obrębie poszczególnych rozdziałów. Każdy z nich to popularyzatorski (a nawet nieco gawędziarski) wykład, któremu towarzyszą krótkie kalendaria, umieszczane na kolorowym, pastelowym tle, dodatkowe informacje i ciekawostki oraz lakoniczne kilkudzaniowe podsumowania, wyodrębnione wytłuszczonym drukiem i opatrzone nagłówkiem *Warto rozmawiać*. Poszczególne rozdziały są bogato ilustrowane. Elementy wizualne są urozmaicone, chociaż – z racji przyjętej koncepcji podręcznika – dominują reprodukcje dzieł malarskich i zdjęcia obiektów architektonicznych. Dodatkowym uzupełnieniem są mapki, szkice, a nawet plany architektoniczne. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że format poszczególnych ilustracji nie wynika z ich autonomicznego znaczenia, ale podyktowany został względami pragmatycznymi. Zapewne ów pragmatyzm zdecydował też o częściowej niespójności tekstu odautorskiego oraz elementów graficznych umieszczanych na tej samej stronie, dlatego część ikonografii zamiast ilustrować

tekst, jedynie go inkrustuje, czego wyrazistym przykładem jest podrozdział *Historyczna promenada*. O ile jednak takie rozwiązania można uznać za niewielkie graficzne niedociągnięcia, o tyle poważne zastrzeżenia budzi rozdzielanie reprodukcji dzieł sztuki i ich interpretacji (np. rozdział poświęcony Coubertowi, s. 189; czy fowistom, s. 251) bądź kolejność ilustracji nieadekwatna do kolejności informacji w tekście (np. na s. 145). Ten pozorny drobiazg graficzny utrudnia połączenie w procesie dydaktycznym słowa z obrazem, a w przypadku uczniów z dysfunkcjami może w ogóle go uniemożliwić. Aczkolwiek – gwoli sprawiedliwości – odnotować należy, że nie jest to błąd występujący w całym podręczniku, np. rozdział o konstruktywizmie (s. 247) został rozplanowany bardzo precyzyjnie.

Podręcznik jest kolorystycznie stonowany, wydano go na matowym papierze, co może w niewielkim stopniu pogarsza jakość reprodukcji, natomiast jest z praktycznego punktu widzenia dobrym rozwiązaniem edytorskim, ponieważ pozwala bez większego trudu korzystać z podręcznika również przy sztucznym świetle. Niewątpliwy walor stanowią też materiały ikonograficzne, będące nowością z perspektywy wizualnego doświadczenia przeciętnego ucznia, a nie tylko wykorzystywanie utrwalonego dydaktyczną tradycją, by nie powiedzieć spetryfikowanego, ilustracyjnego kanonu.

W mojej opinii Autorzy jednak zbyt mało uwagi poświęcili dydaktycznemu wykorzystaniu zamieszczonych w podręczniku ilustracji. Nie ma poleceń bezpośrednio sterujących ich analizą i wskazówek ułatwiających recepcję. Wyjątkiem jest *Bitwa pod Grunwaldem* (s. 230–231), na reprodukcji ponumerowano bowiem postacie historyczne, co pomaga uczniom na swój sposób zindywidualizować tłum walczących. Niestety, zabieg ten nie prowadzi do żadnych twórczych działań, ponieważ wizualnemu wyliczeniu nie towarzyszą ćwiczenia, pozwalające zdobytą w ten sposób wiedzę w jakiś sposób spożytkować. Autorzy wyraźnie wolą zaproponować własną interpretację dzieł, aniżeli zaprosić ucznia do dyskusji, albo przynajmniej dzięki umiejętnej heurystyce doprowadzić go do sformułowania interpretacyjnych wniosków. Wiele poleceń ma charakter wyłącznie rekonstruktywny, co wynika z faktu, że w omawianym podręczniku dominuje funkcja poznawcza, dlatego prawie nieobecne są metody aktywizujące, a uczeń winien raczej – w intencji Autorów – milcząco przyjąć proponowaną mu porcję wiedzy „w pigułce”, aniżeli uczyć się samodzielnie myśleć, chociażby tylko po to, by dokonywać prób własnej charakterystyki dzieł sztuki (co jest jednym z osiągnięć wskazanych w podstawie programowej).

Warstwa metodyczna jest zresztą najsłabszym komponentem omawianego podręcznika. Trudno oprzeć się wrażeniu, że umieszczone na końcu poszczególnych rozdziałów *Pytania/Zadania* stanowią swoisty naddatek, wynikający z faktu, że jednak jest to właśnie podręcznik, a nie książka popularnonaukowa, przeznaczona do szerokiej czytelnicznej recepcji. Takie umiejscowienie poleceń na końcu rozdziału budzi wątpliwości nie tylko ze względu na schematyzm i brak

oryginalności zadań, ale również ze względu na to, że jest to kolejne utrudnienie dla uczniów z dysfunkcjami, których Autorzy, jak już zostało wspomniane, wyraźnie zgubili z pola widzenia. A trudno jest wskazywać np. podobieństwa i różnice pomiędzy Partenonem a Panteonem, skoro zdjęcia tych obiektów są na dwóch różnych stronach (s. 37 i s. 43).

Wspomniane ćwiczenie jest też przykładem charakterystycznej dla opinowanego podręcznika tendencji, polegającej na propozycjach poznawczej restrukturyzacji, opartej często właśnie na wskazywaniu różnic i podobieństw. W tym samym zestawie pytań i zadań należy jeszcze opisać różnice pomiędzy kurosem a rzeźbą grecką z okresu klasycznego, w kolejnym wskazać różnice pomiędzy sztuką chrześcijańską a sztuką rzymską, architekturą romańską i gotycką, a także Chrystusem w sztuce romańskiej i gotyckiej (precyzyjniej byłoby zresztą powiedzieć przedstawieniem Chrystusa), pytania do kolejnego rozdziału to następne polecenia opisanie różnic, tym razem pomiędzy architekturą gotycką i renesansową, a w jednym z następnych rozdziałów polecenie tylko stylistycznie zostało rozbudowane: „Po jednej stronie kartki wypisz najważniejsze cechy sztuki barokowej, a po drugiej – neoklasykistycznej. Wskaż najistotniejsze różnice”. Monotonii tego typu odtwórczych poleceń towarzyszą zadania pozornie ciekawsze, ale z kolei trudne do zrealizowania w przeciętnej klasie. Np. na s. 46 mamy kilkadziesiąt (!) informacji o Neronie i o tym, że jest bohaterem *Quo vadis*, a na s. 48 zadanie: „Spróbuj urządzić w swojej klasie sąd nad cesarzem Neronem. Powołaj oskarżyciela, obrońcę i ławę przysięgłych”. Sąd nad kontrowersyjnymi postaciami (literackimi i historycznymi) to sprawdzona i wykorzystywana w szkolnej praktyce metoda dydaktyczna, z którą uczniowie zapewne spotkali się już wcześniej. Jednak ani z tekstu, ani z polecenia nie wynika, czy osądzić należy postać historyczną czy literacką. A wnioski z procesu mogą być wówczas różne. Jeżeli oskarżonym jest Neron sienkiewiczowski, zadanie jest wykonalne, jeśli uczniowie czytali w gimnazjum *Quo vadis*, co nie jest oczywiste. Jeżeli natomiast intencją Autorów było porównanie postaci literackiej z jej historycznym pierwowzorem, to tym bardziej należy postawić pytanie zasadnicze, jaki związek ma takie działanie z historią sztuki, której *Wiedza o kulturze* jest poświęcona, chyba że uczniowie mają jako punkt wyjścia potraktować popiersie Nerona (s. 46), które opatrzone komentarzem: „Portret Nerona (...), osławiony zbrodniarz, miał zaskakująco sympatyczną fizjognomię”. Można się również zastanawiać, który z uczniów ma stać się owym *spiritus movens* owego przewodu sądowego? Do kogo skierowane jest polecenie: „Spróbuj urządzić sąd. Powołaj oskarżyciela, obrońcę i ławę przysięgłych?”. A także jaką rolę w tym zamerykanizowanym procesie Autorzy przewidzieli dla nauczyciela? Może więc lepiej zamiast konstruować jakiegoś wyimaginowanego ucznia, który zorganizuje w klasie np. tego typu parateatralne zajęcia, po prostu zamieścić scenariusze podobnych zajęć w przewodniku metodycznym dla nauczyciela (aczkolwiek z perspektywy wyboru treści nauczania,

dokonanego przez Autorów, może bardziej uzasadniony byłby sąd nad impresjonistami, a zwłaszcza nad sztuką współczesną).

Kolejny problem to korelacja międzyprzedmiotowa, która w szkolnej praktyce zajęć z wiedzy o kulturze odgrywa rolę niebagatelną. Z racji tego, że nie jest wskazane, w której klasie liceum przedmiot wiedza o kulturze ma być nauczany, w podręcznikach do tego przedmiotu rozsądne wydaje się przyjęcie założenia, że uczniowie wiedzą i umieją tyle, ile nauczyli się w gimnazjum (zwłaszcza w odniesieniu do zagadnień historycznoliterackich), dlatego np. pytania typu: „Bohater tytułowy *Kordiana* Juliusza Słowackiego to typowy bohater romantyczny [nawiasem mówiąc, nie wiem, dlaczego to wyrażenie Autorzy ujęli w cudzysłów – I. K.]. Spróbuj w dziełach innych pisarzy odnaleźć pokrewne mu postaci” może być niewykonalne. Wątpliwości budzą również zadania, w których wysiłek włożony w ich realizację jest niewspółmierny do efektu, np.: „Spróbuj w najbliższym otoczeniu znaleźć budynek z elementami architektonicznymi zaczerpniętymi od starożytnych Greków (kolumna, gzyms, fronton). Jeśli nie znajdziesz, odszukaj ilustrację przedstawiającą taką budowlę”. Należy bowiem zadać pytanie, co daje uczniowi samo odszukanie owego budynku?

Niestety, tego typu metodycznych niedociągnięć jest wśród pytań i zadań sporo, co oczywiście nie oznacza, że nie ma wśród nich poleceń twórczych i niebanalnych. Na pewno należą do nich takie zadania, jak np.: „Narysuj koleżankę lub kolegę tak, jak przedstawiłby ją artysta egipski” (s. 20) lub „Holenderska martwa natura miała przesłanie symboliczne, często związane z nieuchronnością przemijania. Ułóż własną martwą naturę o takim przesłaniu, komponując ją również z przedmiotów typowych dla naszych czasów” (s. 124). Takie zadania zachęcają do twórczego działania, a zarazem sprzyjają utrwalaniu wiedzy, pozwalają też uczniom rozwijać aktywność artystyczną, co jest jednym z ważnych zadań szkoły w zakresie realizacji podstawy programowej.

Podsumowując, opiniowany podręcznik jest zgodny z podstawą programową, aczkolwiek traktuje treści programowe w sposób redukcjonistyczny, skoncentrowany wyłącznie na zagadnieniach związanych ze sztuką.

IZABELA KACZMARZYK

Opinia o podręczniku

Zuzanny Grębeckiej, Iwony Kurz, Małgorzaty Litwinowicz-Droździel, Pawła Rodaka *Człowiek w kulturze. Podręcznik do wiedzy o kulturze (Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i rozszerzony)*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2006, ss. 247

Człowiek w kulturze został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców ministerialnych: prof. dr hab. Marii Poprzęckiej, dr Doro-ty Zdunkiewicz-Jedynak, dr Katarzyny Zielińskiej oraz dr Ewy Ogłózy. Uzyskał nr dopuszczenia 46/06 i jest zgodny z programem nauczania Ewy Juszcak *Człowiek w kulturze* (DKOS-5002-10/06). Warto jednak zaznaczyć, że podręcznik został dodatkowo poddany procedurze właściwej dla publikacji o ściśle naukowym charakterze. Pieczę merytoryczną nad publikacją sprawował bowiem prof. dr hab. Andrzej Mencwel, a recenzję przygotował dr Grzegorz Godlewski. Takie rozwiązanie nie jest stosowane powszechnie przez autorów podręczników, więc tym bardziej zasługuje na podkreślenie.

Recenzowany podręcznik stanowi niezwykle interesującą propozycję edukacyjną. Autorzy przyjęli perspektywę antropologicznego rozumienia kultury, chociaż nie umknął im z pola widzenia także artystyczny czy normatywny aspekt kultury. Od wyjaśnienia tych zagadnień rozpoczynają zresztą podręcznikową narrację. Ta perspektywa pozwoliła im w znacznym stopniu uniknąć powtarzania treści obecnych w podstawie programowej innych przedmiotów humanistycznych, co w szkolnej praktyce prowadzenia zajęć z wiedzy o kulturze jest jednym z poważnych dydaktycznych problemów. Niejednokrotnie bowiem uczniowie nie odczuwają potrzeby dodatkowej refleksji nad kulturą, wychodząc z założenia, że mówi się na ten temat wystarczająco dużo na lekcjach języka polskiego czy historii, a wcześniej plastyki oraz muzyki. Oceniając recenzowany podręcznik z takiej perspektywy, należy więc podkreślić, że może on stać się doskonałym narzędziem, pozwalającym nauczycielowi na zbudowanie wewnętrznej autonomii wiedzy o kulturze, która nie jest wówczas wyłącznie szkolną „nauką pomocniczą” dla uświęconych wieloletnią tradycją przedmiotów humanistycznych.

Człowiek w kulturze to podręcznik zgodny ze współczesnym stanem wiedzy, zawierający treści nauczania obecne w podstawie programowej i pozwalający ucz-

niom na zdobycie przewidzianych osiągnięć na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Nie ulega jednak wątpliwości, że zarówno treści nauczania, jak i osiągnięcia Autorzy potraktowali niezwykle szeroko. To szerokie odczytanie podstawy programowej wyróżnia *Człowieka w kulturze* na tle innych podręczników przeznaczonych do nauki tego przedmiotu i decyduje o jego specyfice. Nie jest to ani podręcznik historii kultury, ani tym bardziej podręcznik historii sztuki, ale problemowe przedstawienie zagadnień związanych z propedeutyką teorii kultury, socjologii kultury, działań animacyjnych i przede wszystkim zagadnień związanych z mediami kultury: słowem, obrazem i widowiskiem.

Człowiek w kulturze składa się z siedmiu nienumerowanych rozdziałów głównych, podzielonych dodatkowo na podrozdziały, które w spisie treści na początku podręcznika również zostały uwzględnione, dzięki czemu można szybko i sprawnie odnaleźć potrzebny fragment tekstu. Tytuły mają charakter ściśle informacyjny, np. *Wymiary kultury*, *Społeczny charakter kultury*, *Postawy i działanie w kulturze*, itp. Ta dbałość o precyzję i stylistyczną jednolitość zawiodły jednak Autorów podczas doboru tytułów rozdziałów poświęconych mediom kulturowym. Skoro bowiem uczeń czyta: *Media w kulturze. Słowo*, a później *Widowiska w kulturze* i *Obraz w kulturze*, może odnieść wrażenie, że pojęcia „media” nie stosuje się do analizy kulturowej roli widowisk i obrazu. Tymczasem sami Autorzy w podrozdziale *Media w kulturze* słusznie wyjaśniają, że: „(...) media mogą być rozumiane jako najważniejsze środki komunikacji w kulturze wraz z ich różnorodnymi postaciami: słowo (...), dźwięk (...), obraz (...)” (s. 73). Sporadycznie zawiodła również korekta językowa, zdarzają się stylistyczne powtórzenia, niekonsekwencje w stosowaniu czasów gramatycznych, nieprawidłowa jest data śmierci Wagnera (1983), a nawet na s. 75 przeoczono błąd ortograficzny w wyrazie oryginał (!). Jednak – podobnie jak poprzednie niedociągnięcia w tytułach rozdziałów – łatwo usunąć te usterki w kolejnym wydaniu podręcznika.

Pewnym mankamentem jest również wyraźna predylekcja Autorów do budowania licznych definicji. Jest to z jednej strony zrozumiałe i często dydaktycznie przydatne, uczy bowiem precyzji wypowiedzi i jasnego określania pola semantycznego poszczególnych pojęć, ale z drugiej strony brak „definicyjnego umiaru” czasem prowadzi na manowce: definicja komputera rozpoczynająca się od zdania, że jest to „(...) elektroniczne urządzenie oparte na zasadzie cyfrowego przetwarzania informacji” (s. 91) czy wyjaśnianie, że „e-mail” to „(...) poczta elektroniczna. Programy komputerowe umożliwiające wysyłanie oraz otrzymywanie listów drogą elektroniczną oraz ich archiwizację” (s. 92) młodym ludziom, którzy nie pamiętają świata „przed siecią”, jest humorystyczne. A skoro już Autorzy zdecydowali się poświęcić sporo uwagi kulturowym aspektom technologii informacyjnej, warto byłoby przybliżyć uczniom istotę hipertekstualności, która nie oznacza tylko mechanicznego powiązania „tekstów dostępnych w internecie poprzez tzw. linki” (s. 91), ale jest również niezwykle specyficzną sytuacją odbiorczą, której kulturo-

we konsekwencje są ogromne i wciąż ewoluują. Autorzy podręcznika mają oczywiście świadomość złożoności problemu, dlatego na poziomie rozszerzonym proponują do analizy obszerny cytat z *Miękkiego ostrza* Levinsona, sędzę jednak, że warto byłoby dodatkowo omówić to zagadnienie i nie traktować go wyłącznie jako propozycji dla szczególnie zainteresowanych uczniów, zwłaszcza że poziom rozszerzony wiedzy o kulturze nie jest powszechnie realizowany.

Sporadycznie w podręczniku pojawiają się też myślowe lapsusy. Np. na s. 61 w podrozdziale poświęconym mieszczaństwu Autorzy napisali: „Wtedy myśliciele oświeceniowi zaczęli wypowiadać się przeciw dziedzicznym zaszczytom i tytułom (co godziło w arystokrację), a za nagradzaniem przez państwo i społeczeństwo tych, którzy osobiście i bezpośrednio przyczyniają się do ich pomyślności. **Równocześnie to, co transcendentne, straciło znaczenie na rzecz tego, co pozytywne – przede wszystkim pracy** [podkr. I. K.]”. Z pewnością konieczne byłoby w tym momencie ściśle dookreślenie pól znaczeniowych przymiotników „transcendentny” i „pozytywny”, ponieważ użyte w powyższym kontekście są zbyt daleko idącym skrótem myślowym, którego przeciętny uczeń nie jest w stanie wypełnić właściwą treścią. Podobne skróty wynikają często z chęci zawarcia informacji o skomplikowanych i wieloletnich procesach kulturowych w stosunkowo zwartej odautorskiej wypowiedzi, jednak dokonując wyboru problematyki, pamiętać należy, że odbiorcą podręcznikowej narracji jest kilkunastoletni uczeń, który dopiero **uczy się** krytycznego odbioru informacji, dlatego dbałość o intelektualną precyzję oraz klarowność wykładu winna być w tej sytuacji szczególna.

Z ogromną odpowiedzialnością traktować również należy kwestie etyczne i aksjologiczne, dlatego mam wątpliwości, czy Autorzy wybrali właściwy model zdefiniowania pojęć monogamia (a pośrednio małżeństwo) oraz sekta. Autorzy wyjaśniają bowiem (s. 47), że „Monogamia to małżeństwo jednej kobiety i jednego mężczyzny”. Ale dalej dookreślają: „Jest to współcześnie **najczęściej** [podkr. I. K.] występujący typ małżeństwa. O monogamii mówi się też w przypadku związków homoseksualnych, łączących tylko dwóch partnerów lub dwie partnerki”. To dookreślenie uważam za całkowicie zbędne, a sugerowanie uczniom, że związek homoseksualny można nazwać małżeństwem za aksjologiczne nadużycie. Z tego samego powodu moje wątpliwości budzi definicja sekty (s. 50). Współcześnie słowo to ma wydźwięk zdecydowanie pejoratywny, dlatego naukowcy chętniej używają terminu nowe ruchy religijne (zwłaszcza dla ruchów o zasięgu globalnym), a ruchy powstałe przed 2. połową XIX w. określają przez ich historyczne pochodzenie (np. starowiercy). Jednak najistotniejsze jest to, że współcześnie sekty są nie tyle zjawiskiem z dziedziny religioznawstwa, ile zjawiskiem przede wszystkim socjologicznym (i to niejednokrotnie groźnym dla młodych ludzi) i stąd wynika pejoratywność tego pojęcia we współczesnej polszczyźnie, dlatego konstruowanie wyłącznie historycznej definicji na kartach podręcznika uważam za

niewłaściwe z wychowawczego punktu widzenia oraz sugeruję, by w *Bibliotece wirtualnej* na s. 51 zamieścić przynajmniej adres internetowy, wskazujący, gdzie można szukać informacji i pomocy związanej z sektami (warto polecić np. Dominikański Ośrodek Informacji o Nowych Ruchach Religijnych i Sektach: www.gdansk.dominikanie.pl/sekty). W tej samej *Bibliotece* warto byłoby również odnotować – poza linkami do stron: episkopatu Polski, Kościoła prawosławnego, społeczności żydowskiej i Związku Harcerstwa Polskiego – również oficjalną stronę Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego www.luteranie.pl, który został całkowicie przez Autorów w rozdziale *Społeczny charakter kultury* pominięty.

Niedosyt budzi również rozdział *Lokalność – regionalność – uczestnictwo w kulturze*. Autorzy proponują bowiem rozumienie pogranicza i regionalizmu z punktu widzenia kulturowego centrum, dla którego region jest miejscem o „szczególnym kolorycie” (s. 221), terytorialnie „niewielkim”, co jest określeniem co najmniej nieprecyzyjnym, skoro nie podano punktu odniesienia. Zgadzam się natomiast z Autorami, że obecnie ruch regionalistyczny w Europie ma szeroki zasięg, ale moje kolejne wątpliwości budzi przyjęta egzemplifikacja tej tezy, czyli odwołanie się do działalności ruchu Slow Food, który urasta tym samym do rangi uniwersalnej, europejskiej organizacji upowszechniającej m.in. „lokalne zakorzenienie”. Może lepiej byłoby przybliżyć uczniom (przynajmniej na poziomie rozszerzonym) przyjęte w Europie rozwiązania legislacyjne i uzmysłowić im, na czym polegają różnice pomiędzy historycznym a prawnym ujęciem tego problemu (zwłaszcza w perspektywie języka regionalnego, którym w myśl *Ustawy o mniejszościach narodowych i języku regionalnym* z 2005 r. jest w Polsce na razie wyłącznie język kaszubski), bo taka perspektywa – moim zdaniem – jest podstawą do kształtowania „umiejętności analizowania dawnych i współczesnych zjawisk kulturowych regionu”. Bardzo skrótowo Autorzy potraktowali również zagadnienie kulturowego pogranicza, poszukując egzemplifikacji prawie wyłącznie w zjawiskach kulturowych związanych z pograniczem wschodnim, a nie jest to przecież jedyne miejsce w Polsce, gdzie współcześnie łączą się i ścierają różne wpływy kulturowe. Wywód na temat lokalności i regionalizmu stał się dla Autorów pretekstem do rozważań również na temat animacji kultury, znowu jednak niejasna jest motywacja ich wyborów, skoro jako jedyny (co sugeruje, że najlepszy) przykład współczesnej działalności animacyjnej wskazano warszawską Akademię Filantropii, ponieważ w tekstach źródłowych znalazł się fragment manifestu programowego wyłącznie tej organizacji.

Należy jednak podkreślić, że tego typu potknięcia czy kontrowersyjne sądy, na które z recenzenckiego obowiązku zwracam uwagę, nie dominują w odautorzkiej narracji, a struktura informacyjno-wizualna większości rozdziałów nie budzi żadnych zastrzeżeń. *Człowiek w kulturze* to podręcznik przyjazny dla ucznia, o wyrazistej koncepcji przekazu treści merytorycznych. Koncepcję tę Autorzy stosują bardzo konsekwentnie, ale – co warto podkreślić – ów wewnętrzny rytm

informacyjny nie jest dla nich ograniczeniem, ale raczej systemem porządkującym, ułatwiającym uczniom korzystanie z podręcznika. System ten dopuszcza niewielkie modyfikacje, uzależnione od specyfiki prezentowanych treści, które urozmaicają całość książki, broniąc ją przed graficzną monotonią.

Orientację w tym systemie ułatwia przede wszystkim żywa pagina, umieszczona na kolorowym górnym marginesie, pozwalającym na sprawne odszukanie konkretnego rozdziału. Kolor górnego marginesu to zarazem kolor przewodni danego rozdziału, tworzący swego rodzaju kolorystyczną „wyszukiwarke”. Struktura poszczególnych rozdziałów opiera się na konsekwentnym łąceniu słowa z obrazem, dzięki czemu udało się uzyskać wrażenie swego rodzaju multimedialności przekazu, odpowiadającej z pewnością percepcyjnym przyzwyczajeniom nastoletniego odbiorcy. *Człowiek w kulturze* należy bowiem – w pozytywnym znaczeniu – do grupy podręczników imitujących rozwiązania edytorskie typowe dla współczesnych leksykonów dla dzieci i młodzieży, wykorzystujących przede wszystkim kolorową infografikę. Kwintesencją tej tendencji we współczesnych edytorskich kanonach są w opiniowanym podręczniku zwłaszcza ilustrowane kalendaria: architektury, mediów, muzyki, teatru i sztuki (choć w tym ostatnim przypadku bardziej adekwatne do zawartości treściowej byłoby określenie *Kalendarium rzeźby i malarstwa*). Warto też w tym momencie zwrócić uwagę, że niemal wszystkie ilustracje są bardzo dobrej jakości, a jest to w przypadku podręcznika do wiedzy o kulturze walor szczególnie. Jakość ta nie ulega pogorszeniu nawet wówczas, gdy format ilustracji jest niewielki (w kalendarzach przeważają ilustracje 5 × 3,5/4/4,5).

Pod względem edytorskim jest to zresztą niezwykle udany podręcznik. Format A-4 i odpowiedniej szerokości wewnętrzne marginesy dają czytelnicy komfort. Interesujące graficznie są też strony tytułowe poszczególnych rozdziałów, zawierające schematyczny spis podrozdziałów oraz ilustracje, stanowiące zarazem wprowadzenie w problematykę poszczególnych rozdziałów. Do tych czasem wchodzących w ikoniczny dyskurs ilustracji nawiązują zamieszczone pod nimi pytania. Pozwala to zbudować sytuację problemową, inicjującą odautorski wykład ilustrowany zdjęciami, obudowany definicjami ważniejszych pojęć i poparty tekstami źródłowymi oraz kolejnymi pytaniami i zadaniami. Ponadto osobną część każdego rozdziału stanowią *Pytania i zadania* syntetyzująco-kontrolne. Na marginesach umieszczono notki biograficzne, którym czasami towarzyszą fotografie portretowe, aczkolwiek niejasne są zasady doboru prezentowanych w ten sposób postaci, co sprawia, że powstało swoiste biograficzne *variétés*, o nie do końca logicznej zasadzie porządkującej. Znacznie bardziej czytelne są kryteria doboru pozostałych elementów uzupełniających odautorską narrację. Na uwagę zasługują zwłaszcza umieszczone u dołu strony lub na marginesach ciekawostki i dodatkowe informacje, a w kilku miejscach nawet niewielkie kalendaria – np. *Krótką historia kina* (s. 188) bądź *Krótką historia telewizji* (s. 192).

Autorzy nie zapomnieli również o indeksie osobowym i przedmiotowym, słowniku terminów oraz wskazówkach bibliograficznych, dlatego każdy rozdział zamyka spis pozycji książkowych, stron internetowych oraz filmów związanych z omawianą problematyką. Towarzyszą im zabawne ikonki, przypominające emotikony powszechnie stosowane w komunikacji internetowej. Ten spis bibliograficzny Autorzy określili jako *Bibliotekę*, *Bibliotekę wirtualną* oraz *Filmotekę*. Warto byłoby jednak zadbać, by obudowa metodyczna zawierała przynajmniej fragmenty pozycji proponowanych do obejrzenia, ponieważ utopijne jest przyjęcie założenia, że szkolne biblioteki dysponują chociażby *Pamiętką z Kalwarii* J. Hoffmana z 1958 r. czy eksperymentalnym *Koyaanisqatsi* G. Reggio z 1983 r.

Pozycje książkowe, które proponują Autorzy, to najczęściej opracowania klasyczne dla danej problematyki. Może jednak warto by było uzupełnić je jeszcze o kilka pozycji, które wydają mi się kluczowe dla niektórych zagadnień bądź też mają ugruntowaną dydaktyczną tradycję. Tak jest ze *Słownikiem mitów i tradycji kultury* Kopalińskiego, a także *Sztuką cenniejszą niż złoto* Białostockiego oraz antologią *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku* pod redakcją M. Hopfinger. Warto też pamiętać chociażby o *Historii brzydoty* U. Eco (skoro zaproponowano zainteresowanym uczniom *Historię piękna*), *Nie-bezpiecznych światach masowej wyobraźni* Kowalskiego i *Telefonie komórkowym* Levinsona (Autorzy proponują bowiem do lektury kilkakrotnie wyłącznie *Miękkie ostrze*), aczkolwiek zdaję sobie sprawę, że dokonanie wyboru pozycji wartych polecenia dla zainteresowanych tematem uczniów jest trudne i zawsze będzie miało arbitralny charakter. Na pewno jednak nie można ograniczać propozycji prasy regionalnej do kwartalnika *Borussia*, zapominając o takich czasopismach, jak miesięcznik „Śląsk” czy rocznik „Małopolska. Regiony – Regionalizmy – Małe ojczyzny”. Ciekawym pomysłem, bez wątpienia wykorzystującym naturalne dla współczesnej młodzieży internetowe poszukiwania potrzebnych informacji, są natomiast odsyłacze do stron WWW związanych z poszczególnymi tematami. Mając świadomość, że arbitralność wyboru jest tutaj jeszcze większa, chciałabym zwrócić uwagę na niekonsekwentne zamieszczanie informacji, że propozycja dotyczy stron obcojęzycznych, chciałabym także zasugerować, że warto byłoby również – mówiąc o kinematografii – odesłać uczniów do strony m.in. Polskiego Instytutu Filmowego czy internetowej bazy filmu polskiego www.film Polski.pl.

Układ dydaktyczny *Człowieka w kulturze* jest w dużej mierze przemyślany, niestety, Autorzy nie ustrzegli się pewnej monotonii pytań i poleceń, polegających w znacznej mierze na wyszukiwaniu informacji, tymczasem zarówno forma podręcznika, jak i wielość zawartego na jego kartach materiału, pozwalałyby znacznie poszerzyć ilość możliwych restrukturyzacji zdobywanej uczniowskiej wiedzy. Autorzy nie do końca jednak potrafili wyobrazić sobie typowego adresata podręcznikowego wykładu, którego z jednej strony infantyлизują, wyjaśniając np. pojęcie „pismo” czy „solista” (czy też wspomniany „komputer”), a z drugiej nie-

co hiperbolizują, zakładając wysoki poziom jego erudycji, intelektualnej dojrzałości i umiejętność teoretycznej dysputy. Polecenie: „Ostatnio często organizuje się oficjalne i prywatne kicz party – imprezy, na których obowiązują kiczowate stroje i dekoracje oraz kiczowata muzyka. Powstają też publikacje naukowe o kiczu, poświęcone mu wystawy. Skąd takie zainteresowanie tym zjawiskiem?” mogłoby stać się niemalże tematem sesji naukowej, a nie poleceniem dla licealisty, który winien rozwiązać problem, opierając się jedynie na wyjaśnieniu, że „Kicz to zdegradowana sztuka elity (...)”, oraz „(...) wzbudza [on] powszechne uznanie i [jest] dostosowany do dyletanckiego gustu (...)” (s. 67). Część poleceń jest bowiem wyraźnie przeintelektualizowana, czego dowodzą pytania typu: np. „Jak myślisz, czy literatura przyszłości będzie literaturą opartą na strukturze tekstu?” (s. 94); „Czy sztuka, która za sprawą masowych środków komunikacji i internetu, staje się bardziej demokratyczna, przestaje być sztuką, czy też jest nią tym bardziej?”. Zdarzają się też polecenia wymagające sporej erudycji, np. „Zastanów się, czym różni się prywatna fotografia z wakacji od fotografii artystycznej, prywatne zapiski w dzienniku intymnym od *Dziennika Witolda Gombrowicza*?” (s. 74), bądź zadania odwołujące się do doświadczeń znacznie wykraczających poza możliwości percepcyjne ucznia, np. „Zanalizuj obraz Jezusa Chrystusa namalowany na podstawie widzenia św. Faustyny. Jakie ma on znaczenie dla osoby wierzącej? **Co powiedziałby o nim krytyk sztuki**” [podkr. I. K.]? (s. 155). Tym erudycyjnym zadaniom towarzyszy sporo pytań typu rozstrzygnięcia, zestawionych tak, że pytanie kolejne zawiera odpowiedź na poprzednie (np. na s. 86). Pozbawione głębszego sensu są też polecenia nakazujące wyłącznie zacytować definicję zamieszczoną na tej samej lub poprzedniej stronie. Sporadycznie zdarzają się pytania nie tylko poznawczo puste, ale dodatkowo banalne, np. „Co to są jasełka i szopka? Na czym polega kołędowanie?” lub z kolei zdecydowanie zbyt szerokie, np. sekwencja poleceń w zadaniu 5/182. Brakuje natomiast pytań sterujących analizą i interpretacją (zwłaszcza dzieł sztuki), niewiele jest też zadań służących porównywaniu informacji zamieszczonych na kartach podręcznika z innymi źródłami informacji i proponujących jakies twórcze działania. Tymczasem i *Kalendaria*, i *Biblioteczka wirtualna*, i *Filmoteka* zachęcają do przygotowania dydaktycznie urozmaiconej obudowy metodycznej.

Jednak mimo tych dydaktycznych niedociągnięć, które jednak twórczy nauczyciel potrafi samodzielnie skorygować, *Człowiek w kulturze* pozwala w niezwykłe interesujący sposób osiągnąć cele stawiane szkolnej wiedzy o kulturze. Jest to podręcznik nowoczesny, ambitny, otwarty zarówno na kulturową przeszłość, jak i na współczesność, również tę medialną, nie ulega więc wątpliwości, że może on stać się w rękach nauczyciela znakomitym narzędziem, pozwalającym prowadzić bardzo ciekawe i efektywne zajęcia dydaktyczne, dlatego – mimo zaszykalizowanych usterek, które należy usunąć – wnioskuje o wyróżnienie podręcznika Zuzanny Grębeckiej, Iwony Kurz, Małgorzaty Litwinowicz-Drozdziel, Pawła Rodaka *Człowiek w kulturze*.

BEATA WOJEWODA

Opinia o podręczniku

Wydawnictwa Stentor zatytułowanym **Człowiek – twórca kultury. Podręcznik dla liceum i technikum, zakres podstawowy i rozszerzony**

Człowiek – twórca kultury. Podręcznik dla liceum i technikum, zakres podstawowy i rozszerzony, wydany przez warszawskie wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor¹, został napisany przez zespół Autorów, pracowników naukowych: Zbigniewa Majchrowskiego – historyka literatury i teatrologa, pracownika Uniwersytetu Gdańskiego, Krzysztofa Mrowcewicz – historyka literatury i kultury, pracownika Instytutu Badań Literackich PAN, Piotra Sitarskiego – znawcę filmów i mediów, pracownika Uniwersytetu Łódzkiego oraz Dorotę Szwareman – krytyka muzycznego i publicystkę. Na podstawie opinii rzeczoznawców (dr Jadwigi Bednarek, dr Katarzyny Kłosińskiej, dr Beaty Lewińskiej-Gwóźdź, dr Marka Gumkowskiego) został dopuszczony do użytku szkolnego (nr dopuszczenia 387/03) przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz wpisany do wykazu podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania wiedzy o kulturze w zakresie podstawowym i rozszerzonym na poziomie liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum.

Jest to ciekawy, nowoczesny podręcznik. Graficzne zróżnicowanie grubości oraz kroju czcionki w obszernym spisie treści pozwala na szybką orientację w układzie książki. Podstawowe działy: *Zagadnienia ogólne, Pojęcie sztuki, Sztuki plastyczne, Muzyka, Teatr, Film, Współczesna kultura multimedialna* zawierają drobniejsze rozdziały. Strony numerowane są w tekście u dołu dużą czcionką, a kolorowe prostokąty na brzegu strony pozwalają szybko odnaleźć dział, każdy oznaczony innym kolorem. Lewa strona kartki zawiera tytuł działu, prawa tytuł rozdziału. Przy poszukiwaniu można więc posługiwać się zarówno przejrzystym spisem treści, jak i informacją wizualną (kolor) lub informacjami zawartymi w stopce.

Rozdziały mają podobną strukturę. Moduły *Przyjrzyj się i pomyśl, Przeczytaj i pomyśl* lub *Posłuchaj i pomyśl* (w dziale *Muzyka*) pełnią rolę wstępu do

¹ Pierwsze wydanie Warszawa 2003, kolejne, aż do 2009 roku niezmienione.

każdego rozdziału. Autorzy stawiają problem, wzbudzają zdziwienie, zaskakują, koncentrują uwagę ucznia na zagadnieniu, aktywizują go. Np. rozdział *Co to jest piękno?* rozpoczyna zestawienie fotografii (s. 40), opatrzone krótkimi informacjami. Na pierwszej widzimy zniszczoną rzeźbę grecką, tzw. *Torso behwiderskie*, obok gładkie dwudziestowieczne dzieło Hansa (Jeana) Arpa, zatytułowane *Tors*. Poniżej znalazły się polecenia dotyczące porównania. Na początku rozdziału *Sytuacja teatralna, czyli próba sił* Autorzy proponują, by porównać zdjęcia z przedstawienia tej samej sztuki Sławomira Mrożka w trzech różnych teatrach. Zwracają uwagę na kostiumy i wystrój sceny. Następnie przytoczone dyspozycje sceniczne dramaturga są punktem wyjścia do refleksji nad reżyserskimi modyfikacjami. Introdukcję do rozdziału *Kino gatunków* stanowi pięć fotosów z typowych obrazów reprezentujących poszczególne gatunki filmowe. Zadaniem uczniów jest odgadnąć tematykę i nastrój filmów na podstawie fotosów i zamieszczonych obok tytułów. Jeśli Autorzy proponują, by obejrzeć zapis przedstawienia teatru telewizji, wskazują miejsce, gdzie go można znaleźć (s. 170). Przykładowe dzieła muzyczne znajdują się na dołączonej do podręcznika płycie. Chcę tu powiedzieć, że już w oparciu o te jedno- lub dwustronicowe wstępy do rozdziałów można przeprowadzić 32 bardzo ciekawe lekcje (a tyle właśnie przeprowadza się w ciągu roku szkolnego).

W dalszej części rozdziału znajduje się zwięzła, poprawna stylistycznie główna narracja, która w odróżnieniu od tradycyjnej koncepcji podręcznika dominuje tylko nieznacznie. Na szerokich marginesach zainteresowany uczeń odnajdzie, zapisane drobniejszą czcionką, nawiązujące do tekstu głównego dłuższe wyjaśnienia słownikowe, encyklopedyczne, biogramy, często opatrzone zdjęciem, odsyłacze do wcześniej lub później następujących omówień przytoczonych zagadnień oraz bogaty materiał ikonograficzny. Wszystkie wymienione tu informacje dodatkowe odnoszą się do autorskiego wykładu, tłumaczą go lub poszerzają. Poszczególne typy informacji mają nieco inną formę graficzną. Ponadto podręcznik zawiera szersze zestawienia tematyczne, podane w formie ustrukturyzowanej i czytelnej obok głównego tekstu, co ułatwia kojarzenie i zapamiętywanie. Są to np. *Sztuki plastyczne – klasyfikacja, mały słownik określeń albo cech piękna* s. 41, *Cechy stylów klasycznych* s. 49–50, *Cechy stylów antyklasycznych* s. 51–52, *Mapa sztuki współczesnej, czyli leksykon „-izmów”* s. 68–69, *Przewodnik po najszlachetniejszych muzeach świata* s. 84–86, *Rodzaje muzyki w zależności od wykonania* s. 93, *Najważniejsze formy muzyczne* s. 99, *Historia muzyki polskiej w kilku odsłonach* s. 101, *Wybitni artyści i ważne zjawiska w historii teatru polskiego* s. 142, *Twórcy nowego teatru w Polsce, o których dyskutuje się najwięcej* s. 142, *Słynne kwestie w teatrze dramatycznym* s. 162, *Plany filmowe* s. 181, *Twórcy filmu* s. 194.

Kolejny powtarzający się element struktury rozdziału to fragmenty tekstów źródłowych, najczęściej dwa lub trzy. Teksty są dobrze dobrane. Kilku-, kilkun-

stozdaniowe, więc krótkie. Czytanie ich ze zrozumieniem nie przekracza możliwości percepcyjnych ucznia. Zaczerpnięte są z uznanych prac znawców poruszających zagadnień, wybitnych intelektualistów lub twórców itd., ale ponieważ licealiści prawdopodobnie spotykają się z nimi po raz pierwszy, dlatego Autorzy podręcznika i tu zamieszczają krótkie biografie. Czytelnik poznaje rozmaite poglądy, różne punkty widzenia. Dla przykładu: rozdział *Artysta – rzemieślnik, odtwórca, twórca, prowokator* zamykają na s. 61 urywki z *Żywotów...* Giorgio Vasariego dotyczące życia Michała Anioła, zderzone z rozważaniami Gertrudy Stein, poświęconymi życiu i twórczości Picassa.

W samodzielnej pracy pomogą uczniowi zróżnicowane *Pytania, zadania*, które umieszczone są na końcu każdego rozdziału. Wśród nich są najpierw pytania dotyczące podręcznikowego wykładu. Odpowiedź na nie pozwoli na wyszukanie najważniejszych, często już wyłuszczonej, informacji, a więc uporządkowanie nowych treści. Dalej mamy zadania czasochłonne, wymagające aktywności ze strony ucznia, np. *wysłuchaj koncertu na żywo...* (s. 122), *na podstawie różnych filmów, artykułów prasowych i audycji telewizyjnych zanalizuj, obecne w kulturze popularnej, wizerunki kobiet i mężczyzn...* (s. 28) itd. Mamy także polecenia zachęcające do wyrażenia własnej opinii, wymagające oceny zjawiska, zmuszające do samodzielnego myślenia. Wreszcie zadania twórcze – tu proponuje się uczniom wykonanie prac plastycznych, wystaw, przewodników, inscenizacji, ponadto napisanie scenariusza, wybranie muzyki pełniącej rolę tła utworu literackiego. Spośród nich specjalnie oznaczono graficznie zadania odnoszące się do przejawów kultury regionalnej. Część poleceń dotyczy tekstów źródłowych. Tu można się zastanowić, czy nie powinny znajdować się bezpośrednio pod odpowiednimi fragmentami, blisko tekstu. Pytania mają zróżnicowany poziom trudności, są też skomplikowane ćwiczenia dla uczniów szczególnie zainteresowanych.

Każdy z głównych działów zaopatrzonej jest w bibliografię. Autorzy polecają, oprócz wydawnictw zwartych, czasopisma i strony internetowe. Indeksy rzeczowy i osobowy oraz *Spis ważniejszych tekstów kultury* ułatwiają wyszukiwanie informacji. Na początku podręcznika umieszczono legendę, wprowadzającą w system znaków graficznych wykorzystanych w podręczniku. Każdy dział główny ma swój kolor.

Format podręcznika pozwala na zastosowanie dużej czcionki, dużych reprodukcji i zdjęć. Dobrej jakości materiał ikonograficzny jest doskonale dobrany tematycznie do treści głównej narracji i informacji dodatkowych, częste zestawienia ilustracyjne uwypuklają, wizualizują istotne cechy, aktywizując myślenie ucznia nie tylko na poziomie werbalnym. Ilustracje są właściwie podpisane, obok trudniejszych nazwisk podana jest wymowa. Nie są to też materiały szokujące, przesadnie skupiające uwagę, choć czasami budzące ciekawość lub zdziwienie.

W podręczniku udatnie połączono walory edytorskie z nowoczesnymi rozwiązaniami dydaktycznymi. Zastosowanie koloru, symboli graficznych, różni-

cowanie wielkości, kroju, grubości czcionki, dobór ilustracji są w pełni uzasadnione koncepcją dydaktyczną podręcznika. Twórcy podręcznika zbudowali system powtarzających się układów przekazywania informacji. Pomimo zróżnicowania uczeń odnajduje w podręczniku porządek wynikający z powtarzalności podstawowych elementów poszczególnych rozdziałów. Porządkowanie i hierarchizowanie informacji jest podstawową umiejętnością metodologiczną, jaką myślący uczeń powinien zdobyć w procesie szkolnej edukacji, nie można jej opanować – gdy w podręczniku dominuje narracja odautorska. Zamyśl dydaktyczny podręcznika Stentora jest realizacją postulatu samodzielnej pracy ucznia. W każdym rozdziale przed uczniem stawia się problem do rozwiązania. Potem zapoznaje się go ze zwięzłym wykładem i oderwanymi informacjami, które musi ze sobą połączyć, wreszcie może przeczytać wypowiedzi twórców, znawców, praktyków i dokonać ich interpretacji. Nie mamy tu gotowego dania, mamy składniki – uczeń *musi sam ugotować obiad*, musi je ze sobą połączyć samodzielnie, w grupie, może prowadzony przez nauczyciela, może przez podręcznikowe zadania.

Na podstawie materiału zawartego w poszczególnych rozdziałach można przeprowadzić lekcje różnymi metodami. Nauczyciel dokonuje wyboru, by niektóre treści pozostawić tylko dla zainteresowanych. Treści adresowane do uczących się wg profilu rozszerzonego zostały odpowiednio oznaczone symbolem graficznym. Uczeń nieobecny na lekcji otrzymuje potrzebne informacje i ciekawy sposób prezentacji. Treści kształcenia zawarte w omawianym podręczniku zgodne są z ogólną podstawą programową. Zagadnienia ogólne (pojęcia, znaki i symbole, kultura popularna) i kultura multimedialna to zaledwie sześć rozdziałów, pozostałe 28 dotyczy sztuk plastycznych, muzyki, teatru i filmu.

Cele stawiane przez twórców podstawy programowej – związane z rozwijaniem poczucia tożsamości z kulturą własnego regionu – w zamierzeniu Autorów wprowadzane są fakultatywnie, w formie zadań do zrealizowania przez ucznia lub grupę uczniów. Założenie to nie jest błędne, wiedzę o kulturze regionu klasa może zdobywać samodzielnie, twórczo, równoległe z omawianymi tematami z zakresu kultury powszechnej. Przykładowe zadania to tworzenie strony internetowej, wywiad z artystą, wyszukanie ulubionego obiektu w najbliższym muzeum itd.

Omawiany podręcznik jest w mojej ocenie podręcznikiem wzorcowym. Jest merytorycznie poprawny, dobrze przemyślany od strony dydaktycznej, atrakcyjny graficznie. Rozbudza zainteresowanie ucznia przedmiotem czy poszczególnymi zagadnieniami. Zabiegi edytorskie – takie jak użycie koloru, symboli graficznych, dobry dobór, rozmieszczenie, świetna jakość, czytelność i wielkość materiału ikonograficznego, zróżnicowanie czcionki, wykorzystanie marginesów – są podporządkowane treściom nauczania i odpowiednie do nich oraz sposobu ich przekazywania. Przejrzysta struktura, konsekwentnie realizowana przez twórców podręcznika, nie tylko ułatwia uczenie się i pomaga w samodzielnym poszukiwaniu informacji, ale równocześnie praktycznie uczy, jak porządkować wiedzę.

Zastrzeżenia:

1. Ciekawy tytuł *Człowiek – twórca kultury* sugeruje nastawienie antropologiczne, tymczasem podręcznikowa narracja skupiona jest raczej na zjawisku, na dziełach, na *tekstach kultury*, jak piszą Autorzy za podstawą programową. Ze względu na obfity materiał słownikowo-encyklopedyczny podręcznik stanowi rodzaj kompendium wiedzy bardziej o sztuce i kulturze niż o człowieku, twórcy.
2. Na s. 25, gdy mowa o pisarstwie Aleksandra Dumasa, zamiast *Niektórzy twórcy literatury brukowej weszli jednak na stałe do historii literatury...* powinno być raczej: **do kanonu literatury**.
3. Na s. 56 w omówieniu materiału ikonograficznego nie wyjaśniono, na czym miałyby polegać *prostota kompozycji*.
4. Na s. 119 w objaśnieniu pojęcia **dionizyjski** nie wyjaśniono określenia **ekstatyczny** (*kult Dionizosa*).
5. Na s. 180 czytamy: *W drugim znaczeniu „film” to tekst artystyczny wyświetlany w kinach albo w telewizji, najczęściej opowiadający jakąś historię*. Czy pojęcie **tekst** o proveniencji semiotycznej będzie tu zrozumiałe dla ucznia? Pojęcie tekst kultury znajdujemy również w poleceniach na s. 22, pyt. 3 na oraz na s. 29, pyt. 10.
6. Na s. 182 wymienione są rodzaje efektów specjalnych. Brakuje tu ilustrujących rozróżnienia przykładowych zdjęć. Np. obok skomplikowanego werbalnego rozróżnienia montażu narracyjnego i intelektualnego można było zamieścić odpowiednie zdjęcia, które z pewnością rozjaśniłyby jego treść.
7. Polecenie 1 na s. 63 powinno być inaczej sformułowane. Zamiast: *Wymień koncepcje artysty obecne w kulturze różnych epok. **Która z historycznych koncepcji artysty jest Ci najbliższa?** Uzasadnij swoją odpowiedź* – można zapytać: „Która z historycznych koncepcji artysty wydaje Ci się najciekawsza?” – przecież nie każdy z uczniów może odwołać się do własnego doświadczenia artystycznego.

BEATA WOJEWODA

Opinia o podręczniku dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum

Wiedza o kulturze. Kultura i przyszłość. Zakres podstawowy i rozszerzony,
opublikowanym przez Wydawnictwo Operon

Podręcznik *Wiedza o kulturze. Kultura i przyszłość* – napisany przez zespół Autorów: Alicję Kisielewską, Andrzeja Kisielewskiego, Monikę Kostaszuk-Romanowską, Sławę Krzemienia-Ojaka, Zbigniewa Suszczyńskiego, Natalię Szydłowską i wydany przez Wydawnictwo Pedagogiczne Operon w 2007 roku¹ – został dopuszczony do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników na podstawie opinii rzeczoznawców (nr dopuszczenia: 38/05). Stanowi część zestawu dydaktycznego, na który składają się też *Zeszyt ćwiczeń dla ucznia* i *Materiały źródłowe*. W czasie lekcji nauczyciel może wykorzystać przygotowane przez wydawnictwo pomoce dydaktyczne: foliogramy, filmy edukacyjne czy płytę kompaktową audio zawierającą muzykę. Ponieważ do programu dołączono *Przewodnik dla nauczyciela...* oraz *Wybrane scenariusze lekcji...*, podręcznik należy rozpatrywać w kontekście tego bogatego zestawu. Zakłada się, że uczeń będzie korzystał z podręcznika indywidualnie. We wstępie czytamy: „duży nacisk położono na jego funkcję samokształceniową” (s. 5), a materiały ikonograficzne służyć mają nie tylko ilustracji, ale i przeprowadzaniu „samodzielnych analiz”.

W podręczniku, w którym układ treści jest problemowy, wiedzę o kulturze podzielono na 8 działów. Działy początkowe to: pierwszy, wprowadzający w pojęcie i **problem kultury**, i drugi dotyczący **kultury narodowej**, gdzie omówiona została także kultura ludowa, regionalna i polonijna poza granicami Polski. Działy centralne poświęcone są kolejno: **architekturze, teatrowi, muzyce, filmowi, nowym mediom**, wszystkie w ujęciu problemowo-chronologicznym. Dział końcowy: **Kultura w warunkach demokracji** omawia programy, strategie kulturalne międzynarodowe i samorządowe oraz zagadnienia związane z aktywnością odbiorców i ze znaczeniem kultury.

¹ Pierwsze wydanie: Gdynia 2004.

Jednolita **szata graficzna** podręczników Operonu sprawia, że są dobrze rozpoznawalne i każdy podręcznik odbieramy jako część zestawu (prezentowanego zresztą w formie fotografii na tylnej stronie okładki) oraz część całości serii podręczników do różnych przedmiotów, oferowanych przez wydawnictwo.

Nazwy działów, rozdziałów i poddziałów wyłuszczone. Żywa pagina na każdej stronie informuje o dziale głównym – z lewej i rozdziale – z prawej strony. Z tekstu głównego wyróżniono poprzez jednolite kremowe tło krótkie teksty źródłowe, informacje, komentarze, definicje i określenia, nie różnicując ich między sobą. Jednocześnie komentarze do ilustracji znalazły się pod podpisami, zapisane mniejszą czcionką, bez tła. Pojęcia i niektóre nazwiska w tekście głównym wyłuszczone. Po niektórych rozdziałach wyodrębniono ponumerowane *Pytania i zadania*.

Na początku podręcznika znajdujemy czytelny graficznie **spis treści**, zaś na końcu mamy skromne indeksy: wybranych pojęć i terminów (zamiast o wiele bardziej pożytecznego słownika) oraz indeks osobowy.

W odróżnieniu od woluminu zawierającego materiały źródłowe w podręczniku pomieszczono dużą liczbę **kolorowych zdjęć**, reprodukcji dzieł sztuki, map, wykresów, fotografii i rysunków. Wydaje się, że wielkość ilustracji, odpowiednia i proporcjonalna w stosunku do wymiarów strony, jest jednak zbyt mała i należałoby zwiększyć format podręcznika. Ilustracje są na ogół dobrze dobrane i umiejscowione, co sprawia, że stanowią uzupełnienie części dyskusyjnej. Materiał ikonograficzny bywa zestawiany w dwóch lub trzech przykładach, ilustrując tekst, a czasem służąc do ćwiczeń porównawczych. Jednak wspólny tekst podpisu (ss.: 58, 64, 68) utrudnia automatyczne kojarzenie typu np. wazy, sklepienia, porządku architektonicznego z nazwą. Rozdzielenie podpisów pod ilustracjami ułatwiłoby uczniowi zapamiętanie informacji. (Dobry przykład mamy na s. 155 – cztery kadry z trylogii filmowej *Władca pierścieni* ilustrują cztery osobno podpisane typy planów filmowych).

Ogólna ocena edytorskiej strony podręcznika jest być może kwestią gustu. W przypadku podręcznika Operonu pozostaje wrażenie nudy i niedosytu. Konsekwencja w graficznej konstrukcji poszczególnych części podręcznika, właściwy dobór materiałów ikonograficznych oraz ich wysoka jakość nie przesłonią tu braków. Przede wszystkim **nie wykorzystano** w pełni możliwości operowania tłem i różnicowania czcionki. W prezentowanym materiale ikonograficznym nie spożytkowano technicznych możliwości omówienia detali, z odniesieniem do konkretnych części ilustracji. Obok reprodukcji całości można przecież umieścić powiększenia interesującej części, np. na s. 79. Jeżeli podręcznik faktycznie stawia na samodzielność ucznia, to wyklucza się tu nauczyciela wydającego polecenia, np. „spójrzmy na prawy górny róg ilustracji”).

Nie uwzględniono technicznych możliwości prowadzenia kilku równoległych narracji. W koncepcji takiej odróżnić można: część biograficzną, słownikową,

teksty źródłowe, konfrontacje opinii w równoległych ciągach zróżnicowanych graficznie – i szybko odszukać w nich informacje. Nie znajdziemy tego w omawianym podręczniku.

Podręcznik realizuje treści zawarte w podstawie programowej. Autorzy zdecydowali się na monotonną formę wykładu podręcznikowego, przeceniając cierpliwość czytelnicy. Pomimo zadeklarowanego we wstępie skupienia na współczesności, skoncentrowali się na przeszłości.

Raczej nie odnajdziemy w podręczniku prób kształtowania samodzielnego, krytycznego **odbioru dzieła sztuki**. Wydaje się, że zabrakło Autorom odwagi i pomysłu, by uczyć interpretowania dzieł lub zachowań ludzkich. Przeważa tu ton zdystansowanego wykładu, skupionego na rzetelnym przekazie ... arbitralnie wybranych informacji. Oczywiście, że obszerna problematyka, np. sztuki okresu średniowiecza, może zostać zaprezentowana wyłącznie w oparciu o wybrane zagadnienia. Chociaż Autorzy zaproponowali ciekawy układ treści: *kultura katedr, kultura zamków i warowni*, to trudny do uniknięcia natłok informacji wywołuje w odbiorze wrażenie pośpiechu. Dla przykładu na s. 78 czytamy: „*W obrazach tablicowych [nie wiemy, o jakie tablice chodzi – B. W.], jakie znajdowały się w gotyckich katedrach, znajdziemy źródło tak ważnego tematu w sztuce europejskiej, jakim jest portret. Jego zapowiedzią były pojawiające się w scenach religijnych niewielkie postaci fundatorów dzieła klęczące u dołu, a jedyny znak pozwalający na ich identyfikację stanowiły tarcze herbowe*”. Poniżej znalazła się reprodukcja *Epitafium Wierzbiety z Branic z XIV/XV w.* Nie wiadomo, co oznacza słowo epitafium. Nie wiadomo, gdzie przechowywany jest obraz. Dotyczy to zresztą większości reprodukcji. Podpis natomiast niepotrzebnie powtarza informację z tekstu: „*Malarstwo religijne jest jednym ze źródeł portretu, tematu, który usamodzielniał się w sztuce renesansu. W »Epitafium« Wierzbiety – czytamy dalej w podpisie – święty Grzegorz poleca sportretowaną osobę opiece Matki Boskiej z Dzieciątkiem*”. Portret jest kojarzony z twarzą – widzimy twarz Matki Bożej, Dzieciątko oraz biskupa, dopiero po chwili zauważymy oko i nos pod otwartą przyłbicą niewielkiego opancerzonego rycerza – o tym właśnie wizerunku mowa. Bardzo skromne to źródło dla późniejszego portretu. Tym bardziej że twarze wszystkich postaci zdradzają iście rodzinne podobieństwo. Fakt ten pozostał bez komentarza. Uczeń może pytać, czy postacie świętych powstały na wzór wcześniejszych przedstawień, czy są portretem anonimowych modeli. Uczeń nie wie, dlaczego postać świętego Grzegorza jest tak nienaturalnie wydłużona oraz czy Wierzbieto nie mógł ściągnąć zbroi, skoro miał zostać sportretowany. Kwestie te, być może jasne dla Autora, moim zdaniem wymagają wyjaśnienia w podręczniku przeznaczonym dla ucznia szkoły średniej. Jest to przykład chybionego dydaktycznie traktowania ilustracji w podręczniku. Na s. 81 wśród trzech zdjęć i dwóch reprodukcji ilustrujących sztukę renesansu napotykamy portret Fryderyka Montefeltro, dzieło Piera della Francesca. W tekście głów-

nym odnosi się do niego zdanie: „*Inną nowością było usamodzielnienie się portretu*”. Podpis pod zdjęciem informuje o autorze, tytule, roku powstania. Zdecydowanie brakuje odniesienia do wcześniejszej strony. Nie zaproponowano uczniowi nawet porównania z *Epitafium* Wierzbięty. Nie zwrócono uwagi na perspektywę w tle obu przedstawień, choć zagadnienie omówione zostało s. 71–72 i mogło być tu powtórzone oraz utrwalone. Niewykorzystanie możliwości zestawiania przez ucznia przedstawień ikonograficznych, ale także zbyt **ascetyczne podpisy** i komentarze nie pozwalają na rozwinięcie potencjału dydaktycznego podręcznika (s. 77, s. 86, s. 127).

Rozdział poświęcony kulturze narodowej w założeniu miał zapewne służyć kształtowaniu poczucia przynależności do wspólnoty rodzinnej, lokalnej i regionalnej. Podręcznik ma tu do zrealizowania funkcję wychowawczą. Omawiając kulturę narodową, Autorzy koncentrują uwagę ucznia **na mapach**. Pomysł oryginalny i dobrze zrealizowany byłby skuteczny dydaktycznie. Mapy ukazują kontrasty między wschodnimi i zachodnimi obszarami powojennej Polski, różnice w ilości budynków mieszkalnych i w wykształceniu mieszkańców. Autorzy odwołują się też do zamieszczonej w podręczniku 10 stron dalej mapy skupisk twórców ludowych oraz map zróżnicowania etnicznego i wyznaniowego, które nie zostały wydrukowane. W jednym zdaniu wskazują na zniknięcie z map etnicznych obejmujących tereny powojennej Polski ludności żydowskiej, ukraińskiej, litewskiej, nie wspominają ludności niemieckiej. Przegląd map prowadzi Autorów do konstatacji, że kultura narodowa (s. 35) „*niczym nie przypomina monolitu, że – przeciwnie – składa się na nią bogata i barwna mozaika kulturowych odrębności o bardzo różnym charakterze*”. Jednakże wniosek ten jest tylko możliwy, gdyż odnośnych map kultur ludowych czy „kultur o mniejszym zasięgu” już nie opublikowano.

Nie została omówiona koncepcja **Rzeczypospolitej wielu narodów**, nie podjęto trudnych wątków ksenofobii czy tolerancji wobec odmiennych kultur w Polsce, czy wreszcie zagadnienia asymilacji. Mieszkańcom tzw. Ziemi Odzyskanych trudno jednoznacznie określić, co jest kulturą narodową – czy to, co utracone, czy to, co przyłączone? Autorzy zbyt szybko przemykają nad tym problemem. Moje zastrzeżenia budzą podrozdziały *Pytanie o tożsamość*, czy *Kanon kultury narodowej*. W rozdziale brakuje rozwinięcia wątków europejskich oraz przystępnego omówienia procesów globalizacji. Samo pojęcie *globalizacja* znajduje się na s. 21 wraz z niezrealizowaną zapowiedzią obszerniejszego przedstawienia. Na s. 44 wspomina się z nazwy *procesy globalizacji* po to, by rozważyć tendencje przeciwnie, w postaci poszukiwania lokalnych odrębności kulturalnych. Warte zauważenia jest przywołanie (s. 47–48) konkretnych **przykładów działań popularyzujących i kultywujących kulturę** regionalną w obrębie lokalnej społeczności.

Można odnieść wrażenie, że wbrew deklaracjom **adresatem** podręcznika jest nauczyciel, ewentualnie uczeń bardzo ambitny, zainteresowany kulturą, ponadto

znający przestrzeń miejską, do której odnoszą się niektóre polecenia. Autorzy używają terminów naukowych, wyrazów obcych, nie tłumacząc ich znaczenia (np. ilustracją, poleceniem naprowadzającym). Próby wyjaśnienia trudnych pojęć, na które zwrócono uwagę pogrubioną czcionką, spełzły na niczym (s. 27 mandala, s. 65 rzymska bazylika, s. 66 linearyzm postaci, s. 69 kwatery, s. 72 zasada *imitatio*, s. 75 korpus kościoła, s. 86 portyki i frontony, s. 100 estetyzacja codzienności i wiele innych). Można przecież albo zrezygnować z pojęcia, albo zamieścić na końcu podręcznika słowniczek, nawet ilustrowany, albo też można na bieżąco wyjaśniać pojęcia, przedstawiając równoległe z tekstem głównym definicje słownikowe. W podręczniku Operonu generalnie brak też zestawień i tablic chronologicznych. Nie przemyślano kwestii biogramów badaczy i twórców kultury. Po każdym z ośmiu działów głównych natrafiamy na **wykazy literatury** pomocniczej, prawdopodobnie przeznaczonej dla nauczyciela.

Autorzy, uchylając się od **konfrontacji opinii znawców** o dziełach i twórcach, unikają zestawiania różnych interpretacji zjawisk kultury. Drobne, kilkunastokrotne cytaty źródłowe służą potwierdzeniu *szuszej oceny faktów* przeprowadzonej przez Autorów, z pominięciem polifoniczności stanowisk. Mamy do czytania z wszechwiedzącym narratorem podręcznikowym, referującym kolejne zagadnienia.

W podręczniku wyodrębniono **polecenia i zadania**. Szkoda jednak, że nie zostały pogrupowane. Jeśli uczeń ma pracować samodzielnie z podręcznikiem, nie wystarczy, żeby przeczytał tekst. Część pytań powinna nie sporadycznie, ale konsekwentnie po każdym rozdziale, dotyczyć treści podręcznikowej narracji.

Mam też pewne wątpliwości merytoryczne. Jeśli przyjmiemy, że czas to zmiana, historię tworzy zbiór zmian. W wyobrażeniu Autorów podręcznika o historii odnajdujemy męczącą wizję co rusz następujących po sobie rewolucyjnych zmian (s. 67 *Rewolucyjność stylu gotyckiego*), zaskakujących nowości (s. 71 *Nowy stosunek do rzeczywistości*) i reform. Historia kultury jawi się jako triumfalny pochód sterowany przez prawo konieczności. Wydaje się, że od Hegłowskiej, Marksowskiej, może Burckhardtowskiej wizji ciekawsze jest postrzeżenie w historii wolnych procesów, i to nie kolejno po sobie następujących, odgradzonych, ale przeplatających się, wygasających i powracających. Podobnie przestarzała wydaje się koncepcja nowożytności jako wyzwolającej się z niewoli religii, podział na prądy religijne – archaiczne, gorsze i świeckie – nowoczesne, postępowe. Na s. 57 czytamy: „Sztuka europejska wyrosła z greckiej religijności. Później jednak stopniowo nabrała cech coraz bardziej świeckich”. Natomiast na s. 71: „Renesans wiąże się także z nowym stosunkiem do rzeczywistości, w której Bóg z wolna przestał mieć rolę dominującą. W centrum zainteresowań twórców kultury znalazł się człowiek, a metodą racjonalnego poznawania świata stała się droga doświadczalna”. Zdania te wymagają komentarza. Bóg w myśleniu twórców renesansowych pozostaje na uprzywilejowanym miejscu architekta, budowniczego świata,

natomiast człowiek zajmuje centralne miejsce wśród stworzeń. Inność myślenia humanistów z Florencji polega na większym zainteresowaniu tekstami Platona i neoplatoników niż Arystotelesa i scholastyków. Racjonalizm w poznaniu należy odróżnić od empiryzmu. Oba kierunki rozwijały się nieco później, pierwszy w Europie, drugi na Wyspach Brytyjskich, a nie w środowisku twórców kultury. Podobnie na s. 78 i 79 Autorzy określają treści świeckie i religijne jako obce, ich łączenie jako anomalie, jednak w omawianym okresie średniowiecza treści te współistniały obok siebie.

W zakończeniu trzeba stwierdzić, że pomimo zgodności z podstawą programową kształcenia ogólnego, zrealizowania funkcji informacyjnej, dobrego doboru materiałów ikonograficznych podręcznik ma słabą obudowę dydaktyczną, niemal nieobecny jest w nim aparat informacyjno-słownikowy, przy natłoku wiadomości nie oferuje ciekawej organizacji procesu przyswajania wiedzy, a w treści posługuje się płytkimi lub przebrzmiałymi schematami interpretacyjnymi.

Opinia o podręczniku

Jarosława Dumanowskiego i Stanisława Roszaka, *Wiedza o kulturze dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2005, ss. 112

Podręcznik *Wiedza o kulturze*, opublikowany przez toruńskie wydawnictwo SOP, został dopuszczony do użytku na podstawie opinii rzeczoznawców: A. Dyszaka, G. Czetwertyńskiej, A. Szwarca, J. Puzyniny. Uzyskał nr dopuszczenia 142/05.

Autorzy podręcznika są historykami z UMK w Toruniu. W pracy naukowej zajmują się dziejami nowożytnej mentalności i kultury materialnej, nadając swym badaniom historycznym wymiar antropologiczny. Uprzedzając dalszą analizę zawartości omawianego wydawnictwa, można stwierdzić, że te zainteresowania miały pewien wpływ na jego zawartość i proporcje treści, zwłaszcza gdy chodzi o konkretne przykłady merytoryczne i materiał ilustracyjny sięgający do przeszłości. Często to właśnie poglądy myślicieli oświeceniowych lub dzieła czy artefakty z epoki nowożytnej stanowią pierwszy lub główny punkt odniesienia dla wywodu Autorów. Niezależnie od tego obaj legitymują się poważnym dorobkiem w dziedzinie pisarstwa podręcznikowego; S. Roszak ma za sobą dłuższą praktykę w szkolnictwie i jest także współautorem akademickiego podręcznika dydaktyki historii. Dydaktyczne doświadczenie Autorów budzi zaufanie i daje rękojmię realistycznego osadzenia w praktyce szkolnej ich koncepcji nauczania tego przedmiotu. Być może dlatego zrezygnowali ze słowa wstępnego, którego zwykle żaden prawie uczeń nie czyta. Podręcznik jest wszak adresowany do młodzieży niezbyt ambitnej, której zapału nie należy przeceniać.

Podręcznik ma pięć działów głównych (z numeracją rzymską), dzielonych na kilka rozdziałów (z odrębną numeracją rzymską), składających się z kolei z dosyć krótkich podrozdziałów (z numeracją arabską). Poręczność takiego akurat systemu wydaje się dyskusyjna, jest to jednak problem drugorzędny wobec niewielkich rozmiarów książki. Tytuły rozdziałów są częstokroć utrzymane w poetyce metafory, którą zrozumieć można dopiero po zapoznaniu się z treścią (*W cieniu katedr*; *Barokowy teatr świata*), bardziej rzeczowe i konkretne są nagłówki podrozdziałów, ściślej odpowiadające przedstawianym zagadnieniom. Podstawowe działy to:

- I. *Zrozumieć świat, czyli podstawowe pojęcia kultury* (ss. 5–18)
- II. *Co zawdzięczamy przodkom, czyli źródła naszej tożsamości* (ss. 19–50)
- III. *Lektury obowiązkowe, czyli jak czytać teksty kultury* (ss. 51–87)
- IV. *Region, Polska i świat, czyli o wartościach bliskich i dalekich* (ss. 88–101)
- V. *Człowiek kulturalny u progu XXI wieku* (ss. 102–111).

Podręcznik jest wsparty na solidnej podstawie merytorycznej i odzwierciedla aktualny stan poglądów na temat szeroko rozumianych zjawisk kulturowych. Autorzy starają się je spopularyzować i dostosować do możliwości percepcyjnych młodzieży, przystępnie definiując i ukazując zakres pojęciowy dyscyplin antropologii kulturowej, społecznej, etnografii i etnologii. „Akademickie” spory wokół precyzowania i cyzelowania definicji są w tym podręczniku prawie nieobecne: przyjęto rozumieć kulturę jako kompleks duchowego i materialnego dorobku społeczeństw ludzkich. Nie jest to wykład historii kultury, ani tym bardziej historii sztuki (choć perspektywa historyczna dominuje w dziale II, a pojawia się także w III i IV), ale propedeutyczne przedstawienie teorii, socjologii i animacji kultury oraz zagadnień związanych z mediami: słowem, obrazem, dźwiękiem i gestem. Są więc obecne w książce kategorie komunikacyjne, pojęcia związane z przestrzenią i narzędziami porozumienia między ludźmi. Osobiście nie posługiwałem się dla zilustrowania pewnych zjawisk manifestami czy gestami, co prawda głośnymi, ale wywodzącymi się z kultury „niskiego rejestru”, gdy dałoby się poszukać przykładów z rejestrów wyższych. Pozostaje to jednak kwestią gustu i dostrajania się do wrażliwości odbiorcy.

Przyjmując antropologiczne rozumienie kultury, Autorzy nie zapomnieli zresztą o jej normatywnym aspekcie. Stąd rozdziały o przyjętych normach zachowań przy stole, w życiu codziennym, o okazywaniu szacunku osobom czcigodnym z racji wieku czy dokonań. Autorom nie zabrakło zresztą wycucia w kwestiach etycznych oraz aksjologicznych i poważniejszych zgrzytów mogących wywoływać spory światopoglądowe w treści podręcznika nie dostrzegłem. Spełnia on zatem swoją podstawową funkcję, uświadamiając, czym zajmuje się „wiedza o kulturze” i unikając zawężenia pojęcia kultury tylko do twórczości artystycznej. Na jego kartach nie dominuje słowo autorskie, nierzadko przeważają fragmenty tekstów źródłowych, które wyróżniono poprzez kolorowe tło. Autorzy nie unikają od czasu do czasu konfrontowania różnych opinii i poglądów, odmiennych interpretacji zjawisk kultury. Poprzez cytaty źródłowe próbują nawet inspirować do dyskusji, pokazując niejednoznaczność rozlicznych zjawisk.

W podręczniku parokrotnie podjęto trudne wątki ksenofobii czy tolerancji wobec odmiennych kultur w Polsce, czy wreszcie zagadnienia asymilacji. Nie brakuje także wątków europejskich czy przystępnego omówienia procesów globalizacji. Samo pojęcie *globalizacja* pojawia się wielokrotnie, m.in. w związku z postacią Marshalla McLuhana, przywołaną w kontekście koncepcji *globalnej wioski* (s. 100).

Zgodnie z dawną podstawą programową, silnie akcentującą zagadnienia regionalne, Autorzy starali się rozwijać poczucie tożsamości z kulturą własnego regionu, czemu służą zwłaszcza rozdziały *Mała ojczyzna* (ss. 88–91) oraz *Regiony w Polsce* (ss. 92–96). Ukazują one znaczenie „lokalnego zakorzenienia” oraz fakt, że obecnie ruch regionalistyczny w Europie ma rozległy zasięg. Źródła różnicowania regionalnego i kulturę regionalną Autorzy omawiają, proponując uczniom pracę z zestawem map, które tworzą interesującą podstawę do analizowania dawnych i współczesnych zjawisk kulturowych regionu i lokalnej społeczności. Rozdział poświęcony kulturze narodowej służy kształtowaniu poczucia przynależności do szerszej wspólnoty. Podręcznik udanie realizuje w tych miejscach funkcję wychowawczą, zachęcając przy okazji do rozważań nad znaczeniem animacji kultury i własnej aktywności.

Ocena edytorskiej strony podręcznika jest w pewnym stopniu kwestią gustu. Pod tym względem podręcznik SOP ma zalety, ale też pozostawia wrażenie niedosytu. *Wiedza o kulturze* wydana została oszczędnie, na matowym papierze, w zeszytowym, poręcznym formacie. Jest niezwykle cienka i lekka. Układ zastosowano sztampony: powstał ilustrowany podręcznik szkolny, bez oryginalniejszych rozwiązań graficznych. Okładka jest znacznie spokojniejsza i elegantsza od jaskrawych okładek podręczników z serii historycznej. Format książki nie pozwala natomiast na umieszczenie dużych reprodukcji i zdjęć. Liczne ilustracje są na ogół dobrze dobrane i umiejscowione, uzupełniając tekstowe elementy podręcznika. Ikonografia bywa zestawiana tak, by dawać pożywkę do ćwiczeń porównawczych. Na przykład na s. 73–74 kadry z trylogii filmowej *Gwiezdne wojny* udanie pokazują typy planów filmowych. Niestety rozmiary i wyrazistość ilustracji, zwłaszcza gdy na niezbyt pojemnych stronach znajduje się ich po kilka, są częstokroć zbyt małe, by materiały ikonograficzne mogły skutecznie służyć przeprowadzaniu samodzielnych analiz. Poza nielicznymi wyjątkami nie wykorzystano możliwości wyeksponowania detali, choć nieraz narzucałaby się potrzeba „kaskadowego” powiększania konkretnych fragmentów ilustracji, od ujęć ogólnych do zbliżeń. Nie sprzyja to próbom inspirowania do samodzielnego odbioru dzieła sztuki. Oczywiście rozległej tematyki, np. sztuki gotyckiej, i tak nie udało się zaprezentować w całej pełni, ale wybranych do tego celu obiektów nie wyeksponowano szczęśliwie. Także zbyt oszczędne podpisy i komentarze nie rozwijają potencjału dydaktycznego podręcznika. Najczęściej pominięto w nich informacje o miejscu eksponowania dzieł sztuki, a przez to tracimy m.in. okazję do uzmysłowienia mimochodem kulturowej roli muzeów. Może zasada – „mniej, ale precyzyjniej” – dobrze by się przysłużyła tej warstwie recenzowanej publikacji? Z tą refleksją odesłajmy czytelnika na przykład do s. 37, poświęconej twórczości J. L. Davida (nie został zaakcentowany zasadniczy aspekt klasycznej kompozycji, którym tak zachwyca współczesnych *Przysięga Horacjuszy*), albo do s. 79, gdzie portrety znanych postaci z przełomu XVII i XVIII w. zostały podpisane tylko

jako modnie ubrani „polski szlachcic” i „dama”. Niezręczny jest też podpis: *Jan Matejko, Bitwa pod Grunwaldem, 1878 rok* (oczywiście to rok powstania dzieła, którego na s. 62 reprodukuje się tylko fragment, co też wypadaloby zaznaczyć). Zbyt mały format skądinąd interesującej reprodukcji plakatu ukazującego kolejne etapy działalności Gandhiego (s. 107) w zasadzie uniemożliwia wykonanie polecenia: „Na podstawie ilustracji scharakteryzuj stosowane przez niego metody”. Gdyby opatrzyć kolejne scenki z komiksowego plakatu jakimiś znakami (strzałkami, numerami) i przynajmniej umożliwić odczytanie napisów, uczniowie rzeczywiście mogliby samodzielnie prześledzić polityczną ewolucję Gandhiego i dokonać analizy jego postawy.

Każdy rozdział *Wiedzy o kulturze* kończą najczęściej 2–3 zadania lub polecenia podsumowujące, niezależnie od rozsypanych wśród tekstu i ilustracji pytań lub zadań „etapowych”. Wśród poleceń zdarzają się takie, których wykonanie na podstawie samego podręcznika udać się nie może, ale pojawiają się również zadania ciekawe i inspirujące, wokół których nauczyciel jest w stanie zbudować twórcze zajęcia aktywizujące.

Spisy literatury znajdujące się na końcu każdego rozdziału nie są obfite, jednak pomogą w ewentualnym pogłębieniu wiadomości. Proponowane pozycje najczęściej należą do klasyki danego problemu. Wykorzystując skłonność młodzieży do internetowej nawigacji, Autorzy podali także odsyłacze do stron WWW związanych z poszczególnymi tematami. Zupełnie brak natomiast w tej książce aparatu: indeksów, spisów ułatwiających wyszukiwanie informacji, słownika terminologicznego. Czasami, uznaniowo, ale nie systemowo pojawiają się dane biograficzne dotyczące badaczy i twórców kultury. Za mankament uważam to, że nie podano wymowy obcojęzycznych nazwisk i nazw. Warto byłoby także zadbać o szczegóły redakcyjne. Nie usystematyzowano pisowni form imienia (oryginalnej czy spolszczonej) postaci o ugruntowanej pozycji w kulturze, dlatego na tej samej stronie (84) sąsiadują Joseph Haydn z Wolfgangiem Amadeuszem Mozartem i Jerzym Fryderykiem Händlem. Błędy składu i uchybienia korektorskie są niestety dosyć liczne. Tylko tytułem przykładu podajmy kilka z nich: s. 25 – „Pieśń o Roladzie” (sic!); s. 42 – Karol XI (sic!) Bourbon; s. 72 – „Stalone” zamiast Stallone, „Allain’a” zamiast Alaina, „Calude’a” zamiast Claude’a. Są to przykłady lapsusów, które przytrafić się mogą nawet w tekście zredagowanym z przyzwoitą starannością, ale tej w dotychczasowych produkcjach wydawnictwa SOP niestety brakowało.

Mimo odnotowanych potknięć i usterek *Wiedza o kulturze* to rzetelny podręcznik, umożliwiający zdobycie podstawowej wiedzy i dalsze samokształcenie.

Sekcja nauk
matematyczno-
-przyrodniczych

JERZY SZCZEPAŃSKI

Opinia o podręczniku

Małgorzaty Mularskiej *Matematyka 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2008

Egzemplarz doręczony do recenzji zawiera informację o dopuszczeniu do użytku szkolnego: nr dopuszczenia 13/08 na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Stefana Turnaua, dr. hab. Jacka Jędrzejewskiego, prof. dr. hab. Wacława Zawadowskiego, prof. dr. hab. Jerzego Podrackiego.

Podręcznik liczy 328 stron, waży ok. 560 gramów. Wydrukowano go czcionką bezszeryfową, używając umiarkowanej liczby kolorów. Układ tekstu na stronach jest czytelny, natomiast rysunki są dość czytelne. Definiowane pojęcia wydrukowano kolorem niebieskim, twierdzenia i własności – bordowym, zaś wyjaśnienia i komentarze, a także rozwiązania zadań – kolorem czarnym.

Podręcznik został podzielony na siedem rozdziałów: I. *Liczby i działania*, II. *Zdania i zbiory*, III. *Rachunek algebraiczny*, IV. *Wektory i przekształcenia płaszczyzny*, V. *Funkcje*, VI. *Trygonometria*, VII. *Elementy geometrii płaszczyzny*. W dodatkowym rozdziale VIII podano odpowiedzi do wybranych zadań. Zamieszczono też indeks rzeczowy.

Układ prezentowanego w podręczniku materiału jest dość typowy. Każdy podrozdział zawiera listę pojęć i twierdzeń, które uczeń powinien sobie przypomnieć przed przystąpieniem do realizacji danego tematu. Później, po sformułowaniu definicji rozważanych pojęć, podano podstawowe własności i twierdzenia, z których niektóre (łatwiejsze) udowodniono. Podano trafne, ale na ogół wyłącznie proste, dość typowe, schematyczne zadania. Uczniowie przeciętni znajdą pewną liczbę szczegółowo rozwiązanych przykładów wraz z podobnymi do samodzielnego rozwiązania. Podręcznik nie zachęca do dłuższego samodzielnego studiowania przedmiotu. Rozumowania zawarte w przykładowych rozwiązaniach zadań są zredagowane w stylu tablicowym, skrótowo, niestarannie. Można odnieść wrażenie, że podręcznik zredagowano w pośpiechu, bez drobiazgowej oceny merytorycznej i językowej, o czym świadczą liczne potknięcia.

Co gorsza, podręcznik nie zachęca do samodzielnego myślenia. Uczniowie zdolni nie znajdą w nim wielu problemów, których rozwiązanie mogłoby dostarczyć im satysfakcji. Liczne niezręczne, czasem nieprecyzyjne sformułowania,

niektóre z nich wręcz niepoprawne, zmuszają mnie do stwierdzenia, że w opublikowanej postaci podręcznik nie powinien być polecany do użytku w klasach z rozszerzonym programem nauczania matematyki.

Wykaz (wybranych) uwag szczegółowych:

1) s. 9. Zdanie:

„Liczbę naturalną większą od 1, która ma tylko dwa dzielniki –1 i samą siebie – nazywamy liczbą pierwszą” – powinno zostać zapisane tak, aby nie prowadziło do dwuznaczności, czy „-1” oznacza w nim liczbę jeden, czy minus jeden.

2) Na s. 12 warto by podać związek między największym wspólnym dzielnikiem NWD i najmniejszą wspólną wielokrotnością NWW, a mianowicie, że

$$\text{NWD}(a,b)\text{NWW}(a,b) = ab$$

3) Na s. 15 podano kilka prostych – znanych jeszcze ze szkoły podstawowej i gimnazjum – cech podzielności, a nie wykazano najciekawszej, podającej podzielność przez 11.

4) Na s. 23 podano nietrafne sformułowanie (ze względu na małą liczebność grupy):

„w klasie jest 24 uczniów, co stanowi 80% liczby wszystkich uczniów”.

5) Na s. 24 czytamy:

„Hurtownia daje 20% rabatu, ale musi doliczyć podatek VAT w wysokości 11%. Co jest korzystniejsze: najpierw skorzystać z rabatu, a potem dopisać VAT, czy na odwrót?”

Zwróćmy uwagę, że – zgodnie z prawem – nie ma możliwości udzielenia ulgi od podatku VAT. Stąd nie ma sensu pytanie, czy bardziej się nie opłacałoby wprawdzie doliczyć VAT, a potem udzielić rabatu klientowi.

6) Na s. 25 kolejne niezgrabne, sztuczne sformułowanie:

„Rzepak zawiera przeciętnie 41% oleju, a soja 49%. O ile punktów procentowych więcej oleju zawiera soja niż rzepak?”

7) Na s. 48–49 omawia się zdania z kwantyfikatorami wyrażonymi wyłącznie za pomocą słów: „dla każdego”, „istnieje”. Brak dobrych przykładów, w których kwantyfikatory wyrażają słowa: „żaden”, „nikt”, „wszyscy”, „ktoś”.

8) Rysunki na s. 57 są mało czytelne – zamiast „prążków” i „groszków” warto by wypełnić rozważane figury w inny sposób.

JERZY SZCZEPAŃSKI

Opinia o podręczniku

Małgorzaty Mularskiej *Matematyka 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2008

Egzemplarz doręczony do recenzji nie zawiera informacji o dopuszczeniu do użytku szkolnego. Brak również informacji, czy uzyskał pozytywną opinię rzeczoznawców.

Podręcznik, który liczy 304 strony i waży ok. 510 gramów, wydrukowany został czcionką bezszeryfową, przy użyciu umiarkowanej liczby kolorów. Zawiera czytelny układ tekstu na stronach i dość czytelne rysunki. Definiowane pojęcia wydrukowano kolorem niebieskim, twierdzenia i własności – bordowym, zaś wyjaśnienia i komentarze, a także rozwiązania zadań – kolorem czarnym.

Podręcznik został podzielony na dziewięć rozdziałów: I. *Równania i nierówności liniowe*, II. *Funkcja kwadratowa*, III. *Wielomiany*, IV. *Funkcja wymierna*, V. *Ciągi*, VI. *Elementy geometrii płaszczyzny*, VII. *Geometria analityczna*, VIII. *Elementy statystyki opisowej*, IX. *Zadania z wykorzystaniem programów komputerowych*. W dodatkowym rozdziale X podano odpowiedzi do wybranych zadań. Zadbano także o indeks rzeczowy.

Układ prezentowanego w podręczniku materiału jest dość typowy. Każdy podrozdział obejmuje listę pojęć i twierdzeń, które uczeń powinien sobie przypomnieć przed przystąpieniem do realizacji danego tematu. Następnie, po sformułowaniu definicji rozważanych pojęć, podano podstawowe własności i twierdzenia, z których niektóre (łatwiejsze) udowodniono. Podano trafne, ale na ogół wyłącznie proste, dość typowe, schematyczne zadania; ich analiza i rozwiązanie nie przyniosą satysfakcji uczniom utalentowanym, zainteresowanym matematyką, do których podręcznik wydaje się adresowany – zgodnie z tytułem zawierającym słowa: zakres rozszerzony. Uczniowie przeciętni znajdą pewną liczbę szczegółowo rozwiązanych przykładów wraz z podobnymi do samodzielnego rozwiązania. Podręcznik nie zachęca do dłuższego samodzielnego studiowania przedmiotu. Odnoszę wrażenie, że stanowi wybór gotowych algorytmów – wymienionych w tytułach jednostek składających się na kolejne rozdziały podręcznika – służących do wyuczenia umiejętności rozwiązania pewnej liczby typowych zagadnień, wy-

mienionych w podstawie programowej z matematyki. W podręczniku mało miejsca poświęca się stosowaniu matematyki w zagadnieniach praktycznych, nie zachęca się do samodzielnego myślenia (poza kilkoma fragmentami, w których poleca się uczniom wykazanie prostych własności, których dowód został pominięty). W dodatku w wielu miejscach podano niezręczne, czasem nieprecyzyjne sformułowania, niektóre z nich są niepoprawne.

Wykaz (wybranych) uwag szczegółowych:

1) s. 33 – Zdania:

„Układ ten jest określony jednoznacznie (...) w prostokątnej tablicy zwanej macierzą. (...) W praktyce łatwiej jednak posługiwać się macierzami kwadratowymi” – sugerują, że macierze prostokątne są mniej przydatne i rzadziej stosowane niż kwadratowe, co jest nieprawdą.

2) s. 75 – Zadanie do samodzielnego rozwiązania:

„Szerokość sali lekcyjnej jest o 7 m mniejsza od długości. Jakie wymiary ma ta sala, jeśli pole podłogi jest nie mniejsze niż 60 cm^2 , ale większe niż 45 cm^2 ?” – zawiera oprócz ewidentnej pomyłki (powinno być: 60 m^2 oraz 45 m^2 zamiast 60 cm^2 i 45 cm^2) także niezgrabne sformułowanie: „pole podłogi” zamiast „powierzchnia podłogi” lub krótko:

„Jakie wymiary ma ta sala, jeśli jej powierzchnia jest nie mniejsza niż 60 m^2 , ale większa niż 45 m^2 ?”.

3) Na s. 79 czytamy:

„Uczniowie kilku klas drugich postanowili zorganizować połowinki”.

Obawiam się, że słowo „połowinki” – zaczerpnięte z gwary studenckiej czy uczniowskiej – może być niezrozumiałe dla wielu uczniów.

4) Korekty wymaga zdanie na s. 89:

„Dzielenie wielomianów jest podobne do dzielenia sposobem pisemnym liczb rzeczywistych”.

Zdanie to powinno brzmieć:

„Dzielenie wielomianów jest podobne do dzielenia sposobem pisemnym liczb naturalnych”.

Schemat Hornera opisany na jednym przykładzie na s. 92–93 wymaga – moim zdaniem – formalnego uzasadnienia.

5) Twierdzenie podane na s. 100:

„Każdy wielomian o współczynnikach całkowitych można rozłożyć na czynniki stopnia co najwyżej drugiego o współczynnikach rzeczywistych” – nie jest zasadniczym twierdzeniem algebry, lecz wnioskiem z tego twierdzenia. Ponadto zbędne jest założenie, że współczynniki wielomianu są całkowite. Należy założyć, że są rzeczywiste.

6) Instrukcja rysowania wykresu wielomianu podana na s. 106:

„Umawiamy się, że wykres wielomianu rysujemy zawsze od strony prawej do lewej” – jest nietrafna. Może bowiem zakłócać kształtowanie u uczniów intui-

cji związanej z monotonicznością funkcji, której wykres „wznosi się” bądź „opada” wraz ze wzrostem argumentu, który wzrasta zawsze od strony lewej ku prawej na osi poziomej.

7) Na s. 109–110 narysowano fragmenty sinusoidy zamiast spodziewanych fragmentów wykresów wielomianów stopnia trzeciego i czwartego.

8) Na s. 124 zdefiniowano funkcję homograficzną wzorem

$$f(x) = \frac{ax + b}{cx + d}$$

i zażądano, aby $ad - bc \neq 0$ oraz $c \neq 0$. Przypomnijmy, że pierwszy warunek oznacza, że homografia f nie jest funkcją stałą i jest potrzebny. Dowodzi się, że zbiór homografii ze składaniem stanowi grupę o elemencie neutralnym równym homografii identycznościowej $I(x) = x$, która jest funkcją liniową. Nie ma więc sensu usuwać ze zbioru homografii funkcji postaci $f(x) = ax + b$, a tym samym zakładać, że $c \neq 0$.

9) W zdaniu na s. 144:

„Przez ciąg skończony rozumiemy funkcję określoną na skończonym podzbiore początkowych liczb naturalnych” – należy skreślić słowo „początkowych”.

10) Zadanie na s. 164, którego rozwiązanie sugeruje, że korzystniej jest przyjąć następujące warunki płacy za pracę sezonową trwającą 15 dni:

„b) 4 grosze za pierwszy przepracowany dzień, każdego następnego dnia dwukrotnie więcej niż w dniu poprzednim” niż „a) 70 zł za każdy przepracowany dzień” – należy koniecznie opatrzyć komentarzem, że umowa typu b) jest niezwykle korzystna dla pracodawcy, który – w przypadku zerwania umowy przed upływem 15 dni – wyda na zapłatę najemnikowi mniej niż w przypadku umowy a).

11) Na s. 179 czytamy, że:

„Liczba e występuje w wielu zagadnieniach teoretycznych. (...) W szczególności jest granicą ciągu $\lim_{n \rightarrow \infty} (1 + \frac{1}{n})^n$ ”.

Warto przypomnieć, że ciąg ten pojawia się w niniejszym podręczniku na s. 167 w bardzo praktycznym zagadnieniu dotyczącym oprocentowania we wzorze na procent składany.

12) Na s. 196 obok rysunku przedstawiającego ramiona kąta AOB znajdujemy nieprecyzyjne zdanie:

„Półproste OA i OB wyznaczają dwa kąty: wypukły oraz wklęsły”.

Warto by także zwrócić uwagę, że może zdarzyć się, iż oba wyznaczone kąty mogą być wypukłe – gdy półproste OA i OB się uzupełniają.

13) Na s. 211 podano błędną definicję trapezu równoramiennego:

„Trapez nazywamy równoramiennym, jeśli ma równe ramiona”.

Przypomnijmy znane twierdzenie: na każdym trapezie równoramiennym da się opisać okrąg.

W szczególności należy ze zbioru trapezów o równych ramionach wyjąć te równoległoboki (również będące trapezami o równych ramionach!), na których nie da się opisać okręgu. Można więc określić trapez równoramienny jako taki, który ma oś symetrii prostopadłą do pary boków równoległych.

14) Na s. 211–212 znajdujemy definicję:

„Trapezoidem nazywamy czworokąt, w którym żadna para boków nie jest równoległa”

oraz nieprecyzyjny przykład:

„Przykładem trapezoidu jest deltoid”.

Zwróćmy uwagę, że każdy romb (w szczególności także kwadrat) jest deltoidem, nie jest natomiast trapezoidem.

15) Na s. 212–216 podano szereg podstawowych wzorów na pole trójkąta, ich większość wykazano. Wzór Herona – jeden z najważniejszych wzorów na pole trójkąta – podano niemalże na marginesie głównych rozważań tego rozdziału, bez dowodu i nie wydrukowano nawet w formie twierdzenia, co – moim zdaniem – stanowi istotne niedopatrzenie.

16) Na s. 227 podano nieprecyzyjne zdanie:

„Prosta odcinająca na osiach układu współrzędnych niezerowe wektory

\vec{OP}_1 i \vec{OP}_2 o danych miarach a i b ma równanie: $\frac{x}{a} + \frac{y}{b} = 1$ ”,

które powinno brzmieć:

„Prosta odcinająca na osiach układu współrzędnych niezerowe wektory \vec{OP}_1

i \vec{OP}_2 o współrzędnych $(a,0)$ i $(0,b)$ ma równanie: $\frac{x}{a} + \frac{y}{b} = 1$ ”.

Recenzja podręcznika:

Anna Jatczak, Monika Ciołkosz, Paweł Ciołkosz, *Matematyka, kl. 1. Zakres podstawowy, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2007; nr dopuszczenia: 4/08¹

Recenzowany podręcznik – dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr hab. Marii Korcz, prof. dr. hab. Gustawa Trelińskiego, dr. hab. Jacka M. Jędrzejewskiego, prof. dr. hab. Mieczysława Ingłota – liczy 232 strony i jest podzielony na pięć głównych części – rozdziałów, z których każda dzieli się na kilka lub kilkanaście mniejszych – można je nazwać paragrafami (Autorzy nie używają oznaczenia paragrafu). Niektóre paragrafy (nie wszystkie) z kolei dzielą się na podpunkty. Na końcu większości paragrafów umieszczono jedno lub kilka ćwiczeń. Oprócz ćwiczeń w każdym punkcie znajdują się rozwiązane przykłady, dobrane odpowiednio do omawianych zagadnień. Przykłady są wyróżnione poprzez umieszczenie na szarym tle, co ułatwia ich odnalezienie. Każda z części kończy się zestawem zadań stanowiących uzupełnienie przedstawionego materiału. Zarówno ćwiczenia, jak i zadania oraz przykłady należy zaliczyć do typowych, o niskim lub przeciętnym stopniu trudności.

Na końcu książki czytelnik znajdzie odpowiedzi do wybranych zadań. Są też tablice wartości funkcji trygonometrycznych dla kątów od jednego do dziewięćdziesięciu stopni obliczanych co sześć minut. Należy się zastanowić nad celowością umieszczenia takich tablic, ponieważ w książce są tylko dwa przykłady (s. 111 i 113) i dwa zadania (zad. 7 s. 122 i zad. 117) odwołujące się do tablic. Praktycznie nigdzie (tylko w dwóch miejscach) nie korzysta się z kątów o wartościach minutowych. Wystarczyłoby chyba odesłanie do osobnych tablic albo zasugerowanie wykorzystania kalkulatora. Jest również skorowidz, w zamierzeniach pozwalający na szybkie odnalezienie występujących w podręczniku pojęć. Uczniowie jednak nie są przyzwyczajeni do korzystania ze skorowidza, dlatego przydałyby się ćwiczenia zachęcające ich do tego.

¹ Por. z opinią Marii Pliś, s. 187.

Na początku każdego z rozdziałów znajduje się krótka informacja historyczna. Pomysł chwalebny, szkoda tylko, że informacje są ograniczone do minimum i prawie niewidoczne na kolorowym tle. Autorzy jakby nie wierzyli, że ktokolwiek zechce je przeczytać.

Szczegółowe omówienie treści

Wstęp ma charakter głównie reklamowy i nie zawiera informacji np. o strukturze podręcznika lub o sposobie korzystania z niego. Czytelnik (użytkownik) może się w zasadzie tylko dowiedzieć, że podręcznik stanowi „część zintegrowanego pakietu edukacyjnego”, czyli że należałoby zakupić dodatkowe materiały. Autorzy i Wydawnictwo zapewne wychodzą z, poniekąd słusznego, założenia, że i tak mało kto czyta wstępy do podręczników, więc nie ma potrzeby opisywać tam idei podręcznika – niech podręcznik mówi sam za siebie, a wstęp jest dodatkową okazją do reklamy.

Część pierwsza, zatytułowana *Liczby rzeczywiste i wyrażenia algebraiczne*, jest najbardziej rozbudowana i składa się z czternastu paragrafów. Zawarte są w niej podstawowe informacje o zbiorach, różnych typach liczb i ich własnościach, potęgach o wykładnikach naturalnych, całkowitych i wymiernych. Przedstawiona jest oś liczbowa, układ współrzędnych, wartość bezwzględna liczby i obliczenia procentowe. Na końcu pierwszej części jest krótki paragraf o przybliżeniach. Wyrażeniom algebraicznym, a dokładniej wzorom skróconego mnożenia, poświęcony jest tylko jeden krótki paragraf (6). Dobrym pomysłem jest przedstawienie interpretacji geometrycznej wzorów skróconego mnożenia. Szkoda tylko, że jest to zrobione tak lakonicznie – uczeń może mieć trudności ze zrozumieniem, o co chodzi. Brak jest zadań „odwrotnych” na „zwijanie” wzorów skróconego mnożenia. Być może są w zbiorze zadań lub w dalszych częściach podręcznika. Sprytnie rozwiązany jest problem pierwiastków stopnia nieparzystego z liczb ujemnych (s. 28, 29) – znów jednak zrobiono to bardzo lakonicznie. Dość dokładnie przedstawione jest zagadnienie przedziałów liczbowych i wartości bezwzględnej. Przy omawianiu elementarnych nierówności z wartościami bezwzględnymi (s. 43) zabrakło w podsumowaniu słabych nierówności – uczniowie mają z tym jednak poważne problemy, nie zwracając uwagi na to, czy nierówność jest słaba, czy ostra. Później jednak wykorzystuje się słabe nierówności (4.3 s. 143, 144). Dobrze zaprezentowane są informacje o procentach. Autorzy zwracają uwagę na problem punktów procentowych, podają przykłady zadań z zakresu bankowości. Przydałyby się może trochę „niemodne”, ale ważne, rozwiązane przykłady dotyczące stężeń procentowych i stopów – są natomiast trzy zadania z tej dziedziny (88, 89, 92). Przybliżenia i szacowanie błędów omówione są bardzo zwięźle, a można by ten temat bardziej rozwinąć. Są to przecież praktyczne zastosowania matematyki.

W części drugiej *Funkcje i ich własności*, zgodnie z tytułem, zawarte są podstawowe wiadomości o funkcjach i ich wykresach: znak, miejsce zerowe, wartości ekstremalne (globalne), monotoniczność, proste przekształcanie wykresów. Z powodu podstawy programowej rozdział nie może być zbyt rozbudowany. Być może ze względu na oszczędność miejsca liczba przykładów jest ograniczona. A może jest ich więcej w zbiorze zadań? Uczniowie mają duże kłopoty z tematami dotyczącymi funkcji i interpretacji wykresów, dlatego liczba przykładów powinna być możliwie duża i różnorodna.

Rozdział trzeci *Funkcje trygonometryczne* (podzielony na pięć paragrafów) poświęcony jest podstawowym własnościom sinus, cosinusa, tangensa i cotangensa kątów w trójkącie. Termin „funkcje trygonometryczne” jest na wyrost, gdyż nie ma praktycznie mowy o funkcjach jako przyporządkowaniach. Tylko na s. 104, co należy uznać za plus podręcznika, uważny czytelnik znajdzie uzasadnienie poprawności definicji funkcji trygonometrycznych i samego terminu. Ciekawe, ilu uczniów i nauczycieli zwróci na to uwagę? Należy pozytywnie ocenić dobór przykładów zastosowania funkcji trygonometrycznych do rozwiązywania zadań. W tej części są także zawarte najprostsze tożsamości trygonometryczne i wartości funkcji trygonometrycznych najprostszych kątów.

W kolejnym rozdziale *Funkcja liniowa*, składającym się z siedmiu paragrafów, oprócz elementarnych wiadomości o tytułowej funkcji liniowej, przedstawione są informacje o równaniach i nierównościach liniowych oraz o układach równań liniowych. Są też proste równania i nierówności z wartością bezwzględną. Dobrze, że Autorzy poświęcają więcej miejsca zadaniom tekstowym prowadzącym do równań lub układów równań liniowych. Na uwagę zasługuje sposób zapisu rozwiązań takich zadań, wykorzystujący tabelkę. Jest to zachęta do porządkowania zapisu i poprawnego formułowania myśli na piśmie. Przedstawione są najważniejsze typy zadań tekstowych. Zabrakło może tylko zadań „na pracę” (np. dwóch robotników wykonuje pewną pracę... itd.). Zadania tego typu są niezrozumiałe dla uczniów i dobrze byłoby omówić rozwiązanie odpowiednich przykładów.

Ostatnia część *Funkcja kwadratowa*, podzielona na 10 paragrafów, poświęcona jest najważniejszym wiadomościom o trójmianie kwadratowym i funkcji kwadratowej. Choć są wszystkie niezbędne definicje, to uczeń nie bardzo chyba będzie rozumiał, na czym polega różnica – Autorzy komentarz pozostawiają nauczycielom. Podobnie jak w poprzednim rozdziale, na uwagę zasługuje sposób prezentacji rozwiązań zadań tekstowych. Należy przypuszczać, że informacje, których zabrakło w tym podręczniku (choćby wzory Viète’a), znajdują się w kolejnych tomach.

Uwagi ogólne

Podręcznik wydany jest w wersji kolorowej, lecz kolory wykorzystywane są raczej oszczędnie. Kolorem czerwonym wyróżniono definicje. Twierdzenia, wzory i zależności umieszczone są natomiast w ramkach na różowo-pomarańczowym tle. Wszystkie przykłady znajdują się na szarym tle. Czasem na szarym tle można znaleźć tabelki do zadań lub ćwiczeń (np. s. 75, 90, 167). Nie jest to jednak regułą (np. s. 69, 171). Również w ramkach na nieco ciemniejszym szarym tle znajdują się wnioski. Autorzy proponują rozwiązania niektórych zadań (szczególnie tekstowych) w ramkach, oddzielając poszczególne etapy poziomymi liniami. Na marginesach znajdują się znaczki – piktogramy. Odgadnięcie ich sensu pozostawiono czytelnikowi. Łatwo się zorientować, że wykrzykniki stoją przy definicjach, kluczyki przy przykładach, puzzle przy ćwiczeniach, a tablice przy zadaniach. Być może Autorzy w ten sposób proponują zadanie na spostrzegawczość. Przydałoby się jednak kilka zdań na ten temat we wstępie; szczególnie cenne byłyby sugestie, jak najlepiej korzystać z podręcznika. Większość rysunków wykonana jest w dwóch lub trzech kolorach. Wyjątek stanowią rysunki, na przykład zawierające diagramy, w przykładach. Dobór kolorów jest przemyślany i ma istotny wpływ na przejrzystość tekstu. Jak było już wspomniane, trochę niefortunne jest umieszczenie uwag historycznych na kolorowym tle.

Całość napisana jest czcionką typu Arial, co jednak przyczynia się do szybkiego zmęczenia wzroku. Ciekawe, że wydawnictwa chętnie wybierają ten typ czcionki, unikając czcionki z szeryfami typu Times New Roman, która jest bardziej przyjazna dla wzroku – przynajmniej zdaniem recenzenta.

Autorzy stosują, jak w większości podręczników, „szkolne” oznaczenia zbiorów liczbowych. W szczególności zbiór liczb całkowitych oznaczany jest przez C , a wymiernych przez W . Szkoda, że w podręcznikach jakoś nie mogą przebić się oznaczenia powszechnie używane w matematyce. Uczniowie muszą później przedstawiać się na inne oznaczenia, co zawsze sprawia kłopoty.

Informacje teoretyczne podawane są bardzo zwięźle; komentarzy brak lub ograniczone są do absolutnego minimum. Autorzy być może zakładają, że i tak uczeń nie będzie z nich korzystał i zechce tylko rozwiązywać zadania.

Należy przyznać, że książka zredagowana jest przejrzyście i starannie.

Poważną wadą podręcznika, zdaniem recenzenta, jest brak tematyki z zakresu geometrii. Z pewnością braki te zostaną nadrobione w kolejnych tomach, ale nie powinno tak być, że geometria umieszczana jest na końcu lub pomijana. Jest to niestety cecha wielu podręczników, w dodatku nauczyciele omawianie zagadnień geometrycznych odkładają najdłużej, jak to możliwe. Nie powinni być w tym „wspierani”. Autorzy recenzowanej książki nie unikają jednak całkiem tej tematyki – pojawia się ona w różnych miejscach, wpleciona w zadania i przykłady, szczególnie w trygonometrii. Łagodzi to nieco brak paragrafów poświęconych samej geometrii.

W ofertach handlowych zamieszczonych na stronach internetowych znajdują się informacje, że w podręczniku omówione są wektory, podstawowe własności figur na płaszczyźnie, niektóre przekształcenia płaszczyzny. W recenzowanym egzemplarzu nie ma w ogóle takich haseł. W egzemplarzach dostępnych w księgarniach recenzujący też nie znalazł tych zagadnień. Jest natomiast funkcja kwadratowa, której nie wymienia się w ofertach. Czyżby to były błędy w informacjach (powtarzanych jednak w wielu miejscach)?

Reasumując, podręcznik jest zgodny z podstawą programową, choć należy wyraźnie zaznaczyć, że pełną zgodność można by ocenić, mając do dyspozycji wszystkie tomy. Najważniejsze tematy, z uwzględnieniem specyfiki programu, zostały przedstawione, brak jednak haseł odnoszących się do geometrii. Zadania są typowe, a ich poziom trudności nie jest wyśrubowany. Dlatego podręcznik może być przydatny szczególnie dla uczniów liceów profilowanych i techników, ponieważ w tych szkołach wymagania matematyczne nie są specjalnie wygórowane. Jeśli nauczyciel chce realizować nieco ambitniejszy program matematyki w zakresie podstawowym, to najpierw powinien sprawdzić, co zawiera zbiór zadań, a potem podjąć decyzję, czy, być może, nie sięgnąć po inną propozycję.

MARIA PLIŚ

Opinia o podręcznikach do matematyki

**autorstwa Anny Jatczak, Moniki Ciołkosz, Pawła Ciołkosza, *Matematyka 1*¹,
*Matematyka 2. Zakres podstawowy dla liceum ogólnokształcącego, liceum
profilowanego i technikum***

Oba opiniowane podręczniki wydane są przez Wydawnictwo Pedagogiczne Operon w Gdyni, pierwszy w 2007, zaś drugi w 2008 roku. Posiadają adnotacje o dopuszczeniu przez MEN do użytku szkolnego, w oparciu o opinie rzeczoznawców ministerialnych.

Pierwsza z książek ma 272 strony, zaś druga 248 stron, tekst jest przejrzysty, czytelny, strony nie są przeładowane. Kolorystyka jest umiarkowana, stonowane kolory są jednoznacznie przypisane określonym celom. Na przykład definicje są wyróżnione czerwonym drukiem, a ponadto zwracają na nie uwagę czerwone wykrzykniki na marginesie. Przykłady ilustrujące omawiane treści są umieszczone na szarym tle, zaś twierdzenia (niezbyt liczne) ujęte są w ramki z różowym tłem, wnioski natomiast znalazły się w ramach z ciemnoszarym tłem. Ogólnie szata graficzno-edytorska robi dobre wrażenie.

Oba podręczniki w zasadzie nie zawierają poważniejszych błędów merytorycznych. Treści w nich przedstawione są obficie ilustrowane przykładami, natomiast przykłady są zwykle bardzo szczegółowo analizowane. W kilku przypadkach (zwłaszcza w pierwszym podręczniku) przykłady, na ogół dobrze dobrane, zastępują dowody twierdzeń.

Szkoda, że obie omawiane książki są adresowane do mniej ambitnych uczniów. Uczeń korzystający z nich może nauczyć się pewnych reguł stosowanych do rozwiązywania problemów matematycznych i nabyć pewnej sprawności rachunkowej, natomiast nie uczy się myślenia, aby na przykład uprościć rozwiązanie konkretnego problemu. Szczególnie jaskrawą ilustracją tego jest na przykład (w książce do kl. 2) sposób wykonywania przez Autorów działań na wyrażeniach algebraicznych wymiernych, bez najmniejszej troski o to, by działania te możliwie upraszczać. Przykładowo na s. 29, gdy trzeba obliczyć wartość podanego wyra-

¹ Por. z recenzją przedstawioną przez Zdzisława Pogodę, s. 181.

żenia algebraicznego dla konkretnych wartości parametrów, Autorzy nie zauważają, i nie sugerują tego uczniom, że wyrażenie to można najpierw znacznie uprościć, a dopiero potem podstawiać podane wartości. Inny przykład to zadanie na s. 78, w którym Autorzy nie dostrzegają, że równanie, które się pojawia, jest wprawdzie równaniem kwadratowym, ale nie trzeba sprowadzać go do ogólnej postaci równania kwadratowego i korzystać ze wzoru na pierwiastki takiego równania, obliczając wyróżnik, czyli popularnie zwaną „deltę”, ponieważ obie strony równości są kwadratami prostych wyrażen. Kolejnym przykładem jest sposób wykazania (s. 81), że np. ciąg $(2/3)^n$ jest ciągiem geometrycznym. Autorzy dokonują karkołomnych wyliczeń, podczas gdy wystarczy przypomnieć uczniom zasady dzielenia potęg o tej samej podstawie. Podobnie na s. 86 skomplikowane obliczenia, które Autorzy wykonują, można znacznie uprościć.

Książki powielają także dość powszechnie pojawiający się w podręcznikach błąd logiczny, polegający na tym, że na przykład sprawdzając, czy jakaś liczba spełnia konkretne równanie, podstawia się tę liczbę do równania, pisząc równość nawet wtedy, gdy nie ma jeszcze pewności, że ta równość zachodzi. Powinno się już w szkole przyzwyczajać uczniów do tego, że trzeba wyliczyć wartości po obu stronach równania i dopiero te wartości ze sobą porównać.

Słabszą stroną omawianego zestawu książek jest język, który odbiega od standardów językowych wielu dobrych podręczników szkolnych. W obu częściach nie przywiązuje się wagi do formułowania tekstu matematycznego w postaci pełnych zdań, dotyczy to zwłaszcza niektórych własności i zasad umieszczonych w ramkach. Przykładem takiej beztroski językowej jest ramka zatytułowana *Zasady działań na ułamkach* na s. 16–17 lub twierdzenia na s. 178 i 188 podręcznika dla kl. 1.

Na tle całości obu podręczników zdecydowanie na korzyść wyróżniają się dwa ostatnie, „geometryczne” rozdziały w książce do kl. 2. Napisane są znacznie poprawniejszym językiem, zadania są ciekawe, zwłaszcza w rozdziale *Elementy geometrii płaszczyzny*. Autorzy zdecydowali się nawet na przeprowadzenie dowodów niektórych twierdzeń, np. o mierze kąta wpisanego i kąta środkowego, opartych na tym samym łuku, czy twierdzenia Talesa. Dowody są przeprowadzone poprawnie, jasno i bardzo dobrze zilustrowane rysunkami.

Jakkolwiek pod względem redakcyjnym książki są przygotowane dość starannie (np. jest niewiele błędów drukarskich), to jednak można w nich znaleźć sporo niedociągnięć i przeoczeń.

A oto niektóre bardziej szczegółowe uwagi.

Uwagi dotyczące podręcznika *Matematyka 1*:

W rozdziale I, w paragrafie zatytułowanym *Liczby naturalne i liczby całkowite*, na s. 14 Autorzy formułują prawa działań arytmetycznych i zwracają uwagę,

aby pamiętać o kolejności wykonywania działań. Aż się prosi, by w tym miejscu przypomnieć zasady tej kolejności.

W paragrafie *Wyrażenia algebraiczne. Wzory skróconego mnożenia* Autorzy piszą, że wyrażenia algebraiczne „zawierają informację o tym, jakie działania i w jakiej *hierarchii* mają być wykonane” (s. 22). Wydaje się, że słowo hierarchia nie jest tu zbyt szczęśliwie użyte, lepiej napisać po prostu „w jakiej kolejności”.

W paragrafie 10 o osi liczbowej, na s. 32, sposób przyporządkowania punktom osi – liczb nie jest dobry. Jeśli bowiem odległość punktów O i J, którym przyporządkowano liczby 0 i 1, jest różna od 1, to punktowi P nie można przyporządkować liczby, która jest odległością punktu P od punktu O, jak sugerują Autorzy.

W grupie zadań po rozdziale I (s. 58), w zadaniu 14 uczeń czyta polecenie: „Ułamki dziesiętne zamień na skończone ułamki zwykłe”. To sformułowanie sugeruje istnienie ułamków zwykłych nieskończonych, o których uczeń nic nie wie.

W rozdziale II *Funkcje i ich własności*, w paragrafie *Pojęcie funkcji*, podane są sposoby przedstawiania funkcji. Jednym ze sposobów jest podanie wzoru określającego funkcję. Tyle że Autorzy nie precyzują, czym jest wzór określający funkcję. W jednym z przykładów używają oznaczenia $f: n \rightarrow n(n-2)$, zaś w innych np. $f(x) = ax + b$. Podobnie na s. 89 i 90 pokazane są tabele z wartościami funkcji kwadratowej dla wybranych argumentów x i w rubrykach, gdzie powinny być wartości funkcji (a więc np. $2x^2$), widnieje zapis przyporządkowania $x \rightarrow 2x^2$, a to nie jest poprawne.

Na s. 137 jest błąd gramatyczny (także dość powszechny): „równanie jest równoważne **do** danego równania”, podczas gdy poprawnie powinno być „równanie jest równoważne danemu równaniu”.

Uwagi dotyczące podręcznika *Matematyka 2*:

Na s. 11 w paragrafie o wielomianach, w zadaniu przykładowo rozwiązany, Autorzy piszą: „Wielomian $P(x)$ ma trzeci stopień”. Brzmi to nieładnie, poprawniej byłoby napisać: „Wielomian $P(x)$ jest stopnia trzeciego”.

W przykładzie drugim (na s. 15) budowania wielomianu mającego podane pierwiastki liczba -4 „jest pierwiastkiem podwójnym”, ale nigdzie wcześniej nie zdefiniowano, co to jest pierwiastek podwójny, czy bardziej ogólnie „pierwiastek n -krotny”.

W części geometrycznej, na s. 125, brak opisu konstrukcji symetralnej odcinka, a także dwusiecznej kąta. Konstrukcje te są zilustrowane rysunkami, jednak bez żadnego komentarza. Chyba to jednak nie wystarczy, aby uczeń mógł sobie z tymi konstrukcjami poradzić samodzielnie.

Reasumując, uważam, że omawiane książki są niezłymi podręcznikami dla klasy 1 i 2 liceum w zakresie podstawowym, a po uwzględnieniu powyższych uwag i po poprawieniu (niezbyt licznych na szczęście) błędów drukarskich mogłyby być nawet dobrymi podręcznikami.

KRZYSZTOF SMAGOWICZ

Opinia o podręcznikach:

Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Janina Sotowska-Brochocka, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, *Biologia – Część 1, tom pierwszy, kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, red. K. Spalik, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2002 oraz

Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Janina Sotowska-Brochocka, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, *Biologia – Część 1, tom drugi, kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, red. A. Czubaj, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2003

Oba tomy podręcznika, dopuszczone do użytku szkolnego przez właściwego ministra na podstawie recenzji trzech rzeczoznawców merytorycznych (bakteriolog, botanik, fizjolog zwierząt) i jednego uprawnionego polonisty, mają nr dop. 33/02 i 414/02. Książki liczą 336 i 232 strony i obejmują – pierwsza 8, a druga 2 rozdziały. Te tomy zostały tu potraktowane łącznie, ponieważ przeznaczono je na kolejne semestry klasy pierwszej, są napisane przez prawie ten sam zespół autorów, zaś tom drugi jest kontynuacją tomu pierwszego, z ciągłością numeracji rozdziałów.

Na stronach tytułowych obu tomów części 1 wymieniono po dziewięć nazwisk autorów, przy czym przy rozdziałach tomu pierwszego jest wymienionych tylko 5 osób, natomiast dla tomu drugiego 4 osoby spośród nich, to nie jest właściwe.

Kolejne rozdziały składają się z podrozdziałów, utworzonych ze stałych modułów:

TEKST z ILUSTRACJAMI – obejmuje kilka stron, niektóre terminy wyróżniono pogrubieniem, tylko część z nich umieszczono w indeksie,

PODSUMOWANIE – wyróżnione żółtym tłem i wypunktowane,

PYTANIA sprawdzające – umieszczone na różowym tle,

DLA ZAINTERESOWANYCH – w kilku miejscach wiadomości są podane na kolorowym tle, ale nie wyjaśniono, czy są to wiadomości pozaprogramowe,

ĆWICZENIA – zalecono je w kilku podrozdziałach,

ILUSTRACJE – fotografie dobrze korespondują z tekstem, schematy są poprawne, ale niektóre rysunki niewłaściwie opisane,

LITERATURA – przy pierwszym tomie podano 13, a przy drugim 29 pozycji.

Opinia:

Podręcznik jest stanowczo za obszerny, w szczegółach niedopracowany, widoczny jest też brak naczelnego redaktora (1), a także nedoróbki pracy redaktora technicznego (2), wymieniono ponadto redaktora inicjującego (?) i merytorycznego (3):

(1) redaktor naczelny powinien dopilnować, aby wszyscy Autorzy przeczytali teksty koleżanek i kolegów dotyczące tych samych tematów, aby uniknąć powtórzeń i różnic terminologicznych, nie mogli tego zrobić redaktorzy poszczególnych tomów;

(2) redaktor techniczny nie dopilnował kompletności indeksu, zawiera on jakieś 40% terminów, oraz numeracji rysunków, pozostawiając prowizorkę odrębną w każdym rozdziale;

(3) sporo nieścisłości (wymienionych dalej) przepuścił zarówno redaktor merytoryczny, jak i recenzenci tego wyspecjalizowanego wydawnictwa.

W wielu miejscach styl i język budzi wątpliwości, w niektórych – jest nie do zaakceptowania (np. s. 56).

Za błędne metodycznie uważam:

– Omawianie pojęć w częściach, w kilku miejscach podręcznika, czasem pod różnymi nazwami, w dodatku bez wzajemnych odniesień (patrz s. 25 i 203; 28 i 181, 199, T. 7.1; 73 i 180; 84 i 163).

– Brak w tekście odniesień do tabel, niezgodność tekstu i tabel, niektóre tabele zawierają treści całkowicie zbędne, a nawet niemożliwe do wykorzystania w szkole (np. lista gatunków chronionych, skala porostowa do określania zanieczyszczeń powietrza, lista grzybów i porostów chronionych).

– Używanie raz nazw polskich, raz łacińskich (także gdy istnieją nazwy polskie).

– Brak wyjaśnienia, od jakich słów pochodzą skróty, np. przy dzieleniu się komórki – fazy M, S, pozostałych skrótów G_1 i G_2 zabrakło, choć te fazy na rysunku są (s. 92) – lub litery C, K, A, G w opisach kwiatów.

– Narysy kwiatów (s. 316) są to tylko ornamentyki – opisy żenująco poplątane, brak podpisów i stąd nie wiadomo, jakie rodzaje kwiatów pokazano.

– Do omawiania składu organizmów żywych i ich fizjologii konieczne są wiadomości z chemii głównie organicznej, a ją w liceum przerabia się później – więc potrzebne jest tu jakieś omówienie tych zagadnień, wydaje się, że poświęcenie 50 stron na te kwestie to zbyt wiele.

s. 140 i następne – Wprowadzenie pojęcia i nazwy *Protista* jest zbędne i niewygodne metodycznie, ponieważ nie jest możliwe podanie charakterystyki takiej sztucznej grupy (brak cech wspólnych i wyłącznych). Autorzy muszą obejść sprawę i odrębnie przedstawiają protisty zwierzęce, roślinopodobne i grzybopodobne, co wykazuje bezsens omawiania całości takiej grupy na poziomie licealnym. Zresztą nigdzie nie podano, że to jest grupa całkowicie sztuczna, a w podręczniku jest traktowana jako królestwo, równorzędne innym. Powoduje to konieczność stosowania takich wyliczeń: „*tak jest u roślin, zwierząt, grzybów oraz u niektórych grup protistów*”, albo u „*...większości protistów*”. Przykładowo: „*poziom rozwoju tkankowego osiągnęły rośliny, zwierzęta i jedna grupa protistów*”, a tego wyjątku to sobie uczeń może szukać, jest on podany, tyle że 50 stron dalej.

s. 146 – „*większość biologów*” uważa, że „*należy generalnie zmienić zasady tworzenia klasyfikacji*”. Tymczasem dla większości biologów systematyka jest tylko nauką pomocniczą, umożliwiającą umieszczenia badanego gatunku w określonym miejscu klasyfikacji, niektórzy zajmują się systematyką określonych grup, natomiast tworzenie nowych zasad to domena tylko niektórych naukowców. A zasady systematyki (nie sama systematyka), wywodzące się od Linneusza mają się całkiem dobrze.

s. 196 – Opisano i narysowano 3 sposoby formowania się ściany komórkowej zielenic, będące podstawą ich klasyfikacji, dalej wymieniono odpowiednie klasy tych glonów, a następnie na s. 198 pojawia się kolejna klasa, *prasinofity*, których komórki dzielą się jeszcze inaczej, zatem nie mogą należeć do żadnej z wymienionych wcześniej grup zielenic.

s. 254 – Zamieszczenie klucza do rodzimych gatunków iglastych jest bezsensowne – w Polsce, zwłaszcza w zachodniej części kraju, od wielu lat posadzone co najmniej tyle gatunków importowanych, co i rodzimych, lepszy byłby już wspólny klucz obejmujący tylko rodzaje.

s. 280 i 281, rys. 8.93 i 8.94 – Rodzaje ulistnienia i typy kwiatostanów powtórzono trochę inaczej (!) w tabelach XVI i XVIII.

W tomie drugim w pierwszej kolejności (na s. 22 do 97) jest omawiana histologia, anatomia i częściowo fizjologia różnych zwierząt, natomiast kolejne ich taksony są wymieniane i omawiane dopiero na następnych stu stronach.

Czy jest tu potrzebne przedstawianie wszystkich gromad szkarłupni, a także osłonicy?

Podsumowując – w obecnym kształcie podręcznik nie nadaje się do wykorzystania w klasach o profilu rozszerzonym, ponieważ nauczyciel nie ma tyle czasu, aby skorygować choćby wskazane nieścisłości, natomiast na jego bazie byłoby możliwe napisanie nowego podręcznika.

Dalsze uwagi zamieszczono w kolejnej recenzji, odnoszącej się do pierwszego tomu części 2.

Wykaz nieścisłości:

Uwagi wybrano tylko z części tekstu, oryginalny tekst podręcznika jest podany kursywą.

Część 1, tom pierwszy:

s. 10 – W podstawowym składzie chemicznym organizmów żywych nie wymieniono siarki i fosforu;

na rys. 1.1. udział procentowy pierwiastków biogenych w skorupie ziemskiej jest nie do odczytania, a w składzie organizmów znów brak siarki.

s. 11 – Napisano: „*niewielki cukier glukoza*”, powinno być – niewielka cząsteczka glukozy.

s. 12 – Po informacji, że życie jest oparte na węglu, znalazło się zdanie: „*Atomy wodoru, tlenu i azotu znacznie wzbogacają listę cząsteczek budujących organizmy*” – a jakież to związki byłyby możliwe z samych atomów węgla?

Podano, że wapń występuje u „*człowieka, otwornic i małży*”, powinno być albo szersze wyliczenie, albo podkreślenie, że jest to tylko przykład, ponieważ jony wapnia występują w większości płynów tkankowych (istotną rolę tych jonów opisano na s. 77), a sam wapń w postaci węglanu i fosforanów wchodzi w skład szkieletów, pancerzy, skorup czy muszli u wielu grup zwierząt, np. od ryb do ssaków.

„*Mg, Fe, i Cu występują w połączeniu z białkami lub małymi cząsteczkami*”, tymczasem ani chlorofil, ani pierścienie zasad purynowych utrzymujące jony tych metali do małych cząsteczek nie należą, i białkami też nie są.

s. 14–17 – Opisy rodzajów wiązań chemicznych są podane niezbyt jasno, zachodzą na siebie, byłoby lepiej zestawić je w kilka definicji, a najlepiej w jakąś tabelkę.

s. 18 – „*woda jest cząsteczką*”, „*cienka kapilara*” – woda składa się z cząsteczek, a grubych kapilar po prostu nie ma.

s. 19 – „*Cząsteczki obecne w drewnie, wełnie, bawełnie, jedwabiu mają charakter polarny*” – czy to znaczy, że oprócz celulozy czy białka w tych substancjach są jeszcze zawarte jakieś cząsteczki?

„*woda nie zwilża powierzchni tłustych, np. pokrytych parafiną lub woskiem*” – parafina i wosk to nie tłuszcze, ale tłuszczowce.

s. 23 – „*w wypadku niektórych lipidów występujących wewnątrz błon komórkowych*” – to jest niejasne, wewnątrz dwuwarstwowej błony ani lipidy, ani inne cząsteczki nie występują, mogą jedynie stanowić pewne jej fragmenty, a w przestrzeni otoczonej przez błonę mieści się cytoplazma z organellami.

s. 24 – „*większość cukrów prostych jest połączona z resztami kwasu fosforowego*” – tymczasem nie jest połączona,

– definicja węgla asymetrycznego jest niejasna i uwikłana w tekście,

– rys. 1.11 – podstawniki nr 2 i nr 4 są praktycznie w tym samym kolorze.

s. 25 – Tu wspomniano monomery, a przeciwstawne pojęcie polimerów dopiero na s. 203.

s. 27 – Jako przykłady związków o wzorze sumarycznym cukrów, ale niebędących cukrami, podano kwas octowy i mlekowy, zapominając o cukrze triozie – powstającej podczas fotosyntezy (omówionej i narysowanej na s. 160), oraz cukrze czterowęglowym, występującym u roślin ze szlakiem C_4 (są omówione w cz. 2, t. 1), a te cukry mają takie same wzory sumaryczne, jak wymienione kwasy.

s. 28 – Wśród polisacharydów pominięto biologicznie ważne leukozyne, paramylon, laminarynę, skrobię porostową – niektóre są wymieniane gdzieś tam w dalszych tekstach (s. 181, 199, Tabela 7.1, a także w innych częściach podręcznika).

s. 30 – „*W ciągu roku rośliny wytwarzają 10^{15} kg celulozy*” – kilogram nie jest ani podstawową, ani nawet pomocniczą jednostką wagi wg SI, trzeba tu użyć albo gramów, albo ton.

– „*monomerem budującym chitynę jest inny cukier prosty niż glukoza*” – akurat tu nie występuje cukier prosty, ale acetyloglikozoamina (dokładnie to glukoza połączona z grupą aminową).

s. 37 – „*20 rodzajów aminokwasów*” – po prostu 20 aminokwasów.

s. 45 (i następne) – Słowo lipidy w jednych zdaniach oznacza tłuszcze, a w innych tłuszczowce: nigdzie nie podano, że tłuszcze to estry kwasów organicznych o dłuższych łańcuchach z gliceryną (trochę wyjaśnień można znaleźć w tabeli).

s. 47, rys. 1.28 – Środkowy schemat cholesterolu jest zbędny, cholesterol i fosfolipidy to nie są tłuszcze, ale tłuszczowce.

s. 51 – Ani podpisem, ani podziałką nie zaznaczono, że jest to skala logarytmiczna, nieomawiana w programie podstawowym matematyki,

– błędnie podano wymiary ameb (wolno żyjące są większe o rząd wielkości),

– dwukrotnie użyto słowa *Mikoplazma*, które jest wymienione w cz. 2, t. 1, s. 28 jako *Mycoplasma*, każdorazowo jako nazwa pusta, bez objaśnienia, do czego się odnosi.

s. 52 – Informacja o mikroskopach jest nie najlepiej podana – licealny program fizyki omawia głównie lupę i okulary dla dalekowidzów, czasem szkła dla krótkowidzów, a tu brak informacji o powstawaniu i własnościach obrazu mikroskopowego; podano tylko niejasne dane o istnieniu dość specjalistycznego sprzętu, jak mikroskop fluorescencyjny, kontrastowo fazowy czy konfokalny (fakt, w całym kraju jest takich kilka).

56 – Rozdziałik *Komórki prokariotyczne i eukariotyczne* – liczy 40 wierszy, a użyto w nim 20 razy słowa „*komórka*” i jeszcze 8 razy „*komórkowy*”, po przeczytaniu tego na głos pozostaje głównie zdumienie, jak tak można napisać (tekst zamieszczono na końcu poprawek).

s. 59, rys. 2.6 – Opis jest niezgodny z treścią.

s. 62, rys. 2.9 – Przy pinocytozie fragment błony komórkowej powinien być strawiony we wnętrzu komórki.

s. 63–67 – „Transport przez błony”, w tym przegadanym rozdziale Autorzy używają zamiennie słów osmoza i dyfuzja, a to różne zjawiska. np. „Zachodzi osmoza – przenikanie (dyfuzja) cząsteczek wody...”

– do ćwiczenia potrzebny jest świeży pęcherz cielęcy lub świński – skąd go wziąć?

s. 68 – „błony komórkowe... są niezbędne do syntezy ATP” – wyjaśnienie, że chodzi o wewnętrzne błony mitochondrialne jest 6 stron dalej, tu brak odnośnika.

s. 69 – Opis „centrosom z parą centrioli”, na s. 84 ta sama organella to tylko „centriole”.

s. 72, rys. 2.14 – Na schemacie budowy nie zaznaczono obecności w mitochondrium DNA i mtRNA.

s. 73 – W tekście wymieniono plastydy i proplastydy, brak informacji, że tylakoidy są skupione w grana widoczne pod mikroskopem optycznym,

– tu chloroplast powstał na drodze pochłonięcia komórki sinicy, a na s. 180 drogą endosymbiozy,

– rys. 2.15, na schemacie chloroplastu całe granum podpisane jako tylakoid.

s. 74 – W ćwiczeniu uczeń ma wyszukać chromoplasty i leukoplasty, ale w tekście nie są one nawet wspomniane.

s. 76 – Rybosomy – nie podano tutaj, że komórki *Eukariota* mają inne rybosomy, a inne są u *Prokariota*, a także w chloroplastach i mitochondriach (jest to w innym tomie).

s. 84 – Tutaj mureina składa się z cukrów i peptydów, a na s. 163 jest wymieniona jako substancja bez nazwy własnej, ogólnie określona jako peptydoglikan,

– wymieniono ligninę, nie podając, że jej skład jest podany na s. 203.

s. 85 – Oprócz pokazanego desmosomu guziczkowatego istnieją też desmosomy wstęgowate o innej, równie ważnej roli, opisane pod inną nazwą w t. 2 na s. 28.

s. 92, rys. 3.3 – Jest tylko faza S, w tekście obok jest mowa o fazie M, a brak faz G_1 i G_2 , choć na rysunku są w zasadzie opisane, ale jako „okres wzrostu komórki”

– zmiany ilości DNA i objętości komórki umieszczono niepotrzebnie na dwu odrębnych rysunkach.

s. 95, rys. 3.4 – Chaotycznie rozmieszczone kolejne fazy mitozy i ich podpisy.

s. 99 – Metageneza występuje nie tylko u roślin i glonów, ale też u grzybów!

s. 100, rys 3.6 – Chromosomy w profazie narysowano niewłaściwie, jako połączone jedynie centromerami, a chromatydy powinny wtedy leżeć równolegle, inaczej niemożliwy byłby crossing over.

s. 137 i 140 – Źle omówiony oryginalny system E. Haeckla, miał on trzy gałęzie, a nie 5 królestw, grzyby i glony były tam traktowane jako grupy roślin,

– drzewo rodowe organizmów żywych – brak wyjaśnienia, czemu nie zaznaczono porostów, nie wskazano też, że drzewo rodowe samych roślin jest dokładniej rozrysowane na s. 193 oraz w 2. części na s. 23,

– nie tylko sinice prowadzą fotosyntezę (→ bakterie z bakteriochlorofilem także, a są omówione na s. 161).

s. 138, tab. 42 – Podział nieaktualny: nazwa trzeciorzęd już nie powinna być używana, również w prekambryze wyróżniono okres ediakaran.

s. 142 – „w dzisiejszych czasach chemosynteza odgrywa marginalną rolę”, a jakie to czasy Autor miał na myśli, czyżby od powstania roślin zielonych, a poza tym właśnie w ostatnich latach stwierdzono, że w morzach, poniżej strefy afotycznej, podstawą piramidy troficznej są bakterie chemosyntetyzujące, zarówno wolno żyjące, jak i symbiotyczne,

– „fotosynteza powstała tylko u jednej grupy bakterii, u sinic” – błąd, p. też s. 137.

s. 143 – Pretensjonalnie specjalistyczne „owocowanie” zamiast owocnik, (w cz. 2., tabl. V, jest już wymienione owocowanie w normalnym znaczeniu słownikowym).

s. 145 – „rozmnażanie płciowe przebiega [u meduz] tak samo, jak u innych zwierząt, tzn. gamety są wytwarzane na drodze mejozy” – gamety roślin i grzybów także powstają dokładnie w taki sposób, tylko gametangia inaczej są nazywane, nie jądra i jajniki, ale plemniki i lęgnie, albo rodnie.

s. 146 – Brak przykładu na przekazywanie materiału genetycznego bez rozmnażania (a np. orzęski, u których tak jest, są omówione na s. 178).

s. 148 – Oprócz wyróżnionych słów: wirus i wirion, trzeba jeszcze omówić pojęcia: wiroid, bakteriofag, retrowirus, a także prion (pojawiają się w innych częściach podręcznika).

s. 155 – „potrzeba ich skatalogowania doprowadziła do utworzenia zgrubnego systemu wirusów” – tymczasem nie „zgrubnego”, ale sztucznego,

– pojawia się nagle jakaś „III kategoria wirusów”, wcześniej całkiem nieobjaśniona.

s. 159 – „penicylina utrudnia powstanie błony komórkowej, więc działa silniej na bakterie G+” – z poprzedzającego tekstu to nie wynika.

s. 161 – „zielone i purpurowe bakterie siarkowe” – tylko purpurowe są bakteriami siarkowymi!

[chlorofil a – przyp. K. S.] „u sinic jest wspomagany przez żółty karoten, oraz barwniki fikobilinowe” – karoten nie jest żółty, a co ważniejsze – nie podano, w jaki sposób te barwniki wspomagają fotosyntezę sinic,

– nagle zjawia się wcześniej nieuzasadnione, ani dalej nieobjaśnione, całkowicie zbędne zdanie: „u innych bakterii fotosyntetyzujących występują różne bakteriochlorofile”.

s. 163 – W tekście „archebakterie – osobny konar drzewa życia” – natomiast na rysunkach drzew rodowych i w tabelach archeanów brak,

– „ściana komórkowa jest pozbawiona peptydoglikanu”, uczeń raczej nie domyśli się, że chodzi o mureinę, wspomnianą 80 stron wcześniej jako zawierającą „cukry i peptydy”.

s. 164 – Skąd ma się brać wolny H_2 w torfowisku?

s. 165 – Promieniowce opisano bez użycia nazwy *Actinomyces*, ich opis nie wyjaśnia, czy to są grzyby czy bakterie.

s. 166 – „zmodyfikowane bakterie wydzielają antybiotyki”, niemodyfikowane robią to także, ale z mniejszą wydajnością.

s. 169 – Grupa *Protista* niewłaściwie nazwana królestwem, to grupa sztuczna, polifiletyczna.

s. 173 – Wymieniono rodzaje grzebieni mitochondrialnych (płaskie i rurkowate), ale bez rysunku to tylko nazwy puste (rysunek mitochondrium 2.14 na s. 72 niczego nie wyjaśnia).

s. 177 – Pinocytoza u orzęsków zachodzi nie tylko w peristomie.

s. 179 – „Krewni *Entodinium*, niezwykła grupa, symbionty”, ale nie podano, na czym ta niezwykłość polega,

– rys. 7.13 – brakuje objaśnień: jest to zdjęcie spod mikroskopu skaningowego. kolorowane komputerowo; kudłata powierzchnia pantofelka to nie rzęski, lecz wystrzelone trichocysty.

s. 180 – Tutaj nie jest potrzebne rozróżnianie endosymbiozy pierwotnej i wtórnej.

s. 182 – „*Euglena* – gatunek samożywny przy braku światła” – odwrotnie, przy braku pożywienia wykazuje fototropizm dodatni i zaczyna fotosyntezę.

– rys. 7.15 – zły podpis – sama czerwona plamka nie jest światłoczuła.

s. 183 – Zakwity glonów powinny być wymienione też przy sinicach (s. 160), ich egzotoksyny (trucizny) odgrywają w zbiornikach wodnych większą rolę.

– rys. 7.17 – domki *Dinobryon* z podpisu są niewidoczne na zdjęciu.

s. 186 – Wielkomorszcz gruszkonośny *Macrocystis pyrifera* bywa znacznie dłuższy niż 50 m, rodzaj *Sargassum* ma polską nazwę (gronorost), dla ich skupień w Morzu Sargassowym są charakterystyczne kraby Kolumba, rybka sargassowa *Histrion*, wyspecjalizowane ślimaki, natomiast upodobniony do glonu pławikonik australijski żyje w odległości paru tysięcy km i jest upodobniony do innych tamtejszych glonów.

– wzmianka o węgorzach jest tutaj zbędna.

s. 188 – Na rysunku 7.24 prawidłowo zarodnia, a w tekście znów „owocowanie”.

s. 193, fot. 8.2 – Nie wiadomo, czy to jeden organizm, czy sześć?

s. 197 – *Desmidie* to po polsku sprzężnice,

– *Chara* – brak rysunku, a fotografia szczegółu glonu jest niewystarczająca.

s. 202 – Kutyna podana bez składu chemicznego, podobnie suberyna (ale jej skład jest przedstawiony na s. 218).

- s. 205 – Brak nazwy rodniońce.
- s. 206, rys. 8.12 – Nie został opisany rysunek z kuksonią.
- s. 208, rys. 8.13.b. – Niepodpisane fioletowe komórki dokoła zarodników.
– „*pojedyncza roślina zwana gametoforem*” – nazwa całkowicie zbędna.
- s. 209, rys. 8.13 – Podpis anatomii płożnika: skórka, kora, komórki przewodzące asymilaty – warstwa skrobionośna, warstwa komórek wodonośnych, a na następnej stronie opis zawiera tylko dwie nazwy i to inne: komórki wodonośne – hydroidy, komórki przewodzące asymilaty – leptoidy,
– rys. 8.15 – podpis „*otwarta zarodnia mchu z widoczną ozębnią*”, a na zdjęciu jest pięć zarodni, widać otwartą i zamkniętą.
- s. 210 – „*torfowce są niemal pozbawione sety*”, na rysunku jest podpisana „*zarodnia z trzonkiem*”, który istotnie nie jest setą, lecz częścią gametofitu, ale dlaczego tak jest, to albo trzeba wyjaśnić, albo sprawę pominąć.
– czym różni się gametofit od gametoforu?
- s. 216 – „*po osiągnięciu zamierzonego kształtu i wielkości wzrost (dyfuzyjny) ustaje*” – bardzo niezręczne, nie wiadomo, przez kogo zamierzonego,
oprócz tych merystemów twórczych wierzchołkowych i bocznych, jeszcze u roślin istnieją merystemy interkalarne – bardzo ważne u traw, wspomniane dopiero na s. 293.
- s. 220 – Wymieniono i narysowano komórkę przyrurkową, nie podając jej funkcji.
- s. 223 – Tutaj najstarsza roślina lądowa to kuksonia, ale na s. 234 to już rymnia.
- s. 230 – „*boczne odgałęzienia lodygi to ciernie*” – nie tylko, inne ciernie to także przekształcone liście, przylistki, całe krótkopędy lub też wytwory skórki,
– rys. 8.40 – przekrój liścia ma barwy poprzestawiane: skórka i kutykula jasnozielone, komórki miększu gąbczastego zielone, palisadowego i miazgi ciemnozielone, a w komórkach miększu są bezbarwne ciała zieleni, w komórkach szparkowych ich nie ma.
- s. 231 – „*w skórcie po górnej stronie liści brak szparek*” – a trawy i liście pływające?
- s. 243 – „*ściana pyłku*” zamiast ściana ziarna pyłku.
- s. 237 – Skąd wzięto dane o DNA rynniofitów?
- s. 250 – Sagowce, rys. 8.56 „*zwróć uwagę na rozmiary kwiatów*” – na zdjęciu brak jakiegokolwiek obiektu do porównania, są jedynie liście, o których napisano, że są „*duże*”.
- s. 251, 255 „*uwicione plemniki*” – niezręczne sformułowanie.
- s. 252 – „*najwyższe drzewa to sekwoje*” – obecnie eukaliptusy osiągają podobną wysokość, a okazy mierzone 100 i więcej lat temu – były wyższe,
– rys. 8.61 – zły podpis wiązki przewodzącej.
- s. 261, rys. 8.71 – Literówka, nie *aldbren*, lecz *aldabrae*.

s. 266 – „nowozelandzkie eukaliptusy” – tam rosną inne gatunki wysokich drzew (np. kauri).

s. 293 – Rola traw została ograniczona do wartości spożywczej uprawianych ziarniaków, ale przecież bez traw nie istniałyby wszelkiego rodzaju stepy, sawanny, prerie, łąki czy hale, główne środowisko życia dla wielu zwierząt, a w szczególności – bez sawanny afrykańskiej najprawdopodobniej nie powstałby rodzaj *Homo*.

Po stronach numerowanych znajdują się table, do których uwagi są następujące:

Tab. I – „*MIKROMETR nie należy do systemu SI*” – należy, ale słowo mikrometr nie powinno być pisane kapitalikami.

Tab. II – „*ważniejsze cukry*”: brak triozy, tetrozy, niezbyt systematyczna kolejność omawiania: najpierw cukrów sześciowęglowych, a później pięciowęglowych,

– jaśniutko zielone znaki wyliczenia na żółtawym tle to popis grafika i niedopatrzenie redaktora technicznego.

Tab. III – Pojawia się sfingozyna, w podręczniku niewspomniana.

Tab. V – Aminokwasy – brak podziału na endo- i egzogenne (jest podany, ale w innym tomie).

Tab. XI – Brak nazwy postaci palmella (choć jest jej opis).

Część 1, tom drugi:

s. 15 – Należałoby tu podać mechanizm działania tych toksyn – wyłączenie syntezy RNA.

s. 16 – Podano jedynie historyczną metodę otrzymywania penicyliny, natomiast od lat produkuje się ją inaczej, z dużo większą wydajnością.

s. 19 – Wspomniana nieokreślona „*materia organiczna*” to skrobia porostowa, o budowie podobnej do glikogenu i łatwa do strawienia (brak jej w Tab. II).

s. 20 – Nie podano bardzo istotnej uwagi, że toksyny pleśni mogą zakażać np. cały pojemnik z żywnością, i nie wystarczy jedynie usunięcie samej grzybni,
– nie wspomniano o grzybie domowym.

s. 23 – Jest informacja o totipotencjalności komórek gąbek, ale brak tego terminu.

s. 24 – Pojęcia analogii, homologii i kowergencji nie zostały wyjaśnione, są ujęte ledwo w dwu zdaniach,

– (przypis) oddzielne traktowanie krwi i limfy to podejście historyczne, natomiast wydziela się niekiedy jako odrębną tkankę nabłonek rozrodczy.

s. 25, rys. 10.4 – Konwergencja kształtów – zamiast zimorodka powinien być raczej pingwin, brak sylwetek podobnych bezkręgowców,

– rys. 10.6 – „*u wieloryba narządami szczątkowymi są miednica i kość udowa*” – czyżby tylko jedna kość udowa?

s. 26 – „*motyle, jak wszystkie zwierzęta lądowe mają symetrię dwuboczną*” – a gdzie to żyje większość ślimaków płucodysznych?

s. 28 – „*tw. połączenia zamykające*” – to desmosomy wstęgowe, pominięte w t. I na s. 85,

– brak funkcji nabłonków w przewodzie pokarmowym.

s. 29 – Gruczoły jednokomórkowe występują też u ryb i larw płazów.

s. 30 – „*chitynowy pancerz u stawonogów*” – sama chityna jest mocna, nierozciągliwa, ale elastyczna, natomiast u stawonogów jest usztywniona, zarówno solami wapnia (jak napisane przy skorupiakach), jak i specjalnymi sztywnymi białkami – sklerotynami, jak artropodyna i inne,

– muszle ślimaków nie zawierają „*chityny*”, ale konchiolinę,

– rys. 10.12 – schemat nabłonka pogrążonego jest niepodpisany.

s. 31, rys. 10.13 – Rysunek kiepsko wykonany, część to widok z góry, a reszta jest przekrojem,

– rys. 10.14 – u krokodyla płytki rogowe nie powinny zachodzić na siebie,

– rogi pustorożców i pióra ptasie są wytworami tak ektodermalnego naskórka, jak i mezodermalnej skóry właściwej,

– maksymalna grubość naskórka ssaków jest większa, nosorożec pancerny ma 20–25 mm, a wymarła krowa morska miała nawet dwa razy grubszy.

s. 32 – „*Skóra właściwa jest zbudowana z tkanki łącznej, zawiera liczne naczynia krwionośne, nerwy oraz gruczoły, będące pochodnymi naskórka*” – opis zbyt krótki i przez to nie całkiem prawidłowy – ściany tętniczek zawierają też mięśnie, zresztą i w samej skórze są mięśnie włosowe, a nerwy to też odrębna tkanka,

– różne części opisu tkanki łącznej są umieszczone tutaj – tzn. na s. 32–33, na s. 39–41, 68–72 i w kilku innych miejscach.

s. 36 – „*komórki mięśnia sercowego nie męczą się*” – oczywiście, że się męczą, a także wypoczywają, choć serce pracuje stale,

– „*mięśnie gładkie nie męczą się*” – zbyt uproszczenie, te mięśnie mogą pozostawać w stanie permanentnego skurczu przy minimalnym wydatkowaniu energii.

s. 39, rys. 10.29 – „*sposób ułożenie komórek w strunie grzbietowej powoduje, że jest ona sztywnym, ale zarazem elastycznym prętem, poddającym się działaniu mięśni*” – nie narysowano ani nie opisano tego ułożenia, a sztywność struny grzbietowej zależy od innego czynnika.

41 – [Kręgosłup powstał przez] „*przekształcenie struny grzbietowej*” – całkiem nieprawidłowe ujęcie, choć po powstaniu kręgosłupa struna uległa też zmianom morfologicznym, ale są to jednak dwie oddzielne struktury.

s. 44, rys. 10.37 – Kość krucza ptaka nie powinna być przyrośnięta w połowie widełek obojczyka.

s. 46 – „*począwszy od płazów część łuku gnykowo-żuchwowego przekształciła się w strzemiączko*” – strzemiączko pojawia się dopiero u ssaków, wcześniej jego rolę pełni inna kostka, *columella*.

s. 47 – „*w środowisku wodnym rozmiary i masa nie są czynnikami ograniczającymi (prawo Pascala)*” – tu chodzi o prawo Archimedesesa!

– przy linieniu większe „*zwierzę lądowe mogłoby zostać przygniecione przez własny zrzuty szkielet*” – złe wyjaśnienie.

s. 65 – W omówieniu przewodów pokarmowych opuszczono system żołądkowo-naczyniowy jamochłonów,

– uzbrojenie otworu gębowego to nie tylko „*rzęski, wąsy, przysawki*”, zabrakło tu szczęk mięczaków czy strunowców, odnóży gębowych skorupiaków i owadów.

s. 66 – Symbiontami przeżuwaczy są nie tylko orzęski i nie one rozkładają celulozę.

s. 74 – „*bursa Fabrycjusza*” – albo po łacinie – *bursa Fabricii*, albo po polsku – torebka Fabrycjusza.

s. 84 – Rys. 10.89 jest niewłaściwy – przekrój kanalika nerkowego w postaci dwu odrębnych brunatnych wężyków jest opleciony naczyniami krwionośnymi, niektóre są czerwone, inne brunatne, wszystko tworzy niezrozumiałą płataninę.

s. 87, rys. 10.91 – Przy regeneracji rozgwiazdy z jednego ramienia – powstają tylko 4 pączki, a nie 5, jak narysowano.

s. 88 – „*u większości organizmów gonady są częścią układu rozrodczego*” – a do jakiego innego układu mogłyby należeć?

– „*męski przewód wytryskowy (nieparzysty)*” – u węży i wielu torbaczy jest parzysty, podobnie jak i sam narząd męski bywa parzysty lub rozwidlony.

s. 89 – Sumaryczny opis narządów rozrodczych zwierząt wielokomórkowych jest zbyt skrócony i przez to niejasny – nie podano, czym np. różnią się pęcherzyki nasienne od zbiorników nasiennych lub u kogo występują żółtniki, zresztą w tym miejscu są to informacje zbędne,

[osłony jaj] „*galaretowate u mięczaków, pergaminowe u gadów i wapienne u ptaków*” – bardzo niepełne i błędne wyliczenie: u mięczaków są też skórzaste (pergaminowe), a u części ślimaków lądowych są skorupki wapienne, śluzice i spodouste mają rogowe koperty, płazy mają osłonki galaretowate, a żółwie twarde, wapienne.

– zaplemnienie wewnętrzne u zwierząt pierwotnie wodnych występuje nie tylko u niektórych ryb, ale także u nicieni, wrotków, wszystkich stawonogów, ślimaków, głowonogów (i paru innych grup).

s. 90 – „*w krańcowych przypadkach, np. u człowieka, w czasie owulacji jest uwalniana tylko jedna komórka jajowa*” – a bliźniaki dwujajowe? Zresztą podobnie jest u wielu większych ssaków, rodzących po jednym młodym,

– dzieworództwo nie ogranicza się tylko do owadów.

s. 91, rys. 10.95 – Przebieg bruzdkowania zależny jest od ilości żółtka (chodzi o rozmieszczenie kul żółtkowych w komórce jajowej) – pokazano to u wielu grup, ale opuszczono ssaki.

s. 94 – Dwa sposoby powstawania wtórnej jamy ciała u pierwoustych i wtóroustych zostały omówione jednozdaniowo z odwołaniem się do rys. 10.96, na którym tych jam nie ma.

s. 96 – Nie podano, że okres starości dotyczy człowieka i niektórych zwierząt domowych, na swobodzie zdarza się wyjątkowo.

s. 98, rys. 10.99 – Brak porocytu i kanału wlotowego, koszyczki opisane jako komory, ani tu, ani na s. 24 nie wspomniano o totipotencjalności komórek gąbek,

– brak roli gąbek jako bioindykatorów.

s. 101 – W ogólnej charakterystyce parzydełkowców wspomniano tylko jakieś komórki zmysłowe, natomiast przy meduzach wspomniano „*skupienia narządów zmysłowych wśród czułek brzeżnych*” – a są tam proste oczka i statocysty, a także jamki zmysłu chemicznego, tworzące razem 4 albo 8 ropaliów, czyli zmysłowych ciałek brzeżnych.

s. 102 – Brak informacji, że u wielu stułbiopławów występuje też stadium meduzy, a prawie wszystkie krążkopławy mają oba stadia – polipa i meduzy.

s. 103 – Nie podano, że u koralowców pojawiają się przegrody jamy gastralnej oraz oddzielne pasma mięśni, a także zaczątek symetrii dwubocznej.

s. 105 – „*budowa wewnętrzna wirków jest prosta*” – jeśli nie brać pod uwagę bardzo skomplikowanych narządów rozrodczych.

s. 106, rys. 10.110 – Nie podpisano, że jest to nabłonek pogrążony, nie podano, co oznaczają różne kolory komórek parenchymy.

s. 107, rys. 10.113 – Samiec *Schistosoma* nie „*owija samicy*”, ale ją utrzymuje w rynienkowatym zagłębieniu – gynekoforze.

s. 110 – „*w Polsce jest kilkadziesiąt gatunków wrotków*” – jest ich ponad półtora tysiąca, nie ma sensu podawać jakiegoś jednego sposobu ich rozmnażania, ponieważ w tym typie zwierząt spotyka się wszystkie sposoby reprodukcji – od równowagi płci poprzez obecność samców karłowatych lub pojawiających się okresowo, samic haploidalnych i diploidalnych, aż do okazyjnej lub stałej partenogenezy, ze znoszeniem nawet trzech rodzajów jaj oraz jajożyworodnością. Ale tutaj te wiadomości są całkiem zbędne,

– rys. 10.117 – właściwie nie jest opisany, a zamiast podawania ilości komórek w kilku przypadkowo wybranych narządach – należało raczej podać ich sumę.

s. 110 – Brak informacji, że u nicieni całkowicie brak rzęsek, a nadzwyczaj odporny oskórek umożliwia im zamieszkiwanie nawet w agresywnym chemicznie środowisku.

s. 111, rys. 10.120 – Niepełny opis – co oznacza szara barwa niektórych komórek miększu.

114 – Przy omówieniu prążkowania mięśni pierścienic nie podano jego uniikatowej cechy – skośnego położenia tych prążków i roli, jaką to pełni w ruchach tych zwierząt,

s. 115 – Na rys. 10.125 a. dwa odcinki przewodu pokarmowego, wole i żołądek, podpisane jako jeden,

– 125 b. niekompletny przekrój ciała – brak warstwy komórek chloragogenowych, niepodpisany tyflosolis,

– wspomniano włókna olbrzymie w pniach nerwowych, ale pominięto ich rolę.

s. 116 – Nie podano, czym parapodia różnią się od odnóży,

– krótkie, masowe pojawienie się palolo nie tylko ułatwia zapłodnienie, ale jest też odpowiedzią na presję drapieżników.

s. 117 – „*dżdżownice są najważniejszymi twórcami gleby*” – dżdżownice nie tworzą gleby, one poprawiają jej strukturę i wzbogacają ją w humus,

– dwie strony wcześniej podano, że układ krwionośny pierścienic jest zamknięty, a tutaj jest mowa o układzie otwartym u pijawek (jest tam jedna zatoka żylna, reszta układu jest zamknięta),

– pijawka końska nie nic ma wspólnego z końmi, obecnie nazywa się pijawką wielozerną.

s. 118 – Nie wspomniano współczesnego zastosowania hirudyny w medycynie, a samych pijawek w transplantologii.

s. 119 – „*ciało [stawonogów] okrywa gruby i sztywny chitynowy oskórek, który tworzy pancierz*” – oskórek z samej chityny jest cienki, elastyczny i nierozciągliwy, tworzy np. błony na powierzchni stawów albo na larwach, takich jak pędraki czy czerwie, natomiast w innych miejscach chitynowa siatka jest wzmocniona białkami szkieletowymi, p. uwaga do s. 30,

– powstanie części ciała u stawonogów to nie „*integracja*”, ale tagmatyzacja.

s. 120 – Granice wielkości u tej gromady wyznaczają inne gatunki niż podane, najmniejszy skorupiak ma 0,25 mm (*Alonella exigua*), najdłuższy przekracza metr (*Jasus huegeli*), ale rozpiętość nóg kraba japońskiego (*Macrocheira kaempferi*) sięga 4,8 m.

s. 124 – „*gromada wije*” – pojęcie już nieaktualne (są to 4 gromady).

s. 147 – Rys. 10.173, fotografia jeżowca, są widoczne, a nie są podpisane zęby aparatu gębowego.

s. 148 – Jeżowce mogą być zarówno półkuliste, jak i kuliste.

s. 153, rys. 10.181 – Schemat jest zbyt uproszczony i przestarzały!

– brak kończyn u krągłoustych jest pierwotny, natomiast u niektórych pozostałych kręgowców jedna lub nawet obie pary zanikły.

s. 154 – Narządy wymiany gazowej kręgowców: „*u niektórych gatunków także powłoka ciała*” – poza gadami i ptakami wszystkie pozostałe grupy oddychają przez skórę.

s. 164 – Jad rzekotek amerykańskich pochodzi w rzeczywistości z niektórych roślin, wraz z ciałami chrząszczy roślinożernych dostaje się do skóry żab, na każdym stopniu ulegając koncentracji.

s. 165, rys. 10.193 – Brak informacji, że kości przedramienna i podudzia powstały przez zrośnięcie się każda dwu kości, osobnych dla prawie wszystkich pozostałych czworonogów.

s. 171 – „występuje narząd ciemieniowy” – to tutaj cała informacja o nim (ale w tabeli 10.3 jest nieściśle omówiony jako oko ciemieniowe).

s. 172 – Powtórzony błąd ze s. 46 – strzemiączko zamiast kolumelli,

– u żmii zygzakowatej występuje jajożyworodność,

– „*gady są zmiennociepne*” – należało to dokładniej omówić, łącznie ze specyficzną stałościęplnością krokodyli (a jest to omówione w 2. części w drugim tomie).

s. 173 – „*Grzechotniki ... mają jamki policzkowe*” – grzechotnikowate to rodzina *Crotalidae*, podobny narząd termodetekcyjny niezależnie wykształciły też dusicielowate – rodzina *Boidae*.

s. 174 – „*znaleziono metale z tego meteorytu*” – tylko jeden metal, iryd.

s. 175, tab. 10.3 – Nie podano, że wśród potomnych grupy *Synapsida* są także ssaki,

– dinozaury gadzio- i ptasiomiedniczne powinny być podane jako dwie równorzędne grupy, brak informacji, że te pierwsze to także przodkowie ptaków,

– żyjącą hatterię umieszczono wśród gadów kopalnych, w charakterystyce podano, że ma „*dobrze rozwinięte oko ciemieniowe*”, tymczasem jest ono ukryte pod łuskami i kością czaszki, i funkcjonuje tylko u młodych osobników, prawdopodobnie jako termoreceptor,

– brak informacji, że jest to wspomniany 4 strony wcześniej narząd ciemieniowy, występujący też u minogów, niektórych ryb, żab i jaszczurek.

s. 177 – „*gady wentylują płuca ruchami klatki piersiowej*” – żółw też jest gadem.

s. 178 – „*ptaki zachowały jajożyworodność*” – ornitolodzy takich nie znają.

s. 180 – W budowie skrzydła nie podkreślono, że poza stawem ramieniowym wszystkie odcinki mogą się zginać tylko w jednej płaszczyźnie.

s. 183, tab. 10.4 – Do bezgrzebieniowców zalicza się tu 56 gatunków, to liczba najwyraźniej przesadzona, nawet gdyby doliczyć latające (słabo) kusaki, ze szczątkowym grzebieniem.

s. 185 – „*przodkiem ptaków był praptak – Archaeopteryx*” – pogląd przestały o jakieś pół wieku.

s. 187 – „*jedyne stekowce to dziobak i kolczatka*” – kolczatki to 2 rodzaje i 3 lub 4 gatunki.

s. 188 – W Ameryce „*do dziś przetrwało kilka gatunków oposów, czyli dydelfów*” – te kilka gatunków to dwie rodziny: 12 rodzajów i \pm 65 gatunków dydelfowatych oraz 4 gatunki zbójnikowatych.

s. 193, tab. 10.5 i 10.6 – Gruntowne pomylenie gatunków z rodzajami, jak np. zajęczaki – „w Polsce żyją dwa gatunki” – a faktycznie to dwa rodzaje i trzy gatunki.

s. 209, tablica IV – Systematyka zwierząt:

Tablica zawiera więcej taksonów, niż omówiono w podręczniku, ale do kompletności to jej jeszcze daleko, płaskowce powinny mieć gwiazdkę.

s. 210, tablica V – „*plaskodziobe*” to nie blaszkodziobe.

s. 220, tablica XIII – Osiągnięcia ewolucyjne zwierząt:

Taksony zwierząt umieszczono na jednej linii, podczas kiedy różnicowały się one na wiele gałęzi i w nich zmiany ewolucyjne następowały równolegle, np. wyjście na ląd, uzyskanie zdolności do lotu czy stałocieplności,

– gąbki – u nich jest spongina, a nie kolagen,

– parzydełkowce – mezenchyma występuje u nieomawianych żebroplawów,

– nie podano, kto ma pierwotną jamę ciała, mowa jest tylko o wtórnej,

– nicianie i wrotki – przewód pokarmowy już pojawił się wcześniej, tu nowością jest odbyty (u wrotków jest jeszcze sporo innych nowości ewolucyjnych),

– mięczaki, pierścienice, stawonogi – te pierwsze nie mają metamerii, choć posiadają tagmy, a ostatnim brak trochofory, zaś ich larwy są całkowicie inne,

– szkarłupnie – wtóroustość występuje u szczecioszczękich, półstrunowców, szkarłupni, strunowców i prawdopodobnie rurkoczułkowców – każdy typ ewoluował w innym kierunku,

– struna grzbietowa i belecзки skrzelowe to już jest szkielet wewnętrzny,

– po kręgowcach powinny być wymienione: szczęki, płetwy (kończyny) parzyste, aby scharakteryzować ryby chrzęstnoszkieletowe, a po dodaniu pęcherza pławnego i tkanki kostnej – powstają ryby kostnoszkieletowe,

– czworonożność i płuca zdarzały się, i trafiają, już u niektórych ryb,

– gruczoły „mlekowe” – Auu! (mlekowe to są fermentacja i kwas).

s. 221, tablica XIV – Urzędowy wykaz gatunków chronionych jest tu całkowicie zbędny.

Na koniec – fragment tekstu (cz. I, t. 1, s. 56):

KOMÓRKI PROKARIOTYCZNE I EUKARIOTYCZNE

Komórki różnią się znacznie między sobą, np. wielkością, kształtem, zdolnością do poruszania się i występowaniem różnych struktur. Jednak podstawową cechą, służącą do ich klasyfikacji, jest obecność jądra komórkowego. Są z nią związane różnice w budowie i funkcjonowaniu komórek. Komórki i zbudowane z nich organizmy można podzielić na dwie grupy. W komórkach organizmów nazywanych prokariotami nie ma jądra komórkowego. DNA znajduje się w pew-

nym rejonie cytoplazmy, jednak nie jest oddzielony od niej błoną. W **komórkach** eukariontów występuje jądro **komórkowe** utworzone przez DNA otoczone dwiema błonami śródplazmatycznymi (otoczką jądrową). Obie nazwy, prokaryoty i eukaryoty, pochodzą od greckiego określenia karyon, oznaczającego jądro. Obecność lub brak jądra **komórkowego** to nie jedyna różnica między eukariontami i prokaryotami. Częsteczki DNA w większości **komórek** prokaryotycznych są koliste, a DNA eukaryotyczny to częsteczki liniowe z wolnymi końcami. DNA prokaryotyczny jest połączony z niewielką liczbą białek, a DNA eukaryotyczny tworzy kompleks z dużą liczbą białek. **Komórki** eukaryotyczne natomiast mają poza jądrem **komórkowym** wiele rejonów oddzielonych błonami od cytoplazmy: mitochondria, chloroplasty, siateczkę śródplazmatyczną. Takich struktur nie ma w **komórkach** prokaryotycznych. **Komórki** prokaryotyczne są bardzo małe, o wymiarach rzędu kilku mikrometrów. **Komórki** eukaryotyczne mają zazwyczaj kilkanaście – kilkadziesiąt mikrometrów, choć są także rekordzistki, np. **komórki** jajowe ptaków czy **komórki** zielenicy acetabularii osiągają wielkość nawet kilku centymetrów! Do **komórek** prokaryotycznych należą **komórki** bakterii, **komórki** eukaryotyczne zaś to **komórki** zwierząt, roślin, grzybów i protistów. Warto pamiętać, że nie wszystkie **komórki** bez jądra **komórkowego** to **komórki** prokaryotyczne. Ssacze erytrocyty, które tracą jądro **komórkowe** podczas dojrzewania, nie stają się przez to **komórkami** prokaryotycznymi. Do różnic, jakie istnieją między **komórkami** prokaryotycznymi a eukaryotycznymi, będziemy nawiązywać w dalszej części tego rozdziału. W tabeli 2.1 podajemy porównanie **komórek** prokaryotycznych i eukaryotycznych pod względem obecności poszczególnych struktur **komórkowych**.

Opinia o podręczniku:

Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Henryk Rebandel, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Janina Sotowska-Brochocka, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, *Biologia – Część 2, tom pierwszy, kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, red. K. Staroń, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2000, wyd. drugie¹

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego przez właściwego ministra na podstawie recenzji trzech rzeczoznawców merytorycznych (bakteriolog, botanik, fizjolog zwierząt) i jednego uprawnionego polonisty, ma numer dopuszczenia 30/03. Liczy 286 stron i zawiera następujące działy:

Fizjologia komórki – 5 rozdziałów, 21 podrozdziałów,

Genetyka – 2 rozdziały, 7 podrozdziałów,

Fizjologia roślin – 3 rozdziały, 7 podrozdziałów,

Każdy rozdział jest zakończony *Zadaniami maturalnymi*.

Na stronie tytułowej tomu wymieniono dziesięć nazwisk autorów, natomiast kolejne rozdziały są napisane tylko przez J. Grzegorek, A. Jerzmanowskiego i K. Staronia, a to nie jest właściwe.

Każdy tom podręcznika składa się z działów, podzielonych na rozdziały i kolejne podrozdziały, a te są utworzone ze stałych modułów i wyglądają następująco:

TEKST z ilustracjami – kilka stron, niektóre terminy wyróżniono pogrubieniem, ale tylko część z nich umieszczono w indeksie,

PODSUMOWANIE rozdziału – wyróżnione żółtym tłem i wypunktowane,

PYTANIA sprawdzające – umieszczone na różowym tle,

DLA ZAINTERESOWANYCH – w kilku miejscach wiadomości są podane na kolorowym tle,

ĆWICZENIA – zalecono w kilku podrozdziałach,

¹ Tom drugi tej części, obejmujący fizjologię zwierząt, jest omówiony osobno, w recenzji p. Anny Dziedzickiej, s. 215.

ILUSTRACJE – bardzo ładne fotografie dobrze korespondują z tekstem, schematy są poprawne, ale niektóre rysunki tylko częściowo opisane,

TABLICE BIOLOGICZNE – z reguły brak w tekście odwołań do tej części,

SPIS LITERATURY – dla ucznia podano 7 pozycji,

INDEKS polsko-angielski – zawierający mniej niż połowę pogrubionych haseł z tekstu.

UWAGI O TREŚCI CZ. 2 T. 1.

DZIAŁ KOMÓRKA

Uwagi ogólne:

W pierwszym dziale, omawiając zagadnienia z zakresu fizjologii, Autor po przedstawieniu niektórych tematów z chemii organicznej przechodzi do genetyki, wykładając w drugim rozdziale na nowo materiał z tomu pierwszego (ze s. 27–44).

– Kolejne rozdziały tej części stanowią jak gdyby podsumowanie i dokończenie informacji podawanych uczniom rok wcześniej – omawiają powstawanie i rozkład różnych substratów, drobiazgowo i bez sensu. Za duża ilość szczegółów zaciemnia obraz tego, co się dzieje, a ci nieliczni uczniowie, którzy będą się z tym spotykali na studiach, znowu będą musieli poznać materiał od nowa, i nieco dokładniej.

Uwagi szczegółowe:

s. 21 – [początkowo] „*życie na Ziemi opierało się na RNA*” – powstanie życia na Ziemi jest omawiane dopiero w 3. części podręcznika, więc podawanie powyższej hipotezy jest tu nieuzasadnione, zwłaszcza że nie jest to jeszcze teoria, a sprawa o tyle istotna, że jest to punkt atakowany przez kreacjonistów i zwolenników ID,

– ćwiczenie dotyczące wykrywanie katalazy jest zbędne, bo jest to powtórzenie ćwiczenia z cz. 1, t. 1, s. 81.

s. 28, tab. 2.1. – *Mykoplazma „bakteria pasożytnicza”*, należało jednak podać, że jest bakterią nietypową, żyje wewnątrzkomórkowo, „udając” wirusa, co tłumaczy niewielką ilość DNA w jej komórkach.

s. 33 – Replikacja semikonserwatywna jest omówiona tylko w dziale *Dla zainteresowanych*, nie ma po nim znaku końca, a za to umieszczono jeszcze trzy podrozdziały o innych replikacjach, nie podając, czy należą do programu, czy są nadobowiązkowe,

– dane techniczne wirówki do rozdzielania frakcji DNA (o ile Autor uważa to za potrzebne) powinny znaleźć się w przypisie.

s. 38 – Powtórzenie budowy rybosomu, nadal bez podawania różnic pomiędzy rybosomami u eukariotów, prokariotów, w mitochondriach czy chloroplastach.

s. 39 – Jedno zdanie o rybozymach, których odkrycie uhonorowano Nagrodą Nobla – albo należało podać dlaczego, albo pominąć sprawę.

s. 55 – Podano, co jest przyczyną anemii sierpowatej, ale ani słowa o objawach, miejscu występowania czy pozytywnych cechach (może to podano w innym tomie?).

s. 61 – Defekty enzymów omówiono na skomplikowanym przykładzie albinizmu sprzężonego z alkaptonurią, ilustrując je rys. 3.1, który nawet z podpisem nie jest zrozumiały (twarz albinosa jest przeciwstawiona siwemu facetowi, a obok zapewne przekrój dzieciennego nocniczka z moczem w kolorze żółtym), p. też uwaga do s. 155.

s. 81 – Po wielostronicowym omawianiu rozkładu glukozy w cyklu Krebsa – oddychanie beztlenowe skwitowano pięcioma zdaniami, a fermentację – jednym, to istotne uchybienie.

s. 89, tab. 3.1 – Dopiero tutaj podano brakujący w pierwszej części podział na aminokwasy endo- i egzogenne.

s. 91 – W rozdziale 3.6 *Usuwanie produktów odpadowych* zabrakło słowa katabolizm (było w tytule rozdziału 22 strony wcześniej), a dopiero po przestudiowaniu reakcji chemicznych wiadomo, że jest to proces energochłonny.

s. 95 – Nie podano, gdzie w komórce znajdują się proteasomy i czy mają coś wspólnego z lizosomami?

s. 99–102 – Pod nazwą *Profile metaboliczne* umieszczono fragment fizjologii człowieka, powinien być w drugim tomie tejże części.

s. 103 – Koniec rozdziału trzeciego stanowi twierdzenie: „*Podstawowe procesy metaboliczne zachodzą w jednakowy lub podobny sposób we wszystkich komórkach, bez względu na to, czy są to komórki bakteryjne, zwierzęce czy roślinne*” – mimo takiej zapowiedzi – następny rozdział, czwarty, poświęcono metabolizmowi komórek z chloroplastami; jest on zbyt szczegółowo potraktowany,

– proces fotosyntezy różni się od pozostałych, warunkując istnienie życia na powierzchni Ziemi i w płytszej części oceanów,

– zabrakło tu informacji o fizjologii przedstawicieli pozostałych grup organizmów: komórek grzybów, tzw. protistów, nie wspominając już o archeanach.

s. 104 – Nie podano, że wspomniana tu lignina jest omówiona w cz. 1., t. pierwszego na s. 203,

– terpeny nadają nie tylko zapach, ale wraz z alkaloidami i innymi związkami najczęściej służą do zniechęcania konsumentów, a czasem do przyciągania ich do kwiatów lub dojrzałych owoców czy nasion.

s. 109 – Przy omawianiu budowy chlorofilu nie ma ani słowa o jego podobieństwie do hemoglobiny i innych przenosicieli tlenu w komórkach zwierzęcych.

s. 119 – Szczegółowe omawianie różnic najpierw między fotoukładami, a później pomiędzy szlakami C_3 i C_4 , nie jest potrzebne, zaś fotooddychanie jest tu całkowicie zbędne – te sprawy trzeba zostawić dla przyszłych agronomów i rolników.

s. 121 – Piąty rozdział to nagle przejście do świata zwierząt, a ściślej do zwierzęcych komórek mięśniowych, ale wśród nich zaplątały się rzeski bakteryjne.

s. 129 – Przekazywanie sygnału chemicznego w komórce – omówiono wszystkie trzy drogi, które poza odmiennymi początkowymi przENOŚnikami niewiele się różnią, jako przykład wystarczyłaby jedna.

DZIAŁ GENETYKA

Trudno pojąć, czemu fragment genetyki jest omawiany wcześniej (na s. 59), przy działaniu komórki, w rozdziale 3. pt. *Geny – enzymy – metabolizm*.

s. 155, rys. 6.11 – Przy omawianiu albinizmu (z tym samym zdjęciem, co na s. 61, ale w innym ujęciu), nie wzięto pod uwagę możliwości, że mężczyzna z pokolenia F_2 być może, a kobieta z F_3 na pewno byli heterozygotami.

s. 169, rys. 6.22 – Przy takim ułożeniu chromatyd crossing-over jest niemożliwy.

s. 174 – Dziedziczenie pozachromosomowe – brak konkretnego przykładu (np. muł i osłomuł) powoduje, że tworzy się kolejne pojęcie puste,

– „plemniki nie zawierają DNA pozachromosomowego” – zawierają, ale po zapłodnieniu cały materiał plemnika poza chromosomami z główki jest niszczone, trawiony w cytoplazmie komórki jajowej.

s. 175 – W rozdziale poświęconemu genetyce człowieka przedstawiono tylko dziedziczenie kilku wad genetycznych, tymczasem dziedziczą się różne cechy.

s. 178 – Wspomniano ciało Barra, ale nic nie ma o jego użyteczności podczas zawodów sportowych.

DZIAŁ FIZJOLOGIA ROŚLIN

s. 189 – Fotosynteza – szczegółowo już omówiona na ss. od 106 do 120 znów jest opisywana – pod trochę innymi aspektami – od s. 189 do 206.

s. 194 – Rys. 8.10 przedstawia budowę chloroplastu – tutaj występują tylakoidy strome i tylakoidy granowe, natomiast w części 1, t.1. s. 73 jest tylko mowa o tylakoidach, ze wskazaniem na grana, na dołączonym rysunku; podobnie na rys. 6.3 na s. 159 są na zdjęciu „liczne tylakoidy”.

s. 222 – Rozważania o szlakach apoplastycznym i symplastycznym są całkowicie zbędne.

s. 223 – Brak dokładnego wytłumaczenia, w jaki sposób woda podchodzi w górę w wysokich drzewach,

– ani słowa o roli mykoryzy (opilśni korzeniowej), o pobieraniu wody zakwaszonej, a także zasolonej.

Podsumowanie:

Podręcznik jest stanowczo za obszerny, w szczegółach niedopracowany, widać też brak redaktora naczelnego (powtórzenia), a także niedoróbki pracy redakcyjnej, co dokładniej opisano już w recenzji części pierwszej. Kolejność pojawiania się zagadnień (we wszystkich częściach) wydaje się dość przypadkowa. Mniejsza ilość znalezionych błędów niż w części 1. wynika głównie z zainteresowań recenzenta, a trochę i z krótszego czasu na ich poszukiwanie. Bardzo niewygodny jest brak ciągłości w numeracji rysunków oraz odniesień do innych stron z omówieniem danego zagadnienia.

Wielostopniowy podział materiału – części, tomy, działy, rozdziały, podrozdziały, ustępy – idzie zbyt daleko, utrudniając odnalezienie konkretnej informacji, a także nie przekłada się na jednostki lekcyjne.

Dodatkowo o całym podręczniku:

Po obejrzeniu pozostałych dwu tomów i wysłuchaniu opinii o nich Autorki recenzji, P. Anny Dziedzickiej, przyłączam się do Jej apelu, aby układając program nauczania, i pisząc wg tego podręcznik, brać pod uwagę możliwości poznawcze i zdolności percepcyjne ucznia liceum ogólnokształcącego.

Uważam, że w obecnej postaci ten komplet podręczników nie nadaje się do użycia w szkole, natomiast solidna praca redaktora naczelnego, który z pięciu tomów², liczących razem 1572 strony, pozostawiłby trzy, każdy mający najwyżej ok. 300 stron – może zaowocować powstaniem BIOLOGII naprawdę użytecznej dla uczniów realizujących w liceum rozszerzony program nauczania tego przedmiotu.

² Część 1, tom 1, ss. 336.

Część 1, tom 2, ss. 232.

Część 2, tom 1, ss. 288.

Część 2, tom 2, ss. 328.

Część 3, ss. 388.

Uwagi na temat podręcznika:

Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Jolanta Sotowska-Brochowska, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, *Biologia*, tom II, część 2, *Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2003¹

Podtytuł omawianego podręcznika brzmi: *Fizjologia zwierząt z elementami fizjologii człowieka*. Podręcznik obejmujący 328 stron został podzielony na 19 rozdziałów, a te na 52 tematy, prawdopodobnie odpowiadające tematom lekcyjnym. Rozdziały poprzedza wyróżnik: *Wprowadzenie*, natomiast po każdym temacie znajduje się *Podsumowanie* oraz moduł *Sprawdź swoją wiedzę*. Kończącą część podręcznika stanowią rozmaite tabele zbiorcze, które mają uzupełnić wybrane tematy lekcyjne. Autorzy zamieścili również polsko-angielski słowniczek terminów biologicznych, niestety brak polskiego słowniczka i skorowidza. Konstrukcja podręcznika jest poprawna, gorzej z jego zawartością. Zastrzeżenia recenzenta są następujące:

1. Podtytuł podręcznika *Fizjologia zwierząt z elementami fizjologii człowieka* nie odpowiada treści, która głównie dotyczy człowieka; wiadomości z fizjologii zwierząt są wyłącznie śladowe. Zwykle omawia się najpierw budowę organizmu, a potem jego funkcjonowanie. Autorzy omawianego podręcznika zamieszczają anatomię człowieka dopiero w następnym tomie. Ponadto treści są podawane w sposób naukowy, specjalistyczny, naszpikowany obcymi terminami oraz symbolami. Odnosi się wrażenie, że Autorzy odrabiają zadanie, nie troszcząc się zupełnie, czy dla czytającego tekst jest zrozumiały. A przecież nadrzędną wartością przy pisaniu podręcznika jest percepcja przez ucznia.

2. Autorzy winni się zdecydować i jasno określić, na jakim materiale przedstawiają procesy fizjologiczne. Nie można mówić o zwierzętach łącznie, bo organizacja ich ciała oraz procesy fizjologiczne są odmienne.

¹ Por. z recenzją tomu pierwszego tej części, przedstawioną przez Krzysztofa Smałowicza, s. 209.

3. W całym podręczniku występuje mnóstwo terminów nieobjaśnionych, język, jakim Autorzy się posługują, jest zbyt skomplikowany, trudny, niedostosowany do możliwości percepcyjnych ucznia. Nieprecyzyjne sformułowania oraz nadmiar informacji powodują, że nie zawsze wiemy, o co Autorom chodziło.

Przykłady:

- a) s. 192 – „wszystkie wymienione reakcje zachodzą w kierunku odwrotnym” – do czego?
- b) s. 112, tab. 17.2 – „mięśnie trzewne są pobudzane przez rozciągnięcie” – czego? Najpierw są pobudzone, a potem rozciągnięte.

4. Brak w podręczniku odwołań do wiadomości już przez ucznia poznanych. Sposób podawania informacji nie ma nic wspólnego z dydaktyką. Zdziwienie moje jest tym większe, że w składzie autorskim występuje nauczycielka-dydaktyk.

5. Zadania maturalne zamieszczone w podręczniku wydają się błahe w porównaniu z tekstem podręcznika. Błędów merytorycznych w zasadzie nie stwierdzono, ale są błędy wynikające ze sposobu wypowiedzi Autora tekstu. Np. Autor rozdziału dotyczącego gruczołów egzokrynowych wymienia rozmaite gruczoły, pompy jonowe, gradienty stężenia, białka transportujące itp., a równocześnie pisze: „często mają kanaliki wyprowadzające”. Właśnie cechą gruczołów egzokrynowych jest obecność przewodów wyprowadzających! Brak tu omówienia różnic w budowie i funkcji gruczołów egzo- i endokrynowych, wyjaśnienia, co to jest wydzielina i wydalina, oraz wielu innych podstawowych wiadomości dotyczących tematu. Jeśli były te zagadnienia kiedyś omówione, należało je przypomnieć lub się do nich odwołać. Nie powiedziano też, jaka tkanka buduje gruczoły, a ponadto, że występują gruczoły o podwójnym działaniu.

6. Odpowiedzialność autorska została zaznaczona w odniesieniu do 4 osób, które de facto podręcznik pisały. Co zatem robiły pozostałe osoby, które w liczbie 5 figurują na okładce podręcznika (łącznie 9 osób)?

7. Tablice biologiczne zamieszczone na końcu podręcznika są w większości zbyteczne, liczne ilustracje niewiele wyjaśniają, niekiedy są nieczytelne.

8. Od gimnazjalistów wymaga się umiejętności czytania ze zrozumieniem. Sądzę, że również licealiści będą mieli kłopoty z czytaniem ze zrozumieniem omawianego podręcznika.

Oto wykaz błędów:

s. 65–66 – Informacje o badaniach na odkrytym mózgu człowieka, małpy, szczura są zbędne i niestosowne. Uczniowi wystarczy podać, która część mózgu za daną czynność odpowiada?

Brak tu omówienia, czy choćby przypomnienia, nerwów rdzeniowych i czaszkowych.

s. 84 – Autorzy piszą o tarczycy, że: „gruczoł ten ma budowę pęcherzykową” – nie wspomniano o rodzajach gruczołów i o ich budowie.

s. 86 – „hormony tarczycy stabilizują aktywność wydzielniczą gruczołu i swoje stężenie we krwi” – nie powiedziano, czy jest inna aktywność gruczołu poza wydzielniczą?

s. 86 – „nadnercza są złożonymi gruczołami dokrewnymi” – uczeń dalej nie wie, czy są inne rodzaje gruczołów, również nie podano miejsca ich występowania.

s. 88 – „akromegalia” – termin niedostatecznie objaśniony.

s. 91 – Działanie grasicy również jest niedostatecznie objaśnione, nie działa przecież przez całe życie osobnika.

s. 99 – Gruczoły zewnątrzwydzielnicze wymieniono tylko z nazwy; brak omówienia rodzajów, budowy, funkcjonowania, a także w niektórych przypadkach podwójnego działania. Ponadto po co mieszać je z mięśniami?

s. 95–96 – Nieprecyzyjne sformułowanie: „wycofywania wapnia z kości”.

s. 100 – Mięśnie odpowiedzialne za postawę ciała, przeciwdziałające grawitacji mają budowę pierzastą” – to nie jest prawda, nie wszystkie, ponadto nie powiedziano o innych rodzajach mięśni.

s. 101 – Autorzy piszą: „w mięśniu brzuchatym łydki, pracującym podczas biegu” – czy poza tym, nie pracuje?

s. 102, tab. 17.1 – „oddychanie aerobowe i anaerobowe” – pozostały bez objaśnienia.

s. 103, rys. 17a – Wygląda, że mięsień jest odgałęzieniem kości.

s. 107 – Wyraźnie widać niekonsekwencję, z jednej strony Autorzy twierdzą: „wstawki przekazują siłę mechaniczną z komórki na komórkę”, a z drugiej piszą, że „mięsień sercowy budują włókna”. Która informacja jest prawdziwa?

s. 109 – „mięśnie typu jednostkowego i wielojednostkowego” – bez wyjaśnienia. Rys. 17.10 też tego nie tłumaczy.

s. 111 – W tab. 17.2 nie wyjaśniono, że mięśnie są zbudowane z komórek lub włókien.

s. 117 i inne – Nadużywa się terminu „strategie”, np. pokarmowe, regulacyjne, itp.

s. 118 – „zwiększenie wielkości ciała” – dlaczego nie wzrost?

s. 118 – Dokonując podziału zwierząt na kategorie, należało najpierw wspomnieć o auto- i heterotrofach. Termin heterotrofy podano w *Podsumowaniu*, ale bez objaśnienia.

s. 150 – To nieprawda, że „podobnie jak u gadów sucha skóra ssaków i ptaków nie uczestniczy w wymianie gazowej”.

s. 165 – Z twierdzenia: „hemolimfa płynie do skrzeli lub do płuc” – można wywnioskować, że te 2 organy występują u jednego osobnika. Również tu brak odwołania do wiadomości o skrzelodysznych i płucodysznych.

s. 166 – Temat: budowa krwi winien poprzedzać temat: układ krążenia.

s. 186 – „trombocyty” – błąd rozpowszechniony we wszystkich podręcznikach, bo u ssaków są to płytki krwi.

s. 188 – Wiadomości z zoologii ogólnej są w tym podręczniku zbyt liczne.

s. 190 – Autorzy piszą o erytrocytach ssaków: „nie zachodzi w nich natomiast cykl kwasu cytrynowego” – nie wiadomo, po co miałyby zachodzić i u kogo zachodzi, gdyż wcześniej nie ma o tym żadnego zdania.

s. 199–200 – Szczegółowy opis leukocytów jest dla licealisty zbyt liczny. Uczniowi wystarczy informacja, że biorą udział w procesach obronnych organizmu.

s. 202–203 – Nazwy markerów i opis bursy Fabrycjusza są zbyt liczne.

s. 215 – „przeciwciała łączą się z antygenem (uczestniczy w tym Fab.), tworząc kompleks: antygen-przeciwciało, który następnie ulega fagocytozie kończącej sekwencję procesów związanych z eliminacją patogenu” – czy z tego zdania uczeń coś zrozumie?

s. 220, tab. 23.5 – Przedstawiono przykłady chorób, w których jedynie transplantacja może uratować życie pacjenta: wymieniono tu „wysepki trzustki – choroba cukrzyca”. To błąd, bo przecież uczeń wie, że chorzy na cukrzycę latami żyją bez operacji, leczenia insuliną.

s. 230 – Nie powiedziano o zróżnicowaniu budowy nerek u kręgowców.

s. 248 – Podawane wartości liczbowe wzrostu czy obniżenia temperatury, strat wody itp. są dla ucznia zbyt liczne.

s. 272 – „pęcherzyki rosnące” – tymczasem właściwa nazwa to pęcherzyki wtórne.

s. 272 – „Każdy pęcherzyk jajnikowy zawiera oocyt otoczony komórkami ziarnistymi” – otóż nie każdy, bo niektóre zawierają oogonia, inne oocyty I rz., a jeszcze inne oocyty II rz.

Ponadto uczeń nie wie, czy pęcherzyk jajnikowy i pęcherzyk rosnący czymś się różnią?

Tak więc mimo wielu szczegółów proces oogenezy nie został porządnie, tj. w sposób zrozumiały, omówiony. Problem ten dotyczy także innych rozdziałów. Przeładowane ilustracje, na pewno nie pomagają w zrozumieniu tekstu. Brak terminu oogonia.

s. 279 – Autorzy piszą o „wzroście, rozwoju i pęknięciu wielu pęcherzyków i uwolnieniu licznych oocytów” – jest to błąd, ponieważ w cyklu płciowym kobiety w warunkach normalnych dojrzewa 1 oocyt. Opis dotyczy kobiety, a nie np. królicy.

s. 283, ryc. 28.1 – Objaśnienie: „wzrost i degeneracja oocytów” – uczeń ma się dowiedzieć o wzroście jednego oocytu. Jeżeli degenerują, to powinna być inna informacja i oddzielny rysunek. Tu jest nadmiar informacji, co w sumie sprawia, że treść jest niezrozumiała.

s. 284, tab. 28.1 – Zbyteczna dla ucznia, jako że zawiera zupełnie niepotrzebne informacje.

s. 286 – Termin „płód” podano bez wyjaśnienia, choć szczegółowo omówiono zarodek.

s. 288 – Termin „pępowina” również nie został wyjaśniony, tymczasem inne szczegóły są nadmiernie rozbudowane.

s. 290, rys. 28.7 – Na rysunku i w tekście występują przewody Wolffa i Müllera bez wyjaśnienia, skąd się wzięły.

s. 290 – Termin „hormon antymüllerowski” – bez wyjaśnienia.

Uwagi o podręczniku:

Andrzej Czubaj, Janina Grzegorek, Andrzej Jerzmanowski, Henryk Rebandel, Rafał Skoczylas, Krystyna Skwarło-Sońta, Jolanta Sotowska-Brochocka, Krzysztof Spalik, Krzysztof Staroń, Tomasz Umiński, *Biologia, cz. 3. Kształcenie w zakresie rozszerzonym, podręcznik dla liceum profilowanego i technikum*, pod red. K. Spalika, wyd. WSiP, Warszawa 2004

Liczący 388 stron podręcznik zawiera następujące rozdziały: 1. *Ekologia i biogeografia*, 2. *Ewolucja organizmów na Ziemi*, 3. *Biologia stosowana*, 4. *Organizm człowieka*.

Ten obszerny materiał został podzielony na 49 tematów lekcyjnych.

Podręcznik został napisany przez 6 autorów, ale na okładce figuruje 10 nazwisk, również tak jest w tomie 2. Brak słowniczka i skorowidza, występuje jednak indeks polsko-angielski oraz 9 tablic biologicznych. Podobnie jak pozostałe tomy, ten jest bogato ilustrowany, zawiera liczne rysunki, fotografie i wykresy. Można się zachwycić, jak jeden z redaktorów w prasie codziennej pisze: „Podręczniki dzisiejszych uczniów zadowolili mogą najwybredniejsze gusta: dopracowane graficznie, wydane na dobrym papierze, z pięknymi ilustracjami i fotografiami. O takich starsze pokolenia nie mogły nawet marzyć”. Niestety, poza Komisją PAU do Oceny Podręczników Szkolnych nikt z redaktorów, ani osób odpowiedzialnych za kształcenie młodzieży nie zajmuje się treścią podręczników.

Omawiany podręcznik poza walorami estetycznymi ma wiele usterek. Jest nazbyt obszerny, poszczególne tematy zostały ogromnie rozbudowane, a tabele przeładowane informacjami. Po prostu nauczyciel nie jest w stanie przekazać uczniom takiego ogromu wiadomości. Rezultat takiej edukacji jest opłakany. Przykład: mimo wielu wiadomości w różnorodnych podręcznikach na temat rozmnażania się człowieka, nieomal przedstawiania instrukcji odnośnie do zapobiegania ciąży – nastolatki stają się rodzicami. A więc albo nie czytają podręczników, albo nie rozumieją treści w nich zawartych.

Recenzowany podręcznik prezentuje treści z dziedzin uogólniających nauki biologiczne, jak: ekologia, ewolucjonizm i biologia stosowana. Nie wiadomo, dlaczego końcowy rozdział zawiera anatomię człowieka. Rozdział dotyczący ewolucjonizmu to raczej filozofia przyrody niż nauka o ewolucji organizmów.

Autorzy wszystko sprowadzają do zysków i strat. Antropomorfizm przejawia się w całym rozdziale. Nie jestem socjobiologiem, ale bardziej przemawia do mnie kierowanie się przez zwierzęta instynktem niż opracowywanie przez nie rozmaitych strategii pod kątem zysków i strat. Także stosowanie przez Autorów rozmaitych antropomorfizmów, jak: altruizm, oszustwo, lub: „geny trzymają kulturę na smyczy” – w podręczniku wydaje się nadużyciem.

Filozofia przyrody to raczej przedmiot studiów wyższych, który można zgłębiać po przyswojeniu sobie przez studenta podstawowych wiadomości z dziedziny biologii. Autorzy podręczników nie pamiętają o tym, że uczeń w szkole średniej poznaje także wiedzę z innych przedmiotów i ma ograniczoną zdolność percepcji. Przebieg ewolucji świata organicznego winien być przedstawiony w sposób prosty, zrozumiały, poparty przykładami. Uwagi moje dotyczą także innych rozdziałów podręcznika. Trudno się dziwić, jeżeli – jak wynika z notki biograficznej – jedynie ekologię opracował specjalista – ekolog. Jednakże ten sam ekolog zajął się ewolucjonizmem. Biotechnologię opracował biolog molekularny, anatomię człowieka zaś – specjalista mikroskopii elektronowej. Jedynie rozdział 13 – *Choroby i ich diagnostyka* został przygotowany przez pracownika Akademii Medycznej, więc może zgodnie z kompetencjami. Nie da się dobrze przedstawić zagadnienia, jeśli nie „siedzi się” w przedmiocie. Ten „po-dręcznik” służy raczej do dręczenia młodzieży.

Zauważone błędy są następujące:

s. 8 – Brak definicji gatunku.

s. 21, 22, 29, 33, 36, 37 – Termin „zgryzanie”, np. „zgryzanie przez ślimaki”, jest nadużywany. Gryźć to znaczy miażdżyć, rozgryzać zębami, tu powinno się używać terminu „zjadać” lub „żerować”.

s. 31, ryc. 2.9 – „Pancerz żółwia tworzą m.in. kości kręgosłupa, mostka i żeber” – są jeszcze płytki pochodzenia skórniego.

s. 34 – Wiele powiedziano o pasożytach, ale nie sprecyzowano, że pasożytowanie to żerowanie na innym żywym organizmie. Wystarczyło się tu odwołać do wiadomości z klas niższych.

s. 35 i inne – „w wypadku” zamiast „w przypadku”.

s. 39 i inne – Autorzy cytują strony podręcznika jak w pracach naukowych, zamiast odwoływać się do wiadomości już przez ucznia poznanych.

s. 125 – W podręczniku czytamy: „Biologia, podobnie jak inne nauki eksperymentalne nie zajmuje się normami etycznymi”, jednak Autor stawia pytanie: „Czy łowiectwo jest etyczne”. Również na s. 132 – „Ochrona przyrody jako nakaz etyczny” – jest to niekonsekwencja, bo jeśli się nie zajmuje, to po co stawiać takie pytania?

s. 176, 178 – „strategie życiowe”, „strategie wyboru partnera płciowego” – zwierzę kieruje się instynktem, a nie przemyślaną strategią!

176, 177, 178, 190 – „altruizm”, „altruizm odwzajemniony” – to jest antropomorfizm, nie powinien być stosowany w podręczniku.

s. 177 – „tworów przetrwalnych” – chodzi o przetrwalniki. Słownictwo biologiczne jest ustalone i nie powinno się używać terminów dowolnych.

s. 178 – „drapieźników (roślinożerców)” – to nie są terminy zamienne.

s. 178 – Rozważania na tej stronie są ryzykowne, zwierzę nie kalkuluje, jak chcą Autorzy.

s. 179 – Autorzy piszą: „opłaca się mieć jak najwięcej potomstwa”, zaś w innym miejscu: „bardziej opłaca się mieć mniej potomstwa” – zwierzęta nie są wyrachowane, to zależy od warunków środowiska.

s. 180 – W podsumowaniu: Autorzy sprowadzają wszystko do zysków i strat, a przecież zwierzęta kierują się instynktem. Wiem, że są to wiadomości zaczerpnięte z literatury, ale czy słusznie znalazły się w podręczniku?

s. 188, 189, 190 – Używając terminów „samolubny gen” lub „egoizm genów” Autorzy wyjaśniają, że jest to przenośnia, bo „geny nie myślą, a zatem nie mogą być egoistyczne w dosłownym znaczeniu tego słowa”. Jednakże terminem „altruizm” Autorzy posługują się jako czymś oczywistym, tu jednak także potrzebne jest myślenie.

s. 212 – „pleiotropowe” – termin bez wyjaśnienia.

s. 277 – Nazwy kości parzystych winno się podawać w liczbie mnogiej.

s. 277 – „żuchwa jest jedyną, ruchomą kością czaszki połączoną stawowo z kością skroniową” – żeby było poprawnie, należało napisać: z dwoma kośćmi skroniowymi.

s. 279 – „kości stopy – śródstopia i palców” – nie wymieniono kości stępu.

s. 279 – „komórki mięśnia sercowego” – nie komórki, a włókna.

s. 284 – „również uśmiech jest efektem pracy mięśni szkieletowych twarzy” – są to mięśnie mimiczne, które mają przynajmniej jeden przyczep w skórze.

s. 284 – Podział mięśni niedokładny.

s. 285 – Mięsień sercowy omówiono pobieżnie, poza tym tworzą go włókna, a nie komórki.

s. 299 – „(do tej pory nie ustalono, czy układ limfatyczny jest otwarty, czy zamknięty)” – to pogląd zupełnie nowy.

s. 301 – „Do narządów wydalniczych człowieka należą: nerki, płuca i skóra” – stwierdzenie zbyt kategoryczne; płuca i skóra wydalają, ale jest to ich funkcja uboczna.

s. 308 – Brak informacji, że nerw błędny obsługuje trzewia.

s. 319 – „pęcherzyki jajnikowe zawierające oocyty” – nie każdy pęcherzyk jajnikowy zawiera oocyty, są także oogonia!

s. 319 – „oraz ciała żółte” – jedno ciało żółte.

s. 321 – „zęby mleczne są zastępowane zębami stałymi” – brak tu wyrazu „przez”.

s. 326 –358 – Diagnostyka i rodzaje chorób są chyba nadmiernie rozbudowane!

s. 329, 342, 349, 350 – Tabele i wykresy zbyteczne.

s. 359 – 378 – Tablice nie korespondują z tekstem.

Całość jest napisana bez troski o ucznia, jest to raczej „dręcznik”, służący do dręczenia czytających.

ZOFIA STASICKA

Recenzja podręcznika dla gimnazjum pt. *Chemia 1*

autorstwa Bożeny Kupczyk, Wiesławy Nowak, Marii Barbary Szczepaniak,
Wydawnictwo Operon 2007 (nr dopuszczenia 121/07)

Uwagi ogólne:

Książka ma ładną szatę graficzną, czytelny druk, bardzo dobrze pod względem technicznym wykonane rysunki i zdjęcia; kolory są dobrze dobrane i użyte we właściwym celu. Do podręcznika dołączony jest *Zeszyt do ćwiczeń dla ucznia*, *Program nauczania*, *Zbiór zadań*, *Przewodnik dla nauczyciela*, *Wybrane scenariusze lekcji*, *Foliogramy i stereogramy* oraz *Filmy edukacyjne*. Tak więc, pod względem wydawniczym podręcznik zasługuje na wyróżnienie.

Podręcznik składa się z 5 rozdziałów: 1. *Substancje chemiczne i ich przemiany*, 2. *Atomy i cząsteczki*, 3. *Reakcje chemiczne*, 4. *Woda i roztwory wodne* i 5. *Tlenki, wodorotlenki i kwasy*. Ten podział wydaje się jednak nie całkiem logiczny: przecież „przemiany substancji” kojarzą się z „reakcjami chemicznymi”, a nie ze zmianą stanu skupienia; między innymi takie znaczenie słowa „przemiana chemiczna” podają słowniki języka polskiego.

Każdy z działów tego podręcznika kończy się podsumowaniem i zadaniami sprawdzającymi. Podsumowania mają formę czytelnych diagramów, które nie tylko podają treść rozdziału w zwartej formie, ale przede wszystkim dobrze porządkują opisany materiał.

Lektura pierwszego rozdziału nasuwa wątpliwości związane z definicją „substancji chemicznych” i wprowadzonym w podręczniku dychotomicznym ich podziałem na substancje proste i złożone (czyli związki chemiczne).

1. Co to jest „substancja chemiczna”?

- Czy potrzebnie Autorki dodają przymiotnik „chemiczna”, skoro nie ma np. „substancji fizycznej”, a definicja „substancji chemicznej” jest tożsama z definicją „substancji”?

2. Jaka jest poprawna definicja „substancji”?

- Zgodnie z definicją w *Słowniku języka polskiego* (PWN, W-wa 2006) w sensie chemicznym „Substancja jest to jednorodna materia o ściśle określono-

nym składzie chemicznym, odznaczająca się charakterystycznymi właściwościami chemicznymi i fizycznymi” i w tym sensie Autorki definiują „substancję chemiczną”. Nie wiadomo jednak, czy te dwa warunki są warunkami dostatecznymi (warunek dostateczny to jest warunek, którego spełnienie gwarantuje zajście drugiego zdarzenia), czy też koniecznymi (warunek konieczny, warunek sine qua non to warunek, bez którego zajście jakiegoś wydarzenia lub zaistnienie czegoś jest niemożliwe, ale zrazem taki, którego spełnienie tego nie gwarantuje).

- Przymiotnik „jednorodna” nie jest jednoznaczny i w związku z tym powstają wątpliwości, gdy w podręczniku znajdujemy pytanie, czy mąka jest substancją, a szerzej, czy np. drewno, mięso, mleko i różne jednorodnie wyglądające skały są substancjami?
- Wątpliwości budzi też wymóg „określonego składu chemicznego”, bo jeśli tak, to dwie odmiany siarki stałej (rombowa i jednoskośna), składające się z identycznych cząsteczek S_8 , ale mające różne właściwości, to jest ta sama substancja, czy dwie różne; a jak nazwać te odmiany, których cząsteczki mają inną liczbę atomów siarki?
- Podobny problem powstaje, gdy myślimy o różnych stanach skupienia, np. czy para wodna, ciekła woda i lód to jest ta sama substancja, bo w zasadzie mają ten sam skład chemiczny, ale różnią się stopniem asocjacji cząsteczek i mają różne właściwości.
- Reasumując, może lepiej na poziomie gimnazjum nie wprowadzać takich restrykcyjnych definicji i podziałów substancji i pozostać przy filozoficznej definicji: „Substancją jest to, co istnieje samoistnie i niezależnie, co nie jest atrybutem żadnej rzeczy – w przeciwieństwie do cech, stanów, relacji itp.; czy też rzecz, przedmiot mający właściwości, obiekt materialny” (*Słownik języka polskiego PWN*); albo definicję zalecaną przez IUPAC: „Substancja chemiczna = materia o stałym składzie, najlepiej określona przez indywidua molekularne, z których się składa, jak cząsteczki, atomy, jony. Substancję chemiczną charakteryzują właściwości fizyczne, takie jak gęstość, współczynnik załamania, przewodność elektryczna, temperatura topnienia itd.” [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC*, ZamKor, 2005, s. 506]. Zgodnie z tymi definicjami za substancje uznalibyśmy substancje proste, złożone i mieszaniny o stałym składzie.

Do braków podręcznika należy zaliczyć:

1. Nietrafność niektórych definicji i błędne stwierdzenia:

- Jedno z najważniejszych pojęć w chemii, tj. cząsteczka, jest źle zdefiniowane. Podana przez Autorki definicja: „Cząsteczka jest najmniejszą częścią związku chemicznego zachowującą jego właściwości”, jest błędna zarówno w odniesieniu do cząsteczki, jak i do związku chemicznego. W tym drugim przypadku należało napisać: „Najmniejszą częścią związ-

ku chemicznego o wiązaniu kowalencyjnym zachowującą jego właściwości jest cząsteczka”. Definicja cząsteczki powinna brzmieć: „Cząsteczka jest najmniejszą częścią substancji prostej albo związku chemicznego o wiązaniu kowalencyjnym, zachowującą właściwości macierzystej substancji; w przypadku związków o wiązaniu jonowym umownie „cząsteczką” nazywa się najprostszy wzór stechiometryczny”. Tylko druga z tych definicji ściśle opisuje pojęcie cząsteczki. Wprowadzone w podręczniku przypisanie cząsteczki związkowi chemicznemu, a atomu – substancji prostej jest błędne, bo: (i) cząsteczka jest najmniejszą niepodzielną częścią zarówno związku chemicznego, jak i substancji prostej; (ii) każda cząsteczka składa się z atomów.

- Nie powinno się utożsamiać pierwiastków z substancjami prostymi, gdyż może to prowadzić do np. takich błędnych stwierdzeń, cytując: „Naturalnym procesem wytwarzania tlenu jest fotosynteza”, bo przecież w tym procesie nie powstaje pierwiastek tlen, tylko substancja prosta tlen cząsteczkowy; poprawna definicja pierwiastka brzmi: „Pierwiastek jest to jedyny składnik substancji prostych i jeden ze składników substancji złożonych.
- Wątpliwości budzi stosowana przez Autorki definicja zasady jako „wodortlenku rozpuszczalnego w wodzie”, gdyż jest to definicja niezgodna z istotą właściwości zasadowych, które powinny kojarzyć się z przeciwieństwem właściwości kwasowych, a nie z dobrą rozpuszczalnością w wodzie. Ten punkt widzenia ugruntowany jest we wszystkich definicjach zasad stosowanych powszechnie w chemii; przypomnę, że na różnym poziomie wiedzy chemicznej stosuje się definicję Arrheniusa (zasada w reakcji z kwasem tworzy sól i wodę), Brønsteda (zasada = protonobiorca, kwas = protonodawca) i Lewisa (zasada = donator pary elektronowej, kwas = akceptor pary elektronowej). Podobne wątpliwości budzi definicja tlenku zasadowego.
- Bardzo użyteczne są wzory strukturalne cząsteczek, a modele, rysowane zwykle w różnych kolorach, są bardzo efektowne; nie można jednak przedstawiać wzorów strukturalnych i rysować modeli nieistniejących cząsteczek! Tymczasem w recenzowanym podręczniku przedstawiono wzory strukturalne i modele związków jonowych, w których nie istnieją pojedyncze, izolowane cząsteczki.
- Podana w podręczniku definicja reagenta jest niezgodna z obowiązującą definicją IUPAC, tj. nie jest prawdą, że „Wszystkie substancje, które biorą udział w reakcji chemicznej, nazywamy reagentami”, ale reagent to jest substancja chemiczna używana w toku reakcji chemicznej [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor, 2005, s. 414*].

2. Brak niektórych definicji i pojęć:

W podręczniku brakuje definicji niektórych omawianych pojęć, takich jak: reszta kwasowa, kwas słaby i mocny, obojętny tlenek. Ponadto, przy omawianiu problemów zawartych w podstawie programowej zabrakło takich ważnych pojęć, jak: wiązanie wodorowe, właściwości amfoteryczne wody oraz elektroujemność.

Między innymi jako przyczynę przesuwania wspólnej pary elektronowej w stronę jednego z atomów w wiązaniu spolaryzowanym Autorki wskazują liczbę elektronów walencyjnych. Nie jest to prawdą, bo np. w I_2O_5 wspólna para jest przesunięta w stronę atomu tlenu, a w wiązaniu Si–H w stronę atomu wodoru. Jeśli Autorki chcą opisać kierunek przesunięcia wspólnych par elektronowych, muszą wprowadzić pojęcie ‘elektroujemności’.

3. Błędy nomenklaturowe:

- Nie jest prawdą, że kwasy beztlenowe pierwiastków grupy 16 i 17 można nazywać „wodorkami”: nazwa „wodorek”, podobnie jak inne nazwy zakończone na -ek odnoszą się do anionów (np. chlorek, siarczek, tlenek), a więc do związków wodoru z pierwiastkami mniej od niego elektroujemnymi, np. LiH, wodorek litu.
- Symbol elektronu zalecany przez IUPAC zawiera literę e i znak minus po prawej jej stronie, a nie nad literą; poprawnie pisze się więc „e⁻”, można też pominąć znak minus.
- Pisaną cyframi rzymskimi liczbę wskazującą wartościowość pierwiastka w danej cząsteczce pisze się nie nad symbolem pierwiastka, ale u góry po prawej jego stronie, np. Cu^I.

Oprócz wymienionych powyżej usterek i błędów podręcznik zawiera sporo innych, opisanych dokładnie w „Ważniejszych uwagach szczegółowych”. Wszystkie przedstawione argumenty sprawiają, że nie można rozpatrywać możliwości nagrodzenia recenzowanego podręcznika.

Ważniejsze uwagi szczegółowe:

1) s. 16/17 – W opisie właściwości pierwiastków zbyt dużo uwagi poświęcają Autorki gęstości, która jest niezbyt charakterystyczną ich cechą, a ponadto jest pojęciem opisywanym na lekcjach fizyki; w podanych przykładach i zadaniach pomijają jednak konieczność uwzględnienia wpływu temperatury.

2) s. 17 – W tabeli 1 zawierającej opis niektórych cech poszczególnych pierwiastków napisano błędnie, że jod i węgiel (grafit) nie mają połysku metalicznego.

3) s. 25 – Autorki wymieniają zmianę barwy jako atrybut przemian fizycznych, podczas gdy towarzyszy ona również (a nawet przede wszystkim) procesom chemicznym.

4) s. 25 – Definicja ‘przemian’ jest myląca, gdyż rzeczownik „przemiany” kojarzy się raczej z reakcjami chemicznymi, a nie ze zmianą stanu skupienia.

5) s. 25 – Nie jest prawdą, że tlenek magnezu różni się od magnezu metalicznego zapachem i smakiem; ponadto nie należy sugerować młodzieży badania rodzaju substancji zmysłem smaku.

6) s. 29 – Odpowiedź b) „Ma stały stan skupienia” na pytanie „Wskaż te z podanych informacji, które dotyczą azotu” jest źle sformułowana, gdyż w podanych informacjach nie ma mowy o tym, że w odpowiednich warunkach ciśnienia i temperatury azot przechodzi w stan stały.

7) s. 30 – Nie można sugerować młodzieży, że „tlen jest nierozpuszczalny w wodzie”, gdyż co innego usłyszy ona na lekcjach biologii.

8) s. 31 – Jeżeli definiuje się, że substancja prosta = pierwiastek, nie można pisać, że „Naturalnym procesem wytwarzania tlenu jest fotosynteza”, bo przecież w tym procesie nie powstaje pierwiastek tlen.

9) s. 33 – Schemat fotosyntezy i utleniania biologicznego (nazwanego błędnie analizą) nie zawiera istotnego produktu i substratu, którym jest molekularny tlen.

10) s. 37 – Nie jest prawdą, że dwutlenek węgla „magazynuje” ciepło, a tylko absorbuje promieniowanie podczerwone i rozprasza je we wszystkich kierunkach.

11) s. 40 – Poprawna definicja pierwiastka jest następująca: „Pierwiastek jest to jedyny składnik substancji prostych i jeden ze składników substancji złożonych.

12) s. 38 – Związki ołowiu wycofane są obecnie z paliw samochodowych.

13) s. 48 – Teraz raczej stosuje się określenie ‘cząstki materii’, a nie ‘drobiny materii’.

14) s. 48 – Doświadczenie 3 – rysunek pokazuje zlewki, a w opisie jest mowa o kolbie.

15) s. 48 – Nie jest prawdą, że pary substancji bezbarwnej można obserwować, co sugeruje zamieszczony rysunek.

16) s. 52 – Jednostka masy atomowej nie nazywa się unit.

17) s. 58/61 – Na stronach znajduje się wiele nieścisłości: (i) chmury elektronowe nie są „przestrzeniami zwanymi powłokami elektronowymi”, lecz gęstościami prawdopodobieństwa znalezienia elektronu; (ii) elektrony powinno się nazywać cząstkami elementarnymi (brak definicji); (iii) pomieszczenie ostatniej powłoki z powłoką walencyjną sprawia, że liczba elektronów walencyjnych wydaje się znacznie większa od rzeczywistej (np. 32).

18) s. 62, Tabela 6 – Symbole izotopów wodoru to: ${}^1_1\text{H}$, ${}^2_1\text{H}$ i ${}^3_1\text{H}$, a nie ${}^1_1\text{E}$, ${}^2_1\text{E}$ i ${}^3_1\text{E}$; model jądra trytu powinien zawierać 1 proton (kółko czerwone) i 2 neutrony (kółka niebieskie).

19) s. 62/63 – Nuklid to nie jest zbiór atomów, ale atom o ściśle określonej liczbie atomowej, liczbie masowej i energii jądrowej.

20) s. 64 – Promieniowanie α to nie jest jądro atomu helu, ale strumień jąder atomów helu.

21) s. 67 – Skutki promieniowania zależą nie tylko od dawki pochłoniętego promieniowania (na którą między innymi ma wpływ odległość i czas przebywania w pobliżu źródła promieniowania), ale też od rodzaju i energii pochłoniętego promieniowania.

22) s. 69/71 – Wodór nie należy do grupy litowców.

23) s. 70 i 200 – Układ okresowy zawiera nieaktualne informacje: starą numerację grup, nieaktualny podział na metale, półmetale i niemetale, oraz niepełną liczbę znanych pierwiastków (powinno być 111, 112 od roku 2010).

24) s. 73 – Nie można dzielić pierwiastków na gazy, ciecze i ciała stałe, ale należy informować, że dany pierwiastek w temperaturze pokojowej występuje np. w stanie gazowym.

25) s. 73 – Definicja: „Cząsteczka jest najmniejszą częścią związku chemicznego zachowującą jego właściwości” jest błędna.

26) s. 76 – Zdarza się, że pierwiastki nienależące do gazów szlachetnych tworzą inne niż dwuatomowe cząsteczki (O_3).

27) s. 77 – Nie jest prawdą, że „Wspólna para elektronów jest przesunięta w kierunku atomu posiadającego więcej elektronów walencyjnych”.

28) s. 77 – Słowo dipol jest słowem złożonym z *di-* + *-pol* (przy czym greckie słowo *pólos* nie znaczy ‘pole’, ale ‘biegun’).

29) s. 77 – Najważniejszą przyczyną mniejszej gęstości lodu niż wody są wiązania wodorowe.

30) s. 82 – Nie jest prawdą, że „Jony w kryształach soli kuchennej mają kształt sześciangu”.

31) s. 84 i następne strony – Autorki podają wzory strukturalne i modele substancji o wiązaniach jonowych, niezgodne ze stanem faktycznym.

32) s. 86 – Zdanie: „Pierwiastki mogą mieć różne wartościowości” jest niejednoznaczne.

33) s. 87 – Tal, który jest pierwiastkiem grupy 13, może tworzyć kilka tlenków.

34) s. 88 i następne – Wzór tlenku fosforu(V) to P_4O_{10} , a nie P_2O_5 .

35) s. 94 – Przypisanie atomu substancji prostej, a cząsteczki związkowi chemicznemu jest błędne, bo: (i) cząsteczka jest najmniejszą niepodzielną częścią zarówno związku chemicznego, jak i substancji prostej; (ii) każda cząsteczka składa się z atomów.

36) s. 95 – Nie zawsze promieniotwórczość polega na „samorzutnym rozpadzie jednego atomu w bardziej stabilny układ drugiego atomu”, gdyż czasy życia poszczególnych członów szeregów promieniotwórczych bywają bardzo różne.

37) s. 101 – Ogrzewanie próbki zatkanej korkiem jest niebezpieczne; w opisie doświadczenia brakuje stwierdzenia, że po ogrzaniu mamy do czynienia z inną substancją.

38) s. 103 – Doświadczenia demonstrujące prawo stałości składu nie uwzględniają przypadku, gdy jeden z substratów jest w nadmiarze lub niedomiarze.

39) s. 106/107 – Definicje reakcji syntezy i analizy są błędne, gdyż zaimek liczebny „kilka” oznacza w sposób przybliżony liczbę od 3 do 9, tymczasem reakcja dwóch substratów też należy do reakcji syntezy, a powstanie dwu produktów wskazuje na reakcję analizy.

40) s. 111 i następne – Nie można pisać „cząsteczka NaCl”, gdyż jest to substancja o wiązaniu jonowym.

41) s. 118 – Definicja reagenta podana w podręczniku jest niezgodna z obowiązującą definicją IUPAC.

42) s. 126 – Jeżeli Autorki uważają, że substancje to albo związki, albo substancje proste (np. s. 15), to do której z tych kategorii zaliczyć mąkę?

43) s. 126/128 – Oprócz wody krystalizacyjnej w kryształach może też być woda konstytucyjna, np. w kryształach cukru.

44) s. 127 – Sześciobok ilustrujący strukturę wody i towarzyszący mu opis asocjacji wody są niezgodne ze stanem faktycznym.

45) s. 130 – Ruchy Browna występują nie tylko w roztworach koloidalnych.

46) s. 135 i 152 – Rozpuszczalność ciał stałych nie zawsze rośnie ze wzrostem temperatury.

47) s. 135 – Do rozwiązania zadania 1 i 2 brakuje danych (krzywej zależności rozpuszczalności cukru od temperatury).

48) s. 160/161 – Definicja zasady i tlenku zasadowego jest niezgodna z istotą właściwości zasadowych.

49) s. 160 – Grupy OH są policzalne, więc nie „ilość grup OH”, ale „liczba grup OH”.

50) s. 161 i następne – W tlenkach i wodorotlenkach metali przeważa charakter jonowy wiązania, więc nie powinno się pisać o ich „cząsteczkach” i rysować ich modeli.

51) s. 170 i następne – W tekście jest mowa o kwasach silnych i słabych, ale brakuje definicji.

52) s. 171 – Zdanie: „Kwas węglowy jest najsłabszym z kwasów nieorganicznych” jest nieprawdziwe, bo np. słabszym kwasem jest H_2S , a w połączeniu z zamieszczonym obok zdaniem: „Lekko ogrzany rozkłada się na wodę i tlenek węgla” sugeruje, że te dwie cechy są nierozłączne.

53) s. 171 – Brak definicji ‘reszty kwasowej’, a przepis pisania wzorów strukturalnych kwasów jest co najmniej infantylny.

54) s. 182 – Kwasów beztlenowych pierwiastków grupy 16 i 17 nie należy nazywać „wodorkami”.

55) s. 186 – Pisząc o „kwaśnych opadach”, należało raczej napisać o emisji ‘gazowych bezwodników kwasowych’, a nie o „niewidocznych” gazach.

56) s. 190 – W rozdziale 5, opisującym tlenki, wodorotlenki i kwasy, należało nawiązać do właściwości kwasowo-zasadowych wody, opisanej w poprzednim rozdziale.

57) s. 190 – Bez definicji w podsumowaniu Autorki wprowadzają „tlenki obojętne” i popełniają błąd, ponieważ żaden z wymienionych tlenków (CuO , SiO_2) nie jest obojętny.

ZOFIA STASICKA

Recenzja podręcznika dla gimnazjum pt. *Chemia 2*

autorstwa Bożeny Kupczyk, Wiesławy Nowak, Marii Barbary Szczepaniak,
Wydawnictwo Operon 2007 (nr dopuszczenia 162/07)

Uwagi ogólne:

Podobnie jak w przypadku tomu I druga część podręcznika wraz z materiałami uzupełniającymi, takimi jak: *Zeszyt do ćwiczeń dla ucznia*, *Program nauczania*, *Zbiór zadań*, *Przewodnik dla nauczyciela*, *Wybrane scenariusze lekcji*, *Foliogramy i stereogramy* oraz *Filmy edukacyjne* zasługuje na wyróżnienie pod względem wydawniczym.

Podręcznik składa się z 4 rozdziałów: 1. *Sole*, 2. *Reakcje w roztworach wodnych*, 3. *Węgiel i jego związki z wodorem* i 4. *Przypomnienie wiadomości z tomu I*, w którym, niestety, Autorki powtarzają wszystkie błędy zawarte w tomie I.

Podobnie jak w pierwszej części każdy z działów kończy się podsumowaniem i zadaniami sprawdzającymi. Podsumowania mają formę czytelnych diagramów, które nie tylko podają treść rozdziału w zwartej formie, ale przede wszystkim prawidłowo porządkują opisany materiał. Za nieporozumienie uważam natomiast zmianę tytułów rozdziałów w tekście krótkich notek z *Warto wiedzieć* (część I) na *Zapamiętaj* (część II). Niestety, Autorki w ten sposób chcą uzupełnić nieścisłe lub brakujące definicje (np. elektrolitów mocnych i słabych), a przede wszystkim wracają do starej formuły pamięciowego nauczania chemii.

W tej części podręcznika mało jest przykładów praktycznego wykorzystania opisywanych substancji lub zjawisk. Na przykład pisząc o wodorosolach, Autorki nie przedstawiają najczęściej w praktyce stosowanej wodorosoli soli, tj. wodorowęglanu sodu (tzw. sody oczyszczonej), a pisząc o hydratách i solach wapnia, zapominają o najbardziej znanych hydratách siarczanu wapnia, czyli gipsu, i nie opisują ich zastosowania.

Do braków podręcznika należy też zaliczyć:

1. Nietrafność niektórych definicji i błędne stwierdzenia:

- Nie jest poprawna definicja mola: mol to nie jest liczba $6,02 \times 10^{23}$, tylko jest to jednostka SI dla ilości substancji, a dokładnie jest ilością substan-

cji w układzie zawierającym $6,02 \times 10^{23}$ indywidualów elementarnych. Gdy używa się pojęcia mola, należy określić rodzaj indywidualów elementarnych (tj. dowolnych obiektów policzalnych, zazwyczaj cząsteczek, jonów, elektronów, lub ich określonych grup) [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC*, ZamKor, 2005, s. 287].

- Pisząc o tzw. „cząsteczkach” substancji jonowych, Autorki nie podają wyjaśnienia, że w przypadku związków o wiązaniu jonowym ‘cząsteczką’ nazywa się umownie jednostkę określoną najprostszym wzorem stechiometrycznym. Nie należy rysować wzorów strukturalnych tych umownych jednostek formalnych, ale można i należałoby rysować fragmenty sieci kryształów jonowych; w przypadku soli kwasów tlenowych można rysować wzory strukturalne i tworzyć modele tylko dla ich anionów.
- Podobnie jak w innych podręcznikach Autorki dość arbitralnie stosują w równaniach reakcji jonowych strzałki w jedną lub w dwie strony, stosując prostą wydawałoby się zasadę: gdy powstaje w roztworze elektrolit mocny, to przechodzenie do roztworu substancji pokazuje jedna strzałka, a gdy słaby, to dwie strzałki. Jednak nie istnieje ostra granica pomiędzy elektrolitami mocnymi i słabymi, ich moc zależy od stosowanego rozpuszczalnika, a ponadto nawet w bardzo mocnych elektrolitach powstają pary jonowe lub większe agregaty jonowe, czyli reakcja dysocjacji jest odwracalna. Toteż powinno się stosować jednolity zapis z dwiema strzałkami, przewidywany dla reakcji odwracalnych. Za skrajnie niedopuszczalne uważam utrwalanie podziału kwasów na mocne i słabe poprzez rubryki zatytułowane *Zapamiętaj!*: „Do mocnych elektrolitów należą HCl, HNO₃, H₂SO₄” (s. 34) lub: „Słabych elektrolitów nie rozpisuje się na jony, ponieważ słabo dysocjują” (s. 52).
- Autorki utożsamiają budowę krystaliczną z występowaniem wiązań jonowych („Budowa krystaliczna jest rezultatem występowania wiązań jonowych”); nie jest to ściśle, bo chociaż wszystkie substancje o wiązaniach jonowych mają budowę krystaliczną, to nie wszystkie substancje krystaliczne mają wiązania jonowe (np. diament, cukier). Ponadto pisząc, że w stanie stałym kryształy jonowe nie przewodzą prądu elektrycznego, Autorki pomijają fakt, iż substancje o wiązaniu jonowym przewodzą prąd w stanie stopionym, co stanowi bezpośredni dowód istnienia jonów w substancji jonowej, a nie ich powstawania w momencie oddziaływania rozpuszczalnika.
- Pisząc o roztworach elektrolitów, Autorki wprowadzają termin „dysocjacja jonowa” zamiast poprawnego terminu „dysocjacja elektrolityczna”. Pozornie termin „dysocjacja jonowa” oddaje sens tego procesu, jednak jest to termin od dawna stosowany w spektrometrii mas w innym znaczeniu, a mianowicie jest to „rozkład jonu na inny jon o mniejszej masie

i jedną lub więcej obojętnych cząsteczek” [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor 2005, s. 92*].

- W niektórych definicjach Autorki pomieszały pojęcia z makro- i mikroświata: otóż definicja „hydratacji” nie powinna brzmieć: „Otaczanie się substancji dipolami wody” tylko: „Otaczanie się cząsteczek lub jonów dipolami wody”. Podobnie definicja dysocjacji elektrolitycznej soli zamiast: „Dysocjacja jonowa soli to rozpad soli na kationy metali i aniony reszt kwasowych” powinna być następująca: „Dysocjacja elektrolityczna soli to rozdzielenie jonów związanych w kryształach jonowych na swobodne kationy metali i aniony reszt kwasowych”.
- Przy omawianiu alkanów Autorki zwracają uwagę na ich ‘przestrzenną budowę’, co nie jest cechą szczególną tych związków, gdyż większość cząsteczek organicznych i nieorganicznych ma budowę trójwymiarową. Można tylko zwrócić uwagę na to, że wzory kreskowe alkanów nie oddają ich struktury przestrzennej, podobnie jak w przypadku wielu innych związków organicznych i nieorganicznych.
- Wiele pojęć Autorki definiują w sposób niepełny, zawężony tylko do omawianej grupy związków: należą tu pojęcia ‘substytucji’, ‘eliminacji’ lub ‘szeregu homologicznego’. Tymczasem są to pojęcia ogólne i tak należało je przedstawić.
- W rozdziale o solach Autorki piszą: „W przyrodzie sole nie występują w postaci cząsteczek obojętnych. Tworzą substancje krystaliczne o wiązaniach jonowych”; stwierdzenia te mogą prowadzić do kilku nieprawdziwych wniosków: (i) nie w przyrodzie (np. w przemyśle) sole mogą występować w postaci cząsteczek; (ii) sole nie są obojętne; (iii) cząsteczki mogą być obojętne albo nieobojętne; (iv) w kryształach zawsze są wiązania jonowe.

2. Brak niektórych definicji i pojęć:

- W podręczniku jest mowa o kwasach silnych i słabych, ale brakuje ich definicji, co sprawia, że opis hydrolizy soli nie zawiera dostatecznego uzasadnienia (nie wyjaśniono, dlaczego sole mocnych kwasów i mocnych zasad nie ulegają hydrolizie), mieści natomiast nieuzasadnione uproszczenia (roztwór soli słabego kwasu i słabej zasady jest obojętny, słaby kwas nie dysocjuje). W świetle tej ostatniej informacji należałoby uznać siarkowodor za nieelektrolit, ale wówczas nie uda się wytłumaczyć, dlaczego roztwór wodny siarkowodoru powoduje wytrącanie się trudno rozpuszczalnych siarczków niektórych metali (np. PbS , Ag_2S).
- Wprowadzając pojęcia mola i masy molowej, należało też omówić pojęcie objętości 1 mola gazu, które dobrze uzasadnia potrzebę wprowadzenia mola jako jednostki ilości substancji. W dodatku w jednym z zadań Au-

torki podają informację: „W warunkach pokojowych 1 mol acetyleny zajmuje objętość 22,4 dm³”, co jest nie tylko informacją nieściśłą (warunki pokojowe), ale również stwarzającą wrażenie szczegółowej właściwości acetyleny, a nie atrybutu wszystkich substancji gazowych.

- Niekiedy Autorki podają nazwy lub wzory substancji, o których będzie mowa w III części podręcznika, bez wskazania, gdzie należy szukać informacji na ten temat; dotyczy to np. wzoru strukturalnego alkoholu etylowego oraz izomerów węglowodorów, w szczególności izooktanu.

Oprócz wymienionych powyżej błędów podręcznik zawiera sporo innych usterek i błędów, opisanych dokładnie w „Ważniejszych uwagach szczegółowych”. Wszystkie przedstawione argumenty wykluczają możliwość nagrodzenia recenzowanego podręcznika.

Ważniejsze uwagi szczegółowe:

1) s. 7 – Oprócz końcówki -ek sole kwasów beztlenowych mogą mieć też końcówkę -ik (np. węglik); notabene jedną z tych soli jest również tlenek.

2) s. 9 – Wzory kreskowe wcale nie są ‘teoretyczne’, tylko przybliżone.

3) s. 10 – Zdanie: „W przyrodzie sole nie występują w postaci cząsteczek obojętnych. Tworzą substancje krystaliczne o wiązaniach jonowych” jest niejednoznaczne.

4) s. 10 i następne – nie należy rysować wzorów strukturalnych związków jonowych; w przypadku soli kwasów tlenowych można wzory takie rysować tylko dla ich anionów.

5) s. 11 – Pisząc o wodorosolach, Autorki nie wymieniają najbardziej znanej soli, tj. NaHCO₃ (tzw. soda czyszczona), a w ustępie o hydratych zamiast innych należało opisać gips i jego zastosowanie.

6) s. 12 i następne – Autorki piszą o cząsteczkach substancji jonowych bez wyjaśnienia, że w przypadku związków o wiązaniu jonowym ‘cząsteczką’ nazywa się umownie najprostszy wzór stechiometryczny.

7) s. 16 – Definicja reakcji zobojętniania jest poprawna, ale niezgodna z definicją zasady podaną przez Autorki w poprzedniej części podręcznika.

8) s. 19 – Reakcja tlenu metalu z tlenkiem kwasowym nie prowadzi do otrzymania dowolnej soli, tylko soli ‘kwasu tlenowego’.

9) s. 19 – Nazwą zwyczajową węglanu wapnia jest ‘wapień’, natomiast ‘kreda’ i ‘marmur’ są to nazwy różnych odmian polimorficznych tego związku. Podając nazwy wybranych soli wapnia, Autorki pominęły gips.

10) s. 22 – Reakcja metalicznego magnezu z kwasem azotowym może prowadzić do różnych produktów redukcji tego kwasu (tlenki azotu, a nawet amoniak) i dlatego nie powinna stanowić przykładu na wypieranie wodoru z kwasu.

11) s. 30 – Termin „dysocjacja jonowa” jest stosowany w spektrometrii mas i oznacza „rozkład jonu na inny jon o mniejszej masie i jedną lub więcej obojętnych cząsteczek” [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor, 2005, s. 92*]. Natomiast „rozpad cząsteczek związku chemicznego na swobodne jony (ujemne i dodatnie), zachodzący w wyniku ich reakcji z cząsteczkami rozpuszczalnika, np. wody” nazywa się „dysocjacją elektrolityczną”.

12) s. 30/31 – Niezgodność definicji „elektrolitu” (= substancje, których roztwory wodne przewodzą prąd) z treścią pytania 1, np. elektrolit = roztwór zasady potasowej.

13) s. 31 – W zadaniu 3 pomyłkowo napisano ‘kwas siarkowy(V)’.

14) s. 31 – W definicji „hydratacji” (otaczania się substancji dipolami wody) Autorki pomieszały pojęcia z makro- i mikroświata: otóż zamiast substancji powinno być „cząsteczek lub jonów”. Podobnie w definicji dysocjacji soli (rozpad na kationy i aniony) (s. 42).

15) s. 31 i następne – Arbitralne wprowadzenie strzałek pomiędzy substratami i produktami reakcji jonowych. Prowadzi to do pamięciowego podziału na mocne i słabe elektrolity („Zapamiętaj! do mocnych elektrolitów należą HCl, HNO₃, H₂SO₄”, s. 34; „Zapamiętaj! Słabych elektrolitów nie rozpisuje się na jony, ponieważ słabo dysocjują”, s. 52).

16) s. 35 – Zamiast „dysocjacja pierwszego stopnia” stosuje się nazwę dysocjacja dwu-, trój-, wielo- stopniowa; albo pierwszy (drugi, trzeci...) stopień dysocjacji.

17) s. 39 – Autorki piszą: „Budowa krystaliczna jest rezultatem występowania wiązań jonowych”; jednak chociaż wszystkie substancje o wiązaniach jonowych mają budowę krystaliczną, to nie wszystkie substancje krystaliczne mają wiązania jonowe (np. diament, cukier).

18) s. 40 – Chociaż kryształy soli nie przewodzą prądu elektrycznego, to po stopieniu następuje przewodzenie, co jest bezpośrednim dowodem istnienia jonów w substancji jonowej, a nie ich powstawania w momencie rozpuszczania.

19) s. 40 – Umowność zapisu reakcji dotyczy wszystkich reakcji chemicznych, nie tylko dysocjacji elektrolitycznej.

20) s. 44 – Niepotrzebnie Autorki wprowadzają termin „miareczkowanie”, ale jeżeli jest wprowadzony, to powinien zostać prawidłowo zdefiniowany (stopniowe dodawanie zmierzonej ilości roztworu).

21) s. 50 – Brak definicji ‘reakcji jonowej’.

22) s. 52/53 i następne – W tekście jest mowa o kwasach silnych i słabych, ale brakuje ich definicji. Z tego powodu hydroliza soli została opisana bez dostatecznego uzasadnienia (np. dlaczego sole mocnych kwasów i mocnych zasad nie ulegają hydrolizie?) i z nieuzasadnionymi uproszczeniami (roztwór soli słabego kwasu i słabej zasady jest obojętny, słaby kwas nie dysocjuje). W świetle tej ostatniej informacji należałoby uznać siarkowodor za nieelektrolit (zadanie 1 na

s. 65), tylko wówczas nie da się wytłumaczyć, dlaczego roztwór wodny siarkowodoru powoduje wytrącanie się trudno rozpuszczalnych siarczków niektórych metali (np. PbS , Ag_2S).

23) s. 54 – Przy określaniu liczby ziaren grochu brakuje informacji: masa 1 ziarna = 0,1 g.

24) s. 54 – Definicja mola: mol to nie jest liczba $6,02 \times 10^{23}$, tylko to jest ilość substancji zawierającej $6,02 \times 10^{23}$ indywidualów elementarnych (tj. dowolnych obiektów policzalnych, zazwyczaj cząsteczek, jonów, elektronów lub ich określonych grup).

25) s. 54 i następne – Oprócz pojęcia mola i masy molowej należało wprowadzić pojęcie objętości 1 mola gazu, które dobrze uzasadnia wprowadzenie mola jako jednostki ilości substancji. Do tego w jednym z zadań (s. 97) Autorki podają: „W warunkach pokojowych 1 mol acetylenu zajmuje objętość $22,4 \text{ dm}^3$ ”, co jest nie tylko informacją nieściłą, ale również adresowaną tylko do acetylenu.

26) s. 73 – W podręczniku brak jest informacji pozwalających na to, aby uczeń odpowiedział poprawnie na pytanie 8.

27) s. 75 – Do związków organicznych nie zalicza się też cyjanowodoru i jego soli, cyjanków.

28) s. 77 – Termin „szereg homologiczny” ma szersze znaczenie i obejmuje też inne rodziny związków, np. fosforany; toteż w definicji należy „grupę CH_2 ” zamienić na „stałą grupę atomów”.

29) s. 79 – W punkcie b) doświadczenia Autorki każą obserwować „rosę na ściankach zlewki”, tymczasem polecają, aby metan spalać w probówce, do której wlewano wodę.

30) s. 80 i 89 – Rozmiary kulek w modelu reakcji metanu lub etanu z bromem rażąco różnią się od rzeczywistych względnych rozmiarów atomów, które reprezentują.

31) s. 81 – Pojęcie ‘substytucji’ Autorki ograniczyły do substytucji wodoru fluorowcem w alkanach; tymczasem jest to pojęcie znacznie szersze i należało je raczej zdefiniować tak: „Jest to reakcja, w której jeden atom lub grupa w indywidualum molekularnym zostają zastąpione innym atomem lub grupą” [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor, 2005, s. 420*].

32) s. 82 – Opis właściwości metanu powinien zawierać ostrzeżenie o niebezpieczeństwach, jakie stwarza dla człowieka i innych istot żywych, tj. że jest trujący, a z powietrzem tworzy mieszaninę wybuchową.

33) s. 84 – Podkreślanie przestrzennej budowy alkanów jest zbyteczne, gdyż większość cząsteczek organicznych i nieorganicznych ma budowę trójwymiarową. Można tylko zwrócić uwagę na to, że wzory kreskowe nie oddają struktury przestrzennej w przypadku alkanów i innych związków organicznych i nieorganicznych.

34) s. 87 – W notce pt. *Zapamiętaj* Autorki piszą o izooktanie bez objaśnienia, co to znaczy, gdyż przy omawianiu węglowodorów, Autorki pominęły problem izomerów!

35) s. 89 – Pisząc o metodzie otrzymywania etenu, Autorki podają wzór strukturalny alkoholu etylowego bez objaśnień i odwołania do dalszych części podręcznika.

36) s. 89 – Pojęcie ‘eliminacji’ Autorki ograniczyły do oderwania prostej cząsteczki nieorganicznej ze związku nasyconego; tymczasem jest to pojęcie znacznie szersze, obejmujące różne substraty i różne eliminandy [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor, 2005, s. 112*].

37) s. 103 – Zadanie 2 jest niejednoznaczne, gdyż nie omówiono zjawiska izomerii.

38) s. 106 i następne – W przypomnieniu materiału z tomu I powtórzono wszystkie błędy w nim zawarte; podobnie w układzie okresowym (s. 128).

ZOFIA STASICKA

Opinia o podręczniku:

Romuald Hassa, Aleksandra Mrzigod, Janusz Mrzigod i Wiesław Sułkowski, *Chemia, część 1. Podręcznik i zbiór zadań dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum z zakresu podstawowego i rozszerzonego*, Wydawnictwo Rożak (nr dop. 112/02)

Podręcznik składa się z dwu działów, podzielonych na dziewięć rozdziałów. Dział BUDOWA MATERII zawiera rozdziały: *Atom – budowa i przemiany, Układ okresowy pierwiastków, Typy wiązań chemicznych i Systematyka i nomenklatura związków nieorganicznych*; dział REAKCJE CHEMICZNE składa się z rozdziałów: *Przemiany chemiczne i zjawiska fizyczne, Mol i reakcje chemiczne, Szybkość reakcji chemicznych, Równowaga chemiczna i Reakcje endoenergetyczne i egzoenergetyczne*. Jako ostatnie znajdują się *Regulamin pracowni chemicznej i Przepisy BHP*, które powinny być na początku, a nie na końcu podręcznika.

W każdym z dziewięciu rozdziałów tego podręcznika oprócz tekstu znajdują się przykłady rozwiązania odpowiednich zadań, natomiast rozdział kończy się streszczeniem w punktach oraz zadaniami i pytaniami sprawdzającymi.

Podręcznik, zawierający zadania z omawianej dziedziny w tekście lub bezpośrednio po zakończeniu danego tematu, umożliwi zilustrowanie omawianych problemów zadaniami, a podstawa treściowa zadań jest bezpośrednio dostępna. Pozwala to nie tylko na lepsze teoretyczne przygotowanie do rozwiązywania zadań, ale również na głębsze zrozumienie tekstu. Toteż połączenie tekstu z zadaniami uważam za największą zaletę tego podręcznika.

W słowie wstępnym Autorzy zachęcają czytelników do „dogłębnego poznania chemii”, jednak napisany przez nich podręcznik raczej zniechęca do studiowania chemii, tj. merytorycznie tekst jest napisany trudno i nieciekawie, a wydawniczo strony są drukowane gęsto i z niewielką liczbą wyróżników; często spotyka się też brak odstępów pomiędzy słowami lub symbolami, dotyczy to zwłaszcza greckich liter. Jeśli przy tak upakowanym druku trzy tomy podręcznika liczą około 900 stron, to przy druku bardziej przejrzystym ta liczba przekroczyłaby pewnie 1000.

Oznacza to, że tekst tego podręcznika jest za obszerny, zawiera zbyt wiele informacji znacznie wykraczających poza podstawę programową zarówno w przy-

padku zakresu podstawowego, jak i rozszerzonego. Na przykład nie wiem, po co Autorzy wprowadzają do programu szkoły średniej orbitale σ i π , a w dodatku niepoprawnie je definiują. Innym przykładem jest cały podrozdział 6 w rozdziale III, dotyczący wpływu elektronów walencyjnych na budowę cząsteczki, który jest zbędny, a do tego napisany bardzo nieudolnie. Ponadto często tekst przeznaczony dla kursu podstawowego jest trudniejszy i odwrotnie; np. wprowadzenie liczb kwantowych (s. 38–40), wnioski z teorii VSEPR (s. 123) Autorzy przeznaczili dla kursu podstawowego, a historyczny opis układu okresowego (s. 63–67) dla kursu zaawansowanego.

Oprócz tego podstawowego zastrzeżenia nasuwają się jeszcze inne uwagi o charakterze ogólnym:

1. W tekście Autorzy zamieszczają za dużo danych liczbowych, a za mało rysunków (wykresów) poglądowych; np. energie jonizacji podane w formie tabeli (Tabela 4 s. 73) są znacznie mniej pouczające niż pokazane na wykresie w zależności od liczby atomowej. Chemia jest nauką eksperymentalną, ale w recenzowanym podręczniku zbyt wiele informacji dostarcza się w postaci opisów i twierdzeń, a za mało wyprowadza się z doświadczeń, które czasem są zbyt skomplikowane lub niejasno objaśnione. Każdy eksperyment powinien być zakończony wnioskiem, który prowadzi do przedstawienia nowych informacji, twierdzeń, praw itp. W tym podręczniku każde doświadczenie kończy się tylko poleceniem „Wyniki obserwacji zapisz w zeszycie”.

2. Omawiając budowę atomu i cząsteczki, Autorzy wprowadzają zbyt dużo pojęć z chemii kwantowej (często bez poprawnej definicji lub przy użyciu niestosowanych pojęć), jak np.: powłoki, podpowłoki, stany kwantowe, stan elektronu, orbital (dwie różne definicje), kształt orbitalu, rozmiar orbitalu, obszar orbitalny, poziom orbitalny, funkcje falowe, funkcje własne, płaszczyzna węzłowa, liczba stanów stacjonarnych, liczba poziomów orbitalnych; orbitale σ , orbitale π , hybryda rezonansowa. Również w innych działach Autorzy wprowadzają nazwy niestosowane lub zbędne, jak np.: interpretacja równania reakcji cząsteczkowa (molekularna), interpretacja równania reakcji molowa, interpretacja równania reakcji masowa, interpretacja równania reakcji objętościowa, ciśnienie molowe.

3. Często przykłady indywidualne są przedstawiane jako wartości ogólne, np.: rysunek przedstawiający orbital typu s podpisano: „Elektron jako chmura ładunku otaczającego jądro” (s. 38); wartość energii = 13,6 eV nazwano „bezwzględną wartością energii w stanie podstawowym”, a tymczasem jest to bezwzględna wartość energii elektronu w stanie podstawowym w atomie wodoru” (s. 40).

4. Opis układu okresowego budzi bardzo wiele wątpliwości, gdyż nie odnosi się do aktualnej wiedzy i nazewnictwa zalecanego przez Międzynarodową Unię Chemii Czystej i Stosowanej (IUPAC) i rozpowszechnianego w Polsce przez Polskie Towarzystwo Chemiczne. Tymczasem Autorzy stosują podział pierwiastków na metale, niemetale i półmetale, oraz podają nieuznaną przez IUPAC liczbę

odkrytych pierwiastków (118 zamiast 111, 112 od roku 2010). Kilka innych pierwiastków, o których otrzymaniu pojawiły się doniesienia, jest dopiero w trakcie sprawdzania przez komisję IUPAC. Te pierwiastki mają prowizoryczną nazwę systematyczną i nie można ich traktować tak jak pierwiastki poznane.

5. Podobnie, zgodnie z zaleceniami IUPAC, jednostkę masy atomowej oznacza się literą „u”, jednak nie nazywa się „unitem”! W podręcznikach chemii na całym świecie stosuje się nazwę „reguła oktetu”, a nie „reguła dubletu i oktetu”.

6. W podręczniku znajduje się sporo błędnych definicji podstawowych terminów chemicznych; dotyczy to zwłaszcza definicji:

- Definicja *orbitalu* – zamiast: „Stany elektronu opisane jednakowym zestawem liczb kwantowych n , l , m , s noszą wspólną nazwę orbitalu” powinno być: „Orbital jest to jednoelektronowa funkcja falowa opisująca stan elektronu w atomie, jonie lub cząsteczce”.
- Definicja *konfiguracji elektronowej*: nie jest to zapis „powłok, podpowłok i orbitali”; poprawna definicja brzmi: „Konfiguracja elektronowa jest to rozkład elektronów w atomie lub innym indywiduum molekularnym, opisany przy użyciu zbioru jednoelektronowych funkcji falowych zwanych orbitalami, zgodnie z zasadą Pauliego.
- Definicja i opis *elektroujemności* zawierają wiele błędów i niedokładności, przede wszystkim elektroujemność nie jest zdolnością do przyciągania elektronów podczas tworzenia wiązania, ale w związku chemicznym. Ponadto nie można pisać, że fluor ma największą elektroujemność, bo ma „największy efektywny ładunek jądra”, gdyż ‘efektywny ładunek jądra’ odnosi się do poszczególnych elektronów w atomie, a nie do całego atomu i trudno nawet wyobrazić sobie, co Autorzy mieli w tym przypadku na myśli.
- Definicja *orbitali σ i π* : Orbital σ to nie jest „orbital, który ma osie symetrii”, ale jest to orbital niemający płaszczyzny węzłowej, na której leży oś wiązania. Orbital π to nie jest „orbital, który ma płaszczyznę węzłową”, ale jest to orbital mający płaszczyznę węzłową, na której leży oś wiązania.
- *Hybrydyzacji* nie należy rozpatrywać w kategoriach „promocji elektronu”, ani co gorsza „promocji atomu węgla”, tylko jako stosowanie do opisu cząsteczek wieloatomowych funkcji, będących kombinacją liniową orbitali atomowych (orbitali zhybrydowanych).
- *Wiązanie wodorowe* to nie jest jeden z rodzajów wiązań koordynacyjnych; ma ono zupełnie inny charakter i jest co najmniej o rząd słabsze niż wiązania koordynacyjne.
- Definicje *ligandów*, *atomów centralnych* i *liczb koordynacyjnych* są błędne: nie każda obojętna cząsteczka, czy anion, może być ligandem; atomem centralnym może też być nie tylko pierwiastek bloku d , ale też bloku f , p , a nawet s ; a liczba koordynacji nie równa się liczbie ligandów.

- Definicja mola jest w zasadzie poprawna, ale zadziwiają niektóre sformułowania Autorów, w rodzaju: „Ile właściwie atomów zawiera mol?”; „Mol to jednostka liczności materii taka sama jak kilogram, metr czy litr”; lub: „Obliczmy teraz, ile wynosi masa jednego mola substancji”.
- Poważnym błędem jest definicja ‘przemiany adiabatycznej’ jako „przemiany, podczas której zmienia się wszystkie parametry opisujące stan gazu”; w rzeczywistości jest to „proces termodynamiczny przebiegający w układzie izolowanym termicznie, tj. bez wymiany ciepła z otoczeniem”.
- Definicja reakcji nieodwracalnej jako „reakcji, w której przynajmniej jeden z produktów opuszcza środowisko”, nie jest poprawna, gdyż (i) nie obejmuje wszystkich przypadków procesów nieodwracalnych (np. $5\text{Fe}^{2+} + \text{MnO}_4^- + 8\text{H}^+ = 5\text{Fe}^{3+} + \text{Mn}^{2+} + 4\text{H}_2\text{O}$); oraz (ii) uzależnia rodzaj reakcji od warunków (np. reakcja $\text{H}_2\text{CO}_3 = \text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O}$ byłaby nieodwracalna w układzie otwartym, a odwracalna w układzie zamkniętym).
- Nie stosuje się już nazw „katalizator dodatni” i „katalizator ujemny”, ale ‘katalizator’ i ‘inhibitor’.

Reasumując, uważam, że pomimo bardzo dobrego pomysłu, jakim było połączenie w jedną całość podręcznika i zbioru zadań, podręcznik zawiera zbyt dużo poważnych braków i błędów, aby można uznać go za podręcznik w pełni wartościowy. Ponadto oprócz błędów wymienionych w uwagach ogólnych zauważyłam ponad 140 innych usterek i wad, opisanych dokładnie w „Ważniejszych uwagach szczegółowych”.

Wszystkie przedstawione argumenty wykluczają rozpatrywanie możliwości nagrodzenia recenzowanego podręcznika, a nawet sprawiają, że nie powinien być zalecany jako podręcznik licealny.

Ważniejsze uwagi szczegółowe

- 1) s. 11 – Trudno XIX-wieczną teorię Daltona uważać za „współczesną”.
- 2) s. 13 – W tabeli Autorzy używają jednostki masy atomowej, bez informacji, że zdefiniowana jest dopiero na s. 17.
- 3) s. 15/16 – Autorzy definiują izotopy jako atomy, natomiast nuklid jako zbiór atomów. Tymczasem „nuklidem nazywamy rodzaj atomu, scharakteryzowany przez jego liczbę masową i liczbę atomową”. Izotopy są to nuklidy o tej samej liczbie atomowej, a różnych liczbach masowych [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor, 2005, s. 187 i 306*].
- 4) s. 16 – Opisując w podręczniku znane pierwiastki, Autorzy muszą opierać się na wiedzy oficjalnej, tj. na komunikatach IUPAC w tym zakresie; zgodnie

z tymi komunikatami w chwili obecnej jest 111 (112 od roku 2010), a nie 118 pierwiastków, uznanych za odkryte, bądź otrzymane w sposób niebudzący wątpliwości.

5) s. 16 i 25 – Trudno określać pierwiastek, którego najtrwalszy izotop (^{238}U) ma okres połowicznego zaniku $4,5 \times 10^9$ lat jako bardzo trwałe i nieradioaktywny, skoro jest pierwiastkiem zaczynającym szereg promieniotwórczy uranowo-radowy.

6) s. 16 – Liczba atomowa według IUPAC to „liczba protonów w jądrze”, stąd bez sensu jest zdanie – „Elektron jest związany z liczbą atomową pierwiastka (zatem jego liczba atomowa wynosi 1), ale nie wpływa na liczbę masową”.

7) s. 17 – Jednostkę masy atomowej oznacza się literą „u”, jednak nie nazywa się „unitem”! Autorzy podręczników szkolnych powinni zwracać szczególną uwagę na wprowadzanie nazw uznanych w społeczności chemicznej, a najlepiej powinni stosować nazewnictwo zalecane przez IUPAC i rozpowszechniane w Polsce przez Polskie Towarzystwo Chemiczne; dodatkowo wartość podawana przez Autorów różni się od wartości podawanej przez IUPAC ($1,6605402(10) \times 10^{-27}$ kg) [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC*, ZamKor, 2005, s. 190]. Notabene, jeżeli już tak obrazowo przedstawiono ‘wykrawanie’ 1/12 z izotopu węgla zawierającego 6 protonów i 6 neutronów, to powinno się wyjaśnić, dlaczego masa tej 1/12 jest znacząco mniejsza zarówno od masy neutronu, jak i protonu.

8) s. 18 – Zdanie: „Każdy pierwiastek (poza najmniej trwałymi, które otrzymano do tej pory w znikomych ilościach) stanowi mieszaninę różnych izotopów” zawiera 2 nieprawdziwe tezy: (i) 19 pierwiastków o nieparzystych liczbach atomowych (fluor, sód, glin, fosfor, skand, mangan, kobalt, arsen, itr, niob, rod, jod, cez, prazeodym, terb, holm, tul, złoto i bizmut) występuje w postaci jednego trwałego izotopu; ponadto (ii) pierwiastki nietrwałe też mogą tworzyć kilka nietrwałych izotopów (np. polon o liczbach masowych 210, 211, 212, 214, 215, 216, 218).

9) s. 20, rysunek na dole strony – Dlaczego promieniowanie γ przechodzi przez blok ołowiu?

10) s. 22 – Przeciw elektrowniom węglowym przemawia również (a może przede wszystkim) emisja CO_2 .

11) s. 28 – Autorzy piszą o liczbie moli, przy czym pojęcie mola zdefiniowane jest dopiero na s. 163.

12) s. 33/34 – Zamiast „długość promieniowania” należy pisać „długość fali promieniowania”.

13) s. 34 – Rysunek na końcu strony jest niezrozumiały: dlaczego wzbudzenie elektronu ilustrują Autorzy rozszczepieniem poziomów energetycznych w polu magnetycznym i dlaczego w czasie wzbudzenia wzrasta liczba elektronów?

14) s. 35 – Komentarz do zasady nieoznaczoności Heisenberga nie uwzględnia wyników krystalografii rentgenowskiej.

15) s. 36 – Rozmiar obiektu nie jest parametrem w zasadzie nieoznaczoności Heisenberga.

16) s. 36 – Stopnie w skali Kelwina (kelwiny) pisze się małą literą.

17) s. 37 – Dłaczego Autorzy uważają, że planety krążące dookoła Słońca muszą wysyłać energię?

18) s. 38–40 – Ten tekst powinien być przeznaczony dla zaawansowanych uczniów.

19) s. 38 – Rysunek nie pokazuje „elektronu jako chmury otaczającej jądro”, tylko przykład rozkładu gęstości elektronowej dla elektronów opisanych orbitalem typu s.

20) s. 39 – W opisie roli pobocznej liczby kwantowej brakuje wskazania jej wpływu na energię w atomach wieloelektronowych.

21) s. 39 – Pisząc o potencjalnym udziale orbitali typu g, należało dodać, że dopiero w okresie 8 pojawić się mogą pierwiastki, których elektrony są opisane orbitalami 5g i to po zapełnieniu orbitali 8s, tj. dla liczby atomowej > 120 .

22) s. 40 – W definicji magnetycznej liczby kwantowej brakuje określenia roli pola magnetycznego.

23) s. 40 – Definicja orbitalu, jako stanu elektronu jest błędna; gdyż „Orbital atomowy jest jednoelektronową funkcją falową, będącą rozwiązaniem równanie Schrödingera dla atomu [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor, 2005, s. 321*]. Do żadnej z tych definicji nie pasuje zdanie zamieszczone kilka wierszy poniżej: „na orbitalu mogą się znaleźć tylko dwa elektrony”. Inna, bardziej poprawna definicja znajduje się na s. 43.

24) s. 40 – Wartość energii = 13,6 eV to nie jest „bezwzględna wartość energii w stanie podstawowym”, ale jest to bezwzględna wartość energii elektronu w stanie podstawowym w atomie wodoru”.

25) s. 43 – Określenie gęstości elektronowej: „na tyle mała, że można ją pominąć” jest dalekie od precyzji.

26) s. 44 – Sformułowanie: „orbitale istniejące na wyższych powłokach” stwarza wrażenie, jakby orbitale to były niezależne byty materialne, a nie funkcje służące do opisu zachowania elektronów w atomach lub cząsteczkach.

27) s. 46 – Zdanie: „Elektrony obsadzają powłoki i orbitale po kolei, poczynając od stanu o najniższej energii, bez pozostawienia pustych miejsc” – dalekie jest od precyzji.

28) s. 46 – Definicja konfiguracji elektronowej: nie jest to zapis „powłok, podpowłok i orbitali”; poprawna definicja brzmi: „Konfiguracja elektronowa jest to rozkład elektronów w atomie lub innym indywiduum molekularnym, opisany przy użyciu zbioru jednoelektronowych funkcji falowych, zwanych orbitalami, zgodnie z zasadą Pauliego” [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor, 2005, s. 222*].

29) s. 50 – Nie jest prawdą, że „Pierwiastek, który ma zastąpić część konfiguracji musi mieć całkowicie zapełnioną powłokę elektronową (powłokę walencyjną). Tylko gazy szlachetne spełniają ten warunek”, gdyż np. konfigurację galu można zapisać w sposób skrócony $[\text{Ga}] = [\text{Zn}]4p^1$.

30) s. 51 i strony następne – Rysunki przedstawiające konfigurację elektronową atomu pokazują elektrony opisane różnymi orbitalami, np. $1s$, $2s$, $2p$ itd., na różnych poziomach bez wyjaśnienia, że ilustruje to różne energie orbitalne (brak osi energii). Ponadto Autorzy przemycają tu przemilczany dotąd wpływ orbitalnej liczby kwantowej na energię elektronów w atomach wieloelektronowych.

31) s. 53 – Wyjaśnienie konfiguracji elektronowej chromu i miedzi, niepotrzebnie nazwanych „tzw. wyjątkami konfiguracyjnymi”, jest niepoprawne: nie chodzi tu wcale o „przeniesienie elektronu z podpowłoki $4s$ na $3d$ ”, ale o przyrządek energetyczny wynikający z konfiguracji w pełni symetrycznej, np. $3d^5$ lub $3d^{10}$. To samo dotyczy opisu konfiguracji pierwiastków bloku d i f (s. 71).

32) s. 54 – Opisując protony i elektrony, należy podawać, że ich ładunek jest elementarny.

33) s. 61 – Czy rzeczywiście po lekturze rozdziału pt. *Budowa materii* uczeń potrafi odpowiedzieć na pytanie: „Wyjaśnij, dlaczego nie może istnieć orbital $1p$ ”?

34) s. 67 i 69 – Opis pierwiastków ciężkich powinien uwzględniać pierwiastki oficjalnie uznane przez Międzynarodową Unię Chemii Czystej i Stosowanej (IUPAC) (do pierwiastka 111, 112 od roku 2010).

35) s. 69 – Wodór nie należy do grupy litowców.

36) s. 69 – Do grup pobocznych należy również blok f .

37) s. 70 – Nie jest prawdą, że w atomach pierwiastków grupy 18 jest taka sama liczba elektronów na orbitalach s i p (wyjątkiem jest hel).

38) s. 70 – Zamiast opisu: „ostatnia, przedostatnia i druga powłoka od zewnątrz” lepiej napisać: ns , $(n-1)d$ i $(n-2)f$, gdzie n = numer okresu.

39) s. 72 – „Wprowadzanie kolejnych elektronów na dany orbital” nie jest „równoznaczne ze wzrostem liczby protonów w jądrze”, gdyż może prowadzić do powstania anionu, np. $\text{Cl} + e = \text{Cl}^-$.

40) s. 72 – Termin „efektywny ładunek jądra” jest stosowany do ładunku jądra, jaki oddziałuje na określony elektron w atomie w wyniku różnego ekranowania przez inne elektrony.

41) s. 74 – Nie jest prawdą stwierdzenie: „im więcej elektronów na powłoce zewnętrznej, tym większa energia jonizacji”; przecież największa energia pierwszej jonizacji charakteryzuje atom helu, który ma tylko dwa elektrony; ponadto np. $I_{\text{Be}} > I_{\text{B}}$, lub $I_{\text{N}} > I_{\text{O}}$.

42) s. 74 – Wszystkie elektrony (nie tylko ‘elektron nadmiarowy’) się odpychają.

43) s. 75 – Nie jest prawdą, że „Powstające podczas omawianych procesów jony pierwiastków należących do bloku s i p mają konfiguracje elektronowe zbliżone do atomu najbliższego helowca”, gdyż „omawiane procesy” dotyczyły Tabeli 5, pokazującej powstawanie anionów o bardzo różnych konfiguracjach. Notabene z tej tabeli nic nie wynika i jest całkowicie zbędna.

44) s. 75 – Definicja i opis elektroujemności zawierają wiele błędów i niedokładności: (i) elektroujemność jest zdolnością do przyciągania elektronów nie podczas tworzenia, ale w związku chemicznym; (ii) nie można pisać, że fluor ma największą elektroujemność, bo ma „największy efektywny ładunek jądra”, gdyż termin ten odnosi się do poszczególnych elektronów w atomie, a nie do całego atomu, i trudno nawet wyobrazić sobie, co Autorzy mieli w tym przypadku na myśli. Brak tabeli lub rysunku pokazujących zależność elektroujemności od położenia pierwiastka w układzie okresowym.

45) W podręcznikach chemii na całym świecie stosuje się nazwę „reguła oktetu”, a nie „reguła dubletu i oktetu”.

46) s. 76 i następne – Autorzy traktują pojęcie ‘stopnia utlenienia’ bardziej dosłownie, a za mało formalnie: wynika to z definicji, podanej na s. 76, jak i dalszych rozważań: np. „atom azotu może oddać 5 lub 3 elektrony”, co traktowane dosłownie, oznaczałoby konieczność użycia energii rzędu megadżuli i z powodów energetycznych nie może być brane w rachubę w reakcjach chemicznych.

47) s. 78 – W objaśnieniach do tabeli 8 znajdują się takie niedokładności, jak np. IV stopień utlenienia tlenu.

48) s. 78 i następne – Wbrew zaleceniom IUPAC Autorzy wyodrębniają półmetale jako grupę pierwiastków o określonych właściwościach.

49) s. 83 – W zadaniach lepiej podawać przykłady istniejących rzeczywiście indywidualów indywidualnych, a nie hipotetycznych (P^{3-} , As^{3-} , PbS_2).

50) s. 83 – Zadanie 25 sformułowane jest niezgodnie z definicją pierwiastka: np. C^{II} , C^{IV} i C^{-IV} to nie są różne pierwiastki.

51) s. 83 – Zadanie 29 jest źle sformułowane, bo fluor tworzy więcej niż jedno połączenie z tlenem.

52) s. 84 – Duża część pytań w zadaniu 36 nie ma oparcia w informacjach zawartych w tym rozdziale; dotyczy to zwłaszcza ostatnich pytań wymagających znajomości szeregu napięciowego metali i informacji na temat mocy kwasów i zasad oraz czynników, od których one zależą.

53) s. 85 – Opis teorii Lewisa i Kossela zawiera wiele nieścisłości.

54) s. 86 – Autorzy piszą tu o wiązaniu metalicznym, a jego opis znajduje się w dalszej części podręcznika (20 stron dalej)– należało powołać się na ten opis.

55) s. 86 i s. 90–92 – Udział wiązania jonowego zależy nie tylko od różnicy elektroujemności i dlatego należało napisać $\Delta X \sim 1.7$.

56) s. 89 – Nie wiem, po co wprowadzać do programu szkoły średniej orbitale σ i π , ale jeśli już Autorzy to czynią, to muszą podać poprawne definicje. Tymczasem orbital σ to nie jest orbital, który ma osie symetrii, ale jest to orbital, niemający płaszczyzny węzłowej, na której leży oś wiązania. Orbital π to nie jest orbital, mający płaszczyznę węzłową, ale jest to orbital, który ma płaszczyznę węzłową, na której leży oś wiązania.

57) s. 93 – Co ma oznaczać rysunek na początku strony?

58) s. 98 i następne – Hybrydyzacji nie należy rozpatrywać w kategoriach „promocji elektronu”, ani „promocji atomu węgla” (s. 101/2), tylko jako stosowanie do tworzenia orbitali molekularnych funkcji będących kombinacją liniową orbitali atomowych (orbitali zhybrydowanych).

59) s. 100 – Nie powinno się analizować wiązań w cząsteczkach, które nie istnieją lub są bardzo nietrwałe (BH_3).

60) s. 104 – Nie można na tym samym rysunku stosować takich samych symboli (kropki) dla dwóch różnych rzeczy: (elektrony i zręby atomów azotu).

61) s. 107 – Termin ‘hybryda rezonansowa’ jest zbędny, a do tego jest zdefiniowany w sposób niejasny (np. które elektrony są zdelokalizowane na całą cząsteczkę?).

62) s. 107 i strony następne – Błędem jest zaliczanie wiązania wodorowego do wiązań koordynacyjnych: wiązanie wodorowe ma zupełnie inny charakter i moc wiązania = 1/10 normalnego wiązania; tymczasem wiązanie koordynacyjne obejmuje wiązania różnej mocy, ale jest co najmniej o rząd silniejsze niż wiązania wodorowe. Podając warunki tworzenia wiązań wodorowych, pominięto małe rozmiary atomu, który je tworzy; ponadto brakuje omówienia skutków wiązań wodorowych na właściwości wody w środowisku i w organizmach żywych.

63) s. 110 i następne – Cały podrozdział 6 rozdziału III, dotyczący wpływu elektronów walencyjnych na budowę cząsteczki, jest zbędny, a do tego napisany bardzo nieudolnie. W pierwszym akapicie reguła oktetu jest pomyłona z sumą wszystkich elektronów walencyjnych w cząsteczce; rola wolnych par nie polega na „zaburzaniu symetrii”, ale na silniejszym odpychaniu niż pary wiążące, gdyż wolna para elektronów jest bliżej centrum niż pary tworzące wiązanie z innym atomem; wreszcie zdumienie budzi wzór, według którego ma się liczyć liczbę wolnych par i atomów związanych, zwłaszcza że Autorzy napisali, iż trzeba uwzględnić liczbę atomów wodoru w cząsteczce, tylko zapomnieli dodać, że chodzi o atomy wodoru związane bezpośrednio z atomem centralnym, a nie np. poprzez atomy tlenu.

64) s. 114 – Pisząc o wiązaniu metalicznym, Autorzy powinni wskazać, jak to wiązanie wpływa na właściwości metali.

65) s. 114 – Nie wiem, czy potrzebnie Autorzy wymieniają plazmę i kondensat Bosego-Einsteina, ale mogliby chyba wspomnieć o stanie nadciekłym.

66) s. 115 – Zamiast sacharozy lepiej byłoby użyć nazwy cukier.

67) s. 117 – Definicja energii sieci krystalicznej jest niepotrzebna i niedokładna; nie jest to bowiem „energia niezbędna do rozerwania wszystkich wiązań i przeniesienia powstałych składników w nieskończoność”, ale jest to „energia niezbędna do oddalenia od siebie na nieskończoną odległość składowych elementów kryształu (jonów, atomów, cząsteczek)”.

68) s. 117 – Substancje mogą, ale nie muszą charakteryzować się polimorfizmem.

69) s. 117 – Odmiany polimorficzne nie zawsze różnią się właściwościami chemicznymi.

70) s. 117 – W określonych warunkach temperatury i ciśnienia odmiany polimorficzne mogą być w równowadze. Dotyczy to przemian enancjotropowych.

71) s. 118 – Podając przykłady odmian alotropowych, Autorzy zrobili kilka błędów: siarka ma więcej odmian alotropowych niż dwie; alotropia tlenu nie jest jedynym przykładem alotropii w stanie gazowym; podając odmiany alotropowe tlenu, zamiast O_4 należało wymienić tlen atomowy.

72) s. 118 – W strukturze cieczy przechłodzonej struktura jest mniej uporządkowana niż w kryształach, ale nie powinny być inne wiązania.

73) s. 122 – Sformułowanie: „hybrydyzacja polegająca na wymieszaniu różnoenergetycznych orbitali atomowych jednego atomu i utworzeniu z nich orbitali zhybrydowanych o uśrednionej energii” jest nieprecyzyjne: (i) to nie orbitale (funkcje) mają energię, ale elektrony nimi opisane; i (ii) ważną cechą orbitali zhybrydowanych jest nie tylko to, że są równocenne, ale też to, że są odpowiednio skierowane.

74) s. 124 – Uczniom brakuje informacji, aby odpowiedzieć na to pytanie.

75) s. 125 – Pytanie 16 jest źle sformułowane ze względu na błędną definicję orbitali σ .

76) s. 127 – Stosowanie systemu Stocka już nie jest zalecane przez IUPAC oraz Komisję Nomenklatury Polskiego Towarzystwa Chemicznego.

77) s. 128 – Uwaga przy jonie wodoru: „gdy liczba przyłączonych cząsteczek wody jest nieznaną lub nie jest istotną” jest nie na miejscu, gdyż najczęściej liczba dołączonych cząsteczek wody jest nieznaną, a zawsze jest istotną.

78) s. 130 – Nie wszystkie tlenki kwasowe i nie wszystkie tlenki zasadowe rozpuszczają się w wodzie.

79) s. 135 – Brak określenia stężenia stosowanych w doświadczeniu NaOH i H_2SO_4 .

80) s. 137 i strony następne – Podana przez Autorów definicja zasady jako wodorotlenku rozpuszczalnego w wodzie jest nieściśła. Tymczasem właściwości zasadowe powinny kojarzyć się z przeciwieństwem właściwości kwasowych, a nie z dobrą rozpuszczalnością w wodzie. Ten punkt widzenia jest ugruntowany we wszystkich definicjach zasad stosowanych powszechnie w chemii; przypomnę, że na różnym poziomie wiedzy chemicznej stosuje się definicję Arrheniusa (zasada w reakcji z kwasem tworzy sól i wodę), Brønsteda (zasada = protonobiorca, kwas = protonodawca) i Lewisa (zasada = donator pary elektronowej, kwas = akceptor pary elektronowej).

81) s. 137/138, Tabela 20 – Jony o podanych wzorach: BO_2^- , PO_3^- i SiO_3^{2-} nie istnieją, a wzór reszty kwasu fosforowego(III) jest poprawny, ale nie wyjaś-

niono, dlaczego znajduje się w nim atom wodoru, i nie podano nazwy poprawnej wodorofosforan(III).

82) s. 139/140 – ‘Wzory strukturalne’ soli są błędne (rysowane jakby nie było wiązań jonowych).

83) s. 140/141 – Definicje ligandów, atomów centralnych i liczb koordynacyjnych są błędne.

84) s. 141 – Nie jest prawdą, że związek $[Ag_3Cl][Mo_6S_8]$ jest „stosunkowo prostym” związkiem, gdyż składa się z dwu struktur typu klasterów, w których atomy niemetalu pełnią rolę mostków pomiędzy trzema atomami metali, a cytowana w podręczniku nazwa oprócz tej informacji podaje jeszcze skład jakościowy i ilościowy związku oraz geometrie tych klasterów. Zamiast wyśmiewania zasad nowoczesnej nomenklatury chemicznej powinni Autorzy zapoznać uczniów z jej filozofią i możliwościami.

85) s. 142 i strony następne – Autorzy tradycyjnie, niezgodnie ze współczesnymi zaleceniami Międzynarodowej Unii Chemii Czystej i Stosowanej (IUPAC) piszą o półmetalach.

86) s. 142/143 – Zdanie: „Metale tworzą wodorotlenki o właściwościach zasadowych” jest nieprawdziwe, gdyż uczniowie już wiedzą, że wodorotlenki metali na wysokich stopniach utlenienia mają właściwości nie tylko amfoteryczne, ale nawet kwasowe; np. H_2CrO_4 lub $HMnO_4$. Tymczasem w pytaniu 12 Autorzy wymieniają CrO_3 i wymagają od uczniów, aby: „korzystając z układu okresowego, podzielili tlenki na kwasowe, zasadowe, amfoteryczne i obojętne”. Podobne wymagania, nieoparte na wprowadzonej wiedzy, dotyczą pytań 5 i 6.

87) s. 143/144 – Nie wiem, na jakiej podstawie Autorzy przypisują atomom azotu w N_2O i w HN_3 stopnie utlenienia –III i V!

88) s. 144 – Chrom z jonami OH^- tworzy kompleks tetrahydroksochromianowy, $[Cr(OH)_4]^-$, a nie heksahydroksochromianowy, $[Cr(OH)_6]^{3-}$.

89) s. 145 – Pytanie sformułowane nieprecyzyjnie.

90) s. 145, pytanie 23 – Wodorki mają zawsze charakter zasadowy lub obojętny, a nie mogą mieć charakteru kwasowego, bo zgodnie z zasadami nazewnictwa wodorki są związkami wodoru z pierwiastkami od niego mniej elektroujemnymi.

91) s. 147 – Pytania 37–39 zawierają błędne wzory (CH_2O_5Ca lub $[Co^{III}Cl_2(H_2O)]Cl$) oraz wymagają niezawartych w podręczniku informacji na temat soli amonowych i wodorofluorków.

92) s. 149 – Doświadczenie 1 powinno się zakończyć ostudzeniem kulki metalowej do temperatury pokojowej i sprawdzeniem, że jej objętość wróciła do poprzedniej wartości.

93) s. 150 – Na rysunku zamiast ‘desublimacja’ powinno być ‘resublimacja’.

94) s. 151/152 – Reakcje zachodzące w doświadczeniach 3, 4 i 5 powinny być najpierw zapisane w formie szczegółowej, np. $2Mg + O_2 \rightarrow 2MgO$, a dopiero później w ogólnej $A + B \rightarrow C$.

95) s. 164 – Pojęcie mola stosuje się do różnych cząstek i dlatego pytanie: „Ile właściwie atomów zawiera mol?” jest źle sformułowane; np. mol cząsteczek P_4 zawiera 4 mole atomów P.

96) s. 164 – Zdanie: „Mol to jednostka liczości materii taka sama jak kilogram, metr czy litr” jest błędne, gdyż kilogram, metr i litr nie są jednostkami liczości materii.

97) s. 165 – Zdanie: „Obliczmy teraz, ile wynosi masa jednego mola substancji” jest źle sformułowane, bo masa jednego mola każdej substancji jest inna. To samo dotyczy zdania na s. 172: „Wiemy już, jaką masę ma mol”.

98) s. 174 – Wyprowadzenie prawa Avogadra z danych liczbowych jest pouczające, ale należało go uzupełnić uzasadnieniem, tj. odpowiedzieć na pytanie ‘dlaczego?’.

99) s. 176/177 – Pisząc o interpretacji równania reakcji, Autorzy wprowadzają i definiują zbyt wiele zupełnie zbędnych nazw, takich jak: interpretacja równania reakcji cząsteczkowa (molekularna), interpretacja równania reakcji mola, interpretacja równania reakcji masowa, interpretacja równania reakcji objętościowa.

100) s. 177 – Zdanie: „W przypadku prawidłowo zapisanego i zinterpretowanego równania łączna masa substratów jest zawsze równa łącznej masie produktów” jest prawdziwe tylko na papierze, bo w rzeczywistości wydajność reakcji jest zazwyczaj mniejsza niż 100%.

101) s. 182 – Nie zawsze „Woda ma temperaturę niższą od temperatury powietrza”.

102) s. 182/183 – IUPAC zaleca, by zaprzestać używania poprzednio stosowanego ciśnienia normalnego, równego 1 atm ($1,01325 \times 10^5$ Pa) [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor 2005, s. 550*]; oznacza to, że tzw. ‘warunki normalne’ oznaczają to samo, co ‘warunki standardowe’.

103) s. 184 – Użycie określenia ‘izobaryczny’ powinno poprzedzać objaśnienie tego słowa.

104) s. 186 – Poważnym błędem jest definicja ‘przemiany adiabatycznej’, w rzeczywistości jest to „proces termodynamiczny przebiegający w układzie izolowanym termicznie, tj. bez wymiany ciepła z otoczeniem” [np. *Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor 2005, s. 14*].

105) s. 193, przykład 25 – Podając zawartość procentową substancji gazowych, należy określić, czy jest to procent masowy, czy objętościowy.

106) s. 194 – Pisząc o mieszaninie tlenu i wodoru, warto przypomnieć, że jest to mieszanina wybuchowa.

107) s. 196 – Układając zadania, trzeba podawać warunki bliskie rzeczywistym, tymczasem trudno przyjąć, że cała woda w temperaturze 0°C i 1013 hPa jest w stanie gazowym.

108) s. 197 – Zadanie 29 zawiera błąd logiczny, polegający na mylnym założeniu, że sól kuchenna nie jest zanieczyszczona solą sodową innego niż HCl kwasu.

109) s. 198 – Rozkład produktu może prowadzić do powstania produktów ubocznych.

110) s. 198 – Definicje wydajności reakcji są błędne: różnica między nimi nie polega na jednostkach, tylko na porównaniu rzeczywistego przebiegu reakcji (wydajność reakcji) z przebiegiem zakładanym (teoretyczna wydajność).

111) s. 199 – Chociaż o reakcjach odwracalnych Autorzy piszą kilkanaście stron dalej, to nie można syntezy amoniaku pisać jak reakcji nieodwracalnej!

112) s. 205 – W zadaniach na tej stronie Autorzy pomijają wydajność reakcji, co szczególnie jest istotne w zadaniu 29, gdzie mówi się o spalaniu węgla.

113) s. 205 – Jednostką objętości jest 1 dm^3 , nie 1 litr.

114) s. 206 – Bez podania wydajności reakcji liczenie „liczby cząsteczek powstałego produktu” w reakcji syntezy NO jest mylące, gdyż wbrew faktom sugeruje, że jest to metoda wydajna.

115) s. 206 – Po co Autorzy wprowadzają pojęcie ‘ciśnienia molowego’?

116) s. 207 – Wbrew temu, co napisali Autorzy w zadaniu 50, ‘sól jodowana’ zawiera głównie chlorek sodu, a tylko domieszkę jodku sodu.

117) s. 210 – Opis doświadczenia 1 jest zbyt skomplikowany.

118) s. 211 – Szybkość reakcji w każdym przypadku (nie tylko w roztworach) zależy od natury reagujących cząstek i od oddziaływań pomiędzy nimi.

119) s. 212 i strony następne – Chociaż dla pierwszego wyrażenia na szybkość reakcji na s. 211 Autorzy piszą: „może przyjąć postać”, to przy następnych przyjmują niesłusznie, że szybkość reakcji zależy od stężenia wszystkich substratów podniesionego do potęgi równej odpowiednim współczynnikom stechiometrycznym.

120) s. 212 – W przypadku wpływu temperatury na szybkość reakcji Autorzy myślą skutek z przyczyną: otóż przyczyną zmiany stałej szybkości ze zmianą temperatury jest wzrost energii kinetycznej cząstek, co powoduje wzrost szybkości reakcji (a nie odwrotnie).

121) s. 214 – Przykład 2 został źle dobrany, gdyż reakcja rozkładu jodowodoru jest reakcją odwracalną, toteż wzrost ciśnienia spowoduje również przyspieszenie reakcji syntezy.

122) s. 215 – Szybkość reakcji zależy też od mieszania.

123) s. 216 – Układając zadania, trzeba podawać warunki bliskie rzeczywistym, czyli pisząc o rzędach reakcji, trzeba pamiętać, że rząd reakcji 3 jest bardzo rzadko spotykany, a wyższe są mało prawdopodobne.

124) s. 217 i 229 – Definicja reakcji nieodwracalnych („reakcja, w której przynajmniej jeden z produktów opuszcza środowisko”) nie jest poprawna, gdyż (i) nie obejmuje wszystkich przypadków procesów nieodwracalnych (np.

$\text{Fe} + \text{Cu}^{2+} = \text{Fe}^{2+} + \text{Cu}$); oraz (ii) uzależnia rodzaj reakcji od warunków (np. reakcja $\text{H}_2\text{CO}_3 = \text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O}$ byłaby nieodwracalna w układzie otwartym, a odwracalna w układzie zamkniętym); raczej należało napisać, że nieodwracalna jest reakcja biegnąca tylko w jednym kierunku. Przykład ruchomych schodów biegnących tylko w jedną stronę byłby lepszym przybliżeniem, gdyby schody poruszały się tylko w dół (tendencja do obniżenia energii układu).

125) s. 219 – Wyprowadzenie prawa działania mas z rozważań kinetycznych oraz wymiar stałej równowagi są nieprawidłowe!

126) s. 221 – Doświadczenie 1 nie ma nic wspólnego z tokiem rozumowania na tej stronie i stronach sąsiednich; ponadto nie bardzo jest jasne, co Autorzy chcieli w nim przedstawić.

127) s. 225 – Jedno z najprostszych praw chemicznych (reguła przekory) przedstawione jest w sposób szczególnie skomplikowany.

128) s. 225 – Homeostaza nie jest terminem ogólnym, ale odnosi się tylko do organizmów żywych (jest to zdolność żywego organizmu do zachowania względnie stałego stanu równowagi).

129) s. 230 – S_2 wymienione jako produkt w zadaniu 5 istnieje tylko w temperaturach 800–2000 °C, natomiast reakcja chloru z wodą prowadzi do równomolekularnej mieszaniny kwasów HCl i HClO (a nie HCl i O_2 , jak napisano w zadaniu 6).

130) s. 240 – Energia elektronowa odpowiada energii promieniowania działającego i bliskiego nadfioletu.

131) s. 258 – Zapis reakcji u góry strony nie jest zgodny z oznaczeniami na rysunku poniżej.

132) s. 259 – Nie stosuje się już nazw „katalizator dodatni” i „katalizator ujemny”, ale „katalizator” i „inhibitor”. Zgodnie z definicją IUPAC: „Katalizator jest to substancja, która zwiększa szybkość danej reakcji bez modyfikowania całkowitej zmiany standardowej energii Gibbsa tej reakcji; proces nazywamy katalizą. Katalizator jest zarówno reagentem, jak i produktem reakcji. Określ katalizator i kataliza nie należy stosować w przypadkach, gdy dodana substancja zmniejsza szybkość reakcji (patrz inhibitor) [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor 2005, s. 207*]. Inhibitor jest to substancja, która zmniejsza szybkość reakcji chemicznej; proces nazywa się inhibicją. Inhibitory zwane są czasem ujemnymi katalizatorami, ale ponieważ działanie inhibitora jest zasadniczo różne od działania katalizatora, terminologia ta nie jest zalecana. W przeciwieństwie do katalizatora, inhibitor może ulegać zużyciu w trakcie przebiegu reakcji. W reakcjach katalizowanych przez enzymy, inhibitor często wiąże się z enzymem i w takim przypadku można mówić o inhibitorze enzymu [*Kompendium terminologii chemicznej, zalecenia IUPAC, ZamKor 2005, s. 178*].

133) s. 262 – Nie rozumiem, co oznaczają zdania: „Obecność samego kwasu lub samej zasady nie wystarcza. Reakcja jest zatem katalizowana przez wszystkie obecne w układzie substancje, które mogą być donorami i akceptorami proto-

nów” – przecież „substancje, które mogą być donorami i akceptorami protonów”, nazywamy odpowiednio kwasami i zasadami.

134) s. 264 – Definicja ciepła reakcji jako zmiany entalpii jest niedokładna.

135) s. 266 i s. 267 – Nazwę ‘fosforiak’ należy zastąpić nazwą poprawną.

136) s. 376 – Regulamin pracowni chemicznej i przepisy BHP powinny być na początku, a nie na końcu podręcznika. Uwaga (nr 11) o niepodejmowaniu samodzielnych środków zaradczych może czasem zwiększyć skutki wypadku (np. w przypadku zapalenia się jakiegoś obiektu). W przepisach BHP brakuje wskazówek o konieczności pracy z niektórymi substancjami pod działającym wyciągiem.

EWA WASIELEWSKA

Recenzja podręcznika dla liceum ogólnokształcącego, w zakresie rozszerzonym *Chemia ogólna*, część 1,

autorstwa Bożeny Kałuży i Feliksy Kamińskiej, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2006, ss. 171, nr dopuszczenia 52/03

Chemia ogólna Bożeny Kałuży i Feliksy Kamińskiej jest ładnie wydana, zwraca uwagę estetyczną szatą graficzną i czytelny druk. Aby ułatwić korzystanie z podręcznika, na marginesie poszczególnych stron omawiane hasła wydrukowano niebieskim kolorem, a ważne pojęcia i twierdzenia ujęto w ramki na czerwonym tle. Zebrany w sześciu rozdziałach materiał dotyczy chemii ogólnej. Każdy rozdział zakończony jest zwięzłym podsumowaniem (opracowanym w ciekawej formie graficznej) oraz zestawem zadań problemowych i rachunkowych, zatytułowanym *Wiesz, rozumiesz, umiesz? Sprawdź*. Zadania te są zróżnicowane trudności: zestaw A – obejmuje wymagania podstawowe, zestaw B „na oceny wyższe” – zadania bardziej zaawansowane.

W rozdziałach 4–7 omówiono kolejno: molową interpretację przemiany chemicznej, szybkość reakcji chemicznej, efekty energetyczne reakcji i stan równowagi. Poszczególne zagadnienia napisane są zwięźle, jasno, w sposób merytorycznie poprawny, zgodnie z wymogami podstawy programowej. W czasie lektury tej części materiału nasunęło mi się kilka uwag. W rozdziale 5 należy uzupełnić definicję katalizatora (s. 143) i wprowadzić wzór Van Hoffa, opisujący zależność szybkości reakcji od temperatury (pozwoli to odpowiedzieć na zadanie sprawdzające nr 5). W rozdziale 6, dotyczącym efektów energetycznych, brak jest omówienia prawa Hessa oraz przykładowych rozwiązań zadań dotyczących różnych sposobów obliczania ΔH reakcji. W rozdziale 7 prawo działania mas zostało wyprowadzone w oparciu o równanie kinetyczne reakcji. Dla niewielu reakcji takie wyprowadzenie jest możliwe, gdyż zazwyczaj równanie kinetyczne reakcji nie jest zgodne z równaniem stechiometrycznym. By nie doprowadzać do niesłusznych uogólnień, myślę, że lepiej z tego wyprowadzenia zrezygnować.

Należy skorygować definicję stałej równowagi reakcji. Poszczególne stężenia winny być podniesione do potęg o wykładnikach równych odpowiednim współczynnikom stechiometrycznym (s. 160, 165).

Poważne uwagi krytyczne dotyczą rozdziałów 1–3, w których omówiono budowę elektronową atomów i cząsteczek w świetle mechaniki kwantowej. Stwierdzenia te pokrywają się z zamieszczonymi w recenzji podręcznika tych samych Autorów przewidzianego do nauczania chemii w zakresie podstawowym.

A oto ważniejsze uwagi dodatkowe dotyczące tego podręcznika:

s. 23 – Niezrozumiałe zdanie: „spośród wielu rozwiązań równania Schrödingera wybieramy te funkcje, które gwarantują obecność elektronu w atomie”.

s. 36 – Niesłusznie ograniczono regułę Hunda do podpowłoki. Reguła ta dotyczy każdego poziomu energetycznego zdegenerowanego, tzn. takiego, gdy kilku orbitalom odpowiada ta sama energia elektronowa. W takim przypadku, zgodnie z powyższą regułą, elektrony przypisujemy orbitalom, tak aby była jak największa liczba elektronów o zgodnych zwrotach spinów (jak najmniejsza liczba „niesparowanych elektronów”). W oparciu o tę regułę należy np. wytłumaczyć właściwości paramagnetyczne tlenu.

s. 59, 60, 61, 63 – Sformułowanie: „powłoka walencyjna pierwiastków bloku ... ma konfigurację...” należy zastąpić zdaniem: konfiguracja elektronów walencyjnych pierwiastków bloku....

s. 71–76 – Podrozdział dotyczący budowy cząsteczek homojądrowych powinien zostać przerezegowany, wszystkie rysunki jako mylące usunięte i zastąpione diagramami poziomów energetycznych dla wybranych cząsteczek. Również dla popularnej cząsteczki tlenu, której strukturę błędnie zinterpretowano przy uwzględnieniu hybrydyzacji sp^2 (s. 87).

s. 72 – Błędne zdanie: „Każdy molekularny obszar orbitalny, podobnie jak atomowy, może pomieścić 2 elektrony o różnych spinach” – należy zastąpić zdaniem: „Każdy orbital może opisać zachowanie się dwóch elektronów o przeciwnych zwrotach spinów”.

s. 77, 103 – Nie istnieje pojęcie: wiązanie kowalencyjne czyste.

s. 81 – Niepoprawne wzory elektronowe kwasu azotowego(V) i kwasu siarkowego(VI) – trzeba je usunąć. W cząsteczkach tych kwasów nie występuje bowiem wiązanie koordynacyjne, wszystkie wiązania mają jednakową długość i należy to zinterpretować powstawaniem wiązań zdelokalizowanych.

s. 85 – Brak wyjaśnienia, dlaczego obecność wolnych par elektronowych w cząsteczce wody i amoniaku prowadzi do zmniejszenia kąta wiązania. Należy dodać informację, że energia odpychania między parami elektronowymi maleje w szeregu: wolna para – wolna para, wolna para – para wiążąca, para wiążąca – para wiążąca.

s. 91, 92 – Błędna interpretacja wiążących zdelokalizowanych elektronów II w cząsteczce ozonu i benzenu: „Molekularny obszar orbitalny zajmowany jest w cząsteczce ozonu przez 4 elektrony”, podobnie „Molekularny obszar orbitalny zajmowany jest w cząsteczce benzenu przez 6 elektronów”. Opis ten jest niewłaś-

ciwy i sprzeczny z zakazem Pauliego. I tak w cząsteczce benzenu z kombinacji liniowej orbitali p_z sześciu atomów węgla tworzy się 6 zdelokalizowanych orbitali typu Π . Trzy z nich, wiążące zajęte są każdy przez dwa elektrony i tworzą one sekstet elektronowy.

s. 105 – „Kąty między wiązaniami” – powinno być kąty między hybrydami.

Ze względu na poważne błędy merytoryczne występujące w rozdziałach 1–3 recenzowany podręcznik nie spełnia wymogów uprawniających do wyróżnienia go przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

EWA WASIELEWSKA

**Recenzja podręcznika dla liceum ogólnokształcącego,
liceum profilowanego i technikum, w zakresie podstawowym
*Chemia ogólna i nieorganiczna, część 1,***

autorstwa Bożeny Kałuży i Feliksy Kamińskiej, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2008, nr dopuszczenia 205/02

Podręcznik stanowi część pierwszą składającego się z dwóch części podręcznika przeznaczonego do nauczania chemii w zakresie podstawowym we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych i obejmującego wiadomości z chemii ogólnej i nieorganicznej. W części drugiej omawiane są zagadnienia z zakresu chemii organicznej.

Podręcznik liczy 180 stron, na których zamieszczono kolejno: spis treści, jedenaście numerowanych rozdziałów, odpowiedzi do zadań rachunkowych i krótki skorowidz. Ponadto na drugiej stronie okładki znalazł się układ okresowy pierwiastków, a na trzeciej stronie szereg aktywności metali i tabele rozpuszczalności.

Podręcznik ma przejrzysty układ i staranną szatę graficzną. Ważne prawa i definicje ujęte są w ramki na czerwonym tle, tematy zadań rachunkowych oraz tytuły doświadczeń wydrukowano na tle niebieskim, a fragmenty tekstu *Dla ciekawych* na zielonym. W celu lepszego zorientowania się w treści poszczególnych stron umieszczono na marginesie dużymi niebieskimi literami hasła, które omówione są w tekście obok. Każdy rozdział zamyka podsumowanie oraz zestaw zadań problemowych i rachunkowych. Omawiane zagadnienia ilustrowane są licznymi rysunkami, tabelami, a przede wszystkim zestawem 54 ciekawych doświadczeń. Zastrzeżenie budzi jedynie brak oznaczenia, które z doświadczeń mogą być wykonane przez ucznia, a które ze względu na bezpieczeństwo wyłącznie przez nauczyciela i pod sprawnie działającym wyciągiem (dotyczy to np. dośw. 3, 4, 5, 47, 49).

Treści zawarte w podręczniku – zgodne z programem opracowanym przez Autorki wspólnie z Andrzejem Reychem – wykraczają poza podstawę programową nauczania chemii w zakresie podstawowym. Wiadomości nadprogramowe zawarte są w rozdziałach I–III i dotyczą kwantowo-chemicznego opisu struktury elektronowej atomów i cząsteczek. Wiadomości te nie są konieczne do zrozumie-

nia materiału przedstawionego w dalszych rozdziałach podręcznika (wystarczająco wzory elektronowe) i nie są zresztą przez Autorki wykorzystywane. Co gorsza, zostały one przedstawione w sposób zagmatwany, w wielu przypadkach merytorycznie niepoprawny, co prowadzi do niezrozumienia bądź błędnej interpretacji. A oto kilka przykładów:

s. 15 – Błędna definicja poziomu energetycznego. Nie można utożsamiać powłoki elektronowej z poziomem energetycznym.

s. 16 – Błędne użycie pojęcia podpoziomu energetycznego, który utożsamiony jest z podpowłoką elektronową i dalej na s. 17: „liczba podpoziomów równa jest wartości głównej liczby kwantowej” – poziom energetyczny na diagramie energetycznym obrazuje energię elektronu opisanego danym orbitalem. Jeżeli dla kilku (g) orbitali energia jest jednakowa, to poziom taki nosi nazwę poziomu (g-krotnie) zdegenerowanego.

s. 16 – Błędne stwierdzenie: „w celu rozróżnienia stanów kwantowych należących do tych samych powłok, wprowadzono orbitalną liczbę kwantową l ”. Liczba kwantowa l jest jedną z 4 liczb kwantowych, które to liczby kwantują konkretne wielkości fizyczne charakteryzujące stan kwantowy elektronu w atomie. Postać orbitalu atomowego zależy od 3 liczb kwantowych n , l , m . W podręczniku nie podano zależności pomiędzy wartościami liczb kwantowych m i l i stąd nie wiadomo, dlaczego istnieją 3 orbitale typu p , 5 orbitali typu d .

s. 17 – Mylący rysunek – spin nie posiada odpowiednika w mechanice klasycznej.

s. 31 – Błędne stwierdzenie: „numer okresu informuje o ilości podpowłok walencyjnych i określa maksymalną liczbę elektronów w tej powłoce” – liczbę podpowłok i elektronów na danej powłoce określa zawsze główna liczba kwantowa n , numer okresu zaś równy jest wartości głównej liczby kwantowej powłoki walencyjnej.

s. 14, 23, 47 i inne – Dyskusyjne jest wprowadzenie pojęcia obszaru orbitalnego. Graficzne przedstawienie orbitali będących funkcją 3 zmiennych jest trudne. Moim zdaniem zamiast obszaru orbitalnego, lepiej posługiwać się pojęciem konturu orbitalu, zdefiniowanego jako powierzchnia najmniejszej figury geometrycznej na zewnątrz, której bezwzględna wartość orbitalu jest bardzo mała ($|\Psi| < \epsilon$, gdzie ϵ jest zadaną, dodatnią wartością bliską zera), tak więc prawdopodobieństwo napotkania elektronu poza tym konturem jest do zaniebdania. Definicja obszaru orbitalnego może sugerować, że wewnątrz tego obszaru prawdopodobieństwo napotkania elektronu jest zawsze bardzo duże, podczas gdy są takie miejsca, gdzie prawdopodobieństwo to może wynosić zero. Ponadto brak jest w podręczniku wyjaśnienia, jaki związek ma orbital z prawdopodobieństwem napotkania elektronu w określonym obszarze przestrzeni.

s. 47, 48, 49, 50 – Rysunki są błędne i niczego nie wyjaśniają (np. co oznacza E_{Cl} – energię atomu chloru, czy energię orbitalu p_{Cl} ?).

Uwzględnienie elementów chemii kwantowej nie decyduje o nowoczesności podręcznika. Usunięcie tych trudnych pojęć i poświęcenie większej uwagi charakterystyce związków nieorganicznych oraz ich znaczeniu w życiu codziennym i środowisku znacznie polepszyłyby proces nauczania. Tymczasem na 180 stron podręcznika tylko 23 strony zawierają opis właściwości wybranych pierwiastków i ich związków. Spośród niemetali omówiono azot, węgiel i krzem (wprowadzając niepotrzebnie pojęcie silikonów, kwasów polikrzemowych), z metali d-elektronowych – żelazo, a właściwości innych popularnych metali opisano na 3 stronach. Moim zdaniem pewne tematy z systematyki związków nieorganicznych, które realizowano w gimnazjum, dobrze byłoby powtórzyć i poszerzyć. I tak np. warto byłoby zwrócić uwagę, że nie tylko właściwości pierwiastków zmieniają się okresowo, ale i właściwości ich związków, i np. przeanalizować właściwości tlenków i wodoroków pierwiastków drugiego i trzeciego okresu. Ponadto charakter chemiczny tlenków (zasadowy, amfoteryczny, kwasowy) należałoby przedyskutować w oparciu o rodzaj występujących w nich wiązań.

Najlepiej napisane są rozdziały VI–IX, w których przedstawiono takie zagadnienia z zakresu chemii ogólnej, jak: molowa interpretacja reakcji chemicznej, szybkość i efekty energetyczne reakcji chemicznej, procesy utleniania i redukcji, roztwory, dysocjacja elektrolityczna, hydroliza. Rozdziały te merytorycznie i dydaktycznie są generalnie poprawne.

Reasumując, recenzowany podręcznik nie spełnia wymogów uprawniających do wyróżnienia przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Uwagi do projektu
nowej *Podstawy programowej*

Prezentowane teksty przedstawione zostały w ramach dyskusji przeprowadzonej w Krakowie w czerwcu, a następnie we wrześniu 2008 r. przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych. Członkowie Komisji analizowali projekt *Podstawy programowej* ogłoszony w kwietniu 2008 r., a potem jego drugą wersję, gdy ostateczny kształt tego dokumentu zdawał się jeszcze nieprzesądzony. Uwagi zgłaszane i przedyskutowane na forum Komisji zostały dwukrotnie dostarczone do Ministerstwa Edukacji Narodowej w wyznaczonych przez nie terminach, choć były one bardzo krótkie.

W dniu 23 grudnia 2008 r. p. minister Katarzyna Hall złożyła swój podpis pod rozporządzeniem wprowadzającym nową *Podstawę programową* kształcenia ogólnego. Refleksji Czytelników pozostawimy, czy i w jakim stopniu zgłaszane w naszych uwagach zastrzeżenia zostały uwzględnione w toku prac nad *Podstawą* oraz czy racje dyskutantów nie powinny przeważać nad koncepcjami przeforsowanymi przez MEN.

Dotychczasowe doświadczenie pokazuje, że każdy minister z łatwością unieważnia tworzone przez poprzedników zasady organizacyjne lub programowe szkolnictwa. Poniższych wypowiedzi, nawet gdy są bardzo krytyczne, nie należy w żadnym wypadku traktować jako ataku na rząd czy krytyki pod adresem osób, które nową *Podstawę* napisały; są one raczej apelem o rozwagę na przyszłość. Jest to apel o realną, a nie tylko symulowaną w ciągu paru tygodni dyskusję nad trwałą, stabilną i rozsądną podstawą koncepcyjną polskiej edukacji.

Uwagi o nowej *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* w zakresie historii

Każdy kolejny projekt *Podstawy programowej*, wydany po wejściu w życie reformy szkolnej w 1999 roku, zasługuje na uważną lekturę. Należy bowiem zakładać, iż twórcy nowej wersji ministerialnego dokumentu uwzględnili krytykę poprzednich ujęć, a jednocześnie wnieśli oryginalne pomysły do własnego projektu. Jego wnikliwy czytelnik musi też nieustannie pamiętać, czym jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* i czego od niej powinien oczekiwać. W tych kwestiach urzędnicy MEN-u niezmiennie powtarzają, iż jest to instrument ministerialny, regulujący dobór i układ treści w programach kształcenia ogólnego, a także wyznaczający zawartość podręczników szkolnych, sterujący ocenianiem wewnątrzszkolnym i systemem oceniania zewnętrznego. Ma więc charakter ramowy, selektywny, wartościujący, a przede wszystkim – ukierunkowujący szczegółowe decyzje merytoryczne autorów programów i podręczników szkolnych. Nie powinien razić ogólnikowością, ale także nie może wyręczać autorów programów w ich doborze uszczegółowionych informacji z danego zakresu.

W jakim stopniu nowa *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* w obrębie historii spełnia powyższe założenia? Moim zdaniem – w znacznym. Niewątpliwie obok ewidentnych wad, braków i usterek przynosi sporo zasługujących na aprobatę rozwiązań, zarówno konstrukcyjnych, jak i merytorycznych. Najpierw trzeba pozytywnie ocenić fakt, iż uczeń stał się jej centralnym ogniwem. Elementy strukturalne tego dokumentu na kolejnych etapach edukacyjnych (II, III, IV), czyli cele kształcenia, treści nauczania, wypracowywanie umiejętności intelektualnych i pozostałe zadania szkoły podporządkowano potrzebie rozwoju i dojrzenia uczniów. Każdy punkt *Podstawy programowej* składa się z dwóch elementów: 1) hasła tematycznego oraz 2) zestawu czynności intelektualnych ucznia, świadczących o pożądanej recepcji zawartości tego hasła. Oto przykład takiego zapisu z II etapu edukacyjnego (szkoła podstawowa):

9. *Fundamenty Europy. Uczeń:*

9.1. wyjaśnia znaczenie wynalazku pisma dla wspólnoty ludzkiej

9.2. opisuje życie w Atenach peryklejskich, używając pojęć: teatr, filozofia, bogowie olimpijscy (Zeus, Atena, Apollo), mity (Herkules, Odyseusz), olimpiada

9.3. charakteryzuje osiągnięcia Rzymu, używając pojęć i terminów: prawo rzymskie, drogi, wodociągi

9.4. opisuje narodziny chrześcijaństwa i jego rozpowszechnianie w czasach starożytnych.

(wszystkie podkreślenia – C. N.).

Natomiast na ostatnim IV etapie edukacyjnym (szkoła ponadgimnazjalna – poziom rozszerzony) znajduje się m.in. następujący zapis:

40. Polska w latach 1980–1989. Uczeń:

40.1. wyjaśnia idee Solidarności i jej wpływ na przemiany społeczno-polityczne w Polsce

40.2. charakteryzuje państwo i społeczeństwo w czasie stanu wojennego oraz ocenia społeczno-gospodarcze i polityczne skutki stanu wojennego

40.3. opisuje przyczyny i skutki obrad „Okrągłego Stołu”

40.4. prezentuje oceny polskiej historiografii dotyczące PRL-u.

(wszystkie podkreślenia – C. N.).

Nie ulega wątpliwości, iż nasycenie nowej *Podstawy programowej* bogatym zestawem umiejętności uczniów, które należy kształcić w toku edukacji historycznej, będzie korzystnie inspirować codzienną pracę nauczyciela historii. W wyniku analizy poszczególnych zapisów na wszystkich etapach edukacyjnych udało się stwierdzić, iż uczeń na zajęciach z historii przy pomocy nauczyciela ma umieć: *charakteryzować, dostrzegać, budować, formułować, oceniać, obliczać, identyfikować, lokalizować, integrować, opisywać, porównywać, porządkować, odróżniać, rozpoznawać, synchronizować, planować, wskazywać, umiejscawiać, wyjaśniać, proponować, przeciwstawiać się, przyporządkowywać, wyszukiwać, wymieniać, uzasadniać, analizować, angażować się, prezentować, omawiać*. Każda z cytowanych czynności wymaga od uczniów wysiłku psychicznego i fizycznego, niezbędnego w ich pracy szkolnej i domowej.

Od pierwszych zdań w ocenianym dokumencie podkreśla się priorytet rozwoju intelektualnego, etycznego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego uczniów. Z uznaniem trzeba przyjąć ogólną deklarację autorów *Podstawy*, iż szkoła powinna kształtować postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, oparte na uczciwości, wiarygodności, odpowiedzialności, wytrwałości, poczuciu własnej wartości, ciekawości poznawczej, kreatywności, twórczej przedsiębiorczości, gotowości do podejmowania inicjatyw, do pracy zespołowej oraz kulturze osobistej. Ponadto w założeniach ogólnych *Podstawy programowej* podniesiono konieczność pracy szkolnej nad postawą obywatelską uczniów, wyrażającą się poszanowaniem tradycji i kultury własnego narodu oraz dostrzeżeniem i akceptacją wartości innych kultur i tradycji. W tym kierunku powinna właśnie podążać polska szkoła.

Z powyższych sformułowań wynika, iż autorzy *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* w zakresie wszystkich przedmiotów szkolnych postanowili

w preambule podkreślić misję wychowawczą polskiej szkoły. Należało zatem oczekiwać odpowiedniej konkretyzacji tych założeń w języku wymagań szczegółowych, odnoszących się również do przedmiotu historii. Niestety tak się nie stało. Najpierw, analizując wymagania ogólne w zakresie celów kształcenia historycznego na II, III i IV etapie edukacyjnym, odkrywamy rażące pominięcie powinności wychowawczych nauczyciela historii. Jedynie na szczeblu szkoły podstawowej można domniemywać, iż dwa końcowe (nr 4 i 5) cele nauczania przedmiotu „historia i społeczeństwo” (*zainteresowanie problematyką społeczną i współdziałanie w sprawach publicznych*) nawiązują do zadań wychowawczych. Także w wymaganiach szczegółowych, dotyczących treści nauczania i umiejętności, włączonych do powyższego przedmiotu, wśród 29 tematów zaledwie trzy (*refleksja nad sobą i otoczeniem społecznym, mała ojczyzna i ojczyzna*) sygnalizują wątki wychowawcze. Na pozostałych etapach edukacyjnych (III i IV) wskazania i sugestie wychowawcze całkowicie pominięto.

Nielatwo zatem zgodzić się z takim podejściem autorów *Podstawy*, wszak polska młodzież po ukończeniu wszystkich etapów edukacyjnych powinna z lekcji historii wyciągnąć m.in. rozumienie istoty polskości, sensu polskiej tożsamości narodowej czy pożądaných cech mentalności i zachowań Polki i Polaka, zwłaszcza wybierających życie emigranta. O tych doniosłych zadaniach wychowawczych, szczególnie pilnych w obliczu narastającej presji tzw. polityki historycznej w niektórych państwach, zwłaszcza sąsiedzkich, nie wolno zapominać w tego typu dokumencie ministerialnym. Musi zastanawiać, a nawet zdumiewać, pominięcie w *Podstawie programowej* nauczania historii wyraźnej obrony polskiej racji stanu i polskiego punktu widzenia w odczytywaniu, interpretacji i wartościowaniu minionych dziejów.

Pozostając przy wymaganiach ogólnych w obrębie celów kształcenia historycznego, należy upomnieć się o nieobecne w przyjętej taksonomii, a jakże użyteczne, cele poznawcze edukacji historycznej. O nich autorzy dokumentu w ogóle nie wspominają, zakładając chyba milcząco, iż każdy nauczyciel historii o nich pamięta i je należyście osiąga. Warunkiem prawidłowego myślenia historycznego i racjonalnej świadomości historycznej jest przecież posiadanie prawdziwej, źródłowo udokumentowanej i naukowo zweryfikowanej wiedzy historycznej. Rażące luki na tym polu, ujawniane coraz częściej u absolwentów polskich szkół, są sygnałem alarmowym dla władzy oświatowej w Polsce. Zatem troska każdego nauczyciela historii o stan i jakość uczniowskiej wiedzy o przeszłości powinna wyprzedzać jego pozostałe zadania edukacyjne. Wśród nich autorzy *Podstawy* na pierwszym miejscu umieścili hasło „Chronologia historyczna”. Poprawnie powinno ono brzmieć „Chronologia i **przestrzeń** historyczna”, wszak centralnymi kategoriami historii są nieodłącznie czas i przestrzeń.

Autorzy nowej *Podstawy* wprowadzili układ chronologiczno-problemowy faktów, wydarzeń i zjawisk historycznych. Starano się zachować proporcje między

historią narodową i powszechną. W wykazach haseł są odwołania do historii lokalnej i regionalnej. Dostrzega się wyraźną równowagę między tematyką polityczną, społeczną, gospodarczą, kulturową, tak w warstwie materialnej, jak i duchowej. Nie zabrakło kwestii religijno-kościelnych, zwłaszcza na szczeblu gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej (poziom rozszerzony). Z aprobatą należy przyjąć językowe (syntetyczne i trafnie uogólnione) brzmienie większości haseł w *Podstawie* na kolejnych etapach edukacyjnych. Oto ich przykładowy wybór: *Fundamenty Europy* (II etap), *Odkrycie Nowego Świata* (II), *Upadek I Rzeczypospolitej* (II); *Cywilizacje Bliskiego Wschodu* (III), *Dziedzictwo antyku* (III), *Epoika napoleońska* (III), *Spółeczeństwo dawnej Rzeczypospolitej w okresie powstań narodowych* (III); *Ekspansja w świecie greckim i rzymskim* (IV), *Europa w okresie krucjat* (IV), *Polska w okresie rozbitcia dzielnicowego* (IV), *Kultura średnio-wieczna* (IV), *Kryzys demokracji i systemy totalitarne* (IV), *Narodziny III Rzeczypospolitej* (IV), *Przemiany cywilizacyjne w drugiej połowie XX w.* (IV).

Niewątpliwie bardzo dyskusyjna, by nie powiedzieć – szkodliwa, jest decyzja autorów *Podstawy*, by zakończyć program nauczania historii w gimnazjum tematem „Sprawa polska w I wojnie światowej”. Pozbawienie absolwentów tego szczebla edukacji wiedzy historycznej o dwudziestolecie międzywojennym, II wojnie światowej, latach PRL-u i wydarzeniach po 1989 r. trudno racjonalnie wytłumaczyć. Nie każdy uczeń po ukończeniu gimnazjum będzie przecież kontynuował naukę w szkole ponadgimnazjalnej, w oparciu o program historii na poziomie podstawowym, gdzie zaplanowano 12 tematów. Pierwszy z nich brzmi: „Europa i świat po I wojnie światowej”. Ostatni obejmuje „Rozkład systemu komunistycznego w Polsce – polska droga do suwerenności”. Wzmiankowane tematy są zatem dopełnieniem okrojonej *Podstawy programowej* na szczeblu gimnazjalnym. W tej sytuacji warto ponownie rozważyć sensowność przyjętych cezur historycznych na szczeblu gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym.

W zasadzie pozytywnie należy odnieść się do kwestii pojęć historycznych i społeczno-politycznych, które zostały wprowadzone do nowej *Podstawy programowej* na kolejnych etapach edukacyjnych. Odrzucając pokusę narzekania na pominięcie wielu innych – trzeba przyznać, iż uczniom szkoły podstawowej przedłożono do przyswojenia i zrozumienia zestaw ważnych pojęć i terminów, choć nierzadko o wysokim stopniu uogólnienia, użytecznych w życiu społeczno-politycznym. Należą do nich m.in.: *konstytucja, wolne wybory, wolność słowa, wolne media, ubóstwo, samorząd miejski, stan wojenny, „Okragły Stół”*. Na III szczeblu edukacyjnym (gimnazjum) zwiększa się stopień złożoności pojęć historycznych. Autorzy *Podstawy* włączają do ich zbioru m.in. *judaizm, cywilizację, antyk, uniwersalne cesarstwo, system lenny, chrystianizację, ruch osadniczy, humanizm, demokrację szlachecką, rewolucję przemysłową, liberalizm, dyktaturę*. Z kolei wśród pojęć na IV etapie edukacyjnym uczniowie zetkną się np. z *faszyzmem, ideologią, ekspansją, rekonkwistą, krucjatami, władzą uniwersalną, reformacją,*

polityką dynastyczną, zimną wojną, dekolonizacją, oligarchizacją, nacjonalizmem, anarchizmem, stalinizacją, dekomunizacją, socrealizmem. Niewątpliwie autorom nowej *Podstawy* dość łatwo będzie zarzucić pominięcie tego lub innego pojęcia, choćby *ludobójstwa*, którego nieuwzględnienie trudno w sposób przekonujący wytłumaczyć, wiedząc o strasznych jego konsekwencjach np. w XX w.

Także spis postaci historycznych, pojawiających się w nowej *Podstawie programowej* na kolejnych etapach nauki szkolnej, musi wywołać kontrowersje i sprzeczności. Rodzą się pytania w rodzaju: dlaczego pominięto wielkich myślicieli starożytności, np. Sokratesa czy Arystotelesa, a wprowadzono postacie mitologiczne, np. Zeusa czy Atenę; dlaczego na liście znalazł się Bohdan Chmielnicki, a zabrakło miejsca dla Romualda Traugutta? Takie pytania można mnożyć. Wynikają one z niejasnych kryteriów selekcji postaci historycznych, którymi kierowali się twórcy nowej *Podstawy programowej*.

W podsumowaniu trzeba stwierdzić, iż dotychczasowe wersje *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* w zakresie historii miały swoje mocne i słabe strony. Począwszy od 1999 r., żadna z nich nie uniknęła jednak ostrej krytyki, budząc żywe emocje i polemiki w środowiskach zainteresowanych sprawami edukacji i wychowania. Tak będzie zapewne z obecną wersją. Jest ona z kilku względów interesującą propozycją, choć zawiera też błędy i braki. Ich wyeliminowanie podniosłoby niewątpliwie wartość ocenianego dokumentu.

Uwagi na temat umiejscowienia historii w projekcie *Podstawa programowej*

Dokument tak złożony, jak *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, oceniać można z wielu punktów widzenia. Po pierwsze można sobie zadać pytanie, czy wywiera ona znaczący wpływ na realne procesy nauczania, zachodzące w szkole. Wpływ ten będzie tym większy, im bardziej szczegółowa i wszechogarniająca będzie *Podstawa*. Tworzenie takiego dokumentu wywołałoby jednak fundamentalną dyskusję nad pluralizmem edukacji, swobodą autorskiej inwencji programowej i wieloma innymi kwestiami, ze światopoglądowymi włącznie. W przypadku przedmiotów społecznych pojawią się oczywiście problemy natury ideowo-ideologicznej. Czy należy *Podstawie* nadawać postać bardzo dokładnej dyrektywy? Jednolite i wysoce skonkretyzowane programy nauczania, opracowywane na szczeblu centralnym, mieliśmy przez cały okres PRL-u i niezbyt ciepło wspominaliśmy ówczesny, „nakazowo-rozdzielczy” system kierowania oświatą. Nie od rzeczy byłoby jednak zauważyć, że i w tamtych czasach absolwent szkoły X, edukowany przez nauczyciela Y, bardzo różnił się poziomem wiedzy i intelektualnych sprawności, nabytych w trakcie kursu historii, od absolwenta szkoły Z, uczonego przez nauczyciela Q, a działo się tak pomimo pełnej programowej i podreżnikowej uniformizacji. Są to obserwacje truistycznej natury, ale chyba warto sobie uświadamiać, że ostatecznie o poziomie i efektywności nauczania decydują wzajemne relacje pomiędzy nauczycielem i jego uczniami oraz klimat intelektualno-wychowawczy panujący w konkretnej placówce oświatowej. Centralistyczne zarządzanie może nie mała popsuć tam, gdzie dzieje się dobrze, ale niewiele naprawi tam, gdzie na co dzień w salach lekcyjnych i pokojach nauczycielskich dzieje się źle.

Forsowne dążenie do zmiany *Podstawy* zdaje się jednak wypływać z założenia, że decyduje ona o efektywności nauczania i skuteczności wychowawczej szkoły. Obawiam się, że w przypadku historii, tak nie jest. Wielkie znaczenie mają bowiem takie czynniki, jak:

- kondycja organizacyjna szkoły, w tym zwłaszcza liczebność klas (grup uczniowskich);
- przydział godzin na poszczególne przedmioty nauczania, nadający im stosowną rangę;

- możliwości odpowiedniego prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, zarówno dla uczniów uzdolnionych, jak i wymagających indywidualnej pomocy, zaniedbanych przez rodzinę lub z dysfunkcjami powodującymi trudności w nauce;
- ogólny klimat wychowawczy, tym lepszy, im stabilniejsza i systematyczniejsza jest praca szkoły, a polepszany m.in. dzięki regularnej współpracy z samorządem, organizacjami regionalnymi, instytucjami artystycznymi itp.), angażującej społeczność uczniowską w sprawy najbliższego otoczenia;
- prestiż i autorytet nauczycieli, wynikający z cech osobowościowych, kwalifikacji merytorycznych i metodycznych, a także roli odgrywanej w środowisku i uplasowania w hierarchii społecznej (prawidłowa ocena pracy, premiowanie autentycznych osiągnięć pedagogicznych, podwyższenie statusu socjalnego);
- motywacja do nauki, wypływająca z ogólnych nastrojów społecznych, intelektualnej atmosfery panującej w poszczególnych środowiskach oraz mentalności i morale formalnych i nieformalnych grup młodzieżowych (organizacji, subkultur).

Głoszenie poglądu, że zmiana jednego dokumentu – przy równoczesnym utrzymaniu liczebności klas licealnych na poziomie 32–36 osób, ustawicznym destabilizowaniu szkół i dalszym zniechęcaniu nauczycieli do pełnienia ich trudnych i odpowiedzialnych ról społecznych, spowoduje uzdrowienie polskiej oświaty oraz podniesie wyniki maturzystów, to albo fałszywa propaganda, albo przejaw myślenia życzeniowego.

Mankamenty obowiązującej obecnie *Podstawy* wytknięto wielokrotnie. Gorące emocje towarzyszące społecznej debacie edukacyjnej, raczej publicystyczno-politycznej niż pedagogiczno-dydaktycznej, nie sprzyjają jednak racjonalizacji oceny poszczególnych składników systemu, w tym rzeczywistej roli aktualnej *Podstawy*. Przedstawiony przez MEN projekt w wielu punktach wstydliwie daje sygnał do odwrotu z pozycji, które miały być trwałą zdobyczą wielkiej reformy przełomu tysiącleci. Tymczasem do egzaminu maturalnego przystąpiło jak dotąd zaledwie parę roczników abiturientów edukowanych w nowy sposób i nie dokonano jeszcze kompleksowej analizy wyników ich kształcenia. Najgorętsza krytyka dotyczy egzaminów zewnętrznych, między innymi dlatego, że potknięcia (faktyczne, jak i wyolbrzymiane) komisji egzaminacyjnych są wdzięcznym tematem medialnym. Warto jednak zauważyć, że w krótkiej historii egzaminów maturalnych to przy nich właśnie najczęściej majsterkowano i doraźnie manipulowano ich zasadami z pobudek politycznych. Bogaty dorobek koncepcyjny lat dziewięćdziesiątych nie znajduje w obecnej maturze z historii właściwego odbicia.

Należy także zdawać sobie sprawę z faktu, że masowe egzaminy zewnętrzne nie wystarczają do wyciągania ostatecznych wniosków o efektywności pracy

szkoły, bowiem narzędzia egzaminacyjne niekoniecznie odpowiednio i wszechstronnie ukazują osiągnięcia absolwentów. Wydaje się również, że najwięcej nieporozumień rozgrywa się wokół interpretacji standardów egzaminacyjnych. Te zaś w przypadku historii są wysoce enigmatyczne i prawie nie dają odpowiedzi instruktywnych ani przygotowującym się do egzaminu, ani egzaminującym. Być może zamiast pisać nową *Podstawę* należało dookreślić i uszczegółowić standardy, zdejmując (ewentualnie) trud ich przygotowania z barków CKE?

Warto też wspomnieć o aspektach organizacyjno-społecznych szykowanej zmiany. Będzie to kolejna z serii operacji kosztownych w znaczeniu dosłownym i przenośnym. Na przykład pochopna weryfikacja podręczników może w paradoksalny sposób zmieść z rynku księgarskiego (również wtórnego) wartościowe i już wypróbowane publikacje, promując książki produkowane pospiesznie, byle opatrzone zostały w nadruk: „zgodne z najnowszą *Podstawą*”. Jak to się ma do szczytnych deklaracji na temat gospodarności i oszczędzenia społeczeństwu, a zwłaszcza wielodzietnym rodzinom, zbytecznych wydatków?

Nie znaczy to, że nie należy prowadzić studiów zmierzających do ewaluacji i poprawienia dokumentów programowych, tak aby mogły lepiej spełniać swoją rolę. W obecnej sytuacji, kiedy nic nas nie nagli, taki proces powinien przebiegać planowo, jako wieloetapowy program badawczo-wdrożeniowy, z szerokim dostępem do cząstkowych rezultatów i wielokrotnym, odroczonym wartościowaniem proponowanych rozwiązań. Przy całym szacunku dla osób, które weszły do zespołu piszącego projekt *Podstawy*, legitymujących się zapewne wysokimi kompetencjami, nie byłbym skłonny wróżyć powodzenia pracom prowadzonym w utajnieniu i gorączkowo, bez zapewnienia akceptacji ze strony zainteresowanych środowisk choćby ogólnych idei i koncepcji wstępnych. Dla przykładu: tworzenie angielskich czy duńskich założeń programowych trwało po kilka lat i było procesem, w którym zrealizowano wiele cząstkowych studiów przygotowawczych, angażując w nie znaczącą część środowiska oświatowego. Nie przyniosło to skądinąd tym krajom ani absolutnego błogostanu edukacyjnego, ani powszechnego zachwyty dla wypracowanych reguł, zdaje się jednak wskazywać właściwszą drogę postępowania niż konspiracyjne forsowanie programowego „zamachu stanu”. Konstytucję 3 Maja udało się skrycie napisać i podstępem zatwierdzić, ale nie powiodła się jej obrona.

Beztraskie burzenie tradycji jest dla szkolnictwa (jak dla każdej społecznej instytucji długiego trwania) wysoce niebezpieczne. Wprowadzenie trójdzielnego systemu z *novum* w postaci gimnazjów nie okazało się krokiem we właściwym kierunku. Obecne budowanie koncepcji programowej, która nie mieści się w jednym etapie edukacji, lecz ma zostać „dokończona” gdzieś i kiedyś później w „postgimnazjum”, jest próbą opuszczenia trudnej do obrony „reduty gimnazjalnej” bez wywieszania białej flagi i wysadzania szańców w powietrze. Niestety jest to pomysł wysoce osobiwy i to w pejoratywnym tego słowa znaczeniu. Jeśli

nauczyciele realizujący w gimnazjum programy liniowe (jak chronologiczny program nauczania historii) nie są w stanie dokończyć kursu, to zamiast przeciągać go na kolejny rok nauki w innej już szkole, należy zwyczajnie dodać godzin lekcyjnych w cyklu gimnazjalnym, w wymiarze pozwalającym na zrealizowanie materiału, wzmacniając przy tym nakaz osiągnięcia odpowiednich cezur na zakończenie klasy pierwszej i drugiej oraz systematycznej realizacji programu klasy III. Być może należałoby wzmocnić nadzór nad właściwą realizacją tych norm ze strony dyrektorów, rad pedagogicznych albo w większych szkołach zespołów przedmiotowych. Jest to rozwiązanie logiczne i rozsądne. Właściwe rozłożenie i zaakcentowanie pewnych wątków w nauczaniu historii przynosi oczywiste korzyści dla wykształcenia ogólnego, lecz będzie realne tylko, jeśli historyk otrzyma do dyspozycji minimum 8 godzin w cyklu gimnazjalnym (czyli tyle, ile miał dawniej w podstawówce w klasach V–VIII). Przy okazji warto się zastanowić nad dziwaczną – według omawianego projektu – specjalnością nauczyciela gimnazjalnego – historyka „do pierwszej wojny...”. Może powinniśmy specjalnie uruchomić uniwersyteckie kształcenie tego rodzaju historyków *nie-najnowszych*?

Historia jest nauką macierzą, z której zrodziły się wszystkie współczesne dyscypliny społeczne i politologiczne, a jednocześnie w wydaniu szkolnym nadal stanowi najlepsze pole integracji treści z wszystkich tych dziedzin, o najszerzej pojętej edukacji kulturalnej nie wspominając. Każdy opis aktualnego procesu ekonomicznego, społecznego lub politycznego jest zakorzeniony w odniesieniach do przeszłości – bliższej lub dalszej. Historyk może doskonale ukazywać fundamenty współczesnej ekonomiki, demonstrując mechanizmy rozwoju Holandii w XVI i XVII wieku, albo Wielki Kryzys lat trzydziestych, a do kształtowania podstaw przedsiębiorczości posługiwać się przykładami międzywojennego ruchu spółdzielczego lub wielkopolskich stowarzyszeń gospodarczych z XIX stulecia. Humanizm, humanitaryzm i doniosłość postaw prospołecznych to wątki przewodnie nauczania historii – od starożytnego powstania Spartakusa do rewolucji Solidarności. Historia jest niezwykle zasobna w treści kształcące i wychowawcze i pozwala bardzo elastycznie dobierać potrzebne elementy wiedzy i sprawności intelektualno-warsztatowe. Warunkiem jest nadanie jej rangi jednego z przedmiotów głównych, odzyskanie swobody gospodarowania czasem lekcyjnym i możliwości sięgania do aktywnych i problemowych metod nauczania, z których obecnie nawet najlepsi nauczyciele rezygnują, bo zmuszono ich do pośpiesznego przerabiania materiału pod presją nadciągających *egzaminów doniosłych*.

Tradycyjny program nauczania typu *sylabus* stanowi spis treści, które powinny zostać zrealizowane przez nauczyciela. Obecnie większość państw europejskich odeszła od tego modelu, tworząc bardziej rozbudowane opracowania typu *curriculum*. *Curriculum* (w tym znaczeniu) to spójna i kompleksowa struktura celów, treści, strategii dydaktycznych oraz opisów zamierzonych wyników nauczania. Katalogi celów uzyskują w takim ujęciu konstruk-

cję taksonomiczną, wyraźnie pokazującą, jakiego rozwoju oczekujemy w zakresie poszczególnych kategorii wraz z przechodzeniem uczniów na wyższe etapy edukacji.

Z tych względów w nowej *Podstawie* należałoby zdefiniować i odrębnie zapisać cele kierunkowe, etapowe i cząstkowe, pokazując zróżnicowanie poszczególnych perspektyw edukacyjnych, a także zdefiniować specyficzne (właściwe dla przedmiotu) i uniwersalne umiejętności (kompetencje), które winien kształtować nauczyciel. W opisie osiągnięć należałoby zaznaczyć, że ich poszczególne kategorie mają zróżnicowane pułapy – od zadowalającego do wybitnego (celującego), oraz możliwie wyraźnie pokazać, przynajmniej na kilku przykładach, jak przełoży się to na język wymagań egzaminacyjnych. Także przykładowe opisy standaryzowanych osiągnięć dla pewnych tematów, chociażby takich, które odgrywają kluczową rolę w procesach europejskiej (zawierającej także polską) enkulturacy i uświadamiania tożsamości cywilizacyjnej, czy też wychowania w duchu świadomości patriotycznej i obywatelskiej (jak geneza, symbolika, wspólnotowa rola ważnych rocznic i świąt narodowych), powinny się znaleźć w *Podstawie*.

W projekcie *Podstawy* dydaktyka historii niepokoi terminologia. W pierwszej wersji każdy z *Etapów* zaczynał się od *Wymagań ogólnych*. Obecnie (być może pod wpływem uwag nadesłanych w czasie kwietniowej dyskusji do MEN) w tym miejscu znalazł się nagłówek: ***Cele kształcenia – wymagania ogólne***. Niewiele, albo i wcale, nie zmienił się jednak tekst pod tym nagłówkiem. Dydaktycy zwykli rozróżniać dwie kategorie celów. Cele ogólne, które stanowią zapowiedź tego, na czym będą polegały oddziaływania nauczyciela na ucznia, stylizuje się za pomocą rzeczowników odsłownych (celem nauczania jest: zapoznanie, rozwijanie, kształtowanie, umacnianie, etc.). Są to sformułowania sugestywne, bo przedstawiają posłannictwo szkoły, przedmiotu i nauczyciela. Natomiast cele operacyjne stanowią wynik taksonomicznego zhierarchizowania zadań i spojrzenie na proces kształcenia od strony jego rezultatów, czyli oczekiwanych zachowań ucznia, nie zaś zamierzeń pedagogów. Zabiegowi temu towarzyszy przestylizowanie zapisów; zamiast rzeczowników odsłownych używa się tzw. czasowników operacyjnych. ***Cele kształcenia – wymagania ogólne*** zdają się stanowić katalog celów etapowych, ale spisanych na sposób zoperacjonalizowany, a z nazwy są nowinkarską hybrydą terminologiczną.

Dziwi też powtórzenie tego samego katalogu celów (*wymagań ogólnych*) na początku etapów IV podstawowego (s. 61) i IV rozszerzonego (s. 64). Oznaczałoby to, że w powszechnej edukacji historycznej – nie tylko licealnej, lecz „pogimnazjalnej” zawodowej, także dokończającej program gimnazjalny – chcemy osiągnąć na poziomie elementarnym to samo, co następnie z młodzieżą świadomie wybierającą humanistyczny profil rozszerzony. W ten sposób albo zbyt wiele oczekiwać będziemy od wszystkich „pogimnazjalnych pierwszaków”, albo nie

doszacujemy możliwości „humanistycznych wybrańców” z klas II i III LO. Oczywiście zachodzi raczej ten pierwszy przypadek.

Uwagi szczegółowe mogłyby dotyczyć konkretyzacji treści i wymagań, a ich wykaz byłby długi i rzecz jasna dyskusyjny. Dlaczego uczniowie powinni dowiedzieć się czegoś o św. Franciszku i zakonach żebraczych późnego średniowiecza, a nie muszą zetknąć się z postacią św. Benedykta i olbrzymim ruchem monastycznym reguły benedyktyńskiej, bez którego w ogóle nie można zrozumieć kultury wieków średnich? Takich tajemnic jest w projekcie więcej. Projekt jest pisany poprzez formułowanie celów zoperacjonalizowanych, czyli opisów osiągnięć ucznia. Taki system ma pewne wady. Cele zoperacjonalizowane w istocie dają wyobrażenie o realnych oczekiwanych osiągnięciach tylko wtedy, gdy towarzyszą im dokładniejsze opisy warunków zachowań końcowych i standardu rezultatów kształcenia, odpowiadające pewnym pułapom wymagań szkolnych. Tymczasem zapisy projektu nie przyniosły – bo przynieść nie mogły – konkretnej informacji o tym, czego właściwie oczekujemy od dzieci i młodzieży w poszczególnych przedziałach wieku szkolnego. Gdyby taka konkretyzacja miała faktycznie nastąpić, tekst musiałby być dwu- lub trzykrotnie dłuższy i wzbogacony o przykłady zadań. Moim zdaniem **natrafiamy tu na głęboki rozdziew pomiędzy wstępnymi deklaracjami a stanem faktycznym.**

W pierwotnym projekcie całkowicie znikły treści regionalne, które w ostatnim piętnastoleciu zaczęły stanowić ważny komponent edukacji historycznej, wprowadzany do niej jednak poprzez ścieżkę regionalną. Likwidacja ścieżek być może jest zabiegiem słusznym. W wielu środowiskach lokalnych były one jednak realizowane prawidłowo, a nawet z dużym zaangażowaniem, i osiągnano dzięki nim znaczne sukcesy wychowawcze i kształcące. To, co stanowiło istotę ścieżki regionalnej, powinno zatem znaleźć miejsce w edukacji historycznej na wszystkich etapach, gdyż inaczej zmarnujemy dorobek wielu nauczycieli, szkół, autorów publikacji i wydawnictw.

Sama idea projektu budzi więc wiele wątpliwości i nie widzę dla niej niezbędnego konsensusu środowisk zainteresowanych jakością edukacji historycznej w Polsce.

KAROL SANOJCA

Głos w dyskusji w sprawie projektu nowej *Podstawy programowej* (bohaterowie historii a edukacja szkolna)

Historię tworzą ludzie. Ta konstatacja zachęca do przyjrzenia się, jaki sposób podejścia do kwestii postaci historycznych proponują autorzy projektu *Podstawy programowej*. Ważę tego zagadnienia podkreślili zresztą sami, umieszczając w celach kształcenia na drugim etapie edukacyjnym konieczność zdobycia umiejętności m.in. „tworzenia krótkiej wypowiedzi o postaci”, a w wymaganiach szczegółowych umiejętność „zbierania informacji o rozmaitych formach upamiętnienia postaci (...) z przeszłości ‘małej Ojczyzny’ i tworzenia portfolio”. Choć na poziomie klas IV–VI materiał historyczny dotyczy przede wszystkim historii Polski, to pojawiają się tam również postaci z historii powszechnej. Zestaw ten wydaje się jednak dość przypadkowy (Otton III, św. Franciszek, Kolumb, Hitler, Stalin). Jeszcze bardziej zadziwiająca jest lista bohaterów antycznych. Sugerować może ona uczniom, że historia starożytna to tylko rozbudowana baśń. Wydaje się, że oprócz wymienionych postaci mitycznych i literackich (Zeus, Atena, Apollo, Herkules i Odyseusz) należałoby wymienić choćby kilka postaci historycznych. Co ciekawe, w *Podstawie programowej* na wszystkich szczeblach kształcenia nie pojawia się żadna postać historyczna z czasów starożytnych (mowa jest jedynie w jednym miejscu o „Atenach peryklejskich”).

Na marginesie warto zauważyć, że od sensownego skonstruowania materiału w szkole podstawowej będą w dużym stopniu zależeć efekty kształcenia, zwłaszcza gdyby został wprowadzony w życie dość ryzykowny projekt przeniesienia treści dotyczących XX wieku do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej. Dlatego niefortunny wydaje się pomysł, aby w początkowym etapie edukacji historycznej dokonać tak wielkiego skoku w czasie (prawie 350 lat!), przechodząc w dziale *Państwo polskie za Piastów* od zjazdu gnieźnieńskiego bezpośrednio do państwa Kazimierza Wielkiego. Przy takiej zawartości materiału rzeczowego tytuł tego bloku powinien raczej brzmieć *Początki i schyłek panowania Piastów w Polsce*. Spójność chronologicznie ujętego materiału w szkole podstawowej, prezentującego historię Polski, rozbija temat *Odkrycie Nowego Świata* – jedyny z historii powszechnej (pomijam tu wprowadzający dział dotyczący czasów starożytnych i zatytułowany *Fundamenty Europy*). Szkoda, że Autorzy nie wykazali się konsekwencją w ograniczeniu treści wyłącznie do dziejów narodowych.

Zestaw wybitnych postaci z historii Polski – proponowany uczniom w szkole podstawowej – jest dość różnorodny: ośmiu władców (Mieszko I, Bolesław Chrobry, Jadwiga, Jagiełło, Zygmunt Stary i Zygmunt August, Jan Sobieski i Stanisław August Poniatowski), dziewięciu ludzi nauki i kultury (Mikołaj Kopernik, Jan Matejko, Stanisław Moniuszko, Henryk Sienkiewicz, Stanisław Wyspiański, Fryderyk Chopin, Adam Mickiewicz, Maria Curie-Skłodowska, Helena Modrzejewska), trzech bohaterów narodowych (S. Czarniecki, T. Kościuszko, J. Piłsudski). Szkoda tylko, że nazwiska Matejki, Moniuszki, Sienkiewicza i Wyspiańskiego jako jedyne zostały wymienione w bloku tematycznym *Formy walki o niepodległość*. Trudno jednoznacznie określić, jakimi kryteriami kierowano się, dobierając te właśnie nazwiska. Lista postaci wymienianych na poziomie gimnazjum jest znacznie uboższa, liczy bowiem jedynie 23 osoby (na etapie wcześniejszym *Podstawa* wymienia 38). Ponadto uwidoczniła się w sposób wyraźny tendencja do zwracania większej uwagi na historię powszechną. Spośród tych 23 osób zaledwie pięć to Polacy (Bolesław Krzywousty, Kazimierz Wielki, Mikołaj Kopernik, Stanisław Konarski i Stanisław Leszczyński). Nie jest to chyba lista reprezentatywna dla ponad 900 lat polskiej historii. Ubogo też prezentuje się lista wybitnych postaci z całego XIX i początków XX wieku – tworzą ją jedynie Napoleon i Lenin! Bardzo egzotyczny zestaw nazwisk wymienia również *Podstawa programowa* na poziomie licealnym. W zakresie historii XX wieku, oprócz sztandarowych polityków z okresu II Rzeczypospolitej (Władysław Grabski, Józef Piłsudski i Roman Dmowski), nakazuje ona zapoznać uczniów z postaciami Mussoliniego, Hitlera, Stalina, Ribbentropa, Mołotowa, Mao i ... Jana Pawła II. Zresztą zamysł, aby na poziomie ponadgimnazjalnym „odpersonalizować” historię, a mówić jedynie o „procesach”, „systemach” czy „przemianach”, nie rokuje, że przedmiot ten będzie atrakcyjny. W materiale przeznaczonym dla klasy II i III, a więc obejmującym czasy od starożytności po współczesność, wymieniono jedynie dwa nazwiska (Stanisław August Poniatowski i Napoleon), a dwa kolejne pojawiły się jako składniki pojęć (maoistowska koncepcja i stalinizacja).

Oczywiście można powiedzieć, że przy realizacji materiału programowego siłą rzeczy mowa będzie o dziesiątkach postaci pojawiających się na kartach wydawnictw szkolnych, jednak w przypadku tak fundamentalnego dokumentu, jakim jest *Podstawa programowa*, dobór nazwisk powinien opierać się na bardzo precyzyjnych kryteriach.

Opinia o aktualnym stanie prac nad *Podstawą programową* nauczania języka polskiego w liceum (wrzesień 2008)

W ocenie obecnego kształtu projektowanej *Podstawy programowej* nauczania języka polskiego w liceum biorę pod uwagę następujące dokumenty:

- a) *Projekt rozporządzenia w sprawie nowej podstawy programowej*, mającej obowiązywać od roku szk. 2009/2010 [...] załącznik: Projekt podstawy programowej dla gimnazjów i liceów; Język polski. IV etap edukacyjny – [dostępny w internecie na stronach Reforma Programowa – Ministerstwo Edukacji Narodowej w dniu 19.09.08];
- b) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2008 r.* (wersja skierowana do publikacji w Dzienniku Ustaw RP);
- c) *Komunikat Dyrektora CKE w sprawie listy lektur dla szkół ponadgimnazjalnych na egzamin maturalny od maja 2009 roku.*

Zestawienie i porównawcza analiza tych dokumentów przynosi niepokojący obraz – z jednej strony wielu rozbieżności w zakresie postanowień regulujących kształt list lektury, a w konsekwencji horyzontów kształcenia, z drugiej – niedopowiedzeń i niejasności w zarysowaniu intencji poczynań sygnalizowanych jako nowa reforma programowa. W sferze dotkliwych niedopowiedzeń mieszczą się przede wszystkim: brak określenia roli nauczania języka polskiego w całym ogólnym planie edukacji narodowej oraz sprecyzowania podstawowych warunków realizacji narastających treści kształcenia językowego, literackiego i kulturowego, w tym wystarczającego wymiaru godzin przedmiotu w gimnazjum i liceum, a także uprawnień nauczyciela do samodzielnych wyborów w zakresie fakultatywnych treści programu. Niejasność intencji pośpiesznej reformy, ujawniająca się w toku lektury i porównywania wspomnianych dokumentów, może się zaś stawać, gdy wchodzi ona już w fazę urzędowych decyzji, źródłem zagrożenia dla dotychczasowych korzystnych przemian w procesach kształcenia polonistycznego.

Trzeba, oczywiście, krótko odnieść się do owych dokumentów reformy i wskazać, co w nich może niepokoić nauczyciela.

Ogłoszony w internecie projekt rozporządzenia w sprawie nowej *Podstawy programowej* ma charakter publikacji urzędowej, niesygnowanej nazwiskami zespołu autorskiego, który – jak o tym wcześniej informowano – tekst na zlecenie MEN i zgodnie z jego sugestiami zredagował. Ta anonimowa praca wykorzystu-

je, o czym też nie wspomniano, treści obowiązującej do tej pory *Podstawy* w zakresie projektowanych wiadomości i umiejętności językowych ucznia oraz jego analitycznej i interpretacyjnej kompetencji w odbiorze lektur. Pomija natomiast główny trzon tamtej *Podstawy*, opisujący postulowane kierunki kształcenia, odrzywa więc ów zarys treści wymagań od kontekstu działań dydaktycznych, których miały być efektem. Przetwarza je tylko, ujmuje konsekwentnie i wyłącznie w języku wymagań oraz buduje z nich uporządkowaną i ponumerowaną listę pożądaných rezultatów kształcenia, niesłusznie utożsamianych z jego celami. Bierze pod uwagę trzy kategorie owych celów kształcenia umiejętności: a) odbioru wypowiedzi i wykorzystywania zawartych w nich informacji; b) analizy i interpretacji tekstów kultury; c) tworzenia wypowiedzi. Zapisanie *Podstawy programowej* w postaci takiej listy wymagań niealternatywnych, a więc obligatoryjnych, otwiera możliwość sprawdzania ich realizacji podczas egzaminów maturalnych, co niewątpliwie usprawni, ale także uprawomocni wszelkie decyzje kontrolne Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Zauważmy jednak, że w tej sferze zamiast *Podstawy*, wskazującej na kierunki kształcenia umiejętności i zakładającej stopniowalność osiąganych efektów, został stworzony sztywny i drobiazgowo uszczegółowiony program nauczania, podporządkowany wymaganiom formalnej edukacji. Osoba ucznia, który ma w świetle tego programu przede wszystkim umieć odczytywać, dostrzegać, rozpoznawać, wyróżniać, porównywać, tworzyć wypowiedź itp., jest sprowadzona jedynie do funkcji człowieka mającego sprawdzać się na egzaminie. Cele kształcenia są tu nader wyraźnie i nieroztropnie zredukowane.

Nie są zdolne zapobiec tej redukcji celów ogólnikowe deklaracje (na innym miejscu) o potrzebie zwracania uwagi na dojrzewającą osobowość ucznia, rozwój intelektualny i emocjonalny, kształtowanie się światopoglądu, hierarchii wartości itp. Znika w zapisach *Podstawy* sfera zobowiązań wychowawczych nauczyciela, pozostaje to, co można sprawdzić na egzaminie, a więc wymaganie sprawności intelektualnej ucznia w mówieniu o wartościach. „Uczeń – czytamy w projektowanej formule *Podstawy* – dostrzega związek języka z wartościami, rozumie, że język podlega wartościowaniu (np. język jasny, prosty, zrozumiały, obrazowy, piękny), jest narzędziem wartościowania, a także źródłem poznania wartości (utrwalonych w znaczeniach nazw wartości, takich jak: dobro, prawda, piękno; wiara, nadzieja, miłość; wolność, równość, braterstwo; Bóg, honor, ojczyzna; solidarność, niepodległość, tolerancja)”. Ponadto „dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne [...] dostrzega różne hierarchie wartości w świecie (np. równość i wolność, prawo i miłosierdzie) oraz rozumie źródła konfliktów wartości” [zapisy wymagań 2.14–16]. Można wątpić, czy takie chłodno-analityczne opisywanie świata wartości, wywiedzione z uniwersyteckich seminariów, odpowiada potrzebom wychowawczym liceum w sytuacji współczesnego rozchwiania aksjologicznego.

Ograniczając się do zapisu wymagań, usunięto z projektu wszelkie sformułowania, które pozwalałyby nauczycielowi zorientować się w koncepcji dydaktycznej i formacyjnej, określającej sens dokonywanej reformy *Podstawy programowej*. Próżno by pytać o horyzonty kształcenia polonistycznego, np. o to, czy będzie ono oparte przede wszystkim na problemowej (jak zorientowanej?) lekturze wybranych utworów, czy też na historycznoliterackiej lub kulturoznawczej panoramie reprezentatywnych dla przeszłości dzieł i zjawisk, o to także, czy ma obowiązywać chronologiczny porządek ich poznawania, czy też zasada wprowadzania w tradycję oparta na rozpoznawaniu problemów kulturowej współczesności. Zupełnie nie wiadomo, jak ma się kształtować stosunek wzajemny kształcenia literackiego, językowego oraz wprowadzania w uczestnictwo we współczesnej komunikacji medialnej i kulturze. Unieważniono zatem niezbędne w *Podstawie programowej* wskazania eksplikujące zamierzony sens „reformy”. Poza intencją torowania drogi praktykom egzaminacyjnym trudno się tego sensu domyślić.

A może internetowa wersja projektu rozporządzenia reformatorskiego jest tylko mylnym tropem w stosunku do rzeczywistego wymiaru dokonywanych zmian? W istocie rzeczy oficjalny dokument w postaci rozporządzenia ministra dezawuuje treści projektu, sprowadza zapowiadaną reformę tylko do zmian w kanonie lektur. W dodatku kształt tej listy mocno odbiega od propozycji zgłoszonej przez autorów projektu – likwiduje wstępny zapis o uprawnieniach nauczyciela do wyboru określonych pozycji z obszernego wykazu lektur, wprowadza liczne odstępstwa od projektowanej listy (eliminuje jedne, a wprowadza inne utwory, ujednoznacza alternatywne wskazania), do spisu wymaganych lektur dodaje niejasną, zupełnie obcą tradycji dydaktycznej kategorię *lektura przykładowa*, co owocuje dodatkowym poszerzeniem listy i zakłóca obraz wymagań. W uzasadnieniu rozporządzenia – mimo takiej konstrukcji obowiązującego kanonu – pada stwierdzenie, że nowelizacja „ma na celu ograniczenie wykazu lektur obowiązkowych na rzecz zwiększenia swobody nauczyciela w doborze utworów literackich”. Co więcej, bez oglądania się na bilans czasu przeznaczanego na obowiązkowe lektury, rozporządzenie głośno deklaruje: „Przedmiotowa zmiana polega na określeniu lektur obowiązkowych oraz wskazaniu [...] zestawu szczególnie wartościowych utworów przykładowych, z którego nauczyciele mogą dowolnie wybierać w zależności od możliwości, zdolności i zainteresowań uczniów. Nauczyciele będą mogli również wybrać inne utwory spoza tych wykazów”. Deklaracja nie przystaje do rzeczywistości wykazu lektur.

Dopełnieniem zamętu i niejasności w sprawie kanonu lektur obowiązkowych staje się wspomniany na wstępie komunikat dyrektora CKE w sprawie listy lektur dla szkół ponadgimnazjalnych na egzamin maturalny od maja 2009 roku, odwołujący się do ministerialnego rozporządzenia, ale wyraźnie punktujący zakres obowiązujących lektur.

Próba konfrontacji trzech wspomnianych dokumentów pod względem zawartości list obowiązującej licealistów lektury (próba niepełna, ograniczona do wybranych pozycji) dowodzi owej niebezpiecznej dla praktyki dydaktycznej niejasności; pozwala też obserwować kierunek rysujących się rozbieżności.

Oto przykłady zmian:

| Projekt – internet | Rozporządzenie | Komunikat CKE |
|---|---|--|
| [P. Skarga – brak] | P. Skarga, <i>Kazania sejmowe</i> (wybór) | Brak |
| M. Sęp-Szarzyński, wybrane sonety | Poezja baroku (wybór) | J. A. Morsztyn, wybór wierszy, D. Naborowski, wybór wierszy, W. Potocki, wybór wierszy |
| J. Ch., Pasek <i>Pamiętniki</i> | Brak | Brak |
| I. Krasicki, wybrana satyra lub <i>Monachomachia</i> | I. Krasicki, satyry i liryki (wybór); [lekt. przykł.: <i>Hymn do miłości Ojczyzny</i>] | I. Krasicki, bajki, satyry, <i>Hymn do miłości Ojczyzny</i> |
| [S. Staszic – brak] | S. Staszic – [lekt. przykł. <i>Przestrogi dla Polski</i> , fragm.] | |
| A. Mickiewicz, wybrane sonety i inne wiersze (w tym <i>Romantyczność</i>), <i>Dziadów cz. III</i> , <i>Pan Tadeusz</i> | A. Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> , <i>Dziady cz. III</i> , [lekt. przykł. <i>Konrad Wallenrod</i>] | A. Mickiewicz, <i>Romantyczność</i> , <i>Pan Tadeusz</i> , <i>Dziady cz. III</i> |
| J. Słowacki, wybrane wiersze | Wybór poezji romantycznej (w tym utwory J. Słowackiego) | J. Słowacki, wybór wierszy |
| J. Słowacki, <i>Kordian</i> [Z. Krasieński, dramaty – brak] | Wybrane sceny z dramatów romantycznych (w tym utwory J. Słowackiego i Z. Krasieńskiego); [lekt. przykł.: J. Słowacki <i>Kordian</i> , Z. Krasieński <i>Nie-Boska komedia</i> (wybr. sceny)] | J. Słowacki, <i>Kordian</i> : akt I i II, akt III, sc. 5 i 6; Z. Krasieński <i>Nie-Boska komedia: cz. I, cz. III (scena w obozie rewolucji), cz. IV (scena w obozie arystokracji i scena finałowa)</i> |
| [E. Orzeszkowa – brak] | J. Orzeszkowa, <i>Nad Niemnem</i> (fragmenty) | J. Orzeszkowa, <i>Nad Niemnem</i> (fragmenty z t. III: rozmowa Andrzejowej Korczyńskiej z synem, rozmowa Benedykta Korczyńskiego z synem) |
| [Wybór nowel pozytywistycznych – brak] | Wybór nowel pozytywistycznych | E. Orzeszkowa, <i>Gloria victis</i> , M. Konopnicka, <i>Mendel Gdański</i> , B. Prus, <i>Kamizelka</i> |
| [H. Sienkiewicz – brak] | H. Sienkiewicz, wybrana powieść [lekt. przykł.: <i>Quo vadis</i> , <i>Potop</i>] | H. Sienkiewicz, <i>Potop</i> |
| J. Iwaszkiewicz, wybrane opowiadanie, T. Borowski, wybrane opowiadanie | T. Borowski, wybr. opowiadania, [lekt. przykł.: <i>Pożegnanie z Marią</i> (wybr. opowiadania)] | T. Borowski, <i>Pożegnanie z Marią</i> (<i>Pożegnanie z Marią</i> , <i>U nas</i> , <i>w Auschwitzu</i> , <i>Proszę państwa do gazu</i> , <i>Bitwa pod Grunwaldem</i>) |

| | | |
|--|---|--|
| B. Schulz, wybr. opowiadanie | B. Schulz <i>Sklepy cynamonowe</i> (wybr. opowiadania) | [brak] |
| Wybrany dramat XX-wieczny z literatury polskiej (np. S. I. Witkiewicza, S. Mrożka lub T. Różewicza) | Wybrany dramat XX wieku (w tym utwór S. Mrożka i T. Różewicza); [lekt. przykł.: S. Mrożek, <i>Tango</i>] | S. Mrożek, <i>Tango</i> |
| Wybrana powieść polska z XX lub XXI wieku (np. T. Konwicki <i>Kronika wypadków miłosnych</i> , S. Lem <i>Solaris</i> , J. Mackiewicz <i>Droga donikąd</i> , J. Strykowski <i>Austeria</i> , Z. Nałkowska <i>Granica</i> , M. Kuncewiczowa <i>Cudzoziemka</i>) | Wybrany utwór z prozy polskiej XX wieku (w tym utwór M. Dąbrowskiej i Z. Nałkowskiej) [lekt. przykł.: <i>Noce i dnie</i> , <i>Granica</i>] | Z. Nałkowska, <i>Granica</i> |
| W. Gombrowicz, <i>Ferdydurke</i> | W. Gombrowicz, fragmenty prozy [lekt. przykł.: <i>Ferdydurke</i>] | <i>Ferdydurke</i> – rozdz. II, III, VI, VII, VIII, IX, X, XII, XIV |
| R. Kapuściński, <i>Podróże z Herodotem</i> | [lekt. przykł.: <i>Cesarz</i>] | [brak] |
| Sofokles, <i>Antygona</i> lub <i>Król Edyp</i> | Wybrany klasyczny dramat | Sofokles, <i>Król Edyp</i> |
| W. Szekspir <i>Makbet</i> lub <i>Hamlet</i> | W. Szekspir, wybrany dramat | W. Szekspir, <i>Makbet</i> |
| [Molier – brak] | Molier, wybrana komedia; [lekt. przykł.: <i>Świętoszek</i>] | Molier, <i>Świętoszek</i> |
| Wybrana powieść światowa z XX lub XXI w. (np. F. Kafka, <i>Proces</i> , A. Camus, <i>Dżuma</i> , G. Orwell, <i>Rok 1984</i> , I. B. Singer, <i>Sztukmistrz z Lublina</i> , G. G. Marquez, <i>Sto lat samotności</i> , U. Eco, <i>Imię róży</i>) | Wybrana powieść XX wieku; [lekt. przykł.: G. Orwell, <i>Folwark zwierzęcy</i>] | A. Camus, <i>Dżuma</i> |

Której z tych list lektury nauczyciel ma zaufać? Podałem w tabeli jedynie wybrane przykłady zapisów, które ilustrują wielkość rozbieżności. Nie chodzi tylko o przypadkowe błędy literowe, choć na przykład sformułowania *wybrane opowiadanie* oraz *wybrane opowiadania* nakładają na polonistę odmienne zobowiązania. Różnice są o wiele głębsze. Jeśli np. w kolumnie pierwszej można dostrzec dążenie autorów projektu do zaznaczenia uprawnień nauczyciela do korzystania z alternatywy w proponowaniu uczniom lektur, to w drugiej kolumnie ta możliwość znacznie się ogranicza, a w trzeciej zupełnie gaśnie, ustępując miejsca wskazaniom bezalternatywnym. Uderza przy tym wyraźna tendencja do wycofywania się z obecnych w internetowym projekcie prób przełamywania stereotypu lekturowego kanonu na rzecz przywracania jego kształtu tradycyjnego, podporządkowanego przyzwyczajeniom do rysowania historycznoliterackiej panoramy, coraz bardziej, niestety, kalekiej.

Między obu dokumentami publikowanymi pod firmą MEN nie ma spójności ani zgody. Z konkurencyjnych list lektury, naznaczonych arbitralnymi decyzjami

wyboru jednych, a odrzucania innych utworów, wylania się obraz nieładu myśli dydaktycznej, która nie jest zdolna wyjaśnić intencji reformy w dziedzinie kształcenia polonistycznego. Zdezorientowanym nauczycielom licealistów pozostaje – przez wzgląd na maturę – milczące poddanie się decyzjom Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w zakresie kanonu lektur i horyzontu wykształcenia ucznia. Czy można to uznać za oczekiwany efekt działań reformatorskich? Chyba nie będę odosobniony w opinii, że trzeba położyć kres fali pozornych reform – nieprzemyślanych, w istocie szkodliwych dla normalnej pracy szkół, niszczących wypracowane z dużym wysiłkiem podstawy programowe, lekceważących ambitne dokonania autorskie w sferze podręczników.

KRZYSZTOF FIAŁKOWSKI

Uwagi o aktualnej wersji reformy programowej z zakresu fizyki

Od lipca 2008 roku na stronie internetowej MEN można było przeczytać:

Szanowni Państwo,

Niniejszym przedstawiamy Państwu projekt nowej »Podstawy programowej«, która obowiązywać będzie od roku szkolnego 2009/2010. Projekt »Podstawy« uwzględnił wiele z uwag zgłaszanych przez Państwa na tych stronach w ostatnich miesiącach.

Serdecznie dziękuję wszystkim, którzy swoimi uwagami zechcieli pozytywnie wpłynąć na kształt tego projektu.

Zapraszam Państwa do zapoznania się z zamieszczonymi materiałami.

Katarzyna Hall

Jeśli ktoś zechciał zapoznać się z projektem, a zwłaszcza porównać jego obecną wersję z pierwotnym kształtem, aby sprawdzić, czy istotnie uwzględniła ona „wiele z uwag zgłaszanych przez Państwa na tych stronach w ostatnich miesiącach”, przeżył gorzkie rozczarowanie. Najpoważniejszą zmianą było bowiem usunięcie informacji o najbardziej krytykowanej propozycji: drastycznego zmniejszenia liczby godzin fizyki (a także chemii, biologii, geografii czy historii) dla poziomu podstawowego w liceum. Niestety, jak się zdaje, nie oznacza to rezygnacji z tej fatalnej propozycji, a tylko wykreślenie informacji o liczbie godzin z nagłówków projektu dla poszczególnych przedmiotów i etapów edukacyjnych. Taka manipulacja ma zapewne na celu ograniczenie protestów, bo autorzy projektu najwyraźniej wcale nie wycofują się ze swoich szkodliwych pomysłów.

Wymagania ogólne i szczegółowe zawarte w projekcie uległy bowiem tylko minimalnym zmianom. Dla III etapu edukacyjnego (gimnazjum) oprócz zmian stylistycznych (np. „Wykorzystanie wielkości fizycznych do opisu...” zamiast „Posługiwanie się wielkościami fizycznymi w celu opisan...” i poprawek gramatycznych (usunięcie dużych liter z wyliczanki w ramach jednego zdania) jest zaledwie kilka zmian merytorycznych. Słusznie poprawiono bezsensowny zwrot „siły ciężkości ciała” na „siły ciężkości działającej na ciało”, słusznie wprowadzono pojęcie zmiany energii wewnętrznej, przeformułowano kilka zdań i usunięto (niestety nie wszystkie) błędy interpunkcyjne. Są to jednak tylko zmiany kosmetyczne.

Jak się zdaje, autorzy postanowili bronić swojego projektu głównie przez radykalną zmianę komentarzy do wymagań, które nazwali obecnie „Zadania szkoły – uwagi o realizacji”. Zamiast listy negatywnej („nie wprowadzamy”, „nie wymagamy”...) jest to obecnie pozornie lista pozytywna. Nie zmieniono jednak głównych wad programu, wyliczonych przez wielu krytyków, a prowadzących do infantylizacji i rezygnacji z ilościowego opisu większości zjawisk życia codziennego. Wystarczy tylko wspomnieć, że jedynym rodzajem ruchu omawianym w programie jest ruch prostoliniowy, praktycznie niewystępujący w przyrodzie, że stwierdzenie „kształcimy umiejętność korzystania z formuł matematycznych” ogranicza się w praktyce do mnożenia, dzielenia i przeliczania jednostek. Nie byłoby to tak szkodliwe, gdyby nie równoczesna praktyczna rezygnacja z kontynuacji nauki fizyki na poziomie podstawowym w liceum.

Drastyczne ograniczenie nauki fizyki na poziomie podstawowym w liceum do elementów astronomii, astrofizyki i fizyki jądrowej zostało zmodyfikowane tylko kosmetycznie, przez dodanie kilku haseł z fizyki atomowej. Uniknięto w ten sposób absurdałnej sytuacji, w której maturzyści nie mieli nic wiedzieć o strukturze atomu, ale uczyli się o jego jądrze. Nadal jednak wymagania ogólne dla IV etapu edukacyjnego na poziomie podstawowym są identyczne, jak dla III etapu. Zatem od maturzystów, którzy nie wybiorą poziomu rozszerzonego nauczania fizyki, nie można wymagać umiejętności stosowania wzorów do opisu zjawisk fizycznych (choć wymagania takie są w programie matematyki!), nie można oczekiwać zrozumienia ruchu kopniętej piłki albo opisu pokonywania trasy przez samochód. Niewątpliwie wynika to z (obecnie utajnionego) nonsensownego ograniczenia czasu nauczania fizyki na poziomie podstawowym w liceum do 1 godziny przez 1 rok nauki, czyli ok. 30 godzin lekcyjnych. Wypada więc podkreślić, że jest to ogromny krok wstecz.

Przed pół wiekiem wszyscy maturzyści mieli za sobą naukę fizyki przez sześć lat (dwa lata szkoły podstawowej i cztery lata liceum), potem nawet siedem (trzy lata szkoły podstawowej i cztery lata liceum), co najmniej jedną godzinę tygodniowo. Po reformie szkolnictwa wrócono do sześciu lat (trzy lata gimnazjum i trzy lata liceum), choć niekiedy w praktyce skracano to, zachowując jednak sumę czterech godzin tygodniowo w III etapie i trzech godzin w IV etapie. Obecny projekt oznacza zmniejszenie do 1/3 liczby godzin obowiązkowej nauki fizyki w liceum (to samo dotyczy, przypomnijmy, biologii, chemii i geografii!), a przez to masową produkcję maturzystów – półanalfabetów w dziedzinie nauk przyrodniczych. Jest naprawdę niezrozumiałe, jak można przy tym powtarzać slogany o edukacji społeczeństwa XXI wieku, o podniesieniu prestiżu nauk przyrodniczych i ścisłych.

Sytuacji nie poprawia wcale wprowadzenie do liceum nowego „przedmiotu uzupełniającego” o nazwie „przyroda”, bo proponowane treści programowe dla tego przedmiotu są bardzo kontrowersyjne. Nie wdając się w szczegóły, można

stwierdzić, że bardzo wątpliwa jest możliwość rozważania tematów typu „nauka a pseudonauka” z uczniami, którzy w gruncie rzeczy nie dowiedzieli się niczego o nauce i jej metodach, więc mogą potraktować telepatię czy też psychotronikę jako tematy równoprawne z mechaniką kwantową. Tematyka takiego ewentualnego przedmiotu, a także szczegółowy podział czasu między fizykę, chemię, biologię i geografę, powinny stać się tematem dłuższej dyskusji specjalistów. Nie ma żadnego powodu, aby wydawać już obecnie zarządzenia wprowadzające tak pośpiesznie przygotowany projekt, skoro ma on wejść w życie dopiero za trzy lata.

Wymagania z fizyki w IV etapie edukacyjnym na poziomie rozszerzonym są mniej kontrowersyjne i nie byłoby celowe szczegółowe dyskutowanie, gdzie nastąpiły zmiany na lepsze, a gdzie na gorsze w porównaniu z wymaganiami opracowanymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (a także przez Polskie Towarzystwo Fizyczne) dla obecnie obowiązującej podstawy programowej. Trudno zresztą oprzeć się wrażeniu, że brak porównania starych wymagań z nowymi jest stałą chorobą kolejnych projektów i dowodzi braku szacunku dla pracy poprzedników.

Podsumowując, obecna postać projektu różni się tylko minimalnie od pierwotnej, powszechnie skrytykowanej przez uczelnie i instytucje naukowe. W szczególności za karygodny uważam plan drastycznego ograniczenia liczby godzin fizyki i innych przedmiotów przyrodniczych w liceum dla poziomu podstawowego, co oznacza w praktyce rezygnację z rzetelnego ogólnego wykształcenia przyszłych maturzystów.

Kraków, wrzesień 2008

Uwagi o projekcie reformy programowej nauczania chemii

Program chemii w szkole wymaga rzeczywiście gruntownej zmiany, której rezultatem powinno być omawianie zagadnień pozwalających uczniom kształconym na poziomie podstawowym na zrozumienie zjawisk zachodzących w przyrodzie oraz poznanie nowych technik i materiałów wprowadzanych przez człowieka. Powinniśmy więc zrezygnować z włączania zbędnych teorii, informacji i szczegółów, których w programie dotychczasowym jest już zbyt dużo. I rzeczywiście, nowy program nauczania w I klasie liceum zawiera wiele kwestii praktycznych, są to na przykład: charakterystyka natury chemicznej cholesterolu, mechanizmy działania trucizn, glinokrzemiany, skład płynów do przetykania przewodów kanalizacyjnych, kosmetyków, past do zębów, przemysłowe otrzymywanie mydeł itp. Z punktu widzenia praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy program należy ocenić pozytywnie, chociaż można dyskutować nad szczegółowym wykazem omawianych problemów.

Zdecydowanie negatywnie oceniamy natomiast możliwość realizacji tych tematów w proponowanym wymiarze godzin. Próba realizacji tego programu w tak krótkim czasie zmusza nauczyciela do podania opisu zjawiska bez wyjaśnienia podstaw i przyczyn, w konsekwencji uczniowie będą przyswajać wiedzę pamięciowo, a nie rozumowo. Dotyczy to np. nauczania chemii organicznej, które w dalszym ciągu jest oparte na systematyce, a nie na znajomości mechanizmów reakcji związków organicznych.

Ten aspekt nowych propozycji programowych uważamy za szczególnie szkodliwy, gdyż niestety tendencje do pamięciowego uczenia były i są jeszcze dość zakorzenione w nauczaniu chemii w szkole; niemniej Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych oraz niektórzy nauczyciele i autorzy podręczników od lat z dużym trudem próbują zmienić ten średniowieczny sposób nauczania.

Proponowany projekt nauki w liceum można by uzasadniać lepszym przygotowaniem uczniów w gimnazjum, tym bardziej że do treści obowiązkowych w gimnazjum (przy niezwiększonej liczbie godzin) włączono dodatkowe zagadnienia. Jednak już pobieżny ich przegląd wskazuje, że są one niepotrzebne do wyjaśnienia problemów proponowanych do nauczania w liceum. Dodatkowo, problemy te zwiększają stopień trudności w nauce chemii w gimnazjum, a ich przydatność jest raczej wątpliwa; dotyczy to zwłaszcza wprowadzenia teorii (a nie

opisu) wiązań i porównania właściwości pierwiastków 1 do właściwości pierwiastków 17 grupy.

Spójne potraktowanie III i IV etapu edukacyjnego wydaje się słuszne pod warunkiem, że program gimnazjum zostanie skrupulatnie zrealizowany, co jednak jest zadaniem bardzo trudnym w przewidzianym wymiarze godzin. Ponadto uczniowie w liceum mogą być absolwentami różnych gimnazjów, należałoby więc program IV etapu edukacyjnego na poziomie podstawowym uzupełnić na początku krótkim repetytorium wiedzy gimnazjalnej. Bez niego trudno będzie zrealizować program ukazujący związki chemii z otaczającym nas światem. Pozostawienie w programie podstawowym IV etapu wyłącznie aspektów praktycznych i ekologicznych chemii, niewątpliwie bardzo ważnych, nie wydaje się zabiegiem słusznym. Rozwój intelektualny ucznia na tym etapie kształcenia jest równie ważny i umożliwi zrozumienie i poszerzenie wiedzy chemicznej.

Podobnie trudno będzie pokazać uczniom eksperymentalny charakter chemii, na który autorzy projektu zwracają szczególną uwagę. Obecne ostre przepisy BHP muszą być respektowane przez szkoły, co sprawia, że w praktyce dydaktycznej raczej doświadczeń się unika. Ze všech miar wskazany powrót do eksperymentowania będzie zapewne trudny także z powodu zatłoczonych klas, braków pracowni chemicznych lub braków środków na ich wyposażenie. Z tego powodu przesadne wydaje się wielokrotnie podkreślane w założeniach programu *projektowanie doświadczeń przez uczniów czy też tworzenie informacji*, co nie oznacza negacji faktu, że wykształcenie samodzielnego myślenia ucznia należy do najważniejszych zadań szkoły.

Na zakończenie wyrażamy przekonanie, że niezbędną dyskusję nad kształceniem młodzieży w zakresie poszczególnych przedmiotów należałoby zacząć od ponownego określenia zasobu wiedzy, jaki powinien mieć absolwent szkoły średniej. Dotyczy to zwłaszcza nauk ścisłych, ponieważ wiedza absolwentów z tych dziedzin będzie przydatna do zrozumienia współczesnego świata oraz burzliwego obecnie i w przyszłości rozwoju techniki. Dopiero wówczas można zaproponować szczegółowe metody nauczania rzetelnych podstaw przedmiotów ścisłych.

Powyższe uwagi traktujemy jako wstęp do szerszej dyskusji w środowisku zainteresowanym nauczaniem chemii w szkole.