

OPINIE EDUKACYJNE
POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU
DO OCENY
PODRĘCZNIKÓW
SZKOLNYCH

TOM XII

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI

OPINIE EDUKACYJNE
POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU
DO OCENY
PODRĘCZNIKÓW
SZKOLNYCH

TOM XII

POD REDAKCJĄ
GRZEGORZA CHOMICKIEGO



Kraków 2014

Rada Naukowa:

Andrzej Białas, Krzysztof Baczkowski, Jan Machnik, Andrzej Staruszkiewicz, Marek Zrałek

Komitet Redakcyjny:

Grzegorz Chomicki – redaktor naczelny
Andrzej Kastory, Maciej Kawka, Jerzy Kuczyński – redaktorzy tematyczni

Redaktor językowy

Małgorzata Świąch-Płonka

Projekt okładki

Roksana Gołębiowska

Skład i łamanie

Anna Atanaziewicz

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2014

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

<http://pau.krakow.pl/index.php/Prace-Komisji-do-Oceny-Podrecznikow-Szkolnych.html>

ISSN 2391-6303

Obj.: ark. wyd. 12,96; ark. druk. 14,50

Spis treści

ANDRZEJ BIAŁAS, Krzysztof Fiałkowski (1944–2014). Wspomnienie	9
Podręczniki nagrodzone i rekomendowane w okresie od września 2013 do czerwca 2014	13

Artykuły i komunikaty

IRENA TRZCIENIECKA-SCHNEIDER, Brak znajomości filozofii ujawniający się w treści podręczników do innych przedmiotów szkolnych. Przyczyny i konsekwencje	17
JERZY KUCZYŃSKI, Najczęściej powtarzające się błędy w podręcznikach szkolnych do fizyki	33
BARBARA KNAPIAK, Francuskie podręczniki do nauczania historii w liceum	47
LUCIE ZORMANOVA, Badania podręczników w Republice Czeskiej na tle porównawczym	61
KRZYSZTOF SMAGOWICZ, O korelacji pomiędzy biologią i chemią w programie licealnym	69
JANUSZ NOWAKOWSKI, Ogólna charakterystyka e-podręczników do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych . . .	73

Artykuły recenzyjne i recenzje

Sekcja nauk humanistycznych

DAMIEN THIRIET, Recenzja podręcznika: Dariusz Stola, <i>Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy</i> , Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2012, ss. 253 . . .	81
ANDRZEJ ESSEN, Recenzja podręcznika: Stanisław Roszak, Jarosław Kłaczko, <i>Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy</i> , Nowa Era, Warszawa 2012, ss. 368	87
JOANNA JANUS, Recenzja podręcznika: Janusz Ustrzycki, <i>Ciekawi świata. Historia. Podręcznik, zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo Operon, 2012. Nr dopuszczenia: 506/2012 . . .	103
JAN WSZOLEK, Recenzja podręcznika: Andrzej Brzozowski i Grzegorz Szczepański, <i>Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkół ponadgimnazjalnych – zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012	117

- ANDRZEJ ESSEN,
Recenzja podręcznika: Andrzej Brzozowski, Grzegorz Szczepański, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkół ponadgimnazjalnych – zakres podstawowy*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012, ss. 318 127
- EWA OGŁOZA,
Recenzja podręcznika: Krzysztof Biedrzycki, Ewa Jaskółowa, Ewa Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1. Część 1*, Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR, Warszawa 2012 135
- KATARZYNA KOŁAKOWSKA,
Recenzja podręcznika: S. Wilczyński, E. Pobiedzińska, A. Jaworska, *Porta Latina Nova. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej oraz Porta Latina. Preparacje i komentarze*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012 143
- IZABELA KACZMARZYK,
Artykuł recenzyjny na temat podręcznika: Krzysztof Moraczewski i Stanisław Kandulski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy. Podręcznik wiedzy o kulturze*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012, ss. 264 151
- CZESŁAW MESJASZ,
Recenzja podręcznika i zeszytu ćwiczeń: Marcin Pietraszewski, Krystyna Strzelecka, *Jak być przedsiębiorczym. Podręcznik podstaw przedsiębiorczości dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012, ISBN 978-83-62325-54-2; Marcin Pietraszewski, Krystyna Strzelecka, *Jak być przedsiębiorczym. Zeszyt ćwiczeń z przedsiębiorczości dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012, ISBN 978-83-62325-54-2 161
- EWA GURBA,
Recenzja podręcznika: Marian Pietraszewski i Krystyna Strzelecka, *Jak być przedsiębiorczym. Podręcznik podstaw przedsiębiorczości dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012 167

Artykuły recenzyjne i recenzje **Sekcja nauk matematyczno-przyrodniczych**

- DANUTA CIESIELSKA, IRENEUSZ KRECH, ZDZISŁAW POGODA,
Artykuł recenzyjny na temat trzech podręczników do matematyki dla szkół ponadgimnazjalnych: Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda, *Matematyka. Podręcznik do liceów i techników, klasa 1*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2012; Maciej Antek, Krzysztof Belka, Piotr Grabowski, *Prosto do matury 1*, Wydawnictwo Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2012; Anna Jatczak, Monika Ciołkosz, Paweł Ciołkosz, *Matematyka, kl. 1*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2007 175
- JERZY SZCZEPAŃSKI,
Recenzja podręczników: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Marcin Braun, Jacek Lech, *Matematyka 1. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012, wydanie pierwsze; Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Marcin Braun, Jacek Lech, *Matematyka 1. Pod-*

<i>ręcznik do liceum i technikum, zakres rozszerzony</i> , Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012, wydanie pierwsze	181
JERZY SZCZEPAŃSKI,	
Recenzja podręczników: Wojciech Babiański, Lech Chańko, Dorota Ponczek, <i>Matematyka 1. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy</i> , Nowa Era, Warszawa 2012, wydanie pierwsze; Wojciech Babiański, Lech Chańko, Dorota Ponczek, <i>Matematyka 1. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy i rozszerzony</i> , Nowa Era, Warszawa 2012, wydanie pierwsze	185
JERZY KUCZYŃSKI, MAREK ZRALEK,	
Recenzja podręcznika: Maria Fiałkowska, Jerzy M. Kreiner, Marek Godlewski, Krzysztof Kozak, Jadwiga Mazur, red. Maria Fiałkowska, <i>Świat fizyki. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2012	189
KAROL KOŁODZIEJ, JERZY KUCZYŃSKI,	
Recenzja podręcznika: Marcin Braun, Weronika Śliwa, <i>Odkryć fizykę, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych</i> , Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012	195
JERZY KUCZYŃSKI, MAREK ZRALEK,	
Recenzja podręcznika: Ludwik Lehman i Witold Polesiuk, <i>Po prostu fizyka. Podręcznik dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie w zakresie podstawowym</i> , Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012	199
KAROL KOŁODZIEJ, JERZY KUCZYŃSKI,	
Recenzja podręcznika: Joanna Gondek, <i>Fizyka. Zakres podstawowy. Podręcznik dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych</i> , Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012	205
ANNA KOLASA,	
Recenzja podręcznika: Iwona Maciejowska i Anna Warchoń (redaktor), <i>Świat chemii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2012, nr dopuszczenia: 535/2012	211
JANUSZ NOWAKOWSKI,	
Recenzja podręcznika: Iwona Maciejowska, Anna Warchoń, <i>Świat chemii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy</i> , Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2012, ss. 312, nr dopuszczenia: 535/2012	215
JANUSZ NOWAKOWSKI,	
Recenzja podręcznika: Jan Rajmund Paško, Małgorzata Nodzyńska, <i>Moja chemia dla gimnazjum, część II</i> , Wydawnictwo Kubajak, Krzeszowice 2010, ss. 124, nr dopuszczenia: 195/2/2010	217
ZOFIA STASICKA,	
Recenzja podręcznika: Hanna Gulińska, Krzysztof Kuśmierczyk, <i>Po prostu chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, nr dop. 523/2012	221
EWA WASIELEWSKA,	
Recenzja podręcznika: Joanna Meszko, <i>Chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy. Seria Ciekawi Świata</i> , Wydawnictwo Operon, Gdynia 2012, nr dopuszczenia 448/2012	225

ANNA DZIEDZICKA,
Recenzja podręcznika: Teresa Mossor-Pietraszewska, Jan Strzałko, *Biologia, biotechnologia i różnorodność biologiczna. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012 229

ANDRZEJ BIAŁAS

Krzysztof Fiałkowski (1944–2014) Wspomnienie

Krzysztof Fiałkowski, syn znakomitego krakowskiego chirurga i absolwent świetnego krakowskiego liceum, pojawił się na horyzoncie Zakładu Fizyki Teoretycznej Instytutu Fizyki UJ już w pierwszych latach swoich studiów. I już wtedy było wiadomo, że to obiecujący kandydat na fizyka teoretyka. Gdy pod koniec 1965 roku wróciłem po dwuletnim stażu w CERN-ie, Krzysztof wybrał mnie jako promotora swojej pracy magisterskiej. Ten wybór zasugerował mi mój mentor, Profesor Marian Mięśowicz, który – jak to w Krakowie bywa – znał dobrze rodzinę Fiałkowskich. W naturalny sposób doprowadziło to do studiów doktoranckich i w końcu do doktoratu w 1971 roku. Udało się zdobyć dla Krzysztofa etat adiunkta, i tak zostaliśmy związani na dobre i na złe, a także – jak się okazało – na zawsze.

Bo Krzysiek okazał się szybko moim najbliższym współpracownikiem, zarówno w badaniach, jak i w sprawach organizacyjnych. Nasze pokoje w nowym (wówczas) budynku przy ulicy Reymonta znajdowały się dokładnie naprzeciw siebie, drzwi zawsze otwarte, więc komunikacja była – można powiedzieć – nieprzerwana. Pamiętam dobrze pierwszy poważny problem, który nas zafascynował: zderzenia dyfrakcyjne. Zdaję sobie sprawę, że Szanownym Czytelnikom niewiele to mówi, więc tylko wyjaśnię, że chodzi o zupełnie nowy typ zderzeń, właśnie w tym czasie odkryty w doświadczeniach wysokich energii. Udało nam się udowodnić, że ich obecność implikuje – również wówczas zaobserwowane – korelacje pomiędzy produkowanymi cząstkami. Wspominam o tym dlatego, że w następnych latach Krzysiek potrafił ten temat – już samodzielnie – rozwinąć w piękną teorię, która odegrała istotną rolę w badaniu procesów wielorodnej produkcji cząstek, a jemu przyniosła prawdziwą międzynarodową sławę. To zaowocowało licznymi zaproszeniami na konferencje i staże w najlepszych światowych centrach fizyki teoretycznej. Krótko mówiąc, Krzysztof stał się światowym autorytetem w zakresie wielorodnej produkcji cząstek. Dzięki tej jego pozycji udawało się nam wielokrotnie zorganizować w Krakowie ważne konferencje międzynarodowe (których był z reguły główną siłą napędową), a także ściągać do Krakowa wybitnych fizyków, co znacznie umacniało pozycję naszego ośrodka w świecie.

Już w cztery lata po doktoracie odbyło się kolokwium habilitacyjne i docent Krzysztof Fiałkowski stał się członkiem Rady Wydziału. Jego – znane wszystkim

– umiejętności organizacyjne zostały natychmiast wykorzystane (do dziś mam wrażenie, że był bezwstydnie eksploatowany ponad miarę). Szybko został zastępcą dyrektora Instytutu, a potem prodziekanem. Minęło jednak całe 14 lat, zanim – w 1989 roku – uzyskał tytuł profesora: stanowczy sprzeciw zgłaszała organizacja partyjna. Dopiero na fali zbliżających się zmian, gdy towarzyszym zaczął palić się grunt pod nogami, udało się przełamać tę przeszkodę. W 1993 roku wybraliśmy go na dziekana, którym był przez dwie kadencje. W tym samym czasie został kierownikiem Zespołu Zakładów Fizyki Teoretycznej i pełnił tę bardzo trudną funkcję (proszę sobie wyobrazić problemy powstające przy próbach okiełznanania grupy przeszło trzydziestu zagorzałych indywidualistów) przez 20 lat. Jakby tego było mało, zaangażował się intensywnie w działalność Polskiego Towarzystwa Fizycznego, gdzie przez wiele lat pełnił funkcję przewodniczącego Oddziału Krakowskiego.

Te – z konieczności nieco bezbarwne – elementy biografii nie oddają w najmniejszym stopniu bogactwa osobowości i niezwykłych talentów Krzysztofa. Po pierwsze uderzała jego niebywała erudycja, podparta niezwykłą – można by rzec, chorobliwą – pamięcią. Krzysiek wiedział i pamiętał wszystko: nie tylko rezultaty eksperymentów fizycznych i obliczeń teoretycznych; również wyniki sportowe, wydarzenia w Instytucie i na Uniwersytecie, dane biograficzne. Ale także informacje z życia kulturalnego, społecznego, wreszcie z polityki (bo interesował się wszystkim). Nie mówiąc już o książkach – zwłaszcza nowościach wydawniczych – wśród których żeglował jak doświadczony szyper i które znał chyba wszystkie. Był po prostu żywą encyklopedią, a dla nas podręczną encyklopedią, ponieważ nigdy nie odmawiał pomocy. Równocześnie cechowała go doskonała precyzja myślenia oraz umiejętność formułowania logicznych wniosków. Był więc niezastąpiony w konstruowaniu najrozmaitszych uchwał i regulaminów. Pamiętam doskonale, jak zżymał się na niekompetencję w tym zakresie członków licznych komisji uniwersyteckich, w których przyszło mu uczestniczyć.

Był wielkim entuzjastą literatury science fiction, a jego pokój w Instytucie – wypełniony po brzegi książkami z tego zakresu. Będąc przy tym osobą bardzo systematyczną, potrafił się jakoś w tym gąszczu odnaleźć, co mnie zawsze zadziwiała. Jego wiedza na ten temat była imponująca i myślę, że był jednym z najlepszych specjalistów w Polsce. Niedawno publikowaliśmy w PAUzie jego esej o twórczości Stanisława Lema, ale to oczywiście tylko drobny fragment jego możliwości [K. Fiałkowski, *Lem i ja (my)*, PAUza nr 277(–278–279)/2014].

Na początku lat dziewięćdziesiątych objawił się nowy talent Krzysztofa, talent popularyzatora nauki. Może lepiej powiedzieć, że w tym właśnie czasie zaczął go tylko intensywniej wykorzystywać, bo szlify w tej dziedzinie zdobywał już wcześniej, gdy opracowywał hasła z fizyki cząstek i fizyki jądrowej dla wydawnictwa *Fizyka. Ilustrowana encyklopedia dla wszystkich* (WNT, Warszawa 1985). Pisał artykuły i recenzje dla czasopism popularnonaukowych, a nawet

opublikował bardzo ciekawą i przystępną *Opowieść o neutrinach* (ZamKor, Kraków 1998). Trudno zrozumieć, jak potrafił pogodzić tę intensywną działalność publicystyczną z wielkim zaangażowaniem w pracę badawczą.

Myślę, że to pod wpływem żony, Marysi – koleżanki ze studiów, która pracowała w Akademii Pedagogicznej – Krzysztof zainteresował się też problematyką podręczników szkolnych. Reforma polskiej oświaty sprawiła, że otwarło się pole do szerszego działania w tym zakresie. Krzysztof uczestniczył w przygotowaniu kilku podręczników dla liceów, a jego specjalnością było opracowywanie zadań co, jak wiemy, wymaga szczególnej precyzji i przestrzegania zasad logiki. A jak już pisałem, w tym właśnie celował.

Te zainteresowania zwróciły na niego uwagę organizatorów Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, którzy zaprosili go do współpracy. Bardzo szybko też stał się duszą tego zespołu, a formalnie wiceprzewodniczącym Komisji. W związku z tym miałem okazję wysłuchać licznych opowieści o – czasem tak horrendalnych, że aż zabawnych – błędach, jakie potrafił wytropić w recenzowanych podręcznikach (dopuszczonych już do użycia w szkołach!). Nasze pokoje znajdowały się przecież ciągle naprzeciw siebie, a drzwi były stale otwarte.

Niestety, od jakiegoś czasu te drzwi bywały coraz częściej zamknięte. Mnie – na emeryturze – coraz bardziej wciągała praca w Akademii. Krzyśka dopadła okropna choroba. I chociaż wszyscy podziwialiśmy jego wspaniałą postawę, nie można było nie widzieć okrutnej prawdy: gasł w oczach. A potem nadszedł smutny dzień na cmentarzu Rakowickim. Ciągle nie umiem się z tym pogodzić.

Podręczniki nagrodzone i rekomendowane w okresie od września 2013 do czerwca 2014

WYRÓŻNIENIE PREZESA PAU:

Karolina Archacka, Rafał Archacki, Krzysztof Spalik, Joanna Stocka, *Po prostu biologia. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2012.

REKOMENDACJE KOMISJI:

- 1) **Michał M. Poźniczek, Zofia Kluz, *Z chemią w przyszłość. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony, uzupełniony treściami z wcześniejszych etapów edukacyjnych***. Część 1, 2, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2012;
- 2) **Michał M. Poźniczek, Zofia Kluz, *Z chemią w przyszłość. Zakres rozszerzony, uzupełniony treściami z wcześniejszych etapów edukacyjnych***, wydanie pierwsze, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2014;
- 3) **Maria Litwin, Szarota Styka-Włazło, Joanna Szymońska, *To jest chemia, część 2. Chemia organiczna. Podręcznik do szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony***, Nowa Era, Warszawa 2013;
- 4) **Witold Danikiewicz, *Chemia. Związki organiczne. Podręcznik do liceów i techników. Zakres rozszerzony***, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2013;
- 5) **Maria Wesołowska-Starnawska, Andrzej Pilipiuk, Witold Starnawski, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum. Bliżej świata***, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009;
- 6) **Maria Fiałkowska, Barbara Sagnowska, Jadwiga Salach (z aneksami Małgorzaty i Marka Godlewskich), *Z fizyką w przyszłość. Podręcznik do liceum. Zakres rozszerzony***, Wydawnictwo ZamKor, cz. 1 – Kraków 2012;
- 7) **Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn-Byczuk, Elżbieta Wójtowicz, *Zrozumieć fizykę. Podręcznik do liceum. Zakres rozszerzony***, Wydawnictwo Nowa Era, cz. 3 – nr dopuszczenia 632/3/2014;
- 8) **Grażyna Kulesza, Jacek Kulesza, *Wyspy szczęśliwe. Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego*** (dla klas 4 – 6 szkoły podstawowej wraz z ćwiczeniami i obudową metodyczną), Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2011–2014.

Artykuły
i komunikaty

Brak znajomości filozofii ujawniający się w treści podręczników do innych przedmiotów szkolnych. Przyczyny i konsekwencje

Filozofia została w Polsce wprowadzona do szkół na mocy tzw. jędrzejewiczowskiej reformy oświaty w 1932 roku. Nauczano jej do roku 1948, choć w czasach okupacji jedynie w tajnym nauczaniu. Od 1956, czyli od ponad pół wieku, powtarzają się inicjatywy środowiska filozoficznego zmierzające do przywrócenia nauczania tego przedmiotu w szkołach średnich. Próbowano tego w latach 1956, 1980, 1990, 2000, 2008, ale za każdym razem aktualnie urzędujący minister „właściwy dla spraw edukacji szkolnej”¹ w ostatniej chwili skreślał projekt. W roku szkolnym 2000/2001 powstał program nauczania oraz sylabus maturalny i filozofia stała się jednym z przedmiotów do wyboru na maturze 2002. Nauczana była w ramach tzw. godzin dyrektorskich, czasem jako ścieżka edukacyjna, dopóki istniała taka możliwość. Od roku szkolnego 2013/2014 filozofia „może być realizowana tylko jako przedmiot wybrany, w zakresie rozszerzonym”² w klasach o profilu historyczno-społecznym, ale równocześnie zapowiedziano skreślenie jej z listy przedmiotów maturalnych.

Kształcenie filozoficzne nauczycieli po roku 1956 nie było złe. Wprawdzie obowiązkowe na wszystkich kierunkach akademickich zajęcia z filozofii miały w założeniu uczyć filozofii marksistowskiej, ale w praktyce najpierw wykładano filozofię starożytną, nieco średniowiecznej oraz nowożytną do Hegla. Bardzo często na marksizm-leninizm brakowało już czasu. Po wprowadzeniu na wyższych uczelniach minimum programowego w dalszym ciągu na filozofię przewidziano 60 godzin (logiki nie przewidziano). Równocześnie działały kierunki filozoficzne na uniwersytetach, których absolwenci, zdając sobie sprawę z tego, że filozof ma nikłe szanse na zatrudnienie, kończyli dodatkowo inny kierunek, często ze spe-

¹ Czyli MEN lub jego odpowiednika, gdyż reorganizacje powodowały zmianę nazwy ministerstwa; jednak dla celu powyższego opracowania precyzyjne odnotowywanie tych zmian nie ma istotnego znaczenia.

² *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 4. *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 14.

cialnością nauczycielską³. Obecnie nie ma badań pozwalających stwierdzić, ilu nauczycieli kończących studia nigdy nie miało kontaktu z filozofią lub miało go w minimalnym wymiarze piętnastu godzin wykładu. Podobnie jest z logiką (również mieszczącą się w zakresie nauk filozoficznych), której wykład został zlikwidowany nawet na większości studiów matematycznych o specjalności nauczycielskiej. W związku z ogólnym kryzysem finansowym i niżem demograficznym, przy jednoczesnym wzroście liczby szkół wyższych, instytuty starają się redukować do minimum zatrudnianie pracowników spoza własnego grona w obawie, że w przypadku braku odpowiedniej liczby godzin dojdzie do zwolnień. Tak więc liczba godzin z przedmiotów filozoficznych bywa redukowana, lub też zajęcia te są zlecane własnym pracownikom naukowym, niekoniecznie posiadającym wykształcenie w tym kierunku. Na jednym z renomowanych uniwersytetów wykład z filozofii dla studentów polonistyki (w większości to przyszli nauczyciele) prowadzi od paru lat magister filologii polskiej. Na pytanie dziekana wydziału filozoficznego tegoż uniwersytetu, dlaczego instytut nie skorzysta z usług specjalisty, odpowiedziano, że ów magister „bardzo interesuje się filozofią”. Tak więc nauczyciel w szkole niekoniecznie musi mieć wystarczającą wiedzę, aby wychwycić błędy wynikające z niewiedzy filozoficznej autorów, a tym bardziej zauważyć i uzupełnić istniejące luki.

Czy jednak uzupełnianie tych luk i opuszczeń jest konieczne, czyli, innymi słowy, czy wiedza filozoficzna jest uczniowi niezbędna? Najkrótsza odpowiedź na to pytanie brzmi: nie da się przejść przez życie, nie uprawiając filozofii. Dziecko staje przed problemami filozoficznymi na długo przed pójściem do szkoły, ponieważ rozważania typu „będę grzeczny – będę niegrzeczny” stanowią sformułowanie dylematu z zakresu etyki, czyli jednej z dziedzin filozofii⁴. Dzieciom w wieku przedszkolnym zdarzają się pytania i konstatacje z zakresu filozofii przyrody godne presokratyków, a nawet będące kopią ich rozważań. Młodzież w wie-

³ W chwili obecnej jest znacznie gorzej. Odpłatność za drugi kierunek zdziesiątkowała liczbę studiujących filozofię, powodując nawet na jednym z uniwersytetów zamknięcie kierunku z powodu braku studentów. Tymczasem badania amerykańskie jednoznacznie stwierdzają, że znacząca większość dyrektorów wysokich szczebli ma, oprócz kierunkowego, także wykształcenie filozoficzne. Specjaliści z wykształceniem jedynie kierunkowym zajmowali na drabinie awansu zawodowego zwykle niższe szczeble kierownicze, np. zastępcy dyrektora. Podają za <http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/n.254/email.124594/wpis.714>

⁴ W świadomości społecznej wiedza, że etyka to też filozofia, bynajmniej nie jest powszechna. „Lista książek przypisanych do kategorii filozofia i etyka”, „Filozofia i etyka zawodu pielęgniarki”, „Filozofia i etyka polityki” itp. to przykładowe tytuły wzięte z internetu. Nie ma natomiast zwyczaju pisać o nauczaniu w szkole „matematyki i geometrii”.

ku szkolnym bardziej lub mniej świadomie formułuje pytania o sens życia, szczęście i swoje miejsce w świecie, a także ustala i krystalizuje swój system wartości. Nie jest wykluczone, że warsztaty filozoficzne na temat możliwych postaw wobec trudności życiowych zmniejszyłyby przerażającą liczbę samobójstw w grupie osób poniżej 20 roku życia⁵. Analiza tekstu filozoficznego kształci nieco inne umiejętności niż analiza tekstu literackiego, stąd też teksty te często pojawiają się w podręcznikach języka polskiego. Filozofia pozwala stawiać hipotezy i przewidywać konsekwencje tam, gdzie dla nauk szczegółowych oznaczałoby to znaczne przekroczenie zakresu kompetencji. Należy tu zauważyć, że filozofia ma swój aspekt statyczny i dynamiczny. Pierwszy to wiedza istniejąca jako system powiązanych ze sobą informacji, drugi to umiejętności intelektualne kształcone na kanwie tej wiedzy, takie jak krytyczne myślenie, zauważanie analogii czy algorytmów działań itp., czyli szeroko pojęte porządkowanie rzeczywistości. Tak więc uczeń *de facto* przez cały okres nauki styka się z wiedzą i problemami filozoficznymi, nie wiedząc jednak, że to filozofia. Znacznie lepiej byłoby, gdyby tę wiedzę nabywał świadomie, dzięki kompetentnemu w tej dziedzinie nauczycielowi i pozbawionemu błędów podręcznikowi.

Na użytek tego tekstu, błędem będę nazywać trójkę: {P,W,K}, gdzie P to przyczyny błędu (mogą być hipotetyczne), W – wystąpienie błędu (błędna wypowiedź, mapa, rysunek itp.), a K to konsekwencje błędu. Rozróżnienie takie jest istotne, ponieważ w niektórych przypadkach sam błąd może być stosunkowo niewielki, ale mieć dalekosiężne konsekwencje dydaktyczne. Z kolei jawny fałsz jest stosunkowo nieszkodliwy, jeśli jest efektem ewidentnej pomyłki (na przykład, że bitwa pod Grunwaldem odbyła się w roku 1910), dlatego o wadze błędu mogą decydować przyczyny jego powstania.

Zdefiniowanie, czym jest błąd filozoficzny, jest trudne, ponieważ jak już zostało powiedziane wyżej, w filozofii, być może w większym stopniu niż w innych dziedzinach, nierozzerwalnie splatają się dwa aspekty – statyczny i dynamiczny – wiedza i umiejętności. W swoim aspekcie dynamicznym filozofia jest rodzajem wędrówki – samodzielny poznawaniem i tworzeniem, stawianiem pytań i ciekawością odpowiedzi, doznawaniem emocji estetycznych, twórczą analizą języka, a także analizą innych efektów intelektualnych, jak również artystycznych ludzkiej działalności. Nawet jeśli uczeń podąża śladami wielkich poprzedników, to i tak w ramach wyznaczonego przez nich kierunku wydeptuje własną ścieżkę – ścieżkę twórczych wyborów i interpretacji. Aspekt statyczny to wiedza. Zarówno ogromny skarbiec poglądów dawniejszych i współczesnych

⁵ Była to, obok mężczyzn powyżej 45 roku życia, najliczniejsza grupa samobójców w 2012 roku. Dane za rok 2013 nie są jeszcze znane. Ogółem w Polsce w 2012 r. odebrało sobie życie 4177 osób, o 600 więcej niż osób, które zginęły w wypadkach samochodowych.

filozofów, jak i wiedza z zakresu wielu nauk szczegółowych, na bazie której rozwijają nowe dziedziny filozoficzne, wartościujące i interpretujące wyniki owych nauk bądź przerzucające mosty między różnymi dziedzinami. W szczególności do umiejętności filozoficznych zaliczyć należy przewidywanie możliwych konsekwencji działań. Wprawdzie filozofia nie ma tu bynajmniej monopolu, ponieważ uczą tego, a dokładniej – powinny uczyć, wszystkie porządnie uprawiane nauki, zwłaszcza ścisłe, ale dokonują tego na specyficznym materiale, charakterystycznym dla danej dziedziny wiedzy, np. na obiektach matematycznych. Uczeń niekoniecznie musi umieć przetransponować te formy rozumowania na inny materiał, choć w danej dziedzinie opanował potrzebne umiejętności. Filozofia działania wiedzotwórcze czyni jawnymi. Inaczej mówiąc, inne dziedziny wiedzy mogą (i powinny) uczyć rozumowania – filozofia musi.

Tak więc błędy typu filozoficznego mogą należeć do bardzo odmiennych kategorii – mogą to być wypowiedzi fałszywe, błędy rozumowania, ale także luki, kiedy to nieodwołanie się do wiedzy filozoficznej nie pozwala na wykorzystanie podanych informacji bądź wyprowadzenie wniosków. Wyróżnijmy zatem błędy w kolejności od najłatwiejszych do wykrycia do najbardziej abstrakcyjnych.

1. Błędy rzeczowe:
 - a) fałszywe (sprzeczne z rzeczywistością) wypowiedzi, niekoniecznie zdaniowe (np. błędne rysunki),
 - b) istotne braki, luki oraz opuszczenia,
 - c) fałszywe implikatury lub presupozycje.
2. Mętniactwo i chaos, brak kategoryzacji, błędna kategoryzacja, błędne wnioski, niekonkluzywność.
3. Brak niezbędnego uzupełnienia o wiedzę filozoficzną:
 - a) podawanie informacji, które mają wartość dopiero w powiązaniu z pewną wiedzą filozoficzną (bez podania owej wiedzy),
 - b) odpowiedź na podane pytanie wymaga dodatkowej wiedzy filozoficznej,
 - c) przeprowadzenie dyskusji wymaga dodatkowej wiedzy filozoficznej.
4. Przyjmowanie określonych założeń filozoficznych bez informowania o tym czytelnika.
5. Staranne unikanie wzmianki o filozofii nawet tam, gdzie byłoby to oczywiście i pożądane.

Często jedna wypowiedź daje się zaliczyć do paru klas. A oto przykłady błędów z każdego z wymienionych pięciu działów.

Wyraźne fałszywe filozoficzne zdarzają się dość rzadko, prawdopodobnie są wychwytywane przez recenzentów, choć w podręcznikach historii zdarzają się błędnie podpisane podobizny filozofów. Często są one, jak się wydaje, spowodowane zwykłym niechlujstwem językowym, jak w zdaniach: „Pitagoras i jego

uczniowie prowadzili dociekania matematyczne i akustyczne⁶, „Występuje pusta przestrzeń wypełniona powietrzem”⁷. W innych przypadkach styl zdania stawiany jest ponad jego zawartością merytoryczną: „Świat kultury Platona jest ponadmaterialny, duchowy i boski, Arystotelesa – materialny, ziemski, ludzki”⁸. Niektóre jednak fałszywie powtarzają się nagminnie. W podręcznikach chemii Arystoteles kreowany jest na twórcę teorii czterech żywiołów, choć w rzeczywistości był nim Empedokles, a teoria Arystotelesa faktycznie przewidywała pięć żywiołów – piątym był eter⁹. Autorzy wielu podręczników chemii, pragnąc za wszelką cenę udowodnić starożytną proveniencję swojej nauki, opisują poszukiwania *arche* przez jońskich filozofów przyrody, traktując to pojęcie jako odpowiednik pierwiastka. Do listy owych filozofów dopisywany jest często Arystoteles, natomiast bezwzględnie z niej usuwani są Anaksymander (a także Pitagoras, którego Arystoteles w I księdze *Metafizyki* również zalicza do przedplatońskich filozofów przyrody¹⁰), ponieważ jeśli *arche* ma być odpowiednikiem pierwiastka, musi być materialne¹¹, tymczasem u Anaksymandra jest to *apeiron*, czyli bezkres, a u Pitagorasa – liczba.

Wybitny dydaktyk geografii, prof. Jan Flis, przywiązując wielką wagę do metod kształtowania pojęć geograficznych, a także do precyzji wypowiedzi, uważał, że znajomość stosowanego do tych celów narzędzia, jakim jest logika, jest geografowi niezbędna. Jego perswazja w wielu wypadkach okazała się skuteczna, co zaowocowało podręcznikami geografii zaczynającymi się od wykładu logiki. Niestety, znajomość tej dziedziny u uczniów prof. Flisa okazała się znacznie gorsza niż u ich mistrza, wychowanka szkoły lwowsko-warszawskiej. Przeczytać zatem można, że: „W logice **zdaniem** nazywamy wyrażenie, o którym możemy

⁶ K. Kłaczek, M. Kurczab, E. Świda, *Matematyka. Podręcznik do liceów i techników. Klasa II. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2004, s. 199–200.

⁷ A. Bartnicki, W. Lewiński, *Biologia dla klas II i III liceum ogólnokształcącego*, Operon, Gdynia 2007.

⁸ S. Krzemiń-Ojak, A. Kisielewska, A. Kisielewski, M. Kostaszuk-Romanowska, Z. Suszczyński, N. Szydłowska, *Wiedza o kulturze. Kultura i przeszłość. Zakres podstawowy. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Operon, Gdynia 2004, s. 7.

⁹ S. Hejwowska, R. Marcinkowski, *Chemia I. Chemia ogólna i nieorganiczna. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*. Wydanie drugie, Operon, Gdynia 2007.

¹⁰ Por.: J. Gajda, *Pitagorejczycy*, Warszawa 1996, s. 8.

¹¹ S. Hejwowska, R. Marcinkowski, *Chemia I. Chemia ogólna i nieorganiczna...*, s. 127–128.

powiedzieć, że jest prawdziwe lub fałszywe¹². Forma tej wypowiedzi nie wyklucza, że zdaniem jest też wyrażenie jednocześnie prawdziwe i fałszywe, co jest oczywistym błędem. Nie wiadomo, co miał na myśli autor wypowiedzi: „Przykładem rozumowania indukcyjnego będzie zdanie: *Wody płynące po powierzchni Ziemi łączą się w strugi żłobiąc koryta rzek*, ponieważ podane przez niego zdanie nie jest wnioskowaniem.

Zamieszczanie wiedzy z zakresu logiki w podręcznikach języka polskiego godne jest najwyższej pochwały. Związki logiki i językoznawstwa są bardzo silne, a wielu filozofów uważało, że Arystoteles, powszechnie uznawany za twórcę logiki formalnej, zajmował się nie tyle logiką, co gramatyką. Wzorce praw logiki wbudowane są w język naturalny, a umiejętność definiowania pozwala posługiwać się językiem w sposób bardziej świadomy i precyzyjny. Niemniej właśnie w obrębie tego materiału autorzy powinni przestrzegać w sposób szczególny wymogu ścisłości wypowiedzi. Przykładem mogą być informacje zamieszczone pod hasłem „To musisz wiedzieć!”:

„Ze względu na znaczenie wyrazy możemy podzielić na:

- **konkretne** – nazywające obiekty postrzegane zmysłami, np. rzeczy, istoty żywe;
- **abstrakcyjne** – nazywające pojęcia powstające w umyśle, np. wartości, uczucia, cechy charakteru¹³.

Niestety, przy takiej definicji niektóre nazwy, zwłaszcza zbiorowe, należałyby zaliczyć do obu grup, albo też do żadnej. Taką nazwą jest np. „miasto”. Z jednej strony można o jego istnieniu przekonać się za pomocą zmysłów, oglądając choćby jego panoramę ze wzgórza lub wieżowca. Z drugiej strony to, co widzimy, to jedynie poszczególne budynki, ulice, place itp. Własność bycia miastem jako pewna struktura nadana zbiorowi tych obiektów to wyłącznie wytwór naszego umysłu. Tadeusz Kotarbiński, w oparciu o opracowany przez siebie system filozoficzny – reizm, uznawał, że nazwy konkretne, to wyłącznie nazwy osób lub rzeczy, a wszystkie pozostałe, to nazwy abstrakcyjne¹⁴. Jeśli nie chce się przyjąć takiego arbitralnego rozwiązania, zamiast sformułowania „wyrazy możemy podzielić” wystarczy użyć „możemy wyróżnić wyrazy”, unikając sugestii, że zapro-

¹² W. Wiecki, E. Lipińska, M. Sobańska, *Geografia I. Geografia środowiska przyrodniczego. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, Operon, Gdynia 2004, s. 11.

¹³ K. Kaszewski, M. Trysińska, *Klucze do kultury. Podręcznik do kształcenia językowego. Gimnazjum kl. III*, MAC Edukacja, Kielce 2011, s. 115.

¹⁴ Właśnie Kotarbiński wskazywał, jak trudne i mylące może być rozróżnienie nazw konkretnych i abstrakcyjnych (por.: T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961), przy czym teoria Kotarbińskiego nie jest jedyną, np. w niektórych ujęciach tzw. nazwy – typy uznawane są za nazwy abstrakcyjne.

ponowane rozróżnienie jest podziałem – termin ten w logice ma ściśle określone znaczenie, którego nie ma przytoczone rozróżnienie.

Trudno jednoznacznie zaklasyfikować wypowiedź: „W V wieku p.n.e. **Pitagoras** wraz z grupą swoich uczniów głosił ideę kulistości Ziemi”¹⁵. Pitagoras nie był bynajmniej ideologiem – wyznawcą wiary w kulistość Ziemi. Podawał on mocny argument na rzecz tej kulistości, który przy przyjęciu założenia, że ziemia musi mieć kształt optymalny, zyskiwał rangę dowodu. Wypowiedź ta jest przykładem panującej w wielu podręcznikach tendencji do nieodróżniania opinii od zdań w sensie logicznym. Opinie (inaczej: zdania subiektywne) są wyrażeniem poglądów i nie podlegają ocenie w kategoriach prawda-falsz. Z opiniami można się zgadzać lub nie, można je kształtować i uzgadniać, dążąc do kompromisu. Zdania w sensie logicznym są opisami fragmentów rzeczywistości. Są prawdziwe, jeśli rzeczywistość jest właśnie taka, jak opisuje ją dane zdanie. Nie można uzgadniać ze sobą zdań: „Pies jest ssakiem” i „Pies jest rybą”, ponieważ jedno jest prawdziwym opisem rzeczywistości, a drugie fałszywym. Można natomiast uzgadniać idee. Między sformułowaniami „głosił ideę” a „dowodził” istnieje przepaść. Nieodróżnianie opinii od rzetelnych opisów faktów wraz ze sformułowaniami takimi jak omawiane przekonują ucznia, że nauka to zestaw subiektywnych poglądów różnych uczonych, którzy, prawdopodobnie w wyniku niecnego spisku, zmusili resztę ludzkości, żeby te poglądy podzielała. A przecież wiadomo, że poglądy każdy może mieć własne.

Fałszywe implikatury i presupozycje pojawiają się najczęściej, choć nie tylko, w postaci założeń pytań. Presupozycja zdecydowanie filozoficznego pytania: „Czy zastanawiałeś się kiedyś, jak niewiele rzeczy w twoim życiu zależy wyłącznie od ciebie?”¹⁶, sprowadzająca się do zdania: „Niewiele rzeczy w twoim życiu zależy od ciebie.”, niekoniecznie jest prawdziwa – zależy od ustalenia (definicji), ile to jest „niewiele” – za to nie jest specjalnie optymistyczna. W rozdziale poświęconym życiu codziennemu w Polsce międzywojennej znajduje się zdanie: „Na rzecz rozwoju sportu działały stowarzyszenia, m.in. Polskie Towarzystwo Gimnastyczne *Sokół*”¹⁷. Ponieważ wcześniej o nim nie wspomiano, naturalna wydaje się implikatura, że *Sokół* powstał po I wojnie, co jest nieprawdą. Należy tu podkreślić, że każda prezentacja w podręczniku wnioskowania, którego prawdziwość – na podstawie dostępnych informacji – wyprowadzony wniosek oka-

¹⁵ W. Wiecki i in., op. cit., s. 15.

¹⁶ A. Waśkiewicz, T. Merta, W. Klaus, D. Woźniakowska, A. Pacewicz, *Przewodnik młodego obywatela. Wiedza o społeczeństwie, zakres podstawowy*, CEO Civitas, Warszawa 2006.

¹⁷ S. Zajęc, *Teraz historia – podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, SOP Oświatowiec, Toruń 2012.

zuje się fałszywy, zaburza proces tworzenia odpowiednich struktur rozumowania w umyśle ucznia.

Podobnie jak w przypadku pierwszej grupy błędów, za większość błędów drugiej grupy należy obwiniać niechlujstwo językowe i brak zrozumienia przez autorów tego, co sami piszą, a co pozostaje niewychwycone przez redaktorów, recenzentów i korektę. Częstym i bardzo przykrym dla ucznia błędem jest niekonkluzywność. Tekst niekonkluzywny nie wiąże się w spójną całość i nie kończy wnioskiem bądź podsumowaniem, co powoduje u ucznia poczucie bezcelowości wysiłku przy jego przyswajaniu. Werbalnym odpowiednikiem tego poczucia jest pytanie: „No dobrze, ale po co ja mam to wiedzieć?” Cechą charakterystyczną tekstów niekonkluzywnych jest to, że dają one możliwość tworzenia permutacji (zmiany kolejności) zdań takiego tekstu bez szkody dla informatywności. W tekście konkluzywnym, gdzie z jednego zdania wynika następne, a informacja poprzedzona jest uzasadnieniem lub podaniem jej źródła, takiego przetasowania nie da się dokonać. A oto przykład: „Charakterystyczna dla RNA jest jednoniciowość. Jego cząsteczki zawierają także cztery nukleotydy, ale odpowiednikiem T jest bardzo podobny nukleotyd urynowy – U (zawiera zasadę – uracyl). W nukleotydach RNA zamiast cukru deoksyrybozy obecna jest ryboza. Cząsteczki RNA występujące w komórce mają bardzo różne długości, od kilkudziesięciu do wielu tysięcy nukleotydów”¹⁸.

Brak pewnych wyjaśnień w tekście może powodować u nieco bardziej krytycznych uczniów dysonans poznawczy. W jednym z podręczników biologii znajdujemy informację, podaną jako przykład działania ewolucji, że u naszych przodków redukcja owłosienia ułatwiła oddawanie ciepła na sawannie afrykańskiej, ale dalej autorzy piszą: „Natomiast ludzie, którzy opuścili Afrykę musieli się chronić przed chłodnym klimatem, używając odzieży – przystosowanie kulturowe”¹⁹. Dlaczego nie porośli znowu sierścią? W podręczniku nie ma wiadomości, że ewolucja nie może działać wstecz.

Przykładem błędnej kategoryzacji może być strona zatytułowana *Polscy twórcy* w rozdziale poświęconym muzyce w podręczniku wiedzy o kulturze. Zamieszczono na niej jedynie cztery notki biograficzne ze zdjęciami: Witolda Lutosławskiego, Krzysztofa Pendereckiego, Czesława Niemena i ... Andrzeja Smolika²⁰. Nie ujmując nic Andrzejowi Smolikowi, wydaje się on jednak kompozytorem nieco

¹⁸ J. Balerstet, E. Bartnik, E. Holak, W. Lewiński, M. Łaszczycza, K. Sabath, G. Skirmuntt, *Biologia 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Operon, Gdynia 2007, s. 25.

¹⁹ Ibidem, s. 73.

²⁰ M. Bokinić, B. Forsyewicz, J. Michałowski, N. Mrozkowiak-Nastrożna, G. Nazaruk, M. Sacha, G. Świętochowska, *Spotkania z kulturą. Podręcznik do wiedzy o kulturze dla liceum i technikum*, Nowa Era, wyd. II, Warszawa 2013, s. 112.

odmiennego formatu niż pozostali. Podobnego typu błędem są błędne definicje. Brak umiejętności definiowania nie pozwala na poprawną kategoryzację rzeczywistości i stanowi poważne utrudnienie w komunikacji językowej. Brakiem umiejętności definiowania nagminnie grzeszą autorzy ćwiczeń kochający krzyżówki. Wiele krzyżówek można rozwiązać, wyłącznie przepisując bezmyślnie treść z podręcznika, ponieważ wieloznaczne hasła nie dają innej możliwości. Proponuję jako przykład odgadnięcie hasła na 7 liter, piąta „c”: „Zastana u poszkodowanego”²¹.

Błędy trzeciej grupy mają bardzo często postać poleceń, które, bez stosownej i często niemałej wiedzy filozoficznej, uczeń może wykonać albo powierzchownie, niekompetentnie i byle jak, albo wcale. „Wspólnie z kolegami w klasie sformułujcie definicję życia” zaleca podręcznik²². Tymczasem nigdzie w całej książce nie ma wiadomości umożliwiających stworzenie takiej definicji, która, bynajmniej, wcale nie jest prosta. Innym przykładem polecenia niewykonalnego na gruncie posiadanej i zamieszczonej w podręczniku wiedzy jest propozycja: „Oceń zdanie Platona, że ciało jest więzieniem dla duszy”²³. Podręcznik streszcza filozofię Platona w niewielu zdaniach, pisząc jedynie o triadzie Platońskiej i o świecie idei (bez słynnego opisu jaskini), jednak w żaden sposób z tych informacji nie można wyprowadzić wniosku, że ciało jest więzieniem dla duszy. Gwoli ścisłości należy zresztą dodać, że z opisu słynnej jaskini wynika, iż więzieniem był cały świat materialny, a ciało to jedynie kajdany, które w tym świecie nas zatrzymują. Jeśli uczeń chodził na lekcje religii, a na dodatek na nich uważał, może zaprotestować, że ciało wcale nie jest więzieniem dla duszy, jeśli człowiek ma być wskrzeszony z duszą i ciałem. Tak więc, najdelikatniej wyrażona ocena będzie brzmiała, że Platon nie miał racji. Ponieważ uczeń ma niewielkie szanse dowiedzieć się w szkole czegoś więcej o Platonie, w jego pamięci ten wielki filozof już na zawsze zostanie z etykietką głosiciela bzdur. Teksty filozoficzne zamieszczane w podręcznikach języka polskiego również mogą stanowić niełatwe wyzwanie tak dla ucznia, jak i dla nauczyciela, który powinien legitymować się szerszą niż jedynie encyklopedyczna wiedzą z zakresu filozofii. Niektórzy autorzy podręczników zapominają, że aby odpowiedzieć na pytania na podstawie tekstu np. Giordana Bruna, tekst ów musi być dostatecznie obszerny. Przykład może stanowić króciut-

²¹ B. Breitkopf, *Po prostu EDB. Edukacja dla bezpieczeństwa. Kształcenie w zakresie podstawowym. Zeszyt ćwiczeń do szkół ponadgimnazjalnych*, WSiP, Warszawa 2012, s. 11. Jedyne, co udało mi się wymyślić, to „pozycja”, ale przyznam się, że zajrzałam do podręcznika.

²² J. Balerstet, E. Bartnik, E. Holak, W. Lewiński, M. Łaszczycza, K. Sabath, G. Skirmuntt, *Biologia 2...*, s. 35.

²³ S. Krzemień-Ojak, A. Kisielewska, A. Kisielewski, M. Kostaszuk-Romanowska, Z. Suszczyński, N. Szydłowska, *Wiedza o kulturze...*, s. 12.

ki fragment tekstu Władysława Tatarkiewicza *O formie*²⁴, gdzie sześć razy pojawia się znak „[...]”, od którego zresztą fragment się zaczyna. W tak poszatwowanym tekście praktycznie nie ma już myśli Tatarkiewicza.

Błędy grupy czwartej są bliskie technikom manipulacyjnym, ponieważ uczeń nie jest świadomy faktu, że wraz z warstwą merytoryczną tekstu przyjmuje jako oczywiste jego filozoficzne założenia. Przykładem może być obecne w podręcznikach biologii wyjaśnianie zachowań altruistycznych w przyrodzie. Zachowania te można tłumaczyć na gruncie rozmaitych założeń filozoficznych. Można robić to w duchu Dawkinsa²⁵ – jako zwiększenie sukcesu rozrodczego, co zakłada deterministyczną, a dokładniej – mechanicystyczną strukturę rzeczywistości, bliską XVIII-wiecznym poglądom La Mettrie’ego. Można też zachowania altruistyczne wyjaśniać przez koncepcję dobra społecznego, która głosi, że dobro społeczne przewyższa dobro osobnicze, zwłaszcza że cytowany podręcznik podkreśla, że naczelne, słonie, walenie, psowate, to istoty społeczne²⁶. Niewątpliwie możliwe, choć rzadsze, są wyjaśnienia tego samego zjawiska oparte na innych jeszcze założeniach filozoficznych (np. empatii), gdy tymczasem autorzy podręczników piszą tak, jakby podstawy filozoficzno-światopoglądowe ich twierdzeń zostały ustalone raz na zawsze w sposób niepodważalny. Podręcznik napisany przez wielu autorów nierzadko odzwierciedla poglądy wręcz sprzeczne ze sobą nawzajem. Na przykład w jednej części podręcznika pisze się o GMO w samych superlatywach, a już w następnej przestrzega przed możliwymi skutkami modyfikacji genetycznych w rolnictwie.

Do błędów tej grupy należy również zaliczyć wpajane uczniowi nieświadomie poglądy na miejsce i rolę człowieka w świecie. Niektóre podręczniki biologii traktują przyrodę jakby była wyłączną własnością człowieka, skupiając się jedynie na jej eksploatacji i korzyściach ekonomicznych z niej płynących. Takie założenie, przyjmowane milcząco, stoi w wyraźnej sprzeczności z obrazem człowieka jako opiekuna dziedzictwa przyrodniczego, odpowiedzialnego za jego zachowanie i przekazanie następnym pokoleniom. Zestawienie w jednym podręczniku obu tych odmiennych postaw (co się zdarza) wywoływałoby u ucznia dysonans poznawczy, gdyby oddał się odpowiedniej refleksji filozoficznej. Nie tylko zresztą podręczniki biologii wpajają nieświadomym tego uczniom zdecydowane postawy filozoficzne. W podręczniku do przedsiębiorczości możemy przeczytać: „W zależności od celu możemy potrzebować ludzi kreatywnych lub przeciętnych, zorientowanych na pracę w zespołach lub indywidualistów, niezależnych i pełnych

²⁴ St. Rosiek, Z. Majchrowski, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Część V. Wiek XX. Współczesność*, GWO, Gdańsk 2005, s. 187.

²⁵ Tak jest np. w cytowanym podręczniku Balersteta i in. *Biologia 2*.

²⁶ *Ibidem*, s. 75.

inicjatywy lub skutecznych wykonawców”²⁷. Człowiek jest tu opisywany jako użyteczne narzędzie, wbrew Kantowi, który zalecał, by używać człowieczeństwa tak we własnej jak i w drugiej osobie „zawsze zarazem jako celu, nigdy zaś jako środka”. Zdanie mówiące o tym, że na rynku „można nabyć wszelkie niezbędne dobra i usługi”²⁸, to z kolei wyraz skrajnego materializmu.

Błędy grupy piątej, zebrane razem, sprawiają wrażenie masowego usuwania śladów filozofii ze świadomości społecznej. Autorzy podręcznika z radością zamieszczają cytaty, że granice naszego języka są granicami naszego świata, ale nie zdradzają autora²⁹. W podręczniku matematyki Pascal badał ciśnienie atmosferyczne i sformułował jedno z praw hydrostatyki, był zatem także i fizykiem, ale nie ma słowa o tym, że był też wybitnym filozofem³⁰. W podręczniku przedsiębiorczości prakseologia jest nauką ekonomiczną i nie ma nic o jej twórcy, Tadeuszu Kotarbińskim³¹. Tu należy podkreślić bardzo dotkliwą lukę widoczną w niemal wszystkich podręcznikach historii najnowszej – poza paroma nazwiskami nauka polska w ogóle, a filozofia, zwłaszcza filozoficzno-logiczna szkoła lwowsko-warszawska w szczególności, są w nich kompletnie nieobecne. Wydawać by się mogło, że autorzy tych podręczników wciąż czerpią wiedzę historyczną ze źródeł PRL-owskich, w których nazwiska Tarskiego, Łukasiewicza, Hiża czy Bocheńskiego były objęte cenzurą. Szczególnie należy żałować nieobecności tak wybitnej postaci, jak Jan Łukasiewicz, twórca m.in. logik wielowartościowych oraz notacji nazywanej w Polsce notacją Łukasiewicza, a w całym świecie znanej jako notacja polska. Zastosowanie tej notacji umożliwiło skonstruowanie tzw. automatu ze stosem, a w konsekwencji komputera. Chociaż obecne rozwiązania techniczne są nieporównywalne z leżącymi u podstaw istnienia Doliny Krzemowej, nadal w każdym laptopie i każdej komórce tkwi fragment myśli Jana Łukasiewicza. Wydaje się, że ten fakt dla wielu uczniów mógłby okazać się inspirujący i przemawiający do wyobraźni.

W podręczniku wiedzy o kulturze nie ma słowa o Romanie Ingardenie, choć omawiane są różne koncepcje dzieła sztuki. Proponuje się uznać za sztukę to, o czym zdecyduje artysta, bądź to, o czym zdecyduje krytyk³². O udziale odbior-

²⁷ S. Grzegorzcyk, M. Romanowska, A. Sopińska, P. Wachowiak, *Przedsiębiorczość bez tajemnic*, WSiP Warszawa 2010 (wydawany od 2002), s. 165.

²⁸ Ibidem, s. 87.

²⁹ St. Rosiek, Z. Majchrowski, *Między tekstami. Język polski...*

³⁰ K. Kłaczek, M. Kurczab, E. Świda, *Matematyka. Podręcznik do liceów i techników. Klasa II. Zakres podstawowy i rozszerzony...*

³¹ M. Pietraszewski, K. Strzelecka, *Jak być przedsiębiorczym. Podręcznik podstaw przedsiębiorczości dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2012.

³² M. Bokinić, B. Forysiewicz, J. Michałowski, N. Mrozkowiak-Nastrożna, G. Nazaruk, M. Sacha, G. Świętochowska, *Spotkania z kulturą...*

cy w akcie kreacji nie ma mowy. W podręczniku biologii jedynym podanym przykładem mutacji jest uczulenie na bób, wywołujące ostre ataki anemii. „Organizm osoby z mutacjami w tym genie nie potrafi przeciwdziałać lizie, czyli rozpadowi krwinek czerwonych, powodowanej przez substancje zawarte w bobie”³³. Dlaczego autorzy wybrali właśnie ten przykład? Dla każdego, kto zna historię filozofii, odpowiedź jest oczywista – tak zmarł Pitagoras. Co ciekawsze, przez wiele wieków uważano, że zakaz jedzenia bobu miał w szkole pitagorejczyków znaczenie wyłącznie religijne, a opowieść o śmierci Pitagorasa, który niespodziewanie dla samego siebie wbiegł po zboczu na pole kwitnącego bobu i tam zmarł na miejscu, uznawano za legendę. Opisowaną mutację odkryto w drugiej połowie XX wieku, co stanowiło interesujący przyczynek do dyskusji na temat racjonalnych podstaw wierzeń religijnych. Bez tej informacji jest to przykład jakich wiele i uczeń nie wie, dlaczego właśnie ten został przytoczony. W podręczniku wiedzy o kulturze jako ciekawostka podana jest anegdota o kogucie i Diogenesie bez żadnego komentarza³⁴. Uczeń uzna, że to fakt historyczny i że ten Platon, który nie umiał odróżnić człowieka od koguta, był trochę głupi. Tymczasem anegdota jest prawdopodobnie znacznie późniejsza, a jej cel to wskazanie pewnych trudności w procesie tworzenia definicji, o czym uczeń nie ma szansy się dowiedzieć.

Należy tu zaznaczyć, że zdarzają się podręczniki dobre, a nawet niemal wzorowe. W podręczniku *Ponad słowami* zarówno dwa teksty Kartezjusza, jak i obszernie fragmenty *Mysli* Pascala wystarczają do przeprowadzenia dyskusji na temat ich poglądów filozoficznych³⁵. Niemal wzorowy (choć i tu zdarzały się niewielkie usterki) pod względem przekazywania treści i informacji filozoficznych okazał się podręcznik fizyki³⁶. Przy omawianiu hipotezy Big Bangu autorzy piszą, że astronomia i fizyka nie udzielają odpowiedzi na pytanie o jego przyczynę i trzeba się o nią zwrócić do filozofów³⁷. Tym samym uczeń dowiaduje się o jednej z funkcji współczesnej filozofii przyrody, którą jest działanie na obrzeżach nauk przyrodniczych. W przystępny sposób omówione zostały podstawowe terminy metodologiczno-logiczne, takie jak: rozumowanie, indukcja, dedukcja, choć brakuje pojęcia wyjaśniania (jest wnioskowanie i dowodzenie). Co ważne, autorzy

³³ J. Balerstet, E. Bartnik, E. Holak, W. Lewiński, M. Łaszczycza, K. Sabath, G. Skirmuntt, *Biologia 2. Zakres podstawowy*, s. 38.

³⁴ M. Bokiniec, B. Forsyewicz, J. Michałowski, N. Mrozkowiak-Nastrożna, G. Nazaruk, M. Sacha, G. Świętochowska, *Spotkania z kulturą*, s. 9.

³⁵ M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Klasa 1, część 2. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wyd. Nowa Era, 2012, s. 94–95.

³⁶ M. Sagnowska (red.), *Fizyka i astronomia dla każdego*, Zamkor, Kraków 2007.

³⁷ *Ibidem*, s. 28.

piszą jasno: „Różni filozofowie i logicy stosują różne klasyfikacje rozumowań”³⁸. Wzmianki o filozofach, choć z konieczności przytaczają ich poglądy dość skrótowo, nie zawierają nadmiernych uproszczeń i zachęcają do dowiadywania się więcej.

Przykłady przytaczane powyżej nie stanowią bynajmniej pełnego przeglądu błędów mających źródła w braku wiedzy filozoficznej. Z wielkiego ich zasobu wybierałam przede wszystkim te, które sprawiając wrażenie niewinnej usterki, miały bardzo poważne konsekwencje, bądź takie, które sprawiały wrażenie wierzchołka góry lodowej – ich wagę udawało się docenić, dopiero ujawniwszy ukryte wcześniej przyczyny błędu. Pokazują one przede wszystkim, że filozofia jest nadal obecna w szkołach, choć niekoniecznie pod własnym imieniem, a i sposób jej nauczania często odbiega od poprawności. Uczeń nie otrzymuje w ten sposób ani spójnego zestawu wiedzy filozoficznej, ani umiejętności krytycznej oceny i porządkowania informacji o rzeczywistości, co jest główną aktywnością filozoficzną. Niewątpliwie pomogłoby wprowadzenie, nawet w ramach wiedzy o kulturze³⁹, wstępu do filozofii, omawiającego podstawowe pojęcia filozoficzne, w tym logiczne. Najważniejsze jest jednak rzetelne przygotowanie filozoficzne nauczycieli, którzy błędom, zarówno tym opisanym wyżej, jak i nieopisanym, będą zmuszeni przeciwdziałać.

Przystępując do analizowania błędów związanych z filozofią celowo zgromadziłam podręczniki z lat 2003–2013, czyli ostatniego dziesięciolecia (nie wszystkie zostały wymienione poniżej). Miałam nadzieję na wychwycenie jakichś diachronicznych tendencji bądź prawidłowości. Rzeczywiście, w ostatnich latach liczba błędów merytorycznych wynikających z niewiedzy filozoficznej autorów zmalała, co jednak niekoniecznie powinno cieszyć. Im później napisany podręcznik, tym węższy jest zakres przedstawianej w nim wiedzy, co nie wynika z wymogów podstawy programowej. Nikt nie zabrania autorom przedstawiać faktów na szerszym tle, uzasadniać ich i wyjaśniać, czy umiejscawiać w całokształcie wiedzy, a jednak w miarę upływu czasu robią to coraz rzadziej. Zamiast przekazywać wiedzę – dorobek ludzkości i uczyć jej zastosowania oraz interpretacji, podręczniki podają niemal wyłącznie gotowe zastosowania i zinterpretowane już gotowe opinie. Towarzyszą temu swoiste przesunięcia semantyczne, które, przy ograniczaniu w szkole nauki analizy językoznawczej pojęć, pozbawiają człowieka aparatury werbalnej pozwalającej opisać jego istotne dążenia i potrzeby. „Edukacja dla bezpieczeństwa” to w rzeczywistości edukacja dla ratownictwa i obronności, jednak poczucie bezpieczeństwa, jedna z najistotniejszych potrzeb człowieka,

³⁸ Ibidem, s. 43–44.

³⁹ Kultura intelektualna to również rodzaj kultury, o czym artyści często zapominają, a przynajmniej nie wspominają.

nie zależy wyłącznie od tych dwóch wymiarów. Podobnie jest z przedsiębiorczością, definiowaną wyłącznie w wymiarze ekonomicznym. Uczeń, który przyswoi sobie tak okrojone definicje tych pojęć, nie będzie umiał rozpoznać i analizować swojej własnej potrzeby bezpieczeństwa, od której zaspokojenia w znacznym stopniu zależy jego szczęście osobiste, ponieważ nie będzie umiał jej nazwać, zarezerwowawszy termin „bezpieczeństwo” dla odmiennego zakresu zjawisk. Nie uzna się za człowieka przedsiębiorczego, jeśli nie uzyska znaczących sukcesów ekonomicznych, co może, choć oczywiście nie musi, wiązać się ze szkodą innych. Dokonując ekstrapolacji, co jest przecież jedną z funkcji filozofii, można stwierdzić, że absolwenci naszych szkół będą mieli coraz większą wiedzę praktyczną, gotową do natychmiastowego wykorzystania na niskich stanowiskach pracy, i coraz mniejszą wiedzę o własnym człowieczeństwie; nie będą kontestować otrzymywanych poleceń, za to będą coraz mniej twórczy. Na szczęście wciąż jeszcze jest czas, aby odwrócić ten proces.

IRENA TRZCIENIECKA-SCHNEIDER

The lack of knowledge of philosophy manifest in the content of school textbooks for other subjects

Summary

The knowledge of philosophy as well as other skills acquired in the course of a philosophical education are essential to students at every stage of their education. Yet many textbooks present the knowledge erroneously or in such a manner that the student is not conscious of communing with philosophy. At times, the fact that textbooks lack the relevant info in the scope of philosophy and logic (as a philosophical discipline) impedes the solving of the given problems, and even their understanding. The author presents a systematized review of the gaps and philosophical errors that are present in textbooks from the years 2003–2013. The textbooks' failure to include or mention representatives of Polish philosophical thought, in particular the Lvov-Warsaw philosophical-logical school, features most prominently among their gaps and shortcomings, all the more so that a fragment of thought of this school's representative – Jan Łukasiewicz – is present in each computer or mobile telephone. Without philosophy in schools, their graduates will acquire more and more skills to be used at lower level work positions, but less and less knowledge regarding their own humanity and the understanding of the world.

Najczęściej powtarzające się błędy w podręcznikach szkolnych do fizyki

Po przeczytaniu większości szkolnych podręczników do fizyki [1] wydaje się, że można spróbować wyrazić pewne poglądy na temat ich jakości. Są wśród nich i lepsze i gorsze [2], przy czym raczej więcej tych gorszych. I można by powiedzieć ani wina Autorów, ani Wydawnictw. Nawet Recenzentów trudno czasem winić. Przy tym tempie produkcji nie może być inaczej. Podręczniki się pisze, redaguje, recenzuje i wydaje „na przedwczoraj” [3]. I ani Autor, ani Redaktor, a nawet i Recenzent nie mają czasu spokojnie tekstu przeczytać, zastanowić się nad każdym zdaniem oraz przeliczyć wszystkich przykładów i w końcu najważniejsze – zastanowić się nad całością. Obecnie nic na to nie poradzimy i pozostaje mieć tylko nadzieję, że w przyszłości będzie lepiej.

Niepokojące jest jednak co innego. Otóż niektóre błędy się powtarzają. Są i takie, które występują w prawie wszystkich podręcznikach. Oznacza to, że nie wynika to z przypadku i pośpiechu, a raczej z błędnych przekonań rozpowszechnionych w środowisku dydaktyków fizyki. Oczywiście z jednej strony to bardzo źle, bo świadczy o braku krytycyzmu w tym środowisku. Trzeba bowiem pamiętać, że podręcznik szkolny czytany jest „jak biblia” i błąd zawarty w podręczniku nie jest korygowany przez użytkowników [4]. Jednak z drugiej strony oznacza to, że względnie łatwo te błędy wyeliminować. Po prostu trzeba wskazać, że taki czy inny pogląd jest błędny. Dlatego warto owe powtarzające się błędy przedstawić i trochę skomentować. Oczywiście trudno twierdzić, że udało się wyłapać wszystkie czy nawet większość egzystujących w szkole błędnych poglądów dotyczących fizyki. Stosując *mutatis mutandis* zasadę kosmologiczną [5], można przyjąć, że wiedza pojedynczej osoby „statystycznie” niewiele różni się od „średniej statystycznej”. Tym samym pewnie kto inny przedstawiłby inny, bo zależny od jego wiedzy (i gustu, bo jest oczywiste, że w oczy rzucają się błędy drażniące „fizyczny gust”) zestaw błędów. I byłoby dobrze, by te inne zestawy błędów też przedstawić, choć oczywiście autor tego nie potrafi. Warto bowiem pamiętać, że nikt błędnych poglądów, które sam wyznaje, zauważyć jako błędy nie potrafi. Dlatego też poniżej przedstawione przykłady należy niestety uznać jedynie za subiektywny wybór tytułowej tematyki.

Pierwszym typowym błędem, na jaki autor chciałby zwrócić uwagę, jest stwierdzenie, że warunkiem (czasem z przymiotnikiem „koniecznym”) przepływu prądu jest napięcie (różne od zera). Początkowo wydawało się, że jest to lapsus. Jednak powtarzanie się tego zdania w różnych podręcznikach wskazuje, że chodzi raczej o pewną prawidłowość. Warto zauważyć jaką. Otóż gdy zwrócić uwagę na błędność omawianego zdania, wszyscy prawie natychmiast się z tym zgadzają, a to natychmiastowe skojarzenie biegnie w kierunku nadprzewodnictwa. Dopiero po chwili przychodzi do głowy ruch cząstek naładowanych w próżni, np. w lampie oscyloskopowej. Po dłuższym namyśle większość interlokutorów zauważa możliwość „prądu na korbkę”, takiego jak np. ruch taśmy w generatorze van de Graaffa. I dopiero po tym „odkryciu” pojawia się refleksja, że każdy naładowany dielektryk we wszystkich inercjalnych układach współrzędnych, z wyjątkiem spoczynkowego, realizuje pewien prąd. Można zauważyć, że w układach nieinercjalnych prąd w takim przypadku pojawia się również, ale łatwo zauważyć sens jego „części przyspieszonej”, bo w związku z nią pojawi się promieniowanie. Rzecz istotna z omawianego punktu widzenia, bo następnym i bezpośrednio z tym związanym, jeżeli nie błędem, to przynajmniej pewną niejasnością, jest problem względności ruchu. W wielu podręcznikach twierdzi się, że ruch ogólnie jest względny, tzn. zależy od układu odniesienia, który może być dowolny. Powyższy przykład z względnością ruchu naładowanego ciała pokazuje, że niezupełnie [6]. Gdy układ współrzędnych jest nieinercjalny, to fakt ten na poziomie mechaniki czy elektrodynamiki klasycznej łatwo odróżnić od rzeczywistego ruchu przyspieszonego. W szczególnym przypadku naładowanego dielektryka w jednym przypadku nie ma, a w drugim pojawia się promieniowanie. Tym samym nie możemy bezkarnie przechodzić do dowolnych układów współrzędnych. Można to robić w ramach odpowiedniej grupy symetrii i to jest rzeczywisty sens względności. I to niekoniecznie tylko ruchu [7]. Podsumowując problem, zdanie o związku napięcia z prądem wynika z bezzasadnego uznania sytuacji, jaka panuje w typowym przewodniku, czyli w warunkach silnej dyssypacji (np. obowiązywania prawa Ohma), za sytuację ogólnie typową. Z formalnego punktu widzenia taka sytuacja odpowiada złamaniu symetrii Lorentza, czyli ... w gruncie rzeczy fizyce Arystotelesa [8]. Oczywiście złamania symetrii Lorentza są powszechne, jednak „podstawowa” jest sytuacja, gdy symetria istnieje i takie przedstawienie przewidyuje tradycja szkolna w odniesieniu do mechaniki. Dlatego analogicznie powinno się również przedstawiać problem w nauce o elektryczności.

Aby wskazać na powagę problemu, warto zwrócić uwagę na błąd niejako komplementarny do omówionego wyżej. Jest równie powszechny i niestety dość często tak dalece solidnie ugruntowany, że w przypadku zwrócenia na niego uwagi często można spotkać się z oporem. Chodzi o prawa zachowania, przede wszystkim pędu i energii. Z zasady w podręcznikach szkolnych spotykamy twierdzenie, że prawa te obowiązują zawsze [9]. Oczywiście to nieprawda. Prawa te obowią-

zują wówczas, gdy odpowiednia podgrupa grupy Lorentza nie jest złamana. A więc gdy układ ma symetrię translacyjną w czasie, mamy zachowanie energii. Gdy mamy symetrię translacyjną w przestrzeni, zachowuje się pęd. Przekonanie o powszechnej słuszności zachowania energii jest tak silne, że trafiło nawet do niektórych podręczników z tematyki, gdzie „naturalnym językiem” jest OTW [10], w której jak wiadomo, jest z energią pewien problem. W codziennej rzeczywistości z zachowaniem energii zwykle nie ma specjalnych problemów (dość naturalne – żyjemy „w czasie”) i najczęściej, gdy układ „na pierwszy rzut oka” łamie zachowanie energii, da się łatwo znaleźć kanały, którymi energia z niego „wycieka”, oraz co znacznie istotniejsze, przynajmniej teoretycznie można te wycieki zmierzyć [11]. Dużo gorzej jest z pędem (\mathbf{p} z momentem pędu; na szczęście mało istotnym w szkolnej edukacji). Tu każdy uczeń widzi, że samochody przyspieszają i hamują, a więc zmieniają swój pęd bez żadnych dodatkowych, możliwych do zmierzenia skutków, mogących uratować zachowanie pędu. Przyczyna jest oczywiście identyczna jak ta powodująca konieczność przyłożenia napięcia w kablu, by popłynął prąd. Tak kabel, jak i masywna Ziemia, powoduje złamanie symetrii Lorentza. I aż się prosi, by obie sytuacje potraktować identycznie. Jednak nie wiadomo dlaczego, większość nauczycieli uważa, że w przypadku prądu złamanie następuje zawsze, a w przypadku ciężarówki nigdy.

Następnym powszechnie spotykanym w podręcznikach błędem jest definicja pola. Otóż powszechnie pole definiuje się w podręcznikach jako „przestrzeń, w której rozłożona jest ...”, gdzie w miejsce kropek należy wstawić odpowiednią wielkość fizyczną, np. siłę elektryczną. Na pierwszy rzut oka wygląda to na „zwyyczajowe przejście” bez większego znaczenia.

Bo oczywiście pole to pewien rodzaj materii (wspomniana wielkość fizyczna) rozłożonej w przestrzeni. Tak więc jeżeli w miejsce kropek poprzedniego zdania wstawić „materia”, to problem sprowadzi się do przemienności sformułowań językowych (tj. materia, która rozłożona jest w przestrzeni, czy przestrzeń, w której rozłożona jest materia). Oczywiście nieprzemiennych, ale jeżeli w szkole z zasady ignorujemy takie „drobiazgi”, jak przemienność, to wydaje się, że problem jest mało istotny. Jednak problem jest poważny i ma dość istotne implikacje. W powyższych zdaniach pojawiło się słowo „materia”. Otóż filozoficzny termin materia jest powszechnie, często również przez filozofów, całkowicie błędnie utożsamiany z masą. A pole z zasady masy nie ma, więc dla wielu jest „niematerialne”. Trochę poprawia sytuację fakt, że ma energię, a niektórzy filozofowie „odchodzą od materializmu” na rzecz pojęcia energii, jednak, jak łatwo zauważyć, pewien problem pozostaje i w przypadku pola staje się wyjątkowo wyraźny. Pole to oczywiście nie tylko energia. W miejsce słowa „materia” w definicji pola należy użyć innego słowa, takiego jak np. siła (pole sił) czy choćby dźwięk (pole akustyczne). Nie zmieni to faktu, że pole akustyczne czy pole ciśnienia pozostanie materia, a nie „rodzajem przestrzeni”, choć oczywiście ta ostatnia też może być

pojem (pole grawitacyjne) i wówczas też jest materią. Tak więc problem istnieje i byłoby dobrze podkreślać, że pole fizyczne to pewna forma materii, choć inna niż molekuly.

Z molekułami wiąże się inny problem szkolnej fizyki. Otóż z zasady znajdziemy w szkolnych podręcznikach stwierdzenie, że cała materia w przyrodzie występuje w postaci cząsteczkowej. Jeżeli jednak przypomnimy sobie, że materia (w sensie Helmholtza [12]; tu chyba w subtelności bawić się nie warto) to wszystko, co istnieje obiektywnie, czyli dla fizyków „fizycznie”, to oczywiście i cząstki elementarne (w tym „bezmasy”), i pola, ale również dźwięki, obrazy, fale itd. to formy materii. Tym samym nie cała, a jeżeli wziąć pod uwagę ostatnio panujące poglądy kosmologiczne, to wręcz tylko marginalna część materii naszego Wszechświata występuje w formie molekularnej. Twierdzenie, że pojęcia materii i masy są równoważne [13], jest więc zupełnie nieuprawnionym uogólnieniem. W tym miejscu aż się prosi zwrócić uwagę na to, co dodano w helmholtzowskiej definicji materii. A dodano słowo „fizycznie”. Otóż materia to tylko to, co podlega prawom fizyki, czy raczej może to, co istnieje „w fizyce”. Inne rodzaje istnienia (por. definicja materii wg Holbacha [12] – materia jest to, co poznajemy zmysłowo) są niekoniecznie materialne. To ostatnie ujawnia problem koloru. Otóż powszechnie w podręcznikach fizyki kolor uważa się za „wielkość fizyczną” i utożsamia z jakimś parametrem charakteryzującym falę elektromagnetyczną, a więc zwykle z długością lub częstotliwością tej fali. Wystarczy chwila zastanowienia i refleksja nad konstrukcją kolorowego telewizora, a zobaczymy, że utożsamienie jest nieuprawnione. Jak wiemy, kolor na ekranie telewizyjnym uzyskujemy przez zmieszanie w odpowiedniej proporcji trzech różnych rodzajów światła i to zmieszanie z żadną wielkością fizyczną nic wspólnego nie ma (lub ma niewiele, i z całą pewnością nie odpowiada czemuś typu interferencji – ten sam kolor można uzyskać z mieszania różnych kolorów „podstawowych”). Kolor jest wrażeniem powstającym w naszym oku [14]. Mechanizm tego powstawania niedwuznacznie wskazuje, że poza naszym mózgiem nic takiego jak kolor nie istnieje, a w zależności od rodzaju oka (oko normalne oraz tzw. protanopi, deuteranopi i tritanopi [15]) wynik widzenia tego samego rodzaju światła jest inny. Mamy więc przykład powtarzalnego (możliwość skonstruowania telewizora) wrażenia zmysłowego, które ma bardzo niewielki związek z fizyką, bo istnieje tylko w naszym mózgu. Z dydaktycznego punktu widzenia rzecz bezcenna, bo na przykładzie koloru można by wyjaśnić, czym fizyka różni się od innych dziedzin, oraz czym różni się istnienie fizyczne od innych rodzajów istnienia. W szczególności interferencja i dyfrakcja światła to fizyka, a mieszanie barw to fizjologia (psychologia?) widzenia czy technika tworzenia obrazów. Jednak w podręcznikach jest inaczej. Opisuje się mieszanie barw jako należące do fizyki. I znowu uczeń, który zapyta, jaki jest fizyczny mechanizm mieszania barw, chyba odejdzie z kwitkiem.

Inną standardową legendą pokutującą w podręcznikach fizyki jest twierdzenie, że prędkość światła jest największą z występujących w przyrodzie. Oczywiście są liczne przykłady prędkości większych i to niekoniecznie w jakiejś „egzotycznej” części fizyki. Obszerne wyjaśnienie, jak to jest z prędkościami większymi od światła w „normalnej” fizyce, znajdziemy w pracy [16] dlatego chyba nie warto tu obszerniej problemu omawiać.

Do zupełnie innej kategorii błędnych poglądów należy twierdzenie, jakoby o termostatycznym działaniu oceanów na klimat decydowało ciepło właściwe wody. Mamy tu przykład sytuacji, gdy oba fakty (duże ciepło właściwe i łagodzenie klimatu) są prawdziwe, a rozumowanie je łączące nie. Otóż fizyka (a mamy tu do czynienia z fizyką!) jest nauką ilościową i „wielowymiarową”. Z zasady każdy realnie istniejący fakt przyrodniczy ma bardzo wiele składników powodujących w sumie obserwowane zjawisko. Zajmując się fizyką, staramy się znaleźć te składniki, które mają największy ilościowy wkład w końcowy skutek. Jeżeli jest jeden dominujący, to przedstawiamy go jako „przyczynę”, a pozostałe traktujemy jako „poprawki”. Oczywiście potraktowanie „poprawki” jako „przyczyny” stanowi zafałszowanie obrazu rzeczywistości, z dydaktycznego punktu widzenia poważny błąd, a z czysto ludzkiego oszustwo. Jest to tym bardziej warte napiętnowania, że niestety, zwłaszcza w polityce, takie sposoby przedstawiania problemów są powszechne. A jak jest w rzeczywistości z łagodzeniem klimatu? Otóż główną przyczyną łagodzenia klimatu przez zbiorniki wodne jest grubość nagrzewającej się warstwy [17]. W morzach kilkanaście do kilkudziesięciu metrów [18], bo taką warstwę wody zwykle mieszają sztormy. Na lądzie z zasady w sezonowych zmianach temperatury bierze udział warstwa rzędu metra, przy czym już na głębokości 20–30 centymetrów zmiany są dość umiarkowane a pół metra pod ziemią nawet w ciągu siarczystych zim w Polsce panuje zwykle dodatnia temperatura [19]. I to jest główny powód trudności nagrzania lub oziębienia morza i łatwości tego samego w odniesieniu do lądu. Ciepło właściwe ma nikłe znaczenie, tym bardziej że dla lądu i wody jest zbliżone, bo ziemia jest przesycona wilgocią i na dodatek, gdyby je mierzyć na objętość, a nie na masę, to okaże się całkiem zbliżone dla ziemi i wody. Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na ogólny problem. Otóż fizyka szkolna powinna w pierwszym rzędzie wpajać ilościowe podejście do rzeczywistości. Dlatego bardzo istotne są przykłady mające związek z rzeczywistością oraz ilościowe ich komentowanie. Dodatkowo przykłady te powinny być w pewien sposób typowe, czyli ilustrujące ważne życiowo i społecznie problemy. Dlatego gdzieś w podręczniku fizyki powinno się zwrócić uwagę, że na przykład energia chemiczna jest zwykle rząd wyższa od cieplnej, a ta ostatnia rząd wyższa od mechanicznej. Analogicznie powinno się wskazać, że podobny związek dotyczy gęstości gazów ciecchy i ciał stałych – dlatego ciała stałe z zasady toną, a gazy wypływają na powierzchnię cieczy.

Jeszcze innym problemem jest definicja punktu materialnego. W szkole [20] definiuje się go zwykle jako bardzo małe ciało w stosunku do obszaru, w jakim

odbywa się ruch. W rzeczywistości z punktem materialnym mamy do czynienia, gdy inne niż masa charakterystyki ciała można pominąć. W praktyce właśnie małe ciała z zasady słabo spełniają założenia umożliwiające potraktowanie ich jako punktów materialnych i używane w praktyce szkolnej przykłady punktów materialnych (przykłady zastosowań tego pojęcia) dotyczą ciał dużych w stosunku do przebywanych przez nie dróg. Znowu rozwijanie w tym miejscu tego tematu nie wydaje się celowe, bo jest on obszernie opisany w pracy [21].

Sporo uwagi warto poświęcić może nie tyle błędowi, ile niefrasobliwemu użyciu średniej i średniowania w podręcznikach fizyki. Jak wiadomo, rodzajów średniej jest całkiem sporo [22]. I również wiadomo, choć już być może nie wszystkim, że dobierając odpowiedni jej rodzaj, potrafimy uzyskać „jedynie słuszny” z góry zadany wynik (z niewielkimi ograniczeniami). Dlatego warunkiem elementarnej przyzwoitości jest uzasadnienie, choćby i bardzo niepełne, dlaczego w danym momencie używamy tego, a nie innego, rodzaju średniej i do jakich celów może nam to konkretne średniowanie posłużyć, a do jakiego celu nie można go stosować. Rzecz wydawałaby się mało istotna, gdyby nie to, że średnie używane są na co dzień w wielu dziedzinach życia. Przyzwyczajenie ucznia na fizyce, że można to robić bez uzasadnienia, powoduje całkowitą bezbronność społeczeństwa w stosunku do różnego rodzaju szalbierstw [23].

Doskonałego przykładu błędnego wyniku średniowania dostarcza problem środka ciężkości (równoważnie środka masy). Dokładniej w większości podręczników twierdzi się, że siły przyłożone do ciała można zastąpić siłą przyłożoną do środka ciężkości [24]. Oczywiście nieprawda i już w pierwszym przybliżeniu trzeba uwzględnić moment sił, a przecież na tym się nie kończy (tensor, a nawet pole tensora naprężeń!). W praktyce nawet tak wydawałoby się drobne uogólnienie w stosunku do punktu materialnego, jakim jest ruch dwu punktów połączonych sztywną i nieważką belką (ruch tzw. hantli) ma już zupełnie inne własności. A ruch takich punktów połączonych możliwą do wydłużania i skracania belką prowadzi do naprawdę zadziwiających i wydawałoby się sprzecznych ze zdrowym (szkolnym) rozsądkiem zjawisk, które po chwili zastanowienia ... okazują się oczywiste [25]!

Innym typem błędów powtarzających się w podręcznikach szkolnych, i to jak sadzę we wszystkich dziedzinach, jest uznanie przez ich Autorów, że sytuacje opisane w szkolnej nauce są typowe dla rzeczywistości, a nawet wyczerpują wszystkie możliwości. Powoduje to często niczym nieuzasadnione uogólnienia. Jaskrawym przykładem takiego uogólnienia jest występujące w wielu szkolnych podręcznikach twierdzenie, że „wszystkie ciała występują w trzech stanach skupienia”. Czytając takie stwierdzenia, chciałoby się zapytać Autorów np. o płynne drewno czy ciekły styropian. Podobnie często w podręcznikach szkolnych znajdziemy stwierdzenie, że gdy ciało traci energię, to jego temperatura maleje, czasem nawet obok rysunku płonącej zapalniczki jawnie pokazującej, że ciało płonące, a więc tracące gwałtownie i to na kilka sposobów (konwekcja, przewodnictwo, promie-

niowanie itp.) energię, rozgrzewa się, a więc zwiększa temperaturę. W praktyce opisane w podręcznikach szkolnych zagadnienia mają charakter szczególny – z jednej strony są to wyjątkowo proste zagadnienia, a z drugiej są to zagadnienie „wypreparowane” z rzeczywistości. I należałoby na ten problem zwracać uczniom uwagę. Jeżeli nie będzie się tego robić, to z jednej strony nie nauczymy czegoś istotnego (że wszystko, z czym się w „nauce” stykamy, jest w mniejszym lub większym stopniu przybliżeniem, a więc w praktyce zawsze trzeba zachować ostrożność i nie być zbyt pewnym swego obrazu świata), a z drugiej, gdy uczeń zauważy, że realność jest nieco inna, przygotowujemy grunt do niskiej wyceny społecznej nauki. To ostatnie, jak się zdaje, zostało zrealizowane w zdumiewająco wielkim stopniu.

W przypadku fizyki głównym motywem „preparacji” i „uproszczenia” opisywanej rzeczywistości jest chęć uniknięcia użycia bardziej skomplikowanego aparatu matematycznego. Dlatego wszędzie, gdzie to jest możliwe, unika się problemów wielowymiarowych – w praktyce zastępuje się operacje na wektorach operacjami na ich wartościach. Oczywiście samo w sobie nie jest to błędem, jednak notoryczne unikanie problemów więcej niż jednowymiarowych powoduje, że uczeń nie zdaje sobie sprawy z wielowymiarowości świata, co skutkuje błędnymi, a w praktyce często powszechnymi przekonaniem. Można tu dla przykładu wymienić przekonanie, że jeżeli z punktu A do punktu B jest n kilometrów, a z punktu B do C m , to z A do C jest $n + m$. Podobnych oczywiście błędnych poglądów można wymienić bardzo wiele, a niestety nauka fizyki we współczesnym wydaniu takie nierozsądne przekonania utwierdza. Podobne, ale trudniejsze do wykorzenia skutki powoduje „automatyczne” przyjęcie w szkolnej fizyce, że wszystkie problemy mają charakter liniowy. Czyli przekonania, że jeżeli do wielkości fizycznej o wartości A dodamy wielkość o wartości B, to otrzymamy wielkość równą $A + B$. Oczywiście liniowość to wyjątkowo rzadko zdarzająca się cecha naszego świata. W praktyce przykładów nieliniowości nie brakuje i fakt, że w szkolnej nauce się je ignoruje, wynika wyłącznie z niezrozumiałej chęci uniknięcia bardziej skomplikowanych cech **omawianych w szkole** zagadnień. I tak np. jest oczywiste, że jeżeli dodajemy długości ciał, to objętości i masy rosną z trzecią potęgą. Analogiczne, jak zwiększamy prędkości, to energie kinetyczne rosną z kwadratem [26]. I to wszystko w przypadkach opisanych teorią liniową, a przecież w praktyce życiowej mamy najczęściej do czynienia z istotnie nieliniowymi sytuacjami. Podobnie jest z addytywnością. W szkolnej nauce zakłada się ją niemal automatycznie w prawie każdej sytuacji. Znowu jest oczywiste, że w ogólnym przypadku addytywność wielkości fizycznych zachodzi bardzo rzadko. Nie przeszkadza to Autorom podręczników szkolnych pisać o energiach „zawartych czy należących do ciał” [27]. A wystarczy, by ciała te oddziaływały i od razu pojawia się problem – w oczywisty sposób układ oddziałujących ciał ma energię, której nie sposób przypisać żadnemu ciału należącemu do układu. Po-

dobnie, choć zwykle w mniej oczywisty sposób, jest z innymi wielkościami fizycznymi. A przecież prostych przykładów braku addytywności nie brakuje w życiu codziennym i elementarnej fizyce. Takich jak choćby objętość w przypadku mieszania alkoholu z wodą. Dlatego należy wyrazić żal, że takich przykładów w szkole się nie omawia.

Do zupełnie innego typu przekonań należy twierdzenie o wyższości doświadczenia nad teorią. Konkretnie w podręcznikach szkolnych z zasady twierdzi się, że „nawet jedno doświadczenie przeczące teorii” powoduje porzucenie przez fizyków tejże teorii. Oczywiście tak nie jest i z historii fizyki wiadomo, że ewidentne sprzeczności nie powodują porzucenia dobrej teorii nawet przez bardzo długi czas [28]. W praktyce tzw. anomalie są immanentną cechą wszystkich teorii naukowych [29] i ukrywanie tego przed uczniem powoduje, poza wspomnianym już spadkiem autorytetu nauki, zasadnicze zafalszowanie obrazu świata.

Następnym problemem „z tego samego podwórka” (doświadczalnego) jest twierdzenie, że o dokładności pomiaru decyduje dokładność przyrządów pomiarowych, a miarą dokładności jest najmniejsza działka skali. W praktyce działki skali dobrych współczesnych, a więc „wyświetlaczowych” przyrządów pokazują właśnie niepewność bezpośredniego pomiaru (każdy pomiar jest inny i różni się o kilka działek skali), a lektura elementarnych [30] podręczników przeznaczonych do nauki w ramach tzw. „Pierwszej pracowni fizycznej” jawnie pokazuje, że główną przyczyną niepewności pomiarowej jest metoda pomiaru. Można powiedzieć nawet więcej – głównym przyrządem służącym do wykonywania pomiarów jest rozum, a materialne pomoce, wprawdzie istotne, w praktyce mają znaczenie pomocnicze, co podkreśla fakt, iż działalność naukowa ma charakter w pierwszym rzędzie intelektualny.

Nie byłoby wprawdzie trudno wskazać jeszcze kilka innych powtarzających się błędów, ale wydaje się (autorowi, warto przypomnieć, kto inny zapewne wskazałby inne), że te wymienione powyżej mają najistotniejsze znaczenie. Warto dodać, że wymienione wyżej błędy wydają się niezależne od czasu, inaczej mówiąc, występowały już „kilka reform temu” i niezmiennie występują w najnowszych podręcznikach przeznaczonych do najnowszej podstawy programowej. Nie są to więc ani „nowe odkrycia”, ani „błędy przeszłości”. Gdyby bowiem zachodził ten ostatni przypadek, autor nie widziałby powodów do inicjowania dyskusji.

Autor chciałby wyrazić podziękowanie Recenzentom za liczne uwagi, które umożliwiły znaczne ulepszenie tekstu. Jednocześnie chciałby zwrócić uwagę, że w momencie sporządzania ostatecznej wersji artykułu miał do dyspozycji jedynie pozycje [31, 32, 33, 34] i dlatego w przypadku żądania Recenzenta, by odwołać się do konkretnego podręcznika, musiał zacytować którąś z tych właśnie pozycji (można dodać, że udało się, więc błędy są rzeczywiście rozpowszechnione). U Czytelnika może to wywołać całkowicie mylne wrażenie, iż są to słabe pod-

ęczniki. Jest wprost przeciwnie – akurat te książki należą do zdecydowanie najlepszych i odwołując się do innych, zapewne udałoby się znaleźć dużo bardziej spektakularne przykłady.

[1] J. Kuczyński, P. Rączka, *Opinie Edukacyjne PAU*, t. XI, s. 213.

J. Kuczyński, M. Zrałek, *Opinie Edukacyjne PAU*, t. XI, s. 219.

K. Fiałkowski, J. Kuczyński, P. Rączka, *Opinie Edukacyjne PAU*, t. XI, s. 237.

J. Kuczyński, P. Rączka, *Opinie Edukacyjne PAU*, t. XI, s. 255.

J. Kuczyński, M. Zrałek, *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. VII, s. 137.

J. Kuczyński, M. Zrałek, *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. VII, s. 145.

J. Kuczyński, P. Rączka, *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. VII, s. 165.

J. Kuczyński, P. Rączka, *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. VII, s. 171.

M. Zrałek, *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. IV, s. 241.

K. Fiałkowski, J. Kuczyński, A. Staruszkiewicz, M. Zrałek, *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. III, s. 247.

K. Fiałkowski, *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. I, s. 117.

[2] Podręczniki godne wyróżnienia odpowiednim dyplomem honoruje Prezes PAU. Wśród podręczników do fizyki wyróżnienie takie ostatnio otrzymały:

Barbara Sagnowska, Maria Rozenbajgier, Ryszard Rozenbajgier, Danuta Szot-Gawlik, Małgorzata Godlewska, *Świat fizyki, część 2 i 3*, Wydawnictwo ZamKor.

Maria Fiałkowska (red.), Jerzy Kreiner, Marek Godlewski, Szymon Godlewski, Krzysztof Kozak, Jadwiga Mazur, *Świat fizyki. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo ZamKor.

Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski, *Fizyka. Podręcznik dla gimnazjum*.

Dobre podręczniki, czyli te, które Recenzenci uznali za godne polecenia, Komisja PAU poleca do użytku szkolnego. Ostatnio takie rekomendacje uzyskały:

B. Sagnowska i in., *Świat fizyki, część 1*, Wydawnictwo ZamKor.

K. Horodecki i A. Ludwikowski, *Fizyka I*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

M. Braun i W. Śliwa, *Odkryć fizykę*, Wydawnictwo Nowa Era.

L. Lehman, W. Polesiuk, *Po prostu fizyka*, Wydawnictwo WSiP.

Kompletne recenzje tych i innych podręczników znajdują się w kolejnych tomach prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych (Opinii Edukacyjnych ...). Te, które czytał autor tych refleksji, znajdują się w przypisie [1].

[3] Doskonałym przykładem jest tu ostatni pomysł podręcznika do klasy pierwszej, który miał wg Ministra powstać w ciągu mniej więcej połowy roku.

[4] Podstawa Programowa (oficjalna strona MEN) – zgodnie z tendencją do „urealniania” (zbliżania do rzeczywistości) z ministerialnych programów kształcenia zniknęły sformułowania typu „kształcenie krytycyzmu”; chyba *signum temporis!*

[5] K. Rudnicki, *Zasady kosmologiczne*, Wyższa Szkoła Ochrony Środowiska, Bydgoszcz 2002.

[6] Refleksja nad tym problemem ma zasadnicze znaczenie, bo nie bez powodu jeden z najważniejszych faktów dotyczących fizyki, czyli Teoria Względności, został w odkryty w wyniku refleksji nad „elektrodynamiką poruszających się ciał”.

[7] J. Kuczyński, *Relatywizm*, PAUza Akademička, nr 107 (2011), s. 4.

[8] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 2, PWN, Warszawa 2003.

[9] Jest nawet jeszcze gorzej. Najczęściej w podręcznikach zasadę zachowania energii formułuje się dla danej dziedziny fizyki, a więc ignoruje się problemy zahaczające o inne dziedziny niż aktualnie omawiana. I tak w podręczniku [32] przy mechanice twierdzi się, że „energia mechaniczna układu ciał nie zmienia się, gdy siły zewnętrzne nie wykonują pracy nad układem” i analogicznie w [33] znajdziemy, że „zmiana energii wewnętrznej ciała jest równa sumie ciepła wymienionego z otoczeniem i pracy wykonanej nad ciałem przez siłę zewnętrzną”. Analogiczne stwierdzenia znajdziemy w podręcznikach [30] i [31]. Oczywiście wystarczy dopuścić inne niż aktualne omawiana gałęzie fizyki (np. promieniowanie), by reguły okazały się nieprawdziwe. I trudno nawet te *de facto* fałszywe reguły wytykać jako błędy – w rozdziałach, w których się znajdują, są dopuszczalne. Jednak często ([31] s. 155, w tym przypadku zasada zachowania energii) z uwagą, że zasady te spełnione są zawsze. Tym bardziej brakuje ogólnej uwagi, że są to czasem znakomite, ale jednak przybliżenia.

[10] A. Liddle, *Wprowadzenie do kosmologii współczesnej*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2000.

[11] Oczywiście nie zawsze, ale w nauce szkolnej z zasady układy takie łatwo ominąć. W praktyce jedyne przypadki łamania zasady zachowania energii spotykane w szkole, to zasada nieoznaczoności i termostat (energia przepływa, a uważamy, że temperatura termostatu, a więc i energia nie ulega zmianie). Inna sprawa, czy wyjaśnianie uczniom, że „energia tak naprawdę” jest zachowana w sytuacji, gdy „na oko” widać jej dyssypację jest uzasadnione z wychowawczego punktu widzenia. Wyjaśnianie uczniom, że wprawdzie układ trzeba stale zasilać, ale A następnie wskazywanie różnych, najczęściej niemierzalnych, kanałów, którymi

energia układ opuszcza, sugeruje, że gdy nasza koncepcja się sypie, dopuszczalne jest szukanie różnych niepotwierdzonych niczym (pamiętajmy, że kanałów ucieczki energii, nawet a priori mierzalnych, z zasady nie mierzymy) argumentów w jej obronie. Inaczej mówiąc, uczymy w tym momencie kręactwa. Na odwrót, uczciwe stwierdzenie: „układ, w pierwszym przybliżeniu, wykazuje złamanie zasady zachowania energii” uczy rzetelności i zasady kolejnych przybliżeń.

[12] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1987, s. 334 i nast.

[13] Pojawia się też problem z pogranicza chemii. Konkretnie mol jest definiowany jako jednostka ilości materii. Ale w chemii to chyba dopuszczalne, bo chemia z definicji zajmuje się materią w formie molekularnej.

[14] S. Szczeniowski, *Fizyka doświadczalna*, t. IV *Optyka*, PWN, Warszawa 1983.

[15] L. Portacha, *Wiedza i Życie*, luty (1992), s. 36.

[16] L. Sokołowski, *Foton*, jesień 2006.

[17] M. Holec i P. Tymański, *Podstawy meteorologii o nawigacji meteorologicznej*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1973.

[18] W. W. Driemljug, *Oceanografia nautyczna*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1974.

[19] A. Woś, *Meteorologia dla geografów*, PWN, Warszawa 2000.

[20] Np. w podręczniku [33] na s. 13 znajdziemy: „punkty materialne, czyli obiekty o pomijalnie małych rozmiarach i objętości...”. Podobne definicje znajdziemy w większości podręczników. Bodaj jedynie [31] podaje na s. 18, iż „punkt materialny to model ciała, którego rozmiary pomijamy...”.

[21] J. Kuczyński, *Fizyka w Szkole*, 2/2010, s. 58.

[22] Formalnie nieskończenie wiele i większość nie ma swoich nazw lub w nazwie nie występuje słowo średnia. Przykładem tego ostatniego przypadku może być napięcie czy natężenie skuteczne – wartość stała wspomnianej wielkości, zastępująca zmienną, a dająca te same, w tym przypadku energetyczne, skutki. Korzystając z tego przykładu do celów szkolnych, można by ogólnie zdefiniować pojęcie średniej jako taką wartość stałą, która zastępując wielkość zmienną, powoduje ten sam efekt. Przykładem może być średnia prędkość – to taka stała prędkość, która przyniesie przebycie w określonym czasie tej samej odległości co rzeczywista zmienna prędkość. Przy takim sposobie definiowania staje się oczywiste, że do każdego przypadku średniowania trzeba dobrać inny rodzaj średniej. I tak np. w przypadku przebywania przez samochód tej samej odległości inaczej trzeba średniować prędkość do obliczenia drogi, a inaczej do obliczenia zużycia paliwa.

[23] Nietrudno nawet wskazać przypadki, gdy obliczona „średnia” jest większa lub mniejsza od odpowiednio największej i najmniejszej występującej wartości! Znakomitym przykładem (sprzed lat, ale obecnie chyba jest jeszcze gorzej) służy ustawowa podwyżka czegoś tam w skali roku. Powiedzmy 10%. Rząd pod-

wyżkę zrobił jesienią i wyliczono ją według zasady 10% w skali roku, przy obojętym wiązaniu przez ćwierć roku, czyli $10 = 40 \cdot \frac{1}{4}$; a więc w październiku podwyżka 40%. Oczywiście rozwijając to rozumowanie, można zrobić dowolnie dużą podwyżkę, utrzymując „zero procent w skali roku” – wystarczy dokonać podwyżki w Sylwestra odpowiednio krótko przed północą! Wskazanie uczniom możliwości takich szalbierstw jest chyba istotniejsze od całości edukacji fizycznej. Oczywiście nie w tym celu, by zachęcić do stosowania takich trików, ale właśnie by uniemożliwić ich stosowanie.

[24] W podręczniku [33] na s. 87 znajdziemy twierdzenie, że „Dla każdego układu ciał można zdefiniować w przestrzeni punkt, zwany środkiem masy, posiadający własności pojedynczego ciała o masie równej sumie mas ciał tworzących układ”. W podręczniku [31] znajdziemy na s. 205 stwierdzenie, że „z wzoru ... ($E = mgh$) możemy korzystać do wyliczenia energii potencjalnej całego ciała, jeżeli weźmiemy pod uwagę wysokość, na której znajduje się środek ciężkości ciała”. Być może, błędność tego ostatniego stwierdzenia nie jest oczywista. Jednak doskonale wyjaśnienie znajdziemy w książce K. Ernsta *Fizyka sportu*, rozdział *Lekkoatletyka II, skoki*.

[25] W. Bielecki, *Szkice o ruchach ciał niebieskich*, PWN, Warszawa 1976.

[26] Okazuje się to szokujące, zwłaszcza w przypadku zmiany układu współrzędnych – przechodząc do układu poruszającego się z prędkością v , energie kinetyczne rosną z czynnikiem $(v + V)^2$, co dla wielu jest dosyć deprymujące!

[27] Np. w podręczniku [32] na s. 136.

[28] Warto zwrócić uwagę na problem rozmiarów kątowych Księżyca w teorii Ptolemeusza (p. np. J. North, *Historia astronomii i kosmologii*, Książnica, Katowice 1997). Ewidentny i oczywisty dla każdego błąd teorii nie przeszkadzał w uznaniu teorii za znakomitą przez ponad tysiąc lat! I nie chęć jego uniknięcia była przyczyną powstania teorii Kopernika – w praktyce nawet o tym problemie się w ogóle nie wspomina.

[29] T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa 1968.

K. R. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, PWN Warszawa 1977.

[30] np. A. Zawadzki, H. Hofmokr, *Laboratorium fizyczne*, PWN, Warszawa 1968.

T. Dryński, *Ćwiczenia laboratoryjne z fizyki*, PWN, Warszawa 1967.

[31] M. Braun, K. Byczuk, A. Seweryn-Byczuk, E. Wójtowicz, *Zrozumieć fizykę 1. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2013.

[32] M. Braun, K. Byczuk, A. Seweryn-Byczuk, E. Wójtowicz, *Zrozumieć fizykę 2. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2013.

[33] M. Fiałkowska, B. Sagnowska, J. Salach, *Z fizyką w przyszłość, część 1. Zakres rozszerzony*, ZamKor, Kraków 213.

[34] M. Fiałkowska, B. Sagnowska, J. Salach, *Z fizyką w przyszłość, część 2. Zakres roz vszerzony*, ZamKor, Kraków 2104.

JERZY KUCZYŃSKI

The most common errors in physics textbooks

Summary

The article discusses the most common errors occurring in physics textbooks for schools. The paper also draws attention to the fact that the cited errors are present in all textbooks, which indicates that they are well-established and therefore discussion on the topic is well substantiated. The errors cited in the text can be divided into several groups, e.g. [errors] resulting from non-consideration of the approximate nature of the education in school education (the scope of applicability of the laws of physics), imprecise definitions (definition of a field, material particles), unsubstantiated generalizations (the speed of light, composition of matter, the connection between temperature with the delivery and loss of energy) or erroneous interpretations (the „physicalness” of colour) or the care-free use of mathematical methods (averages).

BARBARA KNAPIAK

Francuskie podręczniki do nauczania historii w liceum

Zmiany programowe i subiektywność językowego obrazu Polski

Wprowadzona w latach 2010–2012 reforma francuskich liceów okazała się początkiem wielu zmian w programach nauczania historii. Pociągnęły one za sobą konieczność publikacji nowych podręczników. Najnowsze z nich zaczęły obowiązywać w roku szkolnym 2014/2015. W tym ważnym dla francuskich liceów momencie ewoluuje także sposób przedstawienia Polski. Jej obraz obecny na kartach podręczników od końca XX wieku ulega znacznym modyfikacjom. Choć podstawowe założenia francuskiego systemu edukacji są od lat stabilne, to jednak francuscy licealiści drugiej dekady XXI wieku uczą się z podręczników opracowanych na podstawie zmienionych programów nauczania, a językowy obraz Polski, z którym się teraz zetkną, będzie różnił się znacznie od tego, który poznawali ich poprzednicy. Zmiany zachodzące w podręcznikach oraz subiektywność językowego obrazu Polski stanowią przedmiot analizy przedstawionej w niniejszym artykule.

I. Francuski system edukacji

Francuski system edukacji opiera się na pięciu podstawowych zasadach: nauka jest bezpłatna, obowiązkowa (od szóstego do szesnastego roku życia), zachowuje charakter świecki i neutralny pod względem ideowym oraz politycznym, a także może odbywać się zarówno w placówkach publicznych, jak i w prywatnych¹.

¹ Najstarsze z tych zasad – bezpłatne i świeckie nauczanie – są oparte na wciąż obowiązujących ustawach, które zostały wprowadzone w XIX wieku. O ich znaczeniu we Francji świadczyć może fakt, że z okazji rozpoczęcia roku szkolnego 2013/2014 zdecydowano, iż w każdej francuskiej szkole zostanie zawieszony tekst Karty Laickości (fr. Charte de la Laïcité), wyjaśniającej sens i założenia zasad świeckiego nauczania. Więcej informacji o francuskiej edukacji i aktach prawnych, na których jest ona oparta, znajduje się na stronie Ministerstwa Edukacji: zob. www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html [dostęp: 19.03.2014 r.].

Obowiązkowa edukacja rozpoczyna się od pięcioletniej szkoły podstawowej (fr. école primaire). Następnie po czterech latach gimnazjum (fr. collège) uczniowie decydują się na dwu- lub trzyletnie kształcenie w liceum zawodowym (fr. lycée professionnel) bądź w trzyletnim liceum ogólnokształcącym (fr. lycée général). Klasa pierwsza liceum ogólnokształcącego obejmuje jeden wspólny program dla wszystkich klas, po którym możliwy jest wybór między ścieżką technologiczną a ogólną. Obie ścieżki prowadzą w ciągu dwóch lat do matury (odpowiednio technologicznej lub ogólnej), a w ramach każdej z nich konieczny jest wybór profilu. W przypadku ścieżki ogólnej proponowane są uczniom klasy o profilu literackim, ekonomiczno-społecznym i ścisłym (fr. littéraire L, économique et social ES, scientifique S). W 2013 roku 52% spośród wszystkich francuskich maturzystów podchodziło do egzaminu maturalnego po ukończeniu ścieżki ogólnej i właśnie podręczników do historii dla tego typu kształcenia dotyczyć będzie poniższa analiza².

Wprowadzana w latach 2010–2012 reforma liceów przyniosła zmianę siatki godzin i programów nauczania wielu przedmiotów, także historii i geografii³. Były to istotne modyfikacje. Wcześniej uczniowie wszystkich profili uczyli się historii przez całe trzy lata: klasy ścisłe S w zakresie podstawowym, klasy literackie L i ekonomiczno-społeczne ES w zakresie rozszerzonym. Wszyscy uczniowie zdawali pisemny i ustny egzamin maturalny z historii, obejmujący program klasy trzeciej. Tymczasem zgodnie z postanowieniami reformy z 2010 roku zniesione zostały obowiązkowe lekcje historii w klasie trzeciej o profilu ścisłym S, a jednocześnie zwiększono ich liczbę w klasie drugiej. Taki układ przetrwał zaledwie dwa lata – wobec licznych głosów protestu kolejny minister edukacji z powrotem wprowadził nauczanie historii do obowiązkowego planu zajęć uczniów klasy trzeciej o profilu ścisłym S, dzieląc liczbę obowiązkowych godzin między klasę drugą i trzecią⁴. Z krytyką spotkał się również nowy program nauczania historii – i podobnie jak wymiar godzin nauczania został zmodyfikowany przez ministra.

² „Les résultats définitifs de la session 2013 du baccalauréat: les effets de la réforme de la voie professionnelle”, *Note d’information* nr 6, Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance, Paris 2014. Zob.: portal Ministerstwa Edukacji www.education.gouv.fr [dostęp: 1.11.2014].

³ We Francji przedmioty te traktowane są łącznie i kończą się jednym egzaminem, choć w przypadku ścieżki ogólnej w liceum lekcje odbywają się oddzielnie.

⁴ Aktualny wymiar godzin nauczania historii w klasie drugiej i trzeciej liceum przedstawiony jest na portalu Ministerstwa Edukacji: www.eduscol.education.fr/cid56711/horaires-cycle-terminal-reforme-lycee.html [dostęp: 12.11.2014].

II. Podręczniki do nauczania historii

Kolejne modyfikacje programu nauczania wymuszają publikację uaktualnionych podręczników do historii. Podręczniki te mają we Francji własną specyfikę. Za ważną zaletę obowiązującego systemu publikacji podręczników szkolnych uważa się tam fakt, że nie podlegają one żadnej weryfikacji ze strony ministerstwa edukacji czy innych organów państwowych. Jedynym ograniczeniem jest wymóg zgodności z „Konstytucją, moralnością i obowiązującym prawem”⁵. Gdy wydany przez prywatne wydawnictwo podręcznik pojawi się na rynku, ocena jego wartości merytorycznej i dydaktycznej należy do nauczyciela, decydującego o wyborze.

Wszystkie współczesne francuskie podręczniki do historii mają określoną strukturę. Jednostkę kompozycyjną stanowią dwie sąsiednie strony. Tworzą one zawsze tematyczną, formalną i dydaktyczną całość. Każdy rozdział składa się z kilku takich jednostek kompozycyjnych, wypełnionych po części narracyjnym tekstem podstawowym, a po części mapami, dokumentami źródłowymi i materiałami ikonograficznymi. Teksty źródłowe pełnią funkcję o wiele ważniejszą niż ilustracyjną bądź dopełniającą. Przedstawiają one treści z programu nauczania w sposób równorzędny z tekstem podstawowym, a czasem nawet dominują nad autorską narracją. Sam tekst podstawowy cechują natomiast liczne podziały na punkty i podpunkty (teksty w ramach podpunktów liczą najwyżej po kilka zdań), a także dynamiczny styl, który wyróżnia się przejrzystością i prostotą przekazu dzięki konektorom logicznym⁶ (tzn. częściom mowy służącym organizacji logicznej dyskursu, np. fr. *mais, de plus, en outre*; pol. *ale, ponadto, poza tym*), licznym przykładom i ograniczonej liczbie zdań wielokrotnie złożonych⁷.

⁵ Zob. art. 4 i 5 ustawy z dn. 27 lutego 1880 roku.

⁶ Przyjęto definicję w szerokim znaczeniu, stosowaną w kontekście języka francuskiego. Konektor logiczny oznacza część mowy, która wyraża relacje logiczne na różnych poziomach dyskursu i dzięki temu służy jego organizacji. Oto przykładowe zastosowanie konektorów w języku polskim i francuskim: pol. „Mężczyźni (...) często sprowadzają do siebie rodziny, **ale** nie mają zamiaru zostać na stałe. Nadchodzi **jednak** kryzys lat 30. i niektórzy z nich, przede wszystkim nieżonaci, zostają wyrzuceni z Francji”; fr. „Ces hommes (...) font souvent venir leur famille, **mais** sans l'intention de rester. **Cependant, avec** la crise des années 1930, un certain nombre d'entre eux, surtout célibataires, sont expulsés de France” (źródło: *Histoire 1^{re} L-ES-S*, red. S. Cote, Nathan 2011, s. 68; tłum. własne).

⁷ Przykładowo w ostatnim rozdziale podręczników dla klas pierwszych z lat 2003, 2007 i 2011 stosunek liczby stron z tekstem podstawowym do liczby stron z tekstami źródłowymi wynosił odpowiednio 8:18, 6:12 i 6:14. Podręczniki owe to: *Histoire 1^{re} L/ES. Le monde, l'Europe, la France*, red. J. Marseille, Nathan 2003; *Histoire 1^{res} ES/L, S. Le monde contemporain du milieu du XIX^e siècle à 1945*, red. J.-P. Lauby, M. Promérat, F. Sirel, Magnard 2007; *Histoire 1^{re} L-ES-S*, red. S. Cote, Nathan 2011.

W wyniku wprowadzenia wspomnianych już programów z lat 2010 i 2011 konieczna okazała się publikacja nowych podręczników do historii. W 2010 roku na rynku pojawiły się podręczniki dla klas pierwszych, wspólne dla wszystkich trzech profili liceum ogólnokształcącego, w których przedstawiona została historia świata, w ujęciu problemowym, od narodzin cywilizacji do połowy XIX wieku⁸. Podręczniki te wciąż są aktualne.

Inaczej rzecz miała się z podręcznikami dla klasy drugiej. Zgodne z podstawą programową z 2011 r. i w tym samym roku opublikowane, miały one z założenia służyć licealistom wszystkich trzech profili, a dla klas ścisłych stanowić zakończenie obowiązkowej edukacji historycznej w liceum. Wzbudziły jednak wiele kontrowersji w związku z szeroką rozpiętością cezur (od końca XIX do początku XXI wieku) oraz układem tematyczno-problemowym zamiast chronologicznego. Jako największa wada zbyt obszernego programu wymieniany był brak możliwości przedstawienia relacji przyczynowo-skutkowych oraz tła opisywanych wydarzeń.

„Autorzy podręczników słusznie zauważyli, jak trudne jest opisanie wojen bez ujęcia chronologicznego i poza ich kontekstem. Na początku rozdziałów zamieszczone są mapy, na których ukazano strony konfliktów i osie czasu”⁹

– przyznaje Annette Wieviorka. Zarzuca jednak autorom podręczników, a pośrednio autorom programu, iż

„sedno tekstu stanowią nieszczęścia spowodowane przez wojny, dotyczące każdą ze stron, zilustrowane tekstami pióra autorów francuskich lub niemieckich (...). Fakt, że mogły istnieć jakies przyczyny konfliktów, jest najzwyczajniej w świecie ignorowany”¹⁰.

⁸ Brak ciągłości w przedstawieniu historii w klasie pierwszej liceum został już zaakceptowany zarówno przez wydawców, jak i nauczycieli. W 1981 roku jednak, gdy zaproponowano go po raz pierwszy, część wydawców odmówiła wprowadzenia tak radykalnych zmian, a podręczniki wydane zgodnie z nowymi propozycjami formalnymi były rzadko wybierane przez nauczycieli. Zob. M.-C. Baquès, *L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels*, Pédagogies de l'histoire 114/2007, s. 121–149, www.histoire-education.revues.org/1249?lang=en [dostęp: 12.11.2014 r.].

⁹ A. Wieviorka, *L'enseignement de l'histoire en question*, Études 11/2012 (tom 417), s. 475–483.

¹⁰ Tamże. Annette Wieviorka nie pozostaje osamotniona w swojej krytyce. Dominique Borne mówi o „emocjonalnym, moralizującym podejściu”, Héloïse Kolebka uznaje, że część programu dotycząca wojen jest praktycznie niemożliwa do realizacji bez ryzyka uproszczeń i niezamierzonych zmian sensu. Zob. *Difficile enseignement de l'histoire*, Bulletin des bibliothèques de France 5/2013, www.bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-05-0099-006 [dostęp: 12.11.2014] oraz H. Kolebka, *Quelle histoire au lycée?*, www.les-grandsdebats.fr/Debats/L-enseignement-de-l-histoire-est-il-menace/Quelle-histoire-au-lycee [dostęp: 12.11.2014].

Gdy w 2012 i 2013 roku zmodyfikowano program nauczania historii dla klas drugich o profilu ścisłym, zdecydowano się przywrócić ujęcie chronologiczne i usunąć niektóre tematy w celu odchudzenia treści¹¹. W praktyce podręczniki wydane w 2013 roku składają się najczęściej z identycznych rozdziałów co w wydaniu z roku 2011. Z niektórych usunięto fragmenty tekstu, a pozostałe uszeregowano w chronologicznej kolejności. W maju 2014 roku w księgarniach pojawiły się podręczniki dla klas maturalnych o profilu ścisłym z ponownie obowiązkową historią. Tymczasem klasy literackie L i ekonomiczno-społeczne ES w dalszym ciągu obowiązuje niechronologiczny program dla klas drugich (ze zmianami wprowadzonymi w 2012 roku) oraz rozszerzony program dla klas trzecich, przygotowany z zamiarem zaprezentowania uczniom akademickiej metodologii i badawczego warsztatu historii (przy czym program z 2013 roku zawiera pewne zmiany w stosunku do roku 2011)¹².

III. Obecność Polski we francuskich podręcznikach

Opisane powyżej radykalne zmiany w programach nauczania historii w liceum miały swój – bardzo konkretny – wpływ na obecność Polski na kartach francuskich podręczników¹³. W dalszej części artykułu przedstawione zostaną wyniki analizy 27 podręczników do nauczania historii w liceum, wydanych w latach 2001–2011, poszerzonej o najnowsze podręczniki, które ukazały się w latach 2012–2013. Podręczniki wydane przed rokiem 2010 są zgodne z programami nauczania z lat 2000 i 2002, późniejsze natomiast – z najnowszymi programami z lat 2010–2013.

¹¹ Bulletin officiel nr 8 z dnia 21 lutego 2013 r.

¹² Nowatorskie podejście zastosowane w programie nauczania historii dla klas maturalnych z 2011 r. zostało przedstawione przez Marguerite Figeac-Monthus, zob. M. Figeac-Monthus, *Rola dziedzictwa i pamięci w nauczaniu historii we Francji w nowych programach dla klas maturalnych*, Wiadomości Historyczne 3/2014, s. 11–16, inne zmiany na podstawie: Bulletin officiel nr 9 z dnia 30 września 2010 r., Bulletin officiel nr 46 z dnia 13 grudnia 2012 r. i Bulletin officiel nr 42 z dnia 14 listopada 2013 r.

¹³ Analiza tej obecności, a przede wszystkim subiektywności językowego obrazu Polski we francuskich podręcznikach, stała się podstawą pracy magisterskiej, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Haliny Grzmił-Tylutki w Instytucie Filologii Romańskiej UJ w 2012 r. Zob. także: B. Knapiak, *Kraj, który był blisko zachodu – Polska we francuskich podręcznikach do nauczania historii*, Wiadomości Historyczne 3/2013 oraz B. Knapiak, *À la recherche des traces de la subjectivité – la Pologne dans les manuels français d'histoire*, Romanica Cracoviensia 13, 2013.

W podręcznikach dostosowanych do dawnych programów nauczania, wydanych przed rokiem 2010, Polska, podobnie jak inne kraje Europy Środkowo-Wschodniej, wspominana jest stosunkowo rzadko – zdecydowanie rzadziej niż bezpośredni sąsiedzi Francji. Do XIX wieku Polskę znaleźć można tylko na mapach (np. wyznań chrześcijańskich w Europie w XVI wieku¹⁴) lub przy wymienianiu choćby renesansowych miast¹⁵. Pierwszym wydarzeniem z historii Polski wspomnianym w przeanalizowanych francuskich podręcznikach jest powstanie listopadowe, które pojawia się w kontekście rewolucyjnych ruchów w całej Europie: w podręcznikach sprzed reformy omawiane jest szerzej, czasem z przywołaniem rozbiorów. Obecnie powstanie rzadziej jest przedstawiane w tekście głównym, a częściej występuje w materiale ikonograficznym¹⁶. Rozdziałem o rewolucjach XIX wieku kończą się podręczniki dla klasy pierwszej, wspólne dla wszystkich profili. Kolejne wzmianki o Polsce pojawiają się w podręcznikach dla klasy drugiej i trzeciej. W podręcznikach według programu z 2002 roku historia Polski zawsze była przede wszystkim wspomniana w kontekście II wojny światowej, a także zarysu historii krajów demokracji ludowej. W rozdziałach przeznaczonych dla klas wszystkich trzech profili pojawiało się tylko kilka zdań o protestach robotniczych w Polsce w II połowie XX wieku, jednak w części podręczników przeznaczonych dla klas z rozszerzoną historią znajdował się cały rozdział na temat krajów demokracji ludowej. W podręcznikach opublikowanych po roku 2010 rozdział taki już nie istnieje. Polska wciąż omawiana jest w związku z przebiegiem II wojny światowej, ale jedynie wzmiankowana w kontekście zimnej wojny. Niewiele wspomina się o powojennej historii Europy Środkowo-Wschodniej, ważniejsze miejsce niż wcześniej zajmuje natomiast mur berliński. Jego budowa i upadek stanowią symboliczną klamrę kompozycyjną, umożliwiającą zwartą prezentację zimnej wojny w Europie. Rosnące znaczenie tego tematu w podręcznikach symbolicznie ukazuje tytuł jednego z rozdziałów w podręczniku dla klas drugich S wydawnictwa Nathan: w 2011 roku brzmi on *Zimna wojna*, natomiast w 2013 roku – *Zimna wojna, Berlin*¹⁷. Abstrahując od rozmaitych argu-

¹⁴ *Histoire 2^e. Les Européens dans l'histoire du monde*, red. H. Billard, Magnard 2010; *Histoire 2^e. Les fondements du monde contemporain*, red. G. Le Quintrec, Nathan 2001; *Histoire. Seconde*, red. J.-M. Lambin, Hachette 2010.

¹⁵ *Histoire 2^e. Les fondements du monde contemporain*, red. J.-M. Gaillard, Bréal 2001.

¹⁶ *Histoire 2^e. Les Européens dans l'histoire du monde*, red. H. Billard, Magnard 2010; *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945. Manuel d'histoire franco-allemand. Premières L/ES/S*, red. P. Geiss, D. Henri, G. Le Quintrec, Nathan/Klett, Paris 2008; *Histoire. Seconde*, red. J.-M. Lambin, Hachette 2010; *Histoire 2^e. Les fondements du monde contemporain*, red. J.-M. Gaillard, Bréal 2001, *Histoire 2^e*, red. D. Colon, Belin 2010.

¹⁷ *Histoire 1^{re} L,ES,S*, red. G. Le Quintrec, Nathan 2011; *Histoire 1^{re} S*, red. G. Le Quintrec, Nathan 2013.

mentów za ujęciem problemowym lub przeciw niemu, stwierdzić można, że obiektywnie ograniczyło ono obecność Polski w podręcznikach. Przykładowo, ponieważ powstanie i rozpad ZSRR przedstawione są w rozdziale o totalitaryzmach, a koniec II wojny światowej i koniec zimnej wojny w rozdziale o wojnach w XX wieku, wydaje się, że brakuje momentu, aby bardziej szczegółowo scharakteryzować państwa demokracji ludowej i późniejsze zmiany ich ustroju. W podręcznikach dla klasy trzeciej L i ES przy okazji przedstawiania ruchu socjalistycznego w Niemczech od 1870 roku dwie strony przeznaczone są na opis NRD – to jedyny przewidziany programem dłuższy opis jednego z państw bloku wschodniego, który pojawia się w przeanalizowanych podręcznikach¹⁸. Należy przy tym wspomnieć, że po reformie w podręcznikach dla klasy drugiej pojawiło się dotąd nieobecne zagadnienie z historii Polski: imigracja do Francji w dwudziestolecium międzywojennym, wpisująca się w rozdział na temat miejsca imigrantów we francuskim społeczeństwie w XX wieku.

Jeżeli mózg ludzki nie posiada pewnych informacji lub ich nie pamięta, zakłada, że takie informacje w ogóle nie istnieją¹⁹. Tak głosi heurystyka dostępności w rozumieniu psychologii społecznej. Spojrzenie z perspektywy tej teorii może budzić obawy o obraz Europy Środkowo-Wschodniej, jaki powstanie w umysłach francuskich licealistów, gdy ich wiadomości na temat państw położonych między Rosją a Niemcami będą śladowe.

IV. Subiektywność językowego obrazu Polski

Francuskie podręczniki mają wiele cech charakterystycznych dla obiektywnego dyskursu podręcznikowego: liczne przykłady, dane statystyczne, dokumenty źródłowe, mapy. Jeśli jednak przyjąć, że dyskurs jest jednocześnie wynikiem i przejawem istnienia pewnego językowego obrazu świata, należy uznać, że każdy dyskurs jest też w mniejszym lub większym stopniu subiektywny. Polski językoznawca Jerzy Bartmiński podkreśla, że językowy obraz świata nie jest fotogra-

¹⁸ Wyjątkiem jest podręcznik wydawnictwa Hachette z 2011 r., w którym w ramach rozdziału o upadku totalitaryzmów na dwóch sąsiednich stronach przedstawiony jest przypadek Polski. Zob. *Histoire I^{re} L-ES-S. Questions pour comprendre le XX^e siècle*, red. J.-M. Lambin, Hachette 2011, s. 236–237.

¹⁹ Bardzo ciekawa analiza zjawiska lekceważenia wydarzeń, o których nie wiemy, lub oceniania ich na podstawie kilku stereotypowych dostępnych nam informacji przeprowadzona została przez Annę Peck, która przywołuje pojęcie heurystyki dostępności, reprezentatywności i zakotwiczenia. Więcej na ten temat: A. Peck, *Konstruowanie historii. Prezentacja i percepcja Polski w amerykańskich podręcznikach akademickich i szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 58–60.

fią rzeczywistości, jest natomiast jej konceptualizacją, efektem percepcji o charakterze jednocześnie podmiotowym (każda osoba inaczej postrzega rzeczywistość), jak i wspólnotowym (obraz świata zawarty jest w języku, jest więc wspólny dla osób danego kręgu językowego)²⁰. Taki właśnie, subiektywny z definicji, obraz Polski odkryć można we francuskich podręcznikach do historii²¹.

Aby podążyć tropem badań prowadzonych nad językowym obrazem świata przez Jerzego Bartmińskiego, należy przede wszystkim określić, jaki punkt widzenia przyjęty został w podręcznikach. Przyjęty punkt widzenia wpływa następnie na perspektywę językową. Przejawia się on wyraźnie w autorskich wyborach semantycznych i dyskursywnych. Zależnie od tego, czy Lech Wałęsa zostanie przedstawiony jako „polski robotnik”²², czy też wspomni się o nim jako laureacie pokojowego Nobla i o jego zwycięstwie w wyborach prezydenckich²³, postrzegany będzie inaczej, choć wszystkie te opisy będą zgodne z prawdą. Wojna określaną w historiografii polskiej jako *polsko-bolszewicka* nazywana jest we francuskich podręcznikach *rosyjsko-polską* (w tej właśnie kolejności) i jest to efektem przyjęcia określonego punktu widzenia²⁴.

Kolejnym po punkcie widzenia i perspektywie kluczowym elementem językowego obrazu świata jest obecność mniej lub bardziej eksplicytnego wartościowania. Wartościowanie pozytywne i negatywne, a także określenia oceniające lub nacechowane emocjonalnie, obecne są w każdym tekście. Mogą być widoczne na poziomie semantycznym (w postaci środków leksykalnych, morfologicznych, składniowych) oraz dyskursywnym (poprzez np. sposób organizacji tekstu, układ tekstów źródłowych, kolejność wyliczeń)²⁵. Na subiektywność językowego obra-

²⁰ Więcej o językowym obrazie świata, zob. J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 11–12; J. Bartmiński, *Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego operacjonalizacji*, [w:] *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa?*, red. P. Czaplinski, A. Legeżyński, M. Telicki, Poznań 2010, s. 155–178.

²¹ Szkolny obraz świata sytuowany jest przez J. Nocoń w połowie drogi między naukowym a popularnonaukowym obrazem świata. Zob. J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009, s. 154.

²² *Histoire I^{re} L-ES-S. Questions pour comprendre le XX^e siècle*, red. J.-M. Lambin, Hachette 2011, s. 236.

²³ *Histoire T^{les} L/ES*, red. G. Le Quintrec, Nathan 2004, s. 228–229.

²⁴ *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945. Manuel d'histoire franco-allemand. Premières L/ES/S*, red. P. Geiss, D. Henri, G. Le Quintrec, Nathan/Klett, Paris 2008, s. 217.

²⁵ Zainteresowania polskich językoznawców, przede wszystkim J. Puzyniny i J. Bartmińskiego, obejmują badanie języka wartości i wartościowania. Przedmiotem badań francuskich językoznawców (m.in. C. Kerbrat-Orecchioni) jest natomiast subiektywność (subjectivité). Przeprowadzona analiza została oparta na obu tych podejściach.

zu Polski we francuskich podręcznikach składa się wiele elementów, ulega on ponadto modyfikacjom wraz z upływem lat i zmianami w programach. Sama omawiana w poprzednim podrozdziale (nie)obecność historii Polski na kartach podręczników jest przejawem subiektywności jej językowego obrazu. Dotyczy to szczególnie zmian w ujęciu diachronicznym. Jeżeli podejmie się natomiast próbę analizy fragmentów podręczników, które poświęcono historii Polski, odkryć można bardziej złożony wymiar subiektywności jej obrazu. Poniżej przedstawiona zostanie analiza subiektywności językowego obrazu Polski na dwóch przykładach. Pierwszy z nich to temat polskich imigrantów we Francji w latach 20. XX wieku w podręcznikach po reformie; drugi przykład to okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w podręcznikach wydanych przed reformą.

Polska imigracja we Francji wspomniana jest w podręcznikach dla klas drugich wydanych po reformie programowej, w rozdziale, który ukazuje przemiany społeczne we Francji w XX wieku. W trzech podręcznikach wydanych w 2011 roku temat polskich imigrantów został omówiony na dwóch sąsiednich stronach – tak pozostało również w nowych wersjach tych podręczników dla klas o profilu ścisłym, opublikowanych w 2013 roku²⁶. Pod względem organizacji dyskusyjnej we wszystkich trzech podręcznikach zastosowano tę samą metodę, właściwą francuskiemu dyskursowi podręcznikowemu – zestawiono różnorodne dokumenty źródłowe, dane liczbowe i materiał ikonograficzny, opatrując je tytułami oraz kilkudziesięciu wstępem i pytaniami końcowymi. Już porównanie doboru prezentowanych dokumentów pozwala na uchwycenie (nieuniknionej) subiektywności obrazu, wynikającej z ilości i charakteru przekazywanych informacji. Według ilościowej maksymy konwersacyjnej Grice'a przekazywać należałoby tylko tyle informacji, ile jest konieczne, ale aż tyle, ile trzeba, by być zrozumianym. Maksyma ta wydaje się trafnie podkreślać, jak ważna jest ilość przekazywanych informacji, nie tylko w sytuacji konwersacyjnej, ale i w dyskursie podręcznikowym. Zachowanie równowagi między zbyt małą a zbyt dużą ilością informacji to zadanie nieproste, a brak danej informacji okazuje się często równie znaczący, co jej obecność – zgadzają się co do tego zarówno lingwiści, jak i historycy²⁷. Zaobserwować można ów fakt na naszym przykładzie w podręcznikach wydawnictw: Bordas, Hachette i Nathan. W podręczniku wydawnictwa Hachette przedstawiono trudną sytuację gospodarczą Polski w latach 20. XX wieku, wielką liczbę polskich imigrantów we Francji, ich niechęć do integracji. Tymcza-

²⁶ *Histoire I^{re}*, red. Ch. Dalbert, Bordas 2011; *Histoire I^{re} L/ES/S. Questions pour comprendre le XX^e siècle*, red. P. Zachary, Hachette 2011; *Histoire I^{re} L-ES-S*, red. S. Cote, Nathan 2011.

²⁷ Tak uważają Dominique Maingueneau oraz Michel de Certeau, których słowa przytacza C. Kerbrat-Orecchioni. Por. C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris 2009, s. 138.

sem w podręcznikach wydawnictw Nathan i Bordas pojawia się również informacja o zmianie polityki władz francuskich wobec polskich imigrantów, którzy w latach 30. zmuszani byli do opuszczenia Francji i powrotu do ojczyzny²⁸. Różne są także konkluzje w tych trzech podręcznikach, przedstawione jako presupozycje w pytaniach do tekstów źródłowych. W pytaniach do dokumentów źródłowych w podręcznikach wydawnictw Hachette i Nathan pojawia się czas przeszły dokonany, który nie pozostawia żadnych wątpliwości – choć w drugim pokoleniu, ale integracja zachodzi („Kiedy i jak dokonała się integracja polskich imigrantów?²⁹”; „Co według powyższej relacji wskazuje, że integracja ostatecznie miała miejsce?³⁰”). W podręczniku wydawnictwa Bordas taka presupozycja się nie pojawia. Ostatni dokument źródłowy to nacechowany emocjonalnie fragment powieści Antoine’a de Saint-Exupéry’ego, przedstawiający tułaczkę Polaków, którzy nie znaleźli we Francji drugiej ojczyzny. Ostatnie pytanie do dokumentów źródłowych w tym podręczniku dotyczy zmiany stosunku władz francuskich do polskich imigrantów w latach 30. („Jak zmieniła się stopniowo polityka władz francuskich wobec polskich imigrantów w latach 20. i 30.?”³¹).

Oprócz dyskursywnych śladów subiektywności we wszystkich trzech podręcznikach obecne są także środki semantyczne służące wyrażeniu wartościowania pozytywnego i negatywnego. Pojawiające się w kontekście imigracji słownictwo (*pewna nieufność, odrzucenie, bieda, trudności z integracją*) nacechowane jest negatywnie. Wartościowanie negatywne zachodzi jednak nie tylko przez definicję, ale i przez konotacje. Obejmuje ono zarówno kultywujących polskość imigrantów („Polak nie szuka towarzystwa francuskiego robotnika³²), jak i okazujących wobec nich nieufność Francuzów („ta nowa fala imigrantów (...) wywołuje pewną nieufność ze strony Francuzów, a potem odrzucenie w związku z kryzysem w latach 30.”³³). Nacechowany negatywnie obraz Polaków zamykających

²⁸ *Histoire 1^{re} L-ES-S*, red. S. Cote, Nathan 2011, s. 68–69; *Histoire 1^{re} L/ES/S. Questions pour comprendre le XX^e siècle*, red. P. Zachary, Hachette 2011, s. 54–55; *Histoire 1*, red. Ch. Dalbert, Bordas 2011, s. 60–61.

²⁹ Fr. Quand et comment s’est effectuée l’intégration des immigrés polonais? (*Histoire 1^{re} L/ES/S. Questions pour comprendre le XX^e siècle*, red. P. Zachary, Hachette 2011, s. 55).

³⁰ Fr. Qu’est-ce qui montre, d’après ce témoignage, que l’intégration a finalement été réussie? (*Histoire 1^{re} L-ES-S*, red. S. Cote, Nathan 2011, s. 69).

³¹ *Histoire 1*, red. Ch. Dalbert, Bordas 2011, s. 61.

³² Fr. Le Polonais ne recherche pas la compagnie de l’ouvrier français, *Histoire 1^{re} L/ES/S. Questions pour comprendre le XX^e siècle*, red. P. Zachary, Hachette 2011, s. 54.

³³ Fr. Cette nouvelle vague d’immigration (...) suscite une certaine méfiance de la part des Français, puis un rejet dans le contexte de la crise des années 1930, *Histoire 1^{re}*, red. Ch. Dalbert, Bordas 2011, s. 60.

się w swojej polskości złagodzony jest obecnością silnej emotywności i częściowym przyjęciem polskiej perspektywy w podręczniku wydawnictwa Bordas (wielkie nadzieje Polaków ukazuje wizerunek na już powojennym, noszącym charakter pamiątkowy znaczku pocztowym, wydanym we Francji w latach 70.: młodzi ludzie z tobołkami w rękach wpatrzeni są z nadzieją w horyzont³⁴).

Ciekawy językowy obraz Polski wyłania się z analizy fragmentów podręczników, w których ukazana jest historia PRL-u. W podręcznikach maturalnych dla klas z rozszerzonym programem historii, publikowanych według programu z 2002 r., historia Polski po II wojnie światowej przedstawiana była często w postaci dwóch stron dokumentów źródłowych. Szczególna subiektywność przejawiała się w wyborze terminologii. Do określenia ówczesnych ustrojów w Europie Środkowo-Wschodniej autorzy wybierali terminy: *rézim komunistyczny* (régime communiste), *komunizm* (communisme), bądź *demokracja ludowa* (démocratie populaire). Tylko dwukrotnie PRL nazwany został w analizowanych podręcznikach *krajem socjalistycznym* (w tym raz w tłumaczeniu tekstu profesora Leszka Kołakowskiego³⁵). Różnych wyborów językowych dokonywali również autorzy podręczników przy opisie wydarzeń z Czerwca 1956 r. W podręcznikach trzech wydawnictw pojawia się dziewięć określeń, każde o innym natężeniu: *społeczne niezadowolenie*, *silna mobilizacja robotników i studentów*, *poliska rebelia*³⁶, *antysowieckie protesty*, *sytuacja przypominająca powstanie*, *powstanie*³⁷, *niepokoje*, *kryzys*, *polskie zamieszki*³⁸. Kolejnym brakiem spójności terminologicznej i jednocześnie przykładem trudności (tym razem przede wszystkim translatorskiej) jest stan wojenny. *Etat de guerre*, *état de siège*, *état d'urgence*, *état d'exception* czy *loi martiale*? Wszystkie powyższe określenia pojawiają się w analizowanych podręcznikach, nawet w jednym kilka z nich, niezależnie od siebie.

Pokojowa demokratyzacja w roku 1989 to wydarzenie, o którym przed reformą wspomniano we wszystkich analizowanych podręcznikach do nauczania historii w wersji rozszerzonej. Nie we wszystkich aktualnych podręcznikach jest ona wzmiankowana. Poprzednio często stosowano przestrzenną metaforę przejścia ze starego do nowego świata: „wyjście Polski z komunizmu”, „jak Polska opusz-

³⁴ *Histoire I*, red. Ch. Dalbert, Bordas 2011, s. 60.

³⁵ *Histoire T^e L-ES*, red. G. Bourel, M. Chevallier, Hatier 2004, s.191; *Histoire T^{es} L, ES, S*, red. M.-H. Baylac, Bordas 2004, s. 219.

³⁶ Fr. mobilisation ouvrière et étudiante, rébellion polonaise (*Histoire T^{es} ES, L*, red. M. Casta, F. Doublet, F. Sirel, Magnard 2004, s. 178).

³⁷ Fr. mécontentement populaire, forte contestation antisoviétique, situation quasi-insurrectionnelle et soulèvement (*Histoire T^e L-ES*, red. G. Bourel, M. Chevallier, Hatier 2004, s. 154–155, 190).

³⁸ Fr. troubles, crise, émeutes polonaises (*Histoire T^{es} L, ES, S*, red. L. Bourquin, Belin 2008, s. 214).

cza świat demokracji ludowych?”, „w kierunku Rzeczypospolitej Polskiej”³⁹. Wyjście z jednego świata wiązało się z wejściem (czy też powrotem) do innego. „Polska wraca do Europy”⁴⁰ brzmi podtytuł, którym opatrzone w jednym z podręczników fragment artykułu pióra Tadeusza Mazowieckiego. Sam Mazowiecki przyjmuje jednak zupełnie inną perspektywę. Kreśli on obraz Europy wolnej i Europy zniewolonej, które przestały być oddzielone murem. Zderzają się tym samym zupełnie różne punkty widzenia i koncepcje przestrzenne: autora odpowiedzialnego za dobór dokumentu źródłowego i podtytuł (w którym zauważa się przejście z jednego świata do drugiego) oraz autora samego dokumentu źródłowego (według którego jeden, dotąd podzielony, świat staje się całością). Polska wróciła zatem do Europy – czy też zawsze w niej była? Czasem także w dyskursie podręcznikowym „powrót”, stanowiący przemieszczenie poziome, zastępowany jest przemieszczeniem pionowym, w dół, lub wręcz destrukcją zachodzącą w miejscu: upadek / rozpad (obalenie) reżimu, komunistycznego świata, bloku komunistycznego⁴¹. W najnowszych podręcznikach zmiana stosowanej metafory przestrzennej wiąże się z przeniesieniem uwagi z państw bloku wschodniego (które mogły *wychodzić* z Układu Warszawskiego) na sam ZSRR – i jego *upadek*.

V. Zakończenie

Kolejna reforma nauczania historii ma zostać przeprowadzona do roku 2017. Poszukiwania idealnych rozwiązań programowych wydają się we Francji bardzo intensywne. Jednocześnie zmienia się forma obecności państw Europy Środkowo-Wschodniej na kartach licealnych podręczników do historii. Historia Polski jest mikroskopijnym wycinkiem szkolnego obrazu świata przedstawianego francuskim licealistom. Czy subiektywności tego obrazu da się zaradzić? Wprawdzie jest ona nieunikniona, Catherine Kerbrat-Orecchioni proponuje jednak pewną metodę. Trzeba uświadomić sobie istnienie subiektywności. Tylko świadoma subiektywność prowadzić może do spojrzenia zbliżonego do obiektywnego.

³⁹ Fr. sortie du communisme (*Histoire 1^{re} L-ES-S. Questions pour comprendre le XX^e siècle*, red. J.-M. Lambin, Hachette 2011, s. 236), Comment la Pologne quitte-t-elle le monde des démocraties populaires? (*Histoire 1^{re} L-ES*, red. J.-M. Gaillard, Bréal 2004, s. 224), Vers la république de Pologne (*Histoire 1^{re} L-ES*, red. J.-M. Gaillard, Bréal 2004, s. 224).

⁴⁰ *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945*, red. P. Greiss, G. Le Quintrec, Nathan-Klett 2006, s. 141.

⁴¹ Fr. effondrement du régime (*Histoire 1^{re} L, ES, S*, red. M.-H. Baylac, Bordas 2004, s. 220), effondrement du monde communiste (*Histoire 1^{re} S*, red. S. Cote, Nathan, Paris 2013, s. 139), effondrement du bloc soviétique (*Histoire 1^{re} S*, red. P. Zachary, Hachette 2013, s. 162).

BARBARA KNAPIAK

French history textbooks for high school level

Summary

The textbook discourse should be characterised by a high level of objectivity. At the same time however, in accordance with modern linguistic theories – each discourse is subjective, to a certain extent. The article presents an analysis of the linguistic subjectivity of the image of Poland in selected French language history textbooks from the years 2001–2013. The article compares the presence of mentions on Poland in textbooks published before 2010 and later (i.e. in accordance with the reformed curriculum). The subjectivity analysis was conducted on the basis of the linguistic worldview conducted by Polish linguists as well as the French theories regarding subjectivity and its manifestations in the discourse.

LUCIE ZORMANOVA
REPUBLIKA CZESKA (OSTRAWA)

Badania podręczników w Republice Czeskiej na tle porównawczym

Przedstawiony artykuł w szczególności skoncentrowany jest na aktualnym stanie badań podręczników szkolnych w Czechach, na tle osiągnięć ośrodków zagranicznych.

W Republice Czeskiej problem oceny podręczników nie uzyskał dotąd należytej rangi, podczas gdy za granicą badaniem podręczników, będącym jednym z pierwszorzędnych zagadnień w naukach pedagogicznych, zajmują się rozbudowane instytucje. Obecnie studia nad podręcznikami należą do ważnych tematów w Europie i wysoko rozwiniętych krajach pozaeuropejskich, stanowiąc obszerną i rozwiniętą gałąź dydaktyki. Ich wyniki wzbogacają teorię edukacyjną i pozytywnie wpływają na jakość podręczników, co podnosi efektywność nauczania i polepsza jego rezultaty.

Badania podręczników poza granicami Czech

Badaniem podręczników zajmują się przede wszystkim znaczące organizacje o zasięgu krajowym lub międzynarodowym, na przykład norweski IARTEM – International Association for Research of Textbooks and Educational Media, szwedzki Insititute for Education Text Research czy francuskie Société pour l'Information sur les Manuels Scolaires. Znamienitym osiągnięciem był realizowany od 1980 roku we Francji projekt Emmanuelle, dzięki któremu powstała baza danych zawierająca informacje o wszystkich francuskich podręcznikach publikowanych od roku 1789 do chwili obecnej, uznanych za kulturowe dziedzictwo narodu.

W krajach europejskich liderem w badaniu podręczników są jednak Niemcy, gdzie działa cieszący się międzynarodową sławą Instytut Georga Eckerta (Georg Eckert Institut). Funkcjonuje on w ramach międzynarodowej sieci UNESCO – International Textbook Research Network. Istotne znacznie ma także Wolfgang-Rathke-Institut w Köthen.

Badanie podręczników – również w zakresie teorii – bardzo szybko rozwija się w Danii, gdzie interdyscyplinarna grupa publikuje rezultaty swoich dociekań w serii Text and Quality: Studies of Educational Texts. Podobnie w Estonii

(J.Mikk), w Norwegii i w Finlandii pracuje wielu doświadczonych w tej dziedzinie specjalistów.

Sz szczególnie dużo uwagi przygotowaniu wysokiej klasy podręczników oraz ich ocenie poświęcono w ostatnich latach na Słowacji¹. Zajmuje się tym Państwowy Instytut Pedagogiczny w Bratysławie, który we współpracy z Instytutem Open Society w Budapeszcie realizuje długofalowy projekt *Polityka podręcznikowa*. Jego zamierzonym celem jest przede wszystkim przygotowanie nowego systemu wydawania podręczników oraz wprowadzenie szczegółowych kryteriów i sposobu oceny na wszystkich etapach ich tworzenia. Kryteria oceny jakości, które są obecnie (od roku 2006) stosowane w praktyce edukacyjnej, opracował zespół naukowy pod przewodnictwem M. Nogovój.

Prawdopodobnie największym na świecie centrum naukowym koncentrującym się na badaniach podręczników jest japońskie Japan Textbook Research Center w Tokio. Dzieje się tak, ponieważ Japończycy zwracają szczególną uwagę na jakość kształcenia, a badanie podręczników jest tam wspierane przez wydawców.

Wśród krajów pozaeuropejskich dużą wagę do badania podręczników przywiązują również Stany Zjednoczone. Ewaluacja podręczników jest tam powiązana z całą polityką edukacyjną. Obszerną analizę sytuacji w USA przeprowadziło National Society for the Study of Education, a jej wyniki zostały opublikowane w 1990 r. w książce *Textbook and Scolling in the United States*.

Tradycje badań nad podręcznikami w Republice Czeskiej

W Czechach badanie podręczników ma długą tradycję, ponieważ już w latach 20. i 30. XX wieku zainicjowali je eksperci od edukacji i psychologii rozwojowej. Największe postępy odnotowano jednak w latach 80., kiedy to dzięki pracom specjalnego ośrodka przy Państwowym Wydawnictwie Pedagogicznym powstała seria *Tworzenie podręczników szkolnych*, w której ukazywały się prace czeskich i słowackich autorów czy tłumaczenia publikacji zagranicznych, przede wszystkim rosyjskich, polskich i niemieckich. Ponadto ośrodek ten organizował krajowe seminaria na temat teorii tworzenia i praktyki badania podręczników. Pokłosie seminariów publikowano w formie materiałów konferencyjnych. Powstała także seria monografii, opracowana przez dydaktyków przedmiotowych, analizujących publikacje dla szkół podstawowych, średnich i wyższych². Wyposażeniu dydak-

¹ Do grona tych specjalistów należą P. Gavora, D. Kusá, Z. Macková.

² Godne wspomnienia są prace M. Bednařika (1981), V. Michovského (1981), A. Wahly (1983), H. Ripkověj (1985), E. Hájkověj (1986).

tycznemu podręczników, ich wartości edukacyjnej i przystępności poświęcono w latach 80. również wiele prac podyplomowych i doktorskich.

Można zatem powiedzieć, że w latach 80. w Czechosłowacji badania te były rozwinięte i nawet ówczesne Ministerstwo Edukacji Młodzieży i Sportu brało je pod uwagę, akceptując nowe podręczniki.

Sytuacja po roku 1990

Gdy po roku 1990 stare podręczniki zostały wycofane, rozwinął się ogromny rynek wydawnictw edukacyjnych – klasycznych i alternatywnych. Wówczas paradoksalnie, choć śledzenie tych procesów byłoby bardzo pożądane, osłabło zainteresowanie nimi. Znany czeski pedagog i znawca problemu Jan Průcha twierdzi, że spowodowane to było zbyt daleko idącym złagodzeniem w owym czasie procedur zatwierdzania podręczników, wobec czego twórczość podręcznikowa wymknęła się spod kontroli. Zaniechanie analiz wtedy, gdy były najbardziej potrzebne, nie pozostało bez negatywnych następstw dla systemu i efektywności nauczania w Republice Czeskiej. Prywatne wydawnictwa (obecnie wydaje podręczniki i zeszyty ćwiczeń wiele konkurujących ze sobą firm: Alter, Prodos, Fraus, Práce, Fortuna, Dialog, Scientia, Nová Škola) nie pozwalają zbyt ingerować w proces wydawniczy, zaś procedury, na podstawie których ministerstwo edukacji zatwierdza książki do użytku, są stosunkowo liberalne. Należy żałować, że publikacje edukacyjne nie są oceniane bardziej precyzyjnie i profesjonalnie. W konsekwencji rozmaita jest skala trudności poszczególnych podręczników, mimo że są przeznaczone do tego samego przedmiotu i dla uczniów w tym samym wieku, uczęszczających do identycznego typu szkół. Podręczniki różnią się znacznie na przykład komplikacją interpretacji tekstu, liczbą użytych terminów technicznych, trudnością zadań. Czescy nauczyciele (na przykład prof. Josef Maňák) wskazują, że brakuje ścisłego powiązania treści podręczników z programami nauczania. Ponieważ przydatność dydaktyczna i poziom trudności poszczególnych podręczników nie podlegają weryfikacji, nauczyciele, wybierając książki dla swoich uczniów, nie mają dostatecznych wskazówek i mimo niewątpliwych kompetencji zawodowych odczuwają brak jasno zdefiniowanych, obowiązujących kryteriów, którymi by się mogli kierować podczas selekcjonowania ofert wydawniczych (Sikorová 2004).

Wspomniane badania Zuzanny Sikorovej zostały przeprowadzone na podstawie ankiet. Wypełniając kwestionariusz, nauczyciele mieli za zadanie określić wpływ rozmaitych czynników na wybór podręczników. Za najważniejszy czynnik respondenci uznali zatwierdzenie książki do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Młodzieży i Sportu Republiki Czeskiej. W dalszej kolejności o wyborze decydowały finanse szkoły, dostępność informacji o podręcznikach, oferty wy-

dawnictw, gotowość rodziców do partycypacji w zakupie, sytuacja ekonomiczna rodzin, poglądy uczniów i możliwość sprzedaży podręczników po zakończeniu cyklu nauczania. Ankieta wykazała, że uczniowie nie mają prawie żadnego wpływu na wybór podręczników, ponieważ ich preferencje znalazły się dopiero na przedostatnim miejscu, mimo że (zdaniem Z. Sikorovej) przeważająca większość nauczycieli uważa zapatrywania uczniów za istotne.

Badania Z. Sikorovej wskazują, że negatywnie na wybór podręczników wpływa fakt, iż nauczyciele, decydując się na książkę, z której będą co najmniej przez rok uczyć danego przedmiotu, nie mają możliwości jej wcześniejszego wypróbowania oraz dogłębnego zapoznania się z alternatywnymi materiałami edukacyjnymi dostępnymi na rynku. Głównym źródłem informacji pozostają foldery i oferty kolportowane przez wydawnictwa, które oczywiście podkreślają walory własnych publikacji, a pomijają występujące w nich niedociągnięcia.

Obecnie nie istnieje w Czechach żadna instytucja powołana do badania podręczników. Zajmują się tym jednostki, które swoje studia na ten temat podejmuje jako tezy doktorskie czy habilitacyjne. Należy żałować, że już nie funkcjonuje wspomniany wyżej praski ośrodek, który stanowił agendę państwowego wydawnictwa, ale miał duże ambicje organizacyjno-naukowe. W tej sytuacji stan badań trudno jest uznać za w pełni zadowalający, refleksja teoretyczna rozmija się z praktyką, a liczba podręczników, w które zaopatrzone jest czeski rynek, nie przeszła w jakość. Natomiast nauczyciele czują się zdezorientowani i pozostawieni bez wsparcia, sam na sam ze swoimi kłopotami przy ocenie książek.

Sygnalizując jedynie te jednostkowe raczej wysiłki, podejmowane od lat 90., trzeba wymienić interesujące opracowanie kryteriów oceny podręczników autorstwa Z. Sikorovej (2005), która proponuje punktowanie podręczników według trzynastu kategorii.

Centrum badań edukacyjnych

Aktualnie badanie podręczników zaczyna być systematyczniej prowadzone w Centrum Badań Edukacyjnych przy Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Masaryka w Brnie. Z inicjatywy prof. Josefa Maňáka powstał tam zespół zajmujący się wspomnianymi zagadnieniami. Najważniejszym zadaniem tej 20-osobowej grupy naukowców, w której znaleźli się m.in. Tomáš Janík czy Peter Knecht, jest ogólna ocena dydaktyczna i pomiar trudności książek z punktu widzenia recepcji treści przez uczniów. Podejmuje się też próby „mapowania” wykorzystania podręczników, co w nauce jest raczej wyjątkowe. Zamiarem zespołu jest uzyskanie zweryfikowanych rezultatów dzięki usystematyzowaniu i skoordynowaniu wysiłków. W konsekwencji zdobyta wiedza odzwierciedlałaby aktualne potrzeby teorii edukacyjnej oraz polityki w dziedzinie tworzenia podręczników.

Cele grupy można określić następująco:

1. Wdrożenie wysokiej jakości badań naukowych, które odzwierciedlają postulaty teorii edukacyjnej w praktyce i przynoszą rzetelnie zweryfikowaną wiedzę.
2. Proponowanie nowych metodologii empirycznego badania podręczników oraz weryfikowanie tych procedur (w zakresie szerokiego kontekstu tworzenia publikacji edukacyjnych, ich zatwierdzania, używania oraz oceny).
3. Zapewnienie możliwości publikowania osiągniętych rezultatów tak początkującym, jak i doświadczonym naukowcom, przy metodologicznym wsparciu realizowanych programów.
4. Systematyczne organizowanie konferencji i seminariów, które zmierzają do wymiany doświadczeń, rozszerzania i integracji środowiska.

Grupa współpracuje także z pracownikami naukowymi z innych ośrodków, wśród których możemy wymienić: Jaana Mikka (Uniwersytet w Tartu), Rudolfa Stadlera (Uniwersytet w Salzburgu), Zuzannę Sikorová (Uniwersytet Ostrawski), Davida Gregera (Uniwersytet Karola w Pradze).

Dzięki temu w Czechach obserwujemy ostatnio rozszerzenie zakresu badań (Knecht, Janik 2008), które koncentrują się na obszarach takich, jak: analiza właściwości komunikacyjnych podręczników, wybór, zatwierdzanie i użytkowe walory podręczników (uczniowskie rozumieniu tekstu, wybór i dydaktyczne opracowanie treści edukacyjnych podręczników).

Sposoby pracy nauczycieli z edukacyjnym materiałem podręczników opisała Sikorová (2002), możliwości wykorzystania podręczników w nauce prześledziły Sikorová i Červenková (2007), a także Janík z zespołem (2007), natomiast Hudecová (2001) koncentrowała się na ocenie podręczników przez nauczycieli.

Zakończenie

Wspomniana grupa wyznacza ambitne cele i zmierza ku realizacji takiego programu badań nad curriculum, który by przynosił empiryczną wiedzę o rzeczywistych potrzebach teorii pedagogicznej, praktyki nauczania, polityki edukacyjnej, tworzenia i oceny programów szkolnych. Te wysiłki trzeba ocenić pozytywnie, zważywszy, że działa ona dopiero od roku 2005, a udało się jej skupić ekspertów czeskich i zagranicznych, którzy spotykają się regularnie na monograficznych seminariach. Ukazało się już kilka publikacji zawierających studia czołowych czeskich i słowackich badaczy i doszło do szeregu konferencji o tematyce podręcznikowej (na przykład *Curriculum i podręczniki z perspektywy badań pedagogicznych*, zorganizowane w czerwcu 2008). Biorąc to wszystko pod uwagę, można żywić nadzieję na pomyślny rozwój czeskich badań w dziedzinie podręczników szkolnych.

Literatura

1. D. Hudecová, *Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu*, Pedagogika, 2001, roč. 51, č. 4, s. 327–335.
2. T. Janík a kol., *Pedagogical kontent knowledge nebo didaktická znalost obsahu?*, Paido, Brno 2007.
3. P. Knecht, T. Janík a kol., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Paido, Brno 2008.
4. Z. Sikorová, *Evaluating textbooks as teacher's activity*, [in:] *Learning and Educational Media. The Third IARTEM Volume*, University of Tartu, Tartu 2002.
5. Z. Sikorová, *Výběr učebnic na základních a středních školách*, Ostrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004.
6. Z. Sikorová, I. Červenková, *Užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce na základních školách a gymnáziích*, [w:] R. Jandová (ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Sborník z XV. konference ČAPV [CD-ROM]. České Budějovice: PdF JU, 2007.

LUCIE ZORMANOVA

Comparative studies on textbooks in Czech Republic

Summary

The presented article is thematically closely related to research of curriculum, particularly to textbook research. This article is focused on research of textbook in the Czech Republic and abroad.

In the Czech Republic the educational research which is focused on evaluation of textbooks, is very rare, while abroad this topic is at the forefront of educational research and many important institutions realized research of textbooks.

O korelacji pomiędzy biologią i chemią w programie licealnym

Nasza wiedza została pragmatycznie podzielona na poszczególne nauki, jednak te w wielu obszarach stykają się lub nawet zazębiają, i dzieje się to na różne sposoby. Czasem jedna nauka głównie korzysta z osiągnięć i wyników innych, niekiedy dwie zajmują się tym samym obszarem badań, zwykle stosując inne narzędzia badawcze czy odrębne metody.

Oto przykład korzystania z osiągnięć innych nauk – archeolog znajduje monetę, numizmatyk określa jej przynależność i wiek, ewentualnie autentyczność, a fizyk badaniem spektroskopowym może ustalić konkretne miejsce wykonania przedmiotu czy pochodzenia kruszcu. Dopiero wtedy archeolog ma podstawę do odpowiedniej interpretacji znaleziska.

Natomiast przenikanie się nauk obrazują takie przypadki, jak wówczas gdy np. chemik zajmujący się fermentacją używa żywych drożdży, a biolog molekularny może reakcje enzymatyczne przeprowadzać *in vitro*.

Jak więc widać, w konkretnych przypadkach są potrzebne wiadomości z różnych dziedzin, a łatwiej je zapamiętać, i z nich korzystać, gdy są powiązane w jeden system, a nie tkwią odrębnie w „swoich” naukach. Zatem powinno to być uwzględnione już w toku nauki szkolnej i jako jeden z postulatów znajduje się w tekście podstawy programowej. Jednak uwarunkowania praktyczne w dużym stopniu to utrudniają.

Spróbuję tutaj zająć się sprawą korelacji głównie na przykładzie nauczania biologii i chemii w szkole średniej. Biologia to nauka bardzo obszerna, a twórcy podstawy programowej umieścili w niej właściwie wszystkie działy, nie bacząc na to, iż każdy z nich może być nauczany w niewielkim zakresie, zatem bardzo ogólnie i powierzchownie. Podobna zresztą jest sytuacja innych nauk przyrodniczych – chemii, geografii, fizyki, również tak potraktowanych.

W dodatku autorzy podstaw do tych przedmiotów zaniedbali ich wzajemne porównanie pod względem treści, i tak – część wiadomości jest w programach dwu różnych przedmiotów, a z kolei niektórych informacji z jednego przedmiotu, a potrzebnych w nauczaniu innego – próżno szukać w obu programach.

Zatem istnieje bardzo wiele punktów stycznych pomiędzy różnymi naukami, a biologia ma najwięcej wspólnego z chemią. Właściwie biologię molekularną czy biochemię można zaliczyć wprost do chemii organicznej, a w biotechnologii,

fizjologii czy genetyce chemia stanowi niezbędną podbudowę – tu jest poważna trudność – o tych samych zagadnieniach biologia i chemia mówią częściowo w różnej terminologii i kolejności.

Nazewnictwo

Aktualnie podręczniki do chemii stosują nazwy utworzone wg systemu prof. J. Stocka, wskazane dyrektywą IUPAC, posłusznie przyjętą przez komisję nazewnictwą PTCh, która nakazuje „krajowcom” używanie ich jako popularnych nazw chemicznych. Te zbitki słów i liczb nie są wygodne, nie pasują do zasad polskiego słowotwórstwa i nie zostały też zastosowane w biologii, medycynie czy technice. Nie wzięto pod uwagę istnienia powszechnie stosowanych nazw – zaprojektowanych w 1842 r. przez prof. Filipa Neriusza Waltera, a od 1853 r. upowszechnianych do użytku szkolnego przez prof. Emiliana Czarniańskiego i autorów kolejnych podręczników. I tak fizjolog lub technik mówią o tlenku i dwutlenku węgla, a chemik ma nazywać to tlenkiem węgla(II), i ditlenkiem albo tlenkiem węgla(IV), albo też – lekarz ordynuje kalihypermanganicum, my kupujemy sobie nadmanganian potasu, a chemik ma to nazywać manganianem(VII) potasu.

Dla informacji i porównania dodaję, że w biologii obowiązują dwa kodeksy nomenklatoryczne (zoologiczny i botaniczny) i oba wyraźnie mówią, że zawarte w nich szczegółowe ustalenia odnoszą się jedynie do nazw naukowych, natomiast nazwy inne, to są nazwy wernakularne, czyli pospolite, a ich nadawanie powinno być zgodne z zasadami danego języka, zaś używanie konkretnych nazw gatunkowych zależy od potrzeb i okoliczności (dokładniej to przedstawiają np. E. Grabda i T. Heese, *Polskie nazewnictwo popularne: kręglouste i ryby*, Koszalin 1991). Np. mówiąc o rybach europejskich, wystarczy użyć nazwy szczupak, natomiast gdy porównujemy go ze szczupakiem amerykańskim czy amurskim – należy nazywać go szczupakiem zwyczajnym.

Szczegółowe zagadnienia koordynacji pomiędzy biologią i chemią

Jak więc przeprowadzać tę koordynację w warunkach szkolnych? W zasadzie można to robić częściowo na III etapie kształcenia, a programowo dopiero na etapie IV, czyli szkoły średniej. Jednak każdy przedmiot ma własną kolejność nauczania i odpowiadające sobie lub uzupełniające się treści pojawiają się w bardzo różnych terminach, czy nawet latach nauki. Dlatego część lekcji z jednego przedmiotu trzeba przeznaczyć na wyjaśnienie zagadnień należących do innego, ale zachowując właściwe proporcje. Ponieważ chemia mówi o składzie, związkach, ich własnościach i reakcjach, a biologia o tym, co z tego dzieje się wewnątrz

różnych organizmów i jakie ma dla nich skutki – każde właściwie zagadnienie trzeba traktować z dwu punktów widzenia. Np. przy budowie cząsteczek kolejnych składników organizmu biologowi wystarczy informacja, że wiązania między atomami mogą być silne lub słabe, a wiązania podwójne łatwo pękają, by dołączyć nowy atom lub cząsteczkę, natomiast chemik będzie szerzej nazywał i omawiał liczne rodzaje tych wiązań.

Zatem już w podstawie programowej powinno być ściśle określone, które tematy mają należeć do danego przedmiotu i jak dalece dokładnie mają być omawiane. Tutaj ograniczę się do podania przykładowej listy tych tematów z pogranicza chemii i biologii (w nawiasach podaję, do którego tematu przyrodniczego są te wiadomości potrzebne):

- roztwory właściwe i koloidalne, dyfuzja, osmoza, ciśnienie osmotyczne (działanie aparatów szparkowych),
- rozpuszczalniki polarne (woda) i apolarne, powierzchnie hydrofilowe i hydrofobowe, zachowanie się płynu w kapilarach, zwilżalność, napięcie powierzchniowe, meniski (transport w roślinie, życie na granicy woda/powietrze),
- pH (wewnątrz komórek i organizmów oraz w środowisku wodnym),
- roztwory buforowe (krew jest takim roztworem),
- chiralność, enancjomorfia, l-aminokwasy, d-cukry (budowa białek, kwasów nukleinowych, powstanie życia),
- chemiczny mechanizm przenoszenia bodźców w nerwach – (fale polaryzacji i depolaryzacji, pompy jonowe) reakcje w synapsach chemicznych i w synapsach, przenoszących bodźce elektryczne,
- pierwiastki – dlaczego jedynie węgiel ma specjalną zdolność do tworzenia wielkich cząsteczek, łańcuchów i pierścieni, pojedynczych i złożonych, także heterocyklicznych,
- wybrane związki węgla i pozostałych pierwiastków z grupy „CHON i SP” (węglowodany, tłuszcze i fosfolipidy, sterole, aminokwasy, peptydy i białka, w tym białka strukturalne i enzymy),
- zasady azotowe purynowe i pirymidynowe, kwasy nukleinowe,
- związki metaloorganiczne (cytochrom, chlorofile, hemoglobiny, hemocjanina).

KRZYSZTOF SMAGOWICZ

On the correlation between biology and chemistry in the high school curriculum

Summary

The application of the IUPAC directive on the change of popular names of chemical compounds used not only by Polish chemists, but also by biologists, physicists, as well as in technology and industry, is incorrect since it requires students to apply two different terminologies.

Knowledge of chemistry, both physical and organic, is a prerequisite in learning biology. At the same time, the order in which these topics are addressed is different within the courses in both subjects and this is why they should be divided between and allocated to both courses already at the Core Curriculum stage whereas, in specific cases, topics should be addressed in a general manner during biology classes and in a detailed manner during chemistry classes; the examples are offered only as suggestions.

Ogólna charakterystyka e-podręczników do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych

Sytuacja ogólna w zakresie e-podręczników do przedmiotów grupy matematyczno-przyrodniczej

W ciągu ostatnich dwu lat ukazało się wiele podręczników szkolnych w wersji cyfrowej, zarówno do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, jak i humanistycznych, głównie dla szkół ponadgimnazjalnych. Stosowane jest różne nazewnictwo tych podręczników. Pozostawmy jednak dyskusję na ten temat językoznawcom. Uzasadnione wydaje się nazywanie ich ogólnie e-podręcznikami jako polskiemu odpowiednikowi angielskiej nazwy e-book, często u nas stosowanej, także w wykazach podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN.

Istotną przyczyną opracowania tylko wybranych e-podręczników były ograniczone dotacje MEN, a także przeznaczone na ten cel fundusze unijne. Koszt opracowania takich podręczników jest bowiem stosunkowo wysoki. Jednak MEN przewiduje w najbliższych latach zasadnicze zmiany systemowe w zakresie dystrybucji podręczników szkolnych. Mianowicie planowane jest wprowadzenie bezpłatnych e-podręczników do chemii dla klas I–II szkół ponadgimnazjalnych, począwszy od roku szkolnego 2015/2016, a od roku szkolnego 2016/2017 także dla klas III tych szkół. Plan ten obejmuje również podręczniki do pozostałych przedmiotów grupy matematyczno-przyrodniczej, czyli matematyki, fizyki, biologii, geografii i przyrody. Ponadto wstępne wyniki badań wykazały małe zainteresowanie uczniów materiałami multimedialnymi zapisanymi na płytach CD i DVD, dołączanymi do tradycyjnych podręczników drukowanych. Coraz bardziej powszechne jest bowiem korzystanie przez uczniów z urządzeń mobilnych: smartfonów i tabletów, a także specjalnych czytników książek elektronicznych.

E-podręcznik jest alternatywą dla obszernych, ciężkich i łatwo zużywalnych podręczników papierowych. Można w nim udostępniać multimedia, których nie da się umieścić w tradycyjnym podręczniku. Dotyczy to w szczególności sfilmowanych doświadczeń i animacji ukazujących dynamikę reakcji chemicznych na poziomie molekularnym. Dzięki możliwości rozwiązywania zadań z szansą natychmiastowego sprawdzenia ich poprawności i dzięki temu samooceny ucznia, e-podręczniki wyróżniają się ważną w dydaktyce interaktywnością.

Dopuszczone do użytku szkolnego przez MEN e-podręczniki do przedmiotów grupy matematyczno-przyrodniczej dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych bardzo różnią się między sobą sposobem udostępniania zawartych w nich informacji.

Większość dotychczas opracowanych e-podręczników to tylko wierne kopie wersji tradycyjnej, wykonane najczęściej w formacie PDF. Tylko nieliczne e-podręczniki są podręcznikami w pełni multimedialnymi, zawierającymi np. sfilmowane doświadczenia chemiczne czy animacje modelowe. Ta ich cecha stanowi istotną wartość dydaktyczną, niemożliwą do wprowadzenia w podręcznikach tradycyjnych. Ich niewielka na razie liczba wynika z dużego wkładu pracy i zarazem wysokiego kosztu ich przygotowania. Sytuacja ta może się zmienić w świetle ostatnio opublikowanych planów MEN. Ponadto większość dotychczas opracowanych e-podręczników może być uruchamiana tylko na komputerach stacjonarnych, najczęściej z systemem operacyjnym MS Windows. Tylko niewiele z nich może być uruchamianych na urządzeniach przenośnych, jakimi są tablety czy smartfony, pracujące obecnie najczęściej w systemie Android.

Opis sposobu udostępniania e-podręczników ma standaryzowaną przez MEN formę.

Zawarte są w tym opisie informacje o adresie internetowym, informatycznym nośniku, na którym zapisany został kod podręcznika, wymaganiach sprzętowych, systemie operacyjnym, procesorze, pamięci RAM, karcie graficznej, wolnym miejscu na dysku komputera oraz dodatkowym oprogramowaniu wymaganym do odczytu treści e-podręcznika.

Część e-podręczników wymaga aktywacji z dostępem do Internetu. Kod aktywacyjny jest wtedy dołączany do podręcznika w wersji drukowanej, ale trzeba za niego zapłacić oddzielnie. Obie wersje mogą też w tym przypadku być kupowane niezależnie od wersji tradycyjnej, przy czym wersja cyfrowa jest z reguły tańsza niż drukowana.

Jak wynika z danych zestawionych w poniższej tabelicy, liczba e-podręczników do przedmiotów całej grupy matematyczno-przyrodniczej jest mniejsza od liczby wszystkich podręczników do tej grupy przedmiotów. Stosunkowo duża jest liczba e-podręczników do matematyki i fizyki, a najmniejsza do przyrody.

Tablica 1. Zestawienie liczb podręczników do przedmiotów grupy matematyczno-przyrodniczej

Przedmiot	Podręczniki ogółem	e-podręczniki
Chemia	13	6
Fizyka	9	7
Matematyka	18	10
Biologia	10	4
Geografia	16	4
Przyroda	3	2

E-podręczniki do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych

Ogółem zostało wydanych dotychczas (wg listy MEN z dnia 16 czerwca 2014 r.) sześć e-podręczników do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych¹⁻⁸ na ogólną ich liczbę trzynaście.

Nie opracowano natomiast e-podręcznika do chemii dla gimnazjum.

E- podręczniki^{2-4,-8} są wiernymi kopiami wersji drukowanej podręcznika, zapisanymi w formie plików w formacie PDF. Mogą one być odczytywane bezpłatnym programem Adobe Reader, zainstalowanym na komputerze stacjonarnym w systemie MS Windows.

E-podręcznik² zapisany jest na płycie CD i może zostać uruchomiony na komputerze w systemie MS Windows programem Adobe Reader po wprowadzeniu indywidualnego kodu przydzielanego użytkownikowi. Program ten umożliwia, poza przeglądaniem stron, także wykonywanie ich wydruków.

E-podręczniki^{3,4} są udostępniane na płytach CD w formie plików formatu PDF. Zatem dają standardowe możliwości w ramach programu Adobe Reader.

E-podręczniki^{1,6,7} są udostępniane na płytach CD. Podręczniki zostały opracowane programem FlipViewer Xpress. Program ten daje większe możliwości wykonywania operacji na tekście podręcznika niż program Adobe Reader na plikach PDF. Podręczniki te mogą być uruchamiane w systemie MS Windows bezpośrednio z płyty CD, bez konieczności zapisu na dysku twardym komputera. Pozwala to na szybkie wyszukiwanie wybranych słów, tworzenie zakładki, robienie notatek, wygodne powiększanie stron, przeglądanie miniatur wielu stron i ich drukowanie, a także włączanie dźwięku towarzyszącego przeglądaniu stron podręcznika.

E-podręcznik¹ został na liście MEN zapisany jako e-book, jednak jego formalne możliwości są takie same jak e-podręczników^{6,7}, które nie zostały tak opisane na tej liście. Wynika to z wykorzystania do ich opracowania tego samego programu FlipViewer Xpress.

E-podręcznik⁸ został opracowany tylko dla części trzeciej podręcznika, wydanego w wersji tradycyjnej w trzech częściach. Ma on formę pliku zapisanego w formacie PDF i jest kopią wersji papierowej.

Tylko e-podręcznik do chemii⁵ spełnia wymogi podręcznika w pełni multimedialnego.

E- podręcznik⁵ został opracowany jedynie w wersji elektronicznej i oznaczony na liście MEN jako podręcznik multimedialny. Istotnie spełnia on kryteria formalne zwykle przypisywane takim podręcznikom. Podręcznik może być uruchamiany z płyty DVD w systemie MS Windows w wersji XP lub 7. Jego aktywacja wymaga połączenia z Internetem i wprowadzenia indywidualnego kodu przyznanego użytkownikowi. Podręcznik zawiera sfilmowane doświadczenia chemiczne, odniesione do jego odpowiedniego fragmentu.

Filmy zostały udźwiękowione, co podnosi ich wartość dydaktyczną. Poza tym umożliwia on tworzenie notatek, szybkie wyszukiwanie wybranych haseł, zapisywanie stanu pracy, wyświetlanie i drukowanie fragmentów tekstu, jak np. tablice czy definicje ujęte w ramki.

Klasyfikacja e-podręczników wg MEN nie jest zatem precyzyjna, co widać na przykładzie e-podręczników^{1,5}.

Oceniając ogólnie stan e-podręczników do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych, trzeba stwierdzić, że ich aktualna liczba jest mała i większość to po prostu kopie wersji papierowej. Takie kopie nie stanowią istotnie nowej wartości jako nośnik informacji o charakterze podręcznika szkolnego i wymagają co najmniej formalnego dopracowania do poziomu podręczników naprawdę multimedialnych. Powinny one też być sprzedawane łącznie ze swoją wersją papierową lub ewentualnie oddzielnie, przy czym ich cena powinna być znacząco niższa od wersji tradycyjnej.

Należy tu podkreślić, że niestety z dotychczas dokonanych przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych całościowych szczegółowych ocen poszczególnych e-podręczników do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych wynika, iż często podręczniki te zawierają istotne błędy merytoryczne i tym samym mimo wielu walorów multimedialnych nie zasługują na rekomendację. Taka pozytywna opinia możliwa byłaby dopiero po dokonaniu przez ich Autorów odpowiednich poprawek.

¹R. Hassa, A. Mrzigod, J. Mrzigod, *To jest chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*. Nowa Era Spółka z o.o. Data dopuszczenia: 2012-02-03. Numer ewidencyjny w wykazie MEN: 438/2012.

²H. Gulińska, K. Kuśmierczyk, *Po prostu chemia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o. Data dopuszczenia: 2012-04-12. Numer ewidencyjny w wykazie MEN: 523/2012.

³B. Kałuża, F. Kamińska, *Chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony. Część 1. Chemia ogólna i nieorganiczna*. Wydawnictwo Edukacyjne „Żak” sp. z o.o. sp. k. Data dopuszczenia: 2013-06-04. Numer ewidencyjny w wykazie MEN: 648/1/2013.

⁴B. Kałuża, F. Kamińska, *Chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony. Część 2. Chemia organiczna*. Wydawnictwo Edukacyjne „Żak” sp. z o.o. sp. k. Data dopuszczenia: 2013-08-20. Numer ewidencyjny w wykazie MEN: 648/2/2013.

⁵K. M. Pazdro, *Chemia. Fundamenty. Podręcznik multimedialny do liceów i techników. Zakres rozszerzony*. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o. Data dopuszczenia: 2013-08-16. Numer ewidencyjny w wykazie MEN: 565/1/m/2013.

⁶M. Litwin, Sz. Styka-Wlazło, J. Szymońska, *To jest chemia 1. Chemia ogólna i nieorganiczna. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony*. Nowa Era Spółka z o.o. Data dopuszczenia: 2013-04-20. Numer ewidencyjny w wykazie MEN: 528/1/2013.

⁷M. Litwin, Sz. Styka-Wlazło, J. Szymońska, *To jest chemia. Część 2. Chemia organiczna. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony*. Nowa Era Spółka z o.o. Data dopuszczenia: 2013-03-04. Numer ewidencyjny w wykazie MEN: 528/2/2013.

⁸M. M. Poźniczek, Z. Kluz, *Z chemią w przyszłość. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony uzupełniony treściami z wcześniejszych etapów edukacyjnych. Część 3. ZamKor*, Data dopuszczenia: 2014-02-06. Numer ewidencyjny w wykazie MEN: 534/3/2014.

JANUSZ NOWAKOWSKI

General evaluation of chemistry e-textbooks for high schools

Summary

The article provides the general characteristics of textbooks for high schools. It compares e-textbooks for such subjects as: mathematics, physics, chemistry, biology, and science. The educational advantages and the manner of use of chemistry e-textbooks were described in detail.

Artykuły recenzyjne
i recenzje

Sekcja nauk
humanistycznych

Recenzja podręcznika:

Dariusz Stola, *Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2012, ss. 253

Podstawowy program historii dla szkół ponadgimnazjalnych rozpoczyna się w roku 1918. Ta data wstępna może budzić pewne wątpliwości. Historiografia zachodnia coraz częściej traktuje lata 1914–1945 jako pewną całość. W świetle jej badań uczeń powinien się dowiedzieć, jak daleko zjawisko powstania ustrojów totalitarnych jest związane z doświadczeniami frontowymi kombatantów. Te doprowadziły m.in. do podporządkowania jednostki grupie. Najwyraźniej ministerstwo uznało, że czas przeznaczony na lekcje historii nie pozwala na rozpoczęcie cyklu programu w roku 1914, niemniej szkoda.

Podręcznik *Historia. Wiek XX* kończy się z rokiem 2006. Można jednak w nim znaleźć niektóre informacje związane z późniejszym okresem (np. w biogramie Lecha Kaczyńskiego). Podręcznik został podzielony na cztery części: *Dwudziestolecie międzywojenne (1918–1939)* (s. 6–56); *II wojna światowa (1939–1945)* (s. 59–122); *Zimna wojna – Europa i świat w latach 1945–1989* (s. 123–252); *Polska, Europa i świat po 1989 roku* (s. 221–253). Podstawowy tekst zajmuje mniej więcej połowę strony. Drugą połowę zajmują liczne pomocnicze materiały dydaktyczne: ok. 60 krótkich biogramów, definicje ważniejszych pojęć, krótkie monografie, poświęcone np. Wielkiemu Głodowi (s. 29), BBWR (s. 48), wizjom integracji europejskiej (s. 136), liczne zdjęcia, tabele i wykresy...

Każdy rozdział kończy jednostronicowe podsumowanie. Jest ono podzielone na trzy części. Pierwsza to *Ćwiczenia źródłowe*, czyli tekst z pytaniami pomocniczymi. Druga, czyli *Najważniejsze daty* i *Zapamiętaj*, ma pomóc uczniowi uporządkować swoją wiedzę. Trzecia, *Ćwiczenia i pytania*, zawiera elementy aktywizujące. Z kolei każdą część zamyka dwustronna 5-kolumnowa chronologia Polski i świata z ilustracjami oraz ćwiczenia powtórzeniowe.

Podręcznik wyróżnia się bardzo staranną oprawą graficzną. Uczeń może się zorientować, z jakim materiałem dydaktycznym ma do czynienia po znakach specjalnych, napisanych pogrubioną czcionką na czerwonym tle (* w przypadku monografii, „” dla tekstów źródłowych itd.).

Można sądzić, że ilustracje będą się spotykały z zainteresowaniem uczniów. Znaczna większość wykresów jest zarazem przejrzysta i atrakcyjna. Zastosowano nowoczesne rozwiązania techniczne, jakby z obawy, że tradycyjny wykres nieco nudzi. Wszystkie wykresy są trójwymiarowe, nierzadko towarzyszy im jakaś ilustracja. W tle ciekawego wykresu, którego kolumny przedstawiają największe gospodarki świata, umieszczono np. szkic fabryki (s. 226). Zdjęcia i rysunki mają też uatrakcyjnić tabele, co się na ogół udaje. Podobała mi się np. tabela o stratach wojennych z żołnierzem rosyjskim, niemieckim i francuskim (s. 6). Szczególnie udana jest całostronicowa chronologia pt. *Polska scena polityczna w latach 1989–2005* (s. 238). Uczeń z łatwością się w niej zorientuje dzięki przemianym, białym i jasnożółtym kolumnom. Na górze można znaleźć portrety prezydentów na fioletowej strzałce. Poniżej, w strefie parlamentarnej wymienione są partie obecne w Sejmie danej kadencji. Koalicje rządowe występują w bloku, którego kolor nawiązuje do premierów widocznych na dolnej strzałce. Ciągłe kolorowe linie łączące partie kolejnych kadencji pozwalają czytelnie śledzić genealogię polityczną obecnych partii.

Na równie dobrą opinię zasługują liczne zamieszczone w podręczniku mapy. Na tle znanych mi map bardzo korzystnie wypada ta, która dotyczy gospodarki II RP – jest czytelna i wzbogacona statystykami porównującymi Polskę A z Polską B (s. 42). Na szczególną uwagę zasługuje m.in. mapa kolejowych, drogowych i wodnych szlaków wywozek do Auschwitz-Birkenau (s. 85); mapa miejsc zesłania Polaków do sowieckich łagrów (s. 90); mapa Europy na początku XXI wieku z uwzględnieniem PKB na mieszkańca (s. 223); mapa rozpadu Jugosławii (s. 225). Szkoda, że ładnej (i klasycznej) mapie obrazującej „równowagi terroru” (s. 129) nie towarzyszą pytania o to, dlaczego jest dośrodkowana wokół bieguna północnego. Pomogłoby to uczniom zrozumieć, że konwencja europocentryczna jest tylko jedną z wielu oraz że za każdą mapą kryją się wybory metodologiczne.

Dążąc do uatrakcyjnienia formy podręcznikowej i do jej dopasowania do kultury wizualnej uczniów, graficy popadli czasami w drugą skrajność. W pojedynczych przypadkach można zauważyć wyraźny przerost formy nad treścią. Chodzi o wykresy wyborcze ze s. 31, 45, 48 i 237. Zamiast tradycyjnych wykresów półkołowych z układem sił w danej kadencji sejmowej mamy trójwymiarowe, na tle Sejmu bądź Reichstagu. W przypadku wykresów sejmowych dodano nazwy wszystkich ugrupowań, napisane tak małymi czcionkami, że trudno je odczytać. Tym bardziej że wybrane kolory nie wyróżniają się wystarczająco na szaroniebieskim polu – a można by je z pewnością rozwikłać, gdyby zrezygnowano z efekciarskich zdjęć w tle. Wydaje się, że spora część uczniów, aczkolwiek obdarzonych lepszym wzrokiem od recezenta, nie będzie w stanie wszystkiego rozszyfrować, o ile w ogóle podejmie ten wysiłek. W dodatku anachroniczne zdjęcie obecnego budynku Reichstagu, z widoczną kopułą Normana Fostera, jako podkład do wyborów weimarskich budzi pewne wątpliwości (s. 31).

Innym przykładem przesadnej dekoracji jest umieszczenie na każdej stronie bocznych kolorowych pasków – łososiowych, jasnozielonych, jasnoniebieskich czy jasnopomarańczowych, w zależności od części podręcznika. Ten zabieg jest moim zdaniem chybiony. Dolne paski z numerem strony zupełnie wystarczają, aby otworzyć podręcznik mniej więcej we właściwym miejscu. Te dodatkowe elementy raczej potęgują wrażenie przeładowania niektórych stron. Nieraz brakuje tej minimalnej, białej, dającej przestrzeń, która pozwoliłaby wzrokowi nieco odpocząć. Poza tym wrażenie przeciążenia podręcznika, szczególnie obecne w pierwszej części, może zniechęcać niektórych uczniów, tymczasem wystarczyłoby zrezygnować z wspomnianych bocznych pasków, aby je nieco zmniejszyć. Zalecone byłoby też scalenie – co prawda rzadkich – materiałów pomocniczych, które sprawiają wrażenie *déjà vu*. Do nich należą mapy ze s. 8 i 9 oraz ze s. 108 i 113.

Wybór ilustracji zasługuje na uznanie. Zdjęcie z dziećmi bawiącymi się paczkami banknotów podczas niemieckiej hiperinflacji (s. 24) jest, moim zdaniem, najbardziej sugestywnym przykładem tego kryzysu. Liczne zdjęcia nawiązują do wydarzeń, których większość uczniów nie kojarzy z historią. Dzięki temu łatwiej przełamać stereotyp historii ograniczonej do życia bohaterów i toczonych bitew. Zdjęcia amerykańskich plażowiczów (s. 133), koncertu w Jarocinie w 1983 r. (s. 205), Polaków wsiadających do autobusu do Manchesteru (s. 231), studentów z Uniwersytetu Wrocławskiego (s. 232) i inne mogą być świetnym wstępem do rozmowy na temat istoty historii. Zwłaszcza że Autor wielokrotnie zachęca uczniów do połączenia treści podręcznika ze swoją historią rodzinną. Pod zdjęciem mężczyzny obsługującego „Franię” (s. 163) pojawia się np. pytanie: „dowiedz się, kiedy w domu twojej rodziny pojawiła się pierwsza pralka. Czy była to »Frانيا«?”

Zaletą podręcznika jest to, że zachęcając uczniów do prowadzenia własnych badań, stara się ich mobilizować. Większości ilustracji towarzyszą pytania aktywizujące. Niektóre mają pomóc w zdobywaniu zmysłu krytycznego. Pod komentarzem do zdjęcia zniszczonego Wilczego Szańca można przeczytać: „Jak sądzisz, co motywowało spiskowców? Zastanów się, dlaczego zdecydowali się na zamach dopiero latem 1944 roku” (s. 111). Inne dopingują do podjęcia klasycznej kwerendy źródłowej – „dowiedz się z prasy, telewizji lub z internetu, jakie są dzisiejsze losy Czarnobyla” (s. 192). O pytaniach namawiających do rozmów rodzinnych była już wyżej mowa.

Można za to żałować, że w podręczniku dla uczniów kształcących się w zakresie historii na poziomie podstawowym niewiele miejsca przeznaczono na interpretacje historyków. Świetny skądinąd blok *Jak doprowadzić do cudu gospodarczego* (s. 134) jest trochę odosobniony. Tym bardziej kontrastuje z moim zdaniem zbyt płytkim opisem przyczyn kryzysu lat trzydziestych. Ten powiela schemat amerykańskiego krachu bankowego, wywołującego jakby mechanicznie światowe załamanie. Wydaje się jednak, że wieloletnie zubożenie wsi, do którego

doprowadził tzw. kryzys nożyczek lat dwudziestych, mniej spektakularny, bardziej się przyczynił do drastycznego spadku konsumpcji niż czarny czwartek. Pierwsze oznaki kryzysu pojawiły się zresztą w Polsce na przełomie 1928 i 1929 roku.

Najwięcej wątpliwości co do treści podręcznika budzi fakt, że z członków KOR-u wymieniono tylko Jacka Kuronia i Adama Michnika. Aby przybliżyć sprawę uczniom, dołączono, co słuszne, ich biogramy. Wskazane byłoby jednak, by dodatkowo zamieścić biogram Antoniego Macierewicza. Można też się zastanawiać, czy pucz monachijski jest najbardziej charakterystycznym przykładem prawicowych zagrożeń ciężących nad republiką weimarską (s. 21). Wprawdzie uczniowie mogą go łatwiej zapamiętać, ale i tak nawiązuje doń biogram Hitlera. Ten wybór nie pomoże im ustrzec się przed iluzją retrospektywną – skoro Hitler zdobył później władzę, to jego pucz musiał być jak najbardziej niebezpieczny. Z perspektywy lat dwudziestych wydaje się, że morderstwa wybitnych polityków, którzy podpisali traktat wersalski, były bardziej szokującym wyrazem niechęci dużej części prawicy do Weimaru. Prasa prawicowa przyklaskiwała zabójstwu M. Erzbergera, a jego domniemany zleceniodawca został przecież uniewinniony, co pozwala nawiązać do licznych tendencyjnych wyroków, wydanych przez sędziów na korzyść radykalnej prawicy.

Niektóre formuły mogą budzić zastrzeżenia. Rzadko kiedy pochodzą z tekstu głównego. Czytając o „niewidzialnej od lat brutalności” w kontekście tłumienia protestu w marcu 1968 (s. 168), uczeń może pochopnie wnioskować, że to pierwszy popis brutalności zomowskiej od 1956 r. Pomija się w ten sposób gwałtowne starcia związane m.in. z zakazem budowy kościołów, choćby w Nowej Hucie. Poza tym wszystkie błędy i nieścisłości, które znalazły się w tekście zasadniczym, dotyczą zagadnień prawnych oraz instytucjonalnych. Formułę, że Polska podpisała w 1991 r. układ stowarzyszeniowy z EWG (powinno być ze wspólnotami, s. 240), czy gdy mowa o „traktacie rzymskim” zamiast o traktatach, można jeszcze tłumaczyć jasnością przekazu pedagogicznego. Więcej kłopotów budzi stwierdzenie, że najważniejsze decyzje w EWG zapadły w Radzie Europejskiej bez podania daty jej powstania (1974, s. 136). A to, że w chwili powstania UE liczyła 15 członków, jest już błędem (s. 136). Tak samo nieprawdziwe jest zdanie, że przed rokiem 1914 nawet w Wielkiej Brytanii i Francji prawa wyborcze były zastrzeżone dla mężczyzn mających pewną pozycję społeczną. Francuzi głosowali nieprzerwanie w równych wyborach powszechnych od roku 1852.

Więcej nieścisłości, a czasami błędów, można znaleźć w materiałach pomocniczych. Świadczą jednak o tym, że ich korekcie poświęcono mniej uwagi. Do dzisiaj nie jest jasne, czy Saddam Hussein „prowadził pracę nad bronią masowej zagłady” (s. 227). Imigranci, którzy osiadli we Francji, to nie Arabowie, lecz Magrebczycy (s. 187). Komentarz: „ufortyfikowany klasztor na Monte Cassino był kluczowym punktem niemieckiej linii obrony” (s. 109) sprawia mylne wrażenie, że Niemcy go umocnili od samego początku bitwy, a nie po bombardowaniu

opactwa przez lotnictwo sprzymierzeńców. Nie wszystkie znaki na mapach ze s. 108 i 113 są wyjaśnione w legendzie. Strzałki na mapie niemieckich zwycięstw z 1940 roku nie oddają rzeczywistego przebiegu kampanii francuskiej (są ukierunkowane ku Paryżowi zamiast ku kanałowi La Manche, s. 66). Poza tym pomyłono na tej mapie wolną strefę z granicami państwa francuskiego, którego zasięg objął większość strefy okupacyjnej. Można się wreszcie spierać, czy rządy faszystowskie były totalitarne w roku 1925, jak to zaznaczono na mapie poświęconej ustrojom państw Europy w tymże roku (s. 21). Mapy dotyczące ostatnich lat II wojny światowej w Europie pokrywają się do tego stopnia, że wbrew tytułowi *Działania zbrojne w latach 1943–1944* umieszczono operacje wojenne z roku 1945 na froncie wschodnim, przy pominięciu ofensyw z frontu włoskiego. Największy błąd ma wręcz wartość edukacyjną: uważny uczeń z łatwością zauważy, że coś musi być nie tak z wykresem poświęconym polskim wyborom 1922 r. (s. 45), skoro jest mowa o mniejszościach narodowych, a nie ma wśród nich Żydów, Niemców i innych, czyli domniemanego centrum. Co dociekliwi, porównując go z wykresami na s. 48, zauważą, że centrum występuje też jako prawica, skoro ugrupowania Chadecja, NPR i PSL Piast są określane jako centrum w roku 1928. Wymaga to jednak zapoznania się z blokiem *Główne nurty polityczne II RP* (s. 46).

Mimo tych błędów, które powinny być usunięte w następnych wydaniach, podręcznik ten jest godny polecenia ze względu na ogólną jakość przekazu. Wydaje się bardzo dobrym punktem wyjściowym do aktywnych lekcji historii.

ANDRZEJ ESSEN

UNIwersytet PEDAGOGICZNY, KRAKÓW

Recenzja podręcznika:

Stanisław Roszak, Jarosław Klaczkow, *Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2012, ss. 368

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii recenzentów: dr. Macieja Fica, dr. hab. Andrzeja Szwarca, dr. Katarzyny Kłosińskiej.

Ocena treści recenzowanego podręcznika do I klasy liceum będzie dotyczyć przede wszystkim jego treści merytorycznej. Należy podkreślić trudności stojące przed autorami podręczników do historii XX wieku, gdyż niewielki niekiedy dystans opisywanych wydarzeń może sprawiać pewne problemy przy konfrontacji ustaleń historiografii z pamięcią jednostek i odczuciami społecznymi. Dodać też trzeba, że niektóre problemy historyczne są dalej obiektem polemik politycznych czy dyskusji prasowych, co może łącznie zaciemniać perspektywę. Autorzy ocenianego podręcznika starali się przedstawić dzieje XX wieku w sposób możliwie pełny i przy tym obiektywny.

Chronologia

Autorzy przyjęli właściwe ramy chronologiczne dla swego podręcznika. Rozpoczynają wykład od przełomu XIX i XX wieku jako wstępu do przedstawienia wydarzeń związanych z I wojną światową, na której tle zarysowano ewolucję sprawy polskiej. Ta część podręcznika jest krótkim wstępem do wykładu zasadniczego, obejmującego okres od roku 1918 do przełomu XX i XXI wieku dla dziejów powszechnych i do połowy lat dziewięćdziesiątych, jeśli chodzi o wykład historii ojczystej. Zasadnicza część podręcznika podzielona jest na siedem rozdziałów. Rozdział I obejmuje dzieje powszechne, a rozdział II historię Polski w okresie międzywojennym. W rozdziale III przedstawiono wydarzenia z czasów II wojny światowej, w IV zaś omówiono sytuację ludności polskiej w latach okupacji i sprawę polską na arenie międzynarodowej w latach 1939–1945. Kolejne trzy rozdziały przedstawiają świat i Polskę po 1945 roku. Materiał z dziejów powszechnych i Pol-

ski jest w nich przemieszany w odróżnieniu od pierwszych czterech rozdziałów. Nie jest to oczywiście zarzut, gdyż po prostu łatwiej wyodrębnić dzieje Polski i powszechne w pierwszej połowie XX wieku niż w drugiej. Można jednak rozważyć, czy istotnie należy trzymać się tak ściśle podziału materiału na część wyłącznie powszechną i wyłącznie „polską”. W ostatnich trzech rozdziałach ściśle wyodrębnienie okazało się trudne. Być może należałoby unikać tego podziału w pierwszej części podręcznika. Podział materiału na dzieje powszechne i historię Polski utrudnia zrozumienie zależności między wydarzeniami światowymi a lokalnymi, uniemożliwia wskazanie oryginalnych cech naszych dziejów w porównaniu z innymi krajami.

Ramy chronologiczne przyjęte przez Autorów odpowiadają założeniom programu nauczania historii. W przejrzanym przeze mnie programach dla klasy I liceum ich Autorzy wyznaczają cezury zgodne z zakresem chronologicznym podręcznika.

Układ materiału w podręczniku

Rozmiary podręcznika są, wydawałoby się, dość znaczne. Podręcznik liczy 368 stron, co powinno wystarczyć do przedstawienia dziejów Polski i świata w wieku XX. W istocie jednak nie mamy do czynienia z jednolitym tekstem, ale z bardziej skomplikowaną budową podręcznika. Podstawą wykładu jest tekst główny, od którego mamy szereg odwołań, zarówno do kapsuł zawierających teksty źródłowe, fotografie z komentarzami, „postacie historyczne”, czyli materiały biograficzne, bardziej szczegółowo omawiające procesy, wynalazki techniki, zjawiska społeczne. Ciekawym rozwiązaniem, łączącym prezentację ikonograficzną z obszernym tekstem opisowym, są infografiki. Są to kapsuły zawierające obszerne informacje o wybranych zagadnieniach: *Bitwa pod Warszawą*, *Bitwa o Anglię*, *Front wschodni* [w 1943 r.], *Podbój kosmosu* i in. Infografiki są zaopatrzone w obszerny komentarz, ciekawe materiały ikonograficzne, informacje techniczne dotyczące uzbrojenia, umundurowania i inne szczegółowe informacje zbrojne.

Autorzy poświęcają główną uwagę wydarzeniom politycznym, ale trzeba podkreślić, że sprawy gospodarcze, kultura, rozwój techniki, zmiany stylu życia zostały uwzględnione.

Rozdziały podzielone są na mniejsze części, podrozdziały, poświęcone węższemu zagadnieniu. Zasadnicza część podrozdziału poprzedzona jest dwoma lub trzema pytaniami, nawiązującymi do wcześniejszych partii materiału. Obok znajduje się oś czasu, sytuująca chronologicznie materiał w nim zawarty. Następnie mamy tekst zasadniczy, podzielony na części, na ogół z odniesieniami do map, fotografii lub kapsuł: *Postać historyczna*, *Warto wiedzieć* i in. W każdym podrozdziale mamy odniesienie do tekstu źródłowego. Są to albo dokumenty (fragmenty traktatów, umów międzynarodowych, dokumentów dyplomatycznych), albo

wystąpienia publiczne polityków, fragmenty artykułów prasowych, pamiętników, itp. Każdy tekst źródłowy zaopatrzony jest w kilka pytań, dotyczących jego treści, ułatwiających analizę źródła i rozszerzających możliwości interpretacyjne. Otwiera to przed uczniami możliwości badawczego wykorzystania treści podręcznika, co jest godne podkreślenia. Każdy podrozdział kończy zestaw pytań odnoszących się do jego treści (*Ćwiczenia*) i jako dodatek (*Dla zainteresowanych*) – wykaz kilku publikacji naukowych i linków do stron internetowych. Po każdym rozdziale mamy rozbudowaną część sprawdzającą: *Podsumowanie rozdziału I* (II i kolejnych) składa się z kilku definicji odpowiadających kolejnym podrozdziałom, a dotyczących zagadnień w nich poruszanych. Następnie mamy rozbudowaną oś czasu, gdzie umieszczono fakty dotyczące polityki, gospodarki i kultury, techniki, sportu. Funkcję informacyjną, ale też i sprawdzającą pełni *Symbole epoki*, poświęcone jednemu wydarzeniu omówionemu w rozdziale. Są to *Guernica*, *Pogrzeb Piłsudskiego*, *Stalingrad*, *Lądowanie na księżycu*, bogato ilustrowane, z dobrymi tekstami. Na temat treści kolejnych rozdziałów przytoczono wypowiedzi znanych historyków, w których zwrócono uwagę na kluczowe zagadnienia czy kwestie dyskusyjne. Część podsumowującą kończy zestaw pytań sprawdzających. Należy podkreślić, że funkcja sprawdzająca podręcznika jest rozbudowana i dobrze przemyślana.

Dodatkiem do podręcznika jest broszura pt. *Karty pracy ucznia*, ściśle skorelowana z podręcznikiem, zawierająca starannie dobrane zadania, mające zarówno funkcję utrwalającą, jak i sprawdzającą. To dobre rozwiązanie.

Wykorzystanie (czy pominięcie) ustaleń historiografii lat ostatnich przez Autorów podręczników

Po dokonaniu analizy zalecanej dla uczniów literatury naukowej można stwierdzić, że Autorzy starali się uwzględnić najnowsze publikacje. Nie oznacza to jednak, że tekst podręcznika zawiera wyłącznie tezy obecne w historiografii współczesnej. Powtórzono w nim pewne twierdzenia nawet sprzed 1989 roku. Charakterystyczne jest powtórzenie tezy propagandowej bolszewików, że tzw. komunizm wojenny został wprowadzony w związku z wojną domową (s. 36). Tymczasem dawno już udowodniono, że załamanie gospodarki Rosji Sowieckiej zostało spowodowane „reformami” przeprowadzonymi między listopadem 1917 a czerwcem 1918 roku, czyli próbami wprowadzenia w życie ekonomicznych „prawidłowości” komunizmu. Ten błędny pogląd powielany jest w większości dostępnych na rynku podręczników, a więc Autorzy nie są tu „osamotnieni”. Niezrozumiałe jest jednak, jak trwałe są zakorzenione poglądy będące efektem propagandy sowieckiej z lat dwudziestych XX wieku, które miały maskować nonsensowność ekonomicznej doktryny sowieckiej, prowadzącej kraj do ruiny, głodu, pracy przymusowej i marnotrawstwa na niewyobrażalną skalę.

Funkcje podręcznika

Czy oceniany podręcznik spełnia warunki, dzięki którym można będzie osiągnąć cele edukacji historycznej? Przeprowadzenie wszechstronnej analizy metodycznej jest konieczne przez specjalistę, dydaktyka. Prezentując kilka ogólnych uwag, należy podkreślić, iż podręcznik w zasadzie spełnia 4 podstawowe funkcje: informacyjną, utrwalającą, kontrolną i badawczą. Na ogół w przejrzanych podręcznikach funkcja badawcza prezentuje się najgorzej. Uczeń ma do dyspozycji za mało materiałów źródłowych, czy adresów internetowych, aby porywać się na próby samodzielnej, innej niż podano, interpretacji. W omawianym podręczniku mamy sporo tekstów źródłowych, dobrze dobranych, sporo informacji o literaturze przedmiotu. Polemiczne wypowiedzi historyków, przytaczane na końcu każdej części podręcznika, mogą być dobrą podstawą do samodzielnych poszukiwań, polemik na lekcji czy na zebraniach koła historycznego. Również łatwiej będzie uczniom wyciągać samodzielnie wnioski.

Uwagi końcowe

Należy podkreślić, że podręcznik przedstawia się atrakcyjnie pod względem edytorskim. Wydrukowany jest na dobrym papierze, ilustracje są na ogół dobrej jakości. Żywa kolorystyka, ciekawy dobór zdjęć, reprodukcji, plakatów, karykatur, na ogół starannie wykonane diagramy robią dobre wrażenie. Można mieć pewne zastrzeżenia do wielkości map, które są zbyt małe i przez to mało czytelne. Brak ten zniwelowany jest przez zbiór map interaktywnych na płycie CD dołączonej do podręcznika.

Ocena

W sumie w podręczniku uczeń otrzymuje dość kompletny wykład dotyczący historii XX wieku w zakresie określonym przez ministerialne *Podstawy programowe* z 2008 r., czyli, podkreślić trzeba, dość wąskim. Materiał jest podany w przystępny sposób, właściwie ilustrowany materiałami źródłowymi (o ich doborze można czasem podyskutować, ale jest to sprawa drugorzędna). Można mieć obiekcje do języka wykładu, niekiedy niezbyt ścisłego. Można więc z zastrzeżeniami zalecić go dla nauczycieli i uczniów liceów, wyrażając jednak ubolewanie z powodu nadmiernej liczby błędów merytorycznych czy nieścisłości, których wykaz zamieszczono poniżej. W ewentualnej drugiej edycji podręcznika należy bezwzględnie je wyeliminować. Prócz błędów merytorycznych niektóre partie podręcznika ujęto powierzchownie, używając mało precyzyjnych określeń.

Błędy i nieścisłości

Część I–IV

s. 11 – Rosja nie była sojusznikiem Serbii w 1914 roku. Była raczej protektorem.

s. 13 – Państwa zaborcze nie były zainteresowane kwestią niepodległości Polski, ale zaraz po wybuchu próbowały grać „kartą polską”.

s. 20 – Podpis pod fotografią błędny. Masaryka wybrano na prezydenta CSR in absentia w 1918 roku.

s. 22 – W kapsule *Warto wiedzieć* opisano zjawisko hiperinflacji. Nie wskazano na różne przyczyny inflacji w Niemczech i np. w Polsce. W RP inflację spowodowały wydatki na organizację państwa i prowadzenie wojny z bolszewikami. W Niemczech zaś konflikt o reparacje i francuska okupacja Zagłębia Ruhry od stycznia 1923 roku.

s. 23 – Niemcy zapłaciły jedynie 16% ustalonej kwoty reparacji, a nie połowę, jak napisano.

s. 24 – Postanowienia *Traktatu o ochronie mniejszości* nie obejmowały nie tylko Niemiec, na co Autorzy zwracają uwagę, ale też mocarstw, które obawiały się, iż będą stosowane jego postanowienia w ich koloniach. Jest to dobry przykład hipokryzji „zachodnich demokracji”, o czym można by szerzej napisać.

s. 25 – Przyczyny Wielkiego Kryzysu Gospodarczego przedstawiono niejasno. Spadek cen akcji spowodował utratę oszczędności przez Amerykanów – napisano. Mechanizm kryzysu był bardziej skomplikowany. Krach na giełdzie spowodował kłopoty sektora bankowego, który kredytował inwestycje giełdowe pod zastaw zakupionych akcji. Niemożność ściągnięcia złych kredytów spowodowała blokadę wypłat depozytów, czego następstwem były masowe bankructwa banków w USA w 1930 roku (około 10 tys., czyli 40% istniejących). Wówczas to właśnie przepadła znaczna część oszczędności Amerykanów.

s. 27 – Wyjaśnienie pojęcia interwencjonizm niepełne. Państwo oddziałuje na gospodarkę nie tylko za pomocą podatków, ale przede wszystkim **inwestycji z budżetu państwa**.

s. 28 – Mussolini nie zdobył władzy tylko dzięki marszowi na Rzym. Marsz był pewną demonstracją, formą presji, zarówno na elity polityczne, jak i na króla. Okazało się, skuteczną. W marszu Mussolini nie brał udziału, stąd podpis pod fotografią jest błędny.

s. 36 – Komunizm wojenny został wprowadzony nie z powodu wojny, lecz był realizacją w praktyce „filozofii ekonomicznej” bolszewików i to on spowodował katastrofę gospodarczą Rosji w 1920 i 1921 roku. Zakładał on: nacjonalizację środków produkcji i transportu, likwidację prywatnego handlu (upaństwowienie handlu hurtowego i detalicznego), eliminację pieniądza, gospodarkę planową, przymus pracy.

s. 36 – Reforma monetarna w Rosji Sowieckiej miała na celu odbudowę pieniądza, zniszczonego zupełnie przez decyzje bolszewików w 1918 roku. Dokonano jej przez denominacje w 1922 i 1923 roku i wymianę wszystkich znaków pieniężnych na „czerwońca” w 1924 roku. W roku 1924 zakończono reformę, rozpoczętą wcześniej.

s. 41 – Sowieckie obozy koncentracyjne, jako miejsca przejściowej izolacji „przeciwników rewolucji”, istotnie zakładano na rozkaz Trockiego (8 VIII 1918). Uchwała o czerwonym terrorze z 5 IX 1918 sankcjonowała rozbudowę i organizację całego systemu.

s. 41 – Nie wspomniano o „operacji polskiej” z lat 1936–1937 w Sowietach, kiedy to wymordowano ok. 110 tys. osób, etnicznych Polaków, obywateli ZSRR. Pozostałych skazano na pobyt w łagrach (30 tys.) lub przesiedlono do Kazachstanu i na Syberię (80–90 tys.).

s. 43 – Trafne uwagi o traktacie z Rapallo, choć warto wiedzieć, że rozmowy o współpracy wojskowej między Niemcami a Rosją toczyły się już od jesieni 1921 roku.

s. 48 – Trzeba pogratulować Autorom wyboru dobrego cytatu z *Buntu mas* Ortegi y Gassetta o kulturze masowej.

s. 54 – Francja i Wielka Brytania nie akceptowały podboju Etiopii przez Włochy w 1935 roku. Nawet milcząco.

s. 54 – Informacja, że w Hiszpanii po obaleniu monarchii do 1936 roku rządziła prawica, jest błędna. W latach 1931–1933 mieliśmy rządy lewicy, w latach 1933–1936 prawicy.

s. 56 – Błędnie przedstawiono dokonanie Anschlussu Austrii. Hitler zdecydował się wkroczyć zbrojnie do Austrii, kiedy kanclerz Schuschnigg polecił 9 marca rozpisać na 13 marca plebiscyt, w którym obywatele Austrii mieli zdecydować, czy chcą utrzymania odrębności kraju, czy też połączenia z Niemcami. Wehrmacht miał wkroczyć i uniemożliwić plebiscyt. Choć pod presją Berlina głosowanie odwołano, Hitler zażądał powołania „rządu narodowego”, złożonego z nazistów austriackich, który miał wezwać wojska niemieckie na pomoc. Narodowi socjaliści austriaccy chcieli rządzić krajem sami, toteż nie wysłali wezwania o pomoc zbrojną. W imieniu nowego kanclerza Seyss-Inquarta, a bez jego wiedzy, desperę do Berlina wysłał niższy urzędnik.

s. 58 – Napisano błędnie, że Kłajpeda od 1923 roku znajdowała się pod kontrolą Ligi Narodów. W istocie Kłajpeda pozostawała do stycznia 1923 roku pod kontrolą aliantów, formalnie administrowana przez Ligę Narodów. Stacjonował tam garnizon francuski. W styczniu 1923 wybuchło tam „powstanie” z inspiracji Litwy. W lutym tr. przekazano ten teren Litwie.

s. 69 – Trudna sytuacja gospodarcza w Królestwie Polskim w 1918 roku spowodowana była rabunkową polityką okupantów, czyli Niemców, i w części jedynie zaborców (Rosjan), którzy opuścili Królestwo w 1915 roku.

s. 69 – Autorzy trafnie stwierdzają, że władzom państwa polskiego nie udało się w pełni zespolić ziem trzech zaborów, mogliby jednak dodać, że nawet częściowe dokonania w kierunku ich integracji były godne podziwu.

s. 70 – Nie jest prawdą, że władzom RP nie udało się ujednoczyć systemu prawnego państwa. Zdołano ujednoczyć go jedynie częściowo, ale jednak. Np. 1 IX 1932 wszedł w życie Kodeks Karny, bardzo nowoczesny i uważany za jeden z najlepszych owego czasu na świecie. Jako jeden z nielicznych kodeksów w Europie depenalizował homoseksualizm.

s. 71 i 80 – Byłoby chyba lepiej omawiać najpierw walkę o granice zachodnie niż wschodnie.

s. 74 – Linia Curzona to mniej więcej linia III zaboru rosyjskiego, a nie II, jak piszą Autorzy.

s. 91 – Wbrew temu, co piszą Autorzy, Białorusini nie zbojkotowali wyborów parlamentarnych w 1922 roku. Zdobyli 11 mandatów poselskich i 3 senatorskie. Bójkot ukraiński nie był zupełny. Obejmował byłą Galicję Wschodnią, ale pomimo to i tak wybrano tam do Sejmu 5 Ukraińców (ugrupowanie Chliborobów), poza tym 18 posłów wybrano z terenów byłego zaboru rosyjskiego i Lubelszczyzny.

s. 92 – Opisując kryzys roku 1923 w Polsce i wydarzenia krakowskie, można było wspomnieć, że premierem był wówczas W. Witos. To się może przydać przy omawianiu przyczyn zamachu majowego.

s. 100 – Skoro po wyborach brzeskich (1930) prawie zupełnie wyeliminowano opozycję z Sejmu, jak napisano, to dłaczego BBWR miał tylko 55% mandatów i długo nie był w stanie przegłosować zmian w konstytucji. Brak tu logiki.

s. 100 – „Wzory postępowania z internowanymi w Berezie Kartuskiej [znęcanie się psychiczne i fizyczne] czerpano z obozów niemieckich i sowieckich”. Nonsensowne twierdzenie. Akurat cały świat wiedział, co się dzieje w łagrach sowieckich i w niemieckich obozach koncentracyjnych. To nie stamtąd czerpano „cenne doświadczenia”. Sprawa była prostsza – sadyści są wszędzie i na ogół starają się odgadnąć oczekiwania władzy, jeśli nawet nie mają wyraźnych rozkazów czy sugestii co do traktowania osadzonych.

s. 100–101 – Pisząc o frakcjach w obozie sanacyjnym po śmierci Piłsudskiego, Autorzy prócz „Zamku” i „GISZ-u” wymieniają Becka i kręgi związane z MSZ. MSZ i jego szef mieli raczej autonomiczną pozycję, uważano ich za ekspertów, ale bez zaplecza politycznego.

Dobrze napisane rozdziały o systemie autorytarnym w Polsce, o kulturze i gospodarce II RP oraz o polityce zagranicznej II RP i o sytuacji poprzedzającej wybuch II wojny.

s. 109 – Francja, podpisując porozumienie lokarneńskie, wyrażała zgodę na dążenia Niemiec do rewizji granicy z Polską – zbyt stanowczo stwierdzają Autorzy. W ramach tych porozumień Francja gwarantowała jednak granicę polsko-niemiecką.

s. 132 – Bardzo dobry tytuł 2 rozdz. części III *Podbój Europy przez Stalina i Hitlera*. Chodzi o lata 1939–1941.

s. 156 – W kapsule o zbrodniach hitlerowskich zamieszczono fotografię rozstrzelanych w Lidicach w Czechach, w odwecie za śmierć Heydricha. Tego typu fakty w Protektoracie były rzadkością. Podpis pod zdjęciem błędny. Zamachowcami byli „czescy cichociemni”, a nie podziemie. W Protektoracie go w zasadzie nie było. Jeśli Autorzy nie chcieli przytoczyć przykładów zbrodni niemieckich w okupowanej Europie z terenów Polski, mogli sięgnąć do tych faktów z terenów Jugosławii czy Grecji. Ziemie czeskie i Morawy były oazą spokoju i nazistowskiego umiarkowania, jeśli chodzi o traktowanie ludności podbitych terenów, w porównaniu z terytoriami innych okupowanych państw.

s. 158 – Trudno wyobrazić sobie, że Morze Śródziemne mogłoby być morzem wewnętrznym Włoch, jak napisano. Mussolini dążył do zapewnienia Włochom dominującej pozycji tamże.

s. 185 – Pisząc o deportacjach Polaków na wschód w 1940–1941 roku, Autorzy określają ich liczbę na 330–370 tys. osób. Liczba ta nie obejmuje wszystkich wywiezionych.

s. 193 – Autorzy, pisząc o powstaniu PPR, rozpoczynają akapit stwierdzeniem, że po zerwaniu stosunków dyplomatycznych z Polską Stalin polecił komunistom polskim przygotować się do przejęcia władzy. I dalej o Grupie Inicjatywnej itd. Konieczna redakcja tekstu, bo z jego treści wynika, że wspomniane działania Stalina miały miejsce przed zerwaniem stosunków, co zresztą jest prawdą.

Część V–VII

s. 220 – U góry, na osi czasu zaznaczono: 25 IV 1945 – „konferencja założycielska ONZ”, tak jakby trwała 1 dzień (to jest dzień jej otwarcia, zakończyła się 26 czerwca, kiedy podpisano Kartę NZ).

s. 220 – Konferencja w Poczdamie, skład: Stalin, Truman „oraz premier Wielkiej Brytanii Clement Atlee, który zastąpił na tym stanowisku Winstona Churchilla”. W rzeczywistości zastąpił go dopiero 28 lipca, czyli w czasie trwania konferencji, a uczestniczył w niej od początku.

s. 220 – „oddanie pod kontrolę Polski wschodnich i północnych ziem niemieckich” – nie ma tu wytłumaczenia, co to znaczy i że zachodnia granica Polski nie została definitywnie ustalona (jest o tym dopiero na s. 230, gdzie dobrze wyjaśniono sprawę).

s. 221 – W notatce o Harrym Trumanie wspomniano, że pracował na kolei i niezbyt udanie próbował kariery w biznesie (co nie wydaje się specjalnie ważne), i napisano dalej, że w 1945 r. **wybrano** go na prezydenta, gdy w rzeczywistości automatycznie zastąpił zmarłego Roosevelta.

s. 222 – Mapa, legenda: państwa założycielskie NATO (w nawiasie: „w 1949 r. również przystąpiły Islandia, Kanada i USA” – niezręczne sformułowanie, to

również są państwa założycielskie, które podobnie jak pozostałe podpisały traktat waszyngtoński 4 kwietnia 1949 roku, tylko nie zmieściły się na mapce.

s. 222 – Legenda do tej samej mapy, gwiazdka z datą roczną ma informować o „walce o ustanowienie rządów komunistycznych”, niżej symbol płomienia z datą: „wojny domowe”. Na s. 231–232 opisano walki antykomunistycznej partyzantki w Polsce. Na wspomnianej mapie gwiazdka „polska” ma daty 1944–1947, „czechosłowacka” i „wschodnioniemiecka” 1946–1948, a „węgierska” 1944–1948. Na podstawie fragmentu o zbrojnym oporze w Polsce i owej mapy, uczeń może błędnie wnioskować, że podobnie jak w Polsce walki z siłami komunistycznymi i prosowieckimi toczyły się także we wskazanych gwiazdkami krajach i dłużej niż w Polsce. Jest to błędne. Według tej mapy wojna domowa toczyła się tylko w Grecji.

s. 222 – W 1944 roku na temat funkcjonowania ONZ nie dyskutowali eksperci jedynie Wielkiej Trójki, ale również Chin (Dumbarton Oaks, VII–X).

s. 223 – Drobiazg dotyczący ONZ – decyzja o umiejscowieniu głównej siedziby ONZ w Nowym Jorku zapadła dopiero w grudniu 1945 roku, a nie w czerwcu.

s. 223 – Dalej o ONZ, prócz mocarstw „pozostałe państwa członkowskie miały możliwość delegowania swych przedstawicieli (do Rady Bezpieczeństwa?)... na kadencję” – nie wiadomo, ile tych państw (wszystkie?) i co to znaczy delegować – w tym czasie Rada Bezpieczeństwa liczyła 11 członków, z czego 6 niestałych było wybieranych (obecnie 10).

s. 223 – „Korea Płd. została zaatakowana przez komunistów w 1950 r.” Koreańskich, chińskich, sowieckich? Niejasne.

s. 223 – Delegat Polski nie zasiadł w gronie uczestników konferencji w San Francisco, bo Polska podpisała Kartę ONZ 15 października 1945 roku i ratyfikowała następnego dnia, a konferencja skończyła się 26 czerwca.

s. 224 – Czechosłowacja znalazła się „w zakresie wpływów ZSRR” – dziwne sformułowanie, raczej chyba w zasięgu.

s. 225 – „Gospodarka europejska uległa odbudowie”. Także dziwny styl.

s. 225 – Plan Marshalla przyjęło 16 państw, jak napisano, ale wzięło udział 17 (z RFN), którego flaga zresztą widnieje na zamieszczonym plakacie. RFN weszła do OEEC (s. 250), więc nie można twierdzić, że „udział wzięło 16 państw”.

s. 225 – de Gaulle wprowadza w życie konstytucję IV Republiki? Generał odszedł w styczniu 1946, pierwszy projekt uchwalono w kwietniu 1946 roku, uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe 29 września 1946, została przedłożona do zatwierdzenia Kolegium Wyborczemu Obywateli Francuskich w drodze referendum 13 października 1946 roku.

s. 226 – Autor zamiennie używa pojęcia „granica” i „linia demarkacyjna”.

Nic nie wspomniano o powstaniu Kominformu.

s. 228 – „Polacy zrzekli się Kresów Wschodnich” – to niezbyt udane sformułowanie. Kto pytał Polaków? Zrzekli się polskojęzyczni komuniści, w większości obywatele sowieccy.

s. 231 – Sowieci w marcu aresztowali i wywieźli większość polityków i wojskowych (obozu niepodległościowego) – czyli ilu. Dalej o Procesie Szesnastu. Skazani, Okulicki i Jankowski, „nie wrócili do kraju”. Dlaczego? Poprosili o azyl w Moskwie? Trzeba było napisać, że zmarli w więzieniach sowieckich.

s. 234 – Mikołajczyk „opuścił Polskę” (czyli pozwolono mu wyjechać?). Poniżej o tym, że został „zmuszony do ucieczki”.

s. 237 – Autorzy stwierdzają też, że „w polskich warunkach PGR-y były nieefektywne”. A gdzie indziej były efektywne?

s. 237 – Wymiana pieniędzy w 1950. Niejasno wytłumaczono, na czym polegało ograbienie Polaków. Przytoczono dane, że gotówkę wymieniano w stos. 1 zł za 100 starych zł, a depozyty bankowe: 3 za 100. Brakuje informacji, iż ponad 90% środków płatniczych znajdowało się wówczas poza systemem bankowym. Czyli skonfiskowano ludności 2/3 oszczędności.

Rozdz. 4: *Polska w czasach stalinizmu* (tytuł niezbyt dobry).

s. 240 – Oś czasu: ucieczka Świątły, ale raczej nie ma o tym w tekście, w indeksie też Świątły brak.

s. 240 – Kapsuła „postać historyczna”: Bolesław Bierut. „W młodości pozostawał pod ścisłymi wpływami religii katolickiej”. Jeśli nawet tak, to co z tego?

s. 244 – Dobry tekst źródłowy: przemówienia Cyrankiewicza po śmierci Stalina.

Rozdz. 5: *Niemcy po II wojnie światowej*. Dlaczego akurat Niemcy? – można było wspomnieć o roli kwestii niemieckiej w polityce światowej.

s. 247 – Na osi czasu – jest powstanie RFN, nie ma powstania NRD (7 X 1949).

s. 248 – Sojusznicza Rada Kontroli Niemiec ustaliła reguły przesiedlenia Niemców m.in. z Austrii (??). Autorzy rozpędzili się zanadto.

s. 249 – Blokada Berlina to aż „zagrożenie życia” 2, 5 mln berlińczyków? Przesada.

s. 249 – Adenauer z CDU, s. 250, Heus z FDP (nie ma rozwinięcia skrótów ani tłumaczenia).

s. 252 – Z Austrią nie podpisano traktatu pokojowego (jak dwukrotnie napisano na tej stronie i ponownie na s. 258), lecz państwowy.

s. 253 – Mur berliński podzielił miasto na „ok. 40 lat” – w istocie na 28 lat.

s. 253 – Kennedy: „Jestem berlińczykiem – jestem pączkiem”. Napisano bez wytłumaczenia, o co chodzi. Regionalna nazwa pączka w Niemczech północno-zachodnich to „Berliner”, a więc berlińczycy (gdzie pączek nazywany jest Pfannkuchen) mogli skojarzyć polityczny sens wypowiedzi prezydenta z regionalną nazwą pączka.

Rozdz. 5: *Koniec stalinizmu*. Stalinizm, termin używany dziś powszechnie na określenie czasów wszechwładzy Stalina w ZSRR i „lokalnych Stalinów” w państwach satelickich po II wojnie. Określenie to krytykował L. Kołakowski

w *Głównych nurtach marksizmu*, twierdząc, że miało spełniać funkcję propagandową po 1956 roku, obciążając tylko Stalina odpowiedzialnością za zbrodnie komunizmu, a uwalniając od niej jego najbliższych współpracowników, którzy po śmierci „Wodza” stali na czele państwa i „odnowy” w partii. Odejście od „stalinowskich metod” i powrót do „leninowskich zasad” kierowania partią i państwem było głównym hasłem XX zjazdu KPZR w 1956 roku. W istocie i „leninizm”, i stalinizm” to systemy równie zbrodnicze. Jak pisze Kołakowski, system istniejący po 1956 roku w ZSRR z perspektywy szarego człowieka był równie represyjny, choć skala represji była oczywiście znacznie mniejsza. Choć argumentacja Kołakowskiego przekonuje w zupełności, określenie „stalinizm” używane jest powszechnie i wszelkie próby zmiany tego stanu rzeczy są skazane na niepowodzenie, mimo to, że używając go, bezwiednie podążamy drogą wytyczoną przez sowiecki aparat propagandowy.

s. 255 – „Josipa Broza-Tita” – nieprawidłowa odmiana. Powinno być albo Broz-Tita (Broz-Tity), albo Broza-Tito.

s. 258 – Nie podano liczby ofiar powstania na Węgrzech (ok. 6 tys.).

s. 271 – Adenauer, De Gasperi, Schumann „wychowani na pograniczu francusko-niemiecko-włoskim” – nie jestem pewny, czy to miało wpływ na cokolwiek, a pogranicze to niekiedy dość umowne pojęcie.

s. 271 – Rada Europy jako forum konsultacyjne 16 państw Europy – dla-czego 16; w 1949 roku założycieli było 10, w tym samym roku doszło 2, czyli razem 12, itd., obecnie jest 47, Autorzy chyba uważają, że państwa OEEC (których wszak z RFN jest 17) to to samo, co członkowie Rady Europy.

s. 272 – EFTA powstała 3 maja 1960 roku (na mocy porozumienia ze stycznia tr.), a nie w 1959 roku.

s. 273 – Parlamentu Europejskiego nie powołano w 1979 roku – wtedy odbyły się pierwsze bezpośrednie wybory do PE (przedtem deputowani Zgromadzenia EWG byli wybierani przez parlamenty krajów członkowskich). Ponownie o jego powołaniu w 1979 roku w podsumowaniu na s. 318.

s. 274 – Trybunał Sprawiedliwości (poprawnie: Europejski Trybunał Sprawiedliwości) nie mieści się w Strasburgu, lecz w Luksemburgu – pomyłono go prawdopodobnie z Europejskim Trybunałem Praw Człowieka.

s. 274 – „państwa kapitalistyczne”, „państwa komunistyczne” – terminy jak z innej epoki.

s. 275 – Oś czasu: – zajęcie Sajgonu – nie wiadomo przez kogo.

s. 275 – Upadek rządów Czerwonych Khmerów – moim zdaniem dużo istotniejszy i łatwiejszy do sprecyzowania jest początek ich rządów – zajęcie Phnom Penh 17 kwietnia 1975 roku.

s. 275 – Chiny Ludowe odzyskały tereny utracone w poprzednich dekadach – nie wymieniono co? W 1955 roku. Rosjanie wynieśli się z Port Arthur (baza marynarki wojennej) i Dairen (Dalian).

s. 275 – Do 1971 roku Tajwan „miał nawet reprezentację w Radzie Bezpieczeństwa” – błędnie. Do 1971 roku delegacja Tajwanu była jedynym reprezentantem Chin w ONZ i RB, bo taka weszła do ONZ w 1945 roku, oficjalnie reprezentując ówczesne Chiny.

s. 275 – Jakby nie patrzeć, wojnę domową w Chinach w 1946 roku rozpoczął Kuomintang.

s. 275 – Mao stał na czele KPCh od 1935 roku, czyli od czasu Wielkiego Marszu (o czym kilka zdań wcześniej jako o „liderze”), w październiku 1949 został jedynie wybrany na przewodniczącego Centralnego Rządu Ludowego.

s. 275 – „Reformy Mao przyczyniły się do licznych represji i klęsk głodu, w których wyniku miliony Chińczyków poniosło śmierć”. Oderwane zdanie, trochę „wisi” – można by podać jakieś szacunkowe dane, bo to absolutny rekord liczby ofiar w krajach totalitarnych: ok. 65 mln albo i więcej.

s. 276 – Informacje z kapsuły (powyżej) powtórzone w tekście. Podano liczbę ofiar Wielkiego Skoku (niedoszacowaną – przynajmniej 20–43 mln. Ale dobrze, że jest o Wielkim Skoku i o Rewolucji Kulturalnej – w prosty i malowniczy sposób (piece hutnicze, latawce), tekst przemawia do wyobraźni. Dodałbym jeszcze walkę z czterema plagami (szczury, wróble itd.).

s. 276 – Mapka – żółte gwiazdki o konfliktach w Azji – jest dość marginalna wojna chińsko-wietnamska (tzw. wojna czterotygodniowa w 1979 roku), a nie ma dużo istotniejszej wojny wietnamsko-kambodżańskiej (grudzień 1978–styczeń 1979).

s. 278 – „ZSRR odebrał Japonii Wyspy Kurylskie” – to była decyzja konferencji w Jałcie.

s. 278 – Podpis sugeruje, że armia Korei Płn. to głównie ochotnicy z obu części kraju.

s. 278 – Niejasno – siły amerykańskie bronią Pusan, a potem siły ONZ dowodzone przez MacArthura prowadzą ofensywę – to są te same wojska realizujące rezolucję ONZ (to widać w legendzie na mapce).

s. 279 – „Tysiące żołnierzy z Chin” – to ok. 500 tysięcy, to lepiej brzmi: pół miliona.

s. 279 – Truman zagroził użyciem bomby atomowej? Błędnie. Nie Truman, lecz MacArthur, co doprowadziło do konfliktu z prezydentem i do odwołania generała. Truman pomylił się autorom z MacArthurem.

s. 279 – Podział Wietnamu na „dwa państwa” (raczej: dwie strefy, linia demarkacyjna wzdłuż 17 równoleżnika), o której zadecydowano na konferencji genewskiej w 1954 roku, miał charakter tymczasowy, po dwu latach (do lipca 1956) miały się odbyć wybory i zjednoczenie kraju.

s. 279 – Kapsuła *Warto wiedzieć* – Stalin zgodził się oddać Chinom tereny zajęte podczas walk z Japonią (ale nie wymieniono co konkretnie).

s. 280 – Czerwoni Khmerzy formalnie rządili od kwietnia 1975 do stycznia 1979, to nie jest 5 lat, tylko niecałe 4.

s. 280 – Pol Pot studiował w Paryżu (radioelektronikę na École Française d'Electronique et d'Informatique), ale jej nie ukończył, więc nie był jej absolwentem (ze względu na brak postępów w nauce cofnięto mu stypendium i wyleciał).

Rozdz. 3 *Rozpad systemu kolonialnego* – dobrze napisany, choć jest trochę drobiazgowy do poprawy.

s. 285 – Nie Julius Kambarage, lecz Julius Kambarage Nyerere (ew. Julius Nyerere).

s. 285 – Ofiary powstania w Algierii to ok. 1 mln osób (podobnie jak ofiary secesji Biafry, o czym poprawnie na następnej stronie), a nie „tysiące ofiar”.

s. 285 – Prawne podstawy apartheid uzyskiwał już od 1948 roku, a nie w latach pięćdziesiątych, w latach następnych były pogłębiane.

s. 286 – Pisząc o negatywnych zjawiskach w Afryce, Autorzy używają czasu przeszłego, nietrafnie, bo niewiele się zmieniło na lepsze.

s. 286 – Ruch państw niezaangażowanych (ang. skrót NAM) – dobrze byłoby podać angielską nazwę, bo tak nie wiadomo, dlaczego NAM (Non-Aligned Movement, NAM);

– brakuje o konflikcie w Ruandzie.

Rozdz. 4 *Konflikty na Bliskim Wschodzie* – także trochę niejasności w tekście głównym.

s. 287 – Z tekstu nie wynika, że w wojnie brały udział różne państwa arabskie, więc można odnieść wrażenie, że Żydzi walczyli jedynie z palestyńskimi Arabami. Chyba nie jest jasne, co to znaczy, że Żydów wspierał ZSRR. Nie wszystkie tereny Palestyny zajął Izrael – Transjordanian (dziś Jordania) zajęła Cisjordanę (zachodni brzeg Jordanu), Egipt – strefę Gazy.

s. 289 – Bardzo dobrze napisano o wojnie w październiku 1956 roku.

s. 289 – W wojnie sześciodniowej „Izrael opanował teren sześciokrotnie większy od własnego” – otóż mniej więcej trzykrotnie większy (ok. 65 tys. km²), co zresztą widać na mapce na stronie następnej.

s. 290 – Z mapki wynika, jakoby cała Jerozolima znajdowała się pod kontrolą Jordanii, w rzeczywistości po wojnie 1948/49 nowa część miasta pozostała w rękach Żydów, zaś stara przeszła pod kontrolę Jordanii (odzyskana w 1967 roku).

s. 290 – Wojna domowa w Libanie, lecz nie wiadomo między kim a kim.

s. 296 – W zamian za ewakuację sowieckich rakiet z Kuby, USA obiecały wycofać swoje rakiety z Turcji (tak) i z Włoch (??).

s. 298 – Interwencja w CSR w 1968 roku – wojska NRD wycofano w pierwszych dniach operacji.

s. 301 – O buntach studenckich dobrze napisano – trafnie wskazano na źródła lewackiego terroryzmu w Europie Zachodniej.

s. 303 – O feminizmie. Dość ciekawie w tekście. Dobrze dobrany tekst źródłowy autorstwa Betty Frieden, w swej wymowie – idiotyczny. Autorzy pomijają

zupełnie źródła feminizmu tkwiące w komunizmie – Aleksandrę Kołłontaj i jej pomysły.

s. 307 – Gomułka „nie uwzględnił polityki wyznaczonej przez ZSRR” w sprawie niemieckiej? Wszak układ z 7 grudnia 1970 nie byłby możliwy, gdyby nie traktat o normalizacji stosunków ZSRS z RFN, podpisany w Moskwie 12 sierpnia 1970 roku.

s. 308 – List biskupów polskich „dotyczący pojednania polsko-niemieckiego” – mało precyzyjnie, dobrze byłoby zamieścić słynny cytat: „...przebaczamy i prosimy o wybaczenie” – to się łatwiej zapamiętuje i kojarzy. Pomaga też zrozumieć, dlaczego władze PRL przedstawiały go jako akt zdrady ze strony Kościoła – w pod ręczniku napisano jedynie, że Gomułka „poczuł się pominięty”.

s. 308 – „Na początku lat 60. tworzą się pierwsze załączki opozycji”. Chyba tylko wobec systemu Gomułki.

s. 309 – List 34 – czy poza prof. Konradem Górskim jeszcze ktoś wycofał podpis? Owszem, 10 sygnatariuszy podpisało oświadczenie dla „Timesa” z wyrazami ubolewania oraz oświadczeniem, że nie poddano ich represjom.

s. 310 – Czy Kuroń był „komandosem”? W latach sześćdziesiątych uważano go w PZPR za rewizjonistę i nieodpowiedzialnego „krytykanta”, atakującego partię „z wrogich pozycji”. Komandosami byli raczej jego wielbiciele i zwolennicy, jak Michnik etc.

s. 313 – Czy „najważniejsi przywódcy świata” znali w latach siedemdziesiątych język francuski, dzięki czemu Gierek się z nimi łatwiej dogadywał. Mam wątpliwości, to chyba nie te czasy. Choć oczywiście Gierkowi znajomość francuskiego sprawę ułatwiała.

s. 313 – O ułatwieniach wyjazdowych za Gierka trafnie, choć można było napisać, jak wyglądały starania o paszport, a także o legendarnym § 5 przy od-mowach!

s. 316 – Wolne Związki Zawodowe Górnego Śląska założył nie sam Kazimierz Świłoń, lecz również Roman Kściuczek, Władysław Sulecki, Ignacy Pines i Tadeusz Kicki. Skoro w wypadku Wolnych Związków Zawodowych Wybrzeża wymieniono wszystkich trzech założycieli, wypadaloby i tu.

s. 321 – Misja Apollo – „pojawiają się opinie o mistyfikacji” – może należałoby wcześniej dodać, że lot Gagarina, który zapomniał aparatu fotograficznego, jest również podejrzany.

s. 322 – Fragment „Czarnej księgi komunizmu... autorstwa Margolina”, co godne pochwały i bardzo dobry temat do dyskusji (nr 3) (szkoda, że nie wyjaśniono, kim był autor cytatu, skądinąd bardzo dobrego).

s. 324 – Konflikt afgański przedstawiono niejasno. Najpierw o powstaniu przeciw komunistom, potem o zamordowaniu Tarakiego, ale nie wiadomo, kim był inicjator zamachu Amin (powstańcem?). Był również komunistą i to bardzo radykalnym.

s. 326 – „Organizacje opozycyjne w krajach należących do bloku wschodniego zaczęły powstawać w drugiej połowie lat 70”. Z informacji na s. 308–310 wynika, że w PRL już w na początku lat sześćdziesiątych.

s. 326 – Ludność zaczęła burzenie muru berlińskiego – „dzielącej ich od prawie 40 lat bariery”. „Prawie” wynosi 12 lat.

s. 326 – Ważniejsza wydaje mi się data zjednoczenia Niemiec (3 października 1990) niż ustąpienia Honeckera.

s. 327 – „1 lipca w Pradze podpisano dokument o zaniechaniu współpracy wojskowej” w ramach Układu Warszawskiego. To błąd jednak, ponieważ umowę o zaprzestaniu współpracy wojskowej z dniem 1 kwietnia 1991 podpisano 25 lutego 1991 w Budapeszcie. Dnia 1 lipca 1991 roku w Pradze rozwiązano struktury polityczne UW.

s. 328 – Ikonografia – pod datą 9 listopada informacja, że „w NRD zaczęły się masowe ucieczki na Zachód” – to trochę mylące. Ucieczki zaczęły się w lipcu 1989 po otwarciu przez Węgry granicy z Austrią.

s. 331 – Rozpad ZSRR – brakuje tu informacji o wycofywaniu wojsk z państw Europy Środkowo-Wschodniej (o tym dopiero na s. 342, przy okazji omawiania polityki zagranicznej RP).

s. 333 – Porozumienia sierpniowe podpisał Mieczysław Jagielski, a nie **Wojciech** Jagielski. Wojciech Jagielski podpisuje dokumenty innego rodzaju.

s. 336 – „Zlikwidowano opozycję” po 13 XII 1981 w PRL. Raczej internowano liderów lub zepchnięto do podziemia, na s. 337 czytamy, że „Solidarność przetrwała w podziemiu”.

s. 341 – Referendum w sprawie konstytucji 1997 roku – to nie jest jasne. „Za” – 52,71%, przeciw prawie 46% głosujących – a przeciw „części zapisów” jedynie środowiska pravicowe i kościelne. Raczej część środowisk pravicowych i bliskich Kościołowi. Nie ma informacji, o jakie zapisy się spierano.

s. 342 – „Jelcyn wydał zgodę na wycofanie swoich jednostek” – to niezbyt zręczne sformułowanie. Data 17 września nie była przypadkowa. Dobrze byłoby to zaznaczyć, albo gdzieś w „ćwiczeniach” pod spodem zapytać, z czym się kojarzy.

s. 344 – „Wywierają presję na innych krajach” – presję wywiera się na kogoś, na coś, a nie: na kimś czy na czymś.

s. 344 – Szwecja, Dania i Wielka Brytania nie weszły do strefy euro nie z powodu „rygorystycznych warunków”, lecz niechęci do wspólnej waluty. I jak można to dziś stwierdzić, postąpiły bardzo rozsądnie.

s. 345 – Dokładnie: 5 albo 6 kwietnia 1992 to data uznania niepodległości Bośni i Hercegowiny przez EWG. Data proklamowania suwerennego państwa to 17 listopada 1991, co potwierdziło referendum z 1 marca 1992.

s. 348 – „W Biesłanie zginęło ponad 300 osób” – wg rzecznika prasowego władz Północnej Osetii ok. 400 osób.

- s. 350 – Ujgurowie – poprawnie: Ujgurzy.
- s. 355 – „Konflikt z kulturą islamu”, raczej nie z kulturą, lecz z ideologią.
- s. 367 – Indeks, pod „M” jest Mieczysław Niedziałkowski.
- s. 37 – Minc występuje w tekście na s. 237, 238, 239 (tylko w pytaniu pod tekstem), a nie na s. 238, 239, jak podano w indeksie.

Karty pracy ucznia

s. 66 – zad. 2, pkt ostatni – jak głosi Wikipedia, określenia „żelazna kurtyna” użył jako pierwszy Joseph Goebbels w artykule *Rok 2000*, zamieszczonym w „Das Reich” z 25 lutego 1945 roku: *„Jeśli naród niemiecki złoży broń, wówczas Sowietom, zgodnie z porozumieniem zawartym między Rooseveltem, Churchillem i Stalinem, zajmą całą wschodnią i południowo-wschodnią Europę, w tym większą część Rzeszy. Nad tym terytorium zajęтым przez Związek Radziecki zapadnie żelazna kurtyna, poza którą nastąpi rzeź narodów”*. Churchill nie powoływał się na Goebbelsa oczywiście, więc nie ma sensu dyskutować o pierwszeństwie, ale termin „żelazna kurtyna” jest jak widać pochodzenia niemieckiego.

JOANNA JANUS

Recenzja podręcznika:

Janusz Ustrzycki, *Ciekawi świata. Historia. Podręcznik, zakres podstawowy*, Wydawnictwo Operon, 2012. Nr dopuszczenia: 506/2012

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. hab. Romana Drozda (historyk ukraińskiego pochodzenia, profesor Akademii Pomorskiej w Słupsku, specjalizujący się w tematyce dotyczącej położenia mniejszości ukraińskiej oraz dziejów Kościoła greckokatolickiego w Polsce), dr. Macieja Fica (Uniwersytet Śląski, zainteresowania badawcze: historia społeczno-polityczna Górnego Śląska w XX w., problematyka nauczania-uczenia się historii i wiedzy o społeczeństwie, historia oświaty regionu), mgr Agaty Hąci (rzecznik MEN, autorka opinii językowych). Konsultantem był dr Arkadiusz Bugaj z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, nauczyciel dyplomowany historii i wiedzy o społeczeństwie.

Układ podręcznika

Pierwsza uwaga dotyczy tytułu. Bowiem każdy laik, wzięwszy książkę do ręki, najpierw zobaczy na okładce ogromny tytuł *Ciekawi świata* (w rzeczywistości jest to nazwa serii wydawniczej). Wielokrotnie mniejszą czcionką wydrukowano słowo: *Historia*, zaś jeszcze mniejszą informację, że jest to *Podręcznik. Zakres podstawowy*.

Podręcznik ów składa się z trzech głównych części. Pierwsza dotyczy okresu międzywojennego, kolejna II wojny światowej, ostatnia nosi tytuł *Półwiecze powojenne*.

Na pierwszy rzut oka przyjęte proporcje mogą budzić zdziwienie – pierwszej połowie XX w. (okres 1918–1945) poświęcono bowiem 223 strony, podczas gdy drugiej jego połowie zaledwie 120, wskutek czego jest ona omówiona bardzo pobieżnie (ale za to tekst zawiera dużo więcej błędów!). Takie proporcje są jednak zgodne z Podstawą Programową Przedmiotu Historia (IV etap edukacyjny – zakres podstawowy).

Funkcja informacyjna

Jak wynika ze wstępu: „*Każdy dział (...) otwiera rozkładówka zestawiająca kluczowe wydarzenia z historii powszechnej i dziejów Polski*”. Jest to oś czasu, wzbogacona o elementy graficzne. W „rozkładówce” otwierającej dwudziestolecie międzywojenne znalazło się zdjęcie Mussoliniego, Hitlera, Franco i Piłsudskiego. Zapewne Autor wybrał osoby, które jego zdaniem wywarły największy wpływ na wydarzenia tego okresu, niemniej jednak zestawienie to wywołuje mieszane uczucia. W „rozkładówce” otwierającej część „*II. Druga wojna światowa*” oś czasu zaczyna się od daty 17 września 1939 r. (nie ma daty 1 września 1939 r.).

Na przedniej okładce u dołu widnieje informacja, że podręcznik jest „*inspirowany postacią Woodrowa Wilsona, laureata Nagrody Nobla z 1919 roku*”. Ciąg dalszy informacji przynosi tylna okładka, gdzie znajdujemy cytaty autorstwa Wilsona: „*Nauczyciel zabrał mnie kiedyś w podróż do świata historii...*” oraz informację, iż [Wydawnictwo] „*Operon otwiera świat najbardziej wartościowych systemów edukacyjnych, które wspierają nauczyciela w jego ponadczasowej misji wychowania i kształcenia*”.

Wyruszając w podróż z podręcznikiem Operonu, trzeba mieć jednak świadomość, iż wehikuł czasu będzie niekiedy wpadał w „czarne dziury”. Oto przykłady najbardziej typowych mankamentów:

I. Układ achronologiczny

Widoczne jest, że Autor starał się dostosować treść podręcznika do *Nowej podstawy programowej przedmiotu historia*. Zgodnie z *Podstawą...* w ramach wymagań szczegółowych z zakresu działu *Świat po II wojnie światowej*, uczeń:

1. Wyjaśnia przyczyny i skutki rozpadu koalicji antyhitlerowskiej oraz opisuje początki zimnej wojny;
2. Opisuje okoliczności i ocenia skutki powstania NRD i FRN;

W rozdziale „*1. Układ sił po II wojnie światowej*” (s. 230–232, 235) znalazły się informacje na temat powstania Socjalistycznej Partii Jedności Niemiec, przemówienia Byrnesa w Stuttgarcie oraz pierwszego (1948) i drugiego kryzysu berlińskiego (który sprowadza się tu do zamknięcia granicy z Berlinem Zachodnim i wzniesienia muru berlińskiego w 1961 r.). Potem następuje rozdział „*2. Blok Wschodni*”, i wreszcie w rozdziale „*3. Europa zachodnia po wojnie*” (s. 247–249) natrafiamy na podrozdział „*Stanowisko mocarstw wobec kwestii niemieckiej*”, gdzie znajdujemy szczegółowe informacje na temat różnic w polityce mocarstw okupacyjnych, ucieczek do stref zachodnich (dwa rozdziały wcześniej była już mowa o murze!) i o okolicznościach powstania dwóch państw niemieckich; choć w odwróconej kolejności (najpierw o powstaniu NRD, ale bez daty dziennej – „*w październiku*”, potem o powstaniu RFN – tym razem z datą dzienną –

21 września 1949 r. Podobnie odwróconą chronologię zachowano w podsumowaniu na s. 249.

Otóż znacznie lepiej byłoby całość „problemu niemieckiego” do 1949 r., który przecież podpada pod hasło „skutki rozpadu koalicji antyhitlerowskiej” czy „początki zimnej wojny”, zamieścić w jednym rozdziale.

Przykład odwróconej chronologii znajdujemy również wcześniej, np. na s. 26–29, gdzie uczeń najpierw dowiaduje się o sprawie polskiej na paryskiej konferencji pokojowej (styczeń – czerwiec 1919), później zaś o powstaniu wielkopolskim (grudzień 1918 – styczeń 1920).

II. Chaotyczna treść, zaburzenia chronologii plus błędy

Okazuje się jednak, że skomplikować można również tekst znajdujący się w jednym miejscu podręcznika. W podrozdziale „Chiny po Mao” (s. 268–269, bardziej czytelny byłby tytuł: „Chiny po śmierci Mao”) czytamy, iż pomimo liberalizacji, jak nastąpiła po śmierci Mao Tse-tunga „Chiny pozostały państwem totalitarnym, którego mieszkańcy nie mogli się cieszyć pełnią swobód obywatelskich. Dążenia mniejszości etnicznych i narodowych (Ujgurzy, Tybetańczycy) do autonomii lub niepodległości były tłumione”. Brakuje informacji, że Tybetańczycy i Ujgurzy to także mniejszości religijne (buddyści i muzułmanie). O aneksji Tybetu nigdzie wcześniej nie wspomniano. Ale nie w tym tkwi główny problem.

W tym samym akapicie jest również mowa o prześladowaniach członków ruchu społeczno-religijnego Falun Gong (od końca lat 90.)¹. Następny akapit został poświęcony masowym demonstracjom studenckim na „placu Tiananmen” (prawidłowo: Tiananmen) wiosną 1989 r., które nie przyniosły „znaczących zmian w polityce wewnętrznej”. Z kolejnego akapitu uczeń dowiaduje się o imponującym wzroście gospodarczym Chin i wynikającej zeń degradacji środowiska naturalnego.

Kolejny akapit brzmi: „Zorganizowane w 2010 r. (sic!) igrzyska olimpijskie w Pekinie wpłynęły na dalszy rozwój kontaktów międzynarodowych i poprawę wizerunku Chin w świecie. Przy okazji jednak Tybetańczycy raz jeszcze przypomnieli o swoich dążeniach wolnościowych. Ich protest w Lhasie w marcu 2010 r. (!) został bezwzględnie stłumiony”. Problem w tym, że zarówno olimpiada w Pekinie, jak i towarzyszące przygotowaniom do niej protesty Tybetańczyków miały miejsce dwa lata wcześniej, w 2008 r. ...

Co jednak z protestami na placu Tiananmen, które miały początek wiosną 1989 r.? O ich tragicznym finale można się dowiedzieć, czytając wydrukowany

¹ Falun Gong jest tradycyjną chińską praktyką o charakterze buddyjskim, nie należy go jednak utożsamiać z buddyzmem czy jakąkolwiek religią, zob. Czym jest Falun Gong i skutki błędnego opisywania go: <http://faluninfo.pl/2012/05/14/czym-jest-falun-gong-i-skutki-blednego-opisywania-go/>, dostęp z 27 V 2013.

malutką szarą czcionką podpis do zdjęcia figurującego na marginesie u dołu strony. W podobny sposób podano np. bardzo istotne informacje o katastrofie w elektrowni atomowej w Czarnobylu (s. 276).

III. Przykłady informacji niedokładnych:

s. 19 – Do konfliktu o Śląsk Cieszyński doszło między Polską a Czechosłowacją, a nie „*między Czechami i Polakami*”, którzy zdołali się porozumieć, o czym wzmiankuje się w następnym zdaniu.

s. 244 – Uczeń dowiaduje się, że organizacją mającą „*zapewnić krajom zachodniej Europy bezpieczeństwo, była utworzona w 1949 r. z udziałem Stanów Zjednoczonych Organizacja Paktu Północnoatlantyckiego (NATO)*”. Nie wiadomo jednak, które dokładnie państwa Europy weszły w skład tego ugrupowania – wszak np. Szwajcaria, Hiszpania czy Szwecja też zaliczane są do zachodniej Europy. Państwa członkowskie NATO, przyjęte do 1955 r., są zaznaczone na s. 227 na mapce pt. *Podziały polityczne w Europie w latach 1949–1955* w rozdziale *Układ sił po II wojnie światowej*, gdzie nie ma z kolei żadnej informacji o powstaniu NATO. To, że państwem założycielskim była również Kanada, nie wynika ani z powyższej mapki, ani wzmiankowanego tekstu na s. 244.

IV. W wielu miejscach pojawiają się rozbieżne informacje na ten sam temat, np.:

s. 14 – Po I wojnie światowej (dokładnie na mocy traktatu podpisanego w Lozannie w lipcu 1923 r.) terytorium Grecji nie wzrosło o 50%, jak możemy przeczytać w podręczniku. Widać to wyraźnie na mapkach na s. 12 i 13. Nie mogłoby wzrosnąć o 50%, nawet gdyby wszedł w życie korzystniejszy dla Grecji traktat z Sèvres.

s. 146 – W kalendarium: „*V 1940 – atak Niemiec na Danię i Norwegię*”; w tekście na tej samej stronie data prawidłowa (9 kwietnia 1940 r.).

s. 178 – W tekście znajduje się informacja (błędna), iż do ostatecznego zerwania stosunków dyplomatycznych między ZSRR a rządem polskim w Londynie doszło 11 kwietnia 1943 r. Zerwanie nastąpiło 25 kwietnia tr. – o czym mówi podpis pod zdjęciem na s. 179.

s. 183 – Z tabeli wynika, że Gwardia Ludowa była podporządkowana PPS. Z tekstu na tej samej stronie, że PPR.

s. 227 – Informacja, iż o zwycięstwie zwolenników monarchii w Grecji zdecydowało wsparcie wojsk brytyjskich. Natomiast w tekście na s. 230 czytamy o prośbie rządu greckiego pod adresem USA o pomoc ekonomiczną i wojskową, zaś pod karykaturą zamieszczoną na tej samej stronie o tym, że „*amerykańska pomoc finansowa i wojskowa... dla Grecji zdecydowała o ostatecznej klęsce komunistów*”, co jest zgodne z prawdą, bowiem w lutym 1947 r. Wielka Brytania wycofała się z udzielania Grecji pomocy ekonomicznej.

V. Zastrzeżenia budzą niektóre interpretacje, np.:

s. 28 – Powstańców wielkopolskich określono mianem „buntowników”, zgodnie z linią „polityki historycznej” obowiązującą w RFN.

s. 46 – Pisząc o wywłaszczeniach „*licznych niemieckich właścicieli ziemskich*”, należy wyraźnie podkreślić, że dokonano tego częściowo na podstawie przepisów pruskich, z których korzystała Komisja Kolonizacyjna wobec właścicieli ziemskich, Polaków, przed 1914 r.

s. 68 – Brak wyraźnego stwierdzenia, że załamanie gospodarcze Rosji Radzieckiej w 1918 r. było spowodowane wprowadzeniem komunizmu (później dodano przymiotnik „wojenny”). Wobec chaosu gospodarczego wprowadzenie Nowej Polityki Ekonomicznej było koniecznością.

s. 70 – Nie ma powodu, aby o sowieckim totalitaryzmie pisać jedynie w odniesieniu do tzw. *stalinizmu*. Przed objęciem władzy dyktatorskiej przez Stalina w 1929 r. Rosja Radziecka także była państwem totalitarnym.

s. 136 – Jednoznacznie negatywna ocena wkroczenia Polaków na Zaolzie: „*Zamiast szukać sojuszników Polska zyskała kolejnego wroga*” sugeruje, jakoby istniały szanse na sojusz polsko-czechosłowacki.

s. 190 – Rzeź wołyńska przedstawiona została jako „*walki zbrojne*”, zainicjowane przez UPA, mające na celu wyniszczenie ludności polskiej lub zmuszenie jej do opuszczenia Wołynia. Bardzo duży nacisk położono na działania obronne oraz odwetowe Polaków. Nie podano natomiast żadnych danych dotyczących bilansu ofiar tych „*walk zbrojnych*” – a jest to ok. 50–60 tys. Polaków i 2–3 tys. Ukraińców.

s. 214 – Straty polskie w II wojnie światowej to 1,5–3 mln „*w sensie etnicznym*” (w tym 320 tys. żołnierzy) oraz ok. 3 mln polskich Żydów. Należałoby raczej podać liczbę obywateli. W Armii Polskiej żołnierzami byli i Żydzi, i Ukraińcy.

s. 250 – W rubryce „*Czy wiesz, że...*” znajdujemy informację, że „*Nowo powstałe państwa postkolonialne ze względu na zacofanie gospodarcze zaliczane do tak zwanego Trzeciego Świata*”. W rzeczywistości określenie to miało sygnalizować brak przynależności zarówno do wschodniego, jak i zachodniego bloku oraz zamiar pozostania na uboczu konfliktów pomiędzy mocarstwami, co zresztą dobrze oddaje termin „*państwa niezaangażowane*”. Termin ten pojawia się na s. 256, nic jednak nie wskazuje na korelacje między nimi.

VI. Informacje nieścisłe, np.:

s. 251 – Czytając o powstaniu Indii i Pakistanu oraz konflikcie o tereny pograniczne, zwłaszcza o Kaszmir, można odnieść wrażenie, że wzmiankowane „*co najmniej 500 tys.*” to ofiary konfliktu przygranicznego o Kaszmir. Nie ma natomiast wzmianki o pogromach, które towarzyszyły podziałowi Indii, ani o przesiedleniach, które objęły kilkanaście milionów osób.

s. 253 – W 1994 r. w Rwandzie wymordowano „kilkaset tysięcy członków plemienia Tutsi” – to można uściślić – od 800 tys. do ponad 1 mln.

s. 267 – Liczba ofiar Wielkiego Skoku – „kilkanaście milionów chłopów” jest mocno niedoszacowana. Ofiarą tej kampanii padło przynajmniej 20–43 mln Chińczyków.

VII. Informacje błędne, np.:

s. 84 – W internecie dużą popularnością cieszy się opublikowany na portalu „Demotywatory” skan notatki dotyczącej terminu „Aryjczycy”, a konkretnie jej ostatnie zdanie, które brzmi: „Naziści odnosili termin »Aryjczycy« do typu nordyckiego białej rasy człowieka, zwłaszcza do Żydów”².

s. 254 – W deklaracji Balfoura zawarto obietnicę utworzenia „żydowskiej siedziby narodowej”, nie zaś „państwa Żydów”.

Mapy są czytelne, bez zbytej ilości szczegółów, choć zredagowane nieco zbyt schematycznie. Niestety i na nich występuje sporo błędów.

s. 12 – Na mapie „*Podział polityczny Europy w 1914 r.*” – Besarabia znajduje się w granicach Rumunii.

s. 13 – Na mapie „*Podział polityczny Europy w 1921 r.*” południową granicę Danii zaznaczono tak, jak na mapie poprzedniej (nie zaznaczono zmiany granicy duńsko-niemieckiej: Schleswig północny do Danii), natomiast wyspę Rodos jako należącą do Grecji (a nie do Włoch). Finlandia na mapie nie ma dostępu do Oceanu Arktycznego.

s. 148 – Austria jest błędnie zaznaczona jako państwo Osi.

s. 227 – Na mapie „*Podziały polityczne Europy w latach 1949–1955*” brak wspólnej granicy sowiecko-norweskiej.

s. 247 – Na mapie „*Integracja Europy Zachodniej w latach 1945–1960*” nie zaznaczono Szwajcarii jako państwa uczestniczącego w planie Marshalla.

s. 250 – Mapa „*Dekolonizacja w Azji Południowo-Wschodniej w latach 1946–1971*”: Federacja Malajska uzyskała niepodległość już w 1957 r., a nie w 1963 r. W 1963 r. przyłączono północne Borneo i zmieniono nazwę państwa na Malezja. Określenie „autonomiczność” (tu w odniesieniu do Tybetu) lepiej byłoby zastąpić terminem „autonomia”.

s. 282 – Na mapie „*Rozpad ZSRR w latach 1990–1992*” Litwę zaznaczono jako członka Wspólnoty Niepodległych Państw.

Recz jasna w podręczniku znajdziemy również sporo wartościowych i logicznie napisanych fragmentów. Należy do nich zaliczyć rozdział „8. *Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich. Totalitaryzm komunistyczny w okresie międzywojennym*” (s. 68–75), część poświęconą Wielkiemu Kryzysowi Ekono-

² <http://demotywatory.pl/3933530>, dostęp z 27 V 2013.

micznemu (102–107), powstaniu warszawskiemu (202–207), początkom kontrkultury (s. 272–273), sprawom kulturalnym i społecznym po II wojnie światowej (s. 292–299).

Zdecydowanie lepiej przedstawiają się pozostałe funkcje podręcznika. Nie wszystkie pojęcia występujące w podręczniku zostały wyjaśnione. Jak zaznaczono we wstępie, wiele z nich uczeń powinien znać i pamiętać z wcześniejszych etapów edukacji. Po każdej z trzech części podręcznika zamieszczono wykaz zalecanej literatury oraz linki do stron muzeów i innych organizacji (np. Archiwum Fotograficzne Ligi Narodów, strona Białego Domu, CIA). Jednak łatwiej byłoby z nich korzystać, gdyby znajdowały się na końcu każdego rozdziału.

Zamieszczone pod tekstem „*Polecenia*” są niekiedy dość trudne, co uznać należy za zaletę, gdyż zachęcają ucznia do myślenia, wymagają wykazania inicjatywy oraz – co równie cenne – umiejętności samodzielnego redagowania tekstów, np.:

s. 271 – „*Na podstawie literatury, informacji prasowych i wiadomości z Internetu napisz rozprawkę na temat: Realizacja marzeń pastora Kinga we współczesnych Stanach Zjednoczonych*”.

s. 275 – „*Przeprowadź na dziesięciu osobach w wieku powyżej 50 lat ankietę na temat tego, jak w ich pamięci zapisał się Reagan, a następnie sporządź dłuższą notatkę na ten temat*”.

Występują jednak również polecenia niewykonalne. Np. zgodnie z poleceniem nr 2 ze s. 247 uczeń ma wymienić i wskazać na mapie państwa EFTA. Państwa te zapomniano jednak zaznaczyć! Nie wymieniono ich też w tekście o powstaniu tego ugrupowania, wzmiankując jedynie, iż były to państwa „*nienależące do Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej*” (s. 246).

s. 254 – Na mapie „*Sytuacja polityczna Izraela w latach 1947–1967*” zaznaczono strefę zdemilitaryzowaną pod nadzorem obserwatorów (raczej: sił pokojowych) ONZ na Wzgórzach Golan, która istnieje od 1974 r., oraz granice Autonomii Palestyńskiej, która została ustanowiona w 1994 r. (zachodnią część Synaju okupowano tylko do 1979 r.). W żaden sposób nie zaznaczono, że w latach 1948–1967 Cisjordania (Zachodni Brzeg Jordanu) znajdowała się pod kontrolą Jordani. W tym stanie rzeczy poprawne wykonanie polecenia „*Opisz zmiany granic Izraela zachodzące po kolejnych konfliktach zbrojnych z państwami arabskimi. Wskaż te zmiany na mapie*” nie jest możliwe.

s. 291 – Polecenie nr 1 brzmi: „*Wyjaśnij, dlaczego proces integracji zachodniej Europy stał się możliwy dopiero w latach 70. XX w.*” Powyżej w tabelce jest informacja, że został on zatrzymany w latach sześćdziesiątych XX w. Zaś jeszcze wcześniej, w rozdziale 3., znajdujemy podrozdziały pt. „*Pierwsze inicjatywy integracyjne*” oraz „*Integracja Europy zachodniej od lat 50. XX w.*” Od ucznia można więc raczej oczekiwać wyjaśnienia, dlaczego proces w latach siedemdziesiątych uległ przyspieszeniu.

Błędów językowych czy literowych jest niewiele:

s. 251 – „II wojnty światowej”.

s. 253 – „Nigeria stała niepodległym w 1960 r.”

s. 254 – Teodor Herzl (czyt.: Herlc).

s. 262 – Dwa razy Ho Szi Minh, zamiast Ho Chi Minh.

s. 278 – Honecker (czyt.: Horneker).

Nie wiadomo, czym kierował się Autor, decydując o stopniu szczegółowości podawania dat. O wojnie sześciodniowej wiemy tylko, że wybuchła w czerwcu 1967 r., daty wojny Jom Kippur podano dokładnie (6–24 X 1973).

Podobnie ma się rzecz w odniesieniu do prezentowanych postaci oraz wydarzeń. Jest zdjęcie i notka biograficzna dotycząca amerykańskiego sekretarza stanu (1945–1947) Jamesa Byrnesa, który poza wygłoszeniem znanego przemówienia w Stuttgarcie 6 września 1946 r. niczym szczególnym się nie wślawił. Jest duże zdjęcie i szczegółowa informacja na temat parametrów rakiet średniego zasięgu (s. 275). W całym podręczniku nie znajdziemy wzmianki np. o Dalaj Lamie.

Szata graficzna nie budzi większych zastrzeżeń. Wyjątek stanowi zdjęcie Mao Tse-tugna ze s. 228, na którym na on kolor intensywnej turkusowej zieleni, przeplatanej gdzieniegdzie żółcią. Bez trudu można zdobyć to samo zdjęcie (przedstawiające moment proklamowania powstania ChRL) w dużo lepszej jakości. Trudno też czyta się małą szarą czcionkę, którą zredagowano podpisy do fotografii, zawierające niekiedy bardzo istotne informacje.

Można dyskutować nad trafnością zamieszczenia na okładce „*Autoportretu w zielonym Bugatti*” (1925) Tamary Łempickiej. Na pewno jednak szkoda, że wydawnictwo w żaden sposób nie zasygnalizowało (np. w rozdziale „15. *Kultura w II RP*”), że na okładce (projektu Artura Tarasiewicza) widnieje znane dzieło sztuki art déco.

Dużym ułatwieniem dla uczniów byłoby zamieszczenie odsyłaczy, pozwalających odnaleźć w innych częściach książki fragmenty o podobnej tematyce. Np. na s. 228 w dwóch miejscach (w tekście i w podpisie do ilustracji) znajdujemy informacje o Planie Marshalla (że przekazano kilkanaście mld dolarów w formie pożyczek – to akurat nieprawda, bo nie były to pożyczki, lecz kredyty). Na s. 244 pojawia się ciąg dalszy, dotyczący głównie efektów planu. Nigdzie nie ma jednak informacji na temat nowatorskich rozwiązań, przyjętych przez amerykańskich inicjatorów planu, które sprowadzały się do tego, że to państwa Europy miały wspólnie stworzyć program odbudowy kontynentu. Stawianie go w jednym szeregu z UNRRA, gdzie pomoc była udzielana poszczególnym państwom zwycięskiej koalicji (co nie miało wielkiego wpływu na odrodzenie gospodarcze Europy), całkowicie wypacza obraz tego bezprecedensowego przedsięwzięcia. Na s. 241 nie wykazano natomiast związku pomiędzy poznańskim Czerwcem i powstaniem węgierskim 1956.

Oдноśniki ułatwiłyby również znalezienie korelacji pomiędzy wydarzeniami z historii powszechnej i historii Polski. Np. pisząc o zatopieniu „Bismarcka” (s. 149), nie wspomniano, że w pościgu uczestniczył polski niszczyciel „Piorun” (o czym na s. 176).

Obok okazań liczby błędów, niekiedy kuriozalnych, poważną wadę stanowi dość chaotyczny w wielu miejscach układ. Być może taki chaos miał pobudzić uczniów do myślenia i poszukiwania? Należy się jednak obawiać, że efektem może być raczej zniechęcenie do nauki. Gdyby podręcznik miał się doczekać kolejnych edycji, należałoby stanowczo zalecić eliminację występujących w nim mankamentów. W takim wypadku służę pomocą, gdyż w niniejszej recenzji ze względów redakcyjnych nie zdołano wymienić wszystkich nieścisłości i błędów. W obecnym kształcie na wyróżnienie Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych nie zasługuje.

Zdecydowanie lepiej prezentuje się zeszyt ćwiczeń do serii „Ciekawi świata” autorstwa Grzegorza Noconia. Zawarte tam zadania sprzyjają nie tylko rozwijaniu sprawności uczniów w pozyskiwaniu informacji z różnych źródeł (podręcznik, literatura pomocnicza, internet), ale również kształtowaniu umiejętności analizowania, porównywania i wyciągania wniosków.

Uwagi szczegółowe:

s. 9 – Informacja, iż Rosja od czasu kongresu wiedeńskiego do 1917 r. pozostawała z Francją w dobrych relacjach, to zbyt duże uproszczenie. Wystarczy wspomnieć wojnę krymską, w której Francja walczyła przeciwko Rosji. Zaś sojusz z bolszewikami był dla Francji niemożliwy nie tylko ze względów „ideologicznych”, lecz z powodu długów carskich oraz faktu, iż bolszewików uważano za niemieckich agentów.

s. 10 i 11 – „Mały traktat wersalski” – lepiej używać określenia „traktat mniejszościowy”, gdyż np. Czechosłowacja podpisała go łącznie z traktatem z Saint-Germain. Z tekstu wynika, że tylko w pięciu państwach mogły się zdarzyć prześladowania mniejszości. Głównym celem traktatu mniejszościowego była ochrona dawnych narodów panujących przed prześladowaniami ze strony byłych narodów zależnych, które stały się panujące, oraz ochrona licznej mniejszości żydowskiej w Polsce i Rumunii.

s. 13 – Monarchia Austro-Węgierska nie została formalnie zlikwidowana, jak np. Prusy w 1945 r. Traktaty z Saint-Germain i Trianon uznawały jedynie rozpad tego państwa.

s. 14 – Mocarstwa „ugięły się” po klęsce Grecji w wojnie z Turcją, a nie „pod naciskiem rewolucji Atatürka”.

s. 15 – W kapsule dotyczącej strat terytorialnych Austrii zapomniano wpisać Polskę jako sukcesora Galicji i Lodomerii.

s. 20 – Niemcy nie skapitulowały w I wojnie światowej, lecz 11 listopada 1918 r. podpisały rozejm (o czym mowa na s. 29).

s. 30–31 – Denikin godził się na niepodległą Polskę, ale z granicą przebiegającą nie na Bugu, lecz na zachód od niego (granica guberni chełmskiej, utworzonej w 1910 r.).

s. 33 – Podczas wojny polsko-bolszewickiej dostawy amunicji dla Polski pochodziły również z Węgier.

s. 36 – Z wykresu przedstawiającego wyniki plebiscytu na Górnym Śląsku wynika, że 53% mieszkańców tego regionu głosowało za przynależnością do Niemiec, zaś z tekstu na następnej stronie – że „blisko 60%”.

s. 62 – Okupacja Zagłębia Ruhry wymieniona jest wśród faktów związanych z zakończeniem I wojny światowej. Brak powiązania pomiędzy okupacją zagłębia i puczem monachijskim z 1923 r. (o którym na s. 83).

s. 67 – W 1926 r. zawarto w Berlinie niemiecko-radziecki układ o wzajemnej neutralności i współpracy, a nie „o nieagresji i neutralności”.

s. 82 – Gospodarka niemiecka była w stanie podolać spłatom reparacji. Niemcy po prostu nie chciały ich spłacać.

s. 88 – W Niemczech w latach wielkiego kryzysu ekonomicznego nie odnotowano inflacji, lecz raczej spadek cen. Hitler od 1933 r. likwidował bezrobocie, a nie inflację. Informacja o odmowie przez Wielką Brytanię spłaty długów wojennych USA nie jest zgodna z prawdą.

s. 89 – Pierwsze poważne wyzwanie Hitler rzucił mocarstwom już w 1935 r., przywracając powszechną służbę wojskową i lotnictwo, a nie dopiero w 1936 r., remilitaryzując Nadrenię.

s. 94 – 101 – Przewrót majowy – brak tu oceny, w jakim stopniu zapowiadane „uzdrowienie” nastąpiło.

s. 105 – Ingerencja w gospodarkę rolną w USA polegała również na zmniejszaniu produkcji rolnej poprzez wypłacanie odszkodowań za grunty odłogowane.

s. 136 – Wbrew temu, co napisano w podręczniku, Francja udzieliła RP pożyczki na dozbrojenie.

s. 137 – Pojawia się informacja o pogwałceniu przez Niemcy postanowień układu monachijskiego, bez wyjaśnienia, na czym ono polegało.

s. 140 – Kampania wrześniowa – „16 września stała linia frontu już nie istniała” – wojna obronna 1939 r. była wojna manewrową. Stała linia frontu charakteryzuje działania pozycyjne. A więc nic dziwnego, że nie było linii frontu.

s. 142 – Polskie straty w kampanii wrześniowej, oszacowane na 109 tys., zostały zawyżone. Śmierć poniosło wówczas 66–70 tys. osób.

s. 143 – W 1939 r. ZSRS nie domagał się od Finlandii rejonu Petsamo.

s. 147 – W wypadku kampanii norweskiej brak wzmianki o działaniach brytyjskich podjętych już 8 kwietnia – minowaniu wód norweskich. Przy omawianiu

ewakuacji z Dunkierki można było wspomnieć, że w tym rejonie panowanie w powietrzu miał RAF.

s. 147 – Przemówienie de Gaulle’a w radiu BBC jest tu datowane na 8 czerwca 1940 r.; tymczasem miało ono miejsce 18 czerwca, po dramatycznej ucieczce de Gaulle’a z Francji.

s. 147 – Ofensywa włoska w Egipcie została podjęta 13 września 1940 r., czyli jeszcze w lecie (kalendarzowym), a nie jesienią.

s. 148 – Wymieniając rządy emigracyjne wspierające Wielką Brytanię, nie wspomniano o Czechosłowacji i Holandii.

s. 149 – We wrześniu 1941 r. Kartę Atlantycką podpisało nie 9, lecz 14 państw.

s. 149 – Po zatopieniu niemieckiego pancernika „Bismarck” duże okręty nawodne III Rzeszy nie zostały wycofane do portów, lecz skoncentrowane w fiordach norweskich, skąd atakowano brytyjskie konwoje do Murmańska.

s. 149 – Autor pisze o przystąpieniu do Osi „wiosną 1941 r.” Węgier, Rumunii, Słowacji i Bułgarii”. Słowacja, Rumunia i Węgry uczyniły to w listopadzie 1940 r., Bułgaria 1 marca 1941 r., a więc również nie wiosną.

s. 150 – Pisząc o powstaniu Niezależnego Państwa Chorwackiego, należało wspomnieć, że obejmowało Bośnię i Hercegowinę.

s. 150 – Nie wyjaśniono powodów niemieckiego ataku na Związek Sowiecki.

s. 151 – To nie USA wypowiedziały wojnę III Rzeszy, lecz odwrotnie (11 grudnia 1941 r.).

s. 151–152 – Pisząc o ataku na Pearl Harbor, należało zaznaczyć, że amerykańskie lotniskowce ocalały.

s. 155 – Wojska niemieckie dotarły pod Stalingrad 23 sierpnia 1942 r., a nie „we wrześniu”.

s. 159 – Wojska alianckie zdobyły Paryż, w którym wybuchło antyniemieckie powstanie. Należało jednak wspomnieć, że skierowanie sił na Paryż zostało wymuszone przez de Gaulle’a.

s. 160 – „*We wrześniu 1944 r. na stronę aliantów przeszła Finlandia*” – to nieścisłość. Finlandia podpisała 19 września rozejm i zobowiązała się usunąć Niemców ze swego terytorium, ale nie uzyskała statusu państwa współwalczącego.

s. 161 – Informacje o powstaniu na Słowacji. Należałoby wyraźnie zaznaczyć, że ani powstaniu warszawskiemu, ani słowackiemu Rosjanie nie udzielili pomocy ze względów politycznych.

s. 162 – Pod panoramą zbombardowanego Drezna jest informacja: „*Naloty dywanowe na miasta niemieckie nie miały uzasadnienia militarne. Ich celem było zastraszanie ludności i łamanie ducha oporu*”. Jednak możliwość atakowania cywilnego zaplecza frontu na dużą skalę wykorzystali Niemcy (w Polsce, Holandii, Francji i Wielkiej Brytanii – Londyn). Autor jedynie

wzmiankuje o tych działaniach niemieckich. Natomiast szeroko pisze o bombardowaniach alianckich.

s. 168 – „, *Czy wiesz, że...* ” i s. 170 – powtarzające się informacje o wydarzeniach w Jedwabnem.

s. 176 – Brygadę Strzelców Karpackich tworzono w Syrii głównie z żołnierzy ewakuowanych z Węgier i Rumunii, a nie z Francji (po jej klęsce).

s. 179 – Autor twierdzi, że w Teheranie doszło do uznania, że Polska i inne kraje Europy Środkowej znajdują się w strefie wpływów ZSRR. W rzeczywistości dokonano jedynie podziału na strefy operacyjne poszczególnych aliantów. Sugeruje też, że „*Mikołajczyk był zwolennikiem ustępstw w sprawie wschodnich granic Rzeczypospolitej*”, lecz nie wyjaśnia jakich.

s. 200 – Autor używa terminologii PRL-owskiej, pisząc o „*parcelacji... majątków obszarniczych*”.

s. 217 – Dowiadujemy się o „*pozytywnych konsekwencjach*” II wojny światowej. Autor ma na myśli rozwój nauki i techniki – bowiem „*Rządy państw biorących udział w wojnie nie żałowały środków finansowych na badania naukowe, opracowywanie nowych technologii oraz usprawnianie urzędzeń*”, zaś po wojnie wiele z nich „*znalazło zastosowanie w gospodarce, transporcie, łączności*”.

s. 224 – Na osi czasu: „*1948 – początek planu Marshalla*”, s. 226 – „*1948 – plan Marshalla*”.

s. 226 – W 1945 r. w Radzie Bezpieczeństwa ONZ zasiadało nie 10, lecz 6 członków niestałych (do 1965 r.).

s. 227 – Wbrew informacji zawartej na tej stronie po II wojnie światowej ZSRR nie uzyskał nabytków terytorialnych kosztem Węgier.

s. 227 – Konflikt sowiecko-jugosłowiański rozpoczął się dopiero w 1948 r. i trudno go uznać za konsekwencję zakończenia II wojny światowej (o tym prawidłowo na s. 238), mylące jest zatem umieszczenie informacji na jego temat w podrozdziale „*Zmiany w układzie sił w wyniku II wojny światowej*”.

s. 228 – Informacja o zwycięstwie komunistów w Chinach, lecz nie wiadomo, z kim walczyli.

s. 230 – „*H. Trumana*”, lecz powyżej „*Jamesa Byrnesa*” – brak konsekwencji w pisowni nazwisk.

s. 230 – W maju 1948 r. odbyły się wybory, natomiast Republika Korei została proklamowana 15 sierpnia 1948 r.

235 – Brak precyzji: *Pytania i polecenia, pkt 4*: „*Omów kryzys berliński i koreański*”. Obok w „*Zapamiętaj*” jest mowa o dwóch kryzysach berlińskich i „*wojnie w Korei*”.

s. 236 – Kalendarium – „*X 1953 – powstanie na Węgrzech*” – trwało do 10 listopada.

s. 238 – Czechosłowacki minister sprawiedliwości Prokop Drtina nie popełnił samobójstwa – usiłował, lecz mu się nie udało.

s. 239 – Twierdzenie, że „Jugosławia przyjęła pomoc z planu Marshalla”, jest błędem.

242 i 343 – W interwencji w Czechosłowacji w 1968 r. brały udział nie tylko wojska ZSRR, NRD (w śladowych ilościach) i Polski, ale również Węgier.

s. 244 – Pakt brukselski przedstawiony jest jako „układ o współpracy gospodarczej, społecznej i kulturalnej oraz wojskowej”. W rzeczywistości dotyczył przede wszystkim kwestii związanych z obronnością.

s. 246 – Oficjalna data powstania OECD to 30 września 1961 r., a nie 1960 r. Dalej informacja, iż „utworzyło ją 16 państw OEEC oraz Stany Zjednoczone i Kanada”. W gronie nowych państw pominięto Hiszpanię, zaś OEEC grupowała nie 16, lecz 17 państw, bowiem w 1949 r. do organizacji dołączyła RFN (o czym w podręczniku na s. 244 oraz na mapce na s. 247).

s. 249 – Notka biograficzna – Adenauer „był przeciwny podnoszeniu przez RFN na arenie międzynarodowej kwestii granicy na Odrze”. Jest to informacja niepełna, bowiem jak czytamy na s. 212 w tekście poświęconym konferencji poczdamskiej, „pod administrację polską” oddawano tereny na wschód od Odry i Nisy Łużyckiej; podobnie na s. 274, gdzie wspomina się o uznaniu tej granicy przez RFN.

s. 252 – „Większość mieszkańców Afryki uzyskała niepodległość w 1960 r. – powstało wówczas 16 państw” – w rzeczywistości było ich 17, ponadto uzyskanie niepodległości nie jest tożsame z powstaniem państwa.

s. 254 – W styczniu 1949 r. rozpoczęto na Rodos rozmowy w sprawie rozejmu między Izraelem a Egiptem. Został on jednak podpisany dopiero 24 lutego 1949 r., a nie w styczniu.

s. 255 – Milion uchodźców palestyńskich w 1949 r. to przesada, na s. 261 pod zdjęciem napisano, że było ich „kilkaset tysięcy”.

s. 255–256 – Kryzys sueski – sowieckie ultimatum z 5 listopada 1956 r. nazwane jest „zdecydowanym żądaniem”, zaś USA rzekomo „odmówiły poparcia”. Autor tłumaczy, że przyczyną takiego kroku była obawa przed utratą wpływów w krajach arabskich. W rzeczywistości starający się o reelekcję prezydent Dwight D. Eisenhower, nieuprzedzony o akcji planowanej przez sojuszników, w obawie przed eskalacją konfliktu nie tylko odmówił im poparcia, ale też podjął stanowcze kroki na rzecz wstrzymania działań wojennych.

s. 258 – Kalendarium: „1964–1973 – wojna wietnamska”; s. 265, podsumowanie na końcu rozdziału: „W latach 1963–1975 toczyła się wojna wietnamska”.

s. 260 – Izrael podczas wojny sześciodniowej zajął tereny nie czterokrotnie, lecz mniej więcej trzykrotnie większe od dotychczasowego terytorium, co widać na mapce na s. 254.

s. 260 – „Rejon Gazy” – w powszechnym użyciu jest nazwa „Strefa Gazy”.

s. 262 – „Liga Niepodległości Wietnamu” (dokładnie: Liga na rzecz Niepodległości Wietnamu) to właśnie Viet Minh, założony w 1941 r., którego nie należy

mylić z „Frontem Narodowym Wietnamu”, jak pod zdjęciem (dokładnie: Narodowym Frontem Wyzwolenia Wietnamu Południowego).

s. 263 – Wietnamczycy zaatakowali Kambodżę nie w 1979 r., lecz w grudniu 1978 r.

W styczniu 1979 r. zdobyto stolicę kraju, Phnom Penh.

s. 267 – W 1971 r. ChRL została nie tylko przyjęta do Rady Bezpieczeństwa ONZ (a nie: „do rady Bezpieczeństwa” – to nazwa jednego z organów tej organizacji) jako stały członek (o czym nie ma wzmianki), ale też do samego ONZ.

s. 274 – Ronald Reagan sprawował prezydenturę w latach 1981–1989, a nie 1980–1988.

s. 277 – Obrady Okrągłego Stołu trwały od 6 lutego do 5 kwietnia 1989 r., a nie do maja.

s. 278 – Brak wzmianki, że obywatele NRD uciekali do RFN nie tylko przez Czechosłowację, Węgry i Austrię, ale również przez Polskę.

s. 280 – Rozpad Jugosławii – inne daty występują na mapie, inne w tekście na s. 281.

s. 281 – Czytając o rozpadzie Jugosławii, dowiadujemy się, że w Wojwodinie większość stanowili Węgrzy, a nie Serbowie, co mija się z prawdą.

s. 284 – Na planszy „Sprawa niemiecka po II wojnie światowej” jako datę ogłoszenia blokady Berlina Zachodniego podano 1 lipca 1948 r. W rzeczywistości nastąpiło to w nocy z 23 na 24 czerwca tr.

JAN WSZOLEK

Recenzja podręcznika:

Andrzej Brzozowski i Grzegorz Szczepański, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkół ponadgimnazjalnych – zakres podstawowy*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012¹

Podręcznik jest przeznaczony dla uczniów klas pierwszych szkół średnich, realizujących podstawowy program nauczania historii (dostępny również w pakiecie z *Poradnikiem metodycznym dla nauczycieli* oraz z *Programem nauczania historii* autorstwa G. Szczepańskiego), został wydany w W-wie w 2012 r. przez Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR. Liczy 320 stron, z których s. 4–7 zawierają: adnotacje wydawnicze, spis treści i informacje o podręczniku, a s. 310–320: bibliografię, indeksy – rzeczowy i osobowy, *Strony internetowe* oraz *Źródła ilustracji*. Na okładce m.in. znalazły się zdjęcia i prezentacja Autorów podręcznika. Nota od wydawcy mieści informację o dopuszczeniu podręcznika do użytku szkolnego przez Komisję MEN w oparciu o recenzje dr. M. Fica, dr. hab. W. Śleszyńskiego i dr M. Trysińskiej.

Książka składa się z 6 części, każda z 4–6 rozdziałów (w sumie 27), podzielonych na tematyczne podrozdziały, zachowujące – w miarę możliwość – chronologię wydarzeń. Na początku rozdziału krótka informacja o jego treści, zatytułowana: *Z tego rozdziału dowiesz się*.

Brak emocjonalnego i czasowego dystansu Autorów do omawianego okresu dziejów, trwające spory (również polityczne) o jego ocenę, różnorodność i obfitość przekazów historycznych oraz wymogi nowego programu nauczania historii są obiektywnymi przeszkodami w pracy nad dobrym podręcznikiem historii najnowszej dla szkół średnich. Być może, byłoby łatwiej, gdyby program nauczania i podręcznik kończyły się na dacie wcześniejszej. Na przykład na 1990 r. – zamykającym okres PRL i powojennego podziału Europy, a omawianie dalszych wydarzeń zostałoby przesunięte na lekcje WOS-u? Tym bardziej że dla uczniów czasy po 1945 r. i PRL – to już tylko historia. Im łatwiej przychodzi np. porów-

¹ Zob. głos polemiczny do tej recenzji, przedstawiony przez Andrzeja Essena, s. 127 w niniejszym tomie.

nanie PRL z dziejami niesuwerennego Królestwa Polskiego niż z III RP. Może dlatego, że niedemokratyczna, pozbawiona społeczeństwa obywatelskiego i rządzona po dyktatorsku Polska Ludowa bardzo przypomina Królestwo.

W podręczniku lepiej została opracowana historia do 1945 r. niż dalsze dzieje. Do tej daty opis wydarzeń wydaje się bardziej „historyczny” niż „publicystyczny”. Im bliżej współczesności, tym więcej wątpliwości: czy to te, a nie inne fakty powinny być – szerzej lub krócej – przedstawione w tekście głównym czy w uzupełnieniach? Niemniej jednak zawarty w podręczniku materiał jest zgodny z „treściami nauczania szczegółowego”, określonymi w 61 tematach *Nowej Podstawy Programowej Historii na IV etapie edukacji w zakresie podstawowym* (ocena samych tematów to oddzielna sprawa).

Jak większość podręczników, również omawiany preferuje historię polityczną. Gospodarka, kultura, oświata, nauka, religia, ekologia, świat idei, wielkie ruchy społeczne i przemiany cywilizacyjne zajmują w książce mniej miejsca. I częściej są omawiane w uzupełnieniach. Uczeń więc może odnieść wrażenie, że w historii to sprawy drugorzędne (w programie zajmują 18 tematów). Przykładowo, oświacie w II RP poświęcono tylko kilka zdań (s. 55 – o wprowadzeniu obowiązku szkolnego w 1919 r. i kursach dla analfabetów w wojsku). Pominięto m.in.: reformy oświatowe w latach dwudziestych i trzydziestych, łącznie z reformą Jędrzejewiczowską. Niewiele więcej miejsca zajmuje oświata i szkolnictwo w PRL. A przecież rozwój szkół i upowszechnienie oświaty to sukces – zarówno II RP, jak i PRL.

Z kolei w historii stosunków państwo – Kościół (s. 216–217, 231–233, 248, 255) nie ma informacji o dekreście z 1950 r. – o przejęciu dóbr „martwej ręki” i „Caritasu”, upaństwowieniu kościelnych sierocińców i domów starców, o procesie biskupa Kaczmarka, zakazach druku, publicznych procesji, peregrynacji obrazu M. B. Częstochowskiej, o szykanach w okresie Millenium, w latach siedemdziesiątych itd.

Niewiele uwagi poświęcono w podręczniku ruchom polityczno-społecznym i ideowym. Autorzy pominęli ruchy pacyfistyczne w okresie powojennym – zarówno propagandową „walkę o pokój” (np. kongres wrocławski, apel sztokholmski, marsze wielkanocne itp.), jak i protesty przeciw wyścigowi zbrojeń, rozpowszechnianiu broni masowego rażenia i autentyczne lęki przed wybuchem III wojny światowej (s. 197–205). Podręcznik pomija też rokowania rozbrojenio-we między USA i ZSRR (m.in.: układy SALT -I i II, STAR), polityczne napięcia spowodowane rozmieszczeniem pocisków SS-20, Pershing-II, Cruise, pojawieniem się broni laserowej, antyrakiet SDI i koncepcji „gwiazdnych wojen”. Przemilcza konferencje przywódców państw (wielkich mocarstw), łącznie z KBWE w Hel-sinkach.

Ruch hipisowski i bunt młodych w 1968 r. doczekał się tylko wzmianki (s. 202) i objaśnienia pod zdjęciami (s. 185). Zabrakło miejsca na działalność

Greenpeace, teologię wyzwolenia, walkę o prawa człowieka, mniejszości, kobiet i dzieci, ruch alterglobalistów, fundamentalizm islamski, odmiany terroryzmu, zjawisko globalizacji gospodarki i kultury, rolę mediów i propagandy, rewolucję technologiczną i informatyczną oraz szereg innych zbiorowych zjawisk, które w II poł. XX w. wpływały na bieg wydarzeń; zmieniając myślenie i życie ludzi.

Za to niektórym faktom Autorzy poświęcili więcej uwagi, niż na to zasługują, np. po całej stronie – fazom bitwy nad Bzurą (s. 117) i schematowi komory gazowej (s. 141).

Generalnie tematy drugorzędne (w opinii Autorów) zostały słabiej opracowane. Na przykład problem mniejszości narodowych w II RP (s. 41–44). Pisząc o konfliktach z Białorusinami i Ukraińcami, Autorzy pominęli m.in. pacyfikacje wsi, burzenie cerkwi, terrorystyczną działalność nacjonalistycznych organizacji, zamachy na T. Hołówkę i B. Pieradzkiego itp. A te konflikty (także z Niemcami i Litwinami) były groźniejsze, ze względu na separatystyczne dążenia mniejszości, niż szerzej omówiony antysemityzm z lat trzydziestych.

W podrozdziale *Na obczyźnie* (s. 218–219) brak m.in. informacji: o działalności rządu i prezydenta, głównych organizacji polonijnych, instytutów emigracyjnych, prasy i rozgłośni.

Także wydarzenia dotyczące „Solidarności”, „Okrągłego Stołu” i pierwszych lat III RP (s. 245–248, 256, 259–261, 282–283, 288–290) mogłyby być staranniej dobrane i uporządkowane. Poza tym bez podania konkretnych przykładów reform czy afer gospodarczo-finansowych w latach dziewięćdziesiątych uczniom w głowach niewiele pozostanie.

Uogólnienia i brak konkretów czy przykładów są słabością również przy omówieniu innych tematów, np. procesu norymberskiego (s. 166), planu Marshalla (s. 168), konfliktów granicznych i etnicznych w świecie (nie ma nawet wzmianki o wojnie w Kongo, sporze o Biafrę, rzeziach w Rwandzie itd.).

W rozdziale o ZSRR (s. 70–75) brakuje nazwisk przedstawicieli socrealizmu i nowej pedagogiki (np. M. Gorkiego, A. Makarenki, W. Majakowskiego, M. Szołochowa, A. Fadiejewa itd.) oraz „bohaterów” czystek w partii i wojsku (np. G. Zinowiewa, L. Kamieniewa, M. Tuchaczewskiego, J. Jakira itd.). Zaś w rozdziale *Rozpad ZSRR* (s. 273–275) nie ma m.in. informacji: o marcowym (1991) referendum dotyczącym dalszych losów ZSRR, o rozwiązaniu Układu Warszawskiego (I VII 1991) i ZSSR (8 XII 1991).

W podrozdziale o prześladowaniach Polaków w ZSRR dobrym uzasadnieniem byłaby informacja, że byli najbardziej tępną nacją, stracili w latach trzydziestych 1/8 populacji i okręgi autonomiczne.

Skąpo opracowano historię Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej, choćby: konflikty o Mandżurię, sprawę Tajwanu, Tybetu i kilkadziesiąt przewrotów i rewolucji, i wojen domowych w Azji (np. w Indonezji, na Filipinach, w Burmie, Indiach, Pakistanie, Iranie, Iraku, Syrii, Turcji itd.), w Afryce (od Egiptu, Libii i Algierii

po Rodezję, Angolę i RPA) i Ameryce (Argentyna, Brazylia, Chile, Peru, Nikaragua itd.). To nie były tylko lokalne wydarzenia, skoro angażowały się w nie wielkie mocarstwa i przyciągały uwagę opinii światowej.

Szerzej prezentacji wymaga zwłaszcza historia Indochin, Bliskiego Wschodu i Północnej Afryki (s. 188–196, 201–202, 273–279). Trudno zrozumieć ich obecną sytuację, jeśli się nie zna np. historii rządów braci Diemów, opozycji buddyjskiej, roli doradców zagranicznych w Wietnamie, rozwoju nacjonalizmu arabskiego, fundamentalizmu islamskiego, kwestii palestyńskiej itp. Przede wszystkim nie można widzieć jasno związku pomiędzy liczbą, częstotliwością i międzynarodowym charakterem konfliktów i problemów w Azji i Afryce w II poł. XX w. a przesuwaniem się punktu ciężkości wydarzeń historycznych poza Europę. Poza nią narodziły się również takie zjawiska, jak: szantaż naftowy, narkobiznes, Al Kaida, nowe formy walki partyzanckiej itp.

Nowych zjawisk nie brakło również w Europie. Z pewnością powinny być szerzej zaprezentowane w podręczniku procesy unifikacji ekonomicznej, politycznej i instytucjonalnej Europy oraz dążenia autonomiczne w państwach (np. rozpad Jugosławii, Czechosłowacji i ZSSR, ruchy separatystyczne w Belgii, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii itp.).

Zaletą podręcznika są dobre proporcje między historią Polski i powszechną (13:14 rozdz., w programie – 32:31 tematów). Niektóre „polskie” tematy omawiane są również w kontekście historii powszechnej, np. stosunki polsko-radzieckie (rozd. 13), obóz socjalistyczny (rozd. 22).

Proporcje między historią Europy i resztą świata w podręczniku są podobne do proporcji tematów w podstawie programowej.

Przyjęte proporcje sprzyjają odchodzeniu od polonocentryzmu w nauczaniu historii i lepiej odzwierciedlają miejsce (rolę) Polski w świecie niż podręczniki poświęcające jej 3/4 objętości.

Podręcznik przeznaczona podobną liczbę stron na historię do 1945 r. i dalszą (150 i 158 stron, po 3 części, 12 i 15 rozdz.). W rezultacie na omówienie 61 lat historii powojennej zostaje mniej niż połowa tego, co Autorzy przeznaczyci na pierwsze 28 lat. To tłumaczy większą selekcję wydarzeń i luki w historii II poł. XX w. (w programie proporcje są podobne).

Z pewnością treść podręcznika byłaby bogatsza, gdyby Autorzy zrezygnowali z części ikonografii i uzupełnień. Przy podobnej objętości podręcznik do szkół średnich autorstwa A. Radziwiłł i W. Roszkowskiego (*Historia 1945–1990*, W-wa 1995) zawiera dwukrotnie więcej faktów niż omawiany. Więcej jest ich też w podręczniku do kl. III gimnazjum napisanym przez J. Wendta (*Przez wieki 1914–2000...*, Nowa Era, Warszawa 2007), z którego uczniowie korzystali jeszcze w ubiegłym roku.

Na ocenę podręcznika składają się również jego walory wychowawcze. Jak wiemy, w ostatnich latach podręczniki przestały być głównym, oprócz lekcji,

źródłem wiedzy uczniowskiej. Uczniowie czerpią wiedzę historyczną z różnych źródeł – z internetu (80% odrabia lekcje przy komputerze), literatury, filmu, publicystyki, od świadków i bohaterów wydarzeń, gdzie prawda historyczna bywa subiektywna. A nauczyciel nie ma czasu na jej weryfikację i dyskusje z uczniami. Dlatego podręcznik powinien być obiektywnym przewodnikiem po historii, oddzielającym fakty od ich oceny przez autorów. Opisuując wiele różnorodnych wydarzeń, ma kierować uwagę uczniów na ważne dla epoki problemy i uczyć ich prawidłowej oceny. W przeciwnym wypadku uczniowie nie wyniosą ze szkoły dobrej orientacji historycznej. Potwierdzają to wyniki testów, sprawdzianów i konkursów organizowanych przez władze oświatowe, popularność spiskowej koncepcji dziejów i „wiedza” historyczna prezentowana w wywiadach i dyskusjach publicznych przez młodych polityków. A przy obecnym programie nauczania historii podręcznik dla kl. I szkoły średniej jest ostatnią szansą nabycia tej orientacji.

Najwięcej wątpliwości budzi podział treści podręcznika między tekst główny i uzupełnienia oraz ich liczba i rodzaje. Uzupełnienia zajmują w nim więcej miejsca niż tekst główny. Przeciętnie występują 2–3 na stronie, czasem zajmują ją w całości (s. 86 – to same uzupełnienia!). Wyróżniają je odrębne kolory i medialne tytuły (*Historii dzień powszedni, Znaki czasu, Warto wiedzieć, Bohater chwili, Z pierwszych stron gazet*). W uzupełnieniach znajdują się również: internetowe *Forum Historyczne, Teksty źródłowe*, po każdej części *Blok powtórzeniowy*, a po rozdziałach – *Polecenia i zadania*. Podręcznik zawiera też 7 kilkustronicowych kompletów zdjęć, zatytułowanych: *Taki był świat*. Ponadto tekst uzupełniają: definicje i objaśnienia nowych pojęć oraz liczne reprodukcje zdjęć, plakatów, ulotek, karykatur, komiksów, map, diagramów i tabel statystycznych. Kolorami wyróżniono tytuły: rozdziałów i podrozdziałów, ich numerację, nagłówki zdjęć i uzupełnień, objaśnienia, podkreślenia i odsyłacze. Ważne daty, nazwiska, nazwy i zagadnienia – wytłuszczono. W rezultacie podręcznik bardziej przypomina magazyn ilustrowany niż pomoc do nauki. Według Autorów (s. 6) wszystkie te dodatki i zabiegi edytorskie sprawiły, że uczeń otrzymał „podręcznik nowoczesny”. W domyśle opracowany w bliskiej mu konwencji reklamowo-tabloidalnej, pełnej „obrazków”, kolorów, krótkich tekstów i haseł; wykorzystującej zdobycze współczesnego przekazu informacji. Do korzystania z niego mają również zachęcać medialne tytuły podrozdziałów (*Nareszcie pokój, Znów niepodległa, Nowa Europa, Ostatnie rozstrzygnięcie, Ziemia niczyje, Cud nad Wisłą, Błękitna armia* itd.) oraz układ graficzny tekstów, objaśnień i zdjęć.

Wydaje się jednak, że Autorzy przesadzili z unowocześnieniem i zachętami, gdyż liczba dodatków, kolorów i odsyłaczy nie ułatwia uczniom koncentracji na treści przekazu. Uzupełnienia, ikonografia i objaśnienia przesłaniają wydarzenia i problemy zawarte w tekście głównym. Uczeń nie dostrzega związków przyczynowo-skutkowych między nimi i skupia uwagę na ciekawostkach lub drugorzędnych informacjach. Z uzupełnień, takich jak: *Z pierwszych stron gazet, Sprawdź*

czy umiesz, z części ikonografii, z *Forum Historycznego* (2–3 odpowiedzi inter-nautów na postawione pytanie), uczeń nie ma większego pożytku (lepsze byłoby *Forum polemiczne* zawodowych historyków?). Na lekcjach jest sporo kartkówek, sprawdzianów, testów i prac kontrolnych, dlatego ich mnożenie w podręczniku jest niepotrzebne. W dodatku skala ich trudności wydaje się zbyt duża.

Część informacji z uzupełnień, np. o bitwie warszawskiej (s. 31), trudnościach wewnętrznych II RP (rozdz.4), próbie przewrotu komunistycznego w Grecji (s. 73), dokonaniach Gomułki (s. 231), traktacie z Schengen (s. 298) itd., powinna się znaleźć w tekście głównym. I na odwrót, w uzupełnieniach jest miejsce dla opinii np. o *Cudzie nad Wisłą* (s. 29–31) lub informacji niemających bezpośredniego związku z wydarzeniem (np. o medalu *Sprawiedliwy wśród narodów świata* – s. 139–142). Temat *Zbrodnia katyńska* (s. 118–119) bardziej pasuje do rozdziału o okupacji i obozach niż do opisu kampanii wrześniowej.

Korzystanie z podręcznika utrudnia także omawianie jednego tematu w kilku miejscach; kosztem chronologii i z koniecznością powtórzeń lub stosowania odsyłaczy. Taki sposób prezentacji nie sprzyja osiągnięciu celów kształcenia historycznego, określonych w podstawie programowej (*Cele kształcenia – wymagania ogólne NPP*), a dotyczących: chronologii, analizy, interpretacji wydarzeń i budowania przez uczniów narracji historycznej. Im trudniej przyjdzie usystematyzowanie wydarzeń i dostrzeżenie ich ciągłości lub zmienności.

Utrapieniem jest częste stosowanie odsyłaczy. Jest ich zbyt dużo (ok. 170) i zniechęcają do korzystania. W podręczniku pełnią funkcję podobną do przypisów w tekście naukowym. Jednak uczeń nie posiada umiejętności, ani cierpliwości uczonego, dlatego odsyła go męczą. Zwłaszcza gdy na stronie jest ich od 4–6 (rekord na s. 231, gdzie w 4 kolejnych zdaniach są 4 odsyłacze!). W dodatku są dosyć dowolnie stosowane; wbrew zapewnieniom, że „odnośniki mają odsyłać do stron, gdzie dane zagadnienie zostało wcześniej lub dodatkowo omówione” (s. 6).

Zaletą podręcznika są kolorowe mapki (43 w podręczniku), statystyczne wykresy (33), zestawienia kompetencji sejmu i senatu, spisy premierów i objaśnienia nowych pojęć. Są przydatne, bo pomagają w nauce.

Lepsze od *Forum Historycznego* są *Bloki powtórzeniowe*. Zawierają: *Kalendarium wydarzeń* (*Daty, Wydarzenia*), *Tematy do utrwalenia*, *Sprawdź, czy umiesz* i pytania testowe (od 6–12 w *Zadaniach*). To jednak za mało, by konstrukcję podręcznika i sposób prezentacji jego treści uznać za udaną.

Reasumując, podręcznik podaje niezbędne fakty i wydarzenia, ale nie eksponuje głównych problemów. Brakuje w nim wyraźnego oddzielenia warstwy poznawczej od oceniającej. Wydaje się też, że Autorzy nie wszystkie tematy potraktowali z jednakową starannością. Chcąc stworzyć podręcznik nowoczesny i przyjazny uczniom, przesadzili z innowacjami i uzupełnieniami do zasadniczej narracji. Do niedawna podręczniki krytykowano za monotonię tekstu, szarość i ubóstwo szaty graficznej. Dzisiaj wadą staje się ich przeciwieństwo.

Uwagi szczegółowe:

1. Braki i uproszczenia:

s. 17–18 – O granicach II RP decydowały: wysiłek zbrojny Polaków, polityka mocarstw i sąsiedzi. Spory: federacja czy inkorporacja (Piłsudski – Dmowski), o granice etniczne czy historyczne nie miały decydującego znaczenia.

s. 73 – Informacja, że kolchozy były własnością państwa, jest nieścisła. Formalnie były własnością kolchoźników (brakuje def. kolchozu i sowchozu).

s. 73 – Idee: Wielkiej Italii, wielkiego wodza narodu, irredenty itd. faszyci włoscy przejęli od narodowców (głosił je m.in. G. D'Annunzio). Właściwa nazwa Związków Kombatantów to Fasci Italiani di Combattimento.

s. 84 – Gestapo, brak pełnej nazwy (Geheime Staatspolizei).

s. 111–112 – Konkretnym przykładem pomocy dla stron walczących w Hiszpanii był m.in.: Legion Condora lub polska Brygada im. J. Dąbrowskiego.

s. 123–124 – Podawane liczby deportowanych nie są pewne, lecz przybliżone.

s. 129 – SS to także der Waffen SS. Einsatzgruppen podlegały Sicherheitsdienst RfSS (SD) lub Sicherheitspolizei (Sipo).

s. 134 – W tekście brak daty bitwy pancерnej pod Kurskiem (na mapce – roczna).

s. 138 – Kenkarta – brak objaśnienia i brak w indeksie rzeczowym.

s. 139–142 – Przykładem oporu Żydów jest nie tylko powstanie w getcie warszawskim, również w białostockim, łódzkim, w obozie w Bełżcu, żydowska partyzantka we wschodniej Polsce itd.

s. 152 – Brak daty przystąpienia ZSSR do wojny z Japonią (9 VIII 1945).

s. 167 – Ostateczny rozpad Wielkiej Koalicji przypieczętowała nieudana konferencja moskiewska (III–IV 1947) w sprawie przyszłości Niemiec.

s. 171–179 – Podrozdziały *Za żelazną kurtyną* i *Sowietyzacja* bardziej pasują do rozdz. *W objęciach Wielkiego Brata* (s. 228–237) niż do rozdziału o początkach zimnej wojny.

s. 185 – Brak objaśnienia pojęcia „hippisi”.

s. 198 – Podając dokładną datę lądowania wojsk ONZ w Korei, należałoby podać również datę początku wojny koreańskiej (25 VI 1950).

s. 213 – Zaczynając życiorys St. Mikołajczyka od 1939 r., Autorzy pominieli m.in.: jego udział w powstaniu wielkopolskim, wojnie polsko-bolszewickiej, organizacji strajków chłopskich, pracę w naczelnych organach PSL „Piast” i SL, uczestnictwo we „Froncie Morges” itd.

s. 218 – Przykładem „żołnierzy wyklętych” są w podręczniku: K. Szendzielarz („Łupaszka”), J. Kuraś („Ogień”) i J. Franczak. Nie ma popularnych wśród młodzieży W. Pileckiego i A. E. Fieldorfa („Nila”). O „Nilu” brak nawet wzmianki w podręczniku.

s. 221 – Zamiast pisać o „znacznych stratach terytorialnych” Polski na rzecz ZSSR, lepiej podać konkretnie, że utraciła 200 tys. km² (około 52% terytorium) i jest mniejsza od II RP o 77 tys. km².

s. 221–123 – Do omawianych w podręczniku powojennych wysiedleń, przesiedleń, repatriacji (Polaków, Niemców, Ukraińców) należałoby dodać przesiedlenia Polaków i Łemków z Polski Centralnej na Ziemie Zachodnie i Północne oraz repatriację Polaków z Francji i Belgii.

s. 233 – Jednym z pierwszych sygnałów końca popaździernikowej odwilży była likwidacja w 1957 r. „Po prostu”.

s. 282–283 – Pojęcie „wojna na teczki” niewiele uczniom mówi.

s. 291, 294 – Brak daty powstania Organizacji Wyzwolenia Palestyny (1964).

2. Błędy i pomyłki:

s. 12 – Na gruzach Austro-Węgier powstały trzy, a nie dwa nowe państwa. Obok wymienionych (Austrii i Węgier) również Czechosłowacja.

s. 19 – „Ta sama” szachownica na samolocie i rycinie obok różni się jednak układem kolorów.

s. 32 – Linia demarkacyjna między Polską a Rosją (od konferencji w Spa w VIII 1920 r. zwana „linią Curzona”) rozgraniczała tylko terytorium dawnego Cesarstwa Rosyjskiego (od Mielnika do granicy z Prusami Wsch.). W podręczniku na mapce jest zaznaczona również w Galicji, z objaśnieniem, że biegła „aż do Karpat”.

s. 32 – Mapka nie pokazuje odwrotu wojsk rosyjskich spod Zamościa i Lwowa.

s. 48 – Sprzeczności w dacie wojny celnej z Niemcami. W tekście głównym: lata 1925–1930, a w uzupełnieniu: „koniec wojny celnej nastąpił w 1934”.

s. 58 – „Odrodzenie Ku-Klux-Klanu nastąpiło pod koniec pierwszej wojny światowej, w 1915 r.” Raczej w środku wojny!

s. 94 – Informacja o E. Rydzu-Śmigłym, że „zginął w niewyjaśnionych okolicznościach” w grudniu 1941 r. jest sprzeczna z inną, że zmarł naturalną śmiercią i został pochowany pod nazwiskiem Zawisza. O Stefanie Starzyńskim zaś, „że zmarł w Dachau” (a nie, że został zamordowany)?

s. 109 – W 1938 r. rząd austriacki nie sprzeciwiał się Anschlussowi, chciał tylko, by o nim decydował plebiscyt.

s. 131 – Informacja, że w latach 1944–1945 Wł. Anders był naczelnym dowódcą Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie jest nieścisła. Od II do V 1945 r. był p.o. wodza naczelnego. Zaś zdanie, że w latach 1950–1954 był „następcą prezydenta RP na obczyźnie” – błędne! Na następcę prezydenta Wł. Raczkiewicza w 1947 r. został wybrany A. Zaleski. W 1954 r. Anders nie uznał jedynie przedłużenia jego kadencji jako niezgodnej z konstytucją 1935 r.

s. 135 – W Teheranie zachodnia granica Polski została określona: „wzdłuż Odry i Nysy”, bez przymiotnika „Łużyckiej”.

s. 137 – Zdanie: „Gwardia Ludowa”, od 1942 r. organizacja związana z PPS-em wymaga uzupełnienia, że oprócz GL PPS-WRN istniała GL, utworzona przez PPR.

s. 168 – Zdanie: „W tym czasie w radzieckiej strefie skonfiskowano własność prywatną i rozparcelowano majątki ziemskie” – jest niedokładne. W 1945 r. skonfiskowano przedsiębiorstwa przemysłowe i handlowe oraz kopalnie właścicieli współpracujących z Hitlerem i pracujące na potrzeby wojny – czyli 50% potencjału przemysłowego strefy. Zaś parcelacja objęła majątki powyżej 100 ha, czyli 30% powierzchni rolnej.

s. 194 – Mapa: „Dekolonizacja Afryki i Azji” mylnie datuje utworzenie Bangladeszu na 1947 r. W tym roku utworzono Pakistan Wschodni (jako część Pakistanu), który dopiero w 1971 r. dokonał secesji jako Bangladesz.

s. 199–200 – F. Castro nie od razu po zwycięstwie w 1959 r. wprowadził „reżim komunistyczny”, lecz w dwa lata później, w 1961 r.

s. 205 – Olimpiada letnia w Moskwie odbyła się w 1980 r., a nie w 1881.

s. 226–227 – PGR-y powstały w 1949 r., a nie zaraz po wojnie na mocy dekretów o parcelacji i przejęciu majątków poniemieckich. Błędna jest również informacja o zlikwidowaniu w Polsce „wolnego rynku produktów rolnych”. Legalny wolny rynek istniał przez cały okres PRL (targi, jarmarki, prywatne sklepy), także prywatne rzemiosło i drobne przedsiębiorstwa.

s. 232 – Z Węgier do Austrii w 1956 r. przeszło około 200 tys. osób.

s. 232 – Zdanie o „interwencji USA, Wielkiej Brytanii i Francji na Bliskim Wschodzie” w 1956 r. sugeruje zbrojny udział w niej USA. A to nieprawda.

s. 233 – Informacja o Głównym Urzędzie Kontroli Prasy, Publikacji i Wydawnictw (GUKPPIW) jest mętna i niedokładna. Powstał w połowie 1945 r., a nie w 1946 i działał do 1990. (Do 1983 na mocy dekretu i rozporządzenia – od 1983 na mocy ustawy).

s. 242 – Opinia o „widocznym dobrobycie” w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych jest wątpliwa, skoro załamanie gospodarcze nastąpiło już w 1973 r. Ograniczona podaż towarów, np. mięsa, wędlin i cukru (kartki od VIII 1976), reglamentacja materiałów budowlanych, maszyn rolniczych i samochodów oraz kilkunastoletnie oczekiwanie na mieszkanie spółdzielcze – nie świadczą o dobrobycie.

s. 243 – Podpis pod zdjęciem „Proces członków KOR. A. Michnik i J. Kuroń na ławie oskarżonych, lipiec 1984” może mylić. KOR został rozwiązany w 1981, wymienieni mogli być tylko „byłymi” jego członkami.

s. 247 – Stwierdzenie, że „większość działaczy Solidarności aresztowano”, jest przesadne. W liczącym 9–10 milionów członków związku było ich tysiące, a w grudniu 1981 internowano ich około 3 tys.

s. 258 – Zdanie: „Mazowiecki był pierwszym po II wojnie światowej niekomunistycznym premierem w Europie Środkowo-Wschodniej” mija się z prawdą. Premierami powojennych rządów Czechosłowacji, Bułgarii, Rumunii i Węgier również byli niekomuniści.

s. 275 – Do Wspólnoty Niepodległych Państw przystąpiło 11 byłych republik. Nie przystąpiły 4. Oprócz wymienionych państw bałtyckich również Gruzja.

s. 280 – Określenie „opozycja demokratyczne w PRL skupiona przede wszystkim wokół Solidarności” powinno być uzupełnione dodatkiem „w latach osiemdziesiątych”.

s. 281 – Po rozwiązaniu PZPR powstało nie jedno ugrupowanie polityczne (SdRP), lecz ponad 20 (na lewicy!).

s. 292–294 – Tytuł *Pierwsza wojna w Zatoce Perskiej* (dot. inwazji Irak na Kuwejt) może mylić (wcześniej była bowiem 8-letnia wojna Iraku z Iranem).

s. 298 – Błąd w wyliczeniach członków układu w Schengen. Do układu należy 25, a nie 22 członków (23 z UE i 2 spoza niej).

3. Niepotrzebne powtórzenia, mylące określenia:

s. 17 i 36 – Ta sama opinia o rządzie J. Moraczewskiego.

s. 35 i 38 – Te same argumenty i treść w *Forum...* i rozdz. *Inwestycje 20-lecia*.

s. 54 – Podział społeczeństwa na: burżuazję, drobnomieszczaństwo, robotników, inteligencję, pracowników umysłowych, wielkich właścicieli ziemskich i ziemian budzi wątpliwości.

s. 54 i 71 – Dwukrotna definicja burżuazji.

s. 56 – Tytuł *Świat po Wielkiej Wojnie* jest na wyrost. Rozdział dotyczy tylko Europy i USA.

s. 71 – Przeciwstawienie burżuazji, „klasie pracującej” (rodem z literatury PRL) sugeruje, że burżuazja nie pracuje!

s. 101, 104, 113 – Po dwa razy o zbiorce na armię i pakcie Ribbentrop & Molotow (to samo).

s. 122 – Po klęsce wrześnieowej ziemi II RP znalazły się pod czterema, a nie dwoma okupacjami. Okupantami były także Słowacja i Litwa.

s. 144–145 i 151 – Powtórzone daty powstania warszawskiego i początku planu „Burza”.

s. 151 i 212 – Użyte w podręczniku określenia o „wkroczeniu” lub „zblizaniu się” Armii Czerwonej do „ziem polskich” w lecie 1944 r. nie wydają się właściwe. Terytorium II RP nie kończyło się na Bugu. Zatem Armia Czerwona wkroczyła na jej ziemię wcześniej (3 I 1944, okolice Sarn), a nie w lipcu 1944 r.

s. 151 – Powtórzona (ze s. 145) data wyzwolenia W-wy.

s. 178, 229, 230 – O wydarzeniach (1953 r.) w NRD w trzech miejscach.

s. 255 – Tytuł podrozdziału *Normalizacja*, w którym mowa m.in.: o śmiertelnym pobiciu G. Przemyska, zabójstwie ks. J. Popiełuszki, brutalnym tłumieniu ulicznych manifestacji – wydaje się ironiczny?

s. 294 – Tytuł rozdziału *Proces pokojowy na Bliskim Wschodzie* jest intencjonalny, skoro konflikty trwają tam do dzisiaj.

ANDRZEJ ESSEN

UNIwersytet PEDAGOGICZNY, KRAKÓW

Recenzja podręcznika:

Andrzej Brzozowski, Grzegorz Szczepański, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkół ponadgimnazjalnych – zakres podstawowy*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012, ss. 318¹

Układ materiału w podręczniku jest nieco zachwiany. Na omówienie okresu 1918–1945 (27 lat) potrzeba było 153 stron, natomiast na okres 1945–2005 (60 lat) tylko 149. Czytając książkę, odnosi się wrażenie, że lata po 1945 roku omówione są pobieżnie, z pominięciem szeregu faktów i procesów.

Budzi zainteresowanie forma podręcznika, którą należy uznać za dość nowoczesną. Można stwierdzić, że od lat obserwujemy pomniejszanie znaczenia tekstu podstawowego podręczników na rzecz rozbudowy najróżniejszych dodatków, kapsuł i „okienek”, które mają główny nurt wykładu ożywić. Podręczniki stają się bardziej „windowsowate”. Czy ułatwia to młodzieży opanowanie materiału? Trudno powiedzieć. Być może. Zastosowane przez Autorów ramki (kapsuły): *Znaki czasu, Bohater chwili, Historii dzień powszedni, Warto wiedzieć, Z pierwszych stron gazet* urozmaicają formę przekazu, ale też, biorąc pod uwagę wielką ich liczbę, mogą zakłócić analizę treści tekstu podstawowego. Prócz tego kapsuły zawierają opis faktów wzmiankowanych jedynie w tekście głównym. Uczeń otrzymuje więc informację jakby z dwóch kierunków. Ciekawe, czy oba uzna za jednakowo ważne. Trudne do zaakceptowania jest natomiast *Forum historyczne*, w którym zamieszczono różne wypowiedzi na wzór wpisów (postów) internetowych. Autorami owych „postów” są Autorzy podręcznika. W zamierzeniu miało to zapewne prowokować młodzież do dyskusji, pokazywać, że na każdy problem można popatrzeć z innej strony. Nie uważam jednak tej próby za udaną.

Można wskazać na kwestie, które podręcznik całkowicie pomija. Uczniowie nie dowiedzą się o polityce odprężenia i o kryzysie polityki Zachodu w latach siedemdziesiątych, o polityce Reagana, o mobilizacji przeciw ekspansji komunizmu.

¹ Uwagi te są uzupełnieniem recenzji Jana Wszółka (s. 117 w niniejszym tomie).

Również proces integracji europejskiej przedstawiony jest pobieżnie i schematycznie. Rażą pewne slogany prasowe, jak choćby w tytule kapsuły: *Wojna na teczki*, z treści której nie wynika, że m.in. A. Macierewicz wykonywał 4 VI 1992 uchwałę Sejmu, może zdaniem niektórych niezbyt udolnie, ale nie bez podstawy prawnej.

Autorzy, opracowując kapsuły, powołują się na literaturę przedmiotu, zbiory źródeł, pamiętniki. Na ogół są to publikacje nowsze, choć dziwi odwołanie się do treści książki J. Prokopczuka *Historia powszechna 1871–1939* (Warszawa 1984), która jest bez wątpienia najgorszym podręcznikiem akademickim wydanym w PRL. Również opracowanie J. Ciepiewskiego, I. Kostrowickiej, Z. Landaua, J. Tomaszewskiego *Historia gospodarcza XIX i XX wieku* możemy uznać za przestarzałe (Warszawa 1969). Pisząc podręcznik szkolny, wypadało unikać powoływania się na inny podręcznik: A. Garlicki, *Historia 1939–1996/7. Polska i świat*, Warszawa 1997. W większości wypadków Autorzy opierają się na literaturze nowszej. Sięgnięto także po publikacje wydane na emigracji. W bibliografii na s. 310 pomieszczono szereg wartościowych publikacji, zarówno podręczników akademickich, jak i monografii. Daje to możliwości samodzielnych poszukiwań uczniom bardziej zainteresowanym i ambitnym. Indeksy: osobowy i rzeczowy, to cenne dodatki.

Podręcznik ma rozbudowaną funkcję sprawdzającą. Pytania i polecenia przygotowano sumiennie i można stwierdzić, że funkcja utrwalająca i kontrolna podręcznika są dobrze opracowane. Czy podręcznik ułatwi realizację funkcji badawczej? Trudno powiedzieć. Zamieszczone w podręczniku teksty źródłowe, odwołania do prac naukowych umożliwiają uczniowi własne poszukiwania i wnioskowanie. Praca samodzielna ucznia, zainspirowana przez nauczyciela, może dać dobre wyniki. Podręcznik zaopatrzony jest we wskazówki umożliwiające samodzielne poszukiwania informacji.

Podręcznik został wydrukowany na dobrym papierze i ma atrakcyjną szatę graficzną. Zamieszczone fotografie są na ogół dobrej jakości. Schematy, diagramy i mapy są przejrzyste. Żywa kolorystyka, dobór ciekawych zdjęć, reprodukcji, plakatów, karykatur robią dobre wrażenie. Wartość książki obniżają jednak liczne błędy merytoryczne.

Uwagi szczegółowe:

s. 8 – Rewolucja w Rosji (X 1917) „zlikwidowała władze carskie”. Dokonała tego już wcześniej rewolucja lutowa.

s. 9 – Celem stronnictwa prorosyjskiego w Polsce nie mogło być zdobycie niepodległości z pomocą Rosji, bo ta nie chciała Polski niepodległej.

s. 9 – Kapsuła *Znaki czasu*, 11 XI 1918 r. w Compiègne nie podpisano bezwarunkowej kapitulacji Niemiec, tylko rozejm.

s. 10 – Traktat wersalski ustalał granice Niemiec, a nie „nowe granice w Europie”. Nie wspomniano o innych traktatach pokojowych.

s. 11 – Kapsuła: *Historii dzień powszedni*, zatytułowana *Niemcy płacą za wszystko*, zawiera cały szereg błędów o reparacjach niemieckich. Autorzy stwierdzają, że Niemcy nie były w stanie spłacać reparacji w określonej wysokości. W istocie Niemcy **nie chcieli** spłacać swych zobowiązań. Nie wspomniano o okupacji Zagłębia Ruhry, biernym oporze, niemieckiej hiperinflacji, planie Dawesa. Wspomniano jedynie o planie Younga i wydłużeniu okresu spłaty. Błędnie stwierdzono, że zaprzestano spłat po dojściu Hitlera do władzy. W istocie nastąpiło to pół roku wcześniej. W kapsule tej zamieszczono drugą – *Wydobycie węgla w latach 1919–1921* w wybranych krajach (Niemcy, Francja, Polska, Belgia). Gdyby przytoczono dane z 1923 roku, uczeń otrzymałby dobre informacje dotyczące znaczenia przyłączenia Górnego Śląska do Polski.

s. 11 – Napisano: „zlikwidowano niemiecki przemysł zbrojeniowy”. W istocie traktat wersalski zakazywał Niemcom produkcji broni ponad potrzeby Reichswehry i ograniczał typy uzbrojenia.

s. 13 – Mapa, legenda. Zaznaczono na niej **granice sporne**. Jest to złe określenie, bo dla jednych państw granice „są sporne”, dla innych nie. Wg Autorów „spornymi” były granice Związku Sowieckiego ze wszystkimi zachodnimi sąsiadami, poza Rumunią. Czyli były „sporne” te granice, które zostały określone przez traktaty pokojowe, a „niesporna” jest granica sowiecko-rumuńska, kwestionowana przez Moskwę przez całe dwudziestolecie. „Sporny” jest odcinek granicy węgiersko-jugosłowiańskiej na odcinku Slavonii, a „niesporny” na odcinku Wojwodiny (Banatu, Bački), gdzie mieszkało kilkakrotnie więcej Węgrów niż w Slavonii. Niesporne są granice Włoch z Jugosławią (Dalmacja), czy Bułgarii z Grecją (Tracja Zachodnia), sporna jest natomiast granica polsko-rumuńska. Zbyt wiele tu błędów i niejasności.

s. 19 – „W październiku 1918 r. (...) ogłoszono utworzenie aż dwóch państw ukraińskich” – Autorzy nie pamiętają o wcześniejszym utworzeniu URL 20 XI 1917. ZURL proklamowano 1 XI 1918, a nie w październiku.

s. 21 – Niejasno przedstawiono przyczyny wybuchu III powstania śląskiego.

s. 39 – Tabela. Kontrasygnata aktów rządowych to nie kompetencja prezydenta, jak napisano, tylko wymóg przy wprowadzaniu w życie rozporządzeń prezydenta. Kontrasygnata to podpis właściwego ministra, a nie prezydenta.

s. 48 – W kapsule *Warto wiedzieć* podano poprawne informacje o wojnie celnej polsko-niemieckiej w latach 1925–1934. W tekście głównym, na tej stronie, napisano o wojnie celnej w latach 1925–1930. Tę samą błędną informację powtórzono na s. 99. Protokół o zakończeniu wojny celnej podpisano 17 III 1934 r.

s. 62 – Pisząc o równouprawnieniu kobiet, Autorzy stwierdzają, że dokonało się ono najpierw w Norwegii (1913), potem w Rosji i Wielkiej Brytanii (1917), i USA (1920). Kolejność była jednak inna. Prawa polityczne otrzymały w Europie

najpierw Finki (1906), później Norweżki (1913), Dunki (1915), Polki (XI 1918), Niemki i Austriaczki (XII 1918). Angielki dopiero w 1928 i to częściowo. Inne kraje Europy Zachodniej pod tym względem stanowiły zupełny „Dziki Zachód”. Większość przyznała prawa polityczne kobietom po II wojnie światowej, o czym można uczniów szczegółowo poinformować. Natomiast wzmianka, że równouprawnienie kobiet dokonało się w sowieckiej Rosji (od 1917 czy 1920), jest dość komiczna. Miało to charakter formalny i było fragmentem polityki władz sowieckich wobec tradycyjnego modelu rodziny.

s. 64 – Drobiazg zupełny. Na fotografii przedstawiono polski liniowiec „Batory”, a nie „Stefan Batory”, jak napisano.

s. 80 – Błędny podpis pod zdjęciem *Marsz na Rzym w 1922 roku*. Widoczny na tym zdjęciu Mussolini nie brał w nim udziału.

s. 80 – Wielka Rada Faszystowska nie pełniła funkcji rządu.

s. 82 – Jeśli chodzi o fotografię, to przed Hitlerem defilują poczty sztandarowe SA, a nie wojsko.

s. 88 – Wśród przyczyn przewrotu majowego Autorzy mogli wymienić utworzenie trzeciego rządu Witosa, a także „dokonania” rządu ChjenoPiasta pod jego prezesurą w 1923 roku.

s. 97 – Omawiając porozumienia lokarneńskie, Autorzy piszą: „Niemcy zaakceptowały wyłącznie postanowienia traktatu wersalskiego odnośnie ich zachodniej granicy”. Jest to wtrącone błędne zdanie do dobrze napisanego akapitu. Niemcy uznały, czyli zaakceptowały, także swe wschodnie granice, podpisując traktat wersalski, a że dążyły do ich rewizji, to inna sprawa. Zaraz dalej znów błąd. Układ niemiecko-sowiecki w Rapallo nie dotyczył współpracy wojskowej, jak napisano. Protokół w tej sprawie podpisano później.

s. 99 – III Rzesza w październiku 1938 i w styczniu 1939 nie żądała od Polski „likwidacji „korytarza”. Żądano Gdańska, kolei i autostrady do Prus Wschodnich, o czym zaraz dalej napisano. Autorzy niepotrzebnie „zaostrzają sytuację” w tym czasie w stosunkach między RP a III Rzeszą, ona i tak była bardzo napięta.

s. 100 – Kapsuła pt. *Składkowa armia*. Niezbyt szczęśliwie dobrany tytuł. Opis kłopotów z modernizacją armii można było uzupełnić, podając wielkość wydatków wojskowych RP w latach trzydziestych (albo podać procent budżetu, albo liczby bezwzględne). Akcja zbierania środków finansowych w ramach FON była przykładem pięknej postawy społeczeństwa wobec potrzeb państwa, ale oczywiście nie mogła zapewnić dostatecznych środków na modernizację. Autorzy piszą, że dary rzeczowe w złocie i srebrze wywieziono za granicę we wrześniu 1939 r. To prawda. Prawdą jest też, że „srebrny FON” wrócił do kraju po wojnie. Gdzie się podział „złoty FON”, nie wiadomo, choć są podejrzenia, że został rozszabrowany przez „elitę” PRL.

s. 100 – Na zamieszczonej mapie można było odróżnić kolorem granice państw sojuszników RP od tych, z którymi zawarto tylko układy o nieagresji.

s. 101 – Francja i Wielka Brytania usiłowały przyciągnąć Moskwę do współpracy przeciw III Rzeszy od maja 1939 r., a nie dopiero od sierpnia. W sierpniu rokowania te się załamały.

s. 108 – W latach trzydziestych XX wieku „siły zbrojne wszystkich mocarstw przechodziły kolejne fazy remilitaryzacji” – nie wiadomo, o co tu chodzi.

s. 110 – Beneš nie został zaproszony do Monachium dla powiadomienia o wyniku rokowań czterech mocarstw w sprawie granic CSR.

s. 111 – „W marcu 1939 CSR musiała oddać Węgrom południową część Słowacji oraz część Rusi Podkarpackiej, a Polsce Zaolzie, Spisz, Orawę”. Fakty te miały miejsce w październiku i listopadzie 1938 r.

s. 111 – Pucz wojskowy gen Franco przeciw rządowi Frontu Ludowego (17 VII 1936) nastąpił po zamordowaniu przywódcy parlamentarnej opozycji Jose Calvo Sotelo 12/13 lipca, a nie po zwycięskich dla lewicy wyborach (luty 1936).

s. 115 i kolejne – Dobrze przedstawiono działania wojenne we wrześniu 1939, ale Autorzy nie mogli się powstrzymać od zamieszczenia fotografii jazdy polskiej z podpisem *Szarża polskiej kawalerii* (s. 117). Być może pod wpływem filmu *Wajdy Lotna* – trudno powiedzieć. Pisano już po tysiącokroć, że kawaleria polska walczyła we wrześniu 1939 w szyku pieszym i nie było epizodów zamierzonych ataków ułanów „z lancami na czołgi” w szyku konnym. Jak widać, oddziaływanie propagandowych filmików nakręconych na polecenie Joschki Goebbelsa jest nadal silne, ponieważ trwa ponad 70 lat. Podsumowując, dokonał on w 1939 roku mistrzowskiego zabiegu propagandowego o ogromnej skuteczności. Nieprawdziwy obraz został wzmocniony w latach PRL, kiedy zwalczano tradycje przedwrześniowego „pańskiego wojska”. Dziś można przeciwdziałać tym uwłaczającym prawdzie i zdrowemu rozsądkowi twierdzeniom, opisując choćby starcie Wołyńskiej Brygady Kawalerii z czołgami pod Mokrą i w wielu innych miejscach.

s. 118 – Omawiając konsekwencje wkroczenia armii sowieckiej na ziemie Polski 17 IX, Autorzy opisali los polskich oficerów zamordowanych w Katyniu. Można było dokonać tego, omawiając dzieje sprawy polskiej podczas II wojny.

s. 121 – Tytuł podrozdziału *Kapitulacja i podział Polski* sugeruje, że Polska skapitulowała we wrześniu. Przed kim? Kiedy?

s. 121 – Nazwę rzeki Bug piszemy przez „u” otwarte.

s. 123 – Zbyt lakonicznie omówiono sprawy związane z deportacjami z Kresów.

Początek II wojny światowej do 1941, rozdz. 13 i 14, dobrze opracowany. Konspiracja, polityka okupanta, położenie ludności żydowskiej, państwo podziemne – bez większych zastrzeżeń.

s. 135 – Na konferencji Wielkiej Trójki w Teheranie nie ustalono zachodniej granicy Polski na Odrze i Nysie Łużyckiej, jak piszą Autorzy. Nastąpiło to dopiero w Poczdamie.

s. 147 – Autorzy piszą o zdobyciu Tobruku przez Afrika Korps, „bronionego przez Samodzielną Brygadę Strzelców Karpackich”. SBSK broniła Tobruku od VIII do XII 1941. Twierdzą Tobruk zdobyto podczas drugiej ofensywy Rommla w czerwcu 1942. Kapitulowały tam formacje angielskie, południowoafrykańskie i hinduskie.

s. 148 – W lipcu 1943 r. we Włoszech nie doszło do wybuchu powstania, które obaliło Mussoliniego, jak piszą Autorzy. Duce został obalony w wyniku gabinetowych intryg przez uchwałę Wielkiej Rady Faszystowskiej 24 lipca 1943 r.

s. 150, s. 212 – Autorzy piszą kilkakrotnie o wkroczeniu Armii Czerwonej na ziemie polskie w lipcu 1944. Na teren państwa polskiego wojska sowieckie wkroczyły w styczniu tr.

Ostatnie miesiące wojny i czasy powojenne zostały omówione poprawnie. Można wskazać na pewne błędy w konstrukcji tej części podręcznika, ale to rzecz drugorzędna. Błędów znaczne mniej, ale się zdarzają.

s. 165 – Miejsce siedziby ONZ w Nowym Jorku ustalono w grudniu, a nie w czerwcu 1945 r.

s. 166 – „W Poczdamie uzgodniono, że Niemcy zapłacą (...) ogromne odszkodowanie”, ustalona kwota 20 mld dolarów nie była znów bardzo wygórowana.

s. 173 – Przystąpienie RFN do NATO nastąpiło w 1955 roku, kiedy sfinalizowano procedurę ratyfikacyjną układów paryskich o zakończeniu okupacji Niemiec i ich przyjęciu do sojuszu. Podana data podpisania układów paryskich, 1954 r., może być myląca dla uczniów.

s. 177 – W kapsule: wybory w 1946 roku wygrali w CSR komuniści i stworzyli rząd koalicyjny, a nie mniejszościowy, jak napisano.

s. 200 – W 1962 r. Związek Sowiecki zainstalował na Kubie nie tylko rakie-ty średniego zasięgu, ale także 42 ładunki jądrowe.

s. 205 – Olimpiada w Moskwie odbyła się w roku 1980, a nie w 1981, jak napisano.

s. 213 – Wyroku w procesie 16 i decyzji o utworzeniu Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej nie ogłoszono tego samego dnia, jak napisano, tylko 21 i 28 czerwca 1945.

s. 221 – Ostateczne decyzje o granicach Polski podjęto w Poczdamie, a nie w Jalcie. Na s. 165 zamieszczono poprawne informacje.

s. 225 – PGR-y w PRL zakładano na Ziemiach Zachodnich oraz na gruntach skonfiskowanych ziemiaństwu. Natomiast grunty chłopskie łączono w Spółdzielnie Produkcyjne. Autorzy nie rozróżniają tego. PGR-y wzorowano na sowieckich sowchozach, a nie kolchozach.

s. 228 – W kapsule *Warto wiedzieć* wymieniono satelitów ZSRR, źle zestawiając państwa. Wymieniono tu Litwę, Łotwę, Estonię (państwa anektowane

w 1940 r.) z Białorusią i Ukrainą jako republikami sowieckimi. Pozostałe państwa wspomniano bez wymienia ich z nazwy.

s. 232 – W powstaniu węgierskim „zginęło kilkadziesiąt tysięcy” osób. W istocie około 3 500 powstańców, 2500 Rosjan i członków formacji reżimu.

s. 233 – Cenzura w PRL nie zajmowała się zagłuszaniem audycji radiowych, jak napisano. Systemem zagłuszania nadzorował III Departament MSW.

s. 233 – *Oreędzie* biskupów polskich: „przebaczamy i prosimy o przebaczenie” nie było deklaracją polityczną, jak to interpretował Gomułka i rząd PRL, i nie dotyczyło wybaczenia zbrodni niemieckich na narodzie polskim w latach II wojny, czy przeproszenia za wysiedlenia Niemców – jak piszą Autorzy. Było wezwaniem do chrześcijańskiego pojednania dwóch narodów. Można było napisać o reakcji biskupów niemieckich na *Oreędzie*, dzięki czemu uczeń dowiedziałby się, jak bardzo niedojrzałe do pojednania były te środowiska w RFN.

s. 242 – Opisując działania opozycji w PRL w latach siedemdziesiątych, Autorzy stwierdzają, że „Karol Wojtyła był znany z powiązań z opozycją antykomunistyczną”. To pewna przesada, „znany z powiązań”, jakich?

s. 254 – Pisząc o upadku PRL, Autorzy mogli dokonać pewnego podsumowania, podając kilka liczb: zadłużenie, średnia płaca, bilans handlowy, stopa inflacji.

s. 287 – Napisano, że po zwycięskich wyborach w 2001 roku SLD rządził samodzielnie. W istocie jego lider, Leszek Miller, stworzył jednak koalicję rządową z UP (wicepremier M. Pol) i PSL (wicepremier J. Kalinowski). 3 III 2003 usunięto z rządu i koalicji PSL, a sam rząd Millera dotrwał do 2 maja 2004.

s. 292 – Operację antyiracką w styczniu 1991 prowadziła nie armia USA działająca z mandatu ONZ, ale siły koalicji, o czym Autorzy piszą w kapsule na s. 293.

Nieźle opracowano bloki powtórzeniowe, ale i tam znalazło się trochę błędów:

s. 66 – New Deal Roosevelta to rok 1933, marzec, a nie rok 1932. Inauguracja prezydentury miała miejsce w marcu 1933 i wówczas mógł rozpocząć się proces realizacji „New Dealu”.

s. 104 – „Rewolucja” w Rosji miała miejsce nie w październiku, tylko w listopadzie 1917 roku.

s. 105 – „Wygranie wyborów przez NSDAP w 1932”. To prawda. W wyborach 31 lipca 1932 roku najwięcej głosów i mandatów zdobyła NSDAP (37%), ale to nie decydowało o uzyskaniu stanowiska kanclerza. Hitler został kanclerzem Niemiec nie dlatego, że NSDAP wygrała wybory, ale dlatego, że po wyborach, w których NSDAP zdobyła najwięcej mandatów, nie dało się wyłonić rządu bez NSDAP! Kurt von Schleicher, szef ostatniego rządu Republiki Weimarskiej, próbował rozbić NSDAP w nadziei, że zdoła zmontować większość parlamentarną. Bez powodzenia.

s. 158 – „Rozbiór Rumunii” przez decyzje II arbitrażu wiedeńskiego nie był „kampanią niemiecką”.

s. 212 – PKWN powstał 20 VII, a nie 21 VII 1944.

s. 232–3 – Powstanie na Węgrzech trwało od października do listopada 1956, a nie tylko w październiku.

Powstaje problem, czy podręcznik z tak dużą liczbą błędów merytorycznych będzie dobrą pomocą dla ucznia w nauce historii XX wieku. Mam co do tego poważne wątpliwości. Wykazane wyżej błędy są dwójakiego rodzaju. Część z nich to pomyłki czy uproszczenia, nad którymi można przejść do porządku. Niestety większość to poważne błędy merytoryczne, niedopuszczalne w podręczniku szkolnym.

EWA OGŁOZA
UNIwersytet Śląski

Recenzja podręcznika:

Krzysztof Biedrzycki, Ewa Jaskółowa, Ewa Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1. Część 1*, Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR, Warszawa 2012

Przedstawiana opinia dotyczy nowo wydanego podręcznika do liceum i technikum, który powstał jako pierwsza część serii przeznaczonej na trzy lata nauki w reformowanej od września 2012 roku szkole ponadgimnazjalnej. Recenzja ma więc charakter wstępnego rozpoznania, jaki powstaje podręcznik, jak jest skomponowany i do jakich założeń edukacji polonistycznej się odwołuje; nie ulega wątpliwości, że do oceny serii warto będzie powrócić za dwa lub trzy lata, kiedy Autorzy napiszą kilka (pięć lub sześć) następnych.

Podręcznik zasługuje już teraz na uwagę, ponieważ nie tylko jest nową propozycją, ale w jego tworzeniu brało udział dwoje Autorów obowiązującej podstawy programowej z roku 2008; są to Ewa Jaskółowa oraz Krzysztof Biedrzycki (także Autorzy komentarza w podstawie do gimnazjum – Biedrzycki oraz szkoły ponadgimnazjalnej – Jaskółowa). Trzecim Autorem jest Ewa Nowak. Tworzony jest więc podręcznik, który najpełniej, jak się wydaje, realizuje założenia koncepcyjne edukacji polonistycznej wpisane w podstawę programową, a dotyczące uczenia odbioru, analizy i interpretacji tekstów kultury wymienionych w podstawie oraz tworzenia własnych (uczniowskich) wypowiedzi.

O podręczniku

Książka liczy 236 stron; ma większy format; wydrukowana jest na dobrym papierze, ale nie wydaje się zbyt ciężka.

Ważne, iż zastosowano rozmaite elementy, które ułatwiają korzystanie z podręcznika, zorientowanie się w jego układzie czy wybór odpowiednich informacji. Zwracają uwagę strony działowe, kolorowe paski na marginesach i wewnątrz stron; paski informują głównie o materiale podstawowym i rozszerzonym. Na dole stron jest żywa pagina; powtarza się tytuł rozdziału i dodaje tytuły podroz-

działów. Numery stron umieszczono na kolorowych prostokątach, podobnie jak numery elementów obudowy dydaktycznej. Tytuły wyróżniają się wielkością i kolorem czcionek. Z kolei do rozmaitych treści dodano ikonki dłoni, nawiązujące do języka gestów; ikonki tego typu spełniają zadanie wskazywania typów ćwiczeń i działań, ale wydają się dziwne, może ze zbyt kategorycznym gestem („To trzeba wiedzieć”). Niestety, nie zdecydowano się na numerowanie wersów w przytaczanych tekstach literackich, co znalazło zastosowanie w kilku innych seriach i ułatwiło na przykład odnalezienie fragmentu w całości lub cytowanie na lekcji.

Fotomontaż na okładce, złożony z książek, kolumnady oplecionej gałęziami i drogi, skłania do podawania takich skojarzeń, jak natura, cywilizacja i kultura; droga, która dokądś prowadzi, a przewodnikiem jest, czy może być, książka, do której zaglądamy, którą czytamy; tajemnica czy zagadki, które moglibyśmy próbować wyjaśnić; statyczność i ruch czy zmienność; zachęca też do przywołania Raju, gotyckiej katedry czy pałacowego ogrodu. Oceniam więc okładkę pozytywnie pod względem plastycznym i związku z zawartością podręcznika.

Książki, które zamieszczono na okładce, wyraźnie wskazują na literacki wymiar edukacji polonistycznej, który nie został jednoznacznie wpisany w tytuł („Świat do przeczytania”) czy kluczowe słowa pod obrazem (kultura, język, dialogi). Tytuł nawiązuje do współczesnego poszerzenia na gruncie semiotyki znaczenia słowa „czytać”, które oznacza poznawanie, rozumienie i interpretowanie tego, co mamy przed oczyma, co słyszymy, czego doświadczamy wieloma zmysłami, a co można nazwać tekstami; czytać więc można nie tylko tekst zapisany, ale także obraz, dzieło architektoniczne, twarz, codzienne zachowania i czynności, kulturę, przyrodę, czyli wszystko, co składa się na świat. Kluczowe słowa nazywają materiał nauczania oraz koncepcję zestawiania tekstów kultury i rozmawiania o nich w procesie dydaktycznym.

Do tytułu i słowa „kultura” Autorzy nawiązują w przedmowie, wyjaśniając, co to jest lub na czym polega „czytanie świata”, „tekst”, „interpretacja”, „tradycja” oraz „przygoda czytania”. We wprowadzeniu brakuje wyjaśnień dotyczących dwu innych słów z okładki: „języka” i „dialogu”.

Komponenty podręcznika

Na każdy rozdział w podręczniku składa się według wstępnego opisu redakcyjnego dwanaście części (modułów?), które oznaczane są kolorowymi paskami, obramowaniami, kolorową czcionką, aplą, numerami, na ogół wielkimi literami oraz ikonkami dłoni. Składnikami rozdziałów są: 1. Krótkie wprowadzenie (Autorzy stają się po raz pierwszy przewodnikami licealistów po świecie tekstów), najczęściej połączone z poleceniami nakłaniającymi do przyjrzenia się tekstom

kultury z epok i wypowiedzania na ich temat; 2. Informacje o zjawiskach epok, gatunkach, cechach tekstów i literatury danej epoki – dla zdających maturę na poziomie podstawowym i rozszerzonym; 3. Polecenia, które odwołują się do gimnazjalnych lekcji języka polskiego („To już znasz”); 4. „Dialogi z tekstem, dialogi tekstów” – teksty literackie i reprodukcje innych dzieł wraz z obudową dydaktyczną (w indeksie jest około 190 nazwisk); 5. Definicje terminów (na kolorowej apli); w indeksie rzeczowym wykazano prawie 120 terminów; 6. Tabele ze wskazówkami do pisania w określonej formie lub do przygotowania prezentacji multimedialnej; 7. „Jak interpretują inni” – odczytania wybranych tekstów, które Autorzy bądź to omawiają, bądź cytują, dodając wtedy pytania sprawdzające czytanie ze zrozumieniem; 8. Dodatkowe informacje o epoce, kulturze i języku – dla wszystkich lub dla wszystkich i osób zainteresowanych tematem („To trzeba wiedzieć”, „To warto wiedzieć”); 9. „Idziemy do teatru” i/lub „Idziemy do kina” – moduły, w których znajdują miejsce treści edukacji filmowej lub teatralnej; 10. „Dialog z tradycją” – eseje, liryka lub proza czy obrazy (z obudową dydaktyczną), zawierające motywy z epok wcześniejszych, aluzje do konkretnych tekstów i in.; 11. „Przemyśl na nowo” – pytania lub polecenia odnoszące się do tekstów poznanych w gimnazjum; 12. Schemat (na kształt mapy myśli) po każdym rozdziale – „Trzeba przemyśleć, trzeba zapamiętać”.

Kompozycja podręcznika i koncepcja edukacji literacko-kulturowo-językowej

Podręcznik składa się z pięciu rozdziałów; rozdziały nie mają numerów; tytuł zawiera cytat oraz wskazanie epoki, którą będzie wypełniać dany rozdział, na przykład „*Non omnis moriar. Spotkanie z kulturą świata starożytnego*” lub „*Pokój szczęśliwość, ale bojowanie byt nasz podziemny. Spotkanie z kulturą baroku*”. Każdy rozdział zawiera po kilka podrozdziałów (od trzech do sześciu), numerowanych i zatytułowanych; w tytułach podrozdziałów pojawiają się problemy, najważniejsze dla kultury danej epoki. Pod koniec rozdziałów zamieszczono jeszcze jedną część, a mianowicie „Dialog z tradycją”.

Pierwszy rozdział obejmuje: „Mitologiczny świat bogów, herosów i ludzi”, „Tragiczny los, tragiczny wybór” oraz „Horacjański świat idei i wartości”; drugi w kolejności rozdział „*Pan da swojemu ludowi błogosławieństwo pokoju. Spotkanie z kulturą biblijną*” podzielony jest na cztery podrozdziały: „Księga ksiąg”, „Miłość w Biblii”, „Tajemnica cierpienia” oraz „U kresu”; trzeci rozdział „*A na świecie zbożny pobyt, po żywocie rajski przebyt. Spotkanie z kulturą średniowiecza*” – obejmuje podrozdziały: „Czas katedr”, „Rycerz – dylematy wierności”, „W stronę świętości” oraz „Ostateczny cel życia”, natomiast w przedostatnim rozdziale „*Białe dzień a noc ciemna swoje czasy znają. Spotkanie z kulturą odro-*

dzenia” znajdują się podrozdziały: „Piękno i harmonia życia”, „Piękno i harmonia świata”, „Wobec śmierci”, „W poszukiwaniu zgubionej harmonii”, „Idealizm i szaleństwo” oraz „Dramaty ludzkich namiętności”, a wymieniony już z tytułu rozdział ostatni zawiera pięć podrozdziałów: „Sztuka wyrażania emocji”, „Rozdarcie i niepokój”, „Marność świata doczesnego”, „Sarmata – żołnierz, gospodarz i obywatel” oraz „W kręgu dworskiego obyczaju”.

Wyliczenie tytułów rozdziałów i podrozdziałów upewnia nauczyciela polonistę, że Autorzy wybrali chronologiczno-problemowy układ materiału, to znaczy proponują lekturę tekstów dawnych w kontekście macierzystym, w tym historyczno-literackim, a w tekstach współczesnych pokazują odwołania do tradycji minionych epok. W tytułach rozdziałów zwraca uwagę formuła „spotkanie z kulturą”; licealiści będą więc poznawać kulturę, a nie tylko literaturę, czyli edukacja polonistyczna na tym poziomie będzie mieć charakter literacko-kulturowy, a słowo „spotkanie” sugeruje, że nie będzie chodzić o wyczerpujący i encyklopedyczny przekaz wiedzy, lecz o fragmentaryczne poznawanie wybranych tekstów kultury z przeszłości.

W koncepcję doboru i układu treści wpisane są założenia łączenia edukacji literacko-kulturowej z nauką interpretacji oraz z kształceniem językowym. Takim celom służą szczegółowe pytania i polecenia z obudowy pod tekstami (i literackimi, i tekstami kultury), oddzielne fragmenty zatytułowane „Szkola interpretacji” oraz wyjaśnienia językowej natury, zwłaszcza te, które zawierają w tabelkach opis kilku form wypowiedzi i wskazówki do ich tworzenia. Ponadto Autorzy starają się przekonywać licealistów, że możliwe są różnorodne interpretacje tego samego tekstu.

Założenia koncepcji edukacji polonistycznej, które realizuje opiniowany podręcznik, są trafne, zgodne z tendencjami we współczesnej dydaktyce języka polskiego; odnajdujemy w nich konkretne zalecenia obowiązującej podstawy programowej. Warto jednak wskazać, co zasługuje na pochwałę, a co budzi wątpliwości – po uważnej i drobiazowej lekturze tomu.

Schematy budowy rozdziałów przy bogactwie treści nauczania ułatwiają orientację w zawartości podręcznika, ale jednocześnie powodują, że na jednej stronie spotykać się mogą teksty dawne i współczesne lub teksty literackie i z innych dziedzin kultury (kiedy nie tworzą celowego problemowego zestawienia, aby teksty porównywać – np. s. 224 wiersz J. A. Morsztyna i podrozdział na temat filmu).

„Jak interpretują inni” zawiera omówienie odczytań danego tekstu przez ... i tu podstawowy brak tych fragmentów, nie wiadomo bowiem, kogo Autorzy mają na myśli, pisząc o innych czy na przykład komentatorach. W podręczniku nie ma ani przypisów, ani bibliografii; nie spełnia więc on jednego aspektu funkcji samokształceniowej i nie uczy rzetelności w korzystaniu ze źródeł informacji i wzorów lektury. Jeśli w tym module cytowany jest fragment jakiejś rozprawy,

tylko wtedy podane jest nazwisko i tytuł książki lub czasopisma (zwraca uwagę dobry wybór tekstu Marty Gibińskiej-Marzec na s. 179–180 na temat wiedźm w *Makbecie* i tłumaczenia angielskiego oryginału).

Podręcznikowa antologia jest bogata w teksty literackie i inne teksty kultury; dobrano teksty dawne reprezentatywne dla epok historycznoliterackich (akcentuje się w opisie tekstów lub poleceniach związki z konwencjami literackimi); zaproponowano także do lektury teksty współczesne – literackie, obrazy, fotografie architektury, które można porównywać z tekstami dawnymi, tworząc udane zestawienia problemowe. Przykładami takich zachęcających do rozwijania tematu zestawów mogą być: s. od 75 do 79 – z fragmentami Księgi Hioba, obrazem Blake’a i Bonneta; s. od 95 do 98 – z fotografiami katedr gotyckich (na zewnątrz i wewnątrz), liryką Zagajewskiego i Przybosa oraz kadrami z *Katedry* Bagińskiego; s. 86 – zdjęcie Niedenthala i fragment Apokalipsy św. Jana; s. 88 i inne – blok tekstów dotyczących Biblii i obraz van Gogha; s. 19 i 20 – obrazy z motywami Ikara i Syzyfa (w tym obraz z prywatnej kolekcji malarza Janusza Szpyta).

W podręczniku nie ma wielu treści językowych, a można było tego oczekiwać po tytułowej zapowiedzi (kultura, język, dialogi). W poleceniach pod tekstami występują terminy gramatyczne, na przykład nazwy części mowy lub czasów, ale są tylko narzędziem opisu języka tekstów, a nie przedmiotem refleksji językoznawczej. Kilkakrotnie Autorzy wyjaśniają w tabelach, jakie są cechy i części składowe następujących form wypowiedzi: prezentacja multimedialna, przemówienie, opis, charakterystyka, esej, rozprawka; udzielają również licealistom dodatkowych wskazówek, jak pisać takie wypracowania. Niestety, formy wypowiedzi nie zostały odnotowane ani w spisie treści, ani w indeksie terminów. Na s. 87 jest skrótowe wyliczenie cech stylu biblijnego (z przykładami).

Wydawca i Autorzy powinni rozważyć konieczność pełnego, chociaż zgodnego z podstawą wprowadzenia do podręcznika licealnego treści językowych; można by to zrobić na przykład w jednym podręczniku (ewentualnie z ćwiczeniami) na trzy lata nauki.

Do każdego tekstu (także do obrazów czy budowli) antologii Autorzy sformułowali pytania bądź polecenia, które wskazują na bardzo uważne odczytanie szkolnych lektur, znajomość zasad dydaktyki literatury odnoszących się do lekcyjnego dialogu nauczyciela z uczniami na temat tekstów, skłaniających do wnikliwego czytania, dostrzegania wielu składników i cech dzieła, interpretowania i wypowiadania się. Niekiedy pytania czy polecenia sugerują zjawiska literackie, ale wtedy zachęcają do podawania przykładowych cytatów. W poleceniach do liryki używane są konsekwentnie słowa „osoba mówiąca”, nie „podmiot liryczny”. Zakres tematyczny, związek z tekstem oraz sposób formułowania pytań, zadań czy poleceń oceniam wysoko; zwracają bowiem uwagę licealnych czytelników na wielość i skomplikowanie problemów w tekstach kultury, zachęcają do refleksji nad własnymi doznaniem i trudnościami czytelnicznymi, pozwalają na samo-

dzielną lekturę w domu lub w klasie, mogą stanowić przygotowanie do budowania lekcji z dłuższych wypowiedzi uczniów, którzy wcześniej zwróciliby uwagę na całość i fragmenty tekstów.

Autorzy przywiązują dużą wagę do zrozumienia przez licealistów, co to znaczy interpretować; kilkakrotnie pojawiają się miniwykłady na ten temat, w których, co ważne w sytuacji szkolnej, dowartościowany jest odbiór potoczny (wrażenia czytelnicze, hipotezy interpretacyjne; wielość interpretacji, pod warunkiem ich zgodności z tekstem). Tego rodzaju wyjaśnienia nie wystąpiły w innych podręcznikach, chociaż wielokrotnie uznawano za najważniejszy cel kształcenia polonistycznego rozwijanie umiejętności analizy i interpretacji tekstów literackich. O „szkole interpretacji” uczniowie mogą czytać pięciokrotnie (s. 37, 68, 112, 143, 202); najpierw poznają znaczenie terminu „interpretacja” i przekonywani są o konieczności czytania w kontekście macierzystym i doświadczeń czytelniczych, czytania dosłownego i odkrywania znaczeń metaforycznych, czytania samodzielnego i krytycznego; pierwszy krok interpretacji powiązany jest ze wstępnym rozpoznaniem tekstu (np. gatunek czy konwencja); drugi – ze zgodnością oczekiwań czytelniczych z zawartością i formą tekstu, a trzeci krok – z horyzontem oczekiwań, przymusem czytelniczym i osobistymi doświadczeniami w zakresie tematyki tekstu.

Może warto byłoby jednak rozważyć możliwość pozostawienia niektórych tekstów w podręcznikowej antologii bez takiej obudowy dydaktycznej, aby uczniowie mogli wybrane teksty czytać bez ukierunkowania i stawiać samodzielnie pytania do tekstów, stawiać pytania sobie bądź innym czytelnikom z klasy czy nauczycielowi. Kilkakrotnie (np. s. 22, 69) polecenia powinny się znaleźć raczej w zeszycie ćwiczeń, ponieważ zostawiono miejsce na wypełnienie (dotyczy to ćwiczeń leksykalnych czy przykładów zapisu). W niektórych poleceniach Autorzy sugerują metodę prowadzenia lekcji (np. metoda projektu – s. 43).

Za potrzebny element obudowy dydaktycznej uznają polecenia, które mogą ukierunkować odbiór filmu lub spektaklu (np. s. 122 i 224 – film; 182–183 – teatr).

Kilkakrotnie Autorzy przypominają w obudowie dydaktycznej o tekstach, które uczniowie mogli czytać w gimnazjum; ponieważ lektura na przykład *Potopu* nie była obowiązkowa, polecenia ze s. 212, wprowadzające do tematu literackich i kulturowych obrazów sarmatyzmu, dotyczą przypomnienia lub przedstawienia powieści Sienkiewicza – dla tych, którzy jeszcze nie znają *Potopu*. Lektury gimnazjalistów przywoływane są także we fragmencie „Przemysł na nowo”. Autorzy podręcznika realizują w ten sposób założenia podstawy, aby łączyć liceum z gimnazjum w sześcioletni cykl edukacyjny, a nie omawiać na nowo, nie powtarzać w liceum lekcji z tekstami, które uczniowie przeczytali w gimnazjum. Niekiedy Autorzy polecają uczniom przypomnieć sobie wcześniejsze partie książki.

Notki biograficzne są bardzo krótkie; podają daty, podstawowe fakty oraz najistotniejsze cechy twórczości. W biogramach konsekwentnie nie wymienia się

tytułów; tytuły tomików, z których cytuje się utwory liryczne, są wymienione w nawiasie pod tekstami. Na ogół nie ma fotografii twórców.

Funkcję informacyjną realizują wstępne informacje do rozdziałów oraz końcowe podsumowania, także w formie mapy myśli. Forma zapisu, jaką są mapy myśli, niewątpliwie pozwala szybko powtórzyć najważniejsze terminy i zależności między faktami, konwencjami i zjawiskami kulturowymi, ale wydaje się, że licealistom można było tylko zasugerować potrzebę sporządzania map myśli, podając ewentualnie wzór, a mapy myśli na zakończenie etapów szkolnej pracy powinny być wykonane przez samych uczniów.

Wybór tekstów kultury jest dostosowany do fragmentów informacyjnych i tekstów literackich, jest różnorodny (malarstwo, architektura, rzeźba), reprezentatywny dla epok lub pokazujący współczesne realizacje dawnych tematów; wykorzystano najbardziej znane dzieła, ale wprowadzono także dzieła nieznanie szerszej publiczności, na przykład ze zbiorów prywatnych. Czasami takie dzieła wypełniają całą stronę podręcznika; znajduje się tam fotografia całości i wybranych detali. Do dzieł kultury odnoszą się na ogół pytania i polecenia. Niekiedy rozbudowany jest opis pod obrazem (np. s. 140, 147).

Z przeglądu zawartości podręcznika wynika, że Autorzy czy Wydawca nie przywiązują wagi do pełnego opisu dzieł kultury; w podpisach nie podano wymiarów obrazów czy rzeźb, nie określono techniki bądź materiału. Takie niepełne wskazówki do opisu dzieła malarskiego znajdują uczniowie także w poleceniu do siebie adresowanym ze s. 192: *Przygotuj katalog wystawy, w którym zaprezentujesz wytypowane przez siebie dzieła. Pamiętaj o następujących informacjach: nazwiska autorów (jeśli są znani), tytuły dzieł, daty powstania dzieł (jeśli są znane), miejsca stałej ekspozycji*. Trzeba jednak napisać, że Autorzy podręcznika, chcąc nauczyć licealistów uważnego „czytania” obrazów, zadają wiele pytań i określają tematy do rozważenia.

Pomyłki (lub **przeoczenia** w tekście podręcznika). W podręczniku jest informacja o Wergiliuszu i Owidiuszu; nie ma jednak fragmentów ich dzieł (s. 51). Pomyłka wystąpiła w oznaczeniu na s. 42 (jest „znaczek” szkoły interpretacji, a powinien być „znaczek” związany z treściami teatralnymi). W indeksie rzeczowym nie ma terminu „inicjał”. Usterki językowe przeoczono w korekcie na s. 30, 49, 57. Na s. 210 nie podano tytułu tomu poetyckiego.

Konkluzja

Do podręcznika *Świat do przeczytania* trojga Autorów trzeba i warto będzie wrócić bądź to w kolejnych miesiącach i latach, bądź po wydaniu całej serii dla trzech klas szkoły ponadgimnazjalnej. Nie mam wątpliwości, że powstaje dobry podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego – z wartościowymi tekstami li-

terackimi i tekstami kultury, które tworzą przemyślane kompozycje problemowe, z krótkimi, dydaktycznie użytecznymi wprowadzeniami do epok, tekstów czy problemów, z cennymi wskazówkami z zakresu szkoły interpretacji oraz bogatym i wielostronnym ukierunkowaniem lektury.

Z analizy pierwszej części cyklu wynika także, iż należałoby przemyśleć koncepcję i realizację edukacji językowej; być może, powtórzę, przygotowanie jednej książki dla ucznia na trzy lata nauki w liceum lub technikum.

Recenzowany podręcznik może motywować do czytania i rozwijać kompetencje odbiorczo-nadawcze licealistów, którzy po lekturze podręcznikowej antologii oraz wykonaniu zadań z obudowy dydaktycznej nabędą wiedzy i umiejętności, które pozwolą interpretować także inne teksty, być może wskazywane przez nauczyciela polonistę lub wybierane przez licealistów (czytane „w ich własnym imieniu”).

Recenzja podręcznika:

S. Wilczyński, E. Pobiedzińska, A. Jaworska, *Porta Latina Nova. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej oraz Porta Latina. Preparacje i komentarze*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2012

Uwagi ogólne:

Recenzowany podręcznik autorstwa Stanisława Wilczyńskiego, Ewy Pobiedzińskiej i Anny Jaworskiej (taką kolejność nazwisk autorów zaproponowano na okładce i karcie tytułowej) przeznaczony jest do kształcenia ogólnego i nauczania języka łacińskiego oraz kultury antycznej (w zakresie rozszerzonym) na poziomie szkół ponadgimnazjalnych (w pracach merytorycznych nad książką brał również udział prof. dr hab. Mikołaj Szymański). Książka została dopuszczona do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz wpisana do wykazu podręczników szkolnych pod numerem 416/2012 na podstawie opinii rzeczoznawców merytorycznych i dydaktycznych: mgr Heleny Błazińskiej, dr Grażyny Czetwertyńskiej oraz dr Jadwigi Bednarek, która przygotowała polonistyczną opinię językową.

Recenzowany podręcznik składa się z trzech części.

Pars I to: *Porta Latina Nova. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej*, który rozpoczyna *Rozkład materiału lekcyjnego*. Trzydzieści pięć jednostek metodycznych obejmuje cały podstawowy materiał gramatyczny. Warto dostrzec, iż poszczególne jednostki mają stały układ (o czym piszę niżej, w części szczegółowej recenzji), co niewątpliwie sprzyja nauczaniu i utrwalaniu wiedzy.

Po krótkim rozdziale wstępnym, zatytułowanym *Ad discipulos et studentes (Słowo do uczniów)*, następuje przejście do poszczególnych jednostek lekcyjnych. Kolejna część, *Exauctorum latinorum libris (Wybór tekstów łacińskich)*, s. 84–113) stanowi wybór najbardziej reprezentatywnych tekstów łacińskich autorów antycznych (m.in. Cezar, Seneka, Cyceon, Liwiusz), a także polskich autorów piszących po łacinie (Andrzej Frycz Modrzewski, Marcin Kromer). Na uwagę zasługuje

wybór tekstów poetów łacińskich. Czytając wiersze Katullusa, Owidiusza, Wergiliusza czy Horacego, uczeń ma okazję zapoznać się ze starożytną metryką, której zasady są w recenzowanej książce dość jasno wytłumaczone (za pomocą prostych i czytelnych schematów).

Kolejny rozdział podręcznika: *Vir doctus. Honoris causa doctor. Honoris causa civis* (*Dyplomy*, s. 113–116) zawiera szereg współcześnie stosowanych formuł w języku łacińskim, używanych podczas uroczystej promocji doktorskiej, kilka wzorów dyplomów nadawanych przez uczelnie, w tym tytułów doktora honoris causa oraz honorowego obywatelstwa miasta nadawanego przez radę miejską.

Następny rozdział – *Carmina medii aevi transferenda et translata* (*Poezja średniowieczna*, s. 117–123) zawiera kilka średniowiecznych pieśni łacińskich (m.in. *Stabat Mater; Dies irae, In taverna*) oraz ich poetyckie tłumaczenia autorstwa – co zasługuje na dostrzeżenie – uczniów liceów ogólnokształcących. Może być to również zachęta do pobudzenia aktywności translatorskiej uczniów korzystających z książki. Na marginesie zaznaczę, że ze względu na korelację między przedmiotami nauczania, warto było także podać przekład utworu *Stabat Mater* dokonany przez Mirona Białoszewskiego czy utwór *Dies irae* w przekładzie Jana Kasprowicza. Uczniowie nie zawsze są świadomi, że znani im poeci: Białoszewski, Kasprowicz czy Leopold Staff (m.in. autor znakomitych przekładów łacińskich wierszy Jana Kochanowskiego) byli również tłumaczami. Może warto też dodać przynajmniej jeden łaciński utwór Kochanowskiego, aby choć zasygnalizować, iż był on poetą polsko-łacińskim. Warto też, by Autorzy podręcznika rozważyli te propozycje uzupełnień.

Kolejna część – *Dicta, proverbia, sententiae* (*Zwroty, przysłowia, sentencje*, s. 124–140) stanowi alfabetyczne zestawienie około 365 popularnych sentencji łacińskich wraz z polskim przekładem i komentarzem towarzyszącym trudniejszym zwrotom.

Ostatni rozdział to *Index auctorum* (*Wykaz autorów tekstów i sentencji*, s. 138–140). Książkę uzupełnia indeks autorów tekstów i sentencji, który wraz ze spisem treści stanowi element dobrze opracowanego systemu orientacji podręcznika.

Drugą częścią podręcznika – Pars II, choć nie jest to zaznaczone na stronie tytułowej, a jedynie w autorskim *Słowie do ucznia* (s. 10 w podręczniku podstawowym – Pars I), jest *Porta Latina Nova. Preparacje i komentarze*. Znalazły się tutaj wyjaśnienia do poszczególnych jednostek lekcyjnych, zawierające nie tylko zagadnienia gramatyczne i leksykalne, ale także komentarz rzeczowy z zakresu kultury, historii i literatury antyku grecko-rzymskiego oraz judeochrześcijańskiego, w tym noty o autorach tekstów i o dziełach, z których zaczerpnięto fragmenty, tabele form deklinacyjnych i koniugacyjnych, oraz bibliografia.

Trzecią część podręcznika stanowi *Porta Latina Nova. Zeszyt ćwiczeń do języka łacińskiego i kultury antycznej*. Część ta jest *novum* w stosunku do poprzed-

niego wydania, w którym ćwiczenia zostały włączone do podstawowej struktury podręcznika. Oprócz typowych ćwiczeń gramatycznych zadania z kultury antycznej zachęcają uczniów do samodzielnej lektury kanonicznych tekstów literatury starożytnej, jak *Iliada*, *Odyseja*, a zestawienie ich z „reprezentacyjną” literaturą polską skłania uczniów do refleksji i pobudza samodzielne myślenie.

Uwagi szczegółowe:

Na uznanie zasługuje duża ilość materiału, jaki udało się zamieścić w stosunkowo niewielkiej objętościowo książce (łącznie 192 strony). Poszczególne jednostki lekcyjne zostały podzielone na stałe części, co Autorzy zapowiadają już w *Słowie do uczniów* (s. 10): A. *Varia* (luźne zdania wprowadzające nowy materiał gramatyczny i leksykalny); B. Tekst ciągły preparowany lub oryginalny o określonym temacie, zawierający różne treści kulturowe i utrwalające materiał językowy; C. Zamiast w poprzednim wydaniu *Exercitationes*, *Teksty w języku polskim dotyczące kultury i cywilizacji antycznej oraz dziedzictwa europejskiego jako komentarz rzeczowy do tekstów łacińskich*; D. *Dicta, proverbia, sententiae* (zwroty, przysłowia, sentencje) oraz E. *Ars poetica aut quod libet* (sztuka poetycka albo co kto lubi) – poezja łacińska od starożytności do średniowiecza, inskrypcje i zagadki.

Zgodnie z zaleceniem obowiązującego programu kształcenia podręcznik wprowadza materiał językowy w sposób spiralny, to znaczy, że uczeń stale powtarza, pogłębia wiedzę, utrwała i zwiększa swoje umiejętności językowe.

Bez wątpienia treść poszczególnych jednostek została ułożona w sposób możliwie najlepiej przyswajalny przez ucznia, dodatkowo, co podkreślam, w atrakcyjnej formie. Na uwagę zasługuje podniesienie walorów estetycznych podręcznika w stosunku do poprzedniego wydania (większa przejrzystość, większe marginesy, przyjazna kolorystyka).

Podobnie jak w poprzednim wydaniu, nasuwa się jednak pytanie, czy zaproponowany materiał nie jest zbyt obszerny, a cały kurs zbyt intensywny. Już w drugiej lekcji uczeń zostaje „zbombardowany” materiałem gramatycznym. Z ramki (s. 14) dowiaduje się, że tematem lekcji będzie: temat i końcówka czasownika; koniugacje I–IV, *indicativus, infinitivus, imperativus praesentis activi, singularis – pluralis, supinum*; formy podstawowe czasownika; zaimki osobowe, zaimek zwrotny; budowa zdania pojedynczego, podmiot, orzeczenie czasownikowe, *infinitivus* jako dopełnienie. Wszystkie te zagadnienia zostały zawarte w dwóch krótkich czytankach (część A i B lekcji) oraz w powiedzeniach i sentencjach (część D). Aby móc przetłumaczyć te króciutkie teksty, uczeń nie tylko musi opanować cały materiał gramatyczny, ale także 72 słowa, a w przypadku czasowników również ich formy podstawowe. Przedstawiony układ materiału lekcyjnego i jego ilość

sugeruje, iż krótkie jednostki lekcyjne, liczące po dwie strony, są przewidziane na kilka godzin lekcyjnych, co sprawia, że uczeń, zanim przystąpi do tłumaczenia właściwego tekstu, przez kilka godzin będzie poznawał chyba jednak zbyt obszerny materiał gramatyczny. Może to wywołać jego nudę i spowodować zniechęcenie. Co więcej, przy „rozbiciu” jednej lekcji na kilka godzin lekcyjnych nauczyciel ma praktycznie niewielkie szanse na zrealizowanie całego materiału zawartego w podręczniku. W tym miejscu dodam, iż kurs języka łacińskiego realizowany jest obecnie w szkołach ponadgimnazjalnych w wymiarze od dwóch godzin tygodniowo przez trzy lata do jednej godziny przez rok. Zasadne więc byłoby wskazanie materiału „obowiązkowego” dla realizujących wersją minimalną nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej oraz oznaczenie materiału przeznaczonego dla tych, którzy uczą się przedmiotu w ciągu trzech lat. Dość łatwo można dokonać takiej selekcji, gdyż nowa podstawa programowa główny nacisk kładzie na naukę języka, ograniczając treści z zakresu kultury antycznej i związków z tradycją europejską głównie do powiązań z literaturą i kulturą polską, o czym Autorzy, niestety, wydaje się, że nie wiedzą. Uczniowie mogą zaciekawić spreparowane teksty łaciny mówionej, umieszczone po X, XX i XXX lekcji. Dodano do nich także *carmina* wraz z zapisem nutowym.

Drugą częścią podręcznika – Pars II (na co wskazywałam już wyżej, w części ogólnej recenzji) jest *Porta Latina. Preparacje i komentarze*. Znajdujące się tutaj komentarze rzeczowe z zakresu kultury, historii i literatury antyku grecko-rzymskiego opatrzone są dość obszerną bibliografią. Bibliografia ta obejmuje – moim zdaniem – pozycje wartościowe, różnorodne, które posłużą zainteresowanym uczniom do rozszerzenia i uzupełnienia swojej wiedzy. W tej części podręcznika Autorzy umieścili również przykłady zapożyczeń łacińskich w języku polskim oraz w językach angielskim, niemieckim i francuskim, co na pewno sprzyja komparatystycznej refleksji językowej uczniów i może wpłynąć na lepsze zrozumienie zjawisk językowych zachodzących w języku polskim i innych językach nowożytnych.

Niestety, dalsze uwagi szczegółowe pozbawione są sensu, gdyż podręcznik *Porta Latina Nova*, poza wspomnianą częścią „C”, nie różni się od swojej poprzedniczki do starej podstawy programowej. Autorzy zamiast wykorzystać miejsce, jaki powstało po przeniesieniu ćwiczeń do oddzielnego woluminu, zapełniają lukę, jak sami o tym piszą: „tekstami w języku polskim dotyczącymi kultury i cywilizacji antycznej oraz dziedzictwa europejskiego jako komentarz rzeczowy do tekstów łacińskich”. I tak na przykład na s. 12–13 uczniowie dowiadują się, że łacina nie jest językiem martwym i nieużywanym, ale że wciąż można posłuchać wiadomości w języku łacińskim, które są nadawane przez radio fińskie, albo na s. 18–19 poznają historię alfabetu, w dalszych jednostkach pojawiają się zagadnienia z historii i kultury starożytnej. Niepokoi też fakt, że Autorzy w żaden sposób nie dostosowali się w tym miejscu do nowej podstawy programowej, która

bardzo jasno określa zakres zagadnień gramatycznych oraz tzw. kulturowych. To precyzyjne określenie treści ma zapobiec powszechnemu wśród uczniów zjawisku „amnezji”, a z drugiej strony pozwala łatwo sprawdzić dostosowanie podręcznika do nowej podstawy.

W punkcie 4 nowej „podstawy programowej przedmiotu *język łaciński i kultura antyczna*” czytamy, że [uczeń – K. K.] „...dostrzega związki języka polskiego z językiem łacińskim, wyjaśnia etymologię wyrazów w języku polskim, opierając się na leksyce łacińskiej”, tymczasem w *Lingua Latina Nova. Preparacje i komentarze* uczeń może w każdej jednostce znaleźć etymologię słów angielskich, niemieckich i francuskich, ale nie polskich (!) – na s. 25–26 można odnaleźć cały *passus* pt. „Język łaciński a języki romańskie”, co owszem, było do przyjęcia, ale w starej podstawie programowej.

W punkcie 6 [uczeń – K. K.] „wyjaśnia związki kultury europejskiej, zwłaszcza polskiej, z kulturą antyczną – odniesienia do antyku w najwybitniejszych dziełach literatury, sztuki i architektury europejskiej, twórczość wybranych poetów polsko-łacińskich [...], powiązania polskiej kultury szlacheckiej z rzymską tradycją republikańską, wpływ antyku na te dziedziny kultury europejskiej, w których przenika się z chrześcijaństwem”. Na próżno szukać tych treści w podręczniku. O poetach polsko-łacińskich nawet się nie wspomina. Autorzy napomykają jedynie o Andrzeju Fryczu Modrzewskim i Marcinie Kromerze, czyli powielają treść z poprzedniego wydania. W całym podręczniku oraz preparacjach brak jakichkolwiek informacji o wpływie literatury klasycznej na polską i związkach między nimi. Dziwi to tym bardziej, że nowa podstawa wręcz podaje gotowe przykłady: w „zalecanych warunkach i sposobach realizacji” możemy przeczytać, że [uczniowie – K. K.] „interpretują teksty kultury (wykorzystanie wiedzy o języku łacińskim i kulturze antycznej do czytania i interpretacji tekstu literackiego, w szczególności lektur szkolnych, np. Homer w *Panu Tadeuszu*, topografia Rzymu w *Quo vadis*)” oraz „poszukuje śladów tradycji antycznej we współczesności (np. święta, obyczaje, polityka, szkoła, rozrywka: *Matronalia* – Dzień Matki, *Sol Invictus* – Boże Narodzenie, amfiteatr – stadion, termy – *aqua park* [...])”. Takich porównań i analogii brak w omawianym podręczniku. Także komentarz do podstawy programowej podkreśla, że „badanie, rozumienie, »czytanie« i wreszcie ochrona dziedzictwa narodowego wymagają głębszej znajomości naszej tradycji kulturowej. Łacina była do końca XVIII wieku drugim językiem narodowym, co wywarło istotny wpływ na charakter naszej kultury. Proponujemy zatem podstawę programową [piszą Autorki podstawy – K.K.], która wskazuje na te treści, które mogą pomóc w zdobyciu wiedzy o korzeniach cywilizacji europejskiej i jej śródziemnomorskim rodowodzie, ale też pokazuje na tym tle kulturę polską, która od X wieku rozwijała się w nurcie dziedzictwa Zachodu”, dlatego w podstawie znajdują się propozycje: „[...] czytania i komentowanie autorów polsko-łacińskich” (brak w podręczniku) oraz „nauczania kultury antycznej ze szczególnym uwzględ-

nieniem tych treści, które w istotny sposób wpłynęły na kształtowanie się kultury polskiej” (brak w podręczniku).

Braki te, które determinują charakter części kulturowej podręcznika, smucą tym bardziej, że latem 2012 roku udało się obronić język łaciński i kulturę antyczną jako przedmiot maturalny po wielu protestach i petycji podpisanej przez wybitnych przedstawicieli nauki polskiej różnych dziedzin. Różnice między treścią podręcznika a nową podstawą programową mogą sprawić nie lada problem dla uczniów zdających maturę z łaciny, do której pytania będą układane na podstawie nowej podstawy programowej.

Pozytywną innowacją jest, jak już wspomniano, zmiana szaty graficznej, która jest ciekawsza, bardziej przejrzysta i przyjazna uczniom. Jednak wprowadzenie większej liczby ilustracji naraża omawianą publikację na zarzuty związane ze sposobem opisaniam zamieszczonych reprodukcji dzieł sztuki i jego niekompletnością. Brakuje informacji o wymiarach, technice i miejscu przechowywania.

Także zastrzeżenia budzi, podobnie jak w poprzednim wydaniu, nierównomierne wprowadzanie materiału gramatycznego. W niektórych jednostkach uczeń zostaje nim „zasypany” (wspomniana *Lectio II*), w innych Autorzy prezentują zaledwie jedno zagadnienie (*Lectio V – ACI*). Niepokoi też fakt, że w drugiej jednostce znajduje się zdanie: „*Tu me laborare vides*” (s. 14), którego przetłumaczenie zakłada znajomość składni *accusativus cum infinitivo*, a ta jest omówiona dopiero w piątej jednostce lekcyjnej (przykładów takiej antycypacji jest znacznie więcej).

Niewątpliwie słusznym rozwiązaniem Autorów było zamieszczenie ćwiczeń w oddzielnym zeszytce, dzięki czemu uczeń ma możliwość rozwiązywania zadań bez dodatkowego zeszytu. W dużej mierze są to ćwiczenia przeniesione z podręcznika z poprzedniego wydania, uzupełnione jednak o dodatkowe, czasem znakomite ćwiczenia, pobudzające uczniów do krytycznego myślenia i samodzielnego wyciągania wniosków. Przykład takiego zadania można znaleźć na s. 37 (*Lectio XV*). W ćwiczeniu szóstym możemy przeczytać: „Łacina we włoskim. Znając słówka łacińskie (posługuj się też słownikiem łacińsko-polskim), spróbuj zrozumieć podany tekst”. To bardzo dobre ćwiczenie uświadamia uczniowi, dla którego często łacina jest „złem koniecznym”, jak jej znajomość może mu pomóc w uczeniu się języków romańskich, skoro przy nieznaności włoskiego jest w stanie zrozumieć tekst w tym właśnie, obcym dla siebie języku.

Na uwagę zasługują także ćwiczenia z części zatytułowanej „Sztuka słowa”. Zwykle są to pytania otwarte, skłaniające ucznia do refleksji filozoficznej czy nawet egzystencjalnej, np. na s. 59 (*Lectio XXIV*) można przeczytać treść zadania: „Czym jest dla Ciebie uczenie się? Dokonaj krótkiej analizy na podstawie przeczytanego tekstu *Scriptores antiquos ad sapientiam augendam invitare*”, i dalej: „Co powinno być celem edukacji – zbierz poglądy Seneki i Cyncerona. Podziel się też swoim zdaniem” oraz „Jakie zawody i zajęcia uznałbyś/uznałabyś za przykład

życia kontemplatywnego, a jakie – aktywnego. Do jakiej formy życia bardziej się skłaniasz lub jakie widzisz w sobie predyspozycje odpowiadające planowanej drodze życiowej”.

Wydaje się, że trzecia część podręcznika, czyli zeszyt ćwiczeń, w największym stopniu spełnia wymogi nowej podstawy programowej i został bardzo dobrze przemyślany tak pod względem treści, jak i formy. Poza ćwiczeniami, często ujętymi w tabelki, uczeń może obejrzeć dobrze dobrane ilustracje, często przedstawiające reprodukcje dzieł sztuki europejskiej. Jednak, podobnie jak w pozostałych częściach podręcznika, razi niekompletny opis, czyli brak danych na temat techniki malarskiej, wymiarów i miejsca przechowywania.

Konkludując, podręcznik *Porta Latina Nova. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej, Porta Latina Nova. Preparacje i komentarze* w niewielkim stopniu różni się od poprzedniego wydania do starej podstawy programowej. Podręcznik należy jeszcze raz przejrzeć i uzupełnić o wymagane treści, zwłaszcza w części tzw. kulturowej, czyli „C”. Wiadomości gramatyczne są zgodne z nową podstawą, ale to wynika ze specyfiki podręcznika językowego, a nie koncepcji Autorów. Na uznanie zasługuje opracowanie szaty graficznej, zamieszczenie pięknych ilustracji, jednak nie to stanowi o wartości podręcznika. Zdecydowanie najlepszą pod kątem dostosowania do nowej podstawy część stanowi zeszyt ćwiczeń – trzecia część podręcznika i jest to największe *novum* tego wydania.

Artykuł recenzyjny na temat podręcznika:

Krzysztof Moraczewski i Stanisław Kandulski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy. Podręcznik wiedzy o kulturze*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012, ss. 264

Nie ulega wątpliwości, że aby być dydaktycznie skutecznym, trzeba mieć wyrazistą koncepcję własnego działania, wiedzieć, **co i po co** chce się powiedzieć i zrobić. I Autorzy opiniowanego podręcznika o niewątpliwie urokliwym (jak na publikację o szkolnym przeznaczeniu) tytule *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy. Podręcznik wiedzy o kulturze* taką właśnie wyrazistą koncepcję tego, czym jest szkolna wiedza o kulturze, jakie są jej mocne i słabe strony, bez wątpienia posiadają. Z tego punktu widzenia opiniowany podręcznik jest oryginalną i ciekawą autorską propozycją odczytania nowej podstawy programowej¹.

Podręcznik ten powstał w poznańskim środowisku kulturoznawczym. Jego autorzy to dr hab. Krzysztof Moraczewski, pracownik Instytutu Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który był autorem również jego wcześniejszych wersji, noszących równie intrygujący tytuł *Od wieży Babel do drapaczy chmur*² oraz nauczyciel, animator kultury, trener, a zarazem doktorant Zakładu Badań nad Kulturą Artystyczną tegoż Instytutu – Stanisław Kandulski. Podręcznik został pozytywnie zaopiniowany przez prof. dr hab. Henrykę Sędziak, dr hab. Małgorzatę Świącicką (fragment wspomnianej recenzji został zamieszczony na okładce) oraz mgr Krystynę Misiorowską. Wspomniany wyżej związek Autorów z Instytutem Kulturoznawstwa UAM w Poznaniu zaważył na koncepcji ujmowania zjawisk kulturowych. Jednak właśnie ten fakt decyduje w moim od-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [Dz. U. R. 2009, Nr 4, poz. 17].

² K. Moraczewski, *Od wieży Babel do drapaczy chmur. Podręcznik wiedzy o kulturze dla liceów i techników. Kształcenie w zakresie podstawowym*, Poznań 2003; K. Moraczewski, *Od wieży Babel do drapaczy chmur. Podręcznik wiedzy o kulturze dla liceów i techników. Kształcenie w zakresie rozszerzonym*, Poznań 2003.

czuciu o znaczeniu tego podręcznika, jako że bez wątplenia prezentuje on poziom akademicki, z wyraźnie wpisaną w dyskurs i wprost zadeklarowaną przez Autorów koncepcją rozumienia kultury, tzn. teorią społeczno-regulacyjną Jerzego Kmity, która stanowi paradygmat nauk o kulturze właściwy dla poznańskiego ośrodka kulturoznawczego.

Autorzy posługują się pojęciami naukowymi w sposób precyzyjny. Nie ma tutaj terminologicznej dezynwoltury, prowadzącej najczęściej do nieuzasadnionych, nadmiernych uproszczeń pojęciowych, będących później kalkami myślowymi powielanymi na dalszych etapach kształcenia.

Uczeń poprzez lekturę podręcznika poznaje punkt widzenia badaczy kultury, którym bliska jest ideacyjna teoria kultury i którzy są przekonani o konieczności podejmowania prób obiektywizacji refleksji nad kulturowymi artefaktami, mentefaktami i socjofaktami. Cenne jest przy tym, iż ta próba obiektywizacji nie prowadzi do powstawania tzw. prawdy podręcznikowej. Jest to szczególnie widoczne w pierwszej części podręcznika, zatytułowanej *Co powinno się wiedzieć o kulturze? Wybrane zagadnienia z teorii kultury*, w której Autorzy, a właściwie Autor, tzn. Krzysztof Moraczewski – ponieważ autorstwo poszczególnych części jest wyraźnie rozdzielone – podjął się trudnego zadania przybliżenia uczniom wybranych zagadnień z teorii kultury. Ta część do łatwych nie należy, podręcznik nie należy zresztą w ogóle do podręczników nietrudnych, jest raczej propozycją dla ambitniejszych zespołów klasowych, zwłaszcza o nachyleniu humanistycznym. I dla takiej grupy uczniów podręcznik *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy* może stać się nieocenionym przewodnikiem po świecie współczesnej kultury.

Podręcznikowy dyskurs ma bowiem strukturę akademickiego wykładu, dostosowaną do poziomu uczniowskiego raczej nie z punktu widzenia merytorycznego, a stylistycznego (choć Autorzy nie ustrzegli się fragmentów, w których hermetyczność języka jest spora). Autorzy mają jednak nadzieję, że taka forma podręcznikowej narracji, zawierająca obszerne teoretyczne wprowadzenie do zagadnień wiedzy o kulturze, stworzy możliwość „(...) pogłębienia refleksji dotyczącej życia społecznego, zarysowania uczniom osiągnięć nauk o kulturze i zaszczerpienia specyficznego dla humanistyki rodzaju refleksyjności i ciekawości świata”³. Aczkolwiek, aby to założenie w pełni zrealizować, warto byłoby wprowadzić kilka dodatkowych rozwiązań technicznych, ułatwiających recepcję podręcznikowego dyskursu, zwłaszcza wymowę obcojęzycznych nazwisk, objaśnienia trudniejszych pojęć na marginesie lub jakąś formę słowniczka (taki słownik jest bowiem dostępny tylko w formie elektronicznej, a tym samym na zajęciach

³ K. Moraczewski, S. Kandulski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy. Książka nauczyciela wiedzy o kulturze*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2012, s. 9, [PDF]. Publikacja ta jest dostępna w pliku PDF dla wszystkich nauczycieli, którzy zadeklarowali pracę z podręcznikiem Wydawnictwa eMPI2.

lekcyjnych raczej trudno z niego skorzystać). Istotne jest ponadto uzupełnienie nazwisk postaci przywoływanych w tekście, przede wszystkim badaczy kultury, datami ich urodzin i śmierci bądź zamieszczenie krótkich biogramów najważniejszych osób – uczeń nie ma bowiem pojęcia, czy np. wymienieni w tym samym rozdziale Wilhelm Dilthey i Clifford Geertz (s. 24–25) to postacie z tego samego bądź innego czasu historycznego, i chociaż Autorzy piszą, że „(...) obecnie znakomita większość naukowców przyjmuje różne formy ideacyjnych definicji kultury, które można wywodzić z tradycji **XIX-wiecznej** [podkr. I.K.], np. od szwajcarskiego historyka Jacoba Burckhardta oraz niemieckich filozofów, takich jak: Johann Gottfried Herder, Georg Wilhelm Friedrich Hegel i Wilhelm Dilthey” (s. 25), to jednak dokonanie na tej podstawie chronologicznego uporządkowania informacji jest co najmniej trudne.

Podręcznik jest obszerny, obejmuje aż 264 strony, chociaż Autorzy doskonale rozumieją, że realizacja wszystkich przewidzianych w podstawie programowej treści jest właściwie nierealna, skoro, zgodnie z ministerialnym rozporządzeniem w sprawie ramowych programów nauczania, przeznaczono na lekcje wiedzy o kulturze jedną godzinę lekcyjną w tygodniu⁴.

Autorzy podzielili w związku z tym treści nauczania na trzy części. Teorii kultury poświęcona została wspomniana już część pierwsza, zatytułowana: *Co powinno się wiedzieć o kulturze? Wybrane zagadnienia z teorii kultury*, obejmująca 6 rozdziałów, koncentrujących się na refleksji szczegółowej:

1. *Gdzie szukać wiedzy o kulturze? Dyscypliny naukowe zajmujące się kulturą.*
2. *Co to jest kultura? Potoczne i naukowe rozumienie kultury.*
3. *Najważniejsze twierdzenia o kulturze.*
4. *O różnych dziedzinach kultury.*
5. *Kultury, cywilizacje i związki między nimi.*
6. *Jeden Zachód, wiele narodów. O kulturze europejskiej, kulturach narodowych i regionalnych.*

Jest to – wynikająca z właściwego odczytania nowej podstawy programowej – odpowiedź na pytanie, czemu mają służyć lekcje wiedzy o kulturze. W nowej podstawie programowej został bowiem spełniony podnoszony wielokrotnie postulat, aby szkolna wiedza o kulturze nie była tylko i wyłącznie wiedzą o kulturze w rozumieniu artystycznym, a tym samym przedmiotem zastępującym nieobecną (poza szkołami plastycznymi) historię sztuki, ale aby uwzględniała szeroką, antropologiczną definicję kultury. W podstawie zapisano więc, iż „(...) uczeń po-

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Załącznik nr 7 [Dz. U. R. 2012., poz. 204].

sługuje się pojęciem kultury rozumianej jako całokształt ludzkiej działalności⁵⁵, a w komentarzu do tejże podstawy doprecyzowano, iż „(...) zadaniem nauczyciela (...) nie tyle jest porządkowanie i uzupełnianie wiedzy na temat różnych dzieł, stylów, języków sztuki, ile – na podstawie wiedzy już przez uczniów nabytej – poszerzanie ich rozumienia znanych im artefaktów, zgodnie z **antropologicznym rozumieniem kultury**, w którym obejmuje ona całość ludzkich praktyk i wyborów”⁵⁶.

Ten fakt Krzysztof Moraczewski i Stanisław Kandulski doskonale rozumieją i jako pedagodzy, i akademicy (jak sami o sobie piszą) starają się spojrzeć na niego z punktu widzenia szkolnej praktyki, wyraźnie kładąc nacisk na wykorzystanie bliskiej im ideacyjnej koncepcji kultury jako narzędzia rozumienia współczesnego świata. Nie ulega również wątpliwości, że – zgodnie z założeniami obowiązującej podstawy programowej – o to właśnie chodzi. Natomiast problemem ogromnym, przede wszystkim natury metodycznej jest pytanie, jak to osiągnąć? Nowa podstawa programowa nie pozwala bowiem na realizowanie wiedzy o kulturze na poziomie rozszerzonym, co oznacza, iż nauczyciel w całym trzyletnim cyklu licealnym lub czteroletnim w technikum ma do dyspozycji ok. trzydziestu jednostek lekcyjnych, trwających 45 minut. Oznacza to, że w ciągu mniej więcej 22,5 godziny (!) należy przekazać uczniom wiedzę i umiejętności z zakresu teorii kultury, mediów kultury, sztuki XX wieku, animacji kultury..., a także ocenić poszczególnych uczniów, których w zespole klasowych niejednokrotnie jest ponad trzydziestu. Mając te fakty na uwadze, w pełni podzielam więc nieco autoironiczną konstatację Autorów podręcznika, którzy w poradniku dla nauczyciela napisali: „Wymagany materiał empiryczny stać się ma nie tylko częścią pamięciowej wiedzy (co i tak stanowiłoby o wielkiej determinacji uczącego się), ale również bazą wyjściową do refleksji (teoretycznej, interpretacyjnej i analitycznej) uwzględniającej metody porównawcze. Można się zastanawiać, czy po kursie takiej wiedzy o kulturze potrzebni będą jeszcze absolwenci Akademii Sztuk Pięknych”⁵⁷. Zapytałabym ponadto, czy owi 15-latkowie, którzy dopiero co opuścili mury gimnazjum (wiedzę o kulturze trzeba zgodnie z obowiązującymi przepisami zrealizować w klasie pierwszej liceum, a w technikum ewentualnie w klasie drugiej), w ogóle muszą jeszcze jakąś wiedzę humanistyczną zdobywać..., skoro

⁵⁵ *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* [druk okolicznościowy Ministerstwa Edukacji Narodowej, dostępny również on-line: www.reformaprogramowa.men.gov.pl], s. 47.

⁵⁶ I. Kurz, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o kulturze*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 7. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* [druk okolicznościowy Ministerstwa Edukacji Narodowej, dostępny również on-line: www.reformaprogramowa.men.gov.pl], s. 50.

⁵⁷ K. Moraczewski, S. Kandulski, op. cit., s. 8.

zakłada się, że podejmą oni naprawdę złożoną refleksję nad otaczającą ich rzeczywistością kulturową, również w tych aspektach, z którymi zapewne nigdy wcześniej się nie spotkali.

Jednak nawet najbardziej sarkastyczne uwagi nie zmieniają faktu, że trzeba znaleźć sposób na to, by nauczać wiedzy o kulturze tak, by uczniowie nie wołali niczym bohaterowie Gombrowicza: „jak zachwyca, skoro nie zachwyca”. I Autorzy poznańskiego podręcznika próbują znaleźć na to wołanie receptę. Jednak jej skuteczność jest możliwa dopiero w momencie, kiedy spojrzy się na podręcznik *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy* jako na jeden z elementów całego przygotowanego przez Autorów i Wydawnictwo pakietu edukacyjnego. Ten pakiet tworzą: podręcznik, program nauczania, strona internetowa, poradnik dla nauczyciela i scenariusze kilku wybranych lekcji, brakuje w nim jedynie, w moim odczuciu, zeszytu ćwiczeń bądź jakiejś formy kart pracy (nawet w formie multimedialnej), ułatwiających pracę nauczycielom, którzy w gruncie rzeczy powinni być jednymi z najbardziej wszechstronnych specjalistów zatrudnionych w szkole. Krzysztof Moraczewski i Stanisław Kandulski mają bowiem świadomość, że szkolna wiedza o kulturze to przedmiot o wyjątkowo interdyscyplinarnym charakterze i dlatego trudno jest „(...) jednoznacznie wskazać na wykształcenie osób, które kompetentnie mogłyby wypowiadać się o nich wszystkich. Przedmiot ten mógłby prowadzić absolwent takich fakultetów, jak historia sztuki, filmoznawstwo, teatrologia oraz antropologia (względnie socjologia lub kulturoznawstwo). Rzecz w tym, że tak wszechstronnie wykształconych osób nie ma. Przynajmniej autorzy poradnika takich nie znają”⁸. Tym bardziej, co chciałabym podkreślić, Autorzy winni więc podjąć trud przygotowania – ze względu na swoje merytoryczne kompetencje – kompleksowych, pragmatycznych ćwiczeń, zadań, poleceń, kart pracy, itp., ponieważ dostępne dla nauczycieli pracujących z podręcznikiem przykładowe scenariusze lekcji obejmują zaledwie cztery jednostki lekcyjne i nie stanowią jakichś wyjątkowo interesujących propozycji ujęcia tematu⁹.

Opracowanie jakiejś formy zeszytu ćwiczeń wydaje mi się bardzo ważne, ponieważ zamieszczona w podręczniku obudowa dydaktyczna jest zdecydowanie jego najsłabszym elementem. Pod każdym podrozdziałem zamieszczono monotonne pytania do tzw. „czytania ze zrozumieniem”, w dodatku w większości odnoszące się do wiedzy szczegółowej: „Co to jest kultura społeczna”, „Czym się różnią zachowaniowe i ideacyjne rozumienie kultury”, „Czym się różnią solidarność mechaniczna i organiczna społeczeństw”, „Czym jest tekst kultury”. Autorzy tłumaczą co prawda, że wynika to z faktu coraz większych trudności, jakie mło-

⁸ Ibidem, s. 20.

⁹ S. Kandulski, K. Moraczewski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy. Scenariusze lekcji wiedzy o kulturze...* [PDF].

dzień ma ze zrozumieniem czytanego tekstu, jednak dydaktyczna przydatność takich pytań jest niewielka, ponieważ przeciętny uczeń po prostu w takiej sytuacji bezrefleksyjnie przepisuje do zeszytu fragment podręcznika. Co prawda na końcu każdego rozdziału Autorzy zamieszczają zadania, wśród których są też polecenia ciekawe, jednak nie jest ich wiele i raczej odnosi się wrażenie, że ich przygotowanie nie zostało przemyślane przez Autorów równie solidnie, co tekst podręcznika. Większość zadań jest bowiem czasochłonna, a wiedza o kulturze – mimo swojej znaczącej roli w budowaniu humanistycznej wiedzy ucznia – nie należy do przedmiotów maturalnych, dlatego uczniowie niezbyt chętnie poświęcą czas np. na oglądanie filmów Wenera Herzoga i poszukiwanie jego artystycznej odrębności (s. 243), zwłaszcza że jest to zadanie znacznie przekraczające poziom intelektualny przeciętnego ucznia. Sporą trudność sprawi również uczniom I klasy odnalezienie informacji na temat wielkich regionów gospodarczych na świecie i ocena „na ile (...) różnice wynikają z możliwości dostępu do udogodnień technologicznych, przynależności do danej narodowości czy zamożności” (s. 100). Natomiast intrygujący może się okazać cykl zadań związanych z rozwojem form i technik komunikacji (s. 121), rozpoczynający się propozycją napisania „ręcznie na papierze do korespondencji listu do bliskiej osoby” i poszukania na tej podstawie reguł rządzących komunikacją elektroniczną, bezpośrednią, a także związanych z kontaktem elementów tradycji, jakie uległy zmianie w wyniku rozwoju technicznego (s. 121).

Podręcznik jest natomiast dobrze opracowany pod względem edytorskim, należy on do grupy tych, w których dominuje tekst, a nie kolorowa infografika. Zamieszczone w poszczególnych rozdziałach reprodukcje i fotografie pełnią bowiem typowe funkcje ilustracyjne, nie skupiając nadmiernie uwagi odbiorcy, a tym samym nie odwołując go od autorskiego dyskursu.

Podręcznik ma poręczny, zeszytowy format, został wydany na dobrym papierze (aczkolwiek z tego względu jego waga jest spora). Ilustracje w większości są niewielkie, dominuje rozmiar 11/12 cm x 7/8 cm. Jednak mimo to ich jakość jest bardzo dobra. Graficznie jest stonowany, oszczędnie operuje kolorem, ma dobry system orientacyjny. Treść została, jak już wspomniałam, podzielona na trzy wyraziste części:

- Część I: *Co powinno się wiedzieć o kulturze? Wybrane zagadnienia z teorii kultury;*
- Część II: *Problemy kulturowe współczesnego świata;*
- Część III: *Kultura artystyczna XX wieku.*

W systemie orientacyjnym podręcznika poszczególnym częściom przyporządkowano kolory: zielony, czerwony i niebieski, a ponadto dodatkowo ujęto je w barwną kłamrę, ponieważ początkowy i końcowy fragment podręcznika, stanowiące część informacyjną, oddzielono kolorem fioletowym.

Kolory te stanowią barwną, żywą paginę, umieszczoną wraz z numeracją stron w górnej części prawego marginesu, co ułatwia szybkie i sprawne odszuka-

nie żadanego fragmentu. Czytelny jest również spis treści, w którym wykorzystano tę samą kolorystykę.

Podręcznik dopełniają: niewielka bibliografia, indeks osób i postaci mitologicznych, indeks rzeczowy, a także wykaz ilustracji. Niestety słownik trudniejszych pojęć umieszczony został nie w podręczniku, a na stronie internetowej wraz z dodatkowymi materiałami multimedialnymi. Nie ulega wątpliwości, że współcześnie takie dodatkowe elementy, dostępne w formie elektronicznej, stanowią istotną część obudowy dydaktycznej. Nauczyciele (i uczniowie) korzystający z opinowanej publikacji nie otrzymali jednak, co jest najczęstszą praktyką, płyty CD, ale zostali wyposażeni przez Autorów (i Wydawnictwo) w nowatorskie rozwiązanie: w podręczniku zamieszczono adres strony zawierającej materiały multimedialne do III części podręcznika, zatytułowanej *Kultura artystyczna XX wieku* z zakresu teatru, filmu, malarstwa, architektury, muzyki kompozytorskiej i happeningu, a także słownik elektroniczny, mający ułatwić lekturę poszczególnych rozdziałów (aczkolwiek to rozwiązanie, jak wspomniałam wyżej, nie wydaje mi się najbardziej optymalne).

Strona internetowa zabezpieczona jest zmiennym hasłem, do którego odczytania potrzebny jest podręcznik. Taka forma dostępu do materiałów internetowych dla współczesnego, zafascynowanego wirtualnym światem ucznia jest na pewno intrygująca. Ważne jest również, że informacje na stronie można przeczytać lub odsłuchać, co istotne jest zwłaszcza dla uczniów z dysfunkcjami. Rola tej strony nie polega na powielaniu autorskich treści podręcznikowych, ale na stworzeniu swego rodzaju „internetowego przewodnika”, który ma pomóc w zapanowaniu nad informacyjnym szumem, jakiego zaznaje niedoświadczony uczeń, kiedy „wygugluje” interesujące go pojęcie czy nazwisko. Ten sposób pozyskiwania informacji na pewno dostosowany jest do komunikacyjnych przyzwyczajęń współczesnych młodych ludzi. Natomiast tym, co budzi pewne moje obawy (może nieuzasadnione czy przesadzone), jest nadmierne wykorzystywanie materiałów ilustracyjnych zamieszczanych na stronie Wikipedii czy portalu wiedzaonet.pl, bądź też filmików z „You tube”. Jak rozumiem, jest to dozwolone prawem wykorzystywanie informacji z tzw. domeny publicznej, jednak ze względu na „otwarty” charakter Wikipedii wydaje się to nieco ryzykowne, bo współczesna szkoła winna uczyć umiejętnego korzystania z zasobów Internetu, a nawyk sprawdzania tego, co znajduje się na stronach Wikipedii, z innymi źródłami jest szczególnie ważny. Nie ma bowiem żadnych wątpliwości, że uczniowie sięgają w pierwszej kolejności właśnie do Wikipedii, dlatego takie podręcznikowe „sankcjonowanie” akurat owej „wolnej encyklopedii”, nawet tylko jako źródła ilustracji, budzi moje zastrzeżenia, tym bardziej że akurat kwestia intelektualnego piractwa została w podręczniku potraktowana zdecydowanie zbyt lekko. Na s. 72 Autorzy, chyba z nieco zbyt małą odpowiedzialnością za podręcznikowe słowo, piszą: „Kilkanaście milionów subskrybentów największej na świecie gry on line „World of

Warcraft”, do których trzeba doliczyć tych, którzy grając **na pirackich serwerach** [podkr. I.K.], nie płacą, to imponująca liczba. Skłania ona do tego, by na nowo umieścić zagadnienie gry w centrum uwagi”. Ja w centrum uwagi umieściłabym nie tyle zagadnienie gry, ile refleksję nad naruszeniem prawa, jakim jest korzystanie z „pirackich serwerów”....

Warto natomiast podkreślić, że podręcznik ma intrygujący i nietypowy tytuł i okładkę. Okładka ta wydaje się stanowić wizualny symbol łączności pomiędzy „dawnymi a nowymi laty”. Znajomość „dawnych lat” uczniowie winni byli wynieść z wcześniejszych etapów edukacyjnych, a umiejętność ich powiązania z „nowymi laty” zdobyć na lekcjach wiedzy o kulturze. Jednocześnie tak skomponowana okładka i tytuł mogą sugerować, że nie mamy do czynienia tylko i wyłącznie ze szkolnym podręcznikiem, ale raczej podręcznym kompendium „wiedzy o kulturze”, z którego skorzystać może każdy, kto kulturoznawczą tematyką jest zainteresowany. Jest to całkiem zgrabny chwyt marketingowy, na pewno odróżniający to wydawnictwo od innych, sztamkowych, jeżeli chodzi o tytuł książek do przedmiotów humanistycznych (ta zasada została zastosowana również we wcześniejszej wersji podręcznika, który nosił wówczas tytuł *Od wieży Babel do drapaczy chmur*). Warto przy okazji nadmienić, że podręcznik *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy* nie jest mutacją poprzedniej wersji opracowanej przez Krzysztofa Moraczewskiego, której nowość ogranicza się do umieszczeniu napisu „zgodny z nową podstawą programową”, a takie praktyki można obecnie na rynku podręcznikowym zaobserwować: pojawiają się bowiem podręczniki do różnych przedmiotów, których „nowość” polega na tym, że, używając metafory kulinarnej, zamiast lukru użyto czekolady, natomiast ciasto dalej jest to samo....

Podręcznik otwiera krótki wstęp skierowany do uczniów, aczkolwiek warto byłoby się upomnieć, aby apostrofę *Drodzy Uczniowie* uzupełnić o bezpośredni zwrot skierowany również do zasiadającej w ławach szkolnych płci pięknej.

Podręcznik, jak już zostało zaznaczone, jest obszerny, jednak już we wstępie Autorzy podkreślają, że wybór treści omówionych na lekcjach pozostawiają nauczycielom. Jest to uwaga rozsądna, ponieważ nie sposób wykorzystać wszystkich zawartych na kartach podręcznika informacji. Trzeba też zwrócić uwagę, że część II podręcznika podejmuje zagadnienia najbardziej aktualne, tzn. kwestie neoliberalizmu, globalizacji, kontrkultury, feminizmu, a także wpływu Internetu na gospodarkę i relacje międzyludzkie. Sam fakt obecności tego typu dyskursu to z pewnością cenna część zakresu pojęć i zagadnień poruszonych na kartach podręcznika. Jednak „czas jest nader zwinny i szybko biegnący”, zwłaszcza współcześnie, dlatego nie sposób przewidzieć, jakie wydarzenia staną się dziś lub jutro, kiedy nauczyciel będzie realizować konkretną jednostkę, „problemem kulturowym współczesnego świata”, stąd, aby tę część podręcznika właściwie wykorzystać, potrzebna jest nauczycielska aktywność i umiejętność trafnego, a nade wszystko obiektywnego komentowania otaczającej nas rzeczywistości społeczno-politycznej.

W gruncie rzeczy jest to kolejny, wcale niełatwy wymóg kompetencyjny, jaki winien spełnić nauczyciel wiedzy o kulturze, co dodatkowo potwierdza tezę, że wiedza o kulturze to najbardziej interdyscyplinarny ze szkolnych przedmiotów. Nic więc dziwnego, że w szkolnej praktyce niejednokrotnie wybór treści nauczania realizowanych w trakcie zajęć podyktowany jest możliwościami intelektualnymi i zainteresowaniami prywatnymi nauczyciela, który najczęściej nie jest kulturoznawcą, ale specjalistą „z przekwalifikowania”.

Autorzy podręcznika słusznie więc konstatują, że chociaż zakres studiów kulturoznawczych jest wyjątkowo erudycyjny, to jednak prawdopodobieństwo zatrudnienia absolwenta tego kierunku w szkole jest nikłe, ponieważ co prawda „(...) studia uniwersyteckie przygotowują takich absolwentów do umiejętnego wypowiedzania się w kwestiach kultury, to jednak odmawiają im kwalifikacji pedagogicznych. Teoretycznie alternatywą może być – zdaniem Krzysztofa Moraczewskiego i Stanisława Kandulskiego – zatrudnienie socjologów, filozofów lub antropologów, jednak o ile obejmują oni swym spojrzeniem problemy społeczne, to brakuje im odpowiedniego zaplecza artystycznego. Odwrotny problem będzie miał historyk sztuki, który niekoniecznie znając zagadnienia teatralne i filmowe, prawie na pewno nie będzie kompetentny w kwestiach antropologicznych. (...) Innym rozwiązaniem jest przekwalifikowanie. (...) Nauczyciele, którzy kompetencje do prowadzenia wiedzy o kulturze zdobyli jako wtórne względem swego głównego (najczęściej humanistycznego) wykształcenia, z powodzeniem mogą częściowo łączyć przedmioty”¹⁰. I trzeba dopowiedzieć, że taka praktyka jest obecnie w szkołach najczęściej stosowana, bo liczba godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu sprawia, że nawet w dużych szkołach nie sposób byłoby zapewnić kulturoznawcy pensum, pozwalającego na jego etatowe zatrudnienie. Jednak właśnie z tego powodu tym bardziej znaczące jest, co pragnę jeszcze raz podkreślić, przygotowanie materiałów dydaktycznych w formie pakietu edukacyjnego, ponieważ dyskurs z uczniem prowadzi nauczyciel, który potrzebuje narzędzi: ilustracji, infografik, zróżnicowanych ćwiczeń i poleceń, ułatwiających prowadzenie zajęć i pozwalających uczniowi łatwiej opanować wiedzę i umiejętności. Oczywiście trzeba – gwoli sprawiedliwości – zaznaczyć, że każdy doświadczony dydaktyk potrafi tego typu dodatkowe materiały dydaktyczne samodzielnie przygotować, niemniej jednak cenne uwagi oraz bardzo wnikliwe teoretyczne ujęcie problematyki metodycznej, jakie zawiera kilkakrotnie już w tej recenzji cytowana *Książka nauczyciela wiedzy o kulturze*, dowodzi, że Krzysztof Moraczewski i Stanisław Kandulski mają w tej dziedzinie wiele do zaoferowania również tym najbardziej twórczym nauczycielom.

¹⁰ K. Moraczewski, S. Kandulski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy. Książka nauczyciela wiedzy o kulturze...*, s. 20 [PDF].

Lektura tego 40-stronicowego metatekstowego wykładu na temat meandrów szkolnej wiedzy o kulturze stanowi niezwykle cenny punkt wyjścia do refleksji nad metodyką nauczania tego przedmiotu, który tylko pozornie nie powinien nastęrczać uczniom większych problemów. Zgadzam się bowiem w pełni z opinią Autorów podręcznika, iż „(...) o ile uczeń kończący nauczanie na poziomie gimnazjalnym (a już tym bardziej średnim) jest w stanie operować dość wyrafinowanymi narzędziami teoretycznymi z zakresu matematyki, fizyki i innych przedmiotów, o tyle jednak humanistykę poznaje w skąpym, ograniczonym do podstaw literatury i historii, znaczeniu. Wiele pojęć pojawiających się w podstawie (i siłą rzeczy potem w podręczniku) jest na tyle wymagających, że jeżeli mają stanowić skuteczne narzędzie myślenia i poznania, muszą być traktowane z co najmniej podobną atencją jak wspomniane nauki przyrodoznawcze”¹¹.

Logicznie skonstruowany, operujący w sposób konsekwentny humanistyczną terminologią podręcznik odgrywa w tym procesie znaczącą rolę. Podręcznik nie musi bowiem (a nawet nie powinien) zastępować elementów wykładu czy pogadanki nauczyciela, powinien natomiast wykład ten strukturalizować i umożliwiać uczniom różne formy samokształcenia. W tym ostatnim zakresie podręcznik *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy* na pewno stanowi cenne kompendium podstawowej wiedzy teoretycznej z zakresu nauk o kulturze oraz sztuki współczesnej, będąc nie tylko zwykłą „książką szkolną”, ale również bardzo przydatnym tytułem w domowej bibliotece młodego człowieka, zwłaszcza o zainteresowaniach humanistycznych.

Podsumowując, wnoszę o rekomendację Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych dla podręcznika *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy*. *Podręcznik wiedzy o kulturze* autorstwa Krzysztofa Moraczewskiego oraz Stanisława Kandulskiego.

¹¹ Ibidem, s. 11.

Recenzja podręcznika i zeszytu ćwiczeń:

Marcin Pietraszewski, Krystyna Strzelecka, *Jak być przedsiębiorczym. Podręcznik podstaw przedsiębiorczości dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012, ISBN 978-83-62325-54-2¹;

Marcin Pietraszewski, Krystyna Strzelecka, *Jak być przedsiębiorczym. Zeszyt ćwiczeń z przedsiębiorczości dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012, ISBN 978-83-62325-54-2

I. Ogólna charakterystyka pracy

Podręcznik składa się ze *Słowa wstępnego*, 8 rozdziałów oraz indeksu. Całkowita objętość pracy wynosi 284 strony. Zeszyt ćwiczeń obejmuje 8 rozdziałów, których zawartość odpowiada zawartości rozdziałów podręcznika. Całkowita objętość zeszytu wynosi 96 stron. Rozdziały zeszytu stanowią dokładne odwzorowanie rozdziałów podręcznika. Ocena ćwiczeń zawarta została w ocenie podręcznika. Dotyczy to przede wszystkim sposobu przekazywania wiedzy praktycznej.

Jak deklarują Autorzy w *Słowie wstępnym*, podręcznik dowodzi, w jaki sposób bycie przedsiębiorczym wiąże się z gospodarowaniem w skali mikro i makro. Wskazują też na związane z przedsiębiorczością umiejętności organizowania działań, podejmowania decyzji oraz negocjacji i komunikowania się. Tak zdefiniowany cel podręcznika stanowi odpowiednie ramy do przekazania podstaw teoretycznych oraz wiedzy praktycznej dotyczącej przedsiębiorczości we współczesnej globalnej gospodarce.

Przedmiotem analizy w niniejszej recenzji jest przede wszystkim zawartość merytoryczna podręcznika, rozpatrywana z punktu widzenia ekonomii, finansów, rachunkowości i zarządzania. Drugim przedmiotem oceny jest sposób przekazania wiedzy i umiejętności praktycznych z zakresu tych dziedzin.

¹ Por. z recenzją tego podręcznika przedstawioną przez Ewę Gurbę, s. 167 w niniejszym tomie.

II. Ocena przydatności dydaktycznej podręcznika i zeszytu ćwiczeń

W ocenie walorów dydaktycznych podręcznika uwzględniono następujące jego cechy:

1. Zawartość merytoryczną.
2. Układ formalny.
3. Sposób przekazu wiedzy.
4. Sposób edycji.

III. Zawartość merytoryczna

Podręcznik zawiera podstawowe wiadomości dotyczące funkcjonowania systemu gospodarki rynkowej. Przedsiębiorczość słusznie jest traktowana jako swego rodzaju klucz do zrozumienia zachowań ludzi będących w szerokim rozumieniu producentami i konsumentami. Jest ona poprawnie połączona z opisem funkcjonowania przedsiębiorstwa, finansami, gospodarowaniem w skali makro i gospodarowaniem na rynku zintegrowanym. Dodatkowym użytecznym elementem jest przedstawienie podstawowych zagadnień dotyczących efektywnego organizowania i zarządzania. Zestawienie wyżej wymienionych zagadnień tworzy spójną całość, która umożliwi poznanie podstaw funkcjonowania gospodarki rynkowej.

Do treści podręcznika można sformułować następujące uwagi szczegółowe.

W rozdziale 1 właściwie przedstawiono cechy przedsiębiorczości, czynniki warunkujące przedsiębiorczość oraz cechy osobowości osób przedsiębiorczych. Bardzo odpowiednie, z punktu widzenia przydatności dydaktycznej, jest wprowadzenie analizy SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) nie jako narzędzia badania przedsiębiorstwa, ale też jako podstawy samooceny każdego podmiotu – od indywidualnych osób po wszystkie podmioty gospodarowania (pkt. 1.5.).

Za zaletę podręcznika należy uznać wskazanie, że przedsiębiorczość wiąże się z dążeniem do osiągnięcia ponadprzeciętnych wyników, czyli jak się to określa we współczesnej terminologii potocznej i zawodowej, z „dążeniem do sukcesu” (pkt. 1.7.).

Potwierdzeniem logicznej spójności wywodu jest wprowadzenie dwóch rozdziałów dotyczących behawioralnych aspektów przedsiębiorczości. Rozdział 2 dotyczy efektywnego organizowania i zarządzania, natomiast w rozdziale 3 ukazano podstawowe cechy umiejętnego komunikowania się i negocjacji. W rozdziale 2 stosuje się terminy „kierowanie” oraz „zarządzanie”. Jest to podejście zgodne z koncepcjami klasycznej teorii organizacji i zarządzania rozwijanej w Polsce. Autorzy nie wprowadzają w tym rozdziale pojęcia „menedżer”, wziętego z termi-

nologii anglosaskiej „manager”. O ile podkreślanie znaczenia polskiej terminologii w obszarze silnie ulegającym wpływom terminologii anglosaskiej jest pozytywne, o tyle może warto byłoby poinformować, że obecnie używa się również terminu „menedżer”, nie w celu rozpowszechnienia jego używania, lecz żeby zapoznać z nim uczniów.

Kolejnym przedmiotem rozważań, wplatającym się w logiczny ciąg wyводу w podręczniku, jest gospodarstwo domowe, opisane w rozdziale 4. Dzięki takiej kolejności uczniowie zaczynają postrzegać swoje najbliższe otoczenie jako obszar gospodarowania. Warto też podkreślić, że gospodarstwo domowe ukazwane jest w sposób kompleksowy, stąd też uczniowie mogą traktować je w takim samym ujęciu.

Po wskazaniu ekonomicznych aspektów najbliższego otoczenia, w rozdziale 5 wprowadzone zostają podstawowe pojęcia związane z funkcjonowaniem gospodarki rynkowej. Jest to zrealizowane w sposób poprawny. Nasuwa się natomiast uwaga, iż pisanie o tym, że w Polsce budowanie gospodarki rynkowej zaczęło się od „planu Balcerowicza”, jest niepoprawne. Wydaje się, że dla młodego pokolenia tego typu sformułowanie jest znacznym uproszczeniem. Nie chodzi tutaj o istotę reform, ale o nazwę planu. Należałoby chociaż w kilku słowach wyjaśnić, jakie funkcje pełnił Leszek Balcerowicz. Oczywiście można liczyć, że jest to wyjaśnione podczas innych zajęć, ale w omawianym podręczniku winno to być powtórzone.

Wątpliwości budzi natomiast punkt dotyczący podejmowania działalności gospodarczej (5.6.). Jest on oczywiście bardzo przydatny, niemniej wydaje się, że zawarto w nim zbyt wiele szczegółowych informacji na temat rejestracji i działalności przedsiębiorstw. Z jednej strony jest to potrzebne, gdyż coraz częściej bardzo młodzi ludzie zakładają własne firmy, jednakże tego rodzaju materiał może być w pewien sposób nadmiarowy. Jest to oczywiście uwaga do dalszej dyskusji.

Część dotycząca finansowych aspektów działalności przedsiębiorstwa (5.7. oraz 5.8.) została przedstawiona właściwie, łącząc pogładowość z odpowiednią wiedzą. Wysoko należy ocenić część odnoszącą się do zatrudniania pracowników (5.9.).

Zastrzeżenia budzi natomiast część dotycząca biznesplanu. Po pierwsze niezbyt zrozumiałe wydaje się pierwsze zdanie: „Biznesowe podejście do planowania jest niezbędnym warunkiem...”. Co to znaczy podejście biznesowe? Nie jest ono wspomniane w poprzedzających częściach pracy. Wprowadzenie do opisu biznesplanu należy zmienić, tak by uwzględnić w nim kontekst jego opracowania, na pewno nie „biznesowe podejście”. Dalsza część prezentacji biznesplanu jest poprawna.

Punkt 5.1.3. *Etyka w biznesie* powinien znaleźć się na końcu rozważań w rozdziale 5, gdy uczniowie znają już większość podstawowych kategorii działalności gospodarczej i działania przedsiębiorstwa.

Rozdział 6, dotyczący gospodarowania kapitałami pieniężnymi, ma kilka istotnych wad. Przede wszystkim nie zostało w nim określone, co to jest kapitał pieniężny. Nie można zakładać, szczególnie w podręczniku szkolnym, że definicje podstawowych pojęć, np. pieniądza, podawane są w rozdziale, którego tytuł zawiera niezdefiniowane szersze pojęcie. Pozostałe części tego rozdziału nie nasuwają wątpliwości, poza punktem 6.4., gdzie pisze się o „wachlarzu usług finansowych”. Argument krytyczny jest identyczny jak w powyższych rozważaniach.

Rozdział 7, poświęcony gospodarowaniu w skali makro, nie budzi zastrzeżeń, chociaż pierwsze zdanie wprowadzenia, eksponujące niedostatki i braki gospodarki rynkowej, nie jest właściwe. Uczniowie po raz pierwszy spotykający się z usystematyzowaną wiedzą z zakresu ekonomii i zarządzania mogą odnieść wrażenie, że najważniejszymi cechami gospodarki rynkowej są jej wady.

Logicznym zakończeniem podręcznika jest ukazanie podstawowych zagadnień dotyczących gospodarowania w skali międzynarodowej i globalnej – rozdział 8.

IV. Układ formalny podręcznika

Spójność wywodu odzwierciedlona w kolejności prezentowanych problemów jest odpowiednia. Dotyczy to w szczególności wprowadzenia w części początkowej problemów organizacji i zarządzania (rozd. 2) oraz komunikowania się (rozd. 3). Uczniowie uzyskują logiczny obraz przedsiębiorczości i gospodarowania, budując wiedzę w sposób systematyczny, gdyż znajomość wcześniejszych rozważań pozwala na zrozumienie zagadnień późniejszych.

V. Zakres i sposób przekazu wiedzy

Podręcznik kompleksowo ukazuje większość podstawowych problemów z zakresu przedsiębiorczości i gospodarowania. Nie można wskazać zagadnień, które nie zostały uwzględnione w podręczniku. Można było oczywiście w inny sposób eksponować poszczególne zagadnienia, lecz przyjęty w podręczniku układ wydaje się odpowiedni. Warto przy tym podkreślić podejście Autorów, przedstawiających w jednym podręczniku bardzo szeroki zakres wiedzy.

Podręcznik nie zawiera odsyłaczy do jakichkolwiek źródeł literaturowych. W tradycyjnym ujęciu podręcznika szkolnego jest to zrozumiałe, natomiast we współczesnych warunkach odsyłacze do przynajmniej kilku pozycji literatury oraz nawet do stron internetowych mogłyby pomóc uczniom w pogłębianiu wiedzy.

Podręcznik w znacznym stopniu osiąga dwa cele – przekazanie wiedzy teoretycznej oraz wskazanie sposobów jej praktycznego zastosowania. Temu ostatniemu celowi służą przykłady, pytania oraz zeszyt ćwiczeń. Istotną funkcję pełnią

ilustracje, które w sposób poglądowy, czasami wręcz żartobliwy, pozwalają uchwycić podstawowy sens omawianych problemów. Dodatkowe możliwości przekazu treści podręcznika tworzy strona internetowa multimedia.on-line, dostępna dla jego czytelników.

VI. Ocena podsumowująca

Omawiany podręcznik wraz z zeszytem ćwiczeń można uznać za właściwy do nauczania przedsiębiorczości w szkołach ponadpodstawowych. Jest on zgodny z nową podstawą programową.

Ocena dotyczy zarówno jego treści, formy, jak i sposobu przekazu. Wspomniane powyżej uwagi krytyczne powinny być uwzględnione przy opracowywaniu poprawionych wydań podręcznika.

Recenzja podręcznika:

Marian Pietraszewski i Krystyna Strzelecka, *Jak być przedsiębiorczym. Podręcznik podstaw przedsiębiorczości dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012¹

Treść podręcznika uporządkowana została w obrębie ośmiu rozdziałów, według zasady poszerzania obszaru przedsiębiorczości. Rozpoczyna się bowiem od scharakteryzowania indywidualnej przedsiębiorczości i zarządzania własną osobą, a kończy treściami dotyczącymi gospodarowania państwem w skali międzynarodowej. Na końcu każdego modułu rozdziału zamieszczone zostały pytania do przemyślenia i dyskusji. Podręcznik ma zeszyt ćwiczeń oraz stronę internetową z interaktywnymi opisami, schematami, tabelami itp.

Od strony formalnej podręcznik jest przygotowany bardzo starannie. Jego treść opracowano w sposób jasny i przystępny, z wyraźnym wyeksponowaniem istotnych dla wywodu fragmentów, nowych pojęć oraz ich definicji. Niewątpliwie wartości podręcznikowi dodają liczne, nieraz humorystyczne ilustracje, które przyciągają uwagę czytelnika, ale też służą zobrazowaniu prezentowanej treści.

Z racji wykonywanej profesji – nauczyciela akademickiego i psychologa, przedmiotem moich krytycznych analiz uczyniłam te fragmenty podręcznika, które dotyczą uwarunkowań i charakterystyk człowieka jako podmiotu przedsiębiorczych działań.

Przede wszystkim mój głęboki niepokój wzbudził sposób potraktowania w prezentowanym podręczniku człowieka, jego zadań i aktywności. Z kart książki wyłania się bowiem obraz człowieka jako istoty, dla której najważniejszym życiowym celem jest przedsiębiorcze działanie, prowadzące do sukcesu (np. „W świetle globalizacji gospodarki świata, a szczególnie międzynarodowej konkurencji predyspozycje do zachowań przedsiębiorczych są najistotniejsze” (s. 11); „[...] osoby przedsiębiorcze na ogół potrafią świetnie współpracować z innymi,

¹ Por. z recenzją tego podręcznika przedstawioną przez Czesława Mesjasza, s. 161 w niniejszym tomie.

co jest również podstawą ich sukcesu” (s. 38). Rozumiem, że Autorzy zamierzali wzbudzić motywację młodych czytelników do większego zainteresowania przedstawianymi w podręczniku treściami i w rozmaity sposób starali się uzasadnić, jak ważne jest osiągnięcie sukcesu, zapomnieli jednak, że z uwagi na idealizm młodzieńczy, charakterystyczny dla tego okresu rozwojowego, mogą uzyskać efekt przeciwny – zbuntowanie młodego czytelnika i niechęć poznawania tajników dochodzenia do sukcesu, związanego z efektywnym planowaniem swojej przyszłości, zarządzaniem własnym gospodarstwem i manipulowaniem innymi osobami.

Prezentowane w tym miejscu szczegółowe uwagi do podręcznika dotyczą głównie poruszanych w nim treści psychologicznych. Pierwsza odnosi się do wprowadzonego przez Autorów pojęcia *osobowość przedsiębiorcza*. Autorzy wymieniają cechy osobowości przedsiębiorczej, aby następnie stwierdzić: „Przedsiębiorczymi nie są osoby bez kwalifikacji, o niskiej kulturze osobistej, słabe psychicznie, a także bez inwencji i operatywności, niesumienne i nierzetelne, leniwe (s. 18)”. Zamiennie stosowane są zatem pojęcia: *osobowość* i *osoba przedsiębiorcza*, niosące odmienne znaczenia, co nie ułatwia percepcji tekstu. Warto jednocześnie zauważyć, że wprowadzenie pojęcia *osobowość przedsiębiorcza* (jeśli chcemy rozumieć osobowość w sposób proponowany na gruncie psychologii) wiąże się z określonymi merytorycznymi konsekwencjami. W klasycznym ujęciu osobowość określana jest jako *względnie trwała struktura ściśle ze sobą współdziałających, aktualnych i potencjalnych podukładów: somatycznego, poznawczego, motywacyjno-emocjonalnego, integrowanych poprzez ośrodek własnych aktów psychicznych-Ja (Allport)*. Akceptując powyższe, a także zaproponowane przez Autorów podręcznika rozumienie *osobowości przedsiębiorczej*, musimy przyjąć jej stabilność. Zatem cel, który jak mi nie mam, przeświecał Autorom, aby nauczyć licealistów przedsiębiorczości, już w samym założeniu może być w małym stopniu osiągalny, bo jeśli jest ona uwarunkowana osobowością przedsiębiorczą, to w małym stopniu może być modyfikowana. We współczesnych opracowaniach krytykowane jest zresztą jako bezpodstawne prezentowanie wzorcowych zestawów cech wspólnych dla osób przedsiębiorczych, bowiem jak wynika z badań, można mówić jedynie o jednej takiej właściwości – *niezależności*². Poza tym podobnie jak w różnych innych obszarach aktywności człowieka, tak w sferze działań przedsiębiorczych, pewne cechy temperamentu czy osobowości nie tyle wyznaczają przedsiębiorczość osoby, ile sprzyjają jej rozwijaniu lub je utrudniają, co zresztą Autorzy uwzględniają, np. w pytaniach do przemyślenia lub przedyskutowania typu: „Jak można eliminować wady, utrudniające bycie przed-

² Nicholas Bibby, *MBA and MA Counseling*, Entrepreneur Article Three: The Entrepreneurial Personality, 2010.

siębiorczym?” (s. 19). Dlatego też bardziej uzasadnione jest określanie cech/charakterystyk osoby, sprzyjających bądź utrudniających jej rozwój w zakresie przedsięwziętych działań.

Kolejna moja uwaga odnosi się do bardzo ważnego, jak sądzę, fragmentu podręcznika, w którym prezentowany jest uczniom sposób analizowania cech własnej osoby, czyli prowadzenia autorefleksji. Licealiści stają wobec potrzeby i konieczności podejmowania decyzji związanych z wyborem drogi życiowej, formułowaniem osobistych i zawodowych celów, dlatego też umiejętność określenia własnych zalet i słabości pełni funkcje adaptacyjne zwłaszcza w tym okresie rozwojowym i, jak słusznie zauważają Autorzy, ma dla młodzieży szczególnie duże znaczenie. Jednakże jak łatwo zauważyć, główny temat podręcznika ograniczył sposób spojrzenia jego Autorów na człowieka, które jak wcześniej zostało zaznaczone, sprowadza go głównie do elementu na rynku pracy. Oto jak Autorzy definiują doskonalenie: „(...) to proces trwający przez całe życie; polega na rozwijaniu swojej wiedzy, zainteresowań i podnoszeniu kwalifikacji, w celu utrzymania mocnej pozycji na rynku pracy”. Myślę, że nie trzeba nikogo przekonywać, że procesu doskonalenia osobowego nie można ograniczać wyłącznie do pozycji na rynku pracy. Zaproponowana w podręczniku do refleksji nad własną osobą analiza SWOT prezentowana jest jako metoda, która wywodzi się ze sfery biznesu. Tymczasem refleksja nad własnymi zdolnościami i ograniczeniami jest przejawem rozwoju człowieka i jego samoświadomości (zjawisko przypadające na okres dorastania, ujawniające się w procesie budowania tożsamości indywidualnej), zatem kolejność pojawiania się tych analiz jest raczej odwrotna do wskazanej przez Autorów podręcznika, najpierw stosowana była przez jednostkę w jej refleksji dotyczącej własnego „Ja”, a dopiero później została przeniesiona do sfery działań biznesowych.

Zagadnienie analizy wad i zalet własnej osoby nie zostało potraktowane z taką starannością, jakiej wymagałoby jego znaczenie dla rozwoju i decyzji życiowych licealistów. Przykład dość powierzchownego opracowania tego zagadnienia stanowi choćby tabela prezentująca mocne i słabe strony osoby. Mamy tutaj do czynienia z bezpodstawnym założeniem, że niezależnie od sytuacji i sfery aktywności można wyróżnić jakieś uniwersalne, mocne i słabe strony osoby, gdy tymczasem ich znaczenie i przydatność często określane są sytuacyjnie, np. wysokie poczucie własnej wartości, wymienione tutaj jako należące do mocnych stron, może być wręcz szkodliwe, gdy ujawnia je młody niedoświadczony lekarz, w konsekwencji czego podejmuje samodzielnie, bez konsultacji z innymi decyzje o losie pacjenta. Dlatego należało raczej wyróżnić cechę: *adekwatne poczucie własnej wartości*, czyli zgodne z rzeczywistymi dokonaniem osoby. Również w powierzchowny i mechaniczny sposób (bez podania kryteriów podziału) potraktowane zostały w tej samej tabeli *szanse* (na co?) i *zagrożenia* (czego?). Wśród zagrożeń (domyślam się, że rozwoju drogi zawodowej; bo tego dotyczy treść

paragrafu) wymieniona została okoliczność *brak zaplecza finansowego czy zdolności finansowej*, co raczej należy traktować jako przedmiot do dyskusji, bowiem biografie osób, które osiągnęły sukces zawodowy, a które podjęły działania wbrew niesprzyjającym, również finansowym okolicznościom, w jakich się znalazły, często podważają tę tezę. Wśród wskazówek proponowanych przez Autorów w paragrafie *Droga do sukcesu* – dyskusyjne, moim zdaniem, i trudne do zaakceptowania przez większość nauczycieli i rodziców – jest następujące stwierdzenie „...jak najmniej czasu i wysiłku poświęcić na doskonalenie się w dziedzinach, w których brak nam zdolności, ponieważ wymaga to zbyt dużo energii i pracy” (s. 28). Zaleceniem tym mogą na przykład nastolatki o humanistycznych zdolnościach tłumaczyć całkowite zaniedbywanie przedmiotów ścisłych, co doprowadzi do trudności w zaliczeniu matury i tym samym ograniczeń w realizacji ich kariery (jest to wskazówka niewłaściwa nawet z perspektywy wszechobecných w podręczniku uzasadnień podejmowania przez jednostkę wysiłków).

Wątpliwości rodzą się też, gdy studiujemy rozdział 3, poświęcony procesowi komunikacji interpersonalnej. Pomimo, że jak słusznie twierdzą Autorzy, komunikacja jest to „porozumiewanie się między osobami, polegające na przekazywaniu informacji w celu uzgadniania poglądów”, to omawiając atrakcyjność przekazu, wskazują na jego znaczenie w komunikacji ze względu na to, że zapewnia ono większą tendencję u odbiorcy (przyt. E. G) do ulegania sugestiom mówcy. Wynika z tego, że dla Autorów skuteczna komunikacja jest wówczas, gdy spełnia funkcje perswazyjne, z czym nie do końca należy się zgodzić. Nie udało się Autorom wskazać różnicy między komunikowaniem interpersonalnym i negocjacjami (proponowane definicje są niemal identyczne), gdy tymczasem wystarczyło podkreślić w odniesieniu do negocjacji fakt istnienia różnic, czy nawet konfliktowych dążeń lub potrzeb u partnerów przystępujących do interakcji. Problematyka negocjacji, w porównaniu z innymi, omawiana jest dość szczegółowo w kilku podrozdziałach. Autorzy wymieniają i opisują różne strategie i techniki negocjacyjne, ale najprawdopodobniej liczą na błyskotliwość czytelników, ponieważ nie wskazują ani nie wyjaśniają związków między nimi. Nagromadzenie różnych podziałów bez wyraźnego podania kryteriów, na jakich się opierają, może prowadzić do trudności w percepcji prezentowanego materiału i zamętu w umyśle odbiorcy.

Kolejną omawianą na kartach podręcznika sferę przedsiębiorczych działań, poza zarządzaniem własną osobą człowieka, stanowi gospodarstwo domowe. Jeśli zgodzić się z zaproponowaną w podręczniku definicją gospodarstwa domowego: „to jednostka gospodarująca, w której osoba lub osoby powiązane są więzami rodzinnymi, wspólnie utrzymują się i zaspokajają swoje potrzeby”, to już nie możemy zaakceptować wymienianej jednej z jego funkcji: prokreacyjnej. Dotychczas funkcję tę przypisywano rodzinie, której podstawę stanowi małżeństwo, i nie ma, jak sądzę, powodów, aby to zmieniać.

Wśród przejawów przedsiębiorczości w obszarze gospodarstwa domowego wymienia się racjonalność decyzji konsumpcyjnych, o której zdaniem Autorów świadczą wygoszpodarowywane środki na spłatę kredytów oraz gromadzenie oszczędności. Uwrażliwienie młodzieży na zagrożenia wynikające z nierozsądnych decyzji kredytowych stanowi, jak sądzę, wartościowy przekaz zawarty w podręczniku, aczkolwiek uważam, że gromadzone oszczędności i środki na spłatę kredytu tylko wówczas stanowią oznakę racjonalnego gospodarowania, gdy przyjęte zostanie założenie, że dochód gospodarstwa przewyższa jego potrzeby i gromadzenie oszczędności nie odbywa się kosztem zaspokojenia podstawowych potrzeb członków gospodarstwa domowego. Dlatego wartościowe, uważam, byłoby wskazanie i omówienie okoliczności, które należy uwzględnić przy podejmowaniu decyzji kredytowych.

Na koniec szczegółowych uwag odnośnie do prezentowanej w podręczniku tematyki psychologicznej lub treści jej dotyczących, chcę podkreślić znaczenie poruszanych kwestii związanych z etyką w biznesie, aczkolwiek trudno zrozumieć, czemu miało służyć odmienne definiowanie **etycznego postępowania**, określonego poprzez działania, które nie są niezgodne z normami, i **etyki w biznesie** poprzez wskazanie zgodności norm postępowania przedsiębiorców z prawem i powszechnie przyjętymi normami społecznymi. Może to być odczytane przez odbiorcę jako wskazanie różnicy między obydwoma zjawiskami, a mam nadzieję, nie taka była intencja Autorów. Myślę, że dla przejrzystości prezentowanej tematyki korzystne było pokazanie etyki w przedsiębiorczym działaniu, jako szczególnego przypadku etycznego postępowania człowieka w ogóle.

Podsumowując, należy wysoko ocenić trafność wyboru treści prezentowanych w analizowanym podręczniku, przeznaczonym do poszerzania przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych wiedzy o przedsiębiorczości. Stanowi on przydatną pomoc w zdobywaniu zarówno wiedzy teoretycznej, jak i praktycznych umiejętności niezbędnych dla adaptacji człowieka do warunków i wymogów współczesnego społeczeństwa. Uwzględniając potrzebę kształtowania praktycznych sprawności młodego czytelnika, postuluję w kolejnym opracowaniu w rozdziale poświęconym reklamie zamieścić informacje o sposobach obrony przed wpływem reklamy na odbiorcę. Utrwaleniu poznanego materiału oraz refleksji nad prezentowanymi treściami służą proponowane po każdej porcji zagadnień pytania. Jednakże wśród użytecznych i sprzyjających przemyśleniom zamieszczono też takie, których cel trudno odkryć, jak np. „Czy zawsze masz dużo czasu” (s. 61).

Zaletę podręcznika stanowi jego forma: układ treści i oprawa graficzna oraz przystępny, klarowny sposób przekazania skomplikowanych nieraz treści. Odnosi się jednak wrażenie, że właśnie dążenie Autorów do zrozumiałej prezentacji omawianych zagadnień doprowadziło do zbyt daleko posuniętych uproszczeń, z których wybrane zostały tutaj wyeksponowane. Poza tym niektóre zamieszczone w podręczniku określenia dotyczą obiektów, które w materiałach dla licealistów

nie wymagają definiowania, jak na przykład „magazyn” („To wydzielone miejsce, wyposażone w odpowiednie urządzenia techniczne przeznaczone do przechowywania różnych produktów”). Nie widzę również szczególnej przydatności zeszytu do ćwiczeń, którego forma wzbudza skojarzenia z ćwiczeniami do różnych przedmiotów w szkole podstawowej. Tym bardziej że czytelnicy podręcznika mają jednocześnie dostęp do specjalnie dla nich ciekawie przygotowanej strony internetowej, a tę pomoc dydaktyczną uważam za szczególnie cenną.

Pomimo licznych uwag krytycznych, które zostały zamieszczone w prezentowanej recenzji, stwierdzam, że po wprowadzeniu zmian podręcznik ***Jak być przedsiębiorczym*** stanowić może dobrą pomoc dydaktyczną. Ponownie pragnę podkreślić konieczność zmodyfikowania przesłania tej książki, z którego obecnie wynika, że podstawowym celem życia i działania człowieka powinno być osiągnięcie sukcesu.

Artykuły recenzyjne i recenzje

Sekcja nauk
matematyczno-
-przyrodniczych

DANUTA CIESIELSKA, IRENEUSZ KRECH

UNIwersytet PEDAGOGICZNY w KRAKOWIE

ZDZISŁAW POGODA

UNIwersytet JAGIELLOŃSKI w KRAKOWIE

Artykuł recenzyjny na temat trzech podręczników do matematyki dla szkół ponadgimnazjalnych:

- 1. Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda, *Matematyka. Podręcznik do liceów i techników, klasa 1*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2012;**
- 2. Maciej Antek, Krzysztof Belka, Piotr Grabowski, *Prosto do matury 1*, Wydawnictwo Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2012;**
- 3. Anna Jatczak, Monika Ciołkosz, Paweł Ciołkosz, *Matematyka, kl. 1*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2007**

W pracy przedstawione zostaną opinie o trzech podręcznikach do matematyki dla klasy I.

Zespół pracował w składzie:

Dr Danuta Ciesielska – dalej DC

Dr Ireneusz Krech – dalej IK

Dr Zdzisław Pogoda – dalej ZP.

Każdy z podręczników został wstępnie oceniony przez jednego rzeczoznawcę, opinie zostały zaprezentowane na posiedzeniu Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, następnie zespół odniósł się do wybranych podręczników i dokonał podsumowania swych działań. DC wstępnie przygotowała ocenę podręcznika *Matematyka. Podręcznik do liceów i techników, klasa 1* autorstwa Marcina Kurczaba, Elżbiety Kurczab, Elżbiety Świdy, wydanego przez Oficynę Edukacyjną Krzysztof Pazdro, przeznaczonego do nauki matematyki na poziomie podstawowym i rozszerzonym w liceum i technikum. Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: Macieja Bryńskiego, Tadeusza Stanisza i Ewy Ogłózy (nr dopuszczenia przez ministerstwo: 563/1/2012); IK przedstawił ocenę podręcznika *Prosto do matury 1* autorstwa Macieja Antka, Krzysztofa Belki oraz Piotra Grabowskiego, dla szkół ponadgimnazjalnych (zakres podstawowy), wydanego przez Wydawnictwo Nowa Era Sp. z o.o. (wyd. 1, Warszawa 2012). Podręcznik został dopuszczony do użytku

szkolnego po recenzjach następujących rzeczoznawców: Alicji Mołody, Tadeusza Stanisza oraz Teresy Kosyry-Cieślak (nr dopuszczenia przez ministerstwo: 508/1/2012), natomiast ZP ocenę podręcznika *Matematyka kl. 1* autorstwa Anny Jatzak, Moniki Ciołkosz, Pawła Ciołkosza, wydane go przez Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON (Gdynia 2007), a przeznaczonego do liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Podręcznik został dopuszczony do użytku na podstawie recenzji rzeczoznawców: Marii Korcz, Gustawa Trelińskiego, Jacka M. Jędrzejewskiego oraz Mieczysława Ingłota (nr dopuszczenia przez ministerstwo: 4/08). **Uwaga!** W egzemplarzu przekazanym do recenzji nie ma informacji o rzeczoznawcach oraz brak jest numeru dopuszczenia. Informacje te zostały zaczerpnięte z innego egzemplarza. Trudno stwierdzić, czy jest to wada akurat tego egzemplarza, czy też całej partii podręczników.

Uwagi ogólne oraz szczegółowe:

W podręcznikach zaprezentowano podobny zakres materiału, podręczniki również są zbliżone objętościowo. Podręczniki 1 oraz 2 są zmodyfikowaną, w mniejszym lub w większym stopniu, wersją już ocenianych przez Komisję PAU podręczników. Oceny podręcznika 2, w wersji z roku 2002, dokonał Jerzy Szczyński. Wybrane fragmenty recenzji zostały wydrukowane w Pracach Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych¹. Przytoczymy fragment opinii DC o podręczniku 1:

„Dokładnie 10 lat temu omawiałam drugą »wersję« podręcznika 1 tej samej trójki autorów (Kurczab, Kurczab, Świda), wydanej w tym samym wydawnictwie. Poprzednia wersja podręcznika była nieznacznie zmodyfikowaną przeróbką pierwotnego z 1999 r. Wtedy zwracałam uwagę na zbyt pośpieszne przygotowanie podręcznika, co skutkowało pewnymi błędami redakcyjnymi, a także merytorycznymi. Obecna wersja to znaczna modyfikacja poprzedniej wersji, prawie nowe dzieło. W nim materiał ułożony jest w sposób przemyślany i logiczny. Autorzy nie podają nadmiaru informacji, co mogłoby spowodować zaburzenia w ich recepcji. Pewne dodatkowe, a ciekawe informacje podane są jako uzupełnienia zasadniczego tekstu. Definicje i twierdzenia sformułowane zostały prostym i zrozumiałym językiem, który jest równocześnie ścisły i precyzyjny. Kolejną zaletą książki jest duża liczba przykładów, w większości konkretnych i dobrze dobranych. Autorzy uniknęli większości wymienionych przeze mnie w roku 2003 błędów i usterek. Na przykład poprawnie podają definicję przedziału [...], nie stosują

¹ D. Ciesielska (oprac.), *Sprawozdanie z prac podkomisji nauk matematyczno-przyrodniczych nad recenzjami podręczników matematyki dla klasy I liceum*, Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych 2(2004), PAU, s. 221–264.

zdań (form zdaniowych) do opisu rozwiązania nierówności, prawidłowo definiują funkcję signum. Do książki dołączony został skorowidz, którego brakowało w poprzedniej wersji. Niestety kilka wytkniętych w roku 2003 błędów zostało. Zapewne jest to świadoma decyzja wydawnictwa, które nie chce »odbiegać od większości«.

Recenzentka DC podała również podstawowe informacje o podręczniku:

„Recenzowany podręcznik liczy 397 stron. Podzielony został na dziewięć rozdziałów: *Wprowadzenie do matematyki, Działania w zbiorach liczbowych, Wyrażenia algebraiczne, Geometria płaska – pojęcia wstępne, Geometria płaska – trójkąty, Trygonometria, Geometria płaska – pole koła, pole trójkąta, Funkcja i jej własności, Przekształcenia wykresów funkcji*. W książce znajduje się *Skorowidz ważniejszych terminów* oraz *Odpowiedzi* do [wybranych] zadań. Podręcznik jest zgodny z założeniami podstawy programowej. Tematy przekraczające zakres podstawowy zostały oznaczone literą *R*. Każdy rozdział podzielono na paragrafy; jest ich od kilku do kilkunastu. Paragraf rozpoczyna tekst wprowadzający o bardziej lub mniej formalnym charakterze. Następnie zostają podane stosowne formalne definicje oraz wypowiedziane twierdzenia. Część twierdzeń została udowodniona. Tekst jest przepleciony odpowiednio dobranymi przykładami, paragraf zwykle kończy lista zadań do samodzielnego rozwiązania. Szata graficzna podręcznika nie budzi zastrzeżeń. W podręczniku znalazłam drobne usterki edytorskie, zwykle w zakresie edycji tekstu matematycznego. Wyróżnianie odrębnymi kolorami definicji, twierdzeń, przykładów oraz zadań do rozwiązania ułatwia odbiór tekstu. Rysunki są czytelne, a w części dotyczącej geometrii nawet wzorcowe”.

Swą opinię DC zakończyła zaś konkluzją:

„Jest to podręcznik godny polecenia. O Nagrodę Prezesa PAU może się ubiegać po usunięciu błędów merytorycznych i edycyjnych wykazanych w szczegółowej ocenie”.

Opinia IK o podręczniku 2 wydanym przez Wydawnictwo Nowa Era.

„Recenzowany podręcznik liczy 388 stron. Układ materiału w podręczniku jest typowy i zgodny z nową podstawą programową. Podręcznik został opracowany na podstawie *Programu nauczania matematyki w liceum ogólnokształcącym i technikum* autorstwa Piotra Grabowskiego (program jest dostępny na stronie: www.nowaera.pl).

Podręcznik podzielony jest na 4 działy: *Liczby, Figury na płaszczyźnie, Funkcje, Funkcja liniowa*. Podręcznik ma czytelną i jasną strukturę. Treści, które stanowią przypomnienie wiadomości z wcześniejszych poziomów edukacyjnych, są przedstawione w sposób usystematyzowany (treści te są wyraźnie oznaczone). Większość wprowadzanych nowych treści jest poprzedzonych zadaniami i przykładami. Następnie podawana jest formalna definicja pojęcia, formułowane jest twierdzenie lub wniosek. Część twierdzeń jest dowiedziona. Na końcu każdego

podrozdziału znajduje się duża liczba zadań otwartych oraz kilka zadań testowych (maturalnych). Podobnie na końcu każdego działu znajdują się zadania powtórzeniowe, zarówno typu otwartego jak i zamkniętego. Zadania te są dość typowe, ale urozmaicone. Wszystkie zadania z podręcznika mają odpowiedzi, znajdujące się na końcu książki. Na końcu dwóch działów znajdują się strony z ciekawostkami matematycznymi.

Podręcznik jest estetyczny, kolorowy (ale nieprzesadnie), a szata graficzna bardzo przyjemna. Wprowadzane pojęcia, twierdzenia oraz wnioski są wyróżnione kolorowymi ramkami. Pozwala to na szybkie i łatwe poruszanie się po podręczniku. Również w specjalnych ramkach znajdują się ważne uwagi lub umowy, dzięki którym uczniom powinno się łatwiej korzystać z podręcznika i efektywniej przyswajać nowe wiadomości. Na początku każdego podrozdziału wypisano umiejętności, jakie uczeń powinien posiadać po przerobieniu tej części książki. Najważniejsze wiadomości, do których wg Autorów uczeń powinien mieć szybki dostęp, zostały umieszczone na skrzydełkach okładki.

Język podręcznika jest prosty, ale dość precyzyjny. Zdania są formułowane jasno”.

Konkluzja IK jest następująca:

„Według mnie opiniowany podręcznik jest godny polecenia. Z tego też powodu uważam, że zasługuje na rekomendację PAU”.

Warto przytoczyć wybrane uwagi krytyczne:

s. 29 – Po wzorze skróconego mnożenia znajduje się słowna wypowiedź tego wzoru: Kwadrat sumy dwóch wyrażeń jest równy kwadratowi pierwszego wyrażenia „plus” podwojony iloczyn itd. W matematyce takie zdania formułujemy z użyciem słowa suma. To z książki jest zdecydowanie nie do przyjęcia.

s. 36 – Jest: „W naukach przyrodniczych często spotykamy zależności między różnymi wielkościami zapisane za pomocą równań”. Autorom chodziło prawdopodobnie o równości.

s. 150 – Niewiadomą jest raczej α , a nie $\cos\alpha$ (IK).

W podręcznikach 1 i 2 zaprezentowano podobny zakres materiału, są one również zbliżone objętościowo, liczą bowiem 397 oraz 388 stron. Nowy na rynku podręcznik Wydawnictwa Operon – to dużo mniejsza książka, zacytujmy za ZP:

„Recenzowany podręcznik 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. Po 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 sta-

nowiących uzupełnienie przedstawionego materiału. Zarówno ćwiczenia jak i zadania oraz przykłady należy zaliczyć do typowych, o niskim lub przeciętnym stopniu trudności”.

Typowe dla tego podręcznika jest połączenie funkcji podręcznika ze zbiorem zadań, wraz z odpowiedziami zamieszczonymi na końcu książki. ZP krytycznie ocenia inny pomysł Autorów – umieszczenie tablic trygonometrycznych:

„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. 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”.

ZP proponuje również pewne zabiegi dydaktyczne, w celu oswojenia uczniów z pracą z książką:

„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”.

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

O graficznej formie podręcznika ZP napisał:

„Podręcznik wydany jest w wersji kolorowej, lecz kolory wykorzystywane są raczej oszczędnie. Kolorem czerwonym wyróżniono definicje. Twierdzenia, wzory i zależności natomiast umieszczone są 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 Autorzy pozostawiają 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 przez Autorów prze-

myślany 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”.

Jednym z zarzutów ZP jest:

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

ZP stawia ponadto bardzo istotny zarzut:

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

Warto również zwrócić uwagę, że nie zawsze oferta handlowa wydawnictwa jest zgodna z dostarczonym towarem; zacytujmy za ZP:

„Na stronach internetowych w ofertach handlowych 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 dostępnych egzemplarzach 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)?”

Swe uwagi ZP zamyka konkluzją:

„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 dokładnością do specyfiki programu, zostały przedstawione, brak jednak haseł geometrycznych. Zadania są typowe i ich poziom trudności nie jest wyśrubowany. Dlatego podręcznik może być przydatny szczególnie dla uczniów liceów profilowanych i techników, w których 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”.

JERZY SZCZEPAŃSKI

Recenzja podręczników:

[1] Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Marcin Braun, Jacek Lech, *Matematyka 1. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012, wydanie pierwsze;

[2] Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Marcin Braun, Jacek Lech, *Matematyka 1. Podręcznik do liceum i technikum, zakres rozszerzony*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012, wydanie pierwsze

Oceniane podręczniki zostały dopuszczone do użytku szkolnego w oparciu o opinie rzeczoznawców:

[1] prof. dr. hab. Stefana Turnaua, dr. hab. Jacka Jędrzejewskiego i mgr Teresy Zawiszy-Chlebowskiej, numer dopuszczenia: 606/1/2012,

[2] dr. Tomasza Karolaka, dr. Michała Krycha, prof. dr hab. Krystyny Waszak, numer dopuszczenia: 628/1/2012.

Wersja rozszerzona podręcznika [2] zawiera w zasadzie tekst wersji podstawowej [1]. Wersja podstawowa [1] liczy 280 stron i waży 461 gramów, natomiast wersja rozszerzona [2] 328 stron i waży 534 gramy. Obie wersje składają się z pięciu rozdziałów: 1) *Równania i nierówności*, 2) *Figury geometryczne*, 3) *Funkcje*, 4) *Własności funkcji kwadratowej*, 5) *Trygonometria*. Każdy z rozdziałów podzielony jest na kilka tematów, kończy się powtórzeniem i propozycją pracy badawczej. Wersja rozszerzona [2] zawiera kilka dodatkowych tematów więcej w porównaniu z wersją podstawową [1]. Obie wersje zawierają podobne tematy zadań powtórzeniowych i jednakowe propozycje prac badawczych. Obie wersje zawierają odpowiedzi do zadań, tabelę wartości funkcji trygonometrycznych kątów ostrych oraz skorowidz.

Atrakcyjna szata graficzna podręcznika nie przytłacza mnogością kolorów, których użyto w tekście i na rysunkach jedynie tam, gdzie są niezbędne do uwypuklenia istotnych elementów. Wyróżniono na jasnym kolorowym tle krótkie uwagi, spostrzeżenia i definicje. Dłuższe uwagi i dodatkowe informacje wydrukowano na białym tle, otoczonym kolorową ramką. Definiowane pojęcia wytłuszczono, natomiast niektóre twierdzenia wyróżniono za pomocą wytłuszczenia i kursywy.

Każdy temat ilustruje zestaw starannie dobranych zadań standardowych, typowych, adresowanych do wszystkich uczniów, a także pewna liczba zadań

mniej standardowych (oznaczonych kropkami zieloną i czerwoną w celu odróżnienia zadań łatwiejszych od trudniejszych), z których każde stanowi zachętę do dalszych poszukiwań. Trafnie dobrane ilustracje, właściwa kolejność proponowanych zadań, wskazówki i podpowiedzi sprawiają, że każde z zadań oznaczonych kropką, nawet te niestandardowe, jest w zasięgu możliwości przeciętnego ucznia, który poznaje temat omawiany w podręczniku. Autorzy nie ograniczają się wyłącznie do zadań rozpoczynających się od poleceń: *narysuj, oblicz, podaj, znajdź*, tj. takich, w których uczeń zmuszony jest od początku do końca zadania postępować zgodnie z określonym znanym algorytmem. Proponują także, aby uczeń zmierzył się z prostymi problemami, i zachęcają: *wyobraź sobie i uzasadnij*. Rozumowania składające się z kilku etapów, np. dowód twierdzenia o kącie środkowym i kącie wpisanym ([1] s. 117–118, [2] s. 129–130), przedstawiono starannie zarówno w wersji podstawowej, jak i rozszerzonej podręcznika. Godne podkreślenia jest poważne, równorzędne traktowanie przez Autorów obu grup odbiorców podręcznika: zarówno uczniów poznających tematy na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Obu grupom uczniów Autorzy proponują rozważenie prostych zadań problemowych i tych samych prac badawczych, a także przeanalizowanie dowodów twierdzeń, nie ograniczając proponowanych zadań jedynie do typowych zadań do rozwiązania wg ściśle określonego algorytmu. Obie grupy odbiorców mają równe szanse odczuć satysfakcję wiążącą się z umiejętnością zastosowania poznawanej wiedzy do rozwiązania realnych problemów. Autorzy zrezygnowali z powszechnej w przypadku wielu podręczników praktyki, polegającej na eskalowaniu trudności arytmetycznych i podawaniu nieistotnych ciekawostek. Zamiast tego w sposób dyskretny, nienarzucający podsuwają starannie dobrane ciekawe (zwykle łatwe, czasem trudniejsze) zadania problemowe, kusząc czytelnika do ich rozważenia atrakcyjnym rysunkiem lub treścią zadania sformułowaną w sposób frapujący czy intrygujący.

Koncepcja podręcznika jest wzorowa. Autorzy w pełni przestrzegają wszystkich klasycznych zasad kształcenia. Czytelnik może posługiwać się podręcznikiem pod opieką nauczyciela lub samodzielnie zgłębiać omawiane zagadnienia. Koncepcja kształcenia, której odbiciem jest omawiany podręcznik, jest klarowna: kształcenie matematyczne, którego celem jest wychowanie odpowiedzialnej, myślącej osoby, dostrzegającej realne problemy w swoim otoczeniu i odważnie podejmującej się skonstruowania modelu matematycznego służącego do rozwiązania tego problemu w oparciu o dostępne środki prezentowane w podręczniku. Autorzy nie skupiają się na bezrefleksyjnym trenowaniu sprawności w posługiwaniu się pewną ściśle określoną liczbą algorytmów, które dominuje w wielu innych współczesnych podręcznikach do matematyki

W moim głębokim przekonaniu podręcznik **zasługuje na wyróżnienie** (po przeanalizowaniu materiału prezentowanego w dwóch kolejnych częściach pod-

ęcznika: do klasy drugiej i trzeciej oraz po usunięciu usterek w kolejnych wydaniach podręcznika).

Wykaz dostrzeżonych usterek:

Definicję liczb wymiernych podaną na s. 12 w [1] („Liczby, które można przedstawić w postaci ilorazu liczb całkowitych, nazywamy *liczbami wymiernymi*”) warto by doprecyzować i wykluczyć ilorazy o zerowym mianowniku, np. przyjmując, że „*liczbami wymiernymi* nazywamy liczby, które można przedstawić w postaci ilorazu liczby całkowitej i naturalnej dodatniej”.

Na s. 49 w [1] (oraz s. 50 w [2]) Autorzy wprowadzają szkolne (ale niezgodne z normą międzynarodową) oznaczenia zbiorów liczbowych, m.in. oznaczając zbiór liczb wymiernych \mathbf{Q} za pomocą litery \mathbf{W} , zbiór liczb całkowitych \mathbf{Z} za pomocą litery \mathbf{C} (zarezerwowanej dla zbioru liczb zespolonych), a zbiór liczb niewymiernych $\mathbf{R}\mathbf{Q}$ za pomocą dwuznaku \mathbf{NW} . Oznaczeń tych prawie nie stosuje się w dalszej części podręcznika (zastosowano tu niewłaściwe oznaczenie zbioru liczb całkowitych \mathbf{Z} za pomocą litery \mathbf{C} w zadaniu 4 na s. 54 w [1] oraz w zadaniu 11 na s. 56 w [2]), powinno się więc z nich zrezygnować.

Na s. 73 w [2] oraz s. 65 w [1] podano określenie *wyróżnik równania kwadratowego*, które stanowi nazwę wyrażenia $\Delta = b^2 - 4ac$, natomiast w wersji podstawowej [1] na s. 65 nazwano je po prostu *delta* i zupełnie pominięto termin *wyróżnik równania kwadratowego*.

Nie wszystkie twierdzenia (stwierdzenia, uwagi, własności) wyróżniono w tekście za pomocą wytłuszczenia i kursywy. Na przykład na s. 98–99 w [1] (odpowiednio na s. 110–111 w [2]) obok definicji kwadratu, prostokąta, rombu, równoległoboku czy trapezu pojawiają się własności tych czworokątów, których nie wyróżniono w odpowiedni sposób, co nie ułatwia uczniowi zrozumienia, które ze zdań na podanych stronach stanowią definicje, a które podają własności definiowanych czworokątów.

W [1] na s. 86–87 (odpowiednio na s. 98–99 w [2]) na jednakowym niebieskim tle podano zarówno definicje, twierdzenia, jak i uwagi. Na przykład w tej samej niebieskiej ramce znajdujemy obok siebie cztery zdania: „*Trójkąt równoramienny* to trójkąt, w którym co najmniej dwa boki mają jednakowe długości” (które podaje definicję trójkąta równoramiennego) tuż obok zdania „W trójkącie równoramiennym kąty przy podstawach mają równe miary” (które podaje proste stwierdzenie) oraz dwóch kolejnych zdań: „Trójkąt równoboczny także jest trójkątem równoramiennym. Każdy jego kąt ma miarę 60° ” (które zawierają dwie krótkie uwagi). Warto, by każde z tych trzech zdań wyróżnić osobno, tak aby uczeń nie miał żadnych wątpliwości, które z tych zdań stanowi definicję trójkąta równoramiennego.

W [1] na s. 89 (w [2] na s. 101) podano twierdzenie *nierówność trójkąta* (*suma długości dowolnych dwóch boków trójkąta jest większa niż długość trzeciego boku*) po prawej stronie obok trzech nierówności: $a + b > c$, $b + c > a$, $c + a > b$, zapisanych centralnie obok rysunku (umieszczonego po lewej stronie) przedstawiającego trójkąt z bokami oznaczonymi literami a , b , c . Taki zapis, w którym treść twierdzenia zapisana jest prawie na marginesie, może budzić obawę, że uczniowie potraktują słowną wypowiedź tego twierdzenia marginalnie, jak coś mniej istotnego niż rysunek i trzy nierówności.

Uwaga zamieszczona na s. 99 w [1] (odpowiednio na s. 111 w [2]): „W trapezie równoramiennym, który nie jest równoległobokiem, przekątne mają równe długości” powinna zostać poprzedzona poprawną definicją trapezu równoramiennego, tj. takiego trapezu, który ma oś symetrii prostopadłą do pary boków równoległych. Wówczas nie ma potrzeby wykluczania równoległoboków ze zbioru trapezów równoramiennych, gdyż w każdym trapezie równoramiennym przekątne są równej długości. Cytowana uwaga w podanej postaci, tj. z wykluczeniem równoległoboków ze zbioru trapezów równoramiennych, sugeruje, że Autorzy błędnie utożsamiają trapez o równych ramionach z trapezem równoramiennym, przyjmując w szczególności, że równoległobok, który nie jest prostokątem, jest trapezem równoramiennym. Po podaniu poprawnej definicji trapezu równoramiennego warto także skorygować uwagę na s. 85 w [1] (odpowiednio na s. 97 w [2]): „Trójkąt równoramienny i trapez równoramienny (który nie jest równoległobokiem) mają oś symetrii, zatem odpowiednie kąty przy podstawach mają równe miary”, tj. usunąć słowa podane w tej uwadze w nawiasie.

W [1] na s. 80 (w [2] na s. 92) obok rysunku przedstawiającego kąty przyległe podano zdania: „Tak położone kąty nazywamy *kątami przyległymi*. Suma miar kątów przyległych jest równa 180° ”. Natomiast obok rysunku przedstawiającego kąty wierzchołkowe możemy przeczytać zdania: „Tak położone kąty nazywamy *kątami wierzchołkowymi*. Kąty wierzchołkowe mają równe miary”. Zwróćmy uwagę, że zdania „Suma miar kątów przyległych jest równa 180° ” oraz „Kąty wierzchołkowe mają równe miary” nie stanowią części definicji kątów przyległych, odpowiednio: kątów wierzchołkowych, lecz proste własności tych kątów. Powinny zostać wyraźnie oddzielone od definicji, tak aby uczeń nie miał wątpliwości, które z podanych zdań definiuje pojęcie kątów przyległych (odpowiednio: kątów wierzchołkowych), a które podaje własność tych kątów.

Zadanie na s. 92 w [1] (s. 104 w [2]) warto by uaktualnić i zmienić ekran o stosunku szerokości do wysokości 4:3 na ekran 16:9, który obecnie spotykamy najczęściej w naszych domach.

JERZY SZCZEPAŃSKI

Recenzja podręczników:

[1] Wojciech Babiański, Lech Chańko, Dorota Ponczek, *Matematyka 1. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2012, wydanie pierwsze;

[2] Wojciech Babiański, Lech Chańko, Dorota Ponczek, *Matematyka 1. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy i rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2012, wydanie pierwsze

Oceniane podręczniki zostały dopuszczone do użytku szkolnego w oparciu o opinie rzeczoznawców:

[1] dr. hab. Edwarda Tutaja, dr Agnieszki Wojciechowskiej-Waszkiewicz i dr Anny Cegieli, numer dopuszczenia: 378/1/2011,

[2] dr. hab. Edwarda Tutaja, dr Agnieszki Wojciechowskiej-Waszkiewicz i dr Jadwigi Bednarek, numer dopuszczenia: 360/1/2011.

Wersja rozszerzona podręcznika [2] zawiera w zasadzie tekst wersji podstawowej [1]. Wersja podstawowa [1] liczy 276 stron i waży 445 gramów, natomiast wersja rozszerzona [2] 384 strony i waży 596 gramów. Wersja rozszerzona [2] składa się z siedmiu rozdziałów: 1) *Liczby rzeczywiste*, 2) *Język matematyki*, 3) *Funkcja liniowa*, 4) *Funkcje*, 5) *Funkcja kwadratowa*, 6) *Planimetria*, 7) *Geometria analityczna* oraz z dodatku *Wykorzystanie kalkulatora graficznego*, a także tablice wartości funkcji trygonometrycznych kąta ostrego. Wersja podstawowa [1] nie zawiera rozdziału siódmego (*Geometria analityczna*) ani pewnych tematów, które znalazły się [2], ani dodatku o wykorzystaniu kalkulatora graficznego. Pominięto także tablice funkcji trygonometrycznych. Obie wersje zawierają odpowiedzi do zadań. Do podręczników dodano także płytę CD, obejmującą materiały dodatkowe w postaci zebranych definicji oraz własności omawianych obiektów, które można przestudiować w towarzystwie lektora czytającego wybrane definicje i własności. Na płycie CD zamieszczono również pewną liczbę zadań testowych kontrolnych. Każdy z rozdziałów podręcznika podzielony jest na kilka tematów, kończy się natomiast: *Zagadnieniami uzupełniającymi* i zestawem zadań powtórzeniowych. Ponadto każdy rozdział wersji podstawowej [1] zamyka zestaw dodatkowych zadań zatytułowany *Przed obowiązkową maturą z matematyki*. Wersja [2] nie zawiera

tych dodatkowych tematów powtórkowych przed maturą. Podręcznik nie ma skorowidza.

Szata graficzna podręcznika nie przytłacza mnogością kolorów. Starannie odróżniono definicje od twierdzeń – te pierwsze wydrukowano na pomarańczowym tle, a te drugie na zielonym. Rysunki wykonano starannie. Dobór fotografii ilustrujących tekst podręcznika może niejednokrotnie wprawiać czytelnika w zdumienie. Na przykład w [1] na s. 202 (lub [2], s. 218) zamieszczono zdjęcie z pokazu ogni sztucznych, który – mimo że wygląda efektownie – w żaden sposób nie wiąże się z omawianym tematem (równania wielomianowe, trójmian kwadratowy, postać ogólna i iloczynowa trójmianu kwadratowego).

Każdy temat ilustruje obszerny zestaw standardowych zadań adresowanych do wszystkich uczniów, a także pewna niewielka liczba zadań trudniejszych, pewna liczba zadań, w których poleca się uczniowi wykazanie pewnego twierdzenia. Brak natomiast w podręczniku zadań problemowych, do rozwiązania których uczeń musiałby dojść samodzielnie, a nie ściśle według jednego z algorytmów. Biegłość w wykonaniu algorytmów wydaje się naczelnym celem kształcenia, któremu podporządkowana jest koncepcja omawianego podręcznika. Biegłość ta jest ćwiczona za pomocą dużej liczby bardzo podobnych przykładów. Autorzy ograniczają się w zasadzie prawie wyłącznie do proponowania zadań rozpoczynających się od poleceń: *naszkicuj, oblicz, sprawdź, wykonaj, podaj, znajdź*, tj. takich, w których uczeń zmuszony jest od początku do końca zadania postępować zgodnie ze ściśle określonym algorytmem. Moim zdaniem, uczeń poznający matematykę w oparciu o omawiany podręcznik nie zdoła odczuć satysfakcji związanej z samodzielnym odkryciem nawet prostej zależności między obiektami matematycznymi. Odczuje w najlepszym przypadku ulgę po przeliczeniu pewnej liczby typowych, żmudnych zadań proponowanych w podręczniku. Nie zdoła raczej skonstruować nawet prostego modelu matematycznego do rozwiązania zagadnienia praktycznego, o ile ktoś nie podpowie mu, pod który ze schematów omawianych w podręczniku podpada to zagadnienie.

Autorzy w pewnym stopniu realizują klasyczne zasady kształcenia. W niewielkim jednak stopniu wiążą teorię z praktyką. Omawiane w podręczniku pojęcia matematyczne stosuje się przede wszystkim do przedstawiania kolejnych pojęć matematycznych. Autorzy skupiają się nadmiernie na ćwiczeniu sprawności w posługiwaniu się pewną liczbą algorytmów i wytrenowaniu ucznia przed egzaminem maturalnym.

Podręcznik nie jest wolny od szeregu usterek. Nie zasługuje – moim zdaniem – na wyróżnienie ani na polecenie do użytku szkolnego, choć wiele fragmentów tego podręcznika może być z powodzeniem wykorzystywanych na lekcjach matematyki.

Wykaz dostrzeżonych usterek:

Autorzy wprowadzają w pierwszym i drugim rozdziale obu wersji podręcznika [1], [2] szkolne (ale niezgodne z normą międzynarodową) oznaczenia zbiorów liczbowych, m.in. oznaczając zbiór liczb całkowitych Z za pomocą litery C (zarezerwowanej dla zbioru liczb zespolonych), wymiernych Q za pomocą litery W , a zbiór liczb niewymiernych $R \setminus Q$ za pomocą dwuznaku NW . Oznaczeń tych prawie nie stosuje się w dalszej części podręcznika (poza rozdziałem pierwszym i drugim), powinno się więc z nich zrezygnować.

W [1] na s. 26 w definicji pierwiastka trzeciego stopnia z liczby nieujemnej a pominięto założenie, że pierwiastek ten ma także być liczbą nieujemną. Pozostawienie w tej definicji wszystkich możliwych liczb b , takich że $b^3 = a$ daje – oprócz liczby nieujemnej, która spełnia to równanie – dodatkowo jeszcze dwie inne liczby zespolone, które także spełniają to równanie, gdy a jest liczbą różną od zera.

W [1] na s. 27 nie podano założeń, przy których pierwiastek z iloczynu liczb równy jest iloczynowi pierwiastków z podanych liczb, poprzedzając odpowiednie wzory zdaniem: „Przy odpowiednich założeniach (jakich?) prawdziwe są podane obok wzory (wynikają one z odpowiednich wzorów)”. Uczeń powinien te założenia znaleźć w sformułowaniu twierdzenia, a nie szukać założeń.

Wiele z podanych w podręczniku ciekawostek jest zbędnych. Na przykład (zob. [1], s. 32–33, [2], s. 30–31) jest zupełnie niezrozumiałe, po co uczeń ma zapoznawać się ze słowami: *septendecylion*, *kwatuordecylion* czy *undecylion*? Ważne jest, aby wiedział, że w literaturze amerykańskiej *bilion* i *trylion* oznaczają odpowiednio liczby 10^9 (miliard) oraz 10^{12} (bilion). Pozostałych nazw prawie się nie używa.

Po podaniu wzorów Wallisa i Leibniza znajdujemy w [2] na s. 40 polecenie: „Znajdź informacje na temat innych wzorów pozwalających otrzymać przybliżenie liczby π ”. Powstaje pytanie, gdzie i w jaki sposób uczeń ma znaleźć te informacje, a jeśli źródłem tym będzie internet, to w jaki sposób ma zweryfikować poprawność tych informacji?

W [2] na s. 47 Autorzy epatują czytelnika niepotrzebnie ogromnymi liczbami, podając do tego jeszcze nieprecyzyjne dane, np. zdanie „Największa znana liczba pierwsza (znaleziona w sierpniu 2008 roku) jest równa $2^{43\ 112\ 609} - 1$, a jej zapis dziesiętny ma 12 978 189 cyfr” powinno brzmieć: „W roku 2008 odkryto, że liczba $2^{43\ 112\ 609} - 1$ jest pierwsza, jej zapis dziesiętny składa się z 12 978 189 cyfr”.

Na s. 61 w [2] oraz s. 62 w [1] Autorzy mylą pojęcie litery z pojęciem głoski, polecając, aby wypisać zbiory spółgłosek w słowie *arytmetyka*, *geometria* i *algebra* (zwróćmy uwagę, że litera r w tych trzech słowach nie oznacza tej samej głoski).

Na s. 69 w [2] Autorzy podają pięć pierwszych etapów konstrukcji zbioru Cantora, nie wyjaśniają jednak, czym jest zbiór Cantora.

Prawa rachunku zdań podane na s. 100–101 w [2] warto by ilustrować za pomocą kilku dobrze dobranych przykładów, a nie tylko za pomocą twierdzenia Pitagorasa.

Na s. 113 oraz s. 161 w [2] zamiast określić monotoniczność funkcji w przedziale, określono monotoniczność funkcji w całej dziedzinie.

Na s. 116 podano nieprecyzyjną uwagę: „Zwróć uwagę, że prosta równoległa do osi OY nie jest wykresem funkcji”. Zdanie to powinno brzmieć: „Zwróć uwagę, że prosta równoległa do osi OY nie jest wykresem funkcji zmiennej x ”.

W twierdzeniu na s. 119 w [2] oraz na s. 109 w [1] o współczynniku kierunkowym prostej $y = ax + b$ przechodzącej przez dwa różne punkty (x_1, y_1) i (x_2, y_2) potrzebne jest założenie, że pierwsze współrzędne x_1 i x_2 tych punktów są różne (aby punkty te były różne wystarczy, aby miały tylko drugie współrzędne różne, w twierdzeniu ważne natomiast jest to, aby pierwsze współrzędne tych punktów były różne).

Warunek prostopadłości prostych podano na s. 124 w [2] (odpowiednio na s. 114 w [1]) bez dowodu, natomiast ważny warunek równoległości prostych „schowano” (niestety także bez dowodu) wśród ćwiczeń na s. 126 w [2], a w wersji podstawowej podręcznika [1] zupełnie pominięto ten warunek.

Na s. 153 w [1] Autorzy proponują uczniowi wykonanie następującego zadania: „Naszkić wykres dowolnej funkcji, której zbiór wartości jest równy: a) [...] d) $\{0, 2, 3\}$ ”. Zwróćmy uwagę, że uczeń nie będzie w stanie rozwiązać tego zadania. Polecenie powinno brzmieć: „Naszkić wykres pewnej funkcji, której zbiór wartości jest równy: a) [...] d) $\{0, 2, 3\}$ ”.

Na s. 160 w [2] przedstawiono na dole strony (mniejszą czcionką niż pozostały tekst na stronie) dowód monotoniczności funkcji kwadratowej w przedziale. Zaprezentowane rozumowanie i przeprowadzone rachunki powinny zostać wyeksponowane na stronie, a nie schowane w jej dolnym lewym rogu.

Na s. 173 w [2] Autorzy, zamiast podać poprawną definicję wektora, proponują zdanie: „Intuicyjnie wektor to odcinek z wyróżnionym początkiem i końcem, często rysowany jako strzałka”. Następnie ograniczają się do przesunięć na płaszczyźnie wyłącznie o wektory o obu współrzędnych całkowitych.

W podręczniku obok zdań hiperpoprawnych, np. „W trójkącie prostokątnym suma kwadratów długości przyprostokątnych jest równa kwadratowi długości przeciwprostokątnej” (zamiast: „W trójkącie prostokątnym suma kwadratów przyprostokątnych jest równa kwadratowi przeciwprostokątnej”) znajdziemy zdania sformułowane hiperpoprawnie, a do tego jeszcze nieprawdziwe, jak zdanie „Zgodnie z twierdzeniem Pitagorasa suma pół kwadratów zbudowanych na boku a i na boku b jest równa połu kwadratu zbudowanego na boku c ” (zdanie to powinno brzmieć: „Zgodnie z twierdzeniem Pitagorasa suma kwadratów zbudowanych na przyprostokątnych a i b jest równa kwadratowi zbudowanemu na przeciwprostokątnej c ”).

JERZY KUCZYŃSKI
PLANETARIUM ŚLĄSKIE W CHORZOWIE
MAREK ZRALEK
UNIwersytet ŚLĄSKI W KATOWICACH

Recenzja podręcznika:

Maria Fiałkowska, Jerzy M. Kreiner, Marek Godlewski, Krzysztof Kozak, Jadwiga Mazur, red. Maria Fiałkowska, *Świat fizyki. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2012

Podręcznik dopuszczony został do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do nauczania fizyki na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. Bogusława Mola, mgr. Waldemara Reńdy oraz dr Henryki Kaczorowskiej. Numer dopuszczenia 394/2011.

Uwagi ogólne

Podręcznik złożony jest z pięciu rozdziałów, które noszą tytuły: *Grawitacja, Astronomia, Fizyka atomowa, Fizyka jądrowa i Świat galaktyk*, liczy 264 strony i jest zaopatrzony w *Aneks* oraz skorowidz. Wydany jest wg współczesnych standardów, tj. dobrze edytorsko i na dobrym papierze. Zarówno ilustracje, jak i druk nie budzą żadnych zastrzeżeń. Na podkreślenie zasługuje rozdzielenie tematów (rozdziałów) między różnych Autorów. I tak rozdziały o grawitacji i fizyce atomowej napisała Redaktorka całości Maria Fiałkowska, rozdziały astronomiczne Jerzy Kreiner, zaś rozdział o fizyce jądrowej Marek Godlewski i Krzysztof Kozak. Tak więc poszczególne zagadnienia przygotowywały osoby dobrze obeznane w tematyce, co wyraźnie widać, niemniej odbiło się to trochę na jakości dydaktycznej poszczególnych partii materiału.

Generalnie nie mamy zastrzeżeń do całości podręcznika i uważamy, że jest dydaktycznie dobrym podręcznikiem. Zawiera zadania i pytania sprawdzające. Materiał jest w większości bardzo starannie i prosto zredagowany. Sądzymy, że uczeń będzie z niego dość łatwo przyswajał wiedzę. Zanim przejdziemy do konkretnych uwag, jedna generalna opinia – poszczególne rozdziały są w różny sposób dydaktycznie dopracowane i zawierają różną ilość materiału, chociaż całość

– jeszcze raz podkreślamy – oceniamy dobrze. Pod względem dydaktycznym najlepsze recenzje winien otrzymać rozdział 1 – *Grawitacja*, a potem w kolejności: rozdział 4 – *Fizyka jądrowa*, rozdział 3 – *Fizyka atomowa*, rozdział 2 – *Astronomia*, rozdział 5 – *Świat galaktyk*. Szczególnie ten ostatni jest bardzo skąpy i nie zawiera zagadnień, które na tym poziomie dydaktycznym można byłoby już omówić.

Obecna wiedza na tematy poruszane w podręczniku jest bardzo bogata. Wiadomo, że na tym stopniu edukacji nie może być wiernie przekazana w podręczniku, pozostaje więc dokonywanie niezbędnych „skrótów”. Nie wydaje się jednak konieczne, aby czytelnik nie miał świadomości sytuacji. Naszym zdaniem należy przedstawić materiał tak, by uczeń zdawał sobie sprawę, że jeszcze wiele zostało do poznania. Po pierwsze uczeń ma kontakt z mediami, czyta prasę, ma wreszcie dostęp do internetu i może, jeżeli chce, konfrontować wiedzę zdobytą w szkole. Sądzymy więc, iż dobrze byłoby w odpowiedni sposób zamieszczać w uzupełnieniach informację o tym, co obecnie wiemy, chociaż chcemy podkreślić, że recenzowany podręcznik wypełnia praktycznie w 100% wszystkie wymagania programowe. Podstawa programowa zupełnie nie mobilizuje autorów do umieszczania w podręcznikach takich dodatkowych informacji, a wręcz przeciwnie, gloryfikuje jedynie uczenie fizyki praktycznej. Bez wątplenia to dobrze, fizyka praktyczna jest niezmiernie potrzebna. Ale fizyka to także fizyka współczesna, o której dla zachęty pasjonatów konieczne uwagi, już na tym poziomie edukacji, znaleźć się powinny. Parę przykładów wziętych z recenzowanego podręcznika:

1. Nie ma powodu, aby przytaczać pewne wielkości i stałe fizyczne w przybliżeniu (przydatnym do uczniowskich obliczeń), nie mówiąc w uzupełnieniu, że np. szybkość światła w próżni to $c = 299792458$ m/sek, czy też, że obecnie jednostkę astronomiczną definiuje się inaczej i 1 j.a. = 149 597 870 700 m.

2. Mówiąc o szybkości światła w próżni, trzeba koniecznie powiedzieć, że przytoczona jej wartość obowiązuje w każdym układzie odniesienia, i że jest teoria mówiąca o tym i nazywa się Szczególną Teorią Względności. Inteligentny uczeń zaraz może bowiem zapytać, w jakim układzie odniesienia określamy szybkość światła.

3. Mówiąc o modelu Bohra dla atomu wodoru, trzeba wspomnieć, że znamy obecnie teorię opisującą wszystkie układy mikroskopowe bardzo dokładnie i ta teoria nazywa się Mechaniką Kwantową.

4. Cała nasza wiedza o Wszechświecie bazuje na teorii skonstruowanej przez Einsteina i nazywa się Ogólną Teorią Względności, oraz na kilku obserwacjach:

- i) ekspansji galaktyk
- ii) odkryciu promieniowania tła,
- iii) pierwotnej nukleosyntezie oraz
- iv) formowaniu galaktyk.

5. Mówiąc o tym, z czego zbudowana jest materia, stwierdzenie, że do dzisiaj nie znamy odpowiedzi nie jest po pierwsze prawdziwe, a po drugie jest rezygnacją z pokazania, że ludzkie możliwości poszły już znacznie dalej i znamy na dzień dzisiejszy taką teorię, która nazywa się Modelem Standardowym.

Przedstawimy jeszcze w części szczegółowej parę usterek, które naszym zdaniem należałoby poprawić w następnych wydaniach podręcznika, niemniej jednak żadna z tych uwag nie jest na tyle istotna, aby zmieniła naszą dobrą opinię o tym podręczniku. Uważamy, iż jest to dobry podręcznik, z którego przeciętnie zdolny uczeń będzie się mógł nauczyć fizyki w wymaganym zakresie. Mamy wątpliwości, czy zaspokoi on aspiracje zdolniejszych uczniów. Niemniej jednak podręcznik bardzo dobrze realizuje podstawę programową. Polecamy go więc nauczycielom i poza tym wnioskujemy, aby został wyróżniony Nagrodą Prezesa PAU.

Uwagi szczegółowe:

s. 9 – Twierdzenie, że system kopernikański jest lepszy ilościowo od systemu zaproponowanego przez Ptolemeusza, jest wątpliwe. Prawdziwa zaleta systemu heliocentrycznego sprowadza się do faktu, że w tym systemie łatwiej zastosować fizykę newtonowską i opisać układ, korzystając z praw grawitacji. I faktycznie teoria heliocentryczna stała się kluczem do zrozumienia mechaniki nieba.

s. 19 – Naturalny wg Arystotelesa dla ciał ciężkich jest środek, a nie powierzchnia Ziemi – p. Arystoteles, *O niebie*. Księga IV.

s. 70 – Podane wartości odległości do Księżyca świadczą raczej o precyzji pomiarów w starożytności. Pomiar Ptolemeusza przetrwał prawie półtora tysiąca lat i ma błąd mniejszy niż 3%. Pisząc o błędach, należałoby wspomnieć o wszelkich innych pomiarach astronomicznych, które faktycznie były obciążone dużym błędem, z wyjątkiem odległości Ziemia–Księżyc.

s. 74 – Paralaksę heliocentryczną definiuje się w oparciu o 1 j.a., a różnica 6 miesięcy oznacza inną przyjętą bazę równą 2 j.a. Jakies zdanie wyjaśnienia byłoby wskazane. Tym bardziej, że na rysunku mamy „ 2π ”, a więc poprawnie. Prawdziwe jest również stwierdzenie, że pomiary wykonuje się praktycznie przy bazie 2 j.a.

s. 75 – Podana definicja „jednostki astronomicznej” jest nieaktualna. Na zjeździe IAU w roku 2012 zdefiniowano ją jako promień orbity kołowej ciała o znikomej masie obiegającej Słońce w okresie tzw. roku gaussowskiego i przyjmuje się 1 j.a. = 149 597 870 700 m.

s. 87 – Starożytni „znali” siedem planet, bo Księżyc i Słońce też przesuwają się po niebie, a więc też są „wędrujące”, czyli były, w opinii starożytnych, planetami.

s. 92 – Użycie słowa „lato” w przypadku Urana, na określenie okresu, w którym nie zachodzi Słońce, nie wydaje się szczęśliwe. Raczej „dzień” i „noc”.

s. 104 – Planck nie sformułował hipotezy, że „promieniowanie elektromagnetyczne przenosi energię kwantami”. Założył tylko, że ciało doskonale czarne wysyła i pochłania falę elektromagnetyczną kwantami.

s. 105 – Einstein nie przyjął od Plancka założenia, że „światło jest wiązką fotonów”. Einstein był autorem hipotezy, że fala elektromagnetyczna jest wiązką kwantów. Pojęcie „foton” zostało wprowadzone przez G. N. Lewisa dopiero w 1926 roku.

s. 111 – Rysunek przedstawiający termostat nie jest zbyt zrozumiały.

s. 123 – Analiza widmowa jest wprawdzie powszechnie stosowana w badaniach naukowych, ale to również metoda całkowicie praktyczna w wielu dziedzinach technicznych, o czym też należało wspomnieć. Poza tym poszukiwanie rozwiązania problemu fizyki widm atomowych trwało znacznie dłużej niż 30 lat, praktycznie od czasów Fraunhofera z początku XIX wieku.

s. 128 – Omawiając w uzupełnieniu problemy modelu Bohra, należało wspomnieć, iż omawiane kłopoty rozwiązuje teoria zwana Mechaniką Kwantową, o której już na wstępie należało coś napisać.

s. 158 – Jednostka 1 eV – była już wprowadzona wcześniej, na s. 132, w uzupełnieniu.

s. 168 – Należy zmienić pierwsze zdanie: „Pytanie, z czego jest zbudowana materia, to jedno z fundamentalnych pytań fizyki, na które do dzisiaj nie znamy odpowiedzi”. Mamy przecież teorię, która w bardzo dobry sposób opisuje, z czego zbudowana jest materia „widzialna”. Gdyby zaś chodziło Autorom o „ciemną materię” i „ciemną energię”, to tu faktycznie odpowiedzi nie ma, ale to należało zaznaczyć.

s. 176 – Nie wprowadzając neutrin w rozpadach beta, nie możemy mówić o prawie zachowania energii. Poza tym później, na s. 219 neutrino zostało wprowadzone. Znacznie lepiej byłoby mówić o prawach zachowania „liczby barionowej”, „ładunku”, „energii”, a także „liczby leptonowej”.

s. 206 – W podpisie pod rysunkiem 4.32 należałoby dodać, że widoczne „pióropusze pary” to woda w obiegu wtórnym, a więc nie radioaktywna.

s. 215 – W zasadzie zachowania liczby nukleonów lepiej byłoby nie używać sformułowania, że zachowana jest suma liczb masowych, zachowana jest po prostu suma nukleonów.

s. 217– Ciśnienie nie jest potrzebne do przeprowadzenia reakcji fuzji. Odpowiednio duża gęstość materii i temperatura potrzebne są do przeprowadzenia dużej ilości tych reakcji – w akceleratorze można je przeprowadzać przy zerowym ciśnieniu. Ciśnienie jest wprawdzie nieuniknioną, ale tylko konsekwencją tych wymagań.

s. 224, zad. 2 – Istnieją dwa rozpady beta, Autorzy zapominają o rozpadzie „beta+”.

s. 239 – Nie należy mówić o „prędkościach” galaktyk w kontekście prawa Hubble’a. Prędkość ta nie jest ograniczona prędkością światła, a problem jest dyskusyjny! Chodzi przecież o ruch przestrzeni, a nie ruch masy. W obecnie przyjmowanym modelu Wszechświata szybkości galaktyk, które współcześnie wykazują przesunięcie ku czerwieni powyżej dwu, w momencie emisji światła mają prędkość większą od prędkości światła. Dlatego pisanie o procentach prędkości światła jest kontrowersyjne.

KAROL KOŁODZIEJ
UNIwersytet Śląski w Katowicach
JERZY KUCZYŃSKI
PLANETARIUM ŚLĄSKIE w CHORZOWIE

Recenzja podręcznika:

Marcin Braun, Weronika Śliwa, *Odkryć fizykę, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego przez właściwego ministra na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Antoniny Nowety, dr Izabeli Okrzejskiej-Fraćkowiak i prof. dr hab. Krystyny Waszakowej i jest wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania fizyki w zakresie podstawowym pod numerem: 447/2012. Na ten zakres nauczania przewidziano zaledwie 30 godzin lekcyjnych, więc zdaniem recenzentów Autorzy postąpili słusznie, decydując się na bardzo zwięzłą – podręcznik liczy 215 stron – a jednocześnie atrakcyjną i bogato ilustrowaną formę prezentacji materiału. Na pochwałę zasługuje zarówno szata graficzna, jak i przejrzysty układ tekstu, ciekawy i trafny dobór ilustracji – niektóre wykonane w technice 3D, interesujące dodatki, zachęcające do samodzielnej pracy badawczej, analizy tekstu czy wstawka *Znani ludzie a fizyka*. Ponadto podręcznik jest zaopatrzony w dość wyczerpujący indeks oraz, co warto podkreślić, spis źródeł ilustracji.

Podręcznik rozpoczyna się od części powtórkowej pt. *Przypomnij sobie*, która ma na celu przypomnienie wiadomości z gimnazjum, niezbędnych do zrozumienia nowych tematów, oraz trzech zasadniczych rozdziałów. Już same tytuły rozdziałów: *Astronomia i grawitacja*, *Fizyka atomowa* i *Fizyka jądrowa* wskazują na pełną zgodność z podstawą programową, a ich treść w pełni potwierdza to oczekiwanie. Autorzy z powodzeniem ukazują te trzy niewątpliwie najbardziej dynamicznie rozwijające się na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat działy fizyki, których rozkwit nie tylko przyczynił się do lepszego zrozumienia otaczającego nas świata, ale również przyniósł ogromny postęp cywilizacyjny.

Szkoda, że pisząc skądinąd bardzo użyteczny przegląd podstaw na początku podręcznika, Autorzy nie do końca uwzględnili faktyczne treści z zakresu fizyki, z którymi uczniowie zapoznali się w gimnazjum. Otóż skojarzenie drogi przebytej przez ciało z polem pod wykresem zależności prędkości od czasu – tak

naprawdę trudne do zrozumienia na tym etapie kształcenia – było w gimnazjalnym kursie fizyki wspomniane raczej jako ciekawostka dla dociekliwych, a wzór na energię kinetyczną ciała w niektórych podręcznikach wcale nie występował. Podobna uwaga dotyczy „powtórki z astronomii”, która jest właściwie wprowadzeniem nowego, jakkolwiek elementarnego materiału. Oznaczenie kąta padania i kąta odbicia na s. 15 innymi literami może sugerować, że nie są one równe, wbrew temu, co uczeń mógł przyswoić sobie w gimnazjum. W tej części na uwagę zasługuje krótki, a zarazem jasny, zobrazowany trzema ilustracjami opis ruchu układu Słońce – Ziemia, który w prosty sposób tłumaczy zjawisko pór roku i związane z nim zmiany długości dnia i nocy. W rozdziale 3 pierwszej z zasadniczych części podręcznika w równie przystępny sposób objaśniono zjawisko faz Księżyca.

Treści zawarte w trzech zasadniczych częściach podręcznika przedstawione są w sposób jasny i przystępny, a zarazem merytorycznie poprawny. Autorzy rezygnują przy tym z wyprowadzeń wzorów tam, gdzie ich przedstawienie przerastałoby matematyczne umiejętności ucznia pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Dotyczy to na przykład wzoru na wartość siły dośrodkowej, który został podany bez wyprowadzenia po krótkiej jakościowej dyskusji skutków jej działania.

Zadaniem recenzentów jest jednak wskazanie wszystkich – nawet drobnych – zauważonych niedociągnięć. Na przykład, podając na s. 38 informację, że czas trwania pełnego cyklu faz Księżyca wynosi 29,5 dnia, Autorzy zupełnie zignorowali problem różnicy między miesiącem synodycznym a syderycznym. Jest to tym bardziej dziwne, że na s. 78 omówiona jest analogiczna, acz dużo mniej istotna, różnica między dołą gwiazdową a słoneczną. W rozdziale 14 przy wyprowadzeniu wzoru na promień r_n n-tej orbity Bohra w atomie wodoru wykorzystano prawo Coulomba, które w gimnazjalnym kursie fizyki było dyskutowane tylko jakościowo. Z kolei bez wzoru na m trudno jest zrozumieć zależność $r_n = n^2 r_1$ pomiędzy promieniem pierwszej i n-tej dozwolonej orbity elektronu. Stwierdzenie, że stan podstawowy jest jedynym stanem stabilnym w atomie wodoru, nie jest zgodne z modelem Bohra, w którym wszystkie orbity są stacjonarne, a więc trwałe. Należałoby powiedzieć, że do przejść ze stanów o energii wyższej do stanów o energii niższej dochodzi na skutek oddziaływania atomu z otoczeniem. Porównanie wzoru na częstotliwość promieniowania emitowanego przy tym fotonu ze wzorem Balmera, przeprowadzone w rozdziale 15, nie ma większego sensu, gdyż uczniowie nie znają tego ostatniego. Autorzy wykorzystują przy tym wzór Balmera, nie podając objaśnienia występujących w nim oznaczeń, które pojawia się dopiero w części powtórzeniowej. W rozdziale 16 na temat budowy jądra atomowego dobrze byłoby wyjaśnić, dlaczego masy pierwiastków w układzie okresowym są zbliżone, ale na ogół nierówne dokładnie liczbie masowej. Bez tego trudno jest odpowiedzieć na pytania 1 i 5 ze s. 149. Natura powstawania jądrowego promieniowania γ jest opisana zbyt krótko i niedokładnie. Należałoby doprecyzować, że jest ono emitowane przy przejściu jądra ze stanu wzbudzonego do stanu o niższej energii, np. wykorzystując analogię do emisji foto-

nu przy przejściach atomowych. W rozdziale 21D, w którym Autorzy starają się w przystępny sposób wyjaśnić, dlaczego Słońce świeci i jakie będą dalsze etapy jego ewolucji, pominięto zupełnie siłę grawitacji, która ma przecież niezmiernie istotny wpływ na ewolucję Słońca na każdym jej etapie. Podobna uwaga dotyczy kolejnego rozdziału na temat ewolucji gwiazd. Zwraca również uwagę brak wykresu zależności energii wiązania na jeden nukleon od liczby masowej, bez którego trudno właściwie zrozumieć, dlaczego niektóre izotopy podlegają reakcji syntezy albo samorzutnemu rozpadowi, a inne nie, i dlaczego reakcje syntezy muszą się zakończyć na izotopie ^{56}Fe . Wykres ten przydałby się również w dyskusji ewolucji gwiazd.

Na końcu każdej z trzech zasadniczych części zamieszczono teksty do analizy zaczerpnięte z innych źródeł. Ten ciekawy pomysł, często stosowany na przykład w podręcznikach do nauki języków obcych czy języka polskiego, ma z pewnością na celu poszerzenie wiadomości w sposób odbiegający nieco od konwencji podręcznika. Teksty na końcu części drugiej – autorstwa prof. Andrzeja K. Wróblewskiego i trzeciej – autorstwa prof. Jana Królikowskiego i Jarosława Chrostowskiego doskonale służą temu celowi. Natomiast tekst do analizy autorstwa dr Weroniki Śliwy, zamieszczony pod koniec części pierwszej, wzbudził irytację jednego z recenzentów (JK). Niektóre szczegółowe informacje o pływach, podane na s. 97, są po prostu nieprawdziwe. Np. Autorka pisze, że „dokładnie raz na 12 godzin i 24 minuty poziom wody wznosi się i opada”. JK sprawdził dane dla uchodzących za wyjątkowo „klasyczne” pływów półdobowych Morza Północnego, konkretnie dla Dover, Helgolandu i Leith, z których wynika, że różnice między wysokimi wodami w różnych dniach przekraczają kilkanaście minut. Podobnych nieścisłości w tym tekście jest więcej.

Podręcznik napisany jest prostym, przystępnym językiem, a zarazem bardzo poprawnie językowo. Do podręcznika dołączona jest płyta CD, będąca częściowo powtórzeniem, a częściowo uzupełnieniem materiału zawartego w tekście. Na przykład na płycie przedstawiono dość dobrze zasadę działania lasera, która w tekście podręcznika opisana jest zbyt krótko i enigmatycznie. Jest też na niej wiele pytań i zadań wraz z odpowiedziami. Można też nabyć wydane osobno skorelowane z podręcznikiem *Ćwiczenia i zadania*.

Podsumowując, podręcznik ma wiele zalet i niewątpliwie zachęci uczniów do nauki fizyki i wyboru nauki tego przedmiotu w trybie rozszerzonym. Zdaniem recenzentów można go rekomendować do szerokiego stosowania jako pomoc w procesie nauczania fizyki w zakresie podstawowym w szkołach ponadgimnazjalnych.

Uwagi szczegółowe:

- s. 7 – Z rysunku wynika, że samochód ma długość około pół metra.
- s. 26 – Zdjęcie Oriona jest zbyt zniekształcone. Układy gwiazd i gwiazdozbiory to zupełnie różne rzeczy i sformułowanie je utożsamiające należy uznać za błąd.

s. 44 – Uwaga o pomiarach paralaksy Marsa jest myląca. Prawda historyczna jest nieco inna. Próbowano wielokrotnie mierzyć paralaksy, m.in. próbował robić to Kepler oraz uczeni wymienieni w podręczniku. Jednak realne – zbliżone do współczesnych i uznane powszechnie za rzetelne – pomiary paralaksy udało się zrobić dopiero w ostatniej ćwierci XVIII wieku i dotyczyły one Wenus.

s. 52 – Porównanie informacji o szybkości obrotowej płyty CD z informacją o gęstości zapisu na s. 112 wskazuje, że taka płyta nie może zawierać więcej niż kilka minut nagrania.

s. 78 – Ramkę *A to ciekawe* lepiej byłoby umieścić przy zaćmieniach Księżyca, rozszerzając temat o problem miesiąca.

s. 103 – Omawiając zjawisko fotoelektryczne, Autorzy stwierdzają, że prąd nie może płynąć przez próżnię, po czym pokazują, że przepływ prądu przez próżnię jednak jest możliwy.

s. 122 – Orbitę Bohra elektronu dobrze byłoby nazwać „stanem o określonej energii”, co pozwoliłoby uniknąć np. niezręcznego stwierdzenia, że w laserze elektrony znajdują się na orbitach.

s. 127 – Stwierdzenie, że las stanowi siatkę dyfrakcyjną dla człowieka, wydaje się nadużyciem.

s. 138 – Pytanie 7 wykracza poza omówiony w tekście materiał.

s. 146 – Niefortunne użycie sformułowania „znak ładunku” w odniesieniu do neutronu.

s. 149 – Przydałoby się wyjaśnić, dlaczego neutron ma swoją antycząstkę, mimo że jest cząstką elektrycznie obojętną, a definicja w ramce określa antycząstkę jako cząstkę o takiej samej masie, ale przeciwnym ładunku, w domyśle – elektrycznym. W pytaniu 1c dobrze byłoby napisać, że chodzi o jeden z izotopów rtęci – wcale niewystępujący najczęściej.

s. 151 – Mianem promieniowanie β określa się również strumień pozytonów (promieniowanie β^+).

s. 186 – Pojęcie „pulsar”, występujące w pytaniu 2, nie zostało wprowadzone w poprzedzającym je tekście podręcznika.

s. 189 – Literówka w imieniu Saula Perlmuttera.

s. 192 – Pojawiające się na mapce nieba pojęcia „równik” i „ekliptyka” nie zostały wytłumaczone w tekście.

JERZY KUCZYŃSKI
PLANETARIUM ŚLĄSKIE W CHORZOWIE
MAREK ZRALEK
UNIwersytet ŚLĄSKI W KATOWICACH

Recenzja podręcznika:

Ludwik Lehman i Witold Polesiuk, *Po prostu fizyka. Podręcznik dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie w zakresie podstawowym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012

Podręcznik dopuszczony został do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do nauczania fizyki na podstawie opinii rzeczoznawców: mgr Teresy Kutajczyk, dr Barbary Pukowskiej i dr. Tomasza Karpowicza; numer ewidencyjny 515/2012.

Uwagi ogólne

Podręcznik jest wydany starannie, na dobrym papierze, a liczba i jakość ilustracji nie budzą zastrzeżeń. Liczy 200 stron numerowanych, plus dwie rozkładane wkładki, odpowiadające powierzchniowo około dziesięciu stronom. Złożony jest z trzech rozdziałów: *Fizyka atomowa*, *Fizyka jądrowa*, *Grawitacja i astronomia*. Jak widać, tytuły rozdziałów to niemal literalnie przepisane tytuły działów podstawy programowej – jedyna różnica jest taka, że odpowiedni dział podstawy nazywa się *Grawitacja i elementy astronomii*. Już z tego widać, że podręcznik dość skrupulatnie wypełnia wymagania podstawy, tylko w niektórych przypadkach nieco je przekraczając. Tekst podręcznika zaczyna się na s. 8, a kończy na s. 183, czyli zawiera się na 176 stronach. Pozostałe numerowane strony to odpowiedzi i wskazówki do zadań (8 stron), *Słowniczek pojęć z gimnazjum i stałe fizyczne i astronomiczne* (4 strony), indeks rzeczowy (1 strona) oraz opis obrotowej mapy nieba (2 strony), oraz źródła ilustracji (3 strony). Można więc przyjąć, że globalnie objętość książki jest właściwa, choć indeks liczący jedną stronę wydaje się zbyt skromny, a 3 strony źródeł ilustracji wskazują wprawdzie na poważne podejście do praw autorskich, jednak należałoby uznać to za przesadę. Zwłaszcza w świetle znajdujących się tam zapisów typu „(zdjęcie wykonane przez ucznia)

archiwum Ludwika Lehmana”. Na wyjątkową pochwałę zasługuje nienumerowana wkładka zawierająca układ okresowy pierwiastków, trzy przestrzenne ilustracje przedstawiające nasze położenie we Wszechświecie oraz obrotową mapę nieba. Ta ostatnia jest bardzo wartościowa, bo umożliwia samodzielne poznanie przez ucznia wyglądu nieba. Niestety niska jakość papieru (zwykle mapy obrotowe nieba drukuje się na sztywnej tekturze) ogranicza wartość tej pomocy dydaktycznej. W tej ostatniej kwestii trzeba przyznać, że Autorzy i Wydawca zdają sobie sprawę z problemu i proponują użycie „kartonika”. Niestety, jak poprawić jakość mapy przy użyciu tego ostatniego, Autorzy piszą dosyć niejasno. Trzeba jednak przyznać, że zdobycie normalnej obrotowej mapy nieba jest na tyle trudne, że zamieszczona w książce może być jedyną, dostępną uczniowi, tego typu pomocą. Jeżeli chodzi o wkładkę pokazującą położenie Ziemi we Wszechświecie, to brakuje dwu ilustracji, Układu Słonecznego i Mlecznej Drogi, z uwzględnieniem położenia w niej Słońca. Inaczej mówiąc, brakuje w ogóle ilustracji przedstawiającej przestrzenny rozkład planet uzupełniający ilustrację ze s. 130 i 131 oraz wydaje się, że ilustracja ze s. 170 powinna pojawić się na wkładce, a całość wkładki należałoby porządnie opisać. Niemniej zamieszczone we wkładce ilustracje są bardzo cenne.

Jak już wspomniano, Autorzy literalnie realizują podstawę programową, dlatego spis rozdziałów jest niemal powtórzeniem haseł podstawy. Trudno czynić z tego zarzut, jednak równie trudno uznać to za zaletę, a w niektórych przypadkach robi to dosyć zadziwiające wrażenie. W szczególności na sąsiednich stronach: 124 i 125 umieszczono podrozdziały z tytułami I prawo Keplera i III prawo Keplera, tak by każdy mógł zauważyć brak nieprzewidzianego w podstawie II prawa Keplera, czyli de facto prawa zachowania momentu pędu. Podobnie w rozdziałach dotyczących fizyki jądrowej mówi się o zachowaniu ładunku elektrycznego i nukleonów, ignorując równie łatwe do opisu, a niezbędne do prawidłowego opisanie reakcji jądrowych, prawo zachowania leptonów, zaznaczając, zgodnie z podstawą, iż „neutrino nie będziemy się tutaj zajmować”. Tym samym winą za podstawowe braki podręcznika należałoby obarczyć nie tyle Autorów książki, co Autorów podstawy programowej i Ministerstwo.

Oczywiście w podręczniku, podobnie jak w każdym „pierwszym wydaniu”, nie brakuje większych i mniejszych potknięć. Do poważniejszych można zaliczyć twierdzenie ze s. 8, iż „zdecydowana większość materii w dalekim kosmosie to jony”. Oczywiście brakuje tu uwagi, że dotyczy to jedynie tzw. materii barionowej, choć i w tym przypadku stwierdzenie jest wątpliwe. Warto także w tym miejscu dodać, że prócz tej barionowej, widzialnej materii Wszechświat wypełniony jest inną formą materii, która nie wysyła fal elektromagnetycznych. Zapis zasad zachowania ładunku i „nukleonów” wydaje się zdecydowanie zbyt enigmatyczny – formalnie wymagania podstawy spełniono, jednak temat zasługuje co najmniej na podrozdział (i uzupełnienie o inne bariony i zasadę zachowania leptonów).

Innym uchybieniem jest wprowadzanie masy zależnej od prędkości (s. 58). Do grubych błędów (s. 71) można zaliczyć sugestię, jakoby bakterie były bardziej wrażliwe na promieniowanie od większych zwierząt. Podobnie jest ze stwierdzeniem ze s. 96, iż „w reaktorze nie ma nagromadzonego materiału rozszczepialnego”, oraz sugestią ze s. 105, że ciśnienie w gwiazdach zapewnia odpowiednią do reakcji termojądrowych temperaturę. Prawdopodobnie to niedopatrzienia wynikające z pośpiechu wydawniczego, choć powtórzenie błędu dotyczącego ciśnienia na następnej stronie sugeruje jednak co innego. Sporo potknięć i braków znajdziemy w rozdziale o grawitacji. I tak przy opisie faz Księżyca brakuje uwagi o różnicy między miesiącem synodycznym a syderecznym. Przy omawianiu systemów geo- i heliocentrycznego zupełnie bez powodów Autorzy piszą, jakoby ten ostatni „wyjaśnił o wiele więcej”, w szczególności twierdząc, że pętle planet w systemie geocentrycznym były trudne do wyjaśnienia. Natomiast Autorzy zupełnie nie wskazują na rzeczywisty powód znaczenia systemu kopernikańskiego, czyli na to, że uutorował drogę do fizyki newtonowskiej. Pewnym brakiem jest oparcie opisu ewolucji Wszechświata na prawie Hubble’a. W sytuacji, gdy mierzy się przesunięcia ku czerwieni około dziesięciu, stanowi to potencjalne źródło problemów. Bardzo enigmatycznie opisano budowę Galaktyki, choć z drugiej strony rozsądnie uzupełniono podstawę, zamieszczając na s. 172–173 dość enigmatyczny, ale jednak, opis ewolucji gwiazd. Do drobniejszych potknięć w tym rozdziale zaliczyć trzeba stwierdzenie ze s. 128, że paralaksa jest jedyną pewną metodą określania odległości, albo rysunek ze s. 161, gdy samolot „spada swobodnie” do góry. Podobnych potknięć znajdziemy więcej, choć są one mniej istotne i nie będziemy ich tu wyliczać. Podsumowując, można stwierdzić, że podręcznik jest poprawny w świetle aktualnej podstawy programowej. Tyle i tylko tyle, bo jednak Autorzy nie spróbowali ewidentnych błędów i braków podstawy uzupełnić i poprawić, i dołożyli do „dzieła” MEN-u swoje własne drobne pomyłki.

Biorąc to wszystko pod uwagę, nie będziemy wnioskować o wyróżnienie podręcznika. Możemy jednak polecić go do użytku szkolnego, licząc na to, że przy następnych wydaniach wszystkie zauważone błędy zostaną poprawione.

Uwagi szczegółowe:

s. 8 – Twierdzenie, że „zdecydowana większość materii w dalekim kosmosie to jony”, jest po prostu fałszywe. Według obecnej wiedzy materia widzialna, która może wysyłać fale elektromagnetyczne, to tylko około 5% pełnej materii Wszechświata. Podobnie „c” nie jest równe (jest równe w przybliżeniu) 300 tys. km/s, a stwierdzenie, że fale elektromagnetyczne poruszają się z prędkością światła, jest po prostu niezgrabne. Światło jest też falą elektromagnetyczną.

s. 14 – Oczywiście, wszystkie fale elektromagnetyczne rozchodzą się z prędkością światła. Trzeba dodać, że w próżni, bo w ośrodkach materialnych już tak nie jest. Duże dawki każdego promieniowania w różnym stopniu są także szkodliwe, a nie tylko nadfioletowego i rentgenowskiego. Nie wszystkich rodzajów fal elektromagnetycznych używa się w astronomii i to jeden z największych jej problemów, bo uzyskanie dostępu do każdego nowego pasma jest z zasady małą rewolucją. Nie wiadomo, jak uczeń ma odpowiedzieć na pierwsze pytanie, nie znając prawa Wiena. Podobnie z zadaniem 4.

s. 19 – Jeżeli się już tyle pisze o widmie absorpcyjnym i emisyjnym, to można by też wspomnieć o prawie Kirchoffa, mówiącym, że substancje emitują i absorbują fale elektromagnetyczne o tej samej długości.

s. 30 – „Foton... może poruszać się wyłącznie z prędkością światła w próżni...” Trzeba by dodać, że dotyczy to wszystkich fotonów w próżni, w ośrodku materialnym efektywna prędkość fali może być mniejsza niż „c”.

s. 58 – Używanie pojęcia masy relatywistycznej jest niewłaściwe. Należy dodać: Całkowita energia ciała w układzie, w którym to ciało spoczywa, jest proporcjonalna do masy tego ciała. Gdy ciało się porusza, ma energię kinetyczną, ale to nie znaczy, że masa się powiększa.

s. 66 – Zasady zachowania to ważne elementy fizyki. Dlatego zasada zachowania barionów (i ewentualne leptonów – w końcu podstawa nie zakazuje wprowadzenia neutrin) zasługuje na choćby krótki podrozdział. Pisanie rozpadów „beta” bez neutrin to jawna nieprawda, lepiej zrezygnować z ich omawiania.

s. 96 – Tekst tłustym drukiem jawnie sprzeczny z poprzednimi akapitami – tworzenie się materiału rozszczepialnego dotyczy plutonu 239. Uran 235 jest materiałem rozszczepialnym i jest zawarty trwale w prętach paliwowych. Uwaga tłustym drukiem, prawdopodobnie niezamierzenie, wprowadza w błąd.

s. 103 – Problem nie jest jasno postawiony. Nie wiadomo, w jaki sposób uczeń miałby oszacować ilość transportowanych materiałów, jako że na składowiska trafiają różne materiały, których ilość wynika głównie z organizacji pracy w elektrowni. Np. trafiają tam również opakowania i odzież ochronna używana w kontakcie z materiałami promieniotwórczymi.

s. 116 – Mówiąc, że rektascensję mierzymy w godzinach, należałoby to wyjaśnić, a mianowicie podać, że $1h = 15$ stopni. Trzeba też dodać, gdzie rektascensja jest równa zero (w punkcie Barana) i w którą stronę rośnie (na wschód).

s. 117 – Nie gwiazdozbiory, a znaki zodiaku są popularne. Warto różnicę między znakiem a gwiazdozbiorem uczniom przybliżyć. Pętle planet zagadką nie były – epicykle i dyferensy rzecz prosto wyjaśniały. A gwiazdy też się poruszają – ruchy własne gwiazd zauważono już w starożytności.

s. 118 – Ruch Księżyca nie był w starożytności prosty do wyjaśnienia! Główny problem (dla starożytnych z ... naszego punktu widzenia!) to zmiany (a właś-

ciwie ich brak!) widomej średnicy Księżyca. Pojęcie miesiąca synodycznego (i syderecznego, który Autorzy ignorują) też należałoby wyjaśnić.

s. 124 – Jednostka astronomiczna ma już w tej chwili inną definicję.

s. 124/125 – Mówiąc o I i III prawie Keplera, warto też wspomnieć o II.

s. 128 – Jeżeli „paralaksa „jest ciągle jedyną pewną” metodą wyznaczania odległości do gwiazd, to znaczy, że nie da się tych odległości w ogóle wyznaczać. W rzeczywistości za „pewną” uważa się metodę cefeid. Paralaksa jest w miarę dokładna do odległości kilkaset ly.

s. 129 – Używając pojęcia paralaksa geocentryczna, konsekwentnie należałoby używać także „paralaksa heliocentryczna”.

s. 132 – Szczegółów powstawania Układu Słonecznego nie znamy nie dlatego, że było to dawno. Nie znamy ich, bo nie znamy zbyt wielu podobnych układów i nie mamy na problem jednolitego poglądu. Zmienia się to jednak bardzo szybko i w tej chwili liczba znanych szczegółów jest naprawdę imponująca.

s. 138 – Okres obrotu Ziemi wokół osi to doba gwiazdowa, z grubsza krótsza o 4 minuty od doby słonecznej, wg której działają zegarki. To samo dotyczy roku – kalendarz opiera się na roku zwrotnikowym, a obieg Ziemi to rok gwiazdowy. W innym miejscu podręcznika przybliżenie byłoby do przyjęcia, ale tu jesteśmy w rozdziale poświęconym astronomii, więc te typowo astronomiczne pojęcia powinny być potraktowane z nieco większą starannością.

s. 146 – Środek masy i środek ciężkości to w zasadzie różne punkty.

s. 151 – Kolorowe światła samolotów nie mrugają, są to światła stałe – lewe czerwone, a prawe zielone.

s. 161 – Astronauci, i nie tylko astronauci, bez wymuszonej ruchami klatki piersiowej wentylacji udusiliby się także na powierzchni Ziemi.

– jak widać samolot „spadał swobodnie” do góry!

s. 168 – Podstawowe mechanizmy prowadzące do powstawania gwiazd są inne. W szczególności temperatura rośnie nie z powodu sprężania gazu, a z powodu zamiany energii grawitacyjnej na termiczną. Aby to mogło nastąpić, gaz musi uzyskać sprawny mechanizm chłodzenia. I jakkolwiek to brzmi absurdalnie, gaz się ogrzewa w wyniku chłodzenia! Wyjaśnienie tego problemu powinno być jednym z głównych zadań szkoły w zakresie wiedzy o grawitacji.

– z jakiego powodu miałyby odrzucać otoczkę przy „kończeniu się paliwa”? Wprawdzie fakty do pewnego stopnia są prawdziwe, jednak z dydaktycznego punktu widzenia to, co tutaj napisano, należy zmienić. To samo dotyczy opisu supernowych.

s. 170 – Raczej nie „galaktyka Andromedy”, a „w Andromedzie”, jako że Andromeda jest gwiazdozbiorem. Powszechnie używana jest nazwa Wielka Mgławica w Andromedzie.

Wkładka „ewolucja gwiazd” – zdecydowanie brak opisu rysunków.

s. 174 – Zadanie 5 jest niezrozumiałe – o co chodzi Autorom, gdy formułują polecenie: „opracuj teoretycznie model”? Chyba o porównanie promieni, ale do tego danych w podręczniku trochę za mało. Podobnie brakuje danych do odpowiedzi na pytanie 6. To ostatek jest poważnym niedopatrzeniem, bo rzecz ważna i zupełnie niekłopotliwa – wystarczyłoby 3–4 zdania, by rzecz była jasna.

Rozdział *Ewolucja Wszechświata* – opis ewolucji Wszechświata na podstawie prawa Hubble’a jest w XXI wieku anachronizmem, powodującym sporo problemów. Zdecydowanie lepiej byłoby to opisać, wykorzystując bardziej współczesne ujęcie.

s. 181 – Paralaksa geocentryczna przypomniana poprawnie, ale przeciwnie do tego, co napisano na s. 129. Wprawdzie udowodnienie, że obie definicje są równoważne, nie jest problemem, jednak biegłość geometryczna współczesnej młodzieży nie uprawnia do założenia, że uczeń to potrafi udowodnić.

KAROL KOŁODZIEJ
UNIwersytet Śląski w Katowicach
JERZY KUCZYŃSKI
PLANETARIUM ŚLĄSKIE w CHORZOWIE

Recenzja podręcznika:

Joanna Gondek, *Fizyka. Zakres podstawowy. Podręcznik dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012

Podręcznik dopuszczony został do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do nauczania fizyki na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Bronisława Słowińskiego, dr. Macieja Wiśniewskiego i dr. Iwony Wandy Grygiel; numer dopuszczenia 559/2012.

Uwagi ogólne

Podręcznik jest wydany starannie, na dobrym papierze, a liczba i jakość ilustracji nie budzi większych zastrzeżeń, choć jest ich mniej niż w większości współczesnych podręczników. Jest zaopatrzony w indeks rzeczowy oraz indeks nazwisk. Liczy 295 numerowanych stron sporego rozmiaru (20 x 26 centymetrów), jest więc zdecydowanie najobszerniejszy spośród obecnie obowiązujących podręczników na tym poziomie i to właśnie jest zasadniczym zarzutem. W szczególności wadą podręcznika jest rozwlekłość, przejawiająca się m.in. w powtarzaniu tych samych argumentów i wyprowadzeń przy omawianiu bardzo podobnych zagadnień. Przykładowo Autorka poświęca dwa kolejne podrozdziały na omówienie prędkości średniej w ruchu po okręgu i prędkości w ruchu jednostajnym po okręgu, powtarzając dokładnie te same kroki. Dalej należy zauważyć, że w sytuacji kiedy na realizację całego programu fizyki w zakresie podstawowym przeznaczono 30 godzin, nie wydaje się celowe, by poświęcać tak dużo miejsca historii. Zwłaszcza że wspomniane informacje historyczne są dosyć wątpliwej jakości. Zdecydowanie historyczne nastawienie Autorki powoduje, że w książce jest około 50 biogramów różnych uczonych i kilkanaście osi czasowych z naniesionymi datami. Biogramy są dosyć nierówne i zawierają błędy, np. Wolfganga Pauliego przedstawiono jako „amerykańskiego fizyka”, a Kazimierza Fajansa uznano za

„polskiego fizyka”. Dość kuriozalna jest treść ramki w kolorze niebieskim na s. 33. Podręcznik fizyki nie wydaje się najlepszym miejscem do powtarzania stereotypów rodem z minionej epoki, że zastój w rozwoju nauki w epoce średniowiecza był spowodowany „odrzuconiem przez chrześcijaństwo nauki greckiej jako nauki pogańskiej”.

Przechodząc do czysto fizycznej zawartości podręcznika, to jest on złożony z czterech części: *Grawitacja i elementy astronomii*, *Fizyka atomowa*, *Fizyka jądrowa* oraz *Wszechświat*, co odpowiada podstawie programowej. Najobszerniejsza część *Grawitacja i elementy astronomii* liczy 14 rozdziałów, *Fizyka atomowa* – 6, *Fizyka jądrowa* – 8, a najkrótsza część *Wszechświat* to zaledwie 1 rozdział. Oczywiście przy takich rozmiarach i konstrukcji wymagania podstawy programowej są spełnione z dużym naddatkiem i jak już wspomniano, właśnie w tym nadatku tkwi główna wada podręcznika. Autorka rozszerza wymagania podstawy programowej, dodając dużo zbędnych szczegółów. Np. w rozdziale *Cykl reakcji termojądrowych w Słońcu* podaje osiem reakcji dotyczących cyklu protonowego, zamiast podać jedną „zbiorczą”. Podobnie jest w innych fragmentach – nadmiar szczegółów, przy braku całościowej wizji – wydaje się, że pominięcie większości szczegółów nie wpłynęłoby na zrozumienie całości. Podręcznik pisany zgodnie z obecną podstawą musi być mało kompletny, to jednak jeżeli rozbudowywać materiał, to nie tyle o dodatkowe szczegóły, a raczej o owe brakujące elementy. Kierując się literalną zgodnością z podstawą, Autorka unika terminu „moment pędu”, a przecież omawiając prawa Keplera, można by zwrócić uwagę, że II prawo Keplera to wniosek z zasady zachowania momentu pędu. Warto przy tym zauważyć, że brak pojęcia „moment pędu” jest wyjątkowo niezgrabny w dość obszernym rozdziale o modelu Bohra. W sumie pewne uzupełnienia w zakresie praw zachowania byłyby w tak obszernym podręczniku uzasadnione, prowadząc do jaśniejszego wykładu i pewnego skrócenia tekstu.

Już chyba zwyczajowo, najgorszymi fragmentami podręcznika są rozdziały dotyczące astronomii. Brakuje określeń roku gwiazdowego i zwrotnikowego oraz związanych z tym określeń pór roku. Prawda, że nie są to zagadnienia wymagane przez podstawę, ale Autorka pisze o nich sporo, więc byłoby uzasadnione, napisać to porządnie. W stosunku do Księżyca i jego ruchów – wymaganych przez podstawę – jest to samo. Wprawdzie wartości miesiąca synodycznego i syderecznego są podane, jednak przy poświęceniu na problem ruchów Księżyca aż 19 stron (!), wyjaśnienia przyczyn różnicy między tymi wartościami nie znajdziemy. Najgorzej przedstawia się rozdział ostatni pt. *Wszechświat*. Autorka, skądinąd bardzo rozsądnie, próbuje w nim przedstawić obiekty i struktury charakterystyczne dla Wszechświata. Zaczyna od gwiazd, częściowo powtarzając informacje o reakcjach syntezy jądrowej, zamieszczone rozdziale 27. Niestety, podaje sporo mało reprezentatywnych, w znacznej mierze historycznych szczegółów, co powoduje, że ani

charakterystyki gwiazd, ani ich typowych losów (ewolucji) wyczytać się z tego nie da. Podrozdział dotyczący galaktyk ogranicza się do historycznych informacji o Edwinie Hubble'u i stwierdzenia, że galaktyk jest 10^{12} oraz że są to skupiska gwiazd. Podobnie rozdział o Mlecznej Drodze nawet nie próbuje przedstawić jej struktury, ograniczając się do podania wymaganej podstawą programową odległości Słońca od jej centrum. Warto zwrócić uwagę na to, że podane przez Autorkę wartości liczbowe w wielu przypadkach budzą wątpliwości. Np. na s. 281 podano historyczną, trzykrotnie mniejszą od współczesnej, wartość uzyskanej przez Hubble'a odległości do M 31, bez podania, że o tę właśnie galaktykę chodzi. Współczesne dane o M 31 zamieszczone są w ramce zupełnie bez uwagi, że chodzi o ten sam obiekt, do którego odległość zmierzył Hubble. Ostatni podrozdział dotyczący Wielkiego Wybuchu znowu ogranicza się głównie do informacji historycznych, w tym i bardzo aktualnych – np. omawia ostatniego „astronomicznego” Nobla za 2011 rok. Jednak na merytoryczną stronę tych zagadnień – jeszcze raz warto podkreślić, w bardzo obszernym podręczniku poświęca się mało uwagi. Dodatkowo znajdziemy wiele informacji niepełnych. Dowiemy się więc, że „stała Hubble'a nie jest stała”, ale co to oznacza, już się nie dowiemy (jest stała w przestrzeni, ale zmienna w czasie). Nie dowiemy się też, jaki jest sens prawa Hubble'a. Warto zauważyć, że podane przy tej okazji wartości ucieczki galaktyk są wewnętrznie sprzeczne – jeżeli ktoś spróbuje zweryfikować rachunkiem te wartości, podstawiając do prawa Hubble'a, uzyska inne wartości. W sumie ogólnego obrazu tej bardzo modnej i dosyć dobrze spopularyzowanej dziedziny astronomii z tej książki uzyskać się nie da.

Podsumowując, można stwierdzić, że książka w założeniach jest bardzo ambitna, niestety, jak się wydaje, ambicje te poszły w złym kierunku. Jest więc nadmiernie rozbudowana i nadmiernie koncentruje się na szczególe, nie osiągając niezbędnego na poziomie podstawowym uogólnienia. Nie brakuje też mniejszych i większych błędów i braków. Tym samym książka, mimo że nadaje się do użytku szkolnego, a po pewnych uzupełnieniach i przede wszystkim skrótach mogłaby być uznana za dobry podręcznik, w obecnym stanie nie zasługuje na rekomendację Komisji.

Uwagi szczegółowe:

s. 14 – Mucha na śmigle jest kiepskim przykładem; lepiej byłoby napisać na przykład „plamka farby”.

s. 21 – Stwierdzenie, że przedmiotem badań astronomii jest materia, energia, czas i przestrzeń, wydaje się zbyt ogólnikowe. Użycie rzymskich cyfr do oznaczenia tysiącleci jest niepotrzebnym utrudnieniem.

s. 27 – Twierdzenie, że astrolabium i sfera armilarna to to samo, jest w tym kontekście nieuprawnione – na zdjęciach astrolabium płaskie, a sfera jest sferyczna.

s. 33 – Oczywiście wszelka zmiana jest ruchem. Autorka za ruch najwyraźniej uważa tylko ruch mechaniczny.

s. 35 – Użycie określenia „omnibus” w stosunku do Mikołaja Kopernika wydaje się uragać wielkości osiągnięć tego uczonego.

s. 35 – Jeżeli chodzi o przyczyny ruchu, to ... Kopernik był bardziej arystotelesowski od Ptolemeusza. Jedną z głównych motywacji skonstruowanego systemu heliocentrycznego była chęć wyeliminowania ruchów niejednostajnych (ekwantów).

s. 38 – Możliwą do zaakceptowania współcześnie długość jednostki astronomicznej uzyskano w końcu XVIII wieku, a więc sto lat później, niż podaje Autorka.

s. 50 – Definicja roku zdecydowanie niepoprawna. Jeżeli Autorka poświęca sprawie dwa spore okienka, to taka definicja jest nie do przyjęcia i powinny być porządne definicje roku zwrotnikowego i gwiazdowego, ze wskazaniem różnicy między nimi. Dodatkowo opowiadanie o peryhelium kłóci się z popularnym, choć w podręczniku niewspominanym problemem „testów STW”.

s. 52 – Ciekawa uwaga (okienko) o Hooke, zrywająca z „cukierkowym” sposobem opisu wybitnych postaci.

s. 90 – Satelita geostacjonarny ma okres jednej doby, ale gwiazdowej. Podawanie, że to 24 godziny, jest błędem.

s. 93 – Kierunek prędkości satelity nie ma znaczenia, pod warunkiem że satelita nie uderzy w ciało centralne.

s. 110/111 – Powód, dla którego miesiąc synodyczny i syderyczny są różne, jest jeden. Jest nim ruch obiegowy Ziemi wraz z Księżycem wokół Słońca. I oczywiście tego pomijać (s. 111) nie można. Pozostałe czynniki są ilościowo drobnymi poprawkami – i na tym poziomie nie warto o nich wspominać.

s. 113 – Reguła podana na górze tej strony jest błędna, gdyż dowolna prosta zawiera się w jakiejś płaszczyźnie przechodzącej przez dowolny punkt, a więc i przez środek Ziemi.

s. 124 – Informacja w ramce mówiąca, że Einstein wykorzystał wyniki prac Smoluchowskiego przy tworzeniu teorii ruchów Browna, pozostaje w sprzeczności z informacją w tekście tuż obok, z którego wynika, że Einstein i Smoluchowski stworzyli teorię ruchów Browna niezależnie od siebie.

s. 125 – Nie wiadomo, dlaczego autorka przypisuje odkrycie prawa Snelliusa Kartezjuszowi i i sama prostuje tę błędną informację w stopce.

s. 128 – Interferencja zachodzi zawsze! Jedynie ujawnia się wyraźnie dla światła monochromatycznego. To zdanie Autorki należy uznać za poważny błąd. Do tego brak wyjaśnienia, co znaczy „światło spójne”.

s. 130 – Ultrafiolet też podwyższa temperaturę.

s. 133 – Zdanie o związku masy atomowej z widmem prawdziwe, ale mało dydaktyczne. Raczej należałoby napisać o ładunku – korelacja masy i ładunku jest jednak nie taka mocna.

s. 140 – Nie wiadomo, co Autorka chciała uzyskać w 1. zadaniu.

s. 153 – Podana przez Autorkę definicja ciała doskonale czarnego jest błędna. Ciało doskonale czarne to ciało o zdolności do pochłaniania całości promieniowania. Podana przez Autorkę definicja to w istocie prawo Kirchhoffa, spełniane przez wszystkie ciała promieniujące termicznie.

s. 162 – Nie rozumiemy powodu ukrywania przed uczniem faktu, że iloczyn rmv nazywa się momentem pędu.

s. 167 i następane – O wiązaniu decyduje całkowita energia, a nie osobno kinetyczna czy potencjalna.

s. 177 – Podwójnie zjonizowany atom sodu ma nie 1, a 9 elektronów.

s. 185 – Prąd elektryczny niekoniecznie jest wymuszony przez siły elektryczne.

s. 186 – Twierdzenie, że promieniowanie „jest zjawiskiem na poziomie atomowym”, byłoby do przyjęcia, gdyby nie programowe rozróżnienie fizyka atomowa – fizyka jądrowa. W tym kontekście promieniowanie, o którym mowa, jest jednoznacznie jądrowe.

s. 191 – Wolfgang Pauli był Szwajcarem.

s. 197 – Z wielu względów twierdzenie, że masa „jest tą energią, którą ma ciało, gdy jest nieruchome względem dowolnego inercjalnego układu odniesienia”, jest błędne.

s. 204 – Nazwanie Kazimierza Fajansa „polskim fizykiem i chemikiem” jest nadużyciem. Nigdy nie pracował na polskich uczelniach, a fakt, że był Polakiem (polskim Żydem), nie uprawnia do przypisywania Polsce jego sukcesów naukowych.

s. 211 – Szara ramka „zastępuje” prawo zachowania pędu. Można się zgodzić, że w świetle obowiązującej podstawy programowej to dopuszczalne, choć wprowadzenie prawa zachowania pędu byłoby prostsze.

s. 227 – Wiek szczątków biologicznych znajdujących przez paleontologów sięga 4 miliardów lat! Uczniowie dowiadują się o tym na biologii, więc twierdzenie, że to kilkadziesiąt tysięcy lat, jest niedopuszczalne. Bystry uczeń zapyta, dlaczego w powietrzu liczba jąder ^{14}C jest stała i trzeba by mu to wytłumaczyć.

s. 240 – Biogram L. Meitner budzi wątpliwości. Prace z O. Hahnem powstały w Berlinie.

s. 243 – Jeżeli porównywać energie uzyskane z reakcji, to dla takich samych mas. Autorka w „szarej ramce” używa jednocześnie kilogramów, moli, a w końcu gramów i ton.

s. 250 – Przedstawiona tabela nie zawiera kluczowych informacji, czyli mocy oraz czasu, w którym takie ilości paliwa są zużywane. Zakładając, że chodzi o rok i korzystając z danych ze s. 243, otrzymamy około dwu gigawatów mocy cieplnej, czyli pewnie kilkaset megawatów mocy elektrycznej. Niemniej jednak rachunek dla ucznia mało realny, a kilkaset megawatów trudno uznać za „poważną elektrownię”.

s. 255 – Rozdział *Cykl reakcji termojądrowych w Słońcu* – podane reakcje niewiele tłumaczą, a jedynie zwiększają ilość materiału do opanowania.

s. 260 – Autorka podaje energie cząstek w dżulach, co nieco utrudnia ocenę prawdziwości danych (człowiek wierzy, że w arytmetyce błędów nie ma). Jednak dane przy rysunku prowokują do sprawdzenia. Istotnie proton o energii rzędu 10^{-12} J ma prędkość rzędu 10^7 m/s, czyli kilka procent c , jednak to około 10 MeV, czyli do TeV brakuje kilku rzędów wielkości.

s. 261 – Budowa elektrowni termojądrowych jak na razie nie jest „nieopłacalna”, a „niemożliwa” – ani fizyczne, ani technologiczne problemy nie są obecnie rozwiązane.

s. 275 – Wiek Słońca i wiek Układu Słonecznego jest praktycznie ten sam. Na pewno nie jest to różnica kilkuset milionów lat.

s. 275/276 – Opis ewolucji Słońca jest absolutnie nie do przyjęcia. Budzi opór zwłaszcza zdanie „materia składająca się na jego zewnętrzne warstwy będzie miała tak dużą energię, że nastąpi jej oderwanie od jądra”.

s. 284 – Należałoby przetłumaczyć napisy na rysunku.

s. 287 – Nie wszystko się rozszerza! Układy związane nie powiększają rozmiarów.

s. 286 – W teorii newtonowskiej trajektorie fotonów też się zakrzywiają wokół mas. Różnica jest jedynie ilościowa (o czynnik 2).

Recenzja podręcznika:

Iwona Maciejowska i Anna Warchoł (redaktor), *Świat chemii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2012, nr dopuszczenia: 535/2012¹

Podręcznik, opracowany zgodnie z nową podstawą programową, składa się z czterech rozdziałów:

Zasoby Ziemi,
Chemia a żywność,
Chemia wokół nas,
Ratujmy naszą planetę.

Już ten zestaw tytułów sugeruje, że w podręczniku podkreślone zostaną utylitarne aspekty chemii. Tak też się dzieje w rzeczywistości. Dla osób przyzwyczajonych do tradycyjnego obrazu chemii w szkole, bogatego w szczegóły dotyczące budowy wielu cząsteczek związków chemicznych i ich rozmaitych reakcji, szokujący, być może, wydaje się ich brak w podręczniku. Jednak, wczytując się w książkę, stajemy się coraz bardziej przekonani do koncepcji jej Autorów. Reforma szkolna, wspomniana zresztą na okładce, zakłada przeniesienie podstawowych praw chemicznych oraz właściwości związków chemicznych w powiązaniu z ich strukturą do nauczania gimnazjalnego. Autorki wielokrotnie do tego nawiązują, apelując do uczniów na początku każdego paragrafu o przypomnienie sobie konkretnych wiadomości z chemii. Co więcej, odnoszą się także do wiadomości z biologii oraz geografii, co sprzyja całościowemu, przyrodniczemu spojrzeniu na omawiane zagadnienia. Książka jest obszerna, liczy 312 stron, drukowana na doskonałym papierze jest lekka i bardzo interesująca wizualnie. Czyta się ją z prawdziwą przyjemnością, do czego niewątpliwie przyczyniają się ciekawe rozwiązania graficzne, liczne ilustracje i doskonałe zdjęcia. Już sam wstęp, podkreślający, że chemia jest nauką eksperymentalną zawiera ciekawe rozwiązania w postaci zdjęć szkła i sprzętu laboratoryjnego; ważne, że zwią-

¹ Por. z recenzją tego podręcznika przedstawioną przez Janusza Nowakowskiego, s. 215 w niniejszym tomie.

le przedstawiono też zasady bezpieczeństwa pracy na lekcjach chemii i aktualne piktogramy informujące o zagrożeniach. Aktualne zagadnienia są obecne na kartach tego podręcznika bez przerwy, czego dowodem są bardzo współczesne cytaty, często internetowe, również dane statystyczne czy niektóre poruszane tematy, np. gaz łupkowy, awaria elektrowni atomowej Fukushima, czy też niektóre przepisy obowiązujące w Unii Europejskiej, jak Dobrowolny System Znakowania Wartości Odżywczej (s. 134) lub system bezpieczeństwa substancji chemicznych REACH (s. 197).

Ta aktualność oraz ciągły związek omawianych zagadnień z życiem sprawiają, że książka jest prawdziwie interesująca. Podziw budzi również ogrom zamieszczonych informacji. Nie jest to jednak nużące dzięki doskonałemu przekazowi.

Wymienione cechy sprawiają, że mamy do czynienia z podręcznikiem nowoczesnym, także pod względem metodycznym. Imponująca jest bowiem oprawa metodyczna, którą stanowi *Poradnik dla nauczyciela* wraz z płytą CD oraz dodatkowe materiały elektroniczne dostępne na stronie internetowej wydawnictwa. Pozwala to na wprowadzenie do lekcji interaktywnych materiałów multimedialnych, znacznie rozszerzających wiedzę i umiejętności ucznia. Jako że przedmiotem recenzji jest sam podręcznik, wróć do jego zalet. Konstrukcja książki jest bardzo przejrzysta. Wspomniane cztery rozdziały składają się z paragrafów zakończonych każdorazowo krótkim, ujętym w punkty przypomnieniem omawianych zagadnień pt. *To ważne*, zestawami poleceń pt. *Sprawdź, czy wiesz i rozumiesz* oraz *Sprawdź, czy potrafisz* oraz na koniec poleceniami pt. *Dowiedz się więcej*. Takie ujęcie nie tylko podkreśla i wyławia efekty kształcenia, sprawdzając nabytą przez ucznia wiedzę i umiejętności, lecz także prowokuje go do samodzielnych poszukiwań. Pytania wymienione bowiem w ostatnim punkcie nie należą do banalnych i uczeń nie znajdzie na nie odpowiedzi w tym podręczniku. Ciekawym rozwiązaniem jest również zamieszczenie na końcu każdego z rozdziałów zwięzłego repetytorium oraz dwóch artykułów z prasy popularnonaukowej, związanych z prezentowanymi w rozdziale zagadnieniami. Zrozumienie tych tekstów przez ucznia sprawdzane jest dodatkowymi, podanymi na końcu pytaniami. Każdy z rozdziałów kończy się zestawem obszerniejszych pytań testowych pt. *Sprawdź się*, których rozwiązania zamieszczono na końcu podręcznika, oraz zadań, często obliczeniowych, pt. *Rozwiąż przed sprawdzianem*.

Zaletą podręcznika są niezbyt liczne, ale dobrze dobrane doświadczenia w trzech wersjach: wykonywane przez ucznia, pokazywane przez nauczyciela lub ilustrowane filmem. Co istotne, każde z tych doświadczeń jest bardzo dokładnie opisane i naszkicowane rysunkowo w tekście podręcznika.

Staranna korekta książki sprawiła, że jest ona prawie wolna od błędów. Z obowiązku recenzenta wymienię te nieliczne dostrzeżenia:

s. 46 – Zamiast „bezwodny siarczan(VI) miedzi ma barwę białą” powinno być: bezwodny siarczan(VI) miedzi jest bezbarwny.

s. 74 – Definicja węglowodorów aromatycznych, w których pomiędzy atomami węgla występują zdelokalizowane wiązania podwójne, nie wydaje się zbyt zręczna.

s. 84 – Zamiast „Rosną ceny... a wraz nią” powinno być: Rosną ceny... a wraz z nimi.

s. 123 – Definicja: „Białka to złożone makrocząsteczki zbudowane z reszt aminokwasowych połączonych ze sobą w różnorodny sposób wiązaniami peptydowymi” bez dodatkowego schematu tego wiązania i przypomnienia aminokwasów wydaje się dość enigmatyczna.

s. 147/8 – Przy opisie tzw. balonika brakło wytłumaczenia, co się dzieje z alkoholem.

s. 174 – Aspiryna, czyli kwas acetylosalicylowy nie jest rozpuszczalny w wodzie – tabletkę ulega tylko rozdrobieniu.

s. 175 – Opis chemiczny paracetamolu nie jest ścisły – grupa NH_2 jest podstawiona grupą acetylową.

s. 189 – W podpisie pod rys. 3 zamiast eteru dietylenowego powinno być eteru dietylowego.

s. 186 – Skrócony zapis tristearynianu glicerolu, a zwłaszcza gliceryny, nie robi wrażenia właściwego – znacznie lepiej byłoby użyć wzoru strukturalnego.

Te drobne uwagi w żaden sposób nie wpływają na bardzo pozytywny obraz podręcznika, który znakomicie potrafi zainteresować chemią uczniów. Hasło zamieszczone na tylnej okładce: „Chemia podstawą zawodów XXI wieku” zdaje się w świetle podręcznika w pełni uzasadnione. Wszystkie wymienione zalety podręcznika sprawiają, że wnoszę o przyznanie mu Nagrody Prezesa PAU.

JANUSZ NOWAKOWSKI

Recenzja podręcznika:

Iwona Maciejowska, Anna Warchoł, Świat chemii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2012, ss. 312, nr dopuszczenia: 535/2012¹

Układ treści podręcznika

Podręcznik jest przeznaczony dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i obejmuje cały zakres nauczania chemii w zakresie podstawowym zgodnie z nową podstawą programową.

Treść podręcznika ujęta jest w cztery rozdziały:

1. *Zasoby ziemi*
2. *Chemia a żywność*
3. *Chemia wokół nas*
4. *Ratujmy naszą planetę*

Każdy rozdział podzielony jest na podrozdziały i kończy się ustępami zatytułowanymi: *Repetytorium*, *Przeczytaj więcej*, *Sprawdź się* oraz *Rozwiąż przed sprawdzianem*. Opisane w podręczniku doświadczenia są oznaczone jako przeznaczone do wykonania przez ucznia czy też nauczyciela. Część doświadczeń sfilmowano i udostępniono w internecie. Podręcznik zawiera liczne zdjęcia i rysunki, a jego treść została wydrukowana czytelną czcionką na dobrej jakości papierze. Na końcu podręcznika zamieszczono rozwiązania zadań zamkniętych z wszystkich rozdziałów podręcznika, literaturę, indeks rzeczowy, tabelę rozpuszczalności soli i wodorotlenków oraz układ okresowy pierwiastków.

Ocena ogólna

Podręcznik wydrukowano na dobrej jakości papierze. Liczne rysunki i fotografie zostały starannie dobrane, stanowią dobre uzupełnienie tekstu, ułatwiają

¹ Por. z opinią Anny Kolasy na temat tego podręcznika, s. 211 w niniejszym tomie.

jego zrozumienie i zapamiętanie. Forma odpowiedzi na pytania, zastosowana przez Autorów, sprzyja zainteresowaniu uczniów chemią. Układ treści podręcznika jest inny niż w aktualnej podstawie programowej. Uzasadnia go uporządkowanie informacji w kolejności stosowanej zwykle w podręcznikach chemii na różnych poziomach zaawansowania, czyli od związków nieorganicznych do organicznych, a w końcu tych biologicznie aktywnych. W podręczniku jest wiele odwołań do wiadomości zdobytych przez uczniów w gimnazjum z zakresu chemii i pozostałych nauk przyrodniczych, zwłaszcza biologii, a także fizyki i geografii. Autorzy realizują więc w pełni jedną z podstawowych zasad dydaktyki, jaką jest korelacja międzyprzedmiotowa. Dużo jest też odniesień do aktualnej literatury w tradycyjnej formie czasopism i podręczników, a nawet wiadomości prasowych, co może ułatwiać rozszerzenie wiadomości z chemii uczniom szczególnie nią zainteresowanym. Przykładem aktualności zagadnień omówionych w podręczniku jest pozyskiwanie energii termalnej czy gazu łupkowego, a także cytowane zalecenia Unii Europejskiej.

Zadania umieszczone w podręczniku mają formę testów i pozwalają na oswojenie się uczniów z tą szeroko stosowaną obecnie metodą sprawdzania ich wiedzy na różnych etapach nauczania.

Materiał z chemii dla szkół ponadgimnazjalnych w zakresie podstawowym, zgodnie z nową podstawą programową, ma w znacznej części charakter interdyscyplinarny. Uwypuklony jest zwłaszcza związek chemii z biologią i szeroko rozumianą ochroną środowiska naturalnego i zdrowiem człowieka. Autorzy skorzystali z tego powodu z pomocy specjalistów z tych dziedzin, także w aspekcie dydaktycznym, w formie wewnętrznych recenzji i konsultacji merytorycznych. Współpracowali oni również z autorami projektów doświadczeń opisanych w podręczniku i dostępnych w postaci filmów w internecie. Uczynili to zapewne w trosce o wysoki poziom merytoryczny i dydaktyczny podręcznika, co znalazło odzwierciedlenie w jego ostatecznym kształcie.

Na podkreślenie zasługuje obudowa internetowa podręcznika. Poza filmami prezentującymi doświadczenia chemiczne uczeń może tam znaleźć szereg informacji w postaci zadań i pytań. Bogata jest także oferta dla nauczycieli chemii, stale rozszerzana i uaktualniana. Oprócz informacji zawartych na stronie internetowej wydawnictwa Zamkor został wydany obszerny poradnik dla nauczycieli, którzy wybrali oceniany podręcznik.

Nieliczne nieścisłości terminów występujących w podręczniku mogą być uzasadnione poziomem wiedzy uczniów na tym etapie nauczania. Można tu wymienić takie określenia, jak: wydzielanie ciepła, wykrywanie wiązań (chemicznych).

Biorąc pod uwagę wszystkie wyżej wymienione argumenty, uważam, iż recenzowany podręcznik zasługuje na Nagrodę Prezesa Polskiej Akademii Umiejętności.

JANUSZ NOWAKOWSKI

Recenzja podręcznika:

Jan Rajmund Paško, Małgorzata Nodzyńska, *Moja chemia dla gimnazjum, część II*, Wydawnictwo Kubajak, Krzeszowice 2010, ss. 124, nr dopuszczenia: 195/2/2010¹

Układ treści podręcznika

Recenzowany podręcznik stanowi część drugą i ostatnią podręcznika chemii, przeznaczonego dla uczniów gimnazjum. Każdą z nich uzupełniono zeszytem ćwiczeń. Treść podręcznika została ujęta w cztery rozdziały o numeracji, która kontynuuje tę wprowadzoną w części pierwszej.

8. *O kwasach.*

9. *Czy wszystkie związki chemiczne zawierające grupę „OH” mają takie same właściwości?*

10. *O solach.*

11. *Związki organiczne w naszym otoczeniu.*

Autorzy nie podają informacji o zgodności treści podręcznika z aktualną podstawą programową i układ treści w podręczniku odbiega zasadniczo od tegoż w podstawie programowej. Związki chemiczne węgla z wodorem zostały bowiem opisane w części pierwszej podręcznika, przed omówieniem właściwości wody i jej roztworów oraz tlenków. W podstawie programowej natomiast są one umieszczone po opisie soli, a więc w ramach związków organicznych. Jest to ujęcie ogólnie przyjmowane w podręcznikach chemii. Także treści poszczególnych rozdziałów podręcznika nie pokrywają się z tymi w aktualnej podstawie programowej.

Analogicznie do części pierwszej podręcznika poszczególne rozdziały zostały podzielone na podrozdziały, zakończone pytaniami i poleceniami dla ucznia. Podobnie rodzaje treści wyróżniono nagłówkami, kolorem tła, typem czcionki

¹ Por. z recenzją, również autorstwa J. Nowakowskiego, części I tego podręcznika, zamieszczoną w tomie X Opinii Edukacyjnych PAU, Kraków 2012, s. 241–244.

i ramkami. I tak teksty definicji zostały wyróżnione różowym tłem i nagłówkiem *Definicja*, ważniejsze treści wydrukowane zostały na tle żółtym z nagłówkiem *Zapamiętaj*. Tłem pomarańczowym w ramach wyróżnione są liczne fragmenty, głównie o charakterze ciekawostek z historii chemii, a opisy doświadczeń zostały wydrukowane także w ramach na niebieskim tle.

Autorzy wprowadzili ciągłą numerację opisów wykonania doświadczeń i rysunków w obydwu częściach podręcznika. Na końcu jego drugiej części został umieszczony krótki spis treści całego podręcznika.

Opis poszczególnych doświadczeń skierowany jest wyłącznie do ucznia i nie uwzględnia w nich roli nauczyciela. Jest to istotne, choćby ze względu na konieczność zachowania ostrożności podczas ich wykonywania, o czym Autorzy nawet nie wspominają. Tylko ogólnie zasady wykonywania doświadczeń opisano na początku części pierwszej podręcznika.

Duża czcionka tekstu ułatwia jego odczytanie. Rysunki są na ogół starannie wykonane. Należałoby jednak ujednoczyć wielkość wyobrażeń atomów na rysunkach przedstawiających przestrzenne modele czaszowe cząsteczek.

Ocena ogólna

Układ treści całego podręcznika podkreśla głównie podobieństwo właściwości związków nieorganicznych do związków organicznych. I tak bezpośrednio po omówieniu zasad opisane są właściwości alkoholi, a po opisie kwasów nieorganicznych – kwasy organiczne

Takie ujęcie nie uwzględnia dostatecznie różnic między związkami nieorganicznymi i organicznymi, odbiegając od zaleceń zawartych w podstawie programowej, i jak to zresztą jest powszechnie przyjmowane w podręcznikach chemii na różnych poziomach.

Stosowanie przez Autorów różnych zapisów reakcji chemicznych nie zostało przez nich wyjaśnione. Należałoby uzasadnić ich użycie w powiązaniu z istotnym we współczesnej chemii powiązaniem struktury cząsteczek z ich właściwościami, a zwłaszcza z ich chemiczną reaktywnością. Jest to szczególnie ważne dla związków organicznych, gdzie Autorzy umieścili wzory kreskowe strukturalne pełne, jak i uproszczone oraz modele „chmurkowe”, jak i czaszowe przestrzenne wypełnione. Ponadto przy zapisie w podręczniku wzorów cząsteczek związków organicznych zawierających pierścienie typu benzenu utożsamiane są klasyczne wzory kreskowe z wzorami uwidaczniającymi charakter zdelokalizowany wiązań chemicznych. Zamiennie stosowane są w podręczniku terminy: substancja i połączenie w odniesieniu do cząsteczki związku chemicznego, pojęcia zresztą nieużywanego w podręczniku, jak też terminu wiązanie chemiczne, powszechnie przyjętego w chemii.

Do obu części podręcznika nie dodano materiałów multimedialnych, które są dzisiaj standardowym, co najmniej, uzupełnieniem części drukowanej podręczników. Z reguły są to dane naniesione na płyty kompaktowe, a ostatnio w coraz większym zakresie dostępne w sieci Internet. Obecnie coraz więcej podręczników zawiera też uzupełniające internetowe materiały multimedialne o charakterze interaktywnym, przeznaczone zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. W podręczniku takich informacji brakuje. Należy tu podkreślić, iż umiejętność wykorzystania technologii informacyjnej jest wymieniona w nowej podstawie programowej na pierwszym miejscu wśród głównych celów kształcenia.

W ocenianym podręczniku nie ma również w poszczególnych ustępach odwołań do wiadomości uczniów z nauki fizyki w gimnazjum i mało jest odniesień do pozostałych nauk przyrodniczych. Niewystarczające jest zatem przestrzeganie przez Autorów zasady korelacji międzyprzedmiotowej. Oceniany podręcznik zwiera szereg nieścisłości i niezręcznych sformułowań, z których ważniejsze zamieściłem poniżej w uwagach szczegółowych.

Objętość całego podręcznika, liczącego 300 stron, i jego mały format oraz duża czcionka ułatwiają uczniowi jego wykorzystanie w nauce chemii. Mogą to także ułatwiać liczne bardzo proste, może nawet zbyt proste doświadczenia, opisane w podręczniku. Jednak jego pozostałe wymienione powyżej cechy nie uprawniają do wyróżnienia go.

Ogólnie oceniając cały podręcznik, uważam, że jego wady przeważają nad zaletami, zatem nie zasługuje on na rekomendację Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Uwagi szczegółowe:

s. 5 – Opis rysunku 148: jest „wytworzenia”, byłoby lepiej: wytwarzania
s. 6, w. 4 od dołu – „Jądro atomu wodoru pozostanie przy atomie” – niejasne sformułowanie.

s. 7 – Określenie „rozpadu kryształu” – niestosowane, sugeruje proces fizyczny.

s. 8 – Zamiast „substancje, od których można oderwać proton” – ściślej: „cząsteczki, od których można oderwać proton”.

s. 11 – Na ryc. 152 przedstawiono model oraz wzór strukturalny kwasu siarkowego (IV).

s. 11 – Zamiast „atomy są połączone” – lepiej „atomy związane” lub „połączone chemicznym wiązaniem”.

s. 27 – Brak wyjaśnienia, kiedy stosuje się każdy z czterech tu narysowanych różnych wzorów strukturalnych.

s. 29 – Dodać do terminu: „substancje konserwujące”, iż zwykle nazywane są one obecnie konserwantami.

s. 48 – Do tekstu „poznane przez was” – dodać: opisane w rozdziale 8.

s. 55 – W opisie wzorów strukturalnych zamiast „kwasy” winno być: kwas.

s. 98 – Należy wyjaśnić, dlaczego fruktoza jest używana przez diabetyków.

s. 113 – Termin „wiązanie peptydowe” jest utożsamiony z określeniem fragmentu strukturalnego.

s. 123 – Hasło: „Pamiętajcie, że największym i najwspanialszym laboratorium chemicznym jest sama przyroda” – wymaga wyjaśnienia w odniesieniu do powszechnie stosowanych w chemii i biologii terminów *in vitro* i *in vivo*.

ZOFIA STASICKA
UNIwersytet Jagielloński

Recenzja podręcznika:

Hanna Gulińska, Krzysztof Kuśmierczyk, *Po prostu chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, nr dop. 523/2012

Zgodnie z wymaganiami sformułowanymi w nowej podstawie programowej w recenzowanym podręczniku szczegółowo zajęto się obszarami czy dziedzinami życia, w których istotną rolę odgrywają związki i procesy chemiczne. Podręcznik składa się z sześciu rozdziałów opisujących: nieorganiczne materiały naturalne i produkty z nich otrzymane; związki i procesy chemiczne w rolnictwie; chemię w kuchni i ochronie zdrowia; chemię opakowań i odzieży; chemię środków czystości oraz obecne i przyszłe źródła energii.

Ze względu na to, że program ma być realizowany tylko w ciągu 30 godzin lekcyjnych, Autorzy stanęli przed dylematem, czy opisać w skrócie zasady poszczególnych dziedzin, czy podać i opisać substancje chemiczne biorące w nich udział. Autorzy recenzowanego podręcznika wybrali dość szczegółowy opis wymienionych dziedzin i wymienili, choć na ogół nie opisali, stosowane w nich środki chemiczne. W związku z tym podręcznik zawiera opis wielu interesujących zagadnień z zakresu mineralogii, gleboznawstwa, żywienia, problematyki opakowań, środków czystości i przemysłu energetycznego, ale trudno go nazwać podręcznikiem chemii. Ten sposób spełnienia wymogów podstawy programowej lepiej się sprawdził w przypadku tych działów, w których występowały substancje znane uczniom z nauki w gimnazjum, głównie związki nieorganiczne, ale w rozdziałach, w których występują złożone związki organiczne, Autorzy podają jedynie ich nazwy i niekiedy wzory, które bez szerszego wyjaśnienia są bezużyteczne.

Rozumiem, że problem nie jest łatwy, z jednej strony należy docenić pomysł Ministerstwa, aby uczniom o zainteresowaniach humanistycznych umożliwić rozumienie problemów życia codziennego i pokazać, że chemia nie tylko truje, ale również, a może przede wszystkim, żywi, chroni i ułatwia życie, ale niestety braki w podstawach chemii sprawiają, że ten sposób opisu nie spełnia wspomnianych zadań głównie dlatego, że nie odpowiada na pytanie „dlaczego?”, a więc

w rzeczywistości nie prowadzi do zrozumienia roli związków chemicznych w procesach życia codziennego.

Wydaje mi się, że pewnym rozwiązaniem tego dylematu byłby dołączony do podręcznika aneks, w którym Autorzy w sposób uproszczony objaśniliby poszczególne występujące w podręczniku nazwy i określenia z dziedziny chemii, o których uczeń nie dowiedział się w gimnazjum. Podaję przykłady takich haseł: kompozyt, kolektor słoneczny, jonity, zaprawa cementowo-wapienna, kaolinit, NPK, saletra, eutrofizacja, budowa profilowa, liofilizacja, akroleina, dekstryny, puste kalorie, aspartam, kofeina, alergen, kazeina, laktoza, heroina, morfina, kakaocyna, nikotyna, LSD, marihuana, endorfina, teofilina, teobromina, kokaina, adrenalina, amfetamina, prostaglandyna, kwas acetylosalicylowy, paracetamol, ibuprofen, penicylina, ampicylina, kwas benzoowy, fenyletyloamina, fermentacja propionowa, poli(tereftalan etylenu), styren, poli(metakrylan etylu), poliuretany, poliakrylonitryl, keratyna, fibroina, kevlar, lateks, hydrofobowy, hydrofilowy, emulgowanie, parabeny, kwas pantotenowy, kwasy nukleinowe, chityna, kwas hialuronowy, kolagen, elastyna, antracyt. Niestety, większość wymienionych powyżej substancji to związki aromatyczne, których nie obejmuje program gimnazjalny; toteż jednym z ważniejszych wniosków płynących z analizy treści nauczania w liceum jest konieczność poszerzenia podstawy programowej w gimnazjum o związki aromatyczne.

Po omówieniu braków tego podręcznika, które tylko w części są zawinione przez Autorów, muszę przyznać, że książkę czyta się łatwo i z zaciekawieniem. Jest na dobrym poziomie merytorycznym, zawiera jasny, interesujący i nowoczesny opis różnych procesów i problemów. Każdy rozdział, oprócz części opisowej, zawiera ciekawe i sensowne podsumowanie oraz odpowiednie zadania.

Do podręcznika dołączony jest kod dostępu do elektronicznego zeszytu ćwiczeń, ale wśród poleceń wymienione są eksperymenty z zastosowaniem Mini-Lab, przez co Autorzy wymuszają jego zakup.

Pozytywną ocenę tego podręcznika obniżają niestety drobne na ogół, ale dość liczne uchybienia w konstrukcji zdań i inne niedoskonałości językowe, błędy logiczne oraz nieścisłości w opisie właściwości substancji lub zjawisk chemicznych; trafiają się też błędy merytoryczne.

Z powodów językowych zastrzeżenia budzi wiele sformułowań; jak choćby:

- „Czysta skrobia to mąka ziemniaczana” (s. 93).
- „Ich składnikiem jest żrący wodorotlenek sodu lub wodorotlenek potasu” (s. 191).
- „Inhibitory zaszarzenia” (s. 189).
- Zamiana przyczyny i skutku, np. „Zawartość tlenu krzemu w skorupie ziemskiej jest większa od zawartości wszystkich tlenków metali i dlatego oprócz krzemianów występuje znaczna ilość wolnej krzemionki” (s. 25, też s. 75, 93, 95).

- Formułowanie wniosku ogólnego na podstawie jednego doświadczenia „Eksperyment dowiódł, że uwodnione sole są zazwyczaj nietrwałe termicznie” (s. 40).
- Reakcja zobojętniania, opisana na s. 105 wskazuje tylko na obecność kwasu, a nie kwasu mlekowego.

Problem upraszczania definicji i pojęć jest poważniejszy, gdyż może prowadzić do podawania definicji nie całkiem poprawnych, w rodzaju:

- „Tlenki są to związki tlenu z innymi pierwiastkami” (s. 14).
 - „Wodne roztwory wodorotlenków metali to zasady” (s. 14).
 - „Kwasy są to związki chemiczne zbudowane z wodoru i reszty kwasowej” (s. 14).
 - „Strukturę grafitu tworzą warstwy utworzone z atomów węgla połączonych pojedynczymi wiązaniami kowalencyjnymi” (s. 15).
 - „Pozostawienie w ciepłym miejscu nasyconego roztworu NaCl powoduje powolne odparowanie z niego wody” (s. 38).
 - Zbyt uproszczone sformułowanie „prawa minimum” sugeruje, że wszystkie pierwiastki zużywane są przez rośliny w takich samych ilościach (s. 68 i 73).
 - Rozdział pt. Mechanizmy psucia się żywności nie zawiera mechanizmów, tylko przyczyny (str 95).
 - Brak powtórzenia informacji o wodzie z gimnazjum (s. 106).
 - O stymulantach napisano dwukrotnie prawie to samo (s. 118 i 130).
 - W rozdziale o odpadach pominięto metale, szkło i papier (s. 160 i następne).
 - Nieściśła definicja mikroorganizmów w zdaniu: „Polimery biodegradowalne ulegają rozkładowi na skutek działania mikroorganizmów (grzybów i bakterii) na dwutlenek węgla, wodę i humus” (s. 167).
 - Nieściśle są definicje alkoholi i estrów na s. 178.
 - Mydło nie ‘niszczy’ tylko ‘zmniejsza’ napięcie powierzchniowe wody (s. 182).
 - Powtórzenie materiału o węglowodorach zamieszczono dwukrotnie (s. 140 i 212).
 - „W czasie spalania gazu płynnego wydziela się ponad półtora raza więcej ciepła niż przy spalaniu takiej samej ilości gazu ziemnego” (s. 229).
 - W opisie doświadczenia 28.2 Autorzy mylą pojęcie wrzenia z pojęciem parowania (s. 230).
 - Niejasny i chyba zbędny (fizyka) jest opis uzyskiwania energii jądrowej.
- Z ewidentnych błędów merytorycznych trzeba wymienić:
- Błędny wzór krzemianu sodu w roztworze wodnym (s. 25).
 - Stosowanie strzałek skierowanych w jedną stronę w równaniu chemicznym.

- Odbarwienie siarczanu miedzi wiąże się z utratą wszystkich 5 cząsteczek wody z kryształów $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$, a nie jednej cząsteczki wody krystalizacyjnej (s. 39).
- Brak informacji o wybuchowych właściwościach azotanu amonu (s. 70).
- Nietrafna definicja enzymów: „Enzymy to białka, które w podwyższonej temperaturze ulegają denaturacji” (s. 99).
- Fermentacja octowa dotyczy alkoholu etylowego, a nie dowolnego „produktu spożywczego” (s. 101).
- Jako składniki wód mineralnych wymienić należy jony metali, a nie metale (s. 109).
- Arsen nie jest metalem (s. 120).
- Antybiotyki nie zabijają drobnoustrojów, tylko bakterie (s. 128).
- W rozdziale 6 brakuje reakcji spalania węgla, ropy i gazu ziemnego oraz dyskusji o energetyce i ekologicznych skutkach tych procesów (s. 213–250).
- Wykorzystanie biomasy nie powoduje obniżenia emisji gazów cieplarnianych (s. 247).

Podręcznik ma bardzo bogatą oprawę graficzną: bardzo dużo rysunków, fotografii, ikon, itp.; barwy są na ogół dość intensywne, czasem zbyt intensywne, w czym prym wiedzie przesadnie barwna i brzydka okładka. Niestety, pośród tej mnogości rysunków jest trochę rysunków zbędnych, jak np. ryc. 2.2 i 4.5, oraz sporo rysunków nieczytelnych, jak np. struktura grafitu (s. 17), struktura kwarcu (s. 23), kryształ halitu (s. 38); płaskie modele kwarcu i szkła (s. 48); schemat spalarni śmieci (s. 162), ilustracja doświadczenia 22.4 (s. 185), ilustracja doświadczenia 23.2 (s. 190); ryc. 24.1, która pokazuje błędnie zmontowaną aparaturę (ogrzewanie płomieniem flaszki płaskodennej) (s. 196); ryc. 27.1 ilustrująca wpływ cen ropy na kursy walut (s. 220).

Innego rodzaju zastrzeżenie dotyczy tytułu jednego z typów zadań *Zbadaj i opisz samodzielnie*, które zdaje się sugerować, że inne zadania można robić niesamodzielnie. Mam również wątpliwość dotyczącą zastosowania Internetu jako jedyne źródła informacji dodatkowych; wydaje się, że uzasadnione byłoby polecenie potwierdzenia tych informacji w innych bardziej rzetelnych, wskazanych przez Autorów podręcznikach i opracowaniach. Zastrzeżenia budzi też indeks, w którym brakuje wielu haseł.

Na zakończenie wyrażam przekonanie, że po usunięciu opisanych powyżej usterek i błędów podręcznik mógłby być przedstawiony do wyróżnienia przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Recenzja podręcznika:

Joanna Meszko, *Chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy. Seria Ciekawi Świata*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2012, nr dopuszczenia 448/2012

Recenzowany podręcznik przeznaczony jest do nauczania chemii w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej, zgodnie z nową podstawą programową obowiązującą od września 2012 roku. Został on dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Mirosławy Jurak, mgr. Zbigniewa Rawluka i dr. Dariusza Dziurzyńskiego.

Podręcznik liczy 240 stron i zawiera: spis treści, wstęp, w którym krótko omówiono organizację podręcznika, 6 działów tematycznych: *Substancje pochodzenia naturalnego*, *Chemia środków czystości*, *Chemia a zdrowie człowieka*, *Chemia gleby*, *Paliwa obecne i w przyszłości* oraz *Chemia opakowań i odzieży*, indeks rzeczowy, siedem tabel i układ okresowy pierwiastków. Każdy z działów tematycznych podzielony jest na rozdziały i podrozdziały. Każdy zaś rozdział zakończony jest podsumowaniem oraz zestawem zadań utrwalających. Ponadto po każdym dziale zamieszczono również podsumowanie oraz zbiór zadań zatytułowany *Sprawdź się*.

Prezentowany materiał jest zgodny z podstawą programową i zawiera treści dotyczące obecności chemii w życiu codziennym, przygotowuje ucznia do świadomego stosowania środków chemicznych w życiu, dostrzegania zalet i zagrożeń związanych z substancjami i zjawiskami chemicznymi. Kolejność treści nauczania jest identyczna z zaproponowaną przez Autorów podstawy programowej, jednakże ich realizacja nie jest, moim zdaniem, możliwa w ramach przewidzianych 30 godzin lekcyjnych. Przedstawiony w podręczniku materiał jest bowiem zbyt obszerny, podaje wiele niepotrzebnych szczegółów i chociaż mieści się na 240 stronach, zapisane są one drobnym drukiem z małą interlinią, więc śmiało można powiedzieć, że w bardziej przejrzystej edycji zajmowałby co najmniej 300 stron. Podręcznik zawiera wiele wiadomości uzupełniających. Obok zagadnień interesujących, poszerzających wiedzę ucznia, znalazło się wiele wiadomości encyklopedycznych, nieciekawych i zbędnych. A oto niektóre przykłady: nie ma potrzeby

zaznajamiania ucznia z 11 rodzajami pestycydów (s. 146), podziałem sinic ze względu na ich toksyczne działanie (s. 58) czy 7 typami sieci krystalicznej (s. 27). Zbędne jest też podawanie skomplikowanych wzorów, np. minerałów piroksenu, granitu, piroklazu (s. 21), czy związków zapachowych stosowanych w kosmetyce (s. 66). W podręczniku zamieszczono w niebieskich ramkach wiele niepotrzebnych, suchych definicji, np. gleboznawstwa (s. 131), ochrony gleb (s. 147) substancji i preparatów stosowanych w kosmetyce (s. 71).

Poważną wadą podręcznika jest niewyodrębnienie w tekście, z wyjątkiem akapitów *Czy wiesz, że*, treści nadobowiązkowych. Dlatego bez wskazówek nauczyciela uczeń gubi się w gąszczu informacji, co nie sprzyja przyswojeniu materiału obowiązkowego. Korzystne byłoby również odwołanie się do wiadomości zdobytych przez ucznia w gimnazjum, na lekcjach chemii, biologii czy geografii, w formie *Przypomnij sobie*, zamieszczonej na początku danego rozdziału.

Zaletą podręcznika jest umieszczenie w zestawach ćwiczeniowych zadań motywujących uczniów do samodzielnego korzystania z wszelkich źródeł wiedzy. W tym celu Autorka podaje często odpowiednie adresy stron internetowych. Dobrze, że w zestawach pojawiają się także zadania rachunkowe, których sposób rozwiązania omówiono na przykładach, krok po kroku. Mało natomiast jest poleceń, które służyłyby utrwaleniu wiadomości zdobytych na III etapie kształcenia, a szczególnie znajomości nazewnictwa i właściwości popularnych substancji oraz biegleści w zapisie równań reakcji chemicznych.

Poziom podsumowań jest nierówny. Obok graficznych rozwiązań pozwalających na łatwą percepcję zawartych w nich informacji, dość często stanowią one powtórzenie fragmentów tekstu zamieszczonego w rozdziałach.

Prezentowane w podręczniku doświadczenia są ciekawe i dobrze opisane, ale mogłoby ich być więcej, tym bardziej że jednym z 3 celów kształcenia jest opanowanie czynności praktycznych w zakresie projektowania i przeprowadzania doświadczeń. Mam tu na myśli łatwe i szybkie do wykonania doświadczenia, np.: polegające na wykrywaniu w pokarmach takich związków, jak: cukry proste, skrobia, tłuszcze, białka, czy też badanie, które z popularnych witamin rozpuszczają się w wodzie, a które w tłuszczach. Wiadomości dotyczące działania powszechnie znanych leków dobrze ilustrują doświadczenia wykazujące właściwości sorpcyjne węgla, kwaśny odczyn wodnego roztworu aspiryny w porównaniu z obojętnym odczynem paracetamolu, czy też zasadowy odczyn popularnych środków na zgagę.

Podręcznik napisany jest merytorycznie poprawnie, z wyjątkiem stosowanej czasami nomenklatury niezgodnej z zaleceniami Międzynarodowej Unii Chemii Czystej i Stosowanej, IUPAC. Dotyczy to nazewnictwa hydratów, np.: dwuhydrat siarczanu(VI) wapnia zamiast siarczan wapnia – woda(1/2), czy sześćohydrat chlorek żelaza(III) zamiast chlorek żelaza(III) – woda(1/6), stosowanie dla soli zawierających w resztach kwasowych niemetal na niższym stopniu utlenienia

końcówki „-yn”, np. azotyn, siarczyn, zamiast odpowiednio azotan(III), siarczan(IV). Niewłaściwe jest też stosowanie nazw przymiotnikowych, np.: kation wodorowy, magnezowy zamiast kation wodoru, magnezu.

Podręcznik ma bogatą szatę graficzną, na wyróżnienie zasługują liczne fotografie. Natomiast czcionka w wielu miejscach jest zbyt mała albo jak w przypadku podsumowań i zadań utrwalających mało przejrzysta, co utrudnia czytanie tekstu na kolorowym tle. Jest to szczególnie niekorzystne w przypadku treści zawartych w podsumowaniach, które z natury rzeczy powinny wręcz rzucać się w oczy.

Podsumowując, stwierdzam, że niniejszy podręcznik nie spełnia wymogów uprawniających do wyróżnienia go przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

ANNA DZIEDZICKA

Recenzja podręcznika:

Teresa Mossor-Pietraszewska, Jan Strzałko, *Biologia, biotechnologia i różnorodność biologiczna. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2012

Omawiana książka składa się z dwóch części: I. *Biotechnologia*, II. *Różnorodność biologiczna*.

Odpowiedzialność autorska nie została zaznaczona, ale z notki biograficznej można wnioskować, że autorką części I jest T. Mossor-Pietraszewska, a części II J. Strzałko. Całość obejmuje 212 stron, jest indeks i słowniczek, który tu zajmuje stron 14!

Książka została opracowana na podstawie autorskiego programu Pań Teresy Mossor-Pietraszewskiej i Barbary Kamińskiej.

W części I omówiono następujące zagadnienia: biotechnologia współczesna i tradycyjna, inżynieria genetyczna i jej zastosowanie, korzyści i zagrożenia wynikające ze stosowania organizmów transgenicznych, klonowanie, praktyczne wykorzystanie badań DNA, poradnictwo genetyczne i terapia genowa, biotechnologia w ochronie bioróżnorodności. Całość jest napisana językiem trudnym, naukowym, obfituje w obce terminy, których uczeń nie jest w stanie sobie przyswoić. Do zrozumienia treści tej książki potrzebne jest odpowiednie przygotowanie biologiczne.

Rośliny genetycznie modyfikowane stały się ostatnio upiorem, którym straszysz się niegrzeczne dzieci, opowiadając o kartoflach z głową karpia czy innych postaciach z bestiariusz. Wiedza społeczeństwa na temat GMO jest na pewno niewystarczająca i chwalebna Autorom, że usiłują ją upowszechnić.

Słusznie, że uczeń może się dowiedzieć o sprawie na lekcjach, a nie od manifestujących przed pałacem prezydenckim celebrytów, którym równocześnie nie przeszkadza zająć się klementynkami czy winogronami bezpestkowymi.

Zapoznając ucznia z zagadnieniami biotechnologicznymi, trzeba jednak czynić to w sposób jak najprostszy, z wykorzystaniem wiadomości już przez niego poznanych. Stosowana w tej książce forma narracji nie nadaje się dla ucznia. Młodzież ponadgimnazjalna, dla której książka jest przeznaczona, to jednak jeszcze nie studenci. Szczegółowe informacje zawarte w omawianej książce mogą

być bowiem wykorzystane przez studentów, nauczycieli czy też osoby szczególnie zainteresowane zagadnieniem. Dlatego w odniesieniu do recenzowanej pozycji unikam terminu podręcznik. Tu Autorzy starają się swoją wiedzę „wdrukować” uczniowi. A przecież z ucznia nie ma wyrosnąć od razu biotechnolog. Na poziomie szkolnym wystarczy podać najistotniejsze problemy, jak ten, że wprowadzenie roślin transgenicznych jest sposobem na uchronienie ludności Azji i Afryki przed klęską głodu. Szacuje się, że 925 mln ludzi na świecie (prawie 1/8 populacji) cierpi z powodu niedożywienia. Przeróżające są informacje, że codziennie na świecie ginie z głodu 24 tys. ludzi. Potwierdza się niestety XVIII-wieczna teoria Malthusa, że liczba konsumentów wzrasta w postępie geometrycznym, a przyrost materiałów konsumpcyjnych odbywa się w postępie arytmetycznym. Należy uczniowi uświadomić, że zjadane przez człowieka owoce i warzywa nie zmieniają jego informacji genetycznej, są przecież trawione w przewodzie pokarmowym. Geny z tych organizmów nie mogą się przedostać do genomu człowieka. Uczeń winien poznać na lekcji i tę prawdę, że bezpieczeństwo i niebezpieczeństwo spożywania roślin modyfikowanych i konwencjonalnych jest takie samo. Już od roku 1960 w USA uprawia się modyfikowaną pszenicę, od lat 90. ubiegłego wieku w handlu dostępna jest modyfikowana kukurydza, soja, ryż, pomidory i wiele innych owoców. Jak dotąd, nie obserwowano jakichś specjalnych anomalii występujących u ludzi z tego powodu. W dodatku ucznia w szkole nie należy straszyć, tylko edukować. Omawianie szczegółowo technik inżynierii genetycznej na poziomie szkolnym wydaje się zbędne. Jakkolwiek treści zawarte w omawianej książce są zgodne z podstawą programową, to ich podanie przeczy zasadom dydaktyki. Książka usiana jest specjalistycznymi terminami, stąd duża objętość słowniczka.

Część II książki zawiera następujące rozdziały:

Czym jest różnorodność biologiczna?, Dlaczego powinniśmy się obawiać spadku bioróżnorodności?, Działania na rzecz zachowania różnorodności biologicznej.

W obu częściach książki, po każdym rozdziale umieszczono wyróżniki:

Streszczenie, Problemy do dyskusji, Zadania.

Rozważania Autora tej części to raczej socjobiologia i filozofia przyrody. Być może inaczej pojmują bioróżnorodność niż Autor. Dla mnie oznacza to różnorodność gatunków występujących w przyrodzie. Autor książki definiuje problem następująco: „różnorodność biologiczna wynika więc z najbardziej podstawowych właściwości żywej materii. Jest odpowiedzią tej materii na zmienność w przestrzeni jak i w czasie fizyko-chemicznych warunków, w jakich toczy się życie. Inaczej mówiąc, bez bioróżnorodności znane nam dzisiaj formy życia nie mogłyby istnieć”. Sądzę, że „znane nam dzisiaj formy życia” stanowią właśnie bioróżnorodność. Autor pisze: „łatwiej nam cenić to, co rozumiemy”, sam jednak zwraca się do ucznia w sposób trudny, niezrozumiały. Oprócz zbyt „uczzonego” języka,

Autor zamieszcza nieprzejrzyste wykresy. Np. rys. 76 na s. 142 jest zatytułowany: „Obieg wody (tłenu i wodoru), węgla i azotu w przyrodzie”. Wszystko na jednej tablicy. Pozytek z upakowania wielu informacji równocześnie jest żaden. Lepiej byłoby się odwołać do zdobytych przez uczniów wiadomości z zakresu ekologii.

Ponadto Autor przedstawia katastroficzną wizję świata, prowadzącą do wymierania gatunków, także gatunku ludzkiego. Czytając tekst, odnosi się wrażenie, że za chwilę Autor przykuje się łańcuchem do jakiegoś drzewa w proteście przed spadkiem bioróżnorodności.

Za giniecie gatunków czyni odpowiedzialną „ekspansję terytorialną człowieka”. W innym miejscu zaś pisze o kryzysach życia na Ziemi, wywołanych zmianą klimatu, kolizją z ciałami kosmicznymi czy wędrówką kontynentów. A więc wie, że gatunki ginęły również bez ingerencji człowieka, ginęły nawet wtedy, gdy jeszcze człowieka na Ziemi nie było (dinozaury). Nie można więc wyłącznie ludzi czynić odpowiedzialnymi za całe zło w przyrodzie. Uważam za karygodne przedstawianie młodzieży takiego poglądu.

Trudno też sobie wyobrazić, by ludzie wrócili do jaskiń. Rezygnacja człowieka ze zdobyczy cywilizacyjnych dziś jest niemożliwa. Autorzy piszą o zasadzie zrównoważonego rozwoju, ale nie podkreślają, że w przestrzeganiu tej zasady należy upatrywać utrzymanie bioróżnorodności.

Zrównoważony rozwój to podejście radykalnie zmieniające nieskuteczną ochronę środowiska. Jest to zapobieganie szkodom u źródła, już na etapie planowania i projektowania. Jest więc najskuteczniejszą, najszybszą i najtańszą metodą powstrzymania narastającej degradacji środowiska oraz gwarantem zdrowego życia ludności. Idea zrównoważonego rozwoju zmienia pojmowanie sposobu życia i rozumienia świata przez zapobieganie u źródła szkodom prowadzącym do spadku bioróżnorodności. Po raz pierwszy w historii gatunku ludzkiego został dostrzeżony i jest realizowany wspólny interes państw i ludów, jakim jest ochrona środowiska Ziemi. Współpraca międzynarodowa w tej dziedzinie zaspokoi potrzeby przyszłych pokoleń. Sądzę, że ten właśnie temat należy rozważać na lekcjach.

Książka w obecnej postaci wymaga od czytelnika dobrego przygotowania przyrodniczego, w związku z tym nie mogę jej rekomendować.

Wnioski:

1. Recenzowana książka może stanowić materiał pomocniczy dla studenta, nauczyciela czy też osoby szczególnie zainteresowanej. Ucznia może zniechęcić. Program podaje hasła, do których rozwinięcia nie potrzeba odrębnego podręcznika.

2. Pisać i wydawać podręczniki, jak i śpiewać, każdy może, ale w związku z tym konieczna jest rzetelna weryfikacja dopuszczająca podręcznik do użytku

szkolnego. Obecnie recenzenci czytają i podpisują, albo też nie czytają i podpisują, pozytywną ocenę podręczników.

3. Jak można wyczytać w prasie: „w magazynach nagromadzono tak wiele broni konwencjonalnej i biologicznej, że manipulacje genetyczne są przy tym igraszką”.

Błędy i usterki:

s. 8 – Brak informacji o tym, że warzywa konwencjonalne to też krzyżówki powstałe z dzikich gatunków.

s. 20–37 – Brak odwołania do wiadomości z zakresu genetyki już przez ucznia poznanych.

s. 28 – Eksony i introny oraz cały ten proces – po co to uczniowi?

s. 38 – Tekst bardzo specjalistyczny, uczniowi wystarczy wiedza ogólna.

s. 41 – Podpis pod rysunkiem „tkanka łączna”, a rysunek przedstawia kości długie.

s. 45 – Terminy: degummining, probiotyki, prebiotyki, nutracentyki, bioremediacja – po co to uczniowi?

s. 20–47 – Kwas deoksyrybonukleinowy – powszechnie stosuje się nazwę dezoksyrybonukleinowy.

s. 126 – Omawiając rośliny przyswajające związki toksyczne z gleby, Autor nie podaje żadnych przykładów.

s. 135 – Autor uważa, że „wyposażeni w narządy zmysłów” możemy „pewnie z otaczających nas obiektów materialnych uznać za żywe, a inne za martwe, albo ściślej mówiąc, nieożywione”. Nie wystarczą same zmysły. Tu potrzebna jest szersza wiedza i znajomość definicji. Do ogólnych przejawów życia należą: ruch, wrażliwość, oddychanie, wydalanie, odżywianie się, wzrost, rozmnażanie się, przystosowawczość.

s. 138 – „widzimy dosyć wyraźnie, że osobniki, choć nieidentyczne, które mają stosunkowo niedawnych wspólnych przodków, można połączyć w zbiór, w którym są do siebie bardziej podobne niż do osobników spoza zbioru”. Istnieje definicja Jana Raya: „gatunek to zbiór osobników samczych i samiczych podobnych do siebie jak dzieci jednych rodziców, które krzyżowane ze sobą dają płodne potomstwo” – czy nie jest to prostsze i bardziej zrozumiałe? Autor beztrąsko formułuje własne definicje. Sądzę, że w szkole nie należy tego robić, tym bardziej że w większości zjawiska biologiczne są zdefiniowane i opisane. Obowiązują tu określone reguły.

Uważam za niedopuszczalną sytuację, w której Autorka podręcznika jest blisko związana z Wydawcą, zaś Autorka programu nauczania pisze recenzję wydawniczą.