

OPINIE EDUKACYJNE

POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

**PRACE KOMISJI PAU
DO OCENY
PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH**

TOM XIV

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI

O **PINIE** **EDUKACYJNE**

POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

**PRACE KOMISJI PAU
DO OCENY
PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH**

TOM XIV

**pod redakcją
Grzegorza Chomickiego**



Kraków 2016

Rada Naukowa:

Andrzej Białas, Krzysztof Baczkowski, Blažena Gracová, Andrzej Kastory, Jan Machnik,
Andrzej Staruszkiewicz, Marek Zrałek

Komitet Redakcyjny:

Grzegorz Chomicki – redaktor naczelny
Karol Sanojca, Jerzy Kuczyński – redaktorzy tematyczni

Recenzenci:

dr Barbara Cynarska-Chomicka, prof. dr hab. Piotr Franaszek, prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz,
dr Katarzyna Kołakowska, dr Małgorzata Kosińska-Zagajewska, dr hab. Dorota Michułka,
dr Maciej Pabisek, dr hab. Małgorzata Pawlak, dr hab. Janusz Pezda, dr Andrzej Ruszer

Redaktor językowy

Małgorzata Święch-Płonka

Skład i łamanie

Anna Atanaziewicz

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2016

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. 16,30; ark. druk. 18,00

Spis treści

Artykuły i komunikaty

ZENON URYGA, Antynomie licealnego podręcznika literatury	11
MACIEJ KAWKA, O dwóch strategiach dyskursywnych w podręcznikach szkolnych	25
IRENA TRZCENIECKA-SCHNEIDER, Przegląd argumentacji w polskich współczesnych podręcznikach szkolnych do różnych przedmiotów	37
BARTOSZ KOLOCZEK, <i>Liber memorialis</i> Lucjusza Ampeliusza – rzymski podręcznik z II w. po Chr.	47
MARIA STINIA, Podręczniki do historii powszechnej Theodora Weltera i Wilhelma Pütza w edukacji historycznej w Galicji	61
BARBARA KRYSZTOPA-CZUPRYŃSKA, O potencjalnych walorach e-podręczników do historii na podstawie dotychczasowych doświadczeń	71
JANUSZ NOWAKOWSKI, Ocena ogólna e-podręczników do chemii dla III i IV etapu edukacyjnego na tle e-podręczników do innych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych opracowanych w ramach projektu koordynowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji	77

Polemiki

Ocena projektu <i>Podstawy programowej</i> dla szkoły podstawowej i branżowej według wersji przedstawionych w grudniu 2016 r.	87
---	----

Artykuły recenzyjne i recenzje

Sekcja nauk humanistycznych i przedmiotów społecznych

MAŁGORZATA PAWLAK, Recenzja podręcznika: Roman Czaja, Małgorzata Strzelecka, Jan Wroniszewski, <i>Ciekawi świata. Historia 1, cz. 1. Starożytność</i> , zakres rozszerzony, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2012, nr dopuszczenia MEN 478/1/2012	99
MAŁGORZATA PAWLAK, Recenzja podręcznika: Adam Balicki, Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak, Tomasz Krzeмиński, Aneta Niewęglowska, Anna Roszak, Małgorzata Szymczak, Artur Toeplitz, Ilona Zaleska, <i>Historia i społeczeństwo</i> , cz. 1: <i>Sta-</i>	

rożytność. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, przedmiot uzupełniający, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2013, ss. 151	105
TOMASZ GRAFF,	
Recenzja podręcznika: Roman Czaja, Małgorzata Strzelecka, Jan Wroniszewski, <i>Ciekawi świata. Historia 1, część 2, Średniowiecze</i> , Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2013, nr dopuszczenia MEN 478/2/2012	119
MAREK FERENC,	
Recenzja podręcznika: Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki, <i>Ciekawi świata. Historia 2, część 1, Od renesansu do rewolucji francuskiej</i> , Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014	135
JAROSŁAW STOLICKI,	
Recenzja podręcznika: Paweł Klint, Piotr Galik, <i>Zrozumieć przeszłość. Dzieje nowożytne. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony, część 2</i> , Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, numer ewidencyjny w wykazie MEN: 642/2/2014	147
GRZEGORZ CHOMICKI,	
Uwagi na temat podręcznika: Paweł Klint, Piotr Galik, <i>Zrozumieć przeszłość. Dzieje nowożytne. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony, cz. 2</i> , Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014	159
MICHAŁ BACZKOWSKI,	
Recenzja podręcznika: Jarosław Centek, <i>Poznać przeszłość. Wojna i wojskowość. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum</i> , Wyd. Nowa Era, Warszawa 2014, ss. 172	165
MICHAŁ BACZKOWSKI,	
Recenzja podręcznika: Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak, Małgorzata Szymczak, <i>Historia i społeczeństwo. Wojna i wojskowość. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych</i> , Wyd. Operon, Gdynia 2014, ss. 144	169
EWA OGŁOZA,	
Artykuł recenzyjny na temat podręczników serii „Świat do przeczytania”: K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1, część 1</i> . Warszawa 2012 (STENTOR); K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1, część 2</i> . Warszawa 2012 (STENTOR); K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 2, część 1</i> . Warszawa 2013 (STENTOR); K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 2, część 2</i> . Warszawa 2014 (STENTOR); K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 3</i> . Warszawa 2014 (STENTOR)	173
HELENA SYNOWIEC,	
Artykuł recenzyjny o kształceniu językowym w liceum na przykładzie podręczników serii „Świat do przeczytania”: K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1, część 1</i> .	

Warszawa 2012 (STENTOR); K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1, część 2.</i>	
Warszawa 2012 (STENTOR); K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 2, część 1.</i>	
Warszawa 2013 (STENTOR); K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 2, część 2.</i>	
Warszawa 2014 (STENTOR); K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, <i>Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 3.</i>	
Warszawa 2014 (STENTOR)	187

Recenzje

Sekcja nauk matematyczno-przyrodniczych

JERZY SZCZEPAŃSKI,

Recenzja podręcznika: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, <i>Matematyka 3. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy</i> , Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014, wydanie pierwsze	207
--	-----

JERZY SZCZEPAŃSKI,

Recenzja podręczników: [1] Wojciech Babiański, Lech Chańko, Joanna Czarnowska, Jolanta Wesołowska, <i>Matematyka 3. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy</i> , Nowa Era, Warszawa 2014; [2] Wojciech Babiański, Lech Chańko, Joanna Czarnowska, Jolanta Wesołowska, <i>Matematyka 3. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres rozszerzony</i> , Nowa Era, Warszawa 2014	209
--	-----

ANNA KOLASA,

Recenzja podręcznika: Artur Sikorski, <i>Chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy</i> (Seria <i>Odkrywamy na nowo</i>), Wydawnictwo Pedagogiczne Operon Sp. z o.o., Gdynia 2012, nr dopuszczenia: 468/2012	215
---	-----

ZOFIA STASICKA,

Recenzja podręcznika: Małgorzata Czaja, Bożena Karawajczyk, Joanna Ortyl, Artur Smaga, <i>Chemia 1. Podręcznik do szkół ponadgimnazjalnych; zakres rozszerzony</i> , Wydawnictwo Operon 2013 (Nr dopuszczenia 636/1/2013)	219
---	-----

ZOFIA STASICKA,

Recenzja podręcznika: Małgorzata Czaja, Artur Smaga, <i>Chemia 2. Podręcznik do klas ponadgimnazjalnych, zakres rozszerzony</i> , Wydawnictwo Operon 2013 (Nr dopuszczenia 636/2/2013)	223
--	-----

JANUSZ NOWAKOWSKI,

Recenzja podręcznika: Bożena Kałuża, Feliksa Kamińska, <i>Chemia 1. Chemia ogólna i nieorganiczna. Podręcznik do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres rozszerzony</i> , Wydawnictwo Żak, Warszawa 2013, ss. 348, nr dopuszczenia: 648/1/2013	229
---	-----

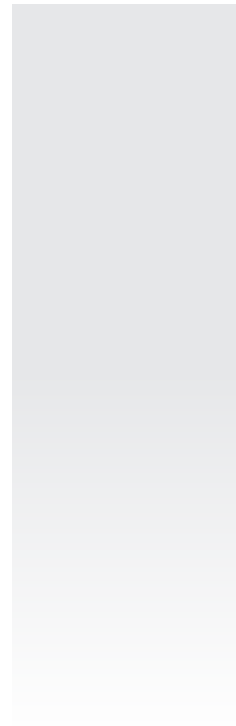
JANUSZ NOWAKOWSKI,

Recenzja podręcznika: Bożena Kałuża, Feliksa Kamińska, <i>Chemia 2. Chemia organiczna. Podręcznik do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres rozszerzony</i> , Wydawnictwo Żak, Warszawa 2013, ss. 263, nr dopuszczenia: 648/2/2013	233
---	-----

ANNA DZIEDZICKA, Recenzja podręcznika: Józef Krawczyk, Agnieszka Krawczyk, <i>Życie</i> — podręcznik dla klasy III gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2011, wydanie I	237
ANNA DZIEDZICKA, Recenzja podręcznika: Ewa Pyłka-Gutowska, Ewa Jastrzębska, <i>Blżej biologii, podręcznik do gimnazjum, t. 1–3</i> , WSiP, Warszawa 2009–2014	239
IRENA TRZCIENIECKA-SCHNEIDER, Podsumowanie recenzji podręcznika: Mirosław Golikowski, Romuald Hessa, Marek Kaczmarzyk, Aleksandra Mrzigod, Janusz Mrzigod, Marek Więckowski, <i>Przyroda</i> , Wyd. Nowa Era Warszawa 2013, t. 1–2	247
JOANNA STUDNIK, ZOFIA STASICKA, ANNA DZIEDZICKA, EDWARD DUŚ, Recenzja podręcznika: <i>Ciekawi świata</i> , IV etap edukacji, przedmiot uzupełniający <i>Przyroda</i> , cz. 1: Grzegorz Wojewoda, <i>Fizyka</i> ; cz. 2: Agata Sawicka, <i>Chemia</i> ; cz. 3: Agata Duda, Jolanta Holeczek, <i>Biologia</i> ; cz. 4: Agata Łazarz, Sławomir Sobotka, Aneta Szczepańska, <i>Geografia</i> , Wydawnictwo Operon, Gdynia 2013	267
ANNA KOLASA, JOANNA STUDNIK, Recenzja podręcznika – pracy zbiorowej: <i>Świat przyrody</i> . E-podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, ZamKor, Kraków 2013, numery dopuszczenia: Część 1. <i>Fizyka</i> 650/1/e/2013, Część 2. <i>Chemia</i> 650/2/e/2013, Część 3. <i>Biologia</i> 650/3/e/2013, Część 4. <i>Geografia</i> 650/4/e/2013	279
Uzupełnienie do artykułu Anny Olszewskiej, <i>Cyfrowe repozytorium grafiki jako narzędzie edukacji i badań nad kulturą: o pierwszej edycji katalogu PAUart</i> , <i>Opinie Edukacyjne</i> , PAU, t. XIII, Kraków 2015, s. 25–34	285

OPINIE
EDUKACYJNE
POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

**Artykuły
i komunikaty**



Antynomie licealnego podręcznika literatury

Słowa kluczowe: Alternatywne strategie tworzenia podręcznika, profesjonalna orientacja, laboratoryjna orientacja, adresat podręcznika, integracja kształcenia, wirtualny kształt podręcznika, dydaktyczno-informacyjna obudowa, rozmiary podręcznika

Horyzont kształcenia bywa w licealnych podręcznikach literatury niejednolicie zakreślany. Praktyka wydawnicza – jeśli spojrzeć na różnorodny ich zbiór z ostatniego ćwierćwiecza – odsłania wieloaspektowość wyznaczanych im przez autorów i wydawców zadań. Z autorskich deklaracji, odredakcyjnych przesłań dla uczniów, tytułów książek i poszczególnych rozdziałów, spisów ich zawartości itp. wyłaniają się – z różną jednak wyrazistością akcentowane – przeświadczenia, że w licealnej fazie kształcenia, zamykającej szkolną edukację, podręcznik literatury powinien szczególnie:

- dostarczać uczniom uporządkowanej (diachronicznie, teoretycznie, przestrzennie) wiedzy o literaturze, niezbędnej do podjęcia studiów filologicznych, kulturoznawczych lub innych humanistycznych;
- zapewnić korelację wiedzy w obrębie samej polonistyki (między nauką o literaturze i języku) i w zestawieniu z innymi dziedzinami nauki: historią, filozofią, socjologią, historią sztuki, kulturoznawstwem itp.;
- umacniać chęć oraz doskonalić umiejętność czytania literatury i sztukę interpretacji;
- torować drogę do kontaktu z literaturą współczesną i jej różnymi związkami z kulturą medialną;
- wprowadzać ucznia w toku rozmów o dziełach literackich w potrzebną dojrzewającemu człowiekowi wiedzę o sobie, własnej psychice i życiu w środowisku społecznym oraz skłaniać do rozważania egzystencjalnych, moralnych i społecznych problemów;
- rozwijać kulturę pracy umysłowej i wyposażać uczniów w umiejętność wykorzystywania narzędzi usprawniających tę pracę;
- tworzyć sytuacje pobudzające uczniów do dłuższych, zorganizowanych wypowiedzi w dyskusjach, pisemnych rozprawkach lub różnych twór-

czych formach ekspresji; wprowadzać okazjonalnie wiele ćwiczeń służących rozwijaniu sprawności językowej;

- przygotować uczniów do egzaminu maturalnego, przez utrwalanie, syntetyzowanie i kontrolowanie wiadomości, a także na drodze praktycznej prezentacji aktualnych form egzaminowania.

Sposoby postrzegania tych i innych jeszcze zadań są niewątpliwie istotnym źródłem zróżnicowania licealnych podręczników literatury. W szczególnym akcentowaniu jednych, a marginalizowaniu lub pomijaniu innych ujawniają się odmiennie orientacje dydaktyczne – bądź to mocno zakorzenione w tradycjach polonistycznych kompendiów, bądź inspirowane myślą reformatorską czy współczesnymi przemianami kulturowymi.

Można powiedzieć ogólnie, że o konkretnym sprofilowaniu podręcznika jako narzędzia uczenia się literatury przesądzają przekonania polonistyczne i pedagogiczne jego twórców oraz ich intuicyjne, po części czerpane z osobistego rozpoznania, oceny oczekiwań uczniów i nauczycieli. Niemniej trzeba zauważyć, że poszukiwanie tego pożądanego kształtu wymaga decyzji o adaptacji lub przełamaniu określonego stereotypu, a także dokonywania trudnych wyborów między ścierającymi się, antynomicznymi koncepcjami. A często przecież wydają się one równie prawdziwe i równie dobrze uzasadniane.

*

Najwyraźniej w budowaniu podręcznika zarysowuje się opozycja między dyscyplinarnym i dydaktycznym spojrzeniem na sposób organizowania kontaktu uczniów z obszarem wiedzy o przedmiocie i z jego wartościami edukacyjnymi. Decyzje twórców podręcznika (autorów i edytorów) o przyjęciu określonej perspektywy w doborze informacji i rozłożeniu estetycznych pobudzeń skutkują powstawaniem książek o zgoła odmiennym charakterze – alternatywnych konstrukcji bądź to przyjmujących autorską strategię profesjonalnego wykładu wiedzy o przedmiocie, bądź też zorientowanych na ucznia oraz na kształcenie jego umiejętności i promowanie zachowań umożliwiających uczestnictwo w zintegrowanej przestrzeni kultury.

Profesjonalny punkt widzenia wyraża się najpełniej inicjatywami wydawniczymi (jak np. seria WL *Pod Globusem*) zorientowanymi na autorstwo uczonych uniwersyteckich oraz – co za tym idzie – na erudycyjną solidność obrazu określonych obszarów wiedzy polonistycznej i zręczną popularyzację, a także na wzorotwórcze wartości naukowej metody analizy, interpretacji i porządkowania zjawisk. Obszary te, odpowiadające naukowej specjalizacji autorów, mieszczą się w granicach utrwalonych tradycją wiedzy historycznoliterackiej o dziełach, twórcach oraz przemianach problematyki i konwencji artystycznych w kolejnych epokach kulturowych, co jednak z reguły wchodzi w konflikt z nikłym wymiarem szkolnych godzin przedmiotu i utrudnia naukową narrację. Sam zaś przedmiot narracji i literaturoznawcza metodologia analiz odgradzają się ostro od innych zadań kształcenia – nie tylko od nauki o języku, ale także od ćwiczeń sprawności językowej.

Z kolei przypadki nadmiernie profesjonalnej narracji z użyciem specjalistycznego języka tworzą barierę obcości i sprzyjają werbalizmowi recepcji.

Mimo to podręcznikom historycznoliterackim nie brak dydaktycznych zalet. Uporządkowana problemowo struktura wykładu, udane eksplikacje zjawisk i dzieł oraz jasne konkluzje i syntezy ułatwiają odbiór i utrwalanie informacji. Natomiast wykraczający poza wymagania programów nauczania zasób informacji faktograficznych i kontekstualnych może zaspokajać ambicje poznawcze uczniów bardziej zainteresowanych przedmiotem i służyć samokształceniu.

Nawiązanie do akademickiej tradycji wykładu wiedzy gotowej, uporządkowanej i przystępnie podawanej jest dla profesjonalnych autorów przede wszystkim naturalną formą realizowania własnych zobowiązań do popularyzowania nauki i wspierania edukacji; zarazem formą wygodną, gdyż zachowany zostaje model dominującej relacji wykładowcy nad słuchaczem. Adresatem narracji jest tu jednostkowy czytelnik książki – anonimowy uczeń, wyizolowany ze swej szkolnej sytuacji uczestnictwa w zbiorowych aktach uczenia się literatury, jak też ze swojej biografii i osobowości.

Przeciwna orientacja – częściej w licealnych podręcznikach reprezentowana – ma źródło w praktyce nauczycielskiej autorów (głównie zespołów autorskich). Książki są tutaj adresowane do uczniów jako uczestników procesu dydaktycznego. Mają być narzędziami pracy lekcyjnej, torować drogę recepcji wiedzy, kształcić umiejętności dydaktyczne analizowania i interpretowania różnorodnych dokumentów, z których można czerpać wiedzę o literaturze – głównie tekstów artystycznych, ale też wypowiedzi krytyków literackich, opinii literaturoznawców, świadectw odbioru dzieł, dokumentów życia literackiego itp. Towarzyszą tym obficie gromadzonym materiałom teksty eskortujące: zespoły pytań i poleceń sterujących zabiegami analitycznymi. Wiele też miejsca zajmują propozycje rozmaitych ćwiczeń, służących praktyce wypowiedzania się, rozwijania techniki pracy umysłowej, sięgania do różnych kontekstów kulturowych literatury. Kształcenie literackie wykracza tu poza przekaz wiedzy o literaturze, staje się osią, wokół której skupia się szeroki krąg zadań postulowanych w podstawie programowej.

Dla zespołów autorskich blisko związanych ze szkołą i pracą nauczycielską obmyślanie i redagowanie podręcznika staje się manifestacją ich własnej twórczości dydaktycznej, zapisem propozycji organizowania pracy uczniów nad poznawaniem literatury; takim jednak poznawaniem, które się nierozzerwalnie splata z realizowaniem innych zobowiązań kształceniowych szkolnego polonisty, takich jak wzbogacanie wiedzy o języku i rozwijanie języka uczniów, wspieranie ich osobowej formacji, wprowadzanie w panoramę współczesnej kultury itp. Laboratoryjna orientacja podręcznika opiera się tu na postrzeganiu ucznia jako osoby aktywnie uczestniczącej w lekcjach, współdziałającej z nauczycielem.

Obie alternatywne strategie tworzenia podręczników biorą się z odmiennych motywacji i doświadczeń zawodowych autorów. Zasadą je różnicującą jest kon-

ceptualizacja adresata książki, zgoła odmienne – mimo pozornego podobieństwa ofert wydawniczych – postrzeganie ucznia i projektowanie jego zachowań odbiorczych. Nabiera ta antynomia wizerunku adresata istotnego znaczenia, jeśli się przypomni, jak ważną rolę we współczesnych przemianach edukacyjnych spełnia kategoria osoby ucznia. Z tej perspektywy oczywistą przewagę w myśleniu o podręczniku jako narzędziu szkolnej pracy licealisty zyskuje jego laboratoryjna orientacja, pozwalająca widzieć w szybko dorastającym już uczniu rzeczywisty podmiot uczenia się, wykorzystujący różne formy aktywności w poznawaniu literatury i języka. Nie podważa to jednak wartości i przydatności książek bliższych tradycyjnym kompendiom polonistycznym, a zdolnym zaspokajać bardziej rozbudzone i głębsze zainteresowania przedmiotem oraz potrzeby samodzielnego uczenia się i utrwalania wiedzy w warunkach domowej pracy.

Współwystępowanie w przestrzeni edukacyjnej liceum podręczników tak skontrastowanych w swych koncepcjach powinno by wywołać refleksje porządkujące funkcjonalnie sferę ich wykorzystywania w pracy szkolnej czy domowej, lub w wysiłku samokształceniowym. Może nawet przygotowane sondażami zasięgu i sposobów ich wykorzystywania czy choćby cząstkowymi analizami recepcji. Takich refleksji i prób badania stanu rzeczy zabrakło, chociaż poszczególne książki poddawano ocenom merytorycznym. Władze oświatowe stronią od prób funkcjonalnego regulowania podręcznikowego rynku, poprzestają na decyzjach urzędowych o dopuszczaniu obu rozwiązań do użytku szkolnego jako w równym stopniu zalecanych i wspieranych.

*

Odmienność profesjonalnej i nauczycielskiej wizji licealnego podręcznika wyrasta w znacznym stopniu z antynomicznego postrzegania literatury jako przedmiotu edukacyjnego. Mijałoby się jednak z prawdą proste przeciwstawienie spojrzeń pracowników uczelni i szkoły; linia podziału przecina obydwa te środowiska, nierzadko objawia się wewnętrznym napięciem jednostkowych postaw. Utrwała sytuację, w której myślenie o kształceniu literackim krystalizować się może wokół wzajemnie sprzężonych biegunów poznawczego procesu – wiedzy o literaturze oraz wchodzącego z nią w kontakt młodego odbiorcy.

Spojrzenie z naukowego dystansu sytuuje poznawanie literatury w liceum w perspektywie historycznej i teoretycznej. Kieruje uwagę na rozwój i przemiany piśmiennictwa na przestrzeni kolejnych epok kulturowych oraz zakłada w miarę badawczą obserwację dzieł. Z jednej strony w aspekcie ich związku z czasem historycznym, przemianami cywilizacyjnymi i kulturowymi oraz życiem społecznym, z drugiej – z punktu widzenia wewnętrznego rozwoju ich form gatunkowych, środków wyrazu, artystycznych konwencji. Każę więc rozważać teksty literackie jako świadectwa zmieniających się epok kulturowych oraz ruchu idei, a zarazem jako dzieła sztuki, zdolne wciąż wyzwalać przeżycia, kształtować smak i postawy estetyczne. Tworzy to naturalne napięcie między intelektualnym dystansem w traktowaniu przedmiotu obserwacji oraz sferą doznawania wartości.

Świadomość arcyzmu dzieł i potencjalnej siły ich oddziaływania skłania nierzadko twórców podręcznika do przełamywania nurtu uporządkowanej intelektualnie narracji na rzecz budowania przestrzeni dyskursu, torującego drogę stymulacji przeżyć i pojawianiu się w lekcjach literatury momentów obcowania ze sztuką. Podręcznik otrzymuje wówczas kształt antologii tekstów, opartej na montażu urywków dzieł oraz różnorodnych, wzajemnie korespondujących, często polemicznych wypowiedzi artystów, krytyków, badaczy literatury, a także dokumentów życia literackiego (np. dzienników, pamiętników itp.). Ma jednak służyć w tym kształcie aktywizacji procesu gromadzenia wiedzy historyczno- i teoretycznoliterackiej oraz kształceniu kompetencji interpretowania dzieł.

Inaczej rysuje się edukacyjny sens poznawania literatury z psychologicznej i pedagogicznej perspektywy, ukierunkowanej na osoby odbiorców oraz procesy oddziaływania dzieł. Utwory w swym żywym, wielostronnym odniesieniu do zjawisk życia mogą być w tym ujęciu postrzegane jako różne propozycje odczuwania i przeżywania świata. Czytanie, interpretowanie i rozważanie znaczeń wypowiedzi artystycznych wpisuje się tu w szerszy zamysł gromadzenia przez ucznia wiedzy o człowieku i życiu, budzenia jego wrażliwości emocjonalnej i pogłębiania przemyśleń wobec zagadnień moralnych i społecznych, a także wobec problemów ludzkiej egzystencji, filozofii i postaw.

Takie sprofilowanie problemowe podręcznikowych antologii stwarza większe możliwości sięgania po teksty wykraczające poza standardy historycznoliterackiego kanonu, w tym czerpania z ważnych dla formowania humanistycznych postaw dzieł literatury światowej. Ale też – przy specyficznym nachyleniu intencjonalnym doboru, a zwłaszcza obudowy tekstów (tytuły rozdziałów, formułowanie problemów, komentarze itp.) łatwo tu gubić wymiar kształcenia literackiego i niebezpiecznie ocierać się o moralizatorski czy ideologiczny dydaktyzm.

Napięcie między ergocentryczną orientacją literaturoznawczą kształcenia a nurtem antropocentrycznego skupiania uwagi na doświadczeniu wartości literatury jako wypowiedzi o człowieku i jego świecie tkwi głęboko w tradycjach polonistyki. Zdolność dynamicznego wyzyskania owej antynomii jest też ważnym współczynnikiem dydaktycznej wiarygodności i efektywności podręcznika w jego roli narzędzia uczenia się literatury.

*

Dążenia do profesjonalnego, specjalistycznego profilowania treści podręczników literatury zderzają się z równoległą, odmiennie jednak ukierunkowaną tendencją edukacyjną do integracji wiedzy o wielu wymiarach przedmiotu, a także do jej otwierania na szersze horyzonty. Problem ma dwa aspekty: dotyczy z jednej strony spójności języka polskiego jako przedmiotu kształcenia, zaś z drugiej – jego związków z innymi dyscyplinami humanistycznymi.

Zakorzeniona w tradycji praktyka wydawania osobnych podręczników literatury i nauki o języku jest jednym ze źródeł i zarazem świadectwem dezintegra-

cji przedmiotu. Pogłębiająca się specjalizacja naukowa obu subdyscyplin utrudnia w szkolnej praktyce nauczania polonistycznego wiązanie nader oddalonych od siebie (w problematyce, metodologii, terminologii itp.) dziedzin wiedzy o przedmiocie. W efekcie dominacja kształcenia literackiego idzie w parze zarówno z upośledzeniem czy niemal redukowaniem przekazu wiadomości o języku, jak też z powierzchniowym i przypadkowym kształceniem umiejętności władania językiem.

Coraz wyraźniej dostrzeganym wyzwaniem dla twórców podręczników staje się potrzeba przewycięzania tej dydaktycznej dychotomii, to znaczy podejmowania prób wyjścia poza wygodne dla profesjonalistów formuły edytorskie książek skupionych wyłącznie na uprzystępnianiu wiedzy literaturoznawczej albo na opisowo-normatywnej analizie budowy, form i funkcji języka.

Na gruncie podręczników nauki o języku, przy zachowaniu ich odrębności, istotnym krokiem w stronę rozluźnienia rygorów specjalistycznej formuły stają się propozycje ujmowania zagadnień gramatycznych z perspektywy praktyki komunikacji językowej. Teoretyczna i normatywna wiedza o języku przestaje wówczas być – jak np. w przypadku książki H. i T. Zgólków *Mówię, więc jestem*¹ – jedynym przedmiotem i celem wykładu, a staje się narzędziem badawczego i wartościującego oglądu aktów mowy: żywej polszczyzny codziennej, tekstów wypowiedzi urzędowych, publicystycznych, literackich itp.

Podobne próby zbliżania obu subdyscyplin polonistycznych można także obserwować w licealnych podręcznikach literatury. Pewne ich konstrukcje, jak np. *Barwy epok*² czy *To lubię!*³, zaznaczają potrzebę równoległego traktowania problematyki literacko-kulturowej i językowej wprowadzaniem osobnych, tak samo jednak zatytułowanych i korespondujących z sobą tomów. W innych zamiar integrowania zaznacza się w wyraźniejszej jeszcze formie. I tak np. poznański *Skarbiec literatury, języka i sztuki*⁴ – w zgodzie z intencją wpisaną w sam tytuł – łączy w wypisach dla kolejnych klas analizy tekstów i problemów literackich

¹ H. i T. Zgólkowie, *Mówię, więc jestem. Podręcznik języka polskiego dla licealistów*, Od Nowa, Kraków 2001.

² W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, t. 1–3, WSiP, Warszawa 2002–2004. – J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Barwy epok. Nauka o języku [...]*, t. 1–3, WSiP, Warszawa 2002–2004.

³ *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie*, red. Z. A. Kłakówna, aut.: M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra i In., t. 1–3, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2002–2004. – *To lubię! Kształcenia językowe*, red. Z. A. Kłakówna, aut.: I. Steczko, W. Martyniuk, Z. A. Kłakówna, t. 1–3, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2002–2004.

⁴ *Skarbiec literatury, języka i sztuki. Podręcznik dla klas 1–3 liceum ogólnokształcącego i profilowanego*, red. B. Chrzęstowska, NAKOM, Poznań 2002. – *Skarbiec lite-*

z obserwacjami zjawisk językowych, a w przeznaczonym dla całego cyklu syntetycznym zarysie historycznoliterackim umieszcza rozdział poświęcony przemianom polszczyzny.

Takie próby integrowania przedmiotu stają się możliwe dzięki szczególnemu profilowaniu nauki o języku w kierunku refleksji ogólnej. Z jednej strony zwiększonym zainteresowaniem funkcjami języka, jego zróżnicowaniem terytorialnym, środowiskowym czy stylistycznym, a także rozwojem towarzyszącym przemianom cywilizacyjnym, obyczajowym, ruchowi artystycznych konwencji itp. Z drugiej – otwarciem na przestrzeń komunikacji językowej, praktyki mówienia i pisania, zagadnień retoryki, stylistycznych środków i gatunkowych wzorów wypowiedzi czy wreszcie na problematykę redagowania tekstów. Obydwie te możliwości najpełniej wykorzystuje podręcznik *Słowa i teksty*⁵, który niemal równoważy liczbę rozdziałów poświęconych zagadnieniom literacko-kulturowym i językowym. Zrećnie przy tym zaciera granice dyscyplin, sięgając do tekstów artystycznych i eseistycznych dla zasygnalizowania i zilustrowania problemów, a z kolei rozważnie poprzestaje na funkcji inicjowania pracy lekcyjnej nad nimi, pozostawiając nauczycielowi pracę nad pełniejszym rozpoznaniem zjawisk językowych.

Niewątpliwie na licealnym poziomie polonistycznego kształcenia osiągnięcie wewnętrznej spójności przedmiotu byłoby niezwykle korzystne. Wymagałoby to jednak właśnie powściągliwego i gruntownie przemyślanego sięgania do literaturoznawczej i lingwistycznej specjalizacji warsztatowej, a jednocześnie nasycania podręcznika nurtem refleksji nad przestrzenią kulturowej i społecznej komunikacji. Z pewnością rezygnacji z nazbyt sformalizowanej systematyzacji wiedzy profesjonalnej.

*

Sztuka umiaru rozstrzyga także o szansach i wartości prób integrowania w podręczniku wiedzy polonistycznej z szerszym obszarem zjawisk kulturowych. Zachodzi bowiem w tym przypadku konieczność łagodzenia napięć między antynomicznymi wartościami edukacyjnymi: dobrodziejstwem lektury i wrastaniem w panoramę kultury. Poznawanie literatury, zwłaszcza gdy na licealnym etapie mocniej wkracza w diachronię i wiąże interpretację wybitnych dzieł z kontekstem kultury, obyczajów, dążeń artystycznych zmieniających się epok, musi się ciągle zmagać z pokusą wzbogacania i poszerzania informacji kontekstualnych kosztem uważnej lektury samego tekstu. Liczy się w podręczniku miejsce dla dzieł i miejsce dla kulturowej panoramy.

ratury, języka i sztuki. Wypisy z ćwiczeniami dla klasy I [–3], red. B. Chrzastowska, NAKOM, Poznań 2002–2004.

⁵ J. Klejnocki, B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Słowa i teksty. Literatura i nauka o języku. Do pracy w szkole*, t. 1–3; *Do pracy w domu*, t. 1–3, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2002–2004.

Współczesny warsztat edytorski może ułatwiać sięganie po informacje o dziełach, twórcach, dążeniach artystycznych w sąsiadujących z literaturą obszarach sztuki i kultury: teatru, filmu, malarstwa, architektury i wielu innych, zastępując werbalny przekaz wiadomości barwnymi reprodukcjami dzieł, fotografiami, kadrami filmów, widokami scen teatralnych itp. Wizualne pierwiastki informacji kulturowej mogą wnosić – poza oczywistym walorem pogładowości – cenną informację estetyczną, stymulującą przeżycia odbiorcze i wprowadzającą w klimat sztuki. Mogą poruszać wyobraźnię i pobudzać do mówienia, wyrażania słowem treści wizualnych, formułowania opinii. Niemniej jednak – co staje się trudnym dydaktycznie wyzwaniem – mogą się wiązać z charakterystycznym dla świata zdominowanego przez wizualne i foniczne przekazy osłabieniem chęci czytania, sięgania do tekstów książki, zastępowania lektury słuchaniem nagrań, oglądaniem filmowych adaptacji utworów. Aby zatem potencjalne walory obrazów i różnego typu ilustracji stawały się w podręczniku wartościami dydaktycznie funkcjonalnymi, musi zaistnieć świadomość celu ich wprowadzania oraz edytorska dyscyplina.

Tu jednak otwiera się pole rozbieżnych opinii i rozwiązań edukacyjnych – od literatury ku jej różnorodnym obrzeżom albo od tych obrzeży ku temu, co je łączy z centrum języka, literatury i refleksji humanistycznej. Nader często współczesną potęgę cywilizacji obrazu i dźwięku traktuje się jako uzasadnienia szczególnego nasilania działań rozwijających i usprawniających komunikację młodzieży z obszarami sztuk (np. filmowej, audialnej, plastycznej) korespondujących z literaturą i w niej zakorzenionych, lecz stanowiących osobne, wyspecjalizowane dziedziny. Można jednak obserwować także odwrotne zachowania nauczycieli, którzy w tej dominacji dostrzegają zagrożenie, a zarazem wyzwanie i zobowiązanie do poszukiwania metod przetwarzania ikoniczności na słowo.

Przeobrażenie kształtu podręcznikowego przekazu wiadomości o kulturze na skutek szerokiego wkroczenia technik informacji medialnej znacząco wpływa na proces tworzenia książki o literaturze – wzmacnia wagę wydawniczych, edytorskich decyzji, mocno natomiast osłabia pozycję autorskich zamierzeń dydaktycznych. Podręczniki literatury stają się towarem, przedmiotem rynkowej konkurencji między instytucjami wydawniczymi, w której czynnikiem szczególnie eksponowanym jest wizualna atrakcyjność książki. Wraz z tą tendencją rodzi się ryzyko wewnętrznej niespójności komunikatu podręcznikowego, zachwiania zbieżności jego zamierzenia dydaktycznego z ekspresją wizualnego kształtu.

Ozdobność efektownie skomponowanych edytorsko stronic może przesłaniać sensy przekazu. Tak bywa nierzadko w przypadkach zestawów barwnych reprodukcji malarstwa, tworzących tło dla tekstów i wiadomości o literaturze. Mają one w zamysle edytorskim naprowadzać uczniów na charakterystyczny styl epoki, ale chybiają tego celu, gdy miniaturowe rozmiary reprodukcji nie dają szans obserwacji i rozpoznaniu zjawiska, pozostawiając jedynie ogóle wrażenie przyjemności zetknięcia się z kolorowym obrazkiem lub planszą ożywiającą stronicę książki.

Odmiennego za to efektu można się spodziewać przy bardziej kontrolowanym dydaktycznie i powściągliwym wykorzystywaniu ikoniczności. Chodzi tu o projektowanie sytuacji, w której np. wyrazista reprodukcja obrazu koresponduje z tekstem literackim i ma się stać podstawą do interpretacji sensu nawiązań i porównywania artystycznego zamysłu obu zestawianych dzieł, albo też w której obraz ma być punktem wyjścia do intersemiotycznego przekładu, a więc ma posłużyć do kształcenia sprawności i precyzji wyrażania odbiorczych obserwacji i przeżyć. Podobnych, inspirujących dydaktycznie sytuacji podręcznik może wiele projektować. W dobrej książce zależy to od osobistych upodobań, ale przede wszystkim od świadomości dydaktycznej jej autorów oraz ich orientacji w merytorycznej problematyce korespondencji literatury z innymi dziedzinami sztuki. Wiele jest jednak w projektowaniu wyboru materiału ikonicznego przypadkowości.

Ofensywna wybujałość wizualnego kształtu podręczników, związana bardzo wyraźnie z ciśnieniem rynkowej konkurencji, wykracza w wielu elementach niekorzystnie poza pedagogiczny nurt myślenia o ujmowaniu kształcenia polonistycznego w szerokiej perspektywie kulturowej, otwartej na wiele dróg wchodzenia człowieka w świat wartości. Nazbyt często rozprasza uwagę i przeszkadza skupieniu się ucznia na specyficznych, z natury filologicznych aspektach kształcenia polonistycznego. Wraz z tekstowymi informacjami o zjawiskach i przemianach kulturowych, o twórcach, dziełach i prądach artystycznych w różnych dziedzinach sztuki, o współczesnych przekazach medialnych itp. zagarnia wiele stronic podręcznika, pomnażając jego objętość.

Zakładana w punkcie wyjścia reformatorskich prób integrowania edukacji humanistycznej wartość nasycania podręcznika literatury rozbudowaną ekspresywnie informacją kulturową, a przez to wizualnego odświeżenia zgrzebnej szarości tekstu i okładek książki może się niekiedy w odbiorze uczniowskim przerażać w antywartość znużenia i przytłoczenia nadmiarem.

*

Problem dostosowania kształtu podręcznika literatury do sytuacyjnych i psychologicznych uwarunkowań czynności i sposobów uczenia się, a nawet do fizycznej kondycji dorastającego ucznia wymaga osobnej uwagi, gdyż nie jest kwestią obojętną ogromny rozrost rozmiarów książek jako niezbędnych narzędzi pracy w szkole i w domu.

To niepokojące zjawisko ma oczywisty związek z rozbudowaniem zadań przedmiotu w podstawach programowych reformowanej szkoły; mniej dostrzegalnie, ale istotnie wyrasta z przemiany metod kształcenia, wynikającej z odrzucenia dominacji nauczyciela na rzecz skupienia uwagi na osobie ucznia i na działaniach wspomagających proces jego uczenia się.

Nie przypadkiem najmniejsze zmiany w objętości podręczników zachodzą w tradycyjnych kompendiach, operujących konwencją historycznoliterackiego wykładu. Przestrzegają one na ogół reguł zwięzłej, oszczędnej prezentacji mate-

riału, choć stają zawsze z powodu narastania wiedzy o literaturze przed wyzwaniem naukowej gruntowności (to np. odosobniony przypadek bogatego erudycyjnie i mądrego wychowawczo, lecz poziomem i rozmiarami wybiegającego ponad możliwości szkoły podręcznika A. Borowskiego *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie*⁶).

Odmienne ma się rzecz z podręcznikami tworzonymi przez zespoły nauczycielskie. Dochodzi w nich rzeczywiście do głosu dyktowana wymaganiami podstawy programowej i dobrą znajomością szkolnego warsztatu wielość nurtów polonistycznego kształcenia. Podręczniki stają się podstawowym narzędziem tej wielokierunkowej pracy lekcyjnej nad literaturą, mają sterować działaniami uczniów i stąd się bierze ich rozbudowana struktura (w konsekwencji znaczne rozmiary). Główne elementy konstrukcyjne modelu są mocno wzajemnie powiązane:

Podstawą jest założenie nadrzędności lektury tekstów wobec wszystkich działań służących poznawaniu literatury i kształceniu różnych umiejętności. Dlatego podręcznik opiera się na obszernej i zróżnicowanej antologii tekstów: artystycznych, publicystycznych, naukowych, dziennikarskich, także na dokumentach (np. pamiętnikach), na ikonicznych tekstach kultury (np. dziełach malarstwa) itp. Wiele miejsca poświęca się lekturze tych tekstów: ich analizie, interpretacji, wykorzystaniu w kształceniu kultury literackiej. Nie rezygnuje się jednak również z możliwości ich czytania w diachronicznej perspektywie epok kulturowych, a taka panorama wymaga dodatkowej przestrzeni na stronicach książki.

Ponadto w strukturze podręcznika rozrasta się warstwa obudowy dydaktycznej tekstów: pytań, poleceń, instrukcji bądź to sterujących działaniami analityczno-interpretacyjnymi, bądź wyznaczających kierunki refleksji czy dyskusji, bądź wreszcie odchodzących od tekstu w stronę różnorodnych ćwiczeń, np. w zakresie kształcenia sprawności językowej, techniki uczenia się i pracy umysłowej itp.

Co jednak w tym miejscu warto zauważyć? – to fakt, że warstwa obudowy dydaktycznej nie tylko się w licealnych podręcznikach rozrasta, zajmując coraz więcej miejsca, ale potężnieje i przy wsparciu edytorskim stopniowo się emancypuje, odrywa od tekstów, niekiedy przejmuje nad nimi kontrolę. Dzięki powiązaniom z nurtem informacji naukowej staje się bardziej obudową informacyjno-dydaktyczną podręcznika niż pojedynczego tekstu. Z oszczędnych notek przypisowych informacja przeobraża się w pierwiastek podkreślający konstrukcję podręcznika jako narzędzia.

Wyposażenie podręcznika literatury w obudowę informacyjno-dydaktyczną zmienia w istotny sposób jego strukturę. Nurt liniowo uporządkowanych wiado-

⁶ A. Borowski, *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum [...]*, Wyd. Literackie, Kraków 2002, ss. 500; seria: *Szkoła pod Globusem*.

mości merytorycznych zostaje zastąpiony informacją wielokierunkowo rozproszoną, choć w planie dydaktycznym spójną. Mieszczą się w takiej informacyjno-dydaktycznej warstwie tekstu obecnych podręczników licealnych elementy o różnym potencjale kształcenia:

- wyrzucone spektakularnie na marginesy książki tzw. „kapsułki” („szkatułki”) – wiadomości biograficzne, objaśnienia terminów i pojęć, realiów, kontekstów itp., które tworzą równoległy z tekstami lekturowymi nurt informacji;
- indeksy autorów, tytułów, terminów, tablice chronologiczne i synchroniczne wydarzeń literackich, kulturowych i historycznych, zestawienia syntetyzujące wiadomości, skorowidze tematów itp., które wprowadzają ucznia w technologię pracy umysłowej;
- pytania i dyrektywy sterujące analizą i interpretacją dzieł, stosowane już w nadmiarze na poziomie gimnazjalnym, w podręcznikach nadal obecne (w niektórych odrzucane na rzecz problemów);
- przywołania kulturowego kontekstu literatury: opis ilustracji, obrazu, przestrzeni, ocena przedstawienia, filmu, zebranie informacji z prasy, Internetu itp., które skłaniają do działań i aktywizują samodzielność;
- poprzedzające lekturę utworów lub poznawanie całych rozdziałów zadania dla uczniów, pytania problemowe, wskazówki prakseologiczne, instrukcje organizujące indywidualną lub zespołową pracę itp., które wiążą interpretację tekstów z rozwijaniem refleksji psychologicznej, etycznej, egzystencjalnej, społecznej⁷.

Cały ten zespół zróżnicowanych zabiegów wyznacza uczniom w miejsce odbioru gotowej wiedzy określną drogę dochodzenia do niej – dłuższą, wymagającą obserwacji i refleksji, w dodatku powiązaną z systemem kształcących ćwiczeń. Obudowa informacyjno-dydaktyczna dzięki projektowaniu podobnych zabiegów staje się ważnym elementem struktury podręcznika, który wyraźnie orientuje się na pracę ucznia i działania wspomagające nauczyciela.

Zarysowany tu w wielkim skrócie model takiego właśnie podręcznika próbował uwydatnić pewne wspólne właściwości licznych już podobnych konstrukcji, stworzonych przez zespoły nauczycielskie z różnych stron kraju. Rezultat tych działań twórczych jest naprawdę godny uznania. Mimo to trzeba wskazać na jedną ich, ujawnioną w faktach wydawniczych, słabość. Ta obliczona na pracę ucznia wielowarstwowa struktura nosi w sobie zarodek ociężałości: niekorzystny rozrost objętości podręcznika, ograniczający – na przekór założeniom – jego zastosowanie jako narzędzia pracy.

⁷ Ten element szczególnie akcentuje podręcznik *To lubię!*, op.cit.

Oto, dla przykładu, niektóre podręczniki literatury dla pierwszej klasy liceum: *Między tekstami*⁸ – 2 części, łącznie 564 strony; *Świat do przeczytania*⁹ – 2 części, łącznie 489 stron, wspomniane już *Barwy epok* – 456 stron + część językowa 176 stron, więc łącznie 631 stron; *To lubię!* – 481 stron + część językowa 188 stron, łącznie 669 stron; *Słowa i teksty* – 2 części, łącznie 531 stron.

Fizyczna postać podręcznika jako narzędzia pracy może się stawać antywzorem wobec jego wartościowego modelu dydaktycznego. Ociążałość narzędzia jest skutkiem nadmiaru, braku umiarkowania.

*

Wielość licealnych podręczników literatury i języka wydanych w początkach nowego wieku była rezultatem szczególnego pobudzenia nadziei na odnowę szkoły i szkolnej polonistyki. Nie było przypadkiem, że autorami większości tych podręczników stały się osoby blisko związane z praktyką nauczania przedmiotu, choć ruch w kierunku wspomagania szkolnej reformy zaznaczył się również w środowisku uniwersyteckim. Wspólnym oczekiwaniem polonistów była potrzeba uwolnienia przedmiotu od skostnienia w schematycznych i zafałszowanych ramach obrazu tradycji literackiej. Dostrzegano też konieczność odnowienia języka wiedzy o literaturze i metod interpretacji dzieł, a także otwarcia przedmiotu na szerszą perspektywę kulturoznawczą i związku z wiedzą o sztuce. Oczekiwania te doczekały się realizacji w całej nowej generacji podręczników.

Nauczycielskie inicjatywy znacznie poszerzyły horyzont oczekiwań, zmierzały w stronę przeorientowania praktyki nauczania – istotnych zmian w celach i treściach kształcenia oraz w dydaktycznych metodach i procesach uczenia się przedmiotu. W podręcznikach znalazły wyraz dążenia do scalania rozdzielonego dyscyplinarnymi specjalizacjami kształcenia literackiego i językowego. Podjęto też – co szczególnie istotne – udane próby równoważenia przekazu profesjonalnej wiedzy teoretyczno- i historycznoliterackiej z nurtem refleksji nad literaturą jako wypowiedzią o kondycji człowieka, problemach moralnych i społecznych. Bardzo wyraźnie przede wszystkim zarysowała się tu propozycja nowej struktury podręcznika jako narzędzia pracy ucznia w konkretnych sytuacjach lekcji polskiego.

Godny podkreślenia wysiłek twórczy wielu ożywionych ideał reformy kształcenia środowisk polonistycznych zaowocował niezwykle bogatą, a zarazem róż-

⁸ S. Rosiek, J. Maćkiewicz, Z. Majchrowski, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Cz. 1. Początki średniowiecza (echa współczesne)*, Gdańskie Wyd. Oświatowe, Gdańsk 2002, ss. 268; – S. Rosiek, R. Grześkowiak, E. Nowacka, B. Oleksowicz, *Między tekstami [...] Cz. 2. Renesans. Barok. Oświecenie*, ibidem 2002, ss. 296.

⁹ K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa I, cz. 1*, Stentor, Warszawa 2012, ss. 236; cz.2, ibidem 2013, ss. 253.

nicowaną ofertą równoległych podręczników. Niektóre z tych konstrukcji zapewne pozostaną trwałym świadectwem dokonań współczesnej dydaktyki literatury. Jednakże aktualne sposoby gospodarzenia tym zasobem nie są właściwe. Władze oświatowe zadowolają się bibliograficznym odnotowaniem wydawniczego faktu, nie przywiązują należytej wagi do ocen wartości oraz do promowania i upowszechniania osiągnięć wybitnych. Coraz mniej jasno postrzegają zresztą ideę reformy i zmieniają jej kierunek, co skazuje wartościowe książki na nieaktualność. Wydawnictwa zaś, którym podręczniki niewątpliwie zawdzięczają efektowne kształty, kierują się przede wszystkim wyczuciem rynku. Brakuje z ich strony większego zrozumienia dydaktycznych zadań podręczników, z których jedne są ukierunkowane na pracę lekcyjną, a inne lepiej mogą służyć domowej syntezie wiadomości, samodzielnemu rozwijaniu zainteresowań literaturą; może też brak im odwagi w podejmowaniu ryzyka kreowania serii wydawniczych wspierających edukację pozaszkolną.

Budowanie narzędzi kształcenia jest szczególnego rodzaju twórczością, która swój sens dostrzeżę w uładzaniu antynomii edukacyjnych wartości. Twórczością bardzo ryzykowną, uzależnioną od wymagań rynku wydawniczego i nader łatwo padającą ofiarą zmiennych okoliczności życia szkoły.

ZENON URYGA

Antinomies of High School Literature Textbooks

Synopsis

The multiplicity and diversity of today's high school textbooks is a consequence of searches of the desired shape of a teaching tool, carried out by their authors, mostly teachers. It is a result of making difficult choices between contradictory concepts. We observe a collision between the methodology promoting the transfer of knowledge about the subject and the approach of openness to students and learning processes. There is a tension between the 'ergocentric' inclination in the study of literature and the psychologically and pedagogically oriented stream of anthropocentric reception of literature as a statement about a person and their world. The tension also appears when attempts are made to go beyond literary and linguistic expertise in order to bring about the cohesion of the subject. Intentions to integrate knowledge about literature and culture find editorial support, and, at the same time, they enter into conflict with the offensive visibility of books treated as objects of market competition. Efforts to expand the cultural information and enrich the layers of the educational frame of texts adversely affect the volume of textbooks. The tensions reveal the great creative effort of teachers.

Key words: alternative strategies in textbook building, professional orientation, laboratory orientation, textbook addressee, integration of education, e-form of a textbook, didactic-informatory background, textbook's size

O dwóch strategiach dyskursywnych w podręcznikach szkolnych

Słowa kluczowe: dyskurs, podręcznik szkolny, strategie dyskursywne, akt mowy, illokucja

Wstęp

Badacze procesów porozumiewania się, komunikowania i przekazywania informacji, szczególnie w latach 70. i 80. XX wieku, tj. od przełomu określanego w naukach społecznych i w językoznawstwie jako rewolucja komunikacyjna, wskazywali na język jako jeden z podstawowych elementów rzeczywistości społecznej, spełniający w jej obrębie przede wszystkim trzy funkcje: poznawczą, integracyjną i kreatywną¹. Opanowanie języka i aktywne posługiwanie się nim w dyskursie stały się niezbędnymi warunkami aktywnego uczestniczenia w każdej wspólnocie komunikacyjnej.

To głównie znaczenia i sensy wyznaczają świat intencji, oczekiwań, fikcji i realności, sferę interpretacji i imaginacji użytkowników języka. To w języku realizuje się sfera mentalna, która jednocześnie podlega prawom i regułom życia zbiorowego – wpływowi struktury społecznej. Także to język dzięki aktom illokucji kreuje nową rzeczywistość. Te jego cechy realizują się i aktualizują przede wszystkim w różnego rodzaju odmianach aktów mowy, które mogą mieć charakter publiczny lub prywatny, medialny lub rzeczywisty (oficjalny i publiczny), naukowy lub dydaktyczny, literacki, teatralny, filmowy lub wizualny. W ślad za nimi mamy więc dyskursy: naukowy lub dydaktyczny (szkolny), literacki, teatralny, filmowy lub wizualny i inne.

Badania nad dyskursem wchodzą w obręb zainteresowań co najmniej czterech naukowych dyscyplin humanistycznych i społecznych, a procesy komunikacji dyskursywnej rozpatrywane są na tych samych czterech podstawowych poziomach właściwych dla:

¹ Zob. też klasyfikacje funkcji języka K. Bühlera i R. Jakobsona: K. Bühler, *Teoria języka*, Kraków 2004 oraz R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki” 1960, 51/2, s. 431–473.

1) lingwistyki – badającej język, jego formy i ich użycie. Analizy koncentrują się na strategiach argumentacyjnych oraz systemach gramatycznych charakterystycznych dla poszczególnych kodów i płaszczyzn komunikacyjnych;

2) psychologii – zainteresowanej analizą przekonań, myśli, idei i tym, w jaki sposób są one komunikowane. Analiza dyskursu koncentruje się przede wszystkim na wzorcach i schematach poznawczych, służących przetwarzaniu informacji;

3) nauk społecznych – które pozwalają analizować interakcje w kontekstach społecznych i traktować dyskurs jako formę praktyki społecznej (w szkole, w instytucjach politycznych itp.). Badany jest wtedy wpływ dyskursu na rzeczywistość społeczną, np. na sferę działań jednostkowych i zbiorowych;

4) filozofii – służy wydobywaniu założeń teoretycznych i filozoficznych tekstów, na których analizowane dyskursy są oparte.

Dla jednych badaczy analiza dyskursu może oznaczać bardzo wąsko zakrojone przedsięwzięcie badawcze, którego uczestnicy skupiają się na pojedynczej wypowiedzi lub najwyżej na rozmowie dwojga ludzi, np. rozmowie rodzinnej, towarzyskiej lub wywiadzie prasowym. Dla innych dyskurs jest synonimem systemu społecznego, a dyskursy dosłownie konstytuują świat społeczny i polityczny. Jacques Derrida twierdzi na przykład, że ta chwila, gdy język zajmuje uniwersalne pole problemowe, jest wtedy, *gdy wszystko staje się dyskursem*². Michel Foucault zwraca uwagę na istniejący od czasów Hezjoda i Platona podział na dyskurs prawdziwy i fałszywy:

Jeszcze u poetów greckich VI wieku prawdziwy dyskurs, w pełnym, wartościującym sensie tego słowa (...) był to dyskurs orzekający sprawiedliwość, przynajmniej każdemu jego część. Dyskurs, który przepowiadając przyszłość, nie tylko ogłaszał to, co miało się zdarzyć, lecz uczestniczył także w jego realizacji. Tymczasem sto lat później najwyższa prawda nie przebywała już w tym, czym był dyskurs, ani w tym, co robił, lecz zamieszkała w tym, co mówił. Nadszedł dzień, w którym prawda przesunęła się ze skutecznego, sprawiedliwego i zrytualizowanego aktu wypowiedzi w kierunku tego tylko, co wypowiedziane. W kierunku jego znaczenia, jego formy, jego przedmiotu³.

Jest to podział, który później zaowocuje dwiema tendencjami: pragmatyczną, w której dyskurs dzięki aktom mowy staje się czynnością stanowiącą o stanach rzeczy, i lingwistyczną, w której dyskurs przekształca się w czynność analityczną, wyjaśniającą i opisującą to, co zostało wypowiedziane, czyli to, co dzisiaj określa się na ogół jako teksty lub ich zbiór czy też kanon (korpus) i ich teorię.

² J. Derrida, *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, [w:] *Język, dyskurs, społeczeństwo*, red. L. Rasiński, Warszawa 2008, s. 81.

³ M. Foucault, *Porządek dyskursu*, Gdańsk 2002, s. 12.

Dzisiaj termin dyskurs pojawia się w różnych, często najmniej oczekiwanych kontekstach nie tylko i nie przede wszystkim językoznawczych. Mamy zatem dyskursy polityczne⁴, religijne⁵, medialne⁶, filmowe⁷, audiowizualne dyskursy ekranów⁸, literackie, szkolne⁹, edukacyjne¹⁰ (np. dyskurs podręczników szkolnych), parlamentarne¹¹ i inne, np. ekologiczne czy represyjne, niektóre o znaczeniach i ujęciach dość odległych od ujęć typowo lingwistycznych.

Dla potrzeb niniejszych rozważań przyjmujemy za T. van Dijkem, że dyskurs jest to „zdarzenie komunikacyjne”, występujące w trzech wymiarach: „użycia języka, przekazywania idei i interakcji”¹².

Wieloznaczność pojęcia dyskursu ujawniła trudności w metodologii jego opisu, zgodnie z którą tekstom i wypowiedziom dzięki specjalnie dobranym wykładnikom można było przypisać nie tylko informację gramatyczną lub semantyczną, ale także kulturową, społeczną, polityczną, obyczajową, itp., co dzisiaj jest wręcz rzeczą oczywistą, a co jeszcze niedawno było niemożliwe, a nawet trudne do przewidzenia. W tych ramach – oprócz metod strukturalnych (analiza dyskursu), kognitywnych oraz związanych z takimi dziedzinami badawczymi, jak: antropologia, socjologia, logika, semiotyka, krytyczna analiza dyskursu – szczególne miejsce przypada lingwistyce korpusowej jako dyscyplinie językoznawczej, która może doprowadzić do wielu przewartościowań w metodologii badań nad tekstem i dyskursem jako baza danych lingwistycznych integrująca podzielone dotąd obszary badawcze. Uczestniczenie w dyskursie (*the conduct of discourse*)

⁴ S. Rittel, *Komunikacja polityczna. Dyskurs polityczny. Język w przestrzeni politycznej*, Kielce 2003.

⁵ *Dyskurs religijny w mediach*, red. D. Zdunkiewicz-Jedynak, Tarnów 2010.

⁶ Dyskurs medialny nie doczekał się jeszcze osobnej monografii w języku polskim. Publikowane są wyłącznie prace o charakterze wycinkowym lub dydaktycznym. Na uwagę zasługuje tekst Lecha M. Nijakowskiego, *Analiza dyskursu na temat mniejszości narodowych i etnicznych w polskich mediach [1]*. www.racjonalista.pl/kk.php/s,4820 (dostęp: 12. 05. 2012).

⁷ Tu na uwagę zasługują też teksty T. Miczki z zakresu teorii teatru i filmu w perspektywie komunikacyjnej, np. *O zmianie zachowań komunikacyjnych. Konsumenci w nowych sytuacjach audiowizualnych*, Katowice 2002.

⁸ E. Wilk, *Nawigacje słowa. Strategie werbalne w przekazach audiowizualnych*, Kraków 2000.

⁹ M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999; idem, *Sześć dyskursów o języku*, Skopje 2012.

¹⁰ *Dyskurs edukacyjny*. Praca zbiorowa pod reakcją T. Rittel, Kraków 1996.

¹¹ E. Laskowska, *Dyskurs parlamentarny w ujęciu komunikacyjnym*, Bydgoszcz 2004.

¹² T. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, pod red. T. van Dijka, przełożył G. Grochowski, Warszawa 2001 s. 10.

jest strategicznym działaniem, polegającym na: 1) odpowiednim w danym kontekście wytwarzaniu dźwięków, 2) wykonywaniu gestów, 3) konstruowaniu semantycznych reprezentacji, 4) dokonywaniu aktów mowy, 5) angażowaniu się w interakcyjne formy zabierania głosu, 6) wywoływaniu określonych wrażeń, pertraktowaniu, przekonywaniu lub podtrzymywaniu uprzedzeń, złudzeń i innych stanów mentalnych.

Dyskurs obejmuje dwa tryby komunikacji: wypowiedzi i teksty. Mowa, czyli dyskurs mówiony, obejmuje codzienne rozmowy i inne odmiany dialogu publicznego, jak na przykład: debaty parlamentarne, spotkania rad różnego rodzaju, posiedzenia, kontakty między lekarzami i pacjentami (wywiad lekarski), a także rozmowy między członkami rodziny – dyskurs familijny. Tekst, czyli dyskurs pisany, stanowi określenie całego wielkiego zbioru różnorodnych dyskursów, np.: wiadomości w gazetach, artykuły naukowe, powieści, podręczniki szkolne, ogłoszenia, a nawet horoskopy i inne twory pisane.

Zewnętrzne cechy dyskursu, takie jak: oralność lub grafemiczność, mogą służyć jako kryteria typologii dyskursu, czyli zestawy lub klasy różnych odmian tekstów. Połączenia takich kryteriów mogą być zastosowane do zdefiniowania „naturalnych” typów dyskursu, czyli w mediach – medialnych gatunków mowy: wywiadów, reportaży, ogłoszeń, wiadomości..., w polityce – przemówień, expose..., w szkole – lekcji i podręczników itp.

I. Strategie dyskursu

Do organizacji każdego dyskursu służą w każdym przypadku przywoływane przez jego uczestników strategie, wśród których wymienia się:

1) strategie językowe, decydujące o leksykalno-składniowej organizacji tekstu (stylu) oraz strategie semantyczne, które określają wybór dominującego schematu narracyjnego lub argumentacyjnego. Wyróżnia się także strategie globalne – zewnętrzne (pozatekstowe) mechanizmy generowania sensu globalnego, które dzielą się na:

2) strategie interakcyjne (pragmatyczne) – wiążące właściwości tekstu z cechami sytuacji komunikatywnej, co sprawia, że tekst staje się globalnym aktem mowy,

3) strategie społeczne, kulturowe i poznawcze – uwzględniające w tekście typowe role społeczne i system wartości kulturowych jako istotne warunki udanej wymiany poglądów i idei przez uczestników dyskursów. Niekiedy wymienione strategie i normy utożsamiane są z samą istotą dyskursu.

Stosując niektóre z wymienionych tu strategii, mówca, polityk, dziennikarz, nauczyciel prawie zawsze walczą o prawo do kierowania dyskursem i pierwszeństwa w wymianie wypowiedzi. Starają się być liderami w debacie, na wiecu, podczas

lekcji czy wykładu akademickiego, konkurując o autorstwo podręcznika szkolnego, kiedy nauczają, upominają, grożą, wychowują, oceniają postępowanie jako naganne, chwają, choć kompetencje w tym zakresie mogą przysługiwać komuś innemu. To oni często jako retoryczni (a nie wyłącznie merytoryczni) stratedzy dyskursu są najważniejsi. Porządkują formalnie kolejność wypowiedzi, przerywają czyjąś wypowiedź, czynią dyskurs meta- i intertekstualnie bogatym, a swoje wystąpienie – pełne wymownych pauz i wyolbrzymień słownych – ironicznym. Jednym słowem, mówca, nauczyciel, autor podręcznika starają się być hegemonami i suwerenami w obrębie własnej dyscypliny, wszechstronnie kompetentnymi: nie tylko merytorycznie, językowo i organizacyjnie, ale przede wszystkim dyskursywnie, głównie w zakresie struktur argumentacyjnych.

W obrębie dyskursu naukowego tradycyjnie wyróżnia się: dyskurs nauk ścisłych, dyskurs nauk humanistycznych (dyskurs humanistyczny) i w ich obrębie dyskursy poszczególnych dyscyplin. Oprócz tego występują dyskursy nienaukowe: potoczny, publicystyczny, polityczny, ideologiczny, autobiograficzny, prasowy, telewizyjny i inne.

W tym kontekście szczególne miejsce zajmują szkolny dyskurs historyczny, czy szerzej humanistyczny, oraz szkolny dyskurs nauk ścisłych. Sądząc z nazwy i zgodnie z definicją, dyskurs historyczny to dyskurs naukowy, w każdym wariantcie – dydaktycznym lub dydaktyczno-naukowym jako dyskurs podręczników szkolnych i ściśle naukowym jako dyskurs publikacji naukowych, bo obydwa są „związane z naukową sferą życia społecznego”, jaką w tym wypadku są bez wątpienia nauki historyczne w aspektach: ideowo-treściowych i użycia języka (terminologia naukowa) i ściśle – w podobnych aspektach.

Jak jednak w takim razie traktować znane stwierdzenie pioniera „dyskursologii historycznej” Michela Foucaulta, że historia to dyskurs władzy? Jak twierdzi autor:

Historia nieustannie dowodzi, że dyskurs jest nie tylko czymś, co tłumaczy walki i systemy panowania, lecz również tym, dla czego i poprzez co walczyliśmy – jest władzą, którą usiłujemy zdobyć¹³.

Tym bardziej coraz śmielej wypowiedane są tezy o uwikłaniu współczesnej historiografii w istniejący porządek społeczny oraz kształt nauki i kultury? Często też traktuje się oficjalną, „podręcznikową” historię bardzo sceptycznie i głosi tezę, iż obiektywna prawda historyczna nie istnieje, bowiem źródła mogły zostać spreparowane przez władzę (uzależnionego od niej autora), i wywodzi stąd pojęcie dyskursu historycznego jedynie jako dyskursu władzy, legitymizującego jej sprawowanie w ramach określonej polityki historycznej. W skrajnych wypadkach

¹³ M. Foucault, *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*, przełożył Michał Kozłowski, Gdańsk 2002, s. 8.

dyskurs taki zalicza się do gatunków literackich – politycznych gatunków *fantasy*, czyli takich wypowiedzi, w których kategoria fikcji literackiej jest nadrzędna wobec faktów i opisywanej rzeczywistości¹⁴.

1) Strategia „nieobecnego autora” i „braku na dany temat poglądów”

Niektórzy historycy, a także autorzy podręczników szkolnych do historii, w celu uwiarygodnienia opisywanych zdarzeń z przeszłości stosują językową strategię „nieobecnego autora” i „braku na dany temat osobistych poglądów”. W ich dyskursie dydaktyczno-historycznym dominuje wtedy strategia traktowania historii jako fetyszu i nieprzyznawania się do tego, że wydarzenia, o których piszą, wywierają na nich wrażenie, a sami zamiast skonfrontować się ze zdarzeniami, które na nich wpływają, ich znaczenie w pewien sposób ignorują.

W interesującym szkicu *Historia jako fetysz* („Gazeta Świąteczna” z 14–15 lutego 2003, s. 20–21), Joanna Tokarska-Bakir¹⁵, antropolog kultury, szczegółowo analizuje poglądy LaCapry, autora książki pt. *Writing History, Writing Trauma*. Jak pisze autorka, „według LaCapry, analiza prawdziwości źródeł historycznych jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym historiografii”, a szukaniu prawdy powinno towarzyszyć „empatyczne, dostosowujące się do zjawiska rozumienie i dialogowy użytek z języka”; następnie stwierdza, iż w polskiej historiografii dominuje podstępny przesąd, który Hans-Georg Gadamer nazywa „iluzją neutralności poznawczej”¹⁶. W tej „iluzji neutralności poznawczej” – badacz wkłada spory wysiłek metodologiczny w to, by nie wiedzieć, co wie, i nie czuć, co czuje. Zjawisku temu towarzyszą: tabuizacja języka, uprzedmiotowienie tego, co badane, eliminacja głosu ofiar, preferowanie samoobjaśniających się świadectw i koncentracja na ofiarach. Aktualne pozostaje jednak pytanie, czy każdy dyskurs historyczny może być jednocześnie empatyczny, wolny od grzechów postpamięci i przy tym obiektywny?

Trudno jednoznacznie stwierdzić, w jakim stopniu tak uprawiane przez badaczy i nauczycieli historii dyskursy i narracje służą nauce i poszerzają naszą wiedzę, a w jakim wyłącznie utrzymaniu i legitymizowaniu władzy nad innymi (współobywatelami, uczniami i innymi odbiorcami tekstów historyczno-dydaktycznych). Należałoby w tym celu przebadać niejedyn tekst, a zwłaszcza podręcznikowe ujęcia przeszłości, i to nie tylko pod względem prawdy, często już nieweryfikowalnej, ale przede wszystkim reguł i strategii językowych i poznawczych (kognitywnych) służących organizacji dyskursu naukowo-dydaktycznego. Te bo-

¹⁴ *Cesarz* (1978) – książka Ryszarda Kapuścińskiego o Etiopii i dworze cesarskim Haile Selassie, którą sam autor przedstawiał bardziej jako fikcję literacką niż reportaż.

¹⁵ J. Tokarska-Bakir, *Historia jako fetysz*, „Gazeta Świąteczna” 14–15 lutego 2003, s. 20–21.

¹⁶ Cyt. za J. Tokarska-Bakir, *Historia...*, s. 21.

wiem mogą nam o wiele więcej powiedzieć na temat wiarygodności dyskursu historycznego niż źródła i fakty.

Stworzeniu językowej iluzji neutralności poznawczej służą przede wszystkim normy i strategie, polegające na odpowiednim ukształtowaniu narracji historycznej i odsunięciu z pola widzenia nie tylko „ja” autora podręcznika, ale także niektórych faktów, które na mocy jego arbitralnej decyzji są pomijane bez względu na ich obiektywną ważność i doniosłość, a nawet prawdziwość.

Dla częściowej przynajmniej ilustracji tego zjawiska przytoczyć tu można fragment tekstu z podręcznika elektronicznego do historii pt. *Po prostu* na temat traktatu pokojowego kończącego I wojnę światową, autorstwa Rafała Doleckiego, Jędrzeja Smoleńskiego i Krzysztofa Gutowskiego¹⁷. Podręcznik dopuszczony został do użytku w szkołach ponadgimnazjalnych (na IV etapie edukacyjnym) przez ministra właściwego do spraw oświaty na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Romana Drozda, dr Agnieszki Chłosty-Sikorskiej, mgr. Michała Ratajczaka.

Na początku maja 1919 r. przedstawiono delegacji niemieckiej wstępny projekt traktatu pokojowego, zawierający **wiele bardzo ciężkich warunków**. Dokument ten jednak został przez niemieckich dyplomatów zdecydowanie i w sposób arogancki odrzucony. Niemcy przedstawili **wiele uwag i zastrzeżeń** do jego treści. Szczególne niezadowolenie budziła w nich konieczność oddania wschodnich prowincji Polsce. Dzięki wsparciu Wielkiej Brytanii **wiele uwag** niemieckich wprowadzono do ostatecznej wersji traktatu.

Jak wytłumaczyć uczniowi, dlaczego „Dokument ten jednak został przez niemieckich dyplomatów zdecydowanie i w sposób arogancki odrzucony”, skoro poza jego wiedzą pozostawiono „wiele bardzo ciężkich warunków” traktatowych oraz jak ma on rozumieć sprawę traktatu pokojowego bez informacji na temat, jakich to „wiele uwag niemieckich wprowadzono do ostatecznej wersji traktatu”, o których w dalszej części tekstu także się nie dowie?

Preferowanie w dyskursie historyczno-dydaktycznym tego typu neutralności poznawczej (zamierzonej lub niezamierzonej, wynikającej np. z niekompetencji autora) i wiara w to, że opisywane wydarzenia są poza sferą indywidualnych odczuć, musi usunąć z dyskursu całą językową i pragmatyczną warstwę modalności i odrzucenia ramy czegoś „możliwego”, ale niesprawdzalnego i podlegającego przypuszczeniom. Są to m.in. normy i strategie stosowane w procesie tworzenia tekstu i dyskursu. Niektóre z nich, już jako stereotypy wypowiedzi o przeszłości (niedopracowane dotąd wzorce narracyjne dyskursu historycznego), mogą być wywoływane przez schematy i wzorce językowe, a nawet są zdolne podsuwać określone interpretacje tekstu i ujawniać ukryte intencje autora, a sam dyskurs

¹⁷ R. Dolecki, J. Smoleński i K. Gutowski, *Po prostu*. Historia. Szkoły ponadgimnazjalne. Do nowej podstawy programowej, WSiP, Warszawa 2013, s. 12 <http://www.akademiaszkolnictwa.pl/biblioteka/pdf/10.pdf> (dostęp 20.09 2016).

uczynić wyrafinowaną i nieusprawiedliwioną grą badacza przeszłości z historią i z czytelnikiem, nauczyciela z uczniem.

W takim ujęciu dyskurs historyczny zamieszczany w podręczniku do historii na pewno nie będzie służył ujawnieniu pożądanej lub nie prawdy historycznej, a także odkryciu nieznanych faktów z przeszłości, ale jedynie może ukazywać sprawność naukową nauczyciela-badacza i prezentować doskonałość jego nieskażonego odczuciami własnymi warsztatu naukowego lub dydaktycznego. I wtedy wszakże historia nadal pozostanie, zgodnie z tezą Foucaulta, jedynie „dyskursem władzy”.

2) Strategia typu: „mówi się”, „mówimy”, „nazywamy”, „nazywa się”, „nosi nazwę”, „czytamy”.... itp.

Odmierna strategia dyskursywna głównie jest używana nie tylko w podręcznikach do nauk ścisłych (do matematyki czy fizyki), ale także w niektórych podręcznikach do przedmiotów humanistycznych (np. do wiedzy o kulturze), jednakże w tak dużym nasileniu jest obecna przede wszystkim w tych pierwszych. Nazwijmy ją tu strategią typu „mówi się”, „mówimy”, „można powiedzieć”.

Zgodnie z teorią aktów mowy Austina i Searle'a¹⁸, za pomocą języka kreujemy nowe stany rzeczy, podejmujemy skuteczne bądź nieudane działania. Działamy za pomocą słów głównie w bezpośrednich illokucyjnych aktach mowy, używając w tym celu czasowników performatywnych w 1. osobie czasu teraźniejszego, poprzedzonych słowem *hereby* (niniejszym), wypowiedzianym lub tylko pomyślanym: (*niniejszym*) *obiecuję, że przyjdę jutro, zapraszam, protestuję, zaklinam, obiecuję, donoszę... itp.*

Uważa się także, że prawie wszystkie czasowniki wchodzące w skład aktów mowy jako ich elementy konstytutywne w swojej strukturze semantycznej mają wbudowaną elementarną jednostkę semantyczną: ‘mówić’, która może być ujawniona eksplicytnie w wypowiedzi lub tkwić implicytnie w jej strukturze semantycznej, ale którą zawsze za pomocą odpowiedniej eksplikacji można ujawnić. Żeby więc zmienić lub przekształcić otaczającą nas rzeczywistość, trzeba coś powiedzieć o tym, co zamierzamy uczynić – kogoś *ochrzcić, nominować* i wygłosić przy tym nieodzowną formułę słowną z wypowiedzianym lub nie (*niniejszym*): *chrzczę cię imieniem Jan; (niniejszym) mianuję cię dyrektorem, ... itp.*

Czy jednak można zmieniać istniejące stany rzeczy i ustanawiać nowe wyłącznie dzięki aktom mówienia o nich i bez powoływania się na inne ważniejsze niż tylko mówienie o zjawiskach i procesach argumenty? Kiedy i w jakich sytuac-

¹⁸ J. Austin, *How to Do Things with Words*, London 1971; *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge 1979; J. Searle, *Speech Acts. An Essay of the Philosophy of Language*, Cambridge 1969.

cyjach jest to możliwe? Paradoksalnie z takim przypadkiem mamy do czynienia w tekstach naukowych i dydaktycznych z zakresu nauk ścisłych; paradoksalnie – bo w tych naukach chodzi przecież o maksymalną ścisłość, zwięzłość i konkretność językową, a mówienie kreujące i wspierające fakty i prawa fizyczne wydaje się tego przeciwieństwem, grzeszy zbyt dużym werbalizmem i wielosłowiem. Mimo to w opracowaniach z zakresu fizyki bardzo często definiuje się zjawiska przy użyciu czasownika *mówić*, używając jego dwóch wariantów: bezosobowego – *mówi się* i 1. os. lm. czasu teraźniejszego – *mówimy* (pojawia się też – ale rzadziej – inny czasownik mówienia, a mianowicie: *nazywamy* lub *czytamy*). Zjawisko to jest wszechobecne i występuje także w podręcznikach szkolnych z tego zakresu – zwłaszcza w tych ich częściach, które obfitują w definicje, wnioski lub stwierdzenia uogólniające. Takich wyrażen nie spotkamy w takim nadmiarze w tekstach humanistycznych lub występują one w nich o wiele rzadziej. Oto kilka przykładów¹⁹:

a) ...jeżeli figura po przesunięciu o pewien odcinek pokryje się sama ze sobą, to **mówi się**, ma ona oś poślizgu...

b) Uran emituje promieniowanie jonizujące i **mówi się** o nim, że jest promieniotwórczy.

c) Toteż kiedy **mówimy** o prostej, rozumiemy, że prosta jest linią nieograniczoną.

d) ...dwie proste mogą mieć co najwyżej jeden punkt wspólny. **Mówimy** wówczas, że dane proste przecinają się ze sobą.

Taki ruch, w którym szybkość wzrasta, nazywamy ruchem przyspieszonym, a ruch, w którym szybkość maleje, nazywamy ruchem opóźnionym (s. 47).

Magnes nadaje otaczającej go przestrzeni własność polegającą na tym, że na małe igielki (opilki żelaza) działa siła, zwana siłą magnetyczną (s. 88).

Zamiast mówić, że w danym punkcie fale nakładają się grzbietami (lub dolinami), **mówimy**, że mają tam zgodne fazy (s. 129).

Po otwarciu zaworu sprężone w jednym balonie powietrze rozprzestrzenia się do drugiego, wypełniając całą dostępną objętość. **Mówimy**, że gaz się rozpręży lub że jest rozprężliwy (s. 46).

Co wynika z powyższych twierdzeń? Czy trzeba używać słowa *mówić*, *nazywać*, *nosić nazwę*, gdy już przecież w tle komunikacyjnym metatekstem ukrytym *mówimy* (*twierdzimy*, *definiujemy*, *piszemy*) o czymś ważnym, o istocie rzeczy, formułując nie tylko jakąś hipotezę matematyczną lub fizyczną. Czy nie wystarczyłoby stwierdzić:

¹⁹ Wszystkie przykłady pochodzą z podręcznika: M. Rozenbajgier, R. Rozenbajgier, *Fizyka dla gimnazjum*. Część 2 i 3, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2001 (w nawiasach podane są strony).

jeżeli figura po przesunięciu o pewien odcinek pokryje się sama ze sobą, to ma ona oś poślizgu – już bez słowa: mówimy.

Bo przecież trudno zgodzić się z tezą, że dane zjawisko fizyczne zachodzi, ponieważ lub tylko wtedy, gdy mówimy o nim. Oto ostatni przykład z przytoczonych powyżej:

*... dwie proste mogą mieć co najwyżej jeden punkt wspólny. **Mówimy** wówczas, że dane proste przecinają się ze sobą.*

Ale gdy dwie proste nie „mogą mieć co najwyżej jednego punktu wspólnego”, to z przykładu *d* wynika jedynie to, że **nie możemy powiedzieć**, iż dane proste przecinają się ze sobą, a nie, że dane proste nie przecinają się ze sobą w rzeczywistości. Między niemożnością powiedzenia czegoś a niezachodzeniem prawa geometrycznego, matematycznego lub fizycznego jest – przynajmniej w języku – istotna różnica. Nie wydaje się, by było to tylko sprawą konwencji w zakresie użycia języka.

Używanie *mówi się, mówimy...* ma w języku nauk ścisłych (tu fizyki) funkcję kreatywną, bo tworzy styl właściwy danej nauce (lub dyscyplin wobec niej służebnych, np. dydaktyki fizyki – język podręczników), ale także w pewien sposób kreuje otaczającą nas rzeczywistość, bo ustanawiając prawa fizyczne wyłącznie przez **mówienie** o nich, w ten sposób, na pewno wtórny w stosunku do samej istoty rzeczywistości, ją tworzy.

Odnosi się więc – jakże złudne – wrażenie, że o ważności i istocie praw i reguł wykrytych w naukach ścisłych nie decydują prawidłowości maksymalnie sprawdzalne i niezbywalne, jak np. nieuchronne prawo ciężenia, ale że dzieją się one wyłącznie przez sam fakt mówienia o nich (nazywania ich lub definiowania), że to absolutna władza słowa nad zjawiskami fizyki, czyli Austinowska moc illokucyjna stwarza fizyczne stany otaczającej nas rzeczywistości, a nie, że dane są nam *a priori*, niezależnie od tego, czy o nich mówimy, czy nie.

Podsumowanie

Omówione tu zostały dość skrótowo jedynie dwie spośród wielu strategii dyskursywno-narracyjnych stosowanych w podręcznikach szkolnych – jedna występująca w podręcznikach do przedmiotów humanistycznych, druga – do ścisłych. Pierwsza została roboczo określona jako strategia dyskursywna „nieobecnego autora” i „braku na dany temat poglądów”, druga jako strategia typu: „mówi się”, „mówimy”, „nazywamy”, „nazywa się”, „nosi nazwę”, „czytamy”... itp. Obydwie w jednakowym zakresie występują w wielu tekstach dydaktycznych i z jednej strony organizują ich schematy narracyjne, z drugiej – mogą stanowić wyznaczniki gatunku dyskursu dydaktycznego, jakim jest podręcznik szkolny. Autorzy obydwu strategii z tego zadania wywiązują się znakomicie, aczkolwiek ta ostatnia

może zaburzać porządek występowania zjawisk opisywanych przez nauki ścisłe przez zbyt bezpośrednie ich powiązanie ze sferą wyłącznie mówienia o nich, a nie ich analizą jako procesów fizycznych, chemicznych czy też biologicznych i innych, powiązanych z językiem tych nauk jak najbardziej pretendującym do ścisłego opisu naukowego. Być może dużo łatwiej z punktu widzenia dydaktycznego jest mówić o zjawiskach, niż je opisywać i interpretować, ale ich połączenie: mówienie (opisywanie i ich bezpośrednia obserwacja) jest – jak się wydaje – korzystniejsze dla ucznia, ponieważ łatwiej jest mu wtedy zrozumieć skomplikowane uwarunkowania zdarzeń historycznych czy równie nieodgadnione prawa fizyki.

Bibliografia

- Bühler K., *Teoria języka*, Kraków 2004.
- Derrida J., *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, przeł. M. Adamczyk, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 77/2, s. 251–267.
- van Dijk T., *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, pod red. T. van Dijka, przełożył G. Grochowski, Warszawa 2001, s. 9–44.
- Dyskurs edukacyjny*. Praca zbiorowa pod red. T. Rittel, Kraków 1996.
- Dyskurs religijny w mediach*, red. D. Zdunkiewicz-Jedynak, Tarnów 2010.
- Foucault M., *Porządek dyskursu*, Gdańsk 2002.
- Jakobson R., *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki” 1960, 51/2, s. 431–473.
- Kawka M., *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999.
- Kawka M., *Sześć dyskursów o języku*, Skopje 2012.
- Laskowska E., *Dyskurs parlamentarny w ujęciu komunikacyjnym*, Bydgoszcz 2004.
- Rittel S., *Komunikacja polityczna. Dyskurs polityczny. Język w przestrzeni politycznej*, Kielce 2003.

MACIEJ KAWKA

About Two Discursive Strategies in School Textbooks

Synopsis

The historical, or, more broadly, humanistic discourse in textbooks as well as the scientific discourse in textbooks, occupies a special place in the analysis of discourse. Historical discourse is academic discourse in its every form, whether educational, or educational and academic, or a textbook discourse, or, in a strictly academic sense, discourse in academic publications.

In order to make the events of the past more convincing, some researchers and authors of history textbooks for schools apply the linguistic strategy of ‘an absent author’ with ‘a lack of personal views on a given topic’. A different discursive strategy, which is mainly used in science textbooks (mathematics and physics), but also history and other humanities, can be called ‘the strategy of ‘it is said’, ‘we say’, ‘one can say’, and applied in order to create new states of affairs.

The first of them has been tentatively described as the discursive strategy of ‘an absent author’ with ‘a lack of personal views on a given topic’, while the second – as a strategy of ‘it is said’, ‘we say’, ‘we call it’, ‘it is called’, ‘it is known as’, ‘we read’ etc. Both can be found in similar amounts in numerous educational texts. On the one hand, they organise narrative patterns; on the other hand, however, they may constitute determinants of the genre of educational discourse, which every textbook represents.

Key words: discourse, student’s book, discursive strategies, speech act, illocution

Przegląd argumentacji w polskich współczesnych podręcznikach szkolnych do różnych przedmiotów

Słowa kluczowe: argument, dowodzenie, błędne rozumowanie (błąd logiczny), implicytne uczenie się, nauczanie, podręcznik

W ciągu każdego roku szkolnego na umysł ucznia wpływa wiele podręczników przedmiotowych. Podręczniki te różnią się, rzecz jasna, treścią i sposobem podawania informacji, różnią się też pożądanym stopniem ścisłości wyводу, natomiast wszystkie oprócz wiedzy jawnej przekazują pewną niezwerbalizowaną wiedzę ukrytą (Cleermans, Jimenez 1998; Tyszka, Hamer-Gutowska 2005). Uczeń nabywa w ten sposób – nieświadomie – reguł poprawności gramatycznej i stylistycznej, jak również pewnych umiejętności metodologicznych, m.in. definiowania, formułowania pytań i problemów, a także argumentacji. Mimo że – podobnie jak reguły gramatyczne – wiedzę tę można wysłowić i nauczać jej jako teorii argumentacji, najczęściej nie przekłada się to na rzeczywistą umiejętność argumentowania. Już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku badania francuskich dydaktyków matematyki (Adda 1975) wykazały, że pogłębianiu nauczania logiki formalnej nie towarzyszy wzrost umiejętności w zakresie rozwiązywania „codziennych” problemów logicznych, sformułowanych w języku naturalnym. Zatem umiejętności argumentacyjne ucznia są nabywane mimowolnie i kształtowane nie tylko przez rodziców i nauczycieli, ale także przez autorów podręczników.

Warto zauważyć, że uczeń to jedyna taka osoba, która zaznajamia się w trakcie roku z podręcznikami do wielu przedmiotów – wszystkich przewidzianych programem nauczania w danej klasie, które zostały (pojedynczo) wybrane przez uczących go nauczycieli. Recenzenci czytają wyłącznie podręczniki własnej specjalności, a redaktorzy adiustatorzy niekoniecznie zwracają uwagę na treści merytoryczne czy błędy dydaktyczne. Jeśli zatem u autorów kilku podręczników dla tego samego etapu edukacji, ale różnych dyscyplin naukowych wystąpią podobne tendencje, np. do preferowania argumentów tylko jednego typu, uczeń prawdopodobnie będzie najczęściej wybierał ten właśnie typ argumentu, ale preferencja ta będzie niezauważalna bądź pozostanie zagadką dla nauczycieli i egzaminatorów znających tylko własną dziedzinę. Szansę na wychwycenie tendencji interdyscy-

plinarnych mają członkowie Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych, ponieważ od 15 lat w comiesięcznych plenarnych zebraniach biorą udział przedstawiciele różnych dyscyplin, którzy mają okazję przynajmniej przeglądać podręczniki recenzowane przez referentów specjalistów. „W ten sposób o podręcznikach do przedmiotów humanistyczno-społecznych dyskutują również przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych, a ich głos nierzadko wnosi wiele świeżych i celnych spostrzeżeń”. (Chomiccki 2015,14). Komisja, która corocznie przedstawia Prezesowi i Radzie PAU podręczniki zasługujące zdaniem recenzentów i członków Komisji na wyróżnienie dyplomem honorowym, w czasie swojej działalności oceniła już blisko 700 książek przeznaczonych do nauczania różnych przedmiotów. W rezultacie opublikowano już 13 tomów recenzji i artykułów naukowych poświęconych szeroko pojętej tematyce edukacyjnej. Uczestniczenie w pracach Komisji niemal od samego początku jej istnienia w 2001 roku pozwoliło mi zebrać materiał stanowiący podstawę niniejszych rozważań¹.

Pojęcie argumentacji rozumiane będzie tu bardzo szeroko, ponieważ podręcznik traktowany jako komunikat składa się z wielu typów informacji – znajdziemy w nim opisy faktów, egzegezy, opinie, wyjaśnienia itp. Powoduje to konieczność wprowadzenia różnych odmian wypowiedzi argumentacyjnych, zatem na potrzeby niniejszego tekstu przyjmujemy, że zakres omawianego terminu będzie obejmował wszelkie zabiegi perswazyjne zwiększające stopień pewności, z jakim można wypowiedzieć dane zdanie, sąd, tezę, opinię itp. Wymienić tu można dowody, uzasadnienia, wyjaśnienia faktów na gruncie pewnej teorii i wiele innych. Celem czynionego przeglądu było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy podręczniki wyrabiają u ucznia nawyk argumentowania bądź potrzebę argumentacji?
2. Czy w podręcznikach występują pewne stałe tendencje, na przykład preferowanie określonego typu argumentu?
3. Czy w podręcznikach występują powtarzające się błędy związane z szeroko pojętą argumentacją?

Należy zauważyć, że obowiązująca obecnie podstawa programowa dla szkół gimnazjalnych i licealnych (III i IV etap edukacyjny) przewiduje, że uczeń uzyska umiejętności także w dziedzinie argumentacji (MEN 2014 – wszystkie fragmenty podstawy programowej pochodzą z tego samego źródła). Program przedmiotu

¹ W tym miejscu pragnę gorąco podziękować tym wszystkim członkom Komisji, którzy udzielili mi nieocenionej pomocy przy opracowywaniu omawianego problemu, co w wielu przypadkach wymagało wykraczenia poza moje własne kompetencje naukowe. Jednocześnie stwierdzam, że ewentualne błędy i niedociągnięcia w tym opracowaniu są wyłącznie moją winą, a przedstawiane poglądy nie muszą być w pełni zgodne z opiniami innych członków Komisji, a tym bardziej nie stanowią jej oficjalnego stanowiska.

„wiedza o społeczeństwie” podaje (IV etap edukacyjny – zakres podstawowy) w punkcie „cele kształcenia – wymagania ogólne”:

„I. Wykorzystanie i tworzenie informacji.

Uczeń znajduje i wykorzystuje informacje na temat sposobu, w jaki prawo reguluje życie obywateli; wyraża własne zdanie w wybranych sprawach na różnych forach publicznych i **uzasadnia** je; [...]

W punkcie „treści nauczania – wymagania szczegółowe”:

„5) **uzasadnia** potrzebę niezależności i niezawisłości sędziów”;

Podobne sformułowania odnajdujemy w podstawie programowej wielu innych przedmiotów. Oto niektóre z nich:

Biologia – gimnazjum: cele kształcenia – wymagania ogólne:

„III. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji.

IV. **Rozumowanie i argumentacja**”.

Historia – gimnazjum: cele kształcenia – wymagania ogólne:

„III. Tworzenie narracji historycznej.

Uczeń tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł; tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację; **przedstawia argumenty** uzasadniające własne stanowisko”.

Z kolei wersja punktu III w podstawie programowej dla liceum jest następująca: „Uczeń tworzy narrację historyczną w ujęciu przekrojowym lub problemowym; dostrzega problem i **buduje argumentację**”. Treści nauczania języka polskiego w gimnazjum obejmują rozpoznawanie wypowiedzi argumentacyjnych, w których uczeń „wskazuje tezę, argumenty i wnioski”, a w liceum „wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym, dokonuje jego logicznego streszczenia”. Obowiązująca zgodność podręcznika z podstawą programową wymaga zatem uwzględnienia treści uczących rozpoznawania i tworzenia argumentacji o postaci i sile dostosowanej do danej dziedziny wiedzy. Jakże zatem są odpowiedzi na postawione wyżej pytania? Należy podkreślić, że w ostatnich latach podręczniki są na ogół coraz lepsze. Ponieważ żadne z konkurujących ze sobą dużych wydawnictw nie ma wyraźnej przewagi, prawdopodobnie każde z nich stara się zdobyć rynek jakością zarówno edytorską, jak i merytoryczną. Większość autorów podręczników dostrzega potrzebę i wagę argumentacji, nieco gorzej jest z poprawnością, chociaż nieliczne błędy nie dyskwalifikują dobrego podręcznika, a u ucznia wyrabiają cenny nawyk krytycznego podchodzenia do uzyskiwanych informacji. Wyraźnie uboższą argumentację zawierają podręczniki, w których ulubionym argumentem autora jest *argumentum ex auctoritate*, odwołujący się do autorytetu... samego podręcznika. Tam, gdzie podręcznik traktowany jest jako najwyższa wyrocznia, inne argumenty uważane są za zbędne². Za-

² Celowo tylko w wyjątkowych wypadkach podaję dane bibliograficzne omawianych podręczników. Po pierwsze nie jest moim celem piętnowanie autorów czy wydawnictw,

zwyczaj zbędna okazuje się też bibliografia, bo przecież uczeń wszystko, co istotne, może znaleźć w podręczniku. Brak też linków do związanych z omawianą tematyką platform edukacyjnych lub bibliotek cyfrowych, a niektóre wydawnictwa, podążając za modą cyfryzacji, zamieszczały w sieci jako e-podręcznik zeskanowaną wersję tego samego podręcznika, niczym nieróżniącą się od jego wersji papierowej. Część podręczników biologii i chemii podaje bibliografię wyraźnie „na odczepne”, zamieszczając w niej pozycje z lat sześćdziesiątych, czyli sprzed pół wieku, kiedy obie te dziedziny zrobiły szalony skok naprzód.

Wielu autorów podręczników przerzuca obowiązek argumentacji na ucznia, co jest zdecydowanie słuszne, ale pod warunkiem, że nauczyciel bada poprawność tej argumentacji, a uczeń ma odpowiednią wiedzę. Niestety w niektórych przypadkach nawet najlepszy uczeń jest bezradny, jeśli ma podawać argumenty, z którymi nauka nie do końca sobie radzi³, albo których uczeń nie zna, bo nie przewiduje ich podstawa programowa. W tym ostatnim przypadku chodzi o sformułowanie: „Dowód pozostawiamy uczniowi”, jako że dowody przewidziane są wyłącznie w klasie maturalnej z rozszerzonym programem matematyki. Zgodnie z wymogami podstawy programowej, dowód jako argument nie występuje we współczesnych polskich podręcznikach do matematyki, choć niektórym autorom udaje się go przemycić pod nazwą „wyprowadzenie wzoru” lub „przykład”. Oto typowe podejście prezentowane w jednym z podręczników matematyki dla liceów i techników (dobrym) (Antek i in. 2014). Najpierw autorzy podają rozwiązany w podręczniku przykład obliczenia odległości punktu $P = (-2,3)$ od prostej $l: 3x - 4y + 1 = 0$, a następnie piszą: „Jeśli przeprowadzimy powyższe rozumowanie dla dowolnego punktu $P = (x_0, y_0)$ i dowolnej prostej $ax + by + c = 0$, to – po rachunkach, których nie będziemy tu podawać – otrzymamy wzór na odległość punktu od prostej”. Niżej z etykietką „twierdzenie” jest podany omawiany wzór. Dowód – dedukcja – został zatem zastąpiony paraindukcją (tylko jeden przykład, z którego należy wyprowadzić uogólnienie) oraz zapewnieniem autorów, że oni potrafią to udowodnić, czyli argumentem *ex auctoritate*. Być może dlatego wielu studentom argumenty dedukcyjne wydają się mniej przekonujące niż niededukcyjne.

Na lekcjach języka polskiego uczeń często ma uzasadnić jakąś opinię w oparciu o tekst podany w podręczniku. W wielu przypadkach ma jednak do czynienia nie z tekstem oryginalnym, a z jego przeróbką, przykrojoną do założonej przez autorów podręcznika formy. Podanie poprawnej argumentacji na podstawie teks-

ponieważ, jak to zostało wcześniej zauważone, niektóre błędy występują w całkiem dobrych podręcznikach. Po drugie żadne z omawianych zjawisk nie występuje w jednym tylko podręczniku – celem artykułu jest odnalezienie (o ile istnieją) tendencji, a nie szczególnych przypadków – zatem za każdym razem należałoby wymieniać całą listę, niekoniecznie kompletną.

³ Na przykład, do czego służyły głazy w Stonehenge.

tu nadmiernie skróconego staje się niemożliwe, jeśli źródła konieczne do budowy argumentacji kryły się w usuniętych fragmentach. W jednym z krańcowych przypadków tego typu z tekstu *Ludzi bezdomnych* usunięto dziewięć fragmentów (została jedna strona) w taki sposób, że nie dało się przypisać poszczególnych wypowiedzi w dyskusji ich autorom – niektórzy z dyskutantów wydawali się jawnie nie zgadzać z samym sobą. O ile jednak usunięcie w przemyślany sposób kilku fragmentów z tekstu *stricte* literackiego nie musi zbyt dotkliwie utrudniać argumentacji w oparciu o ten tekst, o tyle podobny zabieg dokonany na tekście filozoficznym (zdarzają się takie w podręcznikach języka polskiego i historii) z reguły na równi niszczy argumentację przedstawioną w tekście, jak i uniemożliwia jakąkolwiek argumentację na jego podstawie. Mimo że wiele podręczników języka polskiego traktujących w podobny sposób myśl filozoficzną zostało już wycofanych, tendencja ta pojawia się niekiedy w podręcznikach historii. Problem doboru odpowiednich argumentów w podręcznikach historii jest trudny, ponieważ autorzy znajdują się w nieustającym konflikcie między dokładnością a przystępnością. Na ogół, przynajmniej ci najlepsi, wychodzą z niego obronną ręką, niemniej i tu zdarzają się nieszczęśliwe skróty zarówno tekstów źródłowych, jak i – myślowe – autorów. Parokrotnie pecha miał Epikur, który na skutek nieszczęśliwie wybranego fragmentu *Listu do Menoikeusa* z hedonisty, którym mimo wszystko był, stawał się stoikiem lub bohaterem takiego tekstu: „Zdaniem Epikura z Aten, żyjącego na przełomie IV i III w. p. n. e., człowiek jest tym szczęśliwszy, im mniej ma zmartwień oraz potrzeb. Dlatego należy unikać pogoni za przyjemnościami i życia publicznego niosącego ze sobą głównie kłopoty” (Kulesza, Kowalewski 2013, s. 144).

Argumenty nie muszą być werbalne, a autorzy podręczników chętnie odwołują się do obrazu jako argumentu. Wprawdzie jest on na ogół lepiej zapamiętywany, ale często w sposób bezkrytyczny. Najbardziej znanym błędnym obrazem (choć zdarza się raczej w podręcznikach do szkół podstawowych) jest rysunek jeża z jabłkiem na grzbiecie. Błąd ten ma prawie dwa tysiące lat, ponieważ popełnił go Pliniusz Starszy, gdy tymczasem jeż nie robi zapasów na zimę (bo ją przesympia) ani, jako zwierzę wyłącznie mięsożerne, nie jada jabłek⁴. Nawet, jeśli uczeń w tekście znajdzie informację, że jeż jest zwierzęciem mięsożernym, lepiej utkwii mu w pamięci obraz. Obrazami najczęściej zamieszczanymi w podręcznikach są mapy i reprodukcje dzieł sztuki. Błędne mapy i reprodukcje zdarzają się stosunkowo często, ponieważ recenzent zazwyczaj dostaje do oceny wyłącznie tekst podręcznika pozbawiony ilustracji. W konsekwencji podobizna Arystotelesa może zostać przypisana Sokratesowi, lub odwrotnie, a recenzent nie będzie o tym wiedział. W przypadku reprodukcji zasadniczą wadą są zwykle małe rozmiary i kiepska jakość druku. Jeśli takiej reprodukcji towarzyszy polecenie typu: „Na

⁴ Choć znane są przypadki jeży udomowionych, które jadają np. sałatę.

podstawie zamieszczonej reprodukcji obrazu Jana Matejki wykaż, że...” jest ono na ogół niewykonalne. Autorzy podręczników do chemii często stosują jako argument na potwierdzenie prawdziwości wyniku doświadczenia oprócz jego opisu i zapisu reakcji także tzw. model kulkowy. Kolorowe kulki są ładne, ale nie zawsze pokazują prawdę. Na niektórych rysunkach kationy są duże, a aniony małe, podczas gdy w rzeczywistości jest odwrotnie, a w dodatku model ten nie w każdym przypadku da się zastosować⁵.

Argumentem bywa też doświadczenie. Na szczęście coraz rzadziej zdarza się błąd tak zasadniczy, jak wyprowadzenie ogólnego wniosku na podstawie pojedynczego doświadczenia. Doświadczenie może pełnić funkcję argumentacyjną, jeśli jest przeniesionym do klasy naturalnym zdarzeniem, które przy sprzyjających okolicznościach dałoby się zaobserwować także poza klasą. Eksperyment skonstruowany sztucznie, jako argument na rzecz pewnej ogólnej teorii, nie jest argumentem wystarczającym. Doświadczenie nie zawsze bywa dostatecznie silnym argumentem na rzecz wyprowadzonego na jego podstawie wniosku. Posłużmy się tu przykładem, w którym tytuł – „otrzymywanie etanolu (fermentacja alkoholowa)” – zdradza, jaki będzie wynik. Odczynniki to glukoza, drożdże piekarnicze, woda destylowana i woda wapienna. Wodę destylowaną, glukozę i drożdże należy umieścić w kolbie zamkniętej korkiem z rurką, której koniec zostaje zanurzony w wodzie wapiennej. „Po pewnym czasie roztwór w kolbie 1 zaczyna się pieniać. Przez rurkę odprowadzającą wydobywają się pęcherzyki gazu, który powoduje mętnienie wody wapiennej. Wniosek: W mieszaninie drożdży piekarniczych, glukozy i wody zachodzi proces fermentacji, którego produktem jest m.in. tlenek węgla(IV)” (Galikowski, Hassa i in. 2013, s. 52). Następnie podany jest zapis reakcji, a niżej jej model kulkowy. Skąd jednak wiadomo, że otrzymaliśmy etanol? Argumentem za tym przemawiającym jest ów podany niżej wzór reakcji, ale zarazem argumentem, że reakcja opisana tym wzorem faktycznie zachodzi, jest wykonane doświadczenie. Czy jednak nie mogliśmy uzyskać czegoś innego? Aby rozwiązać podobne wątpliwości, na następnej stronie mamy „Badanie właściwości etanolu”. Dowiadujemy się, że etanol się pali i pod jego wpływem białko jaja kurzego się ścina. Uczeń jednak w dalszym ciągu nie musi być przekonany, że rzeczywiście otrzymał etanol. Niewykluczone, że istnieje inna ciecz palna i ścinająca białko jaja – podręcznik tej wątpliwości nie bierze pod uwagę. Podobne wątpliwości może mieć uczeń przy okazji innych doświadczeń opisywanych w pozostałych podręcznikach. Autor przed wykonaniem doświadczenia informuje, jaki będzie jego wynik i nie dopuszcza możliwości pomyłki. Wobec tak dogmatycznej pewności nie ma miejsca na argumenty – w gruncie rzeczy nie jest ważne ani samo doświadczenie, ani powiązane z nim równanie, a argumentacja staje się jedynie pozorem.

⁵ Np. w przypadku chlorku wapnia, gdzie nie ma cząsteczek jonowych.

Argumentacja błędna powstaje często wtedy, gdy autorzy podręcznika chcą coś ukryć przed uczniem, wychodząc z fałszywego założenia, że wszelkie wątpliwości deprecjonują omawianą teorię naukową, a także naukę jako taką. Sztandarowy argument na rzecz teorii ewolucji, czyli melanizm przemysłowy, jest w rzeczywistości dowodem na stałość cech. Nie wiemy, przez ile lat fabryka powodująca zmiany w środowisku musiałaby dymić, aby po jej wyłączeniu ubarwienie motyli nie wróciło do stanu pierwotnego, nie wiemy, jak dalece takie zmiany byłyby trwałe, ale uczeń nie powinien mieć wątpliwości co do słuszności ewolucjonizmu, więc słabość podanego argumentu zostaje przed nim ukryta. Dość często zdarzają się argumenty jednostronne, zależne od przekonań autora, np.: „Podaj argumenty, że GMO jest nieszkodliwe”. W roku 2004 funkcjonował licealny podręcznik do biologii, gdzie część poświęcona genetyce zawierała wyłącznie argumenty za całkowitą nieszkodliwością roślin genetycznie modyfikowanych, natomiast część poświęcona ekologii zdecydowanie przed nimi przestrzegała. Skądinąd spór ten miał zdecydowany walor dydaktyczny, ponieważ na ogół podręczniki nie dopuszczają do jakichkolwiek wątpliwości, tyle że genetykę uczeń poznawał w semestrze pierwszym, a ekologię w drugim, zatem bez wyraźnego polecenia nauczyciela uczniowie uczący się z lekcji na lekcję (a takich, niestety, jest większość) nie porównali tych dwóch stanowisk ani ich nie przedyskutowali.

Na ogół zatem podręczniki poświęcają wystarczająco dużo uwagi argumentacji, choć czasami jest to argumentacja pozorowana. Najbardziej rozpowszechniona jest skłonność autorów do traktowania podręcznika jako jedynego i niepodważalnego źródła wiedzy, ukrywania luk w uznanych teoriach oraz wątpliwości samych uczonych. Niektórzy autorzy podręczników dość wyraźnie dają do zrozumienia, że ponieważ przedstawiają wiedzę absolutnie pewną, żadna argumentacja nie jest konieczna, choć, oczywiście, uczeń może się w nią pobawić. Tymczasem podręczniki dawno przestały być jedynym, a nawet tylko najważniejszym, źródłem wiedzy dostępnej uczniowi, zwłaszcza przyrodniczej. Należy spodziewać się, że w najbliższym czasie podręcznik stanie się raczej rodzajem przewodnika po labiryncie wiedzy zdobywanej w internecie. Pełniona przez niego funkcja argumentacyjna nie tylko nie zniknie, ale znacznie wzrośnie, ponieważ fakty w sieci podawane są na ogół bez argumentacji, a powiązania między nimi trzeba odtworzyć samodzielnie. Podręcznik taki powinien być szerzej otwarty na wątpliwości. Podawanie wiedzy wyłącznie w gotowej i skończonej postaci zniechęca do uprawiania danej dziedziny, bo po co, jeśli nie ma tam już nic do roboty? Wątpienie wyrażane słowami „nie wiem” wymaga odpowiedzi, dlaczego nie wiem, a więc argumentacji.

Na zakończenie czas na podręcznik najlepszy pod względem argumentacji, a także podręcznik najgorszy. Najlepiej uargumentowana okazała się część poświęcona ratownictwu w podręczniku edukacji dla bezpieczeństwa (Cieśla, Breitkopf 2015). Autor uzasadniał wszystko – dlaczego czynności ratownicze należy

podejmować w takiej, a nie innej kolejności, dlaczego osobę poszkodowaną układać w takiej, a nie innej pozycji itd. Po prostu autor był prawdopodobnie praktykiem prowadzącym kursy ratownictwa i wiedział, że ludzie lepiej zapamiętują fakty, jeśli wiedzą, dlaczego mają je pamiętać. Najgorszy pod tym względem okazał się podręcznik wiedzy o kulturze (Bokiniec i in. 2015), co ma niewątpliwie związek z trudnościami, jakie przeżywa estetyka po zburzeniu wszystkich krępujących sztukę ograniczeń. W szczególności nie sądzę, aby uczniowie nie zadawali sobie pytania, dlaczego właśnie te artefakty są dziełami sztuki i dlaczego ci, a nie inni artyści zostali wymienieni w podręczniku, jak też, czy podana przykładowa interpretacja dzieła jest jedyną możliwą, bądź jedyną właściwą i dlaczego. Na żadne z tych pytań podręcznik nie udziela odpowiedzi.

Wracając do pytań postawionych na wstępie, można zauważyć, że o ile jedne podręczniki rozbudzają w uczniach potrzebę argumentacji, traktując ją jako oczywistą część wypowiedzi, inne ten proces osłabiają lub opóźniają. Występują też różnice w podejściu do argumentacji w zależności od przedmiotu nauczania i związanych z nim stawianych przed uczniem celów. Język polski na ogół stosuje podejście retoryczne, na przykład analizując środki perswazyjne w sloganach reklamowych, natomiast w podręcznikach wiedzy o społeczeństwie przeważa ujęcie erystyczne. Poza preferowanym, co dość oczywiste, argumentem *ex auctoritate*, autorzy najchętniej powołują się na przykłady, jako środki zwiększające stopień akceptacji podawanej tezy. Najczęściej występującym błędem jest argumentacja jednostronna – dowodzenie implikacji zamiast równoważności, podawanie argumentów wyłącznie wspierających tezę, przy równoczesnym przemilczaniu argumentów przeciw niej itp. Podsumowując: jeśli uczeń ma szczęście, to nauczy się poprawnie argumentować, a nawet oceniać siłę argumentu, jednak szczęście w wyborze podręcznika jest mu zdecydowanie niezbędne.

Bibliografia

1. Adda J. (1975), *L'incomprehension en Mathematique et les Malentendus*, Educational Studies in Mathematics, Vol. 6, No 3, s. 311–326, Springer.
2. Antek M., Belka K., Grabowski P. (2014), *Prosto do matury. Podręcznik do matematyki dla szkół ponadgimnazjalnych*. Zakres podstawowy i rozszerzony, Nowa Era, Warszawa.
3. Bokiniec M., Forsiewicz B., Michałowski J., Mrozkowiak-Nastrożna N., Nazaruk G., Sacha M., Świętochowska G. (2015), *Spotkania z kulturą. Podręcznik do wiedzy o kulturze dla liceum i technikum*, Nowa Era, Warszawa.
4. Chomicki G. (2015), *Publikacyjna aktywność Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych – próba bilansu i dalsze perspektywy*, Opinie Edukacyj-

ne Polskiej Akademii Umiejętności – Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. XIII, s. 13–20, Wyd. PAU, Kraków.

5. Cieśla M., Breilkopf B. (2015), *Po prostu EDB. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa.

6. Cleermans A., Jimenez D. (1998), *Implicit sequence learning. The truth is in the details*, [w:] Stadler M. A., Freensch P. A. (red.), *Handbook of Implicit Learning*, s. 323–364, Sage Publications.

7. Galikowski M., Hassa R., Kaczmarzyk M., Mrzigod A., Mrzigod J., Więckowski M. (2013), *Przyroda. Materiały merytoryczne przeznaczone do nauki przyrody w liceum ogólnokształcącym i technikum*, Nowa Era, Warszawa.

8. Kulesza R., Kowalewski K. (2013), *Zrozumieć przeszłość. Starożytność i średniowiecze. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum, część 1. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa.

9. MEN (2014) *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, <http://www.bip.men.gov.pl>.

10. Tyszka T., Hamer-Gutowska K. (2005), *Trwanie przy wcześniejszych przekonaniach i przy wcześniejszych preferencjach*, [w:] *Ratione et Studio. Profesorowi Witoldowi Marciszewskiemu w darze*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

IRENA TRZCIENIECKA-SCHNEIDER

Overview of argumentation used in modern Polish textbooks of various subjects

Synopsis

In the duration of one academic year, a student is influenced by numerous textbooks of various subjects. Substantive content aside, these textbooks define standards of certain cognitive processes, such as defining, forming questions, and argumentation. The knowledge of these structures is acquired subconsciously in the process known as „implicit learning”. The topic of the paper is answering the question, if textbooks for different subjects teach to use a proper argumentation in a coherent way. It also addresses hypothetical consequences of faulty argumentative structures, as well as lack of substantial arguments, for example mathematical proofs.

Keywords: argument, argumentation, fallacy, implicit learning, teaching, handbook.

***Liber memorialis* Lucjusza Ampeliusza – rzymski podręcznik z II w. po Chr.**

Słowa kluczowe: Lucjusz Ampeliusz, wychowanie w starożytnym Rzymie, szkoła w starożytnym Rzymie, nauczyciele w starożytnym Rzymie, literatura rzymska

Pośród wielu cennych dzieł literatury antycznej, zarówno tej pięknej, jak i erudycyjnej (encyklopedie, kompendia, traktaty naukowe, fachowe poradniki), dotrwały do naszych czasów także prace, których istnienie przypisać można jedynie niesamowitemu zbiegowi okoliczności. Są to prace nieposiadające istotnego znaczenia dla dziejów danego społeczeństwa, wybitnych walorów literackich, uczonej, poruszającej, czy choćby nawet dostarczającej rozrywki treści, wreszcie powstałe nie z myślą o przyszłych pokoleniach, lecz na potrzeby danego odbiorcy, celu i chwili, a jednak poszerzające naszą wiedzę na temat antyku, ówczesnego podejścia do nauki, przeszłości, kultury, jak również sposobów przekazywania tej wiedzy innym. Do takich utworów należy niewątpliwie *Liber memorialis* (Repetitorium), niewielki podręcznik napisany w II w. przez niejakiego Lucjusza Ampeliusza dla jego ucznia Makrynusa¹.

Na temat autora i adresata utworu nie mamy niestety współcześnie żadnych informacji, poza tymi, które możemy wyczytać lub wydedukować z samej treści dzieła. O *Liber memorialis* nie wspominają inni starożytni pisarze, nie ma też śladów jego lektury w późniejszych epokach, aż do początku XVII w., gdy w bibliotece klasztoru Saint-Bénigne w Dijon przypadkowo odnaleziono jego jedyny, zaginiony dziś średniowieczny manuskrypt. Po odkryciu dzieła przez dłuższy czas cieszyło się dużą popularnością, o czym najlepiej chyba świadczy jego czterdziści wydań w ciągu nieco ponad dwustu lat dzielących datę *editio princeps* (1638) od pierwszego prawdziwego wydania krytycznego Eduarda von Wölfflina (1854), odkrywcy kopii wspomnianego manuskryptu i autora pierwszej kompetentnej

¹ Na temat dyskusji nad datacją *Liber memorialis* zob. Kołoczek 2016: 8–11. Por. zwłaszcza Gläser 1843: 145–146; Wölfflin 1854: 42–43, 46–50; Assmann 1941: 214–219; Arnaud-Lindet 1993: XVIII–XIX; König 2010: 11.

rozprawy naukowej poświęconej pracy Ampeliusza². W II poł. XIX w. i I poł. XX w. utwór rzymskiego nauczyciela traktowano przede wszystkim jako typowe kompendium wiedzy na temat świata antycznego, co wiązało się z jego pojawiającą się czasem, również i dziś krzywdzącą, krytyczną oceną jako utworu miernego i mało wartościowego³. Stopniowa rehabilitacja literatury okresu Cesarstwa, zwłaszcza późnego, przyczyniła się do zmiany postrzegania także *Liber memorialis*. Jest to istotne, ponieważ utwór Ampeliusza wcześniej zaliczano do literatury późnoantycznej, często wyłącznie z powodu jego rzekomo zbyt niskich walorów językowych, poznawczych i artystycznych. Na zmianę oceny utworu Ampeliusza wpłynęło również skierowanie uwagi wielu badaczy na problemy dotychczas w badaniach nad antykiem rzadziej poruszane, związane z funkcjonowaniem literatury erudycyjnej, szkolnej i użytkowej. W ostatnich latach daje się zaobserwować odejście uczonych od apodyktycznych ocen talentu literackiego autora i wiarygodności podawanych przez niego informacji na rzecz badań nad charakterem, celem powstania i strukturą jego pracy. Coraz częściej też dostrzegane są dydaktyczne walory *Liber memorialis* jako podręcznika dostosowanego do potrzeb konkretnego ucznia, prawdopodobnie jego jedyne przewidywanego odbiorcy⁴.

Na utylitarny, dydaktyczny charakter utworu zdaje się wskazywać już sam tytuł, w którym zawarty został urzeczownikowiony przymiotnik *memorialis*, oznaczający coś „odwołującego się do pamięci”, „służącego pamięci” bądź też „wspomagającego pamięć”, jak zauważa M.-P. Arnaud-Lindet, po prostu rodzaj notesu, skoroszytu, czy wręcz zeszytu (*cahier*) służącego do zapisywania istotnych informacji, do których pragniemy później powrócić⁵. Wcześniej z takim terminem spotykamy się wyłącznie w odniesieniu do sprawozdań, jakie Juliusz Cezar wysyłał do senatu w czasie swojej wyprawy galijskiej (*libellus memorialis*), jak również tytułu jakiegoś utworu wspomnianego w II w. przez encyklopedystę Aulusa Gelliusza (*Memoriales*)⁶, trudno zatem dziwić się, że wciąż podejmowane są kolejne próby jak najwierniejszego oddania znaczenia Ampeliuszowego tytułu. Tłumacze traktujący jego utwór jako kompendium naukowe albo pozostawiali tytuł w wersji łacińskiej (H. Hoffmann 1830, A.M. Lashbrook 1960, V. Colonna

² Por. Kołoczek 2016: 25–27.

³ Zob. np. Morawski 1921: 67–69; Bo 1964: 167–168; d’Este 1980–1981: 232–233; Holford-Strevens 1995: 600. Por. Kołoczek 2016: 11 przyp. 13, 28–29.

⁴ Por. Kołoczek 2016: 29.

⁵ Arnaud-Lindet 1993: VII przyp. 4.

⁶ Zob. Suet., *Caes.* 56,6; Gell., *Noc. Att., Praef.* 8. Warto zauważyć, że zarówno polska tłumaczka Swetoniusza J. Niemirska-Pliszczyńska, jak i autor jego angielskiego tłumaczenia J.C. Rolfe przełożyli termin *libellus memorialis* jako „notatnik” (notebook).

1975), albo przekładali go swobodnie, zgodnie z tą interpretacją (S. Santi Conti 1639, G. Felice Astolfi 1676: *Le notizie del mondo – Wiadomości o świecie*), albo w taki sposób, że nadal pozostawał on dla czytelnika co najmniej niejasny (P. Canal 1841: *Memoriale*, V. Verger 1842: *Le Mémorial*). Inną strategię obrali tłumacze przyjmujący coraz popularniejszą w ostatnich latach tezę o dydaktycznym charakterze dzieła. M.-P. Arnaud-Lindet (1993) oparła się na dosłownym znaczeniu tytułu łacińskiego, stosując francuski termin „aide-mémoire” (dosł. pomoc pamięciowa), co w kontekście szkolnym można by oddać polskimi określeniami typu „ściaga” lub „bryk”. I. König (2010) zastosował tytuł podwójny, objaśniający treść utworu: *Liber memorialis – Was ein junger Römer wissen soll* (Liber memorialis, czyli co młody Rzymianin powinien wiedzieć). Piszący te słowa w opublikowanym niedawno polskim przekładzie obrał z kolei drogę pośrednią (B.J. Kołoczek 2016: *Repetitorium, czyli co mały Rzymianin powinien wiedzieć o świecie*)⁷.

Cały utwór w zachowanej do dziś wersji składa się z 50 rozdziałów (brakuje zakończenia, w kilku rozdziałach zauważalne są ubytki i uszkodzenia) dzielących się na dwie części. Rozdziały 1–29 poświęcone są astronomii/astrologii, geografii oraz podstawom historii. Odpowiadają też na trzy pytania postawione w prologu: I. Czym jest świat i żywioty? II. Co znajduje się na ziemskim kręgu? III. Czego dokonał rodzaj ludzki? Rozdziały 30–50 stanowią pogłębione opracowanie wątków historycznych z części pierwszej⁸.

W obrębie tych części można dostrzec dalsze podziały, podyktowane zapewne potrzebami wykładu i porządkujące materiał. Pierwszy rozdział stanowi wstęp i konspekt dla sześciu kolejnych. Ampeliusz zawarł w nim możliwie najprostszą definicję świata („Świat jest to ogół rzeczy, w którym znajduje się wszystko, poza którym nie ma nic. Po grecku nosi nazwę *kosmosu*” Amp., 1,1) oraz objaśnienie najprostszycy, a potrzebnych później zagadnień, takich jak cztery kierunki świata, teoria żywiołów czy podział na strefy klimatyczne. Następne sześć rozdziałów pogrupowane zostało według żywiołów, ich atrybutów i odpowiadających im dziedzin wiedzy (ogień – niebo – astronomia/astrologia: rozdz. 2–3; powietrze – wiatry i ich nazewnictwo: rozdz. 4–5; ziemia – krąg ziemski – chorografia: rozdz. 6; woda – Ocean – nazwy mórz: rozdz. 7)⁹. Każdy z tych rozdziałów został skonstruowany w inny sposób. W rozdziale drugim Ampeliusz opisuje kolejno 12 znaków zodiaku wg następującego klucza: 1) łacińska nazwa znaku 2) ewentualna nazwa grecka lub objaśnienie, jaką postać przedstawia znak 3) zwięzła mityczna historia związana z powstaniem znaku 4) inne wersje mitów. Jako przy-

⁷ Por. Kołoczek 2016: 20–22.

⁸ Zob. Arnaud-Lindet 1993: 9–12; por. Kołoczek 2016: 17–18.

⁹ Por. Kołoczek 2016: 18.

kład można wskazać opis Strzelca: „Strzelec – Krotos, syn piastunki Muz, które zawsze ceniły go za to, że zabawiał je grą i dźwiękiem wydawanym przez strzały. Inni mówią, że chodzi o Chirona, gdyż był on sprawiedliwy, pobożny, uczony i gościnny. Od niego Eskulap nauczył się medycyny, zaś Achilles gry na kitarze i wielu innych [umiejętności]” (Amp., 2,9). Rozdział trzeci poświęcony jest gwiazdom i konstelacjom. Tutaj każda z nich zostaje jedynie krótko scharakteryzowana poprzez jedną specyficzną cechę bądź skojarzenie, jak np. „Kaniukła, której moc objawia się zwłaszcza w okresie przesilenia letniego” (Amp., 3,2). Rozdział czwarty i piąty łączą wiedzę o znakach zodiaku i kierunkach świata z nazewnictwem i orientacją dwunastu podstawowych wiatrów (np. „Baran odpowiada Afeliotosowi, Byk Kaikiasowi, Bliźnięta Akwilonowi” – Amp., 4,1; „Euros, podobnie Afeliotos i także Wolturnus [wiejące] ze wschodu” – Amp., 5,1) wraz z ich prostą definicją („Wiatry powstają wskutek ruchu i odchylenia powietrza” – Amp., 5,1). Wreszcie rozdziały szósty i siódmy stanowią geograficzne katalogi najważniejszych ludów, gór, wysp, rzek i mórz wraz z ich umiejscowieniem, opisanym w możliwie najprostszy sposób. I one poprzedzone są krótkimi wstępami, definicjami i objaśnieniami dostosowanymi do poziomu młodego, niezbyt wymagającego odbiorcy, lecz na tym preparacja Ampeliusza się nie kończy. Przykładowo, pozornie w kolejności wymienianych ludów, Ampeliusz nie trzyma się żadnego porządku, w praktyce posuwa się jednak generalnie od wschodu ku zachodowi, zataczając okręgi, podobnie jak ma to miejsce w dukcie pisma zwanym bustrofedonem, jak gdyby omawiał jakąś mapę¹⁰. Z kolei przy opisie wysp greckich zwraca uwagę dokonana przez niego selekcja materiału, gdy z jednej strony wymienia wyspy największe i najbardziej znane, jak Rodos, Eubea, Lesbos czy Kreta, z drugiej zaś przy pominięciu wielu innych ważniejszych, wyspy małe i na pozór nic nieznaczące, jak Seriphos, Gyaros i Donusa, nierozzerwalnie związane jednak z rzymską literaturą okresu pryncypatu jako miejsca zesłań politycznych, stereotypowo odłudne, dzikie i pozbawione znaczenia¹¹.

Kolejne rozdziały pierwszej, przyrodniczo-kulturowej części dzieła (ósmy i dziewiąty) dotyczą spraw ludzkich (katalog cudów świata i atrakcji turystycznych, zwłaszcza wschodniej części imperium rzymskiego) i boskich¹² (katalog bogów

¹⁰ Jak zauważa Arnaud-Lindet (1993: XVI przyp. 29), bardzo prawdopodobne jest, że podstawowym narzędziem Ampeliusza w czasie jego wykładów na temat geografii była tzw. Forma Orbis – wielka mapa świata, sporządzona na użytek publiczny z inspiracji Marka Wipsaniusza Agryppy, jednego z najbliższych współpracowników cesarza Augusta. Na temat wykorzystania map w rzymskiej szkole zob. Bonner 2012: 129–131.

¹¹ Zob. Kołoczek 2016b: 175–176.

¹² Być może w ten sposób Ampeliusz nawiązywał do głośnej pracy najwybitniejszego rzymskiego uczonego Marka Terencjusza Warrona pt. *Antiquitates rerum humanarum*

przedstawiony został zgodnie z pluralistyczną wizją genealogii boskich, wg której różnice w mitach na temat danego bóstwa, np. Heraklesa, świadczą o tym, że mowa jest o kilku różnych postaciach noszących to imię¹³. Ciekawe jest zwłaszcza podejście Ampeliusza do znanych miejsc, opisanych tak, by zainteresować, zachęcić do ich odwiedzenia, ale i nawiązać przy okazji ich opisu do treści mitologicznych lub historycznych (np. Amp., 8,4: „Góra na Leukadzie, skąd Safona rzuciła się [do morza] z powodu mężczyzny. Na samym szczycie znajduje się okrąg kultowy Apollina, w którym składa się ofiary; i gdy człowiek rzuca się stamtąd w dół, natychmiast wyławiają go do łódki”). Niewątpliwie nie jest przypadkowe również to, że rozdział o tak swobodnej treści następuje bezpośrednio po dosyć obszernych i typowo pamięciowych katalogach geograficznych, a poprzedza równie wymagający rozdział poświęcony mitologii. Może wskazywać to na próbę zbilansowania przekazywanego materiału, zwiększenia zaangażowania ucznia, urozmaicenia lekcji i zwiększenia efektywności procesu nauczania, polegającego przede wszystkim na rozwijaniu i ćwiczeniu pamięci.

Rozdział jedenasty otwiera blok historyczny poświęcony historii powszechnej, uszeregowanej według koncepcji siedmiu kolejnych mocarstw (Asyria, Media, Persja, Sparta, Ateny, Macedonia, Rzym. Rozdziały 11–16 w formie krótkich charakterystyk władców i słynnych wodzów przedstawiają dzieje pierwszych sześciu państw, kolejne poświęcone są już słynnym Rzymianom: królom (rozd. 17), wodzom (rozd. 18), politykom (rozd. 19) i bohaterom narodowym (rozd. 20). Każdy z nich rozpoczyna się od imienia danej postaci, po której Ampeliusz wymienia jej najbardziej znane dokonania. Czasem jednak podaje przed nimi również epitet bądź inne dookreślenie ułatwiające skojarzenie, o kogo chodzi, pomagające w klasyfikacji i wyrobieniu sobie prostej opinii na temat konkretnego bohatera. I tak np. Cyrus to „najodważniejszy król, który podporządkował sobie większą część Azji” (Amp., 13,1), Dariusz to „jeden z siedmiu Persów, który osiągnął panowanie na podstawie końskiego rżenia”, kojarzony przede wszystkim z bitwą pod Maratonem (Amp., 13,3), Kserkses to „syn Dariusza” prowadzący kolejną wojnę z Grekami (Amp., 13,4), Likurg nazwany został „prawodawcą” (Amp., 14,2), Arystydes „sprawiedliwym” (Amp., 15,10), Ifikrates „najbieglejszym w sztuce wojennej” (Amp., 15,16), a przewodzący macedońskiemu powstaniu przeciwko Rzymianom Pseudo-Filip po prostu „prostakiem i niegodziwcem”

et divinarum (Starożytności ludzkie i boskie), która mogła stanowić podstawę wykładu nauczyciela na te tematy. Por. Kołoczek 2016: 18.

¹³ Amp. 9,12: „Sześciu Herkulesów: pierwszy [był] synem Jowisza Powietrznego; drugi synem Nilu, którego Egipcjanie czczą jako władcę; trzeciego Hellenowie nazywają założycielem swojej krainy; czwarty [był] synem Kronosa i Karthere, któremu cześć oddają Kartagińczycy i od którego Kartagina bierze swoją nazwę; piąty synem Joaba, który wojował z królem Medów; szósty Jowisza i Alkmeny, który przechrzył Atlasa”.

(Amp., 16,5). Jako przykład typowej charakterystyki można przytoczyć notkę poświęconą ateńskiemu strategowi Chabriasowi: „Chabrias, wódz, który nauczył żołnierzy walczyć na sposób gladiatorów, przyłączył do Aten, Cypr, Naksos i wszystkie wyspy azjatyckie, a w bitwie morskiej koło Chios wolał raczej zginąć, niż odpłynąć złożywszy broń” (Amp., 15,18). Podobnie zabójcy ateńskiego tyrana Hipparchosa, Harmodios i Arystogejton, zostali określani mianem „plebejuszy” (Amp., 15,8). W zachowanej biografii Chabriasa autorstwa Korneliusza Neposa, na której prawdopodobnie opierał się Ampeliusz, nie pojawia się żadne porównanie do gladiatorów¹⁴, również żaden rzymski autor nie nazwał ateńskich tyranobójców plebejuszami, można zatem założyć, że w obydwu przypadkach mamy do czynienia z celowym zabiegiem samego Ampeliusza, mającym na celu dostosowanie treści do poziomu rzymskiego ucznia przez wprowadzenie znanych mu pojęć.

W kolejnych rozdziałach traktujących o historii rzymskiej, charakterystyki uszeregowanych tematycznie znanych postaci (zwycięzcy w głośnych pojedynkach – rozdz. 22, znani zdrajcy – rozdz. 27, najwięksi wrogowie Rzymu – rozdz. 28) przeplatają się z prostymi wyliczeniami (zdobywcy *spolia opima* – rozdz. 21, wodzowie, którzy otrzymali swoje przydomki od pokonanych ludów – rozdz. 23, znani przedstawiciele rodu Scypionów – rozdz. 24, ludy, z którymi walczyli Rzymianie – rozdz. 28), ale też bardziej rozbudowanymi narracyjnymi katalogami problemowymi (secesje plebejskie – rozdz. 25, najpoważniejsze zaburzenia społeczne – rozdz. 26). Ostatni w tym bloku rozdz. 29 stanowi w miarę ciągły opis kolejnych przekształceń ustrojowych państwa rzymskiego. Jak już wspomniano, dalsza część dzieła pogłębia i poszerza już tylko wiadomości historyczne z części pierwszej. Rozdziały 29–39 dotyczą historii powszechnej, zaś ich formuła (wyjawszy rozdz. 30, poświęcony dłuższemu opisowi przejęcia władzy nad Persją przez Dariusza Wielkiego) została oparta po raz kolejny na rozbudowanych charakterystykach znanych władców. Rozdziały 40–50 dotyczą wybranych problemów związanych z rozwojem i funkcjonowaniem rzymskiego imperium i skonstruo-

¹⁴ Nepos opisuje manewr Chabriasa w następujący sposób: „Skoro opuściły go [Chabriasa] wojska najemne, w taki oto sposób podszedł naczelnego wodza Agesilaosa, który był pewny zwycięstwa: zabronił pozostałym w szeregach żołnierzom ruszać się z miejsca, rozkazał im oprzeć tarcze o kolano, nastawić włócznie i tak czekać na atak wroga. Agesilaos, widząc nowy sposób walki, nie miał odwagi ruszyć naprzód i głosem trąby odwołał swoich żołnierzy, którzy już ruszali do ataku. Manewr ten tak zasłynął w całej Grecji, że Chabrias zażądał, by jego posąg ustawiony przez Ateńczyków na agorze, został wyrzeźbiony w takiej właśnie pozycji, jaką wtedy przyjęli jego żołnierze” (Nep., *Chab.* 1; przeł. J. Axer et al.). Prawdopodobnie walka „na sposób gladiatorów” oznacza po prostu walkę widowiskową, zaskakującą widza i opartą na fortelach, trudno bowiem inaczej wytłumaczyć, co mógł mieć na myśli Ampeliusz.

wane zostały jako w miarę ciągle struktury narracyjne. Pierwsze siedem rozdziałów tego bloku (rozd. 40–47) poświęcone zostało rzymskim wojnom: rozdział 40 jest wprowadzeniem tematu, rozdz. 41 podaje definicje czterech rodzajów wojen, rozdz. 42–43 dotyczą wojen domowych, natomiast rozdz. 44–47 zagranicznych, z kolei ostatnie trzy zachowane rozdziały traktują o polityce rzymskiej (rozd. 48–49) i ustrojach państw (rozd. 50)¹⁵.

W przeszłości wielokrotnie zwracano uwagę na niski poziom wykładu Ampeliusza, powierzchowność jego wykształcenia i popełniane przez niego błędy (szczególnie nikle są jego wiadomości na temat państw hellenistycznych, zwłaszcza Egiptu i geografii italskiej)¹⁶, uczyonym umykał jednak dydaktyczny, a więc najważniejszy aspekt jego pracy, skierowanej najpewniej do młodego, niewykształconego odbiorcy. Już sama forma zachowanego tekstu odsyła nas do rzymskiej szkoły opisywanej przez Horacego (*Ars poet.* 325–330), ale uwiecznionej też przez zabytki papirologiczne czy podstawowy podręcznik gramatyki Eliusza Donata z połowy IV w., który przekazuje inny rodzaj wiedzy, lecz taką samą metodą jak Ampeliusz. W szkole tej, podobnie zresztą jak w szkołach późniejszych, lekcja polegała bowiem nieraz na regularnym odpytywaniu ucznia z przerabianego materiału, przez co nie tylko sprawdzano poziom jego wiedzy, ale przede wszystkim ćwiczone pamięć. Wiele tytułów rozdziałów utworu skomponowanych zostało w postaci takich właśnie pytań, bezpośrednich (4,1; 8,1; 9,1; 20,1; 21,1; 22,1; 27,1; 28,2; 29,1; 45,1), jak i pośrednich (23,1; 24,1; 28,1; 39,1; 47,1), które w wielu innych miejscach zastąpione zostały, prawdopodobnie przez średniowiecznych kopistów traktujących pracę Ampeliusza jak encyklopedię z powodu tytułów złożonych z *de* z *Ablativem*, np. *De mundo* (O świecie). Jedne z pytań wymagały odpowiedzi zwięzłej i konkretnej, jak np.: „Kto zdobył łupy w pojedynkach wodzów” (Amp. 21), inne obszernej, w której uczeń mógł się wykazać dodatkową wiedzą: „Jakie cuda znajdują się na ziemi?” (Amp. 8). Często zresztą udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na niektóre pytania wymagało posiadania znacznie obszerniejszej wiedzy niż ta przekazana w danym podpunkcie. W ten sposób uczeń musiał wykazać się również umiejętnością poszukiwania informacji, ich kojarzenia i łączenia z sobą w spójny przekaz. Niejednokrotnie też nauczyciel powracał po jakimś czasie do tego samego tematu, odwołując się do poruszonych już wątków i poszerzając treść wykładu o nowe zagadnienia (np. rozdz. 46 został w całości poświęcony przebiegowi i problematyce trzech wojen punickich, na temat któ-

¹⁵ Arnaud-Lindet 1993: IX–XII; por. o wiele prostszy podział Wölfflina (1854: 13). Alonso-Núñez (1981–1982: 191) zauważa ponadto, że osobno pogrupowane zostały wydarzenia historyczne o wydźwięku pozytywnym (rozd. 17–24), a osobno negatywnym (rozd. 25–29).

¹⁶ Zob. Kołoczek 2016: 14 oraz przyp. 23–24; 24, przyp. 54.

rych pojedyncze informacje pojawiały się już wielokrotnie wcześniej przy okazji innych tematów)¹⁷.

Organizacja materiału dydaktycznego przez Ampeliusza nie ograniczała się jedynie do podziału tematycznego, chronologicznego i jego rozplanowania na uzupełniające się moduły. W swojej pracy nauczyciel dążył również do wywołania odpowiednich skojarzeń, korzystał z mnemotechnik, a materiał układał niejednokrotnie według ściśle określonego klucza. Wszystko to miało ułatwić zapamiętywanie kolejnych wiadomości i ich łatwiejsze połączenie z innymi tematami. Przykładowo w rozdziale poświęconym słynnym Scypionom (Amp., 24) Ampeliusz uszeregował ich zgodnie z anagramem A-N-A-N, utworzonym od ich przydomków (Publiusz Korneliusz Scypion **Afrykański** Starszy, Publiusz Korneliusz Scypion **Numantyński**, Lucjusz Korneliusz Scypion **Azjatycki**, Publiusz Korneliusz Scypion **Nazyka**). Wskazuje na to również określenie Scypiona Afrykańskiego Młodszeo mniej znanym przydomkiem Numantyński. Jedynym Scypionem wymienionym bez przydomka był posiadający wyjątkowo długie nazwisko Kwintus Cecyliusz Metellus Pius Kornelian Scypion Nazyka, dodany do listy Scypionów z porządkującą charakterystyką, „który po zabójstwie Pompejusza zebrał jego zwolenników, a pokonany odebrał sobie życie” (Amp., 24,1). Oczywiście także pozostali członkowie rodu zostali równie krótko scharakteryzowani poprzez najważniejsze wydarzenia z ich życia, dzięki czemu skuteczność mnemotechniki „A-N-A-N + Scypion od Pompejusza” jest jeszcze większa¹⁸.

W inny sposób Ampeliusz ułożył listę najsłynniejszych (niekoniecznie najwybitniejszych) rzymskich wodzów (Amp., 18), porządkując ich według słów kluczy. Juniusza Brutusa i Waleriusza Publikolę łączy słowo „wolność” (*libertas*): „Brutus, który w imię powszechnej wolności zabił własnych synów. Waleriusz Publikola, który z powodu tej samej wolności stoczył wojnę z Tarkwiniuszami¹⁹” (Amp., 18,1-2), Malliusza (Manliusza) Torkwatusa określa słowo „dyscyplina”, Cyncynnata „dyktatura”, Fabiusza Kunktatora „zwlekание” (*mora*), a Papiriusza Kursora „szybkość” (*velocitas*). Ten ostatni został też połączony z dwoma innymi wodzami Kuriuszem Dentatusem i Fabiuszem Rullianusem przez temat wojen z Samnitami (*Samnitas – Samnites – legatis Samnitum*)²⁰.

Głównym celem dzieła Ampeliusza było, jak się wydaje, uporządkowanie wiedzy ucznia przekazanej w czasie lekcji, ale również dostarczenie mu dodatko-

¹⁷ Zob. Arnaud-Lindet 1993: VIII; Bonner 2012: 237–240, 262; Cribiore 2015: 151–152; Kołoczek 2016: 18–19 oraz przyp. 40.

¹⁸ Zob. Sage 1978: 221.

¹⁹ „*Brutus, qui pro libertate publica liberos suos interfecit. Valerius Publicola qui propter eandem libertatem adversus Tarquinius bellum exercuit, idem ius libertatis dando populum ampliavit*”.

²⁰ Por. Sage 1978: 221.

wej pomocy naukowej, pozwalającej metodą skojarzeń, mnemotechnik, wyliczanek i łatwo zapadających w pamięć krótkich opowiadań na przypomnienie sobie i utrwalenie najważniejszych treści przekazanych przez nauczyciela. Świadczy o tym m.in. wyjątkowa zwięzłość i punktowy charakter narracji, pozornie chaotycznej, niepowiązanej, lecz w istocie zorganizowanej wedle ustalonych wcześniej kryteriów, brak ciągłości chronologicznej w materiale historycznym (takie kwestie przedstawiane są często w ujęciu problemowym), ale też sama treść, wymagająca w niektórych miejscach rozleglejszej wiedzy, umiejętności łączenia faktów i poprawnego stosowania pojęć. Jest to praca powstała na użytek szkolny, na dodatek przeznaczona dla konkretnego ucznia – Makrynusa, najprawdopodobniej zatem mamy do czynienia z nauczaniem indywidualnym. *Repetitorium* z pewnością nie jest encyklopedią czy traktatem naukowym i nie rości sobie nawet takich pretensji. Jego autor we wstępie zwraca się bezpośrednio do adresata, nawiązując do jego ńście dziecinnego, pełnego entuzjazmu życzenia: „Skoro chcesz wiedzieć wszystko, napisałem to repetytorium, żebyś wiedział, czym jest świat, czym [są] żywioły, co znajduje się na ziemskim kręgu lub też czego dokonał rodzaj ludzki” (Amp., *Praef.*). Nie wiemy niestety, czy praca Ampeliusza pełniła funkcję podręcznika wspomagającego proces dydaktyczny w nauczaniu ogólnym²¹, czy też była raczej prezentem, jaki wręczył on swojemu uczniowi na zakończenie edukacji, niewątpliwie jednak miała służyć bardziej rekapitulacji wtórnej, przerobionego już materiału niż wprowadzaniu nowych zagadnień²².

Zakres problemów poruszanych w podręczniku jest bardzo szeroki, od kosmologii, geografii, astrologii, mitologii, aż po architekturę i podstawy wiedzy o państwie i prawie, najwięcej miejsca zajmują jednak treści historyczne oraz etyczne, a dokładniej dotyczące wychowania patriotycznego. Za nadinterpretację z braku dowodów należy przy tym uznać opinię J. N. Alonso-Núñeza, który w tych ostatnich zagadnieniach dopatrywał się nadrzędnego celu kształcenia Makrynusa²³. Najbezpieczniej byłoby chyba nazwać utwór Ampeliusza podręcznikiem do humanistycznego kształcenia indywidualnego w prywatnej szkole gramatycznej. Na taki poziom kształcenia wskazuje już sama treść, zdająca się odpowiadać temu, czego oczekivalibyśmy po nauce u gramatyka, nauczyciela średniego szczebla w rzymskim systemie edukacji, u którego młodzi Rzymianie z dobrych rodzin w wieku ok. 12 lat uczyli się czytać i komentować autorów klasycznych (lekturami były np. utwory wspomnianych przez Ampeliusza poety Enniusza i historyka

²¹ Arnaud-Lindet 1993: VII–VIII; 1997: 2302–2303, 2308–2309 oraz 2312; 1998: 825–826 oraz 837–838; König 2010: 7; Bugaeva 2011: 96–98, choć za „podręcznik szkolny” pracę Ampeliusza uważali już Ducos 1989: 171, a częściowo nawet Galdi 1922: 80–81 oraz Terzaghi 1947: 79–92.

²² Por. Kołoczek 2016: 17.

²³ Alonso-Núñez 1981–1982: 192.

Sallustiusza), stylistyki, ale też (zwłaszcza w przypadku nauczania prywatnego) prawdopodobnie zdobywali podstawową wiedzę o świecie²⁴.

Dzieło Ampeliusza stanowi najprawdopodobniej jedynie odbicie prowadzonych przez niego lekcji, wiele problemów zostało bowiem zaledwie zasygnalizowanych przez niego drogą aluzji i skrótów myślowych, zrozumiałych jedynie dla kogoś, kto posiada już w miarę uporządkowaną wiedzę na poruszane tematy i pragnie ją sobie tylko odświeżyć drogą szybkich skojarzeń. W przeciwnym wypadku publikacja utworu byłaby przecież zupełnie bezcelowa, podobnie jak pytania poprzedzające kolejne rozdziały odwołujące się do pamięci i posiadanej wiedzy. Za przykład może tu posłużyć anegdota poświęcona postaci słynnego rzymskiego wodza z III w. przed Chr. Maniusza Kuriusza Dentatusa: „Kuriusz: kiedy piekł na palenisku rzepy, odrzekł posłom Samnitów oferującym [mu] złoto: wołę poprzestać na naczyniach z gliny i rozkazywać tym, którzy złoto posiadają” (Amp. 18,8). Bez wątpienia głównym celem tej historii jest ukazanie nieprzekupności Rzymianina, znajomość kontekstu wojen samnickich, jak i samej postaci, są jednak niezbędne, by w ogóle zrozumieć, o kim jest mowa. Zresztą w innych miejscach wiedza, do której odwołuje się Ampeliusz, jest na tyle zaawansowana, że również na temat Dentatusa, ważnego uczestnika bardzo często przywoływanych przez niego starć z Samnitami, prawdopodobnie przekazał on swojemu uczniowi znacznie więcej informacji²⁵. Dość powiedzieć, że w jego wykładzie zostaje przywołana nawet postać słabiej znanego ateńskiego stratega Fokiona (Amp., 15,17), czy też Diona z Syrakuz, scharakteryzowanego w jeszcze bardziej aluzyjny sposób niż Dentatus: „Dion, który pod nieobecność króla Sycylii Dionizjusza, bawiącego w Italii, przy pomocy ośmiu statków transportowych zajął Syrakuzy i przegnał go z królestwa, choć posiadał on sto okrętów zaopatrzonych w tarany” (Amp., 15,15). Tego typu notatki wymagają rozwinięcia, dalszych pytań i uściśleń, niemniej jak wyglądały lekcje Ampeliusza, możemy się jedynie domyślać. Niestety znacznym utrudnieniem w tej kwestii jest nasza niewielka wiedza na temat funkcjonowania ówczesnej rzymskiej szkoły, używanych w niej materiałów dydaktycznych, metod pracy, a nawet nauczanych zagadnień. Być może układ *Repetitorium* odpowiada wiernie scenariuszowi lekcji, być może jego związek z nimi jest luźny, niełatwo też stwierdzić, czy pojawiające się w utworze rozmaite strategie dydaktyczne były wykorzystywane również w trakcie wykładów, lecz niewątpliwie dzieło Lucjusza Ampeliusza wyraża jego indywidualne i bardzo kreatywne podejście do ucznia.

²⁴ Zob. Marrou 1969: 352–354, 384–395; Bonner 2012: 62–63, 136, 237; por. Kołoczek 2016: 12, 17.

²⁵ Zob. Kołoczek 2016: 19–20.

Trudno powiedzieć, jak to się stało, że tak oryginalna praca w ogóle dotrwała do naszych czasów. Niektórzy uczeni starali się wytłumaczyć to, utożsamiając małego Makrynusa z przyszłym cesarzem Markiem Opelliuszem Makrynusem (lata panowania 217–218), a jego nauczyciela z doświadczonym wykładowcą retoryki z Cezarei Mauretańskiej, na to nie ma jednak żadnych dowodów²⁶. Możliwe, że podręcznik Ampeliusza został doceniony przez współczesnych mu i był wykorzystywany również przez innych nauczycieli, możliwe też, że jego niezwykle ciekawa treść i niebanalny sposób prezentacji przyczyniły się do zdobycia nieuchwytnej dziś dla nas popularności, powtórzonej jednak, jak już wspomniano, natychmiast po jego powtórnym odnalezieniu w XVII w. Świadoma lektura pracy Ampeliusza wymaga posiadania dosyć obszernej wiedzy o antyku, znajomości licznych kontekstów, ale dostarcza również wielu ciekawych informacji o świecie starożytnym, choćby na temat genealogii boskich w ujęciu pluralistycznym, mniej znanych wersji mitów, czy też znanych budowli i popularnych wówczas atrakcji turystycznych. Niedoceniana do niedawna wartość źródłowa tego unikalnego podręcznika polega również na tym, że wzbogaca on naszą wiedzę na temat rzymskiego systemu edukacji w czasach dojrzałego cesarstwa, tego, jakich treści wówczas nauczano, jak przekazywano tę wiedzę i jak starano się ją utrwalić w pamięci.

Bibliografia

Alonso-Núñez J. M. (1981–1982): *El 'Liber Memorialis' de Lucius Ampelius*, Acta classica Universitatis scientiarum Debreceniensis, nr 17/18: 189–193.

Arnaud-Lindet M.-P. (1993): *Introduction*, [in:] Lucius Ampelius, *Aide-mémoire*, texte établi et traduit par M.-P. Arnaud-Lindet, Paris: VII–XXXI.

Arnaud-Lindet M.-P. (1997): *Le liber Memorialis de L. Ampelius*, Aufstieg und Niedergang der römischen Welt, nr 2/34/3: 2301–2312.

Arnaud-Lindet M.-P. (1998): *Le Liber memorialis d'Ampélius. Une propédeutique à l'étude de la rhétorique à la fin du IIe s. de notre ère*, [in:] T. Albaladejo, E. del Rio, J.A. Caballero (ed.), *Actes du Congrès International Quintiliano. Madrid-Calahorra, 14–18 nov. 1995: „Quintiliano: Historia y actualidad de la rhetorica: XIX Centenario de la Institutio Oratoria”*, Vol. II: 825–838.

Assmann E. (1941): *Der Liber memorialis des Lucius Ampelius*, Philologus, nr 94/4: 197–221, 303–329.

²⁶ Zob. Gläser 1843: 145–146; Sorn 1901: 3; Galdi 1922: 80; Arnaud-Lindet 1993: VIII, XXII–XXIV oraz przyp. 52–53; 1997: 2301, 2302 przyp. 2; 1998: 825 oraz przyp. 2. Na temat dyskusji naukowej poświęconej Ampeliuszowi i jego uczniowi zob. Kołoczek 2016: 12–14.

Bo D. (1964), *La lingua del liber memorialis di Ampelio et la questione cronologica che lo riguarda*, Athenaeum, nr 49: 134–168.

Bonner S. (2012): *Education in Ancient Rome. From the Elder Cato to the Younger Pliny*, London–New York.

Bugaeva N.V. (2011): *Jeszcze raz k woprosu o žanrie, adriesatie i dostowiernosti „Pamiatnoj knigi” L. Ampielija*, Wiestnik drierwniej istorii, nr 1: 93–105.

Cribiore R. (2015): *School Structures, Apparatus and Materials*, [in:] W.M. Bloomer (ed.), *A Companion to Ancient Education*, Maiden–Oxford: 149–159.

Ducos M. (1989): *Ampelius (Lucius)*, [in:] R. Goulet (ed.), *Dictionnaire des philosophes antiques*, Vol. 1, Paris: 171–173.

d’Este L. (1980–1981): *Pietro Canal e la sua edizione di Ampelio*, Atti: L’Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, nr 139: 231–243.

Galdi M. (1922): *L’Epitome nella letteratura latina*, Napoli.

Gläser C.G. (1843), *Das Zeitalter des Lucius Ampelius*, Rheinisches Museum für Philologie. Neue Folge, nr 2: 145–146.

Holford-Strevens L. (1995): *L. Ampelius, Aide-mémoire (Liber memorialis) by L. Ampelius, Marie-Pierre Arnaud-Lindet*, Gnomon, nr 67/7: 600–604.

Kołoczek B.J. (2016): *Wstęp*, [in:] Lucjusz Ampeliusz, *Liber memorialis – Repetytorium, czyli co mały Rzymianin powinien wiedzieć o świecie*, przekład, wstęp i komentarz B.J. Kołoczek, Poznań: 7–31.

Kołoczek B.J. (2016b): *Burzliwe morze, spokojne wyspy. Wizja Morza Egejskiego w literaturze rzymskiej okresu pryncypatu*, [in:] M.N. Pawlak, M. Piegdoń, B.J. Kołoczek, *Fretum Aegaeum. Rzym a Wyspy Egejskie od II w. p.n.e. do III w. n.e.*, Kraków: 137–177.

König I. (2010): *Einleitung*, [in:] Lucius Ampelius, *Liber memorialis. Was ein junger Römer wissen soll*, herausgegeben, eingeleitet und übersetzt von I. König, Darmstadt: 7–23.

Marrou H.-I. (1969): *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa.

Morawski K. (1921): *Historia literatury rzymskiej*, Vol. VII: *Schylek w II i III w. po Chr.*, Kraków.

Sage M.M. (1978): *The „De Viris Illustribus”: Chronology and Structure*, Transactions of the American Philological Association, nr 108: 217–241.

Sorn J. (1901): *Einige Bemerkungen zum „liber Memorialis” des L. Ampelius*, Gymn.-Progr., Laibach.

Terzaghi N. (1947): *Ampeliana*, *Studi Italiani di Filologia Classica*, nr 21: 79–92.

Wölfflin von E. (1854): *De Lucii Ampelii libro memoriali quaestiones criticae et historicae*, Göttingen.

BARTOSZ KOŁOCZEK

***Liber memorialis* by Lucius Ampelius –
a schoolbook from the 2nd century**

Synopsis

The article attempts to examine whether the 2nd century Latin text attributed to a man named Lucius Ampelius can be treated as an example of an ancient Roman schoolbook. The function and nature of *Liber memorialis* can be defined by its title, which refers to the rote method of teaching and learning, a dedication to a young man named Macrinus, who could have been Ampelius' pupil, an organization of the text, where numerous bullet points are used, and a number of simplifications, catalogues and mnemonic techniques. Additionally, *Liber memorialis* is divided into thematic units devoted to natural science, mythology, culture, politics and history. The analysis of the text written by Ampelius seems to indicate that it can be considered as a teaching aid written with the aim of organizing and consolidating pupil's knowledge.

Key words: Lucius Ampelius, Ancient Roman Education, Ancient Roman School, Ancient Roman Teachers, Latin Literature

MARIA STINIA

Podręczniki do historii powszechnej Theodora Weltera i Wilhelma Pütza w edukacji historycznej w Galicji

Słowa kluczowe: podręczniki, Galicja, nauczanie historii

W edukacji historycznej prowadzonej w Galicji przez długie dziesięciolecia przynależności tych terenów do monarchii habsburskiej starano się dostosować system oświatowy do wzorów austriackich. Po okresie Wiosny Ludów w całym państwie, a więc również w Galicji, dokonano istotnej modernizacji modelu nauczania, utrzymując jednak jego centralistyczną strukturę. Dopiero po przekształceniach polityczno-ustrojowych i powstaniu Austro-Węgier galicyjska szkoła przeszła gruntowny proces polonizacji. Jednak zanim do tego doszło, obraz przeszłości budowany był na podstawie podręczników obcych. W okresie przed wprowadzeniem autonomii, a także w pierwszych latach jej trwania, autorami najbardziej popularnych prac z zakresu historii powszechnej byli Theodor Bernhard Welter oraz Wilhelm Pütz¹.

Połowa XIX wieku dla oświaty galicyjskiej to czas wprowadzania w życie zasad organizacyjno-programowych nowego systemu oświatowego, wdrażanego w całym państwie austriackim – tak zwanych reform Thuna. Ramy organizacyjne tych działań stworzyło powołane w kwietniu 1848 roku ministerstwo oświaty (*Ministerium des öffentlichen Unterrichts*). Wśród grupy fachowców, którym powierzono opracowanie projektu reform, znalazł się, mający już doświadczenie w staraniach reformatorskich, profesor Uniwersytetu Praskiego, Franz Serafin Exner. W lecie 1848 roku ogłosił projekt wytycznych dla edukacji publicznej w Austrii *Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich*², zawie-

¹ O podręcznikach Weltera i Pütza pisała Wanda Zwolska (*Podręczniki historii w gimnazjach galicyjskich w latach 1867–1914*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego”, Ser. I, z. 86, Łódź 1972, s. 29–32), ale opierała się wyłącznie na polskim przekładzie Z. Sawczyńskiego oraz Cz. Majorek (*Historia uytylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji 1772–1918*, Warszawa 1990, s. 136–141), który skupił się głównie na ich charakterystyce w kontekście dydaktycznym i merytorycznym pod kątem potrzeb galicyjskich. Niniejszy tekst uzupełnia analizę tych podręczników i przybliża sylwetki ich autorów.

² H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens – Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreich*, Bd. 4: *Von 1848 bis zum Ende Monarchie*, Wien 1986, s. 222.

rający program, który został urzeczywistniony w kolejnych latach. Mimo przedwczesnej śmierci Exnera w 1853 roku, pozostawał on duchowym ojcem reform³. Szczególnie ważną postacią i znakomitym partnerem dla Exnera okazał się Herman Bonitz, protestancki nauczyciel gimnazjum w Szczecinie, który w lutym 1849 roku objął katedrę filologii klasycznej na Uniwersytecie w Wiedniu. Obaj opracowali projekt organizacji gimnazjów i szkół realnych (*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich*), w którym znalazły się idee wszechstronnego wykształcenia i gdzie uwzględniono, obok nauczania języków klasycznych i historii, również matematykę i przedmioty przyrodnicze. Reforma, dążąc do likwidacji dysproporcji w zakresie oświaty i nauki pomiędzy Austrią a państwami niemieckimi, objęła nie tylko szkoły średnie, ale również uniwersytety, gdy 30 września 1849 r. wydano *Provisorische Gesetz über die Organisation der akademischen Behörden*⁴. Zasadnicze przekształcenia nastąpiły na wydziałach filozoficznych, które przestały pełnić funkcję studium przygotowawczego, a stały się równorzędne z pozostałymi wydziałami⁵. Wyraźnie określono ich cele – miały kształcić przyszłych nauczycieli szkół średnich oraz prowadzić badania naukowe. Wstęp na uniwersytety dawał pomyślnie zdany egzamin dojrzałości, który wieńczył edukację w ośmioletnim gimnazjum klasycznym.

W nowo opracowanych programach nauczania w gimnazjum, historia i geografia były z sobą powiązane, stanowiąc jeden przedmiot⁶. W treściach nauczania szczególny nacisk kładziono na historię starożytną oraz historię Austrii, choć zauważano też potrzebę nauki „historii kraju rodzinnego” (miała być wprowadzana w klasie ósmej i włączona w kurs historii austriackiej). Wydano również instrukcje dla nauczycieli z wytycznymi programowymi i wskazówkami do nauczania.

W okresie neoabsolutyzmu dla edukacji galicyjskiej na poziomie średnim charakterystyczna była ponowna germanizacja (przerwana tylko na krótki czas po wydarzeniach marcowych 1848 roku). Objęła ona także nauczanie historii i geo-

³ Franz Serafin Exner, [w:] *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950* (ÖBL), Band 1, Wien 1957, s. 275–276.

⁴ W. Ogris, *Die Universitätsreform des Ministers Leo Graf Thun-Hohenstein*, Wien 2000, s. 14; H. Engelbrecht, *Geschichte...*; J. Surman, *Leon Thun in polnischer Historiographie. Zur Tradition der Geschichte*, [w:] „Für Geist und Licht! ... Das Dunkel schwand”. *Die Thun-Hohensteinschen Universitätsreformen 1849–1860. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen*, Wien–Köln (w druku).

⁵ K. Michalewska, *Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego (1849–1945)*, [w:] *Inwentarz akt wydziałów i studiów Uniwersytetu Jagiellońskiego 1850–1939 (1954)*, red. J. Michalewicz, Kraków 1997, s. 230.

⁶ S.I. Możdżeń, *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848–1884*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, No 230, *Prace Pedagogiczne V*, Wrocław 1974, s. 20.

grafii na poziomie gimnazjum niższego i wyższego, więc podobnie jak w całej Austrii obowiązywały podręczniki niemieckojęzyczne, zwłaszcza że MWiO zalecało do użytku zaimplementowanie cieszących się wówczas powszechnym uznaniem podręczników autorów pruskich. Na początku XIX wieku Prusy z powodzeniem przeszły istotne przeobrażenia w szeroko rozumianej oświacie. Szok, jakim były klęski w epoce napoleońskiej, wymusił zmianę całego systemu – od szkół elementarnych po uniwersytety. Przejęcie przez państwo odpowiedzialności za rozwój nauki i edukacji szybko zaczęło przynosić efekty. Ożywienie ruchu naukowego, widoczne na uniwersytetach, pobudziło również pisarstwo podręcznikowe i spowodowało, że Prusy stały się liderem w dziedzinie wydawania podręczników gimnazjalnych. Wzrost liczby nowo opracowanych książek do szkół wszystkich szczebli widoczny był zwłaszcza po roku 1821⁷. Stałe miejsce w pisarstwie podręcznikowym miały wydawnictwa do nauki historii powszechnej, której elementów uczono praktycznie w każdym typie szkół⁸. W narracji dominowały treści natury politycznej, ale zaczęły się też pojawiać elementy wiedzy o kulturze czy szerzej o cywilizacji. Powszechnie jednak uważano, że uczniowie nie rozumieją historii kultury i nie potrafią jej docenić, dlatego powinna być uczona dopiero na uniwersytetach. W podręcznikach często stosowana była jako „przyjemny przerywnik od nudnej polityki”⁹. Mimo iż autorzy z pewnością przekonani byli o znaczeniu kultury w dziejach świata, to jednak unikali tych treści¹⁰. Dyskutowano ponadto nad kompozycją narracji, zwłaszcza w zakresie treści dotyczących antyku, gdzie elementy kultury musiały się pojawiać. Dylematem było, czy przedstawiać ją synchronicznie, czy w kontekstach narodowych. W tej sprawie ważną rolę odegrał Heinrich Friedrich Theodor Kohlrausch, wyznaczając określony model, w którym o kulturze antyku należało uczyć etnograficznie, a w kolejnych epokach – synchronicznie¹¹. Kohlrausch był też autorem jednego z najbardziej popularnych opracowań z początku XIX wieku do nauczania historii *Die deutsche Geschichte für Schule und Haus* (1816)¹². Równoległe z toczonymi dyskusjami teoretycznymi pojawiły się w pierwszej połowie XIX wieku podręczniki, które weszły do kanonu tego typu

⁷ W. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Das erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. Band 1, Berlin 2011, s. 69.

⁸ Ibidem, s. 98–99.

⁹ Ibidem, s. 100.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Książka do 1874 roku miała aż 16 wydań. M. Nissen, *Populäre Geschichtsschreibung. Historiker, Verleger und die deutsche Öffentlichkeit (1848–1900)*, Köln 2009, s. 114.

literatury. Jak już wspomniano, Autorami najbardziej popularnych prac byli Theodor Bernhard Welter oraz Wilhelm Pütz¹³.

Theodor Welter (1796–1872) pochodził z Münster, z którym związał całe swoje życie. Uczęszczał tam do gimnazjum, a po ukończeniu w miejscowej Akademii studiów filologicznych zaangażował się w działalność edukacyjną. Uczestniczył w reorganizacji franciszkańskiego gimnazjum w Warendorf, które przekształcono w nowoczesną placówkę oświatową. Pomyślnie zdał państwowy egzamin nauczycielski, jednak początkowo zrezygnował z nauczania i wyjechał w 1821 roku do Berlina, by kontynuować naukę na tamtejszym uniwersytecie, z zamiarem uzyskania stopnia doktorskiego. Pomimo zaawansowania pracy badawczej odstąpił od jej ukończenia – i powróciwszy do Münster, w październiku 1823 roku rozpoczął pracę jako nauczyciel w tamtejszym gimnazjum, gdzie pozostał przez blisko pięćdziesiąt lat. Karierę zawodową zakończył w 1872 roku. Był autorem prac z historii starożytnej Grecji (*Geschichte der Griechen*, 1839) i Rzymu (*Geschichte der Römer*, 1849) oraz początków chrześcijaństwa w Westfalii (*Einführung des Christenthums in Westfalen*, 1830). Sławę przyniósł mu, wydany po raz pierwszy w Münster w latach 1826–1830, trzyczęściowy podręcznik gimnazjalny do historii powszechnej (*Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen*), który uczynił go powszechnie znanym autorem w całej Europie¹⁴. Książki jego autorstwa szybko stały się bardzo popularne i zaczęły być stosowane w większości sąsiadujących państw, a nawet poza kontynentem europejskim (używano ich także w USA oraz w Japonii). Cenione za jasny i klarowny styl, miały wiele wydań i były używane do lat dziewięćdziesiątych XIX wieku¹⁵. Poświęcona starożytności część pierwsza miała do roku 1894 w sumie 40 wydań, część druga (do roku 1892) – 33, a część trzecia (do roku 1894) – 32¹⁶.

Welter napisał podręcznik z myślą o swoich uczniach. Był nauczycielem praktykiem, ale też reprezentował dość powszechny wówczas typ profesora gimnazjalnego, łączącego pracę pedagogiczną z badaniami naukowymi. W przedmowie do pierwszego wydania przedstawił założenia, jakie mu przyświecały przy pisaniu książki. Podstawą był chronologia, aby uczniowie zyskali mocy stelaż, na którym mogli budować dalszą wiedzę. Istotnym założeniem było stwierdzenie, że podręcznik, aby osiągał swoje cele, musi pobudzać w uczniach chęć uczenia się i poszerzania swojej wiedzy, co oznaczało, że autor musiał rozsądnie balansować

¹³ Zob. przyp. 1.

¹⁴ T.B. Welter, *Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen*, Theil 1: *Die alte Geschichte*; Theil 2: *Geschichte des Mittelalters*; Theil 3: *Geschichte der neueren und neuesten Zeit*, Münster 1826–1830.

¹⁵ P. Bahlmann, *Theodor Bernhard Welter*, [w:] *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), Lipsk 1896, 41, s. 697–698.

¹⁶ *Ibidem*.

pomiędzy podawaniem zwięzłych, suchych faktów, miejsc, nazwisk a konstruktywną analizą prezentowanych treści. Zachowanie tych proporcji Welter uzależniał od wymiaru godzin przeznaczonych na naukę danego przedmiotu w szkole. Przestrzegał również przed zbytnim subiektywizmem, który uniemożliwia uczniom wyrobienie własnej opinii. Przyjął konstrukcję mieszaną, którą określił jako:

„Dwa sposoby przedstawienia faktów: etnograficzny i synchroniczny są ze sobą ściśle połączone, ale w taki sposób, że pierwszy, ze względu na przejrzystość, będzie w całości odgrywał wiodącą rolę, przy czym rozwój antycznych kultur wydaje się mówić sam za siebie. Historię Żydów sformułowałem bardzo krótko. Uczniowie potrzebują tylko małych wskazówek, aby przypomnieć sobie, co było na początkowych lekcjach. Natomiast historię Greków i Rzymian pozwoliłem sobie bardziej rozwinąć, ale tak, że tylko najważniejszym wydarzeniom nadałem koloryt (wojny perskie i punickie). Samo przedstawienie jest utrzymane w większości w biograficznej formie. Ludzi, którzy tworzyli swoją epokę, którzy związani są z najważniejszymi wydarzeniami, umieściłem na pierwszym miejscu. W przypadku starożytności nie mogłem zapomnieć także o znaczących wynalazkach, takich jak pismo obrazkowe u Egipcjan, żeglarsstwo, handel i monety u Fenicjan¹⁷”.

Podręcznik Weltera zaopatrzony był w tablice synchronistyczne, ułatwiające opanowanie dat i faktów¹⁸. Został napisany językiem prostym, żywym, dostosowanym do potrzeb gimnazjalistów, co podkreślał we wstępie jego polski tłumacz, Zygmunt Sawczyński¹⁹. W wersji polskiej dzieło doczekało się pięciu wydań i stosowane było w gimnazjach galicyjskich do początku wieku XX²⁰. Oczywiście podręcznikowi można zarzucić germanocentryczną wizję dziejów, ale przecież właśnie dla niemieckiego ucznia został przygotowany. Wznowienia, wydawane już po śmierci Weltera, uzupełniane były o kolejne wydarzenia już przez innych autorów, co było wówczas zwyczajowo stosowane. Także w wydaniu polskim Sawczyński dodał własne elementy – dotyczące historii monarchii habsburskiej oraz Galicji.

Szerokie zastosowanie w gimnazjach galicyjskich znalazły również podręczniki do historii powszechnej autorstwa Wilhelma Pütza (1806–1877). Był on profesorem w Dreikönigsgymnasium w Kolonii i autorem niemieckich, geograficznych i historycznych czytanek i podręczników. Całe życie związał z tym miastem, gdzie ukończył gimnazjum i gdzie wrócił po studiach filologicznych i historycznych w Bonn oraz uzyskaniu pełnych uprawnień nauczycielskich, które

¹⁷ *Vorrede zur ersten Ausgabe*, [w:] T.B. Welter, *Lehrbuch...*, Theil 1: *Die alte Geschichte*, s. III–IV (tłum. Hubert Stinia); W. Jacobmeyer, op.cit., s. 549–550.

¹⁸ Cz. Majorek, op.cit., s. 136.

¹⁹ Z. Sawczyński, *Wstęp*, [w:] T.B. Welter, *Dzieje powszechne skrócone*, przełożył na język polski Zygmunt Sawczyński, cz. 1: *Dzieje starożytne*, Kraków 1865.

²⁰ T.B. Welter, *Dzieje powszechne skrócone*, przełożył na język polski Zygmunt Sawczyński, cz. 1: *Dzieje starożytne*, Kraków 1865, cz. 2: *Dzieje wieków średnich*, Kraków 1866, cz. 3: *Dzieje nowożytne*, Kraków 1866 (wyd. 2, 1869–1870; wyd. 3, 1874; wyd. 4 przejr. i popr., 1878–1880; wyd. 5 uzup., 1886–1892).

zdobywał, ucząc w gimnazjum w Dürren. W kolońskim gimnazjum pracował do roku 1865. Na jego postrzeganiu historii zaważył kontakt na studiach z wykładowcą historii starożytnej, Bartholdem Georgiem Niebuhrem, który dał mu podstawy solidnej wiedzy, opartej na badaniach źródłowych. Po przejściu na emeryturę Pütz poświęcił się udoskonalaniu swoich podręczników, które opracowywał opierając się na źródłach i współczesnych mu opracowaniach naukowych. Jego najważniejszym dziełem był wydany w Köln w 1833 roku trzytomowy podręcznik, który doczekał się wielu wznowień i opracowań *Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* (Zarys geografii i historii czasów starożytnych, średniowiecznych i nowożytnych dla wyższych klas szkół wyższych). Część poświęcona starożytności doczekała się w państwach niemieckich 18 wydań, część dotycząca średniowiecza – 16 wydań, podobnie jak część trzecia, obejmująca historię nowożytną²¹. Pod takim samym tytułem i z podobnym podziałem czasowym ukazał się podręcznik dla klas średnich gimnazjalnych²². Jego tom pierwszy miał 19 wydań, drugi 15, a trzeci 14. Kolejnym podręcznikiem był *Grundriß der deutschen Geschichte für die mittleren Classen höherer Lehranstalten* (15 wydań). Nieco później pojawił się przewodnik dydaktyczny *Leitfaden bei dem Unterricht in der Geschichte des preußischen Staates* (12 wydań)²³. Jako środek uzupełniający i „ożywiający” lekcje historii oraz związane z nimi nauczanie geografii, Pütz opublikował czteroczęściowe *Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus gesammelt und bearbeitet* – pierwszy tom (wyd. 1861) obejmował starożytność, tom drugi (1862) średniowiecze, tom trzeci (1864) nowożytność, a tom czwarty (1866) czasy najnowsze. Ponadto Pütz był autorem licznych innych opracowań, pomocy dydaktycznych i podręczników. Jego dzieła zdobyły uznanie w wielu państwach niemieckich oraz zostały przetłumaczone na ważniejsze języki europejskie. Stały się popularne także w Austrii, zwłaszcza po 1848 roku, ponieważ były zgodne z duchem czasów – opadającej fali rewolucji oraz konserwatywnym systemem bachowskim. Przede wszystkim wypełniały istniejącą lukę w środkach naukowych, których brakowało w zreformowanym systemie oświaty. Podręcznik miał stać się, obok nauczyciela, podstawą procesu nauczania. Autor nie krył w podręczniku swoich przekonań religijnych, co powodowało, że określany był „misjonarzem ultramontanizmu, rozpowszechniającym jałowe, obnażone z barw i subiektywnej krytyki nauczanie historii”²⁴.

²¹ P. Bahlmann, op.cit., s. 697–698.

²² W. Pütz, *Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit für die mittleren Classen mittleren Lehranstalten*, Bd. 1–3, Köln 1837.

²³ P. Bahlmann, op.cit., s. 697–698.

²⁴ Ibidem (tłum. H. Stinia).

Podobnie jak Welter również Pütz podręcznik *Zarys geografii i historii...* przygotował początkowo z myślą o swoich uczniach. W przedmowie do pierwszego wydania nawiązywał do roli badań B.G. Niebuhra oraz podkreślał chęć wykorzystania najnowszych badań w transmisji wiedzy na poziom edukacji gimnazjalnej²⁵. Wspominał, że książka miała pomóc uczniom i nauczycielom w wyeliminowaniu uciążliwego dla wszystkich dyktowania treści lekcji. Ponadto zwrócił uwagę na podsumowania, które w jego przekonaniu były na tyle jasne, że nie zmuszały uczniów do mechanicznego uczenia się na pamięć²⁶. Podręcznik był bogaty w mapy, bardzo faktograficzny, zawierał wiele przypisów, narracja była ścisła i autorytarna²⁷. W kolejnych jego wydaniach wprowadzano zmiany w zakresie treści, z powodu zmian programowych i dalszego postępu w rozwoju badań historycznych. Słabą stroną pisarstwa Pütza była konstrukcja podręcznika. Jego dzieło podzielone zostało na zbyt długie okresy, w dodatku liczne wtrącenia utrudniały naukę. Autor, który zdawał sobie sprawę z tych problemów, pracował w ostatnich latach życia nad uproszczeniem stylu pisania. Niemniej powodzenie, jakim cieszyły się jego podręczniki, zaowocowało sukcesem finansowym, co z kolei umożliwiło mu podjęcie wielu działań o charakterze charytatywnym²⁸. Polskiego tłumaczenia *Zarysu* Pütza dokonał początkowo Antoni Jerzykowski²⁹, nauczyciel języków klasycznych, historii i geografii w katolickim Gimnazjum Marii Magdaleny w Poznaniu. Był on autorem podręczników do gramatyki łacińskiej, niemieckiej oraz do geografii i historii³⁰. W kolejnych latach stosowano książkę w przekładzie W. Niedzielskiego i Edwarda Gołębiowskiego (t. 1) oraz Lucjana Tatomira (t. 2 i 3)³¹. Ten ostatni, znany pedagog, publicysta i autor wielu późniejszych podręczników, swój przekład trzeciego tomu Pütza wzbogacił o zarys dziejów Polski. Tłumaczenia prac obcych cieszyły się dużą popularnością wśród wydawców galicyjskich, ponieważ były inwestycją

²⁵ W. Pütz, *Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit, für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*, Köln 1833, Vorrede.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Cz. Majorek, op.cit., s. 138.

²⁸ P. Bahlmann, op.cit., s. 697–698.

²⁹ W. Pütz, *Historja powszechna dla średnich klas gimnazjalnych, realnych i wyższych szkół miejskich*, Cz. 1: *Historja starożytna*, przeł. z niem. A. Jerzykowski, Ostrów 1853; Cz. 2: *Zawierająca historję średnią i nową*, przeł. A. Jerzykowski, Gniezno 1854 (wyd. 2, Gniezno 1863).

³⁰ L. Słowiński, „...*Nie damy pogrześć mowy*”. *Wizerunki pedagogów poznańskich XIX wieku*, Poznań 1982, s. 214–223.

³¹ W. Pütz, *Rys geografii i historii powszechnej dla klas wyższych*, t. 1: *Świat starożytny*, tłum. W. Niedzielski, E. Gołębiowski, Lwów 1869; t. 2: *Wiek średni*, tłum. L. Tatomir, Lwów 1870; t. 3: *Dzieje nowożytne*, tłum. i zarysem dziejów Polski uzupełnił L. Tatomir, Lwów 1870.

bezpieczną – miały wcześniejsze dopuszczenia do użytku, co oznaczało mniejsze koszty autorskie, toteż żywotność obu podręczników w Galicji była długa.

Podręczniki z pierwszego dziesięciolecia wprowadzania reform edukacyjnych w Austrii, mimo iż nie były pisane przez Austriaków, to jednak dobrane zostały tak, by uwzględniać ówczesne potrzeby państwowe. Autorzy byli katolikami, a treści w ich podręcznikach odpowiadały nastrojom neoabsolutyzmu bachowskiego. Jednak nie zaspokajały w pełni potrzeb i ambicji władz oświatowych na posiadanie własnych podręczników³². Pomimo przeładowania faktografią były, jak na pierwszą połowę XIX wieku, pracami udanymi i nowoczesnymi. Kolejnym krokiem w rozwoju i ewolucji podręczników do historii powszechnej i austriackiej stały się prace naukowców czeskich (nadal niemieckojęzycznych): Antona Gindely'ego i Wacława Władwoja Tomka, które pojawiły się w szkołach od lat siedemdziesiątych XIX wieku³³. Podręczniki stosowane powszechnie w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych zgodnie współlistniały z pracami Gindely'ego i Tomka aż do lat osiemdziesiątych. Wprowadzone zmiany programowe w 1884 roku i dopuszczenie, a wręcz nakazanie przez władze austriackie, by w nauczaniu wykorzystywać treści narodowe, spowodowały nasilenie krytyki podręczników niemieckich, które szybko w publicystyce oświatowej stały się przedmiotem czarnej legendy. Narzekano na jakość tłumaczeń, zwłaszcza na wszechobecne w nich germanizmy³⁴. Ponieważ pomimo polonizacji szkolnictwa, jaka nastąpiła po 1867 roku, nie stworzono dla nich żadnej alternatywy – obecne były w edukacji galicyjskiej długi czas. Proces unaradawiania podręczników nabrał dynamiki dopiero po kilkunastu latach i zaowocował dziełami, zresztą bardzo udanymi, które pojawiły się pod koniec lat osiemdziesiątych i w latach dziewięćdziesiątych (A. Lewicki, W. Zakrzewski, L. Finkel). Niemniej jednak to na podstawie podręczników Weltera i Pütza, a później Gindely'ego budowano obraz historii powszechnej w części szkół Galicji bez mała do końca XIX wieku.

³² Cz. Majorek, op.cit., s. 141.

³³ A. Gindely, *Dzieje powszechne dla wyższych klas szkół średnich*, t. 1–3, przeł. M. Markiewicz, Rzeszów 1877–1879; V.V. Tomek, *Dzieje monarchii austriacko-węgierskiej dla szkół średnich*, przeł. i uzup. M. Markiewicz, Rzeszów 1877.

³⁴ Uwagi Wincentego Zakrzewskiego w sprawie przedstawionego Radzie Szkolnej Krajowej programu podręcznika do historii powszechnej na klasy wyższe. Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw u Lwowi. Rada Szkolna Krajowa, f. 178, op. 1, spr. 1127, k. 135.

MARIA STINIA

History textbooks Theodore Welter and Wilhelm Pütz in historical education in Galicia

Synopsis

In Galicia in nineteenth century till the sixties textbooks were obligatory written in german. The greatest popularity gained the work of two authors. The first, Theodor Bernhard Welter assumed that the manual must balance the range given facts of the constructive analysis of the presented content and warned against excessive subjectivity. The Polish version of his book was supplemented with episodes from the history of Galicia. Equally widely used in secondary schools in Galicia were the work of Wilhelm Pütz. Manual was very factual, narrative strict and authoritarian, contained many footnotes and was equipped with a set of maps. The weakness of his writing was the construction of the development, which has been divided for too long periods and was filled with numerous inclusions. On the basis of textbooks Welter and Pütz built the image of universal history in the minds of students of large part of the school of Galicia almost to the end of the nineteenth century.

Key words: textbooks, Galicia, the teaching of history

O potencjalnych walorach e-podręczników do historii na podstawie dotychczasowych doświadczeń

Słowa kluczowe: podręcznik, historia, Internet, cyfrowa szkoła

Młodych użytkowników Internetu określa się mianem „cyfrowi tubylcy”. To trafna nazwa, zważywszy, że od najmłodszych lat wzrastają pośród nowoczesnych technologii, które są dla nich środowiskiem w pełni naturalnym. Z ich punktu widzenia Internet jest najważniejszym medium, stanowiącym immanentny element ich codziennego życia. Dostęp do sieci zaspokaja potrzeby młodych ludzi na różnych płaszczyznach; to za jego pośrednictwem komunikują się ze sobą, rozwijają zainteresowania, zdobywają wiedzę o świecie, odrabiają lekcje, toczą spory. Wielu nastolatków jest bez przerwy online. Wydaje się zatem, że zaproponowanie uczniom elektronicznych podręczników jest nie tylko rozsądną odpowiedzią na ich potrzeby, ale wręcz koniecznością, by szkoła, stając się w pełni instytucją nowoczesną, szeroko korzystającą z dobrodziejstw nowych technologii, dotrzymała kroku współczesnemu cyfrowemu światu.

Przedmiotem niniejszej refleksji są e-podręczniki do nauczania historii, zamieszczone na platformie technologicznej o takiej samej nazwie (www.epodręczniki.pl). Do tej pory (koniec 2016 r.) opublikowanych zostało 8 e-podręczników do historii. Pisząca te słowa szczegółowo zanalizowała dwa – do V klasy szkoły podstawowej oraz do II klasy gimnazjum – odnoszące się do nowożytności. Pobieźny przegląd pozostałych przekonuje, że powyższe uwagi w różnym stopniu dotyczą wszystkich e-podręczników do nauczania historii zamieszczonych na platformie. Uwagi krytyczne w najmniejszym stopniu stosują się do podręcznika przeznaczonego dla klasy IV szkoły podstawowej, którego przygotowaniu najwyraźniej poświęcono najwięcej troski.

Autorami warstwy tekstowej e-podręczników jest zespół historyków z Uniwersytetu Wrocławskiego. Poddane ocenie e-podręczniki są częścią zakrojonego na wielką skalę projektu współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Omawiane podręczniki są zgodne z podstawą programową i, uzyskawszy akceptację ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, zostały dopuszczone do użytku szkolnego.

Jak zapewniają twórcy platformy: „E-podręczniki to całe środowisko uczenia się i nauczania”¹. Na poparcie tej tezy przytaczają szeroki wachlarz zalet i możliwości. Generalna koncepcja wydaje się interesująca i właściwa, jednak nie wszystkie założenia udało się projektodawcom osiągnąć. Portal wciąż nie jest projektem zakończonym i zgodnie z deklaracjami twórców stale będzie rozbudowywany i wzbogacany o nowe treści. Nie zamierzam oceniać, ile z planowanych założeń udało się osiągnąć, chciałabym raczej skupić się na tym, w jakim stopniu zamieszczone na platformie e-podręczniki mogą być przydatne w procesie nauczania, czy mówiąc kolokwialnie, jak dalece są udane. Spróbuję wypunktować mocne strony przedsięwzięcia oraz zwrócić uwagę na kwestie, które warto, a w niektórych przypadkach trzeba, poprawić.

Kwestie zasadnicze, tj.: całościowa koncepcja poszczególnych podręczników, ich wartość merytoryczna, selekcja materiału czy też komunikatywność warstwy słowno-tekstowej, nie wzbudzają większych zastrzeżeń. Jednak jeśli zgodzimy się, że Internet jest narzędziem oferującym ogromne możliwości poznawcze, których tradycyjne wydawnictwa zapewnić nie są w stanie, to będziemy oczekiwali od e-podręczników, że – poza spełnieniem podstawowych wymogów odnoszących się do podręczników papierowych – wykorzystają jak najszersze owe możliwości technologiczne. Przeniesienie treści słownych oraz graficznych, nawet znaczne rozszerzenie tych ostatnich, nie jest zabiegiem wystarczającym, by skonstruować atrakcyjny, mający walory metodyczne podręcznik elektroniczny. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel, jeśli mają zatrzymać się przy nim na dłużej, powinni znaleźć tu znacznie więcej niż w książkach tradycyjnych. W przypadku omawianych e-podręczników obudowa dydaktyczna wspierająca tekst autorski jest przemyślana, urozmaicona, ale czy zadowalająca? Obawiam się, że w niewielkim stopniu wykorzystano potencjał oferowany przez nowoczesne technologie.

Owszem w e-podręczniku pojawiają się różne formy przekazu informacji: tekst, obraz, dźwięk, film, animacja komputerowa, jednak zdecydowanie dominuje tekst i obraz, niemal całkowicie przytłaczając pozostałe, czyniąc tym samym e-podręcznik bardzo podobnym do książki tradycyjnej. Dodatkowo układ e-podręcznika, sposób wykorzystania warstwy tekstowej oraz graficznej są typowe albo bardzo podobne do tego stosowanego w książkach drukowanych. Biorąc pod uwagę kolorowe, ciekawe graficznie, nierzadko wysmakowane estetycznie współczesne podręczniki i zestawiając je z białym, zapisanym czarną czcionką ekranem monitora, a wiele stron e-podręcznika tak właśnie wygląda, wypada przyznać, że cyfrowa książka wcale nie dystansuje swej tradycyjnej poprzedniczki. Oczywiście można znaleźć w e-podręczniku ciekawe rozwiązania. Dobrym pomysłem jest wyjaśnianie trudnych terminów oraz podawanie notek biograficznych za pomocą

¹ <https://www.epodreczniki.pl/begin/o-projekcie/> [dostęp 19.11.2016].

wyskakujących okienek. Ten sposób sporządzania przypisów (możliwy jedynie w przypadku zapisu cyfrowego) nie zaburza narracji, pozwala „przemycić” sporo dodatkowych informacji, nie wywołując przy tym frustracji u młodego czytelnika z powodu ogromu materiału do przeczytania. Uczniowie posiadający obszerniejszą wiedzę mogą odnośniki ignorować, natomiast dla uczniów słabiej zorientowanych jest to znakomita pomoc. Objaśnienia takie powinny być stosowane konsekwentnie, niemniej miejscami tej systematyczności brakuje (np. pojawiają się trzy nazwiska wybitnych kompozytorów, ale tylko dwa zaopatrzone są w biogramy²). Natomiast zupełnie kuriozalne jest odsyłanie ucznia do lekcji i podawanie jej numeru, podczas gdy w e-podręczniku numerowane są jedynie rozdziały, które nie są tożsame z jednostkami lekcyjnymi. Dlaczego nie wykorzystać w tym miejscu narzędzi typowych dla Internetu i nie odesłać ucznia we właściwe miejsce, korzystając z hiperłącza?

Tekst e-podręcznika uzupełnia bogaty materiał ikonograficzny; zamieszczone na stronach zdjęcia obrazów, grafik, rzeźb, budowli, założeń architektonicznych, miejsc, dokumentów itp. są świetne jakościowo, interesujące, bardzo dobrze dobrane. Na tym polu tradycyjnemu podręcznikowi trudno mierzyć się z cyfrową jakością i niemal nieograniczonymi możliwościami elektronicznej platformy. Sądzę, iż uatrakcyjnić przekaz mogłyby infografiki, które w sposób poglądowy, a zarazem uproszczony wyjaśniałyby skomplikowane zjawiska z różnych obszarów, np.: ustroju państwowego, wojskowości, urbanistyki, architektury czy kultury. Tych w e-podręczniku brakuje.

Mocną stroną omawianego projektu są mapy, które zostały wykonane specjalnie na potrzeby e-podręcznika. Są one bardzo czytelne, niosą wiele treści, dobrze ukazują rozmiary zjawisk i nawet pojawiające się błędy nie umniejszają ich wartości. Krokiem dalej byłoby wykorzystanie map interaktywnych, które w sposób przystępny pokazywałyby zasięg i rozwój zjawisk w czasie.

Dobrym rozwiązaniem jest kilkukrotne przywołanie tych samych ilustracji, map, osi czasu, ponieważ zabieg ten pomaga uczniom powiązać fakty i utrwala wiadomości już poznane.

Dźwięk jako środek dydaktyczny został wykorzystany w e-podręczniku bardzo oszczędnie – chyba zbyt oszczędnie. A szkoda. Znacznie łatwiej młody człowiek zapamiętałby nazwiska wybitnych kompozytorów i odniósł ich postacie do konkretnej epoki, gdyby powiązane one były z portretami muzyków oraz fragmentami ich sztandarowych dzieł. Dobrym rozwiązaniem, którego w e-podręcznikach zabrakło, byłoby dołączenie do trudnych obcojęzycznych nazw i nazwisk ich wymowy. Wypada ubolewać, że nawet standardowe w tradycyjnych podręcz-

² http://www.epodreczniki.pl/reader/c/195668/v/28/t/student-canon/m/j0000008TKB2v32#j0000008TKB2v32_000000CQ[dostęp 19.11.2016].

nikach wypowiedzi w formie zapisu prawidłowej wymowy w nawiasach obco-brzmiających nazwisk pojawiają się bardzo rzadko i niekonsekwentnie. W niektórych z e-podręczników zrezygnowano z tego zabiegu zupełnie.

Znakomitym pomysłem jest zamieszczenie w e-podręczniku kilkuminutowych filmów, które są króciutkimi wykładami, podawanymi przez historyków zajmujących się badawczo referowanymi problemami. Taki zabieg uatrakcyjnia przekazywane treści, daje uczniom możliwość posłuchania naukowców, poobcowania z nauką na nieco innym niż szkolny poziomie. Ponadto w e-podręcznikach dla szkoły podstawowej pojawiają się animacje komputerowe, zresztą bardzo interesujące i udane.

Atrakcyjnie w e-podręczniku prezentuje się materiał ćwiczeniowy, który zgodnie z aktualnymi trendami zajmuje dość dużo miejsca. Znajduje się niemal na każdej stronie – jako wprowadzenie do tematu, kontrola stopnia zrozumienia zagadnienia czy wreszcie jako podsumowanie większej partii materiału. Forma ćwiczeń jest różnorodna, pojawiają się: pytania i polecenia do tekstów źródłowych, ilustracji i map, pytania otwarte i zamknięte, testy. Różnorodność zadań, przemyślana konstrukcja, zajmująca forma i fakt, że przeważnie uczeń może od razu sprawdzić poprawność swych odpowiedzi, powodują, że materiał ćwiczeniowy jest naprawdę interesujący.

Twórcy e-podręcznika przewidzieli wiele dodatkowych opcji, które niestety na razie nie działają. Ciekawym pomysłem wydaje się wersja podręcznika dla ucznia i dla nauczyciela. Na razie różnią się one w znikomym stopniu. Rozumiem, że w przyszłości wersja przeznaczona dla kierującego procesem dydaktycznym będzie zawierała wskazówki metodyczne. Legenda zamieszczona na początku podręcznika sugeruje, że w przyszłości treści oraz zadania na poziomie rozszerzonym będą oznaczone gwiazdką, specjalne oznaczenia pojawią się także obok zadań, które uczniowie winni wykonać w parach bądź grupach.

Zdają sobie sprawę, że projekt nie ma znamion pracy ukończonej, niemniej trudno jest zaakceptować *Słowniczek* znajdujący się na końcu e-podręcznika do II klasy gimnazjum, w którym zamieszczono tylko 3 hasła, związane zresztą z jednym zagadnieniem. Bibliografia opublikowana w tym samym e-podręczniku również jest mocno niekompletna, w dodatku nie została sporządzona w zgodzie z ogólnie przyjętymi normami. Jeszcze gorzej prezentuje się *Słowniczek* zamieszczony w e-podręczniku do V klasy szkoły podstawowej – znalazło się w nim tylko jedno hasło.

E-podręczniki do nauczania historii zawierają dość dużą liczbę błędów różnego rodzaju – zdarzają się błędy: merytoryczne (np. błędnie podane daty), techniczne (np. widać jedynie fragment mapy, brak treści ćwiczeń), językowe, w tym ortograficzne. Bardzo duża liczba tzw. literówek oraz znaczna liczba poważniejszych potknięć sugeruje, iż e-podręczniki były przygotowywane w dużym pośpiechu i najprawdopodobniej nie zostały poddane korekcie redakcyjnej, co jest prak-

tyką niedopuszczalną. Środki dydaktyczne wykorzystywane w procesie nauczania muszą być poprawne. Ogromna waga powinna być przywiązywana do poprawności merytorycznej, ortograficznej, stylistycznej, gramatycznej oraz interpunkcyjnej. Należy dążyć do wyeliminowania wszelkich błędów, których poprawienie w edycji on-line jest znacznie prostsze niż w przypadku książki drukowanej. Nie wolno sobie pozwolić na niechlujność i bylejakość, która we współczesnym świecie atakuje młodego człowieka z każdej strony.

Bezsprzecznie zaletą e-podręczników jest ich bezpłatność i dostępność dla wszystkich zainteresowanych. Można z nich korzystać nie tylko na komputerach, ale też na tabletach, smartfonach, a nawet czytnikach e-booków. Co więcej, stały dostęp do sieci nie jest warunkiem niezbędnym do korzystania z nich, bowiem możliwe jest pobranie treści edukacyjnych. E-podręczniki działają w różnych systemach operacyjnych (Android, Windows, IOS) oraz współpracują z różnymi przeglądarkami (Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer, itp.). Pomimo dostępności i bezpłatności e-podręczników zapewne są w naszym kraju szkoły, środowiska i rodziny, które nie są gotowe bądź nie będą mogły – z różnych względów, np. z powodu bariery ekonomicznej bądź technologicznej – korzystać z omawianego tu środka dydaktycznego.

Idea e-podręcznika, kształt docelowy, jaki projekt ma osiągnąć, wydają się obiecujące. Tymczasem jednak prace nie zostały ukończone i nie można ocenić rezultatu, bo go po prostu nie ma. Na obecnym etapie raczej trudno zaproponować nauczycielom e-podręcznik jako podstawową książkę do nauczania historii. Natomiast z pewnością znakomicie sprawdzi się jako uzupełnienie tradycyjnego podręcznika, tym bardziej że twórcy pomyśleli o zamieszczeniu na platformie bogatych materiałów dodatkowych (scenariuszy lekcji, kart pracy, nagrań edukacyjnych, testów i sprawdzianów, poradników dla nauczycieli, programów nauczania, itp.). Dzięki temu, że każdy użytkownik e-podręcznika może, rejestrując się, utworzyć własny profil, na którym będzie gromadził różnego rodzaju materiały dydaktyczne, miejsce to może stać się pożyteczną spersonalizowaną platformą edukacyjną.

BARBARA KRYSZTOPA-CZUPRYŃSKA

About the Potential Values of e-Textbooks for History Based on Past Experience

Synopsis

History e-textbooks, published on the *www.epodreczniki.pl* technology platform represent an interesting attempt of making the learning process more attractive. The idea of the e-textbook as well as the final shape which the project is expected to take, seem promising. Meanwhile, however, the work has not been completed and the textbooks which have already been disseminated, contain a number of various flaws and shortcomings. At this stage, it is difficult to offer the e-book to teachers as a basic book for teaching history. Still, it may prove beneficial as a supplement to the traditional textbook, especially since the authors also included extensive supplementary materials on the platform.

Key words: textbook, history, Internet, digital school

JANUSZ NOWAKOWSKI
UNIwersytet Śląski w Katowicach

**Ocena ogólna e-podręczników
do chemii dla III i IV etapu edukacyjnego
na tle e-podręczników do innych przedmiotów
matematyczno-przyrodniczych opracowanych w ramach
projektu koordynowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji**

Słowa kluczowe: e-podręczniki, chemia, Internet

Wstęp

W ramach projektu nt. „E-podręczniki do kształcenia ogólnego”, współfinansowanego przez Unię Europejską, powstają e-podręczniki do wszystkich etapów kształcenia ogólnego. Ich tworzenie koordynuje Ośrodek Rozwoju Edukacji przy ministrze edukacji narodowej. Od strony technologicznej przygotowuje je Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe, a treść podręczników do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych tworzona jest przez autorów z Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu.

Docelowo projekt obejmuje 62 podręczniki do wszystkich etapów edukacyjnych.

Dotychczas opracowanych zostało 58 podręczników, w tym 40 do III i IV etapu edukacyjnego. Do tych etapów opracowano już 28 podręczników do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, w tym 4 podręczniki do chemii. Brakuje jeszcze podręczników do 2 i 3 klasy ponadgimnazjalnej. Wszystkie podręczniki mają być udostępnione w roku szkolnym 2016/2017.

Autorzy podręczników do chemii są związani z wrocławskim Uniwersytetem Przyrodniczym, przy czym trzy podręczniki dla klas gimnazjalnych zostały opracowane przez autorów niebędących twórcami tych wydanych poprzednio w postaci tradycyjnej. Natomiast inaczej rzecz się przedstawia, jeśli chodzi o niektórych redaktorów i recenzentów.

Pod względem formy e-podręczniki różnią się zasadniczo od tych opracowanych wcześniej, które były w większości wiernymi kopiami podręczników w formacie PDF lub klasycznymi e-bookami. Aktualne e-podręczniki udostępnione są na od-

dzielnej platformie internetowej pod adresem www.epodreczniki.pl i można z nich korzystać bezpłatnie bez konieczności instalowania dodatkowych programów, jak np. Moon+Reader. Mogą one być uruchamiane zarówno na komputerach stacjonarnych, jak i przenośnych, w tym tabletach i smartfonach pracujących w różnych wersjach systemów Microsoft Windows i Android. Opcja wydruku w formacie PDF pozwala po ich skopiowaniu na korzystanie z podręczników w trybie *offline*, a więc bez korzystania z internetu. Bardzo bogate są w podręcznikach treści multimedialne, w postaci zdjęć, tablic, wykresów i filmów. Bardzo rozbudowany jest w ich ramach system odsyłaczy (linków), który pozwala szybko znaleźć odpowiednie treści zawarte w różnych częściach podręcznika, w tym w słowniku terminów. Istotną pozytywną cechą podręczników jest szeroko rozumiana interaktywność. Przejawia się ona zarówno w treściach informujących, w tym filmach, jak i w zadaniach.

E-podręczniki do chemii dla gimnazjum pt. *Świat pod lupą*

Jak już było wspomniane, trzy podręczniki do chemii dla klas gimnazjalnych^{1,2,3} zostały opracowane przez autorów, którzy nie byli autorami podręczników wydanych poprzednio w postaci tradycyjnej.

E-podręcznik do chemii dla gimnazjum składa się z trzech odrębnych części o wspólnym tytule *Świat pod lupą*. Jego treść obejmuje całość materiału zgodnie z aktualną podstawą programową. Przewidziano tu wersję uczniowską oraz nauczycielską. Treść podręcznika jest na bieżąco modyfikowana. Rozdziały podręcznika noszą tytuły zgodne z podstawą programową. Każdy z podrozdziałów zawiera treści informujące oraz szczegółowy opis doświadczeń, ilustrowany zdjęciami i filmami. Niewątpliwie zaletą podręcznika jest fakt, że uczeń bezpośrednio po rozwiązaniu któregośkolwiek z licznych zadań może sprawdzić, czy wykonał to poprawnie. Niestety, niska rozdzielczość niektórych zdjęć utrudnia odczytanie np. umieszczonych w nich napisów. Dotyczy to też filmów, których jakość można wprawdzie wybrać, jednak nie zawsze jest to bezpośrednio możliwe, zwłaszcza na urządzeniach mobilnych z ograniczonymi parametrami graficznymi (niska rozdzielczość). W tym przypadku, aby skorzystać z filmów, należy je uruchamiać poprzez odsyłacz internetowy do e-podręcznika.

¹ Małgorzata Bartoszewicz, Bożena Karawajczyk, Agnieszka Kamińska-Ostęp, *Chemia 1*. ISBN 978-83-64915-66-6.

² Małgorzata Bartoszewicz, Bożena Karawajczyk, *Chemia 2*. ISBN 978-83-64915-67-3.

³ Małgorzata Bartoszewicz, Halina Szczepaniec, Aneta Wojewoda, *Chemia 3*. ISBN 978-83-64915-68-0.

Wiele doświadczeń opisanych w podręczniku jest pomyślanych jako sprawdziany hipotez formułowanych przed ich przeprowadzeniem. Autorzy zatem proponują naukę chemii jako upodobnienie do procesu badawczego, co niewątpliwie należy uznać za istotną wartościową cechę metodyczną podręcznika. Podręcznik zawiera też wiele odsyłaczy do zawartych w nim treści rozszerzających, biogramów oraz ciekawostek. Szczególnie przydatne dla ucznia są bezpośrednie odsyłacze w tekście do słownika terminów. Spis treści umieszczony na poszczególnych stronach podręcznika ułatwia szybkie odniesienie do treści zawartych w różnych jego częściach. Ponadto odsyłacze umożliwiają szybkie skorzystanie z e-podręczników do innych klas i przedmiotów.

E-podręczniki do matematyki, fizyki, biologii i geografii dla gimnazjum pt. *Świat pod lupą*

Wszystkie podręczniki zostały opracowane w trzech częściach, z zachowaniem układu ogólnego treści podobnego do tego w podręczniku chemii.

Zawierają one oprócz tekstów bogate treści multimedialne i odsyłacze do różnych części podręcznika, w tym słownika terminów, zamieszczono też odpowiedzi do licznych zadań.

Podręcznik do matematyki pt. *Odkryj, zrozum, zastosuj*⁴ opracowany został przez zespół aż 46 autorów z Politechniki Łódzkiej. W bogatych treściach multimedialnych, w tym w filmach, wykorzystano anaglify, co bardzo ułatwia zrozumienie konstrukcji przestrzennych w zagadnieniach z dziedziny geometrii. Zadania zostały rozróżnione w zależności od zmierzonego poziomu efektu kształcenia, osiągnięcia kompetencji oraz zadania do wykonania w zeszycie. Rozwiązania zadań umożliwiają bezpośrednie sprawdzenie umiejętności ucznia.

⁴ Jacek Stańdo, Jolanta Schilling, Kinga Gałązka, Katarzyna Szczepaniak, Bronisław Pabich, Alina Saganiak, Grzegorz Kusztełak, Dorota Krawczyk-Stańdo, Magdalena Furmaniak, Kinga Pietrasik-Kulińska, Aneta Stasiak, Witold Walas, Wanda Człapińska, Henryk Dąbrowski, Mariusz Doliński, Hanna Drabik-Zalewska, Maciej Furmaniak, Elżbieta Galewska, Magdalena Górajka, Gertruda Gwóźdź-Lukawska, Anna Jeżewska, Krzysztof Kisiel, Dominik Kłys, Agata Krawczyk, Iwona Krawczyk-Kłys, Janusz Kuliński, Paweł Kuliński, Renata Kusztełak, Paweł Kwiatkowski, Alicja Laskowska, Piotr Mazur, Dorota Palka-Rutkowska, Jerzy Pelczewski, Jolanta Piekarska, Marek Pisarski, Monika Potyrała, Dorota Rogowska, Bartosz Sakowicz, Izabela Sakwa, Sławomir Sapanowski, Marzena Sławińska, Tomasz Stasiak, Bożenna Szkopińska, Anna Warężak, Beata Wojciechowska, Agnieszka Zajączkowska, Izabella Żółtaszek, *Matematyka 1–3*. ISBN 978-83-65450-35-7, ISBN 978-83-65450-36-4, ISBN 978-83-65450-37-1.

Podręcznik do fizyki^{5, 6, 7} został opracowany przez zespół złożony z pięciu autorów, którzy proponują w nim naukę, podobnie jak w podręczniku do chemii, poprzez formułowanie hipotez i następnie ich sprawdzanie przez odpowiednio dobrane doświadczenia.

Podręczniki do biologii^{8, 9, 10} i geografii^{11, 12, 13} zostały opracowane przez trójosobowe zespoły autorskie i mają zasadniczo ten sam układ treści, jak pozostałe podręczniki do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

E-podręcznik do chemii dla liceum cz. 1 pt. *Świat pod lupą*

Autorki podręcznika¹⁴ nie określają jego zakresu. Jedyne z treści podręcznika można wnioskować, że jest on przeznaczony dla zakresu podstawowego, który, zgodnie z aktualną podstawą programową, został w zasadzie w podręczniku wyczerpany.

Układ rodzajów treści jest taki sam jak w podręczniku do chemii dla gimnazjum.

W obu podręcznikach proces nauczania oparty jest na metodzie upodobniania nauki do badania naukowego – poprzez stawianie hipotez i ich uzasadnianie na podstawie wykonywanych przez uczniów i nauczyciela doświadczeń.

W podręczniku znajdują się odniesienia do podręcznika chemii dla gimnazjum, niemniej ponieważ skorzystanie z niego wymaga otwarcia jego strony głównej, pożądany byłby bezpośredni odsyłacz (link) do odpowiedniego fragmentu wspomnianego podręcznika.

⁵ Dariusz Kajewski, Helena Nazarenko-Fogt, Ireneusz Benzar, Ryszard Nych, Andrzej Fogt, *Fizyka 1*. ISBN 978-83-64915-70-3.

⁶ Dariusz Kajewski, Andrzej Fogt, Helena Nazarenko-Fogt, *Fizyka 2*. ISBN 978-83-64915-63-5.

⁷ Magdalena Grygiel, Helena Nazarenko-Fogt, Ryszard Nych, *Fizyka 3*. ISBN 978-83-64915-72-7.

⁸ Alicja Kasińska, Katarzyna Lech, Monika Zaleska-Szczygieł, *Biologia 1*. ISBN 978-83-64915-62-8.

⁹ Alicja Kasińska, Katarzyna Lech, Monika Zaleska-Szczygieł, *Biologia 2*. ISBN 978-83-64915-63-5.

¹⁰ Alicja Kasińska, Katarzyna Lech, Barbara Szydzik, Andrzej Boczarowski, *Biologia 3*. ISBN 978-83-64915-64-2.

¹¹ Andrzej Boczarowski, Beata Sienkiewicz, Bożena Stocka, *Geografia 1*. ISBN: 978-83-64915-74-1.

¹² Robert Wers, Blandyna Zajdler, *Geografia 2*. ISBN 978-83-64915-75-8.

¹³ Edward Dudek, *Geografia 3*. ISBN 978-83-64915-76-5.

¹⁴ Anna Florek, Grażyna Makles, *Chemia 1*. ISBN 978-83-64915-69-7.

W zamieszczonej w podręczniku bibliografii znajduje się Kurier Chemiczny, który ukazywał się w latach 1991–1995 i jest obecnie trudno dostępny oraz częściowo nieaktualny. W sieci Internet można jedynie znaleźć jego skorowidz tematyczny. W zakresie terminologii pożądanym byłoby wskazanie Kompendium terminologii chemicznej, zawierającego zalecenia UPAC (Międzynarodowej Unii Chemii Czystej i Stosowanej) i opracowanego pod auspicjami Polskiego Towarzystwa Chemicznego¹⁵.

Podręcznik zredagowały merytorycznie i metodycznie Hanna Gulińska, Gabriela Osiecka i Anna Warchoń. Ten sam zespół przygotował również podręczniki do chemii dla gimnazjum. Zarówno Hanna Gulińska jak i Anna Warchoń były już w przeszłości autorkami podręczników do chemii i są doświadczonymi metodystkami, co istotnie uwiarygodnia e-podręczniki.

E-podręczniki do matematyki, fizyki, biologii i geografii dla liceum

Treść podręcznika do matematyki¹⁶ jest zasadniczo zgodna z aktualną podstawą programową. Ten sam zespół, liczący 46 autorów, który opracował podręcznik do matematyki dla gimnazjum, przygotował już trzy jego części.

Natomiast jeśli chodzi o podręczniki do pozostałych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych^{17, 18, 19}, to powstały tylko pierwsze ich części. Podręczniki

¹⁵ Zofia Stasicka, Osman Achmatowicz (redakcja), *Kompendium terminologii chemicznej*, ZamKor, Kraków 2005.

¹⁶ Jacek Stańdo, Paweł Kwiatkowski, Henryk Dąbrowski, Hanna Drabik-Zalewska, Gertruda Gwóźdź-Lukawska, Agnieszka Zajączkowska, Krzysztof Kisiel, Grzegorz Kusztelek, Dorota Krawczyk-Stańdo, Magdalena Furmaniak, Kinga Pietrasik-Kulińska, Aneta Stasiak, Witold Walas, Wanda Człapińska, Mariusz Doliński, Maciej Furmaniak, Elżbieta Galewska, Kinga Gałązka, Magdalena Górajska, Anna Jeżewska, Dominik Kłys, Agata Krawczyk, Iwona Krawczyk-Kłys, Janusz Kuliński, Paweł Kuliński, Renata Kusztelek, Alicja Laskowska, Piotr Mazur, Bronisław Pabich, Dorota Palka-Rutkowska, Jerzy Pelczewski, Jolanta Piekarska, Marek Pisarski, Monika Potyrała, Dorota Rogowska, Alina Saganiak, Bartosz Sakowicz, Izabela Sakwa, Sławomir Sapanowski, Jolanta Schilling, Marzena Sławińska, Tomasz Stasiak, Katarzyna Szczepaniak, Bożenna Szkopińska, Anna Wąreżak, Beata Wojciechowska, Izabella Żółtaszek, *Matematyka 1–3*. ISBN 978-83-65450-38-8, ISBN 978-83-65450-39-5, ISBN 978-83-65450-40-1.

¹⁷ Magdalena Grygiel, Dariusz Kajewski, Helena Nazarenko-Fogt, Ireneusz Benzar, Ryszard Nych, Andrzej Fog, *Fizyka 1*. ISBN 978-83-64915-73-4.

¹⁸ Alicja Kasińska, Katarzyna Lech, Zuzanna Kaźmierczak, *Biologia 1*. ISBN 978-83-64915-65-9.

¹⁹ Ryszard Pawlak, *Geografia 1*. ISBN 978-83-64915-77-2.

do fizyki i biologii zostały opracowane przez zespoły, w skład których wchodzi sześciu autorów podręcznika do biologii i tyłuż do fizyki oraz jeden do geografii.

Wszystkie opisane powyżej podręczniki noszą datę dopuszczenia – rok 2015 i mają indywidualne identyfikatory ISBN oraz informację o ich dopuszczeniu do użytku szkolnego. Numery dopuszczenia mają im zostać nadane po ukazaniu się wszystkich podręczników opracowywanych w ramach projektu.

Szczegółowa ocena wszystkich podręczników, w tym do informatyki, zostanie oddzielnie opracowana.

JANUSZ NOWAKOWSKI

General assessment of chemistry e-textbooks intended for use during the 3rd and 4th educational period in comparison with other natural science e-textbooks prepared within a project coordinated by the Centre for Education Development

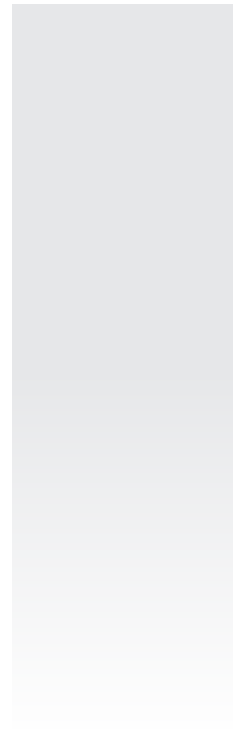
Synopsis

We have rated the secondary and high school chemistry textbooks that have been certified for use by Ministry of National Education in 2016. These textbooks are commonly accessible only as e-books or via the Internet. They were compared in terms of composition, content, and didactic value with mathematics, physics, biology and geography e-books that are distributed in the same way.

Key words: e-textbooks, chemistry, Internet

OPINIE
EDUKACYJNE
POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

Polemiki



Ocena projektu *Podstawy programowej* dla szkoły podstawowej i branżowej według wersji przedstawionych w grudniu 2016 r.¹

Zasadniczą wadą projektu *Podstawy programowej* wydaje się brak czytelnej, całościowej koncepcji edukacji, na której wspierałby się ten dokument. Najpierw należałoby stworzyć taką spójną koncepcję, a dopiero w jej ramach osadzić konkretne wytyczne co do nauczania poszczególnych przedmiotów. Taką drogą należałoby kroczyć zawsze, przygotowując jakiegokolwiek poważniejsze korekty w szkolnictwie. W przeciwieństwie do tej logiki postępowania od ponad 20 lat przeprowadzane są zasadnicze reformy edukacyjne, bynajmniej niepoprzedzane zadowalającym, głębszym uzasadnieniem, dlatego forsuje się właśnie takie zmiany. W szczególności w ciągu ostatniego ćwierćwiecza nie dopracowaliśmy się profilu ucznia i absolwenta, to znaczy nie znamy odpowiedzi na pytania, jakich uczniów, w jakim celu i w jakim zakresie należy uczyć; czemu mają służyć zdobywane przez nich zasoby wiedzy i umiejętności. Jeśli wiedza pozyskana z wielkim trudem (uczniowskim) i znacznym nakładem finansowym (państwa, organów samorządowych, czynników społecznych, a także rodziców) nie ma wyznaczonego zastosowania, to nie wiadomo, jakie korzyści ma z nauki szkolnej odnieść zarówno uczeń, jak i Ojczyzna. Klarowna odpowiedź na powyższe pytania pozwoliłaby ustalić, czego i w jaki sposób powinno się nauczać i jakie wymagania szczegółowe wyznaczyć poszczególnym grupom uczniów. Jest truizmem, że takie same wymagania na bazie identycznych treści dla jednych dzieci są zbyt trudne, dla innych zaś banalnie łatwe. Zdefiniowanie tych grup zasadniczo zmieniłoby konstrukcję *Podstawy programowej*. Różnicowanie mogłoby polegać na oddzie-

¹ Na poniższą ocenę złożyły się uwagi członków Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych sporządzone w styczniu 2017 roku: Jerzego Kuczyńskiego w dziedzinie fizyki; Andrzeja Kastorego, Małgorzaty Pawlak, Karola Sanojcy i Grzegorza Chomickiego w dziedzinie historii; Danuty Ciesielskiej i Jerzego Szczepańskiego w dziedzinie matematyki, Ireny Trzcienieckiej-Schneider w dziedzinie filozofii. Uwagi ogólne dotyczące koncepcji podstawy opierają się na opiniach wyrażonych w toku dyskusji przeprowadzonej w czasie posiedzenia Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych w dniu 24 stycznia 2017 roku. W dyskusji zabierali głos: dr Danuta Ciesielska, dr Grzegorz Chomicki, prof. Andrzej Kastory, prof. Jadwiga Kowalikowa, dr Jerzy Kuczyński, prof. Helena Synowiec, dr Jerzy Szczepański, dr Irena Trzcieniecka-Schneider.

leniu treści obligatoryjnych od fakultatywnych oraz wymagań minimalnych od osiągnięć wyższych stopni. Niczego takiego w przedstawionych dokumentach nie odnajdujemy. Cele edukacyjne są ogólnikami niewiele różniącymi się od medialnych frazesów (zawsze podobnych), że reforma zaowocuje *dobrym, nowoczesnym kształceniem młodego pokolenia*, bez wytłumaczenia, co konkretnie oznacza owo *dobrze i nowoczesne*.

Wydawałoby się, że *Podstawa programowa* powinna jasno przedstawiać hierarchię celów edukacyjnych oraz niezbędne wymagania wiodące do ich osiągnięcia, pozostawiając skonkretyzowanie i uszczegółowienie zagadnień odpowiednim programom nauczania. Przedstawiony projekt *Podstawy* jest obszerny i pełen szczegółów, czyniących zeń nieomal program. Nie leży obecnie w naszych możliwościach przeanalizowanie drobiazgowych treści tak znacznych rozmiarów dokumentu. Dla fizyki, reprezentowanej w szkole podstawowej w umiarkowanym wymiarze 2 godzin lekcyjnych w dwu klasach (VII i VIII), zapisano w *Podstawie* 104 podpunkty „treści nauczania – wymagań szczegółowych”. Jeżeli przyjąć, że godzina tygodniowo daje około 33–36 lekcji w roku szkolnym, to obserwacja, że mamy do czynienia raczej ze szczegółowym programem niż bazą do jego tworzenia, wydaje się zasadna. U fizyka owe punkty wzbudzają wiele wątpliwości, gdyż do wielu sformułowań można mieć poważne zastrzeżenia. Mamy więc drugą zasadniczą wątpliwość. Czy pracy nad projektem towarzyszyła refleksja nad wyborem metody tworzenia państwowego dokumentu programowego i nad właściwym sposobem jego redagowania?

Należy też zwrócić uwagę, że w *Podstawie* preferowane jest bardzo płytkie pojmowanie edukacji. Konfrontując ją z taksonomią Benjamina Blooma, dostrzegamy, że w wytycznych dla szkoły dominuje (zresztą już od paru dekad) poziom najniższy – *rozpoznawania pojęć* (knowledge). W pewnym stopniu pojawia się *rozumienie* (comprehension) i w minimalnym *stosowanie* (application) – i to jedynie w problemach jednoetapowych. Pozostałe poziomy taksonomiczne (analiza, synteza – w szczególności wiązanie i stosowanie pojęć z różnych działów, przedmiotów, obszarów, czy refleksja nad rozwiązaniem problemu) już od wielu lat zanikają w praktyce edukacyjnej tak ważnego przedmiotu, jak matematyka, podczas gdy jeszcze ćwierć wieku temu były one wielorako reprezentowane – przynajmniej deklaratywnie. Projektowana *Podstawa* nie zmienia tego trendu. Rzucającą się w oczy cechą *Podstawy* jest też brak korelacji między przedmiotami. W szczególności wiedza i umiejętności matematyczne, takie jak: znajomość funkcji trygonometrycznych, logarytmów, czy nawet wektorów i równań kwadratowych, bardzo pożądane w fizyce czy chemii, na lekcjach matematyki pojawiają się później, niż byłyby potrzebne na wspomnianych przedmiotach.

Podstawa dla klas IV-VIII wplata w treści różnych przedmiotów (język polski, wiedza o społeczeństwie, historia, a także geografia, matematyka i informatyka) sporo wiedzy filozoficzno-logicznej i umiejętności logiczno-metodolo-

gicznych oraz filozoficznych. W znacznej mierze (ale chyba w sposób niezamierzony) *Podstawa programowa* realizuje tzw. program Ajdukiewicza. Powstaje tu uzasadniona obawa, że owej *ukrytej* edukacji filozoficznej nie sprostają nauczyciele, których kompetencje w zakresie filozofii, a zwłaszcza logiki, nie stoją na wysokim poziomie. Wielu nauczycieli nie odróżnia opisu faktów od opinii, argumentu od przykładu i nie rozpoznaje manipulacji językowych, a tych właśnie umiejętności powinni nauczyć według założeń *Podstawy programowej*. Niepokoi brak w gronie wytypowanych przez MEN ciał konsultacyjnych Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Polskiego Towarzystwa Logiki i Filozofii Nauki czy Polskiego Towarzystwa Etycznego, choć etyka jest zaliczana do przedmiotów szkolnych.

Jeszcze inną cechą przedstawionych dokumentów jest brak spójności – sformułowania są niekonsekwentne, obok ogólników występują zupełne drobiazgi, a kolejność omawianych zagadnień jest niekiedy odległa od kolejności dyktowanej przez logikę problemu. Takie usterki są do wykazania w konkretnych przypadkach dla poszczególnych przedmiotów.

Jak już wspomniano, nie podejmujemy się szczegółowo przeanalizować projektów *Podstaw*, które otrzymaliśmy w styczniu, zaś termin końcowy konsultacji wyznaczono na 30. tegoż miesiąca. W przypadku tak obszernych i istotnych dokumentów rangi państwowej (a więc wymagających szczególnej pieczołowitości) jest to nierealne. Ponadto Komisja nie dysponuje specjalistami ze wszystkich dziedzin (np. nauczania początkowego, języków obcych czy przedmiotów artystycznych). Nie wydaje się też celowe formułowanie stanowiska Komisji w dziedzinach, w których kompetentne gremia wyraziły swoje opinie (jak na przykład Zespół Dydaktyczny Rady Języka Polskiego).

Ograniczymy się zatem do egzemplifikujących analiz fragmentów *Podstawy programowej* z zakresu historii i fizyki.

Uwagi na temat *Podstawy programowej* do przedmiotu historia

Zastrzeżenia budzi zaburzenie chronologii kolejnych zagadnień. Na przykład Bizancjum i świat islamu pojawiają się przed punktem poświęconym średniowiecznej Europie, w tym początkom państwa frankijskiego. Podobnie dyskusyjnym rozwiązaniem jest umieszczenie w *Podstawie* Rzeczypospolitej epoki stanisławowskiej po rewolucji francuskiej.

Zachwiane wydają się też proporcje między poszczególnymi zagadnieniami. Przykładowo: średniowieczu poświęcono 26 haseł, podczas gdy starożytności, uważanej za fundament kultury europejskiej (a więc i polskiej!), zaledwie 7 haseł. Niespójne są również gradacja i stopień szczegółowości prezentowanych treści – od sformułowań ogólnikowych ([uczeń] „omawia zjawiska świadczące o postę-

pie gospodarczym, rozwoju kultury i oświaty”), poprzez literackie („wnoszenie państwowego gmachu”), aż po szczegółowe datyienne (jako jedna z dwóch wpisanych do projektu – „deklaracja z 3 VI 1918 r.”).

W *Podstawie* nie ma wzmianki o kryzysie ustroju Rzeczypospolitej w XVII stuleciu. Podkreśla się w niej związki z Węgrami, a pomija ożywione kontakty z Czechami (XIV i XV w.). Podobnie brak wyraźnej wzmianki o 14 punktach prezydenta Wilsona, zdecydowanie istotniejszych od deklaracji Francji, Wielkiej Brytanii i Włoch z 3 czerwca 1918 r., która była tylko pochodną stanowiska zawartego w 14 punktach. Powyższe uwagi wskazują na zachwianie merytorycznych proporcji w poszczególnych tematach.

Część haseł ma charakter ahistoryczny i stereotypowy. Np. znajdziemy sformułowania typu: „[uczeń] opisuje postawy społeczeństw starożytnych wobec niewolników i ludów podbitych”, co do których nie bardzo wiadomo, czego mają uczyć o społeczeństwach starożytnych i czemu wskazane cechy miałyby być odmienne od spotykanych w innych, nawet nowożytnych społeczeństwach. Być może chodziło Autorom o to, by uzmysłowić wielką różnorodność niewolnictwa antycznego, jak też odmienności polityki każdego z mocarstw wobec podbijanych ludów (choć jedno i to samo państwo – czy to Persja, czy Rzym – potrafiło zachowywać zarówno wspaniałomyślną łagodność, jak i siac okrutny terror).

Zwracają również uwagę nieprecyzyjne sformułowania (kl. V, pkt. 1.4): „[uczeń] umiejscawia w czasie i porównuje system sprawowania władzy oraz organizacje społeczeństwa w Egipcie, Atenach peryklejskich i Rzymie”. O które okresy historyczne chodzi? Egipt czwartej dynastii faraonów czy hellenistyczny Egipt Ptolemeusza, Rzym królewski, republikański czy cesarski? Właściwie tylko Ateny (peryklejskie) nie budzą wątpliwości. Czy ktokolwiek zaproponowałby próbę porównania np. monarchii wczesnofeudalnej z dwudziestowiecznym państwem totalitarnym? Taka komparatystyka nie ma sensu historycznego z powodu znacznego upływu czasu pomiędzy funkcjonowaniem poszczególnych organizmów państwowych oraz zachodzących (choć wolniej niż współcześnie) zmian społecznych. Prowadzi to do budowania ahistorycznych wniosków bez odpowiedniego kontekstu. Być może nieporozumienie bierze się z niefortunnego użycia czasownika operacyjnego *porównywać*, gdy uzasadnione byłoby raczej *rozumieć istotę poszczególnych form ustrojowych, prawidłowo je odróżniać i znać terminologię z nimi powiązaną (oraz właściwie się nią posługiwać w odpowiednich kontekstach, jak też dostrzegać jej późniejszą kontynuację, aż do naszych czasów)*. Jedyna nadzieja w twórcach podręczników, o ile potraktują wytyczne w sposób rozsądny i elastyczny, różnicując objętość materiału odpowiadającego poszczególnym hasłom *Podstawy*. Hasłowość zagadnień można byłoby w takim razie uznać za zaletę *Podstawy* – pod warunkiem, że Autorzy programów i podręczników nie będą rozliczani z literalnego stosowania jej zapisów.

Poważne obawy budzą też rozbieżności pomiędzy deklaracyjnymi celami a treściami nauczania. Na przykład „budowanie szacunku dla innych ludzi oraz dokonań innych narodów” – cel sam w sobie jak najbardziej słuszny, niestety bardzo słabo jest widoczny w szczegółowych hasłach *Podstawy*. Patriotyzm wydaje się rozbudzany nie jako przejaw dumy z osiągnięć własnego narodu i państwa, ale w opozycji do sąsiadów czy wręcz wrogów. Słowo *konflikt* powtarzane jest w *Podstawie* pięć razy, bitwa – trzykrotnie, a *wojna* aż 33 razy! (*pokój* tylko jeden raz). Do tego zestawu można dodać inne, często wymieniane terminy o znaczeniu konfrontacyjnym, jak: *zagrożenie, najazdy, kryzys, walka*.

Operacyjne sformułowanie *Podstawy* (lub jak się ostatnio zwykło mówić zastosowanie *języka wymagań*), pomimo iluzorycznej szczegółowości, wcale nie wyznacza *quantum* wiedzy merytorycznej, jaką powinien opanować uczeń. Przeanalizujmy głębsze znaczenie zapisu: „[uczeń] sytuuje w czasie i przestrzeni państwo pierwszych Piastów oraz przedstawia jego genezę; wyjaśnia okoliczności przyjęcia chrztu przez Piastów oraz następstwa kulturowe, społeczne i polityczne chrystianizacji Polski”. Są to tematy nader subtelne, oparte na hipotezach i domniemaniach, wokół których toczą się nadal żywe dyskusje, a nawet spory w kręgach mediewistów. W istocie te punkty zawierają ukrytą taką myśl: uczeń pozna narrację nauczyciela i/lub podręcznikową (w rzadkich przypadkach jeszcze popularnonaukową) i na tej podstawie będzie rekonstruował z zapamiętanych elementów (mniej lub bardziej udatnie) wywód nauczyciela i/lub podręcznika. Wiadomo, że te narracje mogą się poważnie między sobą różnić, chociaż będą względnie prawidłowo przystawać do zapisu *Podstawy*. Następnie ułoży się zadania egzaminacyjne, chociaż nie bardzo wiadomo, co uczeń powinien pamiętać, a co jedynie (aż!?) wywnioskować z materiałów ewentualnie towarzyszących zadaniom. Z kolei próby tworzenia *kanonu niezbędnych faktów historycznych* kończyły się dotychczas tym, że powstawały ogromne korpusy wiedzy, której przeciętne dziecko nie uniesie, a obciążone dysfunkcjami nawet nie spróbuje poznać. Taki kanon byłby zresztą krytykowany jako relikw materializmu dydaktycznego i encyklopedyzmu, sprzecznych z hasłem prymatu umiejętności. Ale o czym ma poważnie myśleć człowiek, który w ogóle nie zna faktów? Na jakim tworzywie ma przeprowadzać wyższe operacje zaliczane do umiejętności? W przypadku przedmiotów *erudycyjnych*, a historia do takich należy, edukacja staje przed poważnymi dylematami.

Nie ma powodów do zarzucania Autorom *Podstawy* w dziedzinie historii nieznamość materii, niedostatku kompetencji lub braku dobrej woli. Wydaje się jednak, że i temu Zespołowi brakowało czasu na dojrzałą refleksję i czegoś, co w dydaktyce bywa nazywane *odroczonej wartościowaniem*. Członkowie Zespołu – co należy przyjąć z uznaniem – kontaktowali się sporadycznie z środowiskiem naukowym i nauczycielskim, ale spokojniej przeprowadzona, dłuższa i konstruktywna wymiana poglądów mogła pozytywnie wpłynąć na ostateczną postać opracowanego przez nich dokumentu.

Uwagi na temat *Podstawy programowej* do przedmiotu fizyka

Bardzo podobne do powyższych opinii są uwagi dotyczące *Podstawy* do fizyki. Najsilniej rzuca się w oczy niedopracowanie i brak precyzji w jej zapisach. Poszczególne hasła można rozumieć bardzo szeroko, ale biorąc pod uwagę względnie wczesny etap kształcenia, należy sądzić, że będą one przez interpretatorów zawężane. Oznacza to, że skonkretyzowania wymagań oczekuje się od Autorów podręczników i zapewne instytucji odpowiedzialnej za egzaminy. Skoro ma zostać zachowany pluralizm podręczników, może to oznaczać, że treści nauczane w praktyce okażą się odmienne w różnych szkołach. Wydaje się zatem, że *Podstawa programowa* powinna być bardziej jednoznaczna. Z drugiej strony trzeba zwrócić uwagę na rozbudowanie *Podstawy*, raczej przypominającej program. Najwięcej zastrzeżeń wzbudza część I, składająca się z 16 punktów, niekoniecznie związanych z nauczaniem fizyki. Wystarczy zauważyć, że np. punkt 16, który brzmi: „Poszanowanie zasad i norm etycznych w procesie nauczania i uczenia się”, dotyczy edukacji w ogóle i jeżeli miałby się pojawić (choć wydaje się oczywisty), to w początkowych uwagach do całości *Podstawy*. Zbliżone zastrzeżenia można wyrazić do większości wspomnianych 16 punktów, przy czym głównym mankamentem jest marna redakcja albo marna polszczyzna tej części dokumentu. Gdyby tak przeredagować wspomniane punkty i polepszyć ich jakość językową?

Brakuje bowiem rzeczywistego celu kształcenia, czyli wyeksplikowania, po co i czego należy uczyć. Powinno to wyglądać następująco: „celem kształcenia w ramach fizyki w szkole podstawowej jest...”, po czym należałoby wpisać 2–3 cele charakterystyczne dla przedmiotu. Zapewne każdy fizyk wybrałby nieco inne cele, dlatego obowiązkiem Ministerstwa powinno być ich wskazanie, ewentualnie wyłonienie drogą *szerekich konsultacji społecznych*. Przy obecnym sformułowaniu celów można z nich wyinterpretować niemal wszystko.

Zasadniczy korpus *Podstawy* stanowią „treści nauczania – wymagania szczegółowe”. Jest to 9 punktów, z których pierwszy to „wymagania przekrojowe”, a pozostałe osiem to typowe działy fizyki. Należy stwierdzić, że są one bardzo tradycyjne; zawarta jest w nich fizyka XIX wieku. Np. punkt 2 „ruch siły” wymaga nauczania „względności ruchu”, zasad dynamiki, ruchu jednostajnego, jednostajnie przyspieszonego i dodawania sił (wektorów?) wzdłuż prostej. Nie ma tu nic oryginalnego. Następny punkt „energia” wymaga nauczania o energii potencjalnej i kinetycznej. Użyte sformułowania są nieprecyzyjne. W szczególności nie da się stwierdzić, czy energia potencjalna grawitacji ma być nauczana w przybliżeniu stałego pola, czy pola typu newtonowskiego. Podobnie nie jest jasne, czy należy nauczać o energii kinetycznej ilościowo, czy tylko na poziomie *opowieści o zjawisku*. W punkcie tym (jako jedynym!) nie ma wymagań doświadczalnych. Następny punkt dotyczy ciepła i jest równie nieprecyzyjny – nie wiadomo, co ma być nauczane ilościowo. Czy analiza zjawisk topnienia i parowania ma uwzględ-

niać ciepło utajone tych przemian, bo np. ciepło właściwe uczeń ma opanować ilościowo? Zaskakuje wymaganie zapoznania uczniów ze zjawiskiem sublimacji. Podobnie dziwi, że uczeń ma doświadczać „demonstrować” zjawiska topnienia, parowania i skraplania – nie wiadomo, dlaczego zamarzanie jest pominięte. Tak samo pominięte jest ilościowe ujęcie zagadnień przewodnictwa (odpowiedni wzór), a uczeń ma badać to zjawisko doświadczać. W ramach punktu o właściwościach materii uczeń ma poznać pojęcie gęstości masy i hydrodynamikę. Na uwagę zasługuje fakt, że tym razem uczeń ma stosować wzór na zależność ciśnienia hydrostatycznego od głębokości. Wyraźnie przywołano też prawa Pascala i Archimedeza. W punkcie 6 mamy opis wymagań dotyczących elektryczności. Ten punkt budzi chyba najmniej uwag, bo jest to absolutnie klasyczny program z tej dziedziny. Jediną *usterką* (według J.K. poważną, ale obecną w prawie wszystkich podręcznikach) jest przyjęcie, że sytuacja w zakresie stosowalności prawa Ohma (którego nazwę pominięto, ale opis nie pozostawia wątpliwości, że o to prawo chodzi) jest typowa. Powoduje to liczne kłopoty w trakcie edukacji, ale jak się wydaje, twórcy programów i podręczników nie zauważają, że prąd jest pojęciem całkowicie ogólnym i na poziomie podstaw fizyki słabo związanym z obwodami elektrycznymi. Z elementów budzących zdziwienie należałoby wymienić podpunkt 15 (o szkodach związanych z przerwami w dostawach energii elektrycznej) – raczej każdemu znany z życia. Punkt 7 dotyczy pola magnetycznego. W odróżnieniu od punktu o elektryczności wydaje się bardzo nieudany. Od ucznia wymaga się jedynie ograniczonej wiedzy o oddziaływaniu magnesów i elektromagnesów, niemal całkowicie pomijając związek z elektrycznością – jedynie punkty mówiące o igle magnetycznej w pobliżu przewodnika z prądem i „zasadzie działania silników elektrycznych” dotyczą tego zagadnienia i to zawężając zasadniczy problem, jakim jest związek pola magnetycznego z prądem. Punkt 8 jest poświęcony drganiom i falam. W tym punkcie jednoznacznie określono, że niemal wszystko, co uczeń ma opanować, ma charakter jakościowy. Może to oznaczać, że w punkcie dotyczącym energii nie przewiduje się wzorów na energię kinetyczną i potencjalną sprężystości. Ilościowo ma być omawiana wyłącznie kinematyczna część zagadnienia (amplituda, częstotliwość itp.). Punkt ten zdaje się ograniczać naukę do opowiadania i obserwacji. Charakterystycznym potknięciem Autorów jest podpunkt 4, w którym mówi się o tym, że fala mechaniczna jest przekazywaniem energii bez przesyłania materii, a więc odmawia się energii bycia *materia*.

Ostatni punkt dotyczy optyki, ograniczonej do prostej optyki geometrycznej. Poza optykę geometryczną wychodzą problemy: widma fal elektromagnetycznych, barw i różnic między falami mechanicznymi i elektromagnetycznymi. Po przeglądzie całości „wymagań szczegółowych” trudno powiedzieć, co Autorzy *Podstawy* chcieliby, by uczeń dowiedział się na ten temat – o istocie fal elektromagnetycznych nie było bowiem wcześniej ani słowa.

Wydawałoby się, że część wątpliwości rozstrzygnie analiza punktu pierwszego, czyli wymagań przekrojowych. Można się zgodzić, że to najistotniejszy punkt, ponieważ mówi o tym, czego rzeczywiście, poza znajomością faktów, uczeń powinien się nauczyć. Rzeczywiście znajdziemy tam wiele istotnych umiejętności, których opanowanie miałyby ogromne znaczenie nie tylko ze względu na fizykę, ale wręcz zasadniczych dla całej edukacji. Są tu takie umiejętności, jak odczytywanie informacji kluczowych dla danego problemu z wykresów, tabel, rysunków schematycznych lub blokowych, żeby zacytować tylko punkt pierwszy wymagań. Następne brzmią podobnie. Warto jeszcze zwrócić uwagę na podpunkt 5, wymagający posługiwania się pojęciem niepewności pomiarowej oraz 6, wymagający umiejętności obliczeń zgodnie z zasadami zaokrągleń i zapisywania wyniku z zachowaniem ilości cyfr znaczących wynikających z dokładności. Zgoda, że to ważne, jednak w trakcie pracy z licealną młodzieżą wybitnie uzdolnioną tej ostatniej umiejętności nie udaje się wygzekwować nawet od olimpijczyków. Tym samym te wymagania w stosunku do uczniów szkoły podstawowej trzeba uznać za oderwane od rzeczywistości.

Ostatnią częścią *Podstawy* są „warunki i sposób realizacji”. Niestety, wbrew nazwie, nie znajdziemy tu sugestii, jak ją zrealizować. Ta część stanowi zbiór uwag typu: „fizyka jest nauką przyrodniczą związaną z codzienną aktywnością człowieka”, czy „eksperymentowanie, rozwiązywanie zadań problemowych oraz praca z materiałami źródłowymi winny stanowić główne obszary aktywności na lekcjach fizyki”. Z takich ogólników niewiele wynika, gdy zastanawiamy się, jak dobrze nauczać.

Wśród przedstawionych dokumentów znajduje się również *Podstawa programowa* dla szkoły branżowej. *Podstawa* ta jest zwięzła (co należy potraktować jako zaletę) i w odróżnieniu od przeznaczonej dla szkoły podstawowej obejmuje głównie tzw. fizykę współczesną, czyli to, co zostało osiągnięte przez naukę pod koniec XIX i na początku XX wieku. Dział „cele ogólne” składa się z czterech punktów, które w zasadzie nie budzą wątpliwości. W zasadzie, bo np. *uzyskiwanie informacji z tekstów popularnonaukowych* wydaje się nadmiernie optymistyczne, choć trudno z planowania takiego osiągnięcia czynić zarzut. Dział „treści nauczania” obejmuje trzy części. Pierwsza z nich „grawitacja i elementy astronomii” składa się z 12 punktów, w których zawarte są wymagania dotyczące ruchu po okręgu, pola grawitacyjnego oraz pewne informacje na temat Układu Słonecznego i Wszechświata. Zaskakujące jest, że nie próbuje się przedstawić obiektów leżących między Układem Słonecznym a całością Wszechświata, czyli gwiazd i galaktyk; wspomina się jedynie o budowie Mlecznej Drogi. Nie mówi się też o własnościach fizycznych omawianych ciał – jak się zdaje, Autorzy *Podstawy* sugerują, że planety należy potraktować jak punkty na niebie. Warto też zwrócić uwagę na przywołanie III prawa Keplera a pominięcie dwu pierwszych. Zaskakuje wymaganie „zasady określenia wieku Układu Słonecznego”, dosyć trudnej

i w liceum. To mogłoby się znaleźć raczej przy prawie rozpadu jąder atomowych, a więc przy fizyce jądrowej. Drugi dział to fizyka atomowa. W sześciu punktach opisuje się tu w gruncie rzeczy jedynie promieniowanie rozrzedzonych gazów. Nie omawia się promieniowania termicznego. Trzeci dział, składający się z 9 punktów, to fizyka jądrowa. Ten dział budzi najwięcej zastrzeżeń, bowiem zawiera sporo trudnych i nieużytecznych w życiu codziennym wymagań. Absurdem jest punkt 2: wymaganie, by uczeń szkoły zawodowej nauczył się obliczania dla dowolnego pierwiastka układu okresowego masy spoczynkowej, energii wiązania i deficytu masy. Zrozumiałe, że byłyby to proste obliczenia algebraiczne, niemniej mało realne w przypadku większości uczniów liceum, a co dopiero szkoły zawodowej. W sumie należałoby stwierdzić, że Autorzy *Podstawy* wyraźnie zachwiali równowagę zagadnień na rzecz fizyki jądrowej. Można jednak zauważyć, że omawiana *Podstawa* jest lepsza od tej dla szkoły podstawowej, a wymagania są rozsądniejsze. Rozsądniejsze, co nie znaczy rozsądne, bo wyraźnie przesadzono z fizyką jądrową, całkowicie pomijając mającą zasadnicze znaczenie gospodarcze i kulturowe fizykę ciała stałego, na której opierają się wszystkie urządzenia elektroniczne! Można by ironicznie zapytać, czy Autorzy *Podstawy* nie odziedziczyli hierarchii wartości po systemie, w którym bomby jądrowe wydawały się ważniejsze od komputerów, nie wspominając o odtwarzaczach filmów i muzyki. Gdyby oceniać metodą szkolną, *Podstawa* dla szkół branżowych uzyskałaby ocenę dostateczną, a więc wyraźnie wyższą od zdecydowanie niedostatecznej *Podstawy* przeznaczonej dla szkoły podstawowej. Wydaje się, że ocena jest tak wysoka, gdyż *Podstawa* dla szkoły branżowej wydaje się wzorowana na odchodzącej w przeszłość *Podstawie* dla liceów. *Druga, poprawiona redakcja* jest zatem, przynajmniej częściowo, pozbawiona *chorób wieku dziecięcego*.

Konkluzje

Podsumowując powyższe uwagi, można stwierdzić, że projekty *Podstaw* wydają się nie do końca przemyślanymi zbiorami zdań i poglądów, którym nie udało się nadać waloru spójnej całości. Dotyczy to obu przeanalizowanych przedmiotów, tj. historii i fizyki. Jak łatwo zauważyć, ogólne zarzuty się powtarzają i sprowadzają do stwierdzenia, iż *Podstawie* brak koncepcyjnej dojrzałości, a niekiedy także redakcyjnej ścisłości. Można domniemywać, że w przypadku innych przedmiotów jest podobnie, a to dlatego, iż problem tkwi na znacznie wyższym poziomie. *Podstawy* nie zrodziły się z koherentnych i gruntownie przedyskutowanych wniosków, opartych na wizji szkoły we współczesnym świecie, a z wyliczenia haseł tematycznych, dokonanych na gruncie przywiązania do edukacyjnych tradycji.

Prawdopodobnie są to skutki pośpiechu, w jakim rodzi się reforma. Jej nagłość uniemożliwi też stworzenie dobrych podręczników. Nie chodzi o samo ich napi-

sanie, które jest możliwe, zwłaszcza że w wielu przypadkach będzie to retuszowanie już istniejących opracowań. Zabraknie jednak czasu na ich porządne przedagogowanie i przeanalizowanie przez Recenzentów (minimum 3–4 niezależnych opiniodawców merytorycznych), a następnie poprawienie dostrzeżonych usterek. Nawet adaptacja istniejących już podręczników wymagałaby kilkumiesięcznych prac, oczywiście jeżeli miałyby być zrobiona skrupulatnie, czyli tak, by uwagi Recenzentów zostały przemyślane i uwzględnione przez Autorów i Redakcję, a następnie kwestionowane fragmenty z powrotem przedstawione do oceny Recenzentów. Taka procedura o cechach ewaluacyjnych powinna zostać przeprowadzona parokrotnie, nim doszłoby do pełnego uzgodnienia poglądów.

Na podstawie dostarczonych materiałów i wniosków z dyskusji zredagowali
Jerzy Kuczyński i Grzegorz Chomicki

OPINIE EDUKACYJNE

POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

Artykuły recenzyjne i recenzje

**Sekcja nauk
humanistycznych
i przedmiotów
społecznych**

Recenzja podręcznika:

Roman Czaja, Małgorzata Strzelecka, Jan Wroniszewski, *Ciekawi świata, Historia 1, cz. 1. Starożytność, zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2012, nr dopuszczenia MEN 478/1/2012¹

Dokonana w 2008 roku zmiana podstawy programowej wpłynęła na miejsce zajmowane w edukacji historycznej przez dzieje starożytne. W nauczaniu ponadgimnazjalnym wiedza o nich pozostała obowiązkowa wyłącznie dla bardzo niewielkiej grupy osób wybierających humanistyczną ścieżkę kształcenia. Dla nich właśnie przeznaczony został podręcznik Wydawnictwa Operon *Ciekawi świata*. Autorzy zaproponowali tradycyjny układ treści – z podziałem na Wschód, Grecję i Rzym. Konserwatyzm konstrukcji widać także w obrębie działów, co powoduje, że książka powieliła w praktyce układ podręcznika gimnazjalnego. Zważywszy, że jest przeznaczona dla osób realizujących poziom rozszerzony, można było pomyśleć o ujęciu bardziej problemowym, choć pojawiają się, nieśmiało wprowadzane, elementy nowatorstwa. Na uwagę zasługuje na przykład zamieszczenie informacji o państwie perskim przy historii Wschodu, co pozwoliło na pokazanie tego tworu w jego kulturowym kontekście, a nie – jak to zwykle bywa w podręcznikach szkolnych – tylko przy omawianiu wojen grecko-perskich.

Konstrukcja podręcznika (objaśniona na s. 6–7) obejmuje oprócz tekstu zasadniczego:

- moduł *Przypomnij sobie*, umieszczony przed każdym tematem i sugerujący uczniowi zwrócenie uwagi na treści poznane na wcześniejszych etapach edukacji, które mogą pomóc w zrozumieniu poruszanych w danym rozdziale problemów,
- umieszczone na marginesach objaśnienia pojęć historycznych oraz ciekawostki,
- wyodrębnione graficznie i połączone z ilustracją biogramy.

¹ Por. z recenzją cz. 2 tego podręcznika, napisanej przez Tomasza Graffa, s. 119.

Warto zwrócić uwagę na kilka innych elementów stanowiących obudowę podręcznika:

- ciekawe (i co ważne – czytelne) ilustracje opatrzone rozbudowanymi komentarzami. Autorzy podają też miejsca przechowywania zabytków,

- interesujące infografiki – szkoda, że tak nieliczne,

- pod hasłem *Chcesz wiedzieć więcej?* zamieszczono (po każdym dziale) bogate wykazy polecanych prac naukowych i popularnonaukowych oraz zestaw stron internetowych (przy czym nie są to twory efemeryczne), lecz przede wszystkim strony instytucji kulturalnych (w zdecydowanej większości – muzeów), np. po dziale *Cywilizacje starożytnego Wschodu* Autorzy zalecają aż 30 książek i 20 stron WWW,

- cyklicznie pojawiający się moduł *Powtórzenie materiału* zawiera zestaw zadań podsumowujących o różnym stopniu trudności i wymagających od ucznia zróżnicowanych kompetencji,

- *Poćwicz do matury* – cenny dydaktycznie jest zestaw zadań typu maturalnego, przygotowujących do egzaminu,

- interesujące i dobrze dobrane fragmenty źródeł antycznych.

Z recenzenckiego obowiązku należy jednak zwrócić uwagę na braki, które powodują, że prezentowany obraz antyku staje się niepełny:

- mało jest informacji o gospodarce starożytnej, np. w dziale poświęconym Grecji zamieszczono liczący tylko około pół strony podrozdział zatytułowany *Rozkwit gospodarczy Aten*. Jest też jeden akapit o niewolnikach, ale Autorzy nie podjęli próby określenia ich roli w gospodarce antycznej,

- omawiając historię starożytnej Hellady, tradycyjnie skupiono się na Sparcie i Atenach. Tylko sporadycznie pojawiają się nazwy innych *poleis*, stąd Grecja jawi się uczniowi jako twór dwupaństwowy,

- wielkiej kolonizacji greckiej poświęcono tylko pół strony tekstu i mapę (o jej wartości merytorycznej będzie mowa poniżej) oraz „dyskusję” historyków na temat jej przyczyn. Tymczasem jest to zjawisko stanowiące fundament cywilizacji śródziemnomorskiej. Proces hellenizacji skolonizowanych obszarów doprowadził bowiem do powstania greckiej *koiné* – wspólnoty kulturowej obejmującej obszary w rejonie Morza Śródziemnego, dla której rzymskie panowanie było zjawiskiem cywilizacyjnie i kulturowo wtórnym. Tymczasem w podręczniku skwitowano to jednym zdaniem: „Kolonie stały się ośrodkami, z których kultura grecka oddziaływała na terytoria ościenne” (s. 80),

- nie ma żadnej ilustracji przy akapicie poświęconym rzymskim sztukom plastycznym (w którym zresztą mowa jest tylko o rzeźbie i płaskorzeźbie). Wzmianka o mozaice i malarstwie ściennym znajduje się dopiero w następnym rozdziale dotyczącym sztuki wczesnochrześcijańskiej, i to tylko w podpisie do ilustracji przedstawiającej pochodzącą z V w. n.e. mozaikę z mauzoleum Galli Placydii w Rawennie (s. 211),

– indeks objaśnionych pojęć jest niekompletny, np. brak rozbicia pojęcia „komicja” na węższe kategorie, jako adres podana jest przy nim tylko s. 165, gdy tymczasem pojawia się ono również na innych stronach (np. s. 184); brak takich pojęć jak: *pontifex maximus*, perystyl, mauzoleum. W indeksie powinny się tymczasem znaleźć przynajmniej wszystkie te terminy, które zostały wyróżnione w tekście tłustym drukiem,

– skoro Autorzy zdecydowali – co warte pochwały – zestawić indeksy osobowy i rzeczowy, mogli pójść jeszcze dalej i dołączyć indeks geograficzny,

– ciekawy pomysł Autorów na moduł zatytułowany *Z dyskusji historyków* został w dużej mierze zaprzepaszczonej przez nie do końca przemyślaną realizację. Można by się bowiem zastanowić, czy sensowne jest przytaczanie w nim dzieł przestarzałych, w tym opracowań radzieckich badaczy z lat pięćdziesiątych XX wieku. Trudno też nazywać zawartość tego modułu „dyskusją”, gdyż pomiędzy tekstami brak kontrowersji i wzajemnych odniesień.

Niestety Autorzy nie ustrzegli się również nieścisłości, a nawet błędów merytorycznych:

s. 49 – Nadmiernym uproszczeniem jest określanie zaratusztrianizmu religią dualistyczną, w rzeczywistości nie jest ona bardziej dualistyczna niż monoteistyczne chrześcijaństwo.

s. 61 – Alfabetyczne pismo fenickie nie powstało w końcu II w. p.n.e., tylko w drugiej połowie II tysiąclecia p.n.e. [czyli 12 wieków wcześniej].

s. 77 – Twierdzenie, że „w produkcji żywności Grecja nigdy nie była samowystarczalna”, nie jest zgodne z prawdą. Podstawą istnienia organizacji typu miasto-państwo (polis) była właśnie samowystarczalność żywnościowa. Po raz pierwszy z systemowym importem żywności mamy do czynienia dopiero po wojnach perskich w Atenach (notabene informacja na temat wysokości importu zboża przez to miasto w IV w. p.n.e. zamieszczona została w podręczniku na s. 104).

s. 155 – Przy opisie drugiej wojny punickiej stwierdzono, że „Hannibal [...] zorganizował tam świetną armię” – niestety z tekstu nie wynika, co oznacza „tam”, gdyż nie pada nazwa Hiszpanii ani Półwyspu Iberyjskiego.

s. 165 – Dwie błędne informacje dotyczące ustroju rzymskiego:

– że komicje centurialne powoływały dyktatora,

– że wybory urzędników były zatwierdzane na komicjach kurialnych.

Tymczasem określenie „zatwierdzane” jest nieodpowiednie, bo sugeruje nadrzędność zgromadzeń kurialnych. W rzeczywistości ich funkcja miała charakter jedynie ceremonialny – nadawały one „imperium” (władzę) wybranym przez pozostałe zgromadzenia urzędnikom. Podobnie nadawały imperium dyktatorowi nominowanemu przez konsula upoważnionego do tego na podstawie *senatus consultum*.

s. 165 – Dotycząca ustroju rzymskiego informacja, że „system ten zapewniał utrzymanie władzy przez najzamożniejszych obywateli”, jest prawdziwa, ale

z tekstu nie wynika, iż rzeczywiście tak było. Wyjaśnienie tego wymagałoby przedstawienia wewnętrznej organizacji zgromadzeń ludowych (zwłaszcza komisji centuralnych), które znajduje się co prawda w podręczniku, ale jako ciekawostka (*Czy wiesz, że...*) dwie strony dalej.

s. 174 – Ilustracja przedstawiająca posąg Augusta – polecenie: „Postać Oktawiana Augusta ukazano w pozycji kontrapostu. Wyjaśnij, czym jest kontrapost”. Treść podręcznika nie daje uczniowi ani informacji, ani wskazówek do wykonania zadania. Samodzielne wykonanie go przez ucznia w oparciu wyłącznie o ilustrację jest niemożliwe – posąg Augusta nie najlepiej nadaje się do samodzielnego zdefiniowania pojęcia kontrapostu, gdyż nie zawiera wszystkich niezbędnych elementów.

s. 174 – „[Oktawian] po śmierci Lepidusa został ponadto najwyższym kapłanem” – łacińskie określenie *pontifex maximus* często jest błędnie tłumaczone jako „najwyższy kapłan” (zob. również s. 220), podczas gdy termin ten oznaczał *de facto* „stojącego na czele kapłańskiego kolegium pontyfików”.

s. 181 – „Tylko nieliczni cesarze w nowym stuleciu zmarli śmiercią naturalną” – nie wiadomo, o jakie „nowe stulecie” chodzi.

s. 183 – Informacja, że „plebejusze górowali liczebnie nad patrycjuszami” – jak słusznie zauważa A. Ziółkowski, gdyby plebejusze byli znacząco liczniejsi od patrycjuszy, to ich walka o równouprawnienie trwałaby znacznie krócej niż dwieście lat².

s. 184 – W tekście pojawia się nieprawidłowy termin „koncylia trybusowe”, zamiast „komicja trybusowe”.

s. 185 – Informacja, że od I w. p.n.e. prowadzono w Rzymie darmowe rozdawnictwo zboża – tymczasem zaczęto to robić już w czasie reform Graków.

s. 197 – „W pierwszych wiekach wśród chrześcijan dominowali ludzie ubodzy” – informacja ta ma charakter stereotypowy (pokłosie lektury Sienkiewicza?) i może być prawdziwa wyłącznie w odniesieniu do późniejszego okresu rozwoju chrześcijaństwa. Początkowo wyznawały je raczej wyrafinowane elity, chłoneące nowinki religijne ze Wschodu.

s. 204 – „Gatunkiem cieszącym się popularnością wśród rzymskich historyografów były żywoty cesarzy i innych znanych osób” – biografistyka nie była uważana za część historiografii, lecz stanowiła osobny gatunek literacki.

Najsłabszym chyba elementem podręcznika są mapy:

s. 40 – Mapa przedstawiająca Żyzny Półksiężyc – warto zauważyć, że w klasycznym rozumieniu tego pojęcia (wprowadzonego do historiografii przez Jamesa Breasteda w początkach XX wieku) nie mieścił się Egipt. Kształtowi półksię-

² A. Ziółkowski, *Historia Rzymu*, Poznań 2004, s. 98–99.

życa bardziej odpowiadały bowiem ziemie ciągnące się od wschodnich wybrzeży Morza Śródziemnego po Mezopotamię.

s. 48 – Mapa imperium perskiego w VI–V w. p.n.e. – zaznaczono na niej „plemiona niezależne”. Tymczasem trudno mówić w tym okresie o „plemionach”, gdyż w zaznaczonych miejscach (Azja Mniejsza, Kreta, Cypr) nie znajdowały się terytoria plemienne, lecz obszary zamieszkałe przez społeczności będące już na państwowym etapie rozwoju.

s. 71 – Mapa w module *Poćwicz do matury* – jako rejon używania pisma alfabetycznego zaznaczono Półwysep Synaj zamiast Fenicji.

s. 80 – Mapa kolonii greckich i fenickich – zawiera dosyć przypadkowy zestaw tychże:

– na przykład na Sycylii brak takich ważnych miast, jak: Akragas, Selinunt, Gela,

– brak choć jednej nazwy kolonii greckiej na Krymie,

– nazwa Hemeroskopejon została zamieszczona w takim miejscu, że nie wiadomo, czy odnosi się do greckiej osady na Półwyspie Iberyjskim, czy do fenickiej na Balearach.

s. 84 – Mapa przedstawiająca państwa greckie w VI w. p.n.e. jest niejasna. Dotyczy to zwłaszcza legendy, w której brakuje wyjaśnienia niektórych symboli. Niekonsekwentnie użyto też nazewnictwa, mieszając terminy geograficzne z politycznymi. W legendzie znajdują się ponadto terminy nieprzystające do siebie – do państw greckich niesłusznie została zaliczona Macedonia.

s. 96 – Mapa wojen Greków z Persami:

– brakuje w legendzie wyjaśnienia wszystkich symboli użytych na mapie,

– należałoby zmienić kolejność w legendzie na chronologiczną (dotyczy to tras przemieszczania się armii perskiej – w tej chwili daty występują w przypadkowym porządku: 480, 492, 490 r. p.n.e.).

s. 109 – Na mapie przedstawiającej wojnę peloponeską źle zaznaczono obszar Sparty, do którego zaliczono także Beocję.

s. 116 – Na mapie przedstawiającej państwa hellenistyczne po 301 r. p.n.e. zamiast „Parnowie” powinno być „Partowie”.

s. 147 – Na mapie przedstawiającej rozmieszczenie plemion na Półwyspie Apenińskim:

– brak Etrusków,

– nie wiadomo, kto zamieszkiwał ziemie położone na południe od Padu,

– brak objaśnienia, dlaczego miejscowości zaznaczone są różnymi kolorami.

s. 147–148 – Na mapach przedstawiających rozmieszczenie plemion italskich wyodrębniono plemiona Mesapiów i Japygów. Tymczasem określenie Japygowie jest nazwą związku etnicznego składającego się z Dauniów, Peuketów i Mesapiów. Zamiast Japygów można też było użyć terminu Apulowie.

s. 148 – Zbyt szeroko zaznaczono obszar zamieszkały przez Etrusków, który w rzeczywistości nie sięgał prawie do Renu.

s. 155–157 – Brakuje mapy ukazującej przebieg i skutki wojen punickich. Do ich zrozumienia nie wystarczy mapa ze s. 158, przedstawiająca ogólnie rozwój terytorium Rzymu w III–I w. p.n.e.

Podsumowując, wypada stwierdzić, że nie jest to podręcznik, który dostarczyłby uczniom wiedzy w zakresie rzeczywiście poszerzonym, gwarantującym odpowiednie przygotowanie kandydatom do studiów humanistycznych. Choć nie zawiera dyskwalifikujących błędów, nie daje też nowego spojrzenia na wiele zjawisk i, co za tym idzie, nie pozwala na ich pełniejsze zrozumienie. Nowoczesne pokazanie węzłowych problemów byłoby cenniejsze niż tradycyjne skupianie się na kwestiach ustrojowych czy militarnych. W konsekwencji podręcznik o rozszerzonym z założenia zasobie treściowym w niczym nie odbiega na plus od zakresu wiedzy, jaką przed reformą edukacji uzyskiwał każdy uczeń liceum ogólnokształcącego. Gwoli sprawiedliwości należy jednak zauważyć, że ten ostatni zarzut nie może być kierowany wyłącznie pod adresem Autorów podręcznika.

Recenzja podręcznika:

Adam Balicki, Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak, Tomasz Krzemiński, Aneta Niewęglowska, Anna Roszak, Małgorzata Szymczak, Artur Toeplitz, Ilona Zaleska, *Historia i społeczeństwo, cz. 1: Starożytność. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, przedmiot uzupełniający*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2013, ss. 151

Dotychczas autorzy i wydawcy podręczników do przedmiotu „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok” skupiali się na prezentowaniu poszczególnych wątków tematycznych, uwzględniając całe dzieje ludzkości. Prezentowany podręcznik, poświęcony starożytności, rozpoczyna serię pięciu tomów, mających ukazać problemy objęte programem tego przedmiotu nie w ujęciu chronologicznym, ale w obrębie jednej epoki historycznej. W konsekwencji w szesnastu działkach zaprezentowano treści, które ściśle związane są z przewidzianymi podstawą programową wątkami tematycznymi. I tak wątkowi *Europa i świat* odpowiadają w podręczniku dwa pierwsze rozdziały: *Zasięg i konsekwencje ekspansji rzymskiej* oraz *Basen Morza Śródziemnego jako obszar przenikania się kultur w starożytności*. W ramach wątku *Język, komunikacja i media* omówiono *Dziedzictwo językowe starożytnych Greków i Rzymian*. Jako realizację zagadnienia *Kobieta i mężczyzna, rodzina* zaproponowano działy *Kobieta, mężczyzna i rodzina w Biblii* oraz *Kobieta, mężczyzna i rodzina w starożytnej Grecji i Rzymie*. Z kolei jako przykłady rozwoju nauki zaprezentowano osiągnięcia Greków w dziale *Starożytna Grecja to nie tylko filozofia* oraz dodatkowo *Antyczne korzenie współczesnych dyscyplin naukowych. Swojskość i obcość* omówiono na przykładzie starożytnego Rzymu i charakteryzując stosunek Greków do świata barbarzyńskiego. Przedstawiono też gospodarkę świata starożytnego, ówczesne rozumienie pojęć „obywatel” i „obywatelstwo”, a także recepcję tych pojęć w późniejszych epokach. Realizację wątku *Wojna i wojskowość* stanowią trzy działy: *Strategie wielkich wodzów starożytności*, *Organizacja i technika wojenna armii rzymskiej*, *Jaki powinien być żołnierz?* Końcowy rozdział nosi tytuł *Wzór obywatela w polskiej myśli politycznej*. Warto podkreślić, że recenzowany podręcznik jest pierwszą propozycją pokazania zagadnień przedmiotu „Historia i społeczeństwo” w układzie jednoepo-

kowym. Podjęto w nim, w wielu wypadkach udaną, próbę odszukania korzeni współczesnych zjawisk w antycznej mentalności, sposobie życia i wzorcach kulturowych. Tego typu materiał dawał ogromne możliwości nowatorskich interpretacji i niebanalnego spojrzenia na wybrane zjawiska historyczne – uniwersalne i obecne w całych dziejach ludzkości. Potencjał ten nie został jednak wykorzystany w stopniu zadowalającym.

Konstrukcja pracy

Mimo pozornie przemyślanej konstrukcji wysoce dyskusyjna jest kolejność prezentowanych zagadnień. Nie wiadomo, dlaczego w pierwszym rozdziale omówiony został zasięg i konsekwencje ekspansji rzymskiej, a w drugim Autorzy wracają do wcześniejszych dziejów basenu Morza Śródziemnego. W rozdziale tym występują takie tematy, jak: warunki naturalne basenu Morza Śródziemnego, cywilizacje minojska i mykeńska, Fenicjanie, Grecy, Rzymianie. Podobnie jest w wypadku działów 6 i 7, gdzie najpierw omawia się dorobek naukowy starożytnej Grecji, a później (w dziale 7) mowa jest o osiągnięciach ludzkości w czasach prehistorycznych i na starożytnym Wschodzie. Nie do końca przemyślana konstrukcja skutkuje kilkakrotnymi powtórzeniami treści, na przykład dwukrotnie jest mowa o początkach Rzymu, a trzykrotnie o kolonizacji greckiej. Dwukrotnie także w rozdziałach 6 i 7 znajdują się wiadomości o greckich osiągnięciach w dziedzinie geografii.

Uwagi merytoryczne

Wykaz nielogiczności i błędów merytorycznych warto zacząć od kwestii fundamentalnej – Autorzy piszą, że „pojęciem antyku określa się epokę obejmującą ponad cztery tysiące lat – zarówno czasy najstarszych cywilizacji, jak i czasy zaliczane do starożytności, czyli do V wieku” (s. 57). To pomieszanie terminologiczne wskazuje na niezrozumienie przez nich podstawowych pojęć z dziedziny periodyzacji dziejów.

s. 8 – „około VI w. p.n.e. Latynowie powołali Związek Latyński” – sformułowanie „około VI wieku” jest zbyt ogólne. W rzeczywistości wątpliwe jest powstanie tego Związku w epoce królewskiej¹.

s. 9 – Informacja dotycząca wojny z Pyrrusem: „tocząca się w latach 280–275 p.n.e. wojna zakończyła się klęską koalicji” (chodzi o koalicję miast greckich na południu Italii). To sformułowanie jest nieprawdziwe, gdyż Grecy nie ponieśli

¹ Dyskusję na ten temat zob. A. Ziółkowski, *Historia Rzymu*, Poznań 2004, s. 63–68.

klęski w tej wojnie. Pyrrus wycofał się z Italii z powodu sytuacji w Epirze i Rzym odważył się na zaatakowanie Tarentu dopiero po jego śmierci (czyli trzy lata po zakończeniu wojny). Wystarczy zresztą przypomnieć, że do polszczyzny weszło na trwałe powieźdzenie o pyrrusowym zwycięstwie, a nie o pyrrusowej klęsce.

s. 11 – Czytając, że „trzecia wojna punicka, która rozpoczęła się w 148 r. p.n.e., była ze strony Rzymu wojną zaborczą”, warto zapytać, jaki charakter – zdaniem Autorów – miały wcześniejsze wojny prowadzone przez Rzym? Koncepcja, że Rzymianie byli „zjednoczycielami” czy wręcz „oswobodzicielami” plemion italskich, dawno została zarzucona przez naukę historyczną. Ponadto błędnie podano datę rozpoczęcia wojny (powinno być 149 r. p.n.e.).

s. 11 – Przy omówieniu podbojów rzymskich zabrakło ważnej daty wyznaczającej ostateczny kres niezależności greckich poleis – zburzenia Koryntu w 146 r. p.n.e.

s. 13 – Polecenie przy ilustracji wału Hadriana: „Odszukaj w dostępnych źródłach informacje na temat przebiegu drugiego rzymskiego limesu”. Sformułowanie takie sugeruje, że na granicach cesarstwa rzymskiego istniały tylko dwa tego rodzaju pasy umocnień. Niestety nie wiadomo, o który „drugi” Autorom chodzi: Limes Reticus, Limes Naddunajski, czy Limes Africanus? Dodatkowo uczeń może popaść w konfuzję, gdyż na zamieszczonej na sąsiedniej stronie mapie zostały zaznaczone pasy umocnień limesowych w liczbie ośmiu!

s. 18 – Błędnie zacytowany fragment *Eneidy* w tłumaczeniu Z. Kubiaka – ostatnie słowo fragmentu zamiast „poddanych” powinno brzmieć „zuchwałych”.

s. 20 – Nieprawdziwe jest twierdzenie, że na rozwój cywilizacji minojskiej decydujący wpływ miały kontakty z innymi kulturami, przede wszystkim z Egiptem. Kulturę minojską uważa się bowiem za oryginalny wytwór mieszkańców Krety. W błędnym wyobrażeniu na temat cywilizacji minojskiej utwierdza ucznia dodatkowo polecenie: „Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że Kreteńczycy, a następnie Mykeńczycy wzorowali sztukę i pismo na osiągnięciach egipskich?”. Warto też nadmienić, że brakuje w tekście wiadomości o piśmie linearnym A (zamieszczono tylko ilustrację przedstawiającą tabliczkę z pismem linearnym B z pałacu w Pylos).

s. 35 – Informacja dotycząca chrześcijaństwa: „pierwotnie kult ten był popularny jedynie wśród niewolników i ubogich, a nie akceptowany przez władze”. Brakuje związku logicznego pomiędzy danymi zawartymi w tym zdaniu – popularność i akceptacja władz to są dwie różne rzeczy. Do prawdziwości samego twierdzenia odniesiono się w recenzji podręcznika *Ciekawi świata*².

² Zob. w tym tomie (s. 99) M. Pawlak, rec. podręcznika: R. Czaja, M. Strzelecka, J. Wroniszewski, *Ciekawi świata. Historia 1. Część 1: Starożytność. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wyd. Operon, Gdynia 2012.

s. 44 – „U źródeł historii Grecji odnajdujemy ślady matriarchatu. W kulturze kreteńskiej kobiety cieszyły się większą swobodą i poważaniem niż w czasach właściwej Grecji, za czym przemawia między innymi udział kobiet w obrzędach i kultach religijnych, w życiu sportowym i towarzyskim”. Tymczasem od udziału w życiu religijnym i sportowym daleko jest jeszcze do matriarchatu. Wyobrażenie o matriarchacie minojskim jest dawno przebrzmiałym produktem historiografii opartej na dziewiętnastowiecznych koncepcjach rozwoju społecznego³.

s. 45 – Przy objaśnianiu pojęcia „hetera” wyraźnie zabrakło logiki: „ponieważ jej [Aspazji – MP] związek z Peryklosem z czasem zaczął budzić duże niezadowolone, została uznana za heterę i posądzona o bezbożność” – tymczasem na następnej stronie znajduje się definicja pojęcia „hetera”, gdzie mowa o tym, że hetery cieszyły się wysoką pozycją towarzyską.

s. 46 i 47 – Autorzy dwukrotnie odmawiają Grekom prawa do uczuć wyższych: „małżeństwo w Grecji nie opierało się na uczuciu”; „miłość fizyczna zajmowała miejsce uczucia”.

s. 49 – „Do roku 445 małżeństwo prawne mogło zostać zawarte jedynie przez osoby pochodzące z rodzin patrycjuszowskich. Na mocy ustawy *lex Canuleia* uległo to zmianie – plebejusze uzyskali prawo wchodzenia w związek małżeński z osobą pochodzącą z rodu patrycjuszy”. Warto zauważyć, że przed 445 r. plebejusze również się żenili (choć między sobą). Ponadto formalny zakaz małżeństw pomiędzy patrycjuszami a plebejuszami wprowadziło dopiero prawo XII tablic, uchwalone w 450/449 r. p.n.e. Fakt, że zniesiono je już po pięciu latach, świadczy, jak nieprzystające do rzeczywistości społecznej było to uregulowanie.

s. 54 – Twierdzenie Pitagorasa w błędnym brzmieniu: „suma trójkąta równa jest dwóm kątom prostym”.

s. 58–59 – W niejasny sposób opisano różne kierunki w medycynie greckiej. Na przykład uczeń nie ma szansy zrozumieć terminu „epilogismos”, wytłumaczonego jako „przejście od zjawisk do zjawisk”.

s. 59–60 – „Początki piśmiennictwa historycznego sięgają XIV w. p.n.e. i związane są z Hetytami i Izraelczykami”. Nie wiadomo zupełnie, jakie dzieła historyczne hetyckie i izraelskie mają na myśli Autorzy. Tradycja dziejów Izraela została zawarta w Biblii, która uzyskała kształt materialny (tekstu spisane) dopiero w okresie niewoli babilońskiej, czyli siedem wieków później. Nieznane są także historiograficzne dzieła Hetytów. Warto przypomnieć, że nie na darmo „ojcami historii” określamy Herodota i Tukidydesa, tworzących dopiero w V w. p.n.e.

³ Dyskusję na ten temat zob. E. Wipszycka, *Historia starożytnych Greków*, t. 1, Warszawa 1988, s. 53–54.

s. 65 – W tekście, który dotyczy kontaktów Greków z Trakami i Scytami, mowa powinna być nie tylko o zachodnich, ale i północnych wybrzeżach Morza Czarnego, gdyż tam głównie mieszkali Scytowie.

s. 65 – Ciekawostka (*Czy wiesz, że...*) zawiera bałamutny komunikat: „Trudno jednak ocenić, w jakim stopniu kultura grecka oddziaływała na Scytów”. Tymczasem wiedza na ten temat jest szeroka i dobrze udokumentowana. O daleko posuniętej hellenizacji ludów nadcarnomorskich świadczą liczne źródła historyczne. Wpływ ten był widoczny zwłaszcza w odniesieniu do tzw. Scytów Królewskich, których osiedla na Krymie (*vide* Neapol Scytyjski) są praktycznie kopiami miast greckich.

s. 78–79 – Zamieszanie terminologiczne i brak logiki we fragmencie dotyczącym gospodarki w dziejach najdawniejszych. W chaotycznym wywodzie pojawiają się tam pojęcia takie, jak: wspólnota pierwotna, mezolit, gospodarka wytwarzająca, gospodarka łowiecko-zbieracka i neolit (to ostatnie bez związku z poprzednimi terminami). Występują tam też tajemnicze „wielkie cywilizacje neolitu”.

s. 82 – Błędna informacja na temat chronologii państwowości chińskiej przy ilustracji przedstawiającej Wielki Mur Chiński. Autorzy podają, że początki państwa chińskiego miały miejsce ok. 2000 r. p.n.e. i na ten okres datują też panowanie dynastii Tsin. Tymczasem dynastia ta panowała w latach 221–206 p.n.e.

s. 83 – Sumerowie „często podejmowali wyprawy w poszukiwaniu metali. Miedź przywożono drogą morską z terenów dzisiejszego Omanu przez Zatokę Perską...”. Nie wiadomo, na jakich źródłach jest oparte to twierdzenie. Nie jest znany nauce fakt posiadania floty morskiej przez miasta sumeryjskie.

s. 85 – Tabela *Fazy dziejów cywilizacji rolniczych* jest kompletnie niezrozumiała bez komentarza (którego w podręczniku brakuje). Występują w niej mylące dla ucznia pojęcia. Na przykład „faza późnonowożytna” to w cywilizacjach najdawniejszych okres 1700–1200 r. p.n.e., w cywilizacji antycznej okres 200 r. p.n.e. – 300 r. n.e., a w cywilizacji europejskiej 1300–1800 r. n.e. Autorzy bezrefleksyjnie przyswoili pewien model naukowy z dziedziny historii gospodarki⁴, nie zwracając uwagi na nieprzystawalność jego terminologii do podręcznikowego systemu pojęć.

s. 88 – Autorzy wykazują kompletny brak zrozumienia zjawisk zachodzących w rolnictwie italskim oraz nieznamość podstawowych elementów struktury własności ziemskiej. Świadczą o tym następujące sformułowania:

– „do tej pory [czyli do reform Grakchów – MP] każdy obywatel mógł użytkować 500 jugerów (120 ha)”. Brakuje kluczowej wiadomości, że dotyczy to wyłącznie ziemi publicznej (*ager publicus*);

⁴ A. Piskozub, *Transport w dziejach cywilizacji*, Toruń 1999, s. 15.

– „w myśl projektu ustawy Tyberiusza [dla ścisłości należało napisać „Tyberiusza Grakcha”, gdyż nie chodzi o cesarza Tyberiusza!] z 133 r. p.n.e. każdy obywatel Rzymu mógł posiadać 30 jugerów ziemi”. Tymczasem chodziło o wynoszące 30 jugerów nadziały dla bezrolnych, pochodzące z konfiskaty nieprawnie użytkowanego *ager publicus*.

s. 89 i 96 – Autorzy wyraźnie mylą dwa pojęcia: Latynowie i Italikowie, w sposób nieuzasadniony traktując je synonimiczne, podczas gdy Latynowie zamieszkujący Lacjum byli tylko jednym z plemion italskich. W tym kontekście widać także, jak niejasny jest dla nich problem obywatelstwa rzymskiego i struktury osadniczej rzymskiej Italii.

s. 96 – „około I w. p.n.e. doszło do zrównania sytuacji prawnej Latynów z obywatelami”. Po pierwsze, powinno być w 89 r. p.n.e. lub w początkach pierwszego wieku p.n.e. Po drugie, obywatelstwo rzymskie uzyskali wówczas wszyscy mieszkańcy Italii, bez względu na przynależność etniczną.

s. 96 – „W okresie cesarstwa obywatelstwo rzymskie było nadawane coraz częściej. W roku 90 i 89 p.n.e. wydano dwie ustawy *lex Iulia* i *lex Plautia Papiria*”. Warto przypomnieć, że za początek cesarstwa rzymskiego uważa się rok 31 lub 27 p.n.e. Wspomniane wyżej ustawy zostały uchwalone 60 lat wcześniej, czyli jeszcze w okresie republiki.

W pogoni za potocznością wywodu Autorzy kreują **nieistniejące związki przyczynowo-skutkowe**:

s. 7 – „Rozwój terytorialny imperium rzymskiego doprowadził do procesu romanizacji prowincji” – jest to nadmierny skrót myślowy, sugerujący bezpośredni związek pomiędzy dwoma zjawiskami. Tymczasem podbój terytorialny nie determinuje automatycznie procesów ze sfery kulturowej.

s. 7 – „Linia brzegowa ułatwiała żeglugę, pozwalającą na łączenie wschodniej części półwyspu z zachodnią”. Nie wiadomo, czy za tym sformułowaniem kryje się językowa nieporadność Autorów, czy raczej ich błędne przekonanie o tym, że żegluga morska stanowiła istotny element rozwoju cywilizacyjnego Półwyspu Apenińskiego. Tymczasem tego typu żegluga dookolna nigdy nie była dobrze rozwinięta. Jej rozwój hamowały silne prądy w cieśninach Otranto i Messyńskiej oraz niewielka liczba naturalnych portów na wybrzeżu adriatyckim. Ponadto żadna z najstarszych grup mieszkańców (może poza Grekami italskimi) w gruncie rzeczy nie była zainteresowana tym szlakiem morskim.

s. 7 – W tekście dotyczącym początków Rzymu Autorzy piszą, że była to „osada położona bardzo korzystnie – w miejscu dogodnej przeprawy przez rzekę i najkrótszej drogi łączącej dwie krainy – Etrurię i Kampanię”. Sformułowanie to w zasadzie jest prawdziwe, sugeruje jednak, że wymienione okoliczności były głównymi czynnikami warunkującymi rozwój Rzymu. Nie znajduje to potwierdzenia w najnowszych badaniach, wskazujących, że szlaki wiodące wzdłuż

Półwyspu omijały Rzym od północy, prowadząc przez Praeneste. Ich przesunięcie na południe było raczej skutkiem niż przyczyną rozwoju gospodarczego Rzymu.

s. 85 – „Przeludnienie na obszarze Fenicji spowodowało, że Fenicjanie zaczęli zakładać kolonie”. Wyraźnie nastąpiło tu przeniesienie, dyskusyjnego zresztą, wyobrażenia o przyczynach kolonizacji greckiej, bądź wręcz nowożytnej. Tymczasem u źródeł akcji kolonizacyjnej Fenicjan nie leżało przeludnienie miast fenickich, lecz potrzeby handlu dalekomorskiego.

s. 86 – „Aby zabezpieczyć swoje zyski z handlu morskiego, niektóre z nich [poleis – MP], na przykład Sparta, stworzyły też potężną flotę wojenną”. Podstawą gospodarki Sparty nie był handel morski, lecz rolnictwo, wykorzystujące żyzne ziemie w dolinie Eurotasu, a flota spartańska służyła do osiągania celów politycznych.

s. 88 – „Intensywne powiększanie obszaru imperium rzymskiego, przy jednoczesnym braku usprawnień w jego zarządzaniu, doprowadziło między innymi do kryzysu w rolnictwie”. Czytelnik nie ma szansy się dowiedzieć, jaki związek dostrzegają twórcy podręcznika pomiędzy tymi zjawiskami.

Autorzy wykazują też wyraźną predylekcję do formułowania **niczym niepopartych uogólnień**:

s. 57 – „Największym dokonaniem starożytnych Rzymian było opracowanie systemu prawnego”. Pomijając kontrowersyjny charakter tej oceny (w końcu Rzymianie mieli wiele innych osiągnięć), w tekście (s. 60–61) znajdują się na ten temat tylko dwie linijki, zawierające wzmiankę o prawie XII tablic. Tymczasem prawo to nie stanowiło szczytowego osiągnięcia Rzymian w dziedzinie legislacji (będąc w istocie zapisem prawa zwyczajowego) i tylko w niewielkim stopniu stanowi podstawę współczesnych systemów prawnych.

s. 86 – „...kiedy mieszkańcy greckich poleis zauważyli, że ich tereny nie nadają się do uprawy, rozwinęli handel morski na niespotykaną w starożytności skalę”. To sformułowanie sugeruje, że początkowo mieszkańcy Grecji nie mieli świadomości, gdzie się osiedlają, a „grozę” swojej sytuacji dostrzegli dopiero po pewnym, niesprecyzowanym zresztą, czasie. Druga część zdania też jest wysoce dyskusyjna, gdyż palmę pierwszeństwa w rozwoju (i skali) antycznej żeglugi morskiej przyznano zgodnie innemu ludowi. W czasie gdy Grecy nie dostrzegli jeszcze swojego trudnego położenia, Fenicjanie już dawno osiedlili się na atlantyckim wybrzeżu Hiszpanii, a nawet (jeśli wierzyć Grekowi Herodotowi) opłynęli Afrykę.

s. 86 – „Podobnie jak Fenicjanie Grecy rozpoczęli zakładać kolonie na wybrzeżach Morza Śródziemnego, a później Morza Czarnego, następnie na terenie Cypru”. W rzeczywistości nie było żadnego następstwa czasowego. Grecka kolonizacja wybrzeży śródziemnomorskich i czarnomorskich odbywała się

w tym samym czasie. Wbrew twierdzeniu Autorów Grecy osiedlali się zasadniczo w innych miejscach niż Fenicjanie. Nie było też kolonii fenickich nad Morzem Czarnym.

Pseudodefinicje

W podręczniku umieszczono w ramach tekstu określane jako „definicje”. Tymczasem w niektórych wypadkach z definicjami nie mają one wiele wspólnego lub podają nieprawdziwe dane:

s. 36 – Definicja terminu „łacińskie napisy” niczego nie wyjaśnia, gdyż brzmi: „łacińskie napisy można spotkać dziś w wielu kościołach oraz cmentarzach katolickich na całym świecie”. Nie wiadomo też, dlaczego Autorzy uważają, że stosowanie łacińskich form nagrobnych dotyczy wyłącznie katolików.

s. 39 – Definicja: „Matriarchat to ustrój społeczno-polityczny charakterystyczny dla neolitu [...]. Obecnie matriarchat występuje wśród ludu zamieszkującego północno-zachodnią część prowincji w Junnan [sic!] w Chinach oraz wśród Tuaregów na obszarach Sahary”. Ten fragment tekstu trudno nawet skomentować w obliczu rojących się w nim błędów merytorycznych, terminologicznych i językowych. Po pierwsze nie jest znane państwo starożytne, w którym obowiązywałby matriarchat jako ustrój społeczno-polityczny. Sama koncepcja matriarchatu jest konstruktem XIX-wiecznym i została już dawno zarzucona w nauce. Autorzy najprawdopodobniej niedokładnie przemyśleli informacje zawarte na ten temat w Wikipedii. Tym bardziej nieprawdziwe jest stwierdzenie, że był to ustrój charakterystyczny dla neolitu. Takie sformułowanie sugeruje dodatkowo jednolity model neolitycznych procesów rozwojowych na różnych obszarach.

s. 45 – W definicji pojęcia „kultura kreteńska” występuje błędne datowanie związanych z nią wydarzeń.

s. 67 – W definicji pojęcia „diaspora” znaleźć można wiadomość, że „w starożytności pojęcie to odnoszono do Żydów żyjących poza Palestyną”. Nie wiadomo, dlaczego Autorzy twierdzą, że było tak tylko w starożytności – współcześnie pojęcie to używane jest w analogicznym znaczeniu. Warto też zauważyć, że formalnie o diasporze żydowskiej można mówić nie w czasach hellenistycznych, a dopiero od 135 r. n.e., kiedy wprowadzono zakaz osiedlania się Żydów w Jerozolimie.

s. 84 – Definicja pojęcia „suche uprawy” jest wyjątkowo enigmatyczna: „ten system [...] wypierał dawniejsze, zwłaszcza w najżyźniejszych regionach ówczesnego świata”. Uczeń słusznie mógłby się zastanawiać, w jakich to rejonach wypierał, kiedy, dlaczego i jakie dawniejsze systemy? Definicja zamieszczona jest w rozdziale poświęconym gospodarce Egiptu, ale nie jest wystarczająco jasne, w jakim stopniu Egiptu dotyczy.

s. 103 – Definicja pojęcia „pierwszy ogólnopaństwowy przywilej” nie tłumaczy terminu „przywilej”, lecz zawiera podstawowe informacje na temat praw nadanych polskiej szlachcie przez Ludwika Andegaweńskiego.

s. 103 – Definicja pojęcia „demokracja szlachecka” – brakuje wiedzy o istocie tego pojęcia, a więc o równości praw w ramach całego stanu szlacheckiego.

s. 128 – W ramce zatytułowanej „definicja” znajduje się notka biograficzna greckiego poety Tyrtajosa.

s. 133 – W charakterze definicji występuje tłumaczenie łacińskiego terminu *gloria victis*.

Problemy związane z materiałem ikonograficznym i kartograficznym

s. 22 i 30 – Na dwóch mapach występuje nazwa Hemeroskopejon – na s. 22 osada ta zaznaczona jest jako leżąca na Balearach osada fenicka, a na s. 30 występuje (prawidłowo) jako kolonia grecka na wschodnim wybrzeżu Hiszpanii. Ponadto nie wiadomo, dlaczego na mapie (s. 22) tylko w niektórych wypadkach podano współczesne odpowiedniki terminów antycznych (np. przy nazwie miasta Gades brakuje współczesnej – Kadyks).

s. 26 – Podpis pod ilustracją przedstawiającą Afrodytę z Knidos jest niezgodny z jej treścią. Informacja tam zamieszczona brzmi: „sposób przedstawienia bogini [...] ukazuje ją w momencie, kiedy lewą ręką odkłada na naczynie swoją szatę, a prawą zasłania łono”. W rzeczywistości na ilustracji nie jest widoczne żadne naczynie, a bogini zasłania się lewą ręką, co może wskazywać na to, że w podręczniku zamieszczono opis innej kopii dzieła Praksytelesa.

s. 58 – Ilustracja podpisana „rzymski zegar słoneczny z XIII w. p.n.e.” przedstawia w rzeczywistości fragment brązowego posągu cesarza Konstantyna z IV w. n.e. [czyli 1700 lat później!], a obiekt zamieszczony na zdjęciu nie jest zegarem słonecznym, lecz kulą, trzymaną niegdyś w rękę przez cesarza i symbolizującą jego panowanie nad całym światem.

s. 86 – Mapa *Gospodarka antycznych Aten* ukazuje kierunki importu ateńskiego z uwzględnieniem podstawowych towarów. Nie są tam jednak wykazane towary typowe dla poszczególnych obszarów. Na przykład według mapy źródłem niewolników była wyłącznie Azja Mniejsza, podczas gdy naprawdę sprowadzano ich także, a może nawet przede wszystkim, ze strefy czarnomorskiej. Z kolei głównymi towarami pochodzącymi z Morza Czarnego miały być „kasztany i migdały”, z Kartaginy „dywany i poduszki”, a z południowej Italii „krupy i wołowina”. Według mapy jedynym dostawcą zboża dla Aten był Egipt, podczas gdy w rzeczywistości największy import odbywał się z Morza Czarnego. Przedstawienie to powinno być także umiejscowione w czasie historycznym, gdyż

struktura importu ateńskiego ulegała zmianom w zależności od sytuacji politycznej w basenie Morza Śródziemnego.

Problemy z łaciną i greką ujawniają się w różnych elementach podręcznika, co wskazuje na brak fachowej korekty filologicznej:

s. 10 – Jako ciekawostka (*Czy wiesz, że*) pojawia się wiadomość, że „nazwa wojen punickich wzięła się od łacińskiej nazwy Fenicji – Phoeni”. Tymczasem zamiast Phoeni powinno być Poeni, a gwoli ścisłości, słowo to oznacza Fenicjan, a nie Fenicję.

s. 32 – Tabela z polskimi odpowiednikami słów greckich zawiera słowo Olympia, tłumaczone jako „okres pomiędzy dwoma następującymi po sobie igrzyskami”. Jednakże termin ten to nazwa własna greckiego polis na Peloponezie. Autorom chodziło zapewne o termin olimpiada, oznaczający okres pomiędzy **igrzyskami olimpijskimi** (a nie innymi igrzyskami odbywanymi na terenie Grecji).

s. 34 – Natomiast jeśli chodzi o tabelę z tłumaczeniem słów łacińskich i objaśnieniem ich dzisiejszego znaczenia w języku polskim, to jej zła konstrukcja powoduje, że jest mało czytelna dla ucznia. Rubryka zatytułowana „objaśnienie” powinna się nazywać raczej „znaczenie współczesne”. Poza tym w wątpliwy sposób potraktowano współczesne znaczenie słowa prokurator, określając go mianem „wysokiego urzędnika państwowego”.

s. 35 – Podobna w treści, lecz inaczej uporządkowana tabelka z objaśnieniem polskich słów wywodzących się z języka łacińskiego. Słowo „konstrukcja” wywiedzione jest w niej od łacińskiego „construere”, przetłumaczonego jako „układ”. Tymczasem słowo „construere” jest czasownikiem w formie bezokolicznikowej i nie można go tłumaczyć rzeczownikowo. W łacinie oznacza „układać warstwami, budować”. Lepiej byłoby dać słowo „constructio”, tłumaczone jako „budowa, łączenie”.

s. 36 – Zły zapis akronimu RIP – zamiast „Recviestat in pace”, powinno być „Requiescat in pace”.

s. 117 – W tekście widoczne są wyraźne niekonsekwencje w przyswojeniu łacińskiej terminologii. Na przykład Serwiusz Tulliusz występuje w wersji spolszczonej, inaczej niż Marius Furius Camillus.

Indeks pojęć

Obejmuje tylko półtorej strony i jest niekompletny. W szczególności, z niewiadomych powodów, zrezygnowano z zamieszczenia tam występujących licznie w tekście pojęć greckich i łacińskich. Niektóre terminy powtarzają się, np. osobno uwzględniono pojęcia: cywilizacja kreteńska i kultura kreteńska, które w tek-

ście (i słusznie) traktowane są synonimicznie (notabene lepiej byłoby: cywilizacja minojska, kultura minojska). Ponadto zdarzają się błędy ortograficzne (np. słowo pijarzy zapisano dużą literą). Z bardziej dotkliwych braków – nie ma tam na przykład często przywoływanych w tekście zasadniczym Italików.

Indeks osobowy

Zestawienie to roi się od błędów wynikających najwyraźniej z braku korekty językowej i nieprzemysłanego stosowania greckiej i łacińskiej terminologii:

- niekonsekwentne stosowanie onomastyki łacińskiej oraz jej polskiej i łacińskiej wersji. Na przykład w haśle „Cezar Gajusz Juliusz” na pierwszym miejscu występuje cognomen (czyli „przydomek”), natomiast w haśle Gajusz Mariusz – praenomen (czyli „imię”),

- różnie podawane są imiona greckie, np. Demokryt z Abdery, ale Tales – już nie z Miletu,

- powinno być „Aleksander Macedoński”, a nie „Macedoński Aleksander”, ani „Wielki Aleksander” (a tak jest w odsyłaczu),

- zamiast Romulus Augustus powinno być Romulus Augustulus (tak jak w tekście na s. 74),

- zamiast Tuliusz Seweriusz powinno być Serwiusz Tulliusz (ponadto na s. 116 postać ta występuje jako Tuliusz, pisane przez jedno „l”),

- niepoprawne jest umieszczenie św. Augustyna pod literą „ś”,

- zły zapis „Korina z Tangary” – powinno być „Korina z Tanagry” (Tanagra – miasto w Beocji).

Kształt językowy podręcznika i edytorstwo

W tekście występują liczne literówki i błędy, które nie zostały wyłapanie w procesie edycyjnym przez korektę (zob. s. 21, 43, 64, 66, 73, 87, 88, 128, 130, 132, 133, 134).

Razi też językowa nieporadność, dla której nie powinno być miejsca w podręczniku szkolnym. Wystarczy zacytować kilka sformułowań:

s. 66 – „[Hellenistyczni władcy – MP] nie uciekali się do siłowych rozwiązań, gdyż nie chcieli ryzykować buntem”.

s. 143 – „polscy przedstawiciele niektórych elit wzięli udział w odsłonięciu pomnika ku czci carycy Katarzyny II w Wilnie”.

s. 145 – We fragmencie poświęconym PRL Autorzy stwierdzają, że państwo to „z jednej strony uważano za obce [...] ale z biegiem czasu uświadamiano sobie, że właściwie jest to Polska”.

W tekście pojawiają się cytaty, których źródła nie są podane (np. s. 41–42). Nie ustrzeżono się też innych błędów. Na przykład w zestawieniu bibliograficznym (s. 68) zapis pozycji „Grecy, Rzymianie i ich sąsiedzi, pod red. K. Nawotki i M. Pawlaka” powinien brzmieć „K. Nawotki i M. Pawlak”, ponieważ skrót M. pochodzi od imienia Małgorzata, a nie Marcin.

Kwestie dydaktyczne

Zgodnie ze sztuką współczesnego pisarstwa podręcznikowego uwzględniono ważne elementy obudowy dydaktycznej, takie jak: ciekawostki, wyodrębnione z tekstu definicje, bibliografia (po każdym dziale), zestawy koniecznych do zapamiętania wiadomości (*Zapamiętaj*) przed każdym tematem, żywa pagina i, na marginesach, niektóre pojęcia łacińskie (czasem wraz z tłumaczeniem na język polski). Nie zapomniano też o pytaniach i poleceniach związanych z elementami obudowy (mapami, ilustracjami, tekstami źródłowymi, a nawet ciekawostkami). Niestety, spore wątpliwości budzą niektóre ćwiczenia i polecenia. Na przykład przed każdym tematem Autorzy podają zestaw zagadnień, które uczeń powinien sobie przypomnieć z poprzednich etapów edukacji. Jednak oczekują zbyt wiele. I tak przed pierwszym tematem (s. 7) znajduje się polecenie, by przypomnieć sobie praktycznie całą historię polityczną i społeczną Rzymu. Założenie jest może słuszne, ale współczuć należy młodzieży, której nauczyciel rygorystycznie będzie egzekwował wykonanie tego zadania.

Zastrzeżeń do zadań dla ucznia jest więcej:

s. 16 – Zamieszczono tam mapę przedstawiającą przebieg szlaku bursztynowego. Obok niej znalazło się polecenie: „w dostępnych źródłach odszukaj miasta leżące na tym szlaku, które istniały już w okresie rzymskim. Podaj ich łacińskie nazwy”. Nie wiadomo, jakie „dostępne źródła” mają na myśli Autorzy. W zasadzie uczeń powinien sięgnąć do tekstów starożytnych – Pliniusza, Strabona, Ptolemeusza, czy dzieła Tabula Peutingeriana. Poza tym warto zauważyć, że dokładny przebieg szlaku bursztynowego w jego pozalimesowym odcinku nie jest dokładnie znany.

s. 83 – Trzy polecenia dotyczące Wielkiego Muru Chińskiego: „Wyjaśnij, w jakim celu zbudowano mur chiński. Podaj, jak długo go budowano. Oceń, czy spełnił swoje zadanie”. Na żadne z tych pytań uczeń nie jest w stanie odpowiedzieć w oparciu o tekst podręcznika, przeciwnie – informacje w nim zawarte mogą tylko wprowadzić go w błąd.

s. 20 – Pod mapą *Świat w czasach Homera* znalazło się polecenie: „Zapoznaj się z mapą przedstawiającą akwen Morza Śródziemnego około 1000 r. p.n.e. Wskaż na niej poszczególne kontynenty oraz państwa cywilizacji starożytnych”. Jest ono sformułowane w sposób mylący, gdyż mapa nie przedstawia w rzeczywistości akwenu Morza Śródziemnego (który trzy tysiące lat temu wyglądał prawie do-

kładnie tak jak dzisiaj), lecz greckie wyobrażenie o świecie w czasach Homera. Ponadto nie da się wykonać polecenia polegającego na wskazaniu państw cywilizacji starożytnych, jako że ich nazwy nie są uwidocznione na mapie.

s. 31 – Polecenie: „Podaj nazwę współczesnej instytucji funkcjonującej w systemach demokratycznych kojarzącą się ostracyzmem”. Autorzy uważają chyba, że rozwiązaniem tej zagadki jest zamieszczone powyżej wyjaśnienie współczesnego rozumienia greckiego terminu ostracyzm jako „bojkot towarzyski”. Tenże nie jest jednak żadną „instytucją”.

s. 31 – „Korzystając ze słownika wyrazów obcych, uzasadnij tezę Carla Friedricha Weizsäckera...” Przy braku bardziej szczegółowych wytycznych polecenie to *de facto* zmusza ucznia do zapoznania się z CAŁYM słownikiem wyrazów obcych i obliczenia, ile terminów dotyczących życia publicznego pochodzi z greki!

s. 49 – Polecenie przy fresku pompejańskim przedstawiającym parę małżeńską: „Co małżonkowie trzymają w dłoniach? Jak możemy to interpretować?”. W rzeczywistości kobieta trzyma rylce i dyptych (połączone tabliczki woskowe), a mężczyzna zwój papirusu. Sposób sformułowania polecenia jest nieprecyzyjny, ponadto nie ma szans, by uczeń był w stanie zidentyfikować jednoznacznie te przedmioty.

s. 57 – Formułując polecenie pod ilustracją przedstawiającą krąg megalityczny w Stonehenge („Znajdź na mapie Stonehenge. Do czego służył przedstawiony krąg megalityczny?”). Autorzy oczekują od ucznia rozwiązania zagadki, z którą nie potrafi poradzić sobie współczesna nauka!

s. 68 – Pytania do tekstu znajdują się po tekście źródłowym, tymczasem powinny być zamieszczone przed tekstem. Ogólnie brakuje konsekwencji w kwestii miejsca zamieszczania pytań do tekstów źródłowych.

s. 89 – Polecenie: „Przedstaw różnice w sposobie kolonizacji Greków i Fenicjan” sformułowane jest niepoprawnie, gdyż ani Greków, ani Fenicjan nikt nie kolonizował. Poza tym z tekstu podręcznika nie wynikają ŻADNE różnice poza faktem, że zasiedlali różne obszary (co uczeń może wywnioskować wyłącznie z mapy).

s. 89 – Zadanie: „Opisz rodzaje handlu wymiennego, jakie znano w starożytności” jest niewykonalne dla ucznia. Co prawda na s. 80 jest mowa o „wyspecjalizowanych formach handlu wymiennego”, ale nie ma tam żadnych konkretnych wiadomości.

s. 96 – Polecenie: „Obywateli rzymskich wyróżniało między innymi noszenie togi. Zastanów się, co może oznaczać toga”. Konia z rzędem, o co chodziło Autorom!

s. 119 – W poleceniu „Skąd wzięło się powiedzenie *rzecz doszła do triarów*”, lepiej byłoby odnieść się do wersji silniej zakorzenionej w tradycji języka polskiego, czyli „sprawa doszła do trzeciego szeregu”.

s. 119 – W poleceniu: „Jaki był cel podziału legionu na mniejsze oddziały, ustawione w trzy szeregi?” połączono niepotrzebnie dwa różne elementy taktyki wojennej.

s. 140 – Odpowiedź na pytanie: „Czy twoim zdaniem można pogodzić gloryfikowanie złotej wolności szlacheckiej z antycznym wzorem obywatela?” nie wymaga żadnego wysiłku intelektualnego od ucznia, gdyż kilka linijek wyżej znajduje się tekst dotyczący *Pamiętników* Paska, w którym Autorzy sami udzielają odpowiedzi: „takie pojmowanie obowiązków obywatelskich było wypaczeniem idei antycznych”.

Reasumując, zważywszy na liczbę błędów merytorycznych, językowych i edytorskich, nie jest to podręcznik, który zasługiwałby na pozytywną ocenę. Jego „siłę rażenia” osłabia fakt, że jest obecnie skierowany wyłącznie do nauczycieli i nie znajduje się (jeszcze?) na ministerialnej liście książek dopuszczonych do użytku szkolnego. Nie umniejsza to jednak odpowiedzialności Autorów, gdyż dla wielu nauczycieli podręcznik jest nie tylko pomocą dydaktyczną, ale i podręcznym źródłem wiedzy. Wypada tylko mieć nadzieję, iż korzystający z niego potrafią krytycznie podejść do zawartych tam wiadomości oraz że wydawca zadba o merytoryczną rzetelność, kształt językowy i poprawność edytorską, zanim książka trafi do rąk uczniów. W obecnym kształcie nie spełnia ona podstawowych wymogów stawianych pisarstwu podręcznikowemu i powinna zostać jak najszybciej wycofana z obiegu.

Recenzja podręcznika:

Roman Czaja, Małgorzata Strzelecka, Jan Wroniszewski, *Ciekawi świata. Historia 1, część 2, Średniowiecze*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2013, nr dopuszczenia MEN 478/2/2012¹

Wydawnictwo Pedagogiczne Operon zaproponowało nauczycielom i uczniom szkół ponadgimnazjalnych podręcznik napisany przez dwóch profesorów zawodowo zajmujących się średniowieczem – Romana Czaję i Jana Wroniszewskiego oraz dydaktyka – praktyka i teoretyka nauczania historii – dr Małgorzatę Strzelecką. Taki zespół autorów, wywodzących się z silnego ośrodka akademickiego w Toruniu, miał gwarantować nie tylko wysoką jakość merytoryczną podręcznika, ale również odpowiednią strukturę wewnętrzną książki, przystającą do codziennej pracy w szkole. Podręcznik, przygotowany dla tzw. IV etapu edukacyjnego, został w 2012 r. dopuszczony do użytku przez właściwego ministra na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. hab. Zbigniewa Dalewskiego, dr. hab. Grzegorza Myśliwskiego oraz dr. Krzysztofa Koca.

Autorzy podzielili zaprezentowany materiał na cztery części. Pierwsze trzy zbudowali w oparciu o chronologię, opisując głównie dzieje polityczne wieków średnich, według podziału na wczesne, pełne i późne średniowiecze. Natomiast ostatnia część, *Obraz średniowiecznej Europy: władza, społeczeństwo, Kościół, gospodarka i kultura*, ma już charakter przekrojowy i problemowy. Każda część została ponadto podzielona na grupy podrozdziałów dotyczących historii powszechnej i historii Polski. W pierwszych trzech częściach tworzą one dwa, w miarę jednorodne objętościowo bloki (odpowiednio w pierwszej części – pięć podrozdziałów o tematyce powszechnej i cztery o tematyce polskiej; w drugiej części – cztery o tematyce powszechnej i pięć o tematyce polskiej; w trzeciej – dwa o tematyce powszechnej i pięć o tematyce polskiej). W ostatniej części książki podrozdziały dotyczące historii powszechnej i ojczystej zostały przemieszane, bez podziału na jednorodne bloki. Odpowiednio jest osiem o tematyce powszech-

¹ Por. z recenzją cz. 1 tego podręcznika, napisanej przez Małgorzatę Pawlak, s. 99 w tym tomie.

nej i dziewięć o tematyce *stricte* polskiej. Warto zwrócić uwagę, że ostatnia, najobszerniejsza część podręcznika składa się aż z siedemnastu podrozdziałów, co przy przedstawianiu problematyki społecznej, gospodarczej, kulturowej i ustrojowej średniowiecza nie jest często spotykane. Z pewnością wzbogaca to recenzowany podręcznik, tym bardziej, że profesorowie Roman Czaja i Jan Wroniszewski specjalizują się właśnie w tych obszarach badawczych.

Po każdej z czterech głównych części podręcznika umieszczono dodatkowe moduły, pozwalające uczniom poszerzyć wiedzę i przećwiczyć umiejętności. Są one ułożone w sekwencji: *Z dyskusji historyków*, *Chcesz wiedzieć więcej? Powtórzenie wiadomości* i *Poćwicz do matury*. Uczniowie mogą tutaj odnaleźć ćwiczenia korespondujące swą budową i strukturą z zadaniami występującymi w egzaminacyjnych arkuszach maturalnych.

Autorzy we *Wstępie* precyzyjnie objaśnili budowę podręcznika, pisząc: „Dzięki przejrzystej i powtarzalnej strukturze podręcznika przekazywana w nim wiedza jest uporządkowana. Wiadomości są uszeregowane [...] na trzech poziomach. Pierwszy stanowią informacje ujęte w punktach, znajdujące się na początku każdego tematu. Zwracają one uwagę na fakty, które uczeń powinien znać z wcześniejszych etapów edukacji. Drugi poziom to właściwa treść rozdziału, a trzeci poziom dotyczy wiadomości zawartych w podpisach pod ilustracjami, w ciekawostkach i definicjach pojęć”. Autorzy zaznaczyli ponadto, że po każdym dziale uczeń może także odnaleźć spis wartościowych stron internetowych, a także wykaz proponowanej literatury, służącej pogłębieniu danego tematu. Wartościową pomoc stanowi indeks osobowy, zamieszczony na końcu książki. Jest to zresztą jedyny indeks, choć Autorzy we *Wstępie* zapowiedzieli, że opatrzyli książkę w „indeksy przydatne do szybkiego wyszukiwania informacji”.

Taki układ podręcznika siłą rzeczy implikuje pytania, czy Autorzy zachowali właściwe, zgodne z podstawą programową proporcje rozkładu materiału i czy dodatki wzbogacające książkę prawidłowo spełniają swoje funkcje dydaktyczne? W pierwszym przypadku należy odpowiedzieć twierdząco, w drugim również, choć z pewnymi zastrzeżeniami.

Niekiedy zabrakło bowiem staranności – zarówno w sferze przedstawienia faktów, jak i w odpowiednim doborze materiału pomocniczego. Nie udało się uniknąć błędów merytorycznych, a jeszcze częściej, tak typowych dla syntez, zbytnich uproszczeń i zamierzonych (bądź niezamierzonych) opuszczeń. Niemniej jednak – w porównaniu z innymi podręcznikami przeznaczonymi dla uczniów szkoły średniej – zwraca uwagę niezwykle fachowy wykład dziejów Polski, bazujący na najnowszych osiągnięciach historiografii, zwłaszcza w odniesieniu do pełnego i późnego średniowiecza. To z pewnością pozytywnie wyróżnia tę książkę. Natomiast opis dziejów powszechnych średniowiecznej Europy nie wykracza zbyt daleko poza treści, które można odnaleźć w innych podręcznikach. Są zazwyczaj napisane poprawnie, niekiedy zbyt schematycznie, zawierając niejako „w pigułce” to, czego można dowie-

dzieć się z popularnych syntez akademickich autorstwa R. Michałowskiego, T. Man-teuffla czy B. Zientary. Zwraca uwagę także oryginalna, choć dyskusyjna okładka przedstawiająca wnętrze Hagia Sophia. Dyskusyjna, ponieważ można mieć poważne wątpliwości, czy akurat najbardziej znany zabytek sakralny architektury bizantyńskiej, jakim jest bezsprzecznie Hagia Sophia, stanowi odpowiednią wizytówkę dla podręcznika, w którym dzieje Bizancjum potraktowano marginalnie, a zasadniczy tok wykładu dotyczy historii państw obszaru kultury łańciskiej.

Uwagi dotyczące zasadniczej treści podręcznika – dostrzeżone błędy, uproszczenia i omisszenia:

- s. 34 – Otton III panował od 983, nie od 984 roku, jak wskazują Autorzy.
- s. 50 – Przy opisie początków „państwa” Polan brakuje ważnej informacji, że współczesna nauka za jego prakolebkę uznaje Giecz lub Kalisz.
- s. 88 – Znajduje się tutaj informacja o utworzeniu w wyniku I krucjaty Królestwa Jerozolimskiego. Uczeń nie dowiaduje się jednak o przywódcach pierwszej krucjaty, a zwłaszcza o Gotfrydzie z Bouillon i jego bracie Baldwinie I, pierwszym królu jerozolimskim.
- s. 89–90 – Skutki III krucjaty zostały przedstawione jednowymiarowo, jako klęska krzyżowców, bez uwzględnienia świętego zwycięstwa Ryszarda Lwie Serce pod Arsuf, a także bez podania informacji o zawarciu korzystnego dla chrześcijan traktatu pokojowego.
- s. 100 – Jest tutaj mowa o odbitych przez krzyżowców (zamiast o podbitych) terenach inflanckich, zamieszkałych wcześniej przez pogańskie plemiona.
- s. 104 – Przy opisie procesu powstawania opozycji wewnątrz państwa krzyżackiego Autorzy pominęli założenie Związku Jaszczurczego.
- s. 108 – Znajduje się tutaj nieprawdziwa informacja o wymarciu dynastii Przemyślidów w 1306 r. Tymczasem ich boczna linia wygasła dopiero w 1521 r. (w osobie Walentyna ks. raciborsko-rybnickiego).
- s. 109–110, 168 – Przy opisie najazdów mongolskich i walki o zjednoczenie ziem ruskich brak informacji o przełomowej dla dziejów Rusi bitwie nad rzeką Kałką w 1223 r.
- s. 113 – Literówka, gdy mowa jest o „wadzy” suwerennych książąt w Polsce.
- s. 116 – Nazwano Arona pierwszym opatem tynieckim i biskupem krakowskim, podczas gdy do dzisiaj nie ustalono, czy istniało już wówczas opactwo tynieckie. Warto dodać, że Aron otrzymał personalny tytuł arcybiskupa.
- s. 118 – Zdaniem Autorów św. Stanisław ze Szczepanowa był przywódcą opozycji przeciw Bolesławowi Śmiałemu, co jest opinią opartą tylko na mocno dyskusyjnych poszlakach.
- s. 123 – Przy opisie wyprawy Henryka V na Polskę w 1109 r. brak ważnej informacji o oblężeniu Głogowa i kwestionowanej przez wielu historyków relacji

Kadłubka o słynnej bitwie na Psim Polu. Jest to tym bardziej zaskakujące, że od wielu pokoleń wiedza o tych wydarzeniach wchodziła do podstawowego kanonu wykształcenia przeciętnego Polaka.

s. 124 – Przy opisie roszczeń arcybiskupstwa magdeburgskiego wobec polskiego Kościoła u schyłku panowania Bolesław Krzywoustego brakuje informacji o ważnym dokumencie, potwierdzającym niezależność polskiej metropolii, czyli o bulli gnieźnieńskiej z 1136 r.

s. 124 – Autorzy wzmiankują o ukończeniu budowy romańskiej katedry krakowskiej w 1118 r., podczas gdy na s. 325 uczeń dowiaduje się, że miało to miejsce jednak w 1142 r. Młody czytelnik nie wie zatem, która informacja jest prawdziwa, choć to nie pochówek biskupa Maura datuje ukończenie romańskiej katedry wawelskiej, ale właśnie data jej konsekracji.

s. 142 – Przy opisie śmierci Przemysła II pojawia się pojęcie „zapusty”, niezrozumiałe dla dzisiejszego ucznia, stąd wymagające osobnego wyjaśnienia (lub pominięcia).

s. 157 – Analizując sytuację wewnętrzną we Francji i w Anglii w czasie wojny stuletniej w 2 poł. XIV wieku, Autorzy wspomnieli o żakerii, nie pisząc jednak o niemal analogicznym ruchu chłopskim w Anglii, tzw. powstaniu Wata Tylera, o którym z kolei napisano w innym kontekście na s. 236.

s. 157–158 – Zbyt pobieżnie przedstawiono wydarzenia wojny stuletniej. Brak m.in. informacji o roli Burgundii w tym konflikcie, czy np. o Henryku VI, królu Anglii i Francji. Ponadto delfin Karol Walezjusz został nazwany Karolem VII, podczas gdy powinien być tak określony dopiero po koronacji.

s. 158 – Błąd w numeracji władców francuskich. Następcą króla francuskiego Ludwika XI był Karol VIII, nie zaś Karol III.

s. 158–159 – Przy opisie Wojny Dwóch Róż w Anglii brak wzmianki o Ryszardzie III i jego śmierci.

s. 159 – Szkicując proces powstania Hiszpanii u schyłku średniowiecza, nie uwzględniono informacji o zachodzących na Półwyspie Iberyjskim prześladowaniach Żydów i Saracenów, a także o specyfice hiszpańskiej inkwizycji.

s. 161 – Oficjalnym postulatem nauczania Husa nie była, jak czytamy, komunია dwupostaciowa. Przebywając w więzieniu w Konstancji, Hus prywatnie zalecał swoim zwolennikom daleko posuniętą ostrożność w tym zakresie, nie sprzeciwiając się jednak tej praktyce. Nie wyjaśniono także, dlaczego mimo wydania mu gwałtu przez Zygmunta Luksemburskiego, wtrącono Husa do więzienia w trakcie soboru w Konstancji, czego zresztą sam Hus się spodziewał, wiedząc, że jest oskarżany o herezję².

² Zob. F. Šmahel, *Jan Hus. Život a dílo*, Praha 2013.

s. 162–163 – W opisie walk podczas tzw. rewolucji husyckiej warto było wspomnieć o ważnej postaci, mianowicie o wodzu taborytów Prokopie Wielkim.

s. 164 – Autorzy niepotrzebnie przytoczyli tekst z *Historii powszechnej* pióra R. Michałowskiego, w którym Autor ten błędnie informuje, jakoby Hus żądał udzielania komunii pod dwiema postaciami. Tym sposobem wzmianka na s. 161, podbudowana cytatem zaczerpniętym z podręcznika akademickiego umieszczonym 3 strony dalej, utrwała nieprawdziwe informacje.

s. 166 – Przy charakterystyce panowania Zygmunta Luksemburskiego występuje błędna informacja, że w 1431 r. władca ów koronował się na cesarza. Wydarzenie to miało miejsce w 1433 r., a dwa lata wcześniej Luksemburczyk koronował się „tylko” na króla rzymskiego.

s. 179–180 – Omawiając politykę zagraniczną Kazimierza Wielkiego w latach trzydziestych i czterdziestych XIV wieku, niezbyt precyzyjnie poinformowano o rezygnacji króla z prawa do Śląska w 1339 r. Uczeń odnosi tym samym wrażenie, że w tym czasie kwestia ta została ostatecznie uregulowana i nie dowiaduje się o wojnie z Luksemburgami o Śląsk, zakończonej pokojem w Namysłowie w 1348 r., ani o dalszych negocjacjach Kazimierza Wielkiego w tej sprawie z Karolem IV, zwieńczonych dopiero w 1356 r. odnowieniem sojuszu z Czechami i zrzeczeniem się przez polskiego króla praw do śląskiego księstwa świdnicko-jaworskiego.

s. 188 – Zdaniem Autorów panowie małopolscy z niemalym trudem zapobiegli elekcji Siemowita IV po śmierci Ludwika Andegaweńskiego. Tymczasem na czerwcowym zjeździe w Sieradzu, przy poparciu arcybiskupa gnieźnieńskiego Bodzanty, księżę mazowiecki Siemowit został obwołany królem. W tym kontekście lepiej pisać o zapobieżeniu przez Małopolan jego koronacji.

s. 190–192 – Przedstawiając warunki tzw. unii krewskiej (1385), warto było uczniom wyjaśnić kontrowersje polsko-litewskie wobec użytego w dokumencie krewskim czasownika *applicare* i precyzyjnie wskazać, w którym momencie po wystawianiu tego dokumentu przez Jagiełłę faktycznie doszło do zawarcia unii (1386).

s. 192–193 – W podrozdziale *Dalsze losy unii polsko-litewskiej* brakuje informacji o planach koronacyjnych Witolda i tzw. unii grodzieńskiej z 1432 r.

s. 195 – Błąd w sformułowaniu: „podczas soboru w Konstancji w 1420–1421 r.” Sobór ten obradował w latach 1414–1418. Ponadto zbyt pobieżnie przedstawiono tutaj konflikty z Krzyżakami po I pokoju toruńskim. Brakuje np. informacji o powstaniu Świdrygiełły i pokoju wieczystym w Brześciu Kujawskim w 1435 r. Uczeń nie dowiaduje się także o porozumieniu pabianickim z Czechami (1432) i o wsparciu militarnym uzyskanym od husytów przeciw Krzyżakom.

s. 197 – Przy analizie pierwszych lat panowania Władysława III może zastanawiać, czy właściwe jest, jak to czyniła starsza historiografia, jednoznaczne łączenie grupy opozycji „juniorów”, skupionej wokół Spytka z Melsztyna, z istnie-

jącym rzekomo tzw. stronnictwem prohusyckim. W nowszych opracowaniach³ takie ujęcie problemu zostało odrzucone. Choć niektórzy członkowie konfederacji przejawiali sympatie prohusyckie, to jednak konfederacja Spytka z Melsztyna miała przede wszystkim w swoim programie cele polityczne. Nieprawdziwa jest także supozycja Autorów, że pokonanie konfederacji przez Zbigniewa Oleśnickiego pod Grotnikami było kresem opozycji wobec biskupa. Wręcz przeciwnie. Istniała ona nadal, a sam Oleśnicki, choć miał przemożny wpływ na polską politykę, własnie licząc się z oponentami, nie mógł zrealizować wszystkich swoich zamiarów⁴.

s. 198 – W podrozdziale *Unia personalna z Węgrami* brakuje informacji o trudnościach z objęciem tronu na Węgrzech przez Władysława Warneńczyka. Uczeń nie dowiaduje się tym samym o wojnie domowej ze stronnikami jego niedosłej żony, Elżbiety Luksemburg. Trudno też zgodzić się z Autorami twierdzącymi jednoznacznie, że rozmowy polsko-węgierskie w sprawie objęcia tronu w Budzie przez polskiego króla zainicjował sam Oleśnicki, skoro w materiale źródłowym nie ma na to przekonujących dowodów, a literatura przedmiotu nie osiągnęła do tej pory w tej sprawie konsensusu.

s. 199, 222 – Autorzy, pisząc o *interregnum* po śmierci Warneńczyka, stwierdzili, że dopiero zagrożenie wyborem innego władcy skłoniło Kazimierza Jagiellończyka do objęcia tronu w Polsce. Tymczasem sytuacja była bardziej skomplikowana, bowiem polskie elity dokonały warunkowego wyboru księcia mazowieckiego Bolesława, uzależniając jego ważność od decyzji wielkiego księcia litewskiego.

s. 199 – Mylące dla uczniów jest twierdzenie, jakoby Kazimierz Jagiellończyk zdołał odsunąć od władzy Zbigniewa Oleśnickiego, bowiem wpływowy biskup krakowski nigdy wcześniej formalnie władzy w Polsce nie sprawował.

s. 200 – Przedstawiając wydarzenia wojny trzynastoletniej, nie napisano o działaniach tak ważnych postaci jak Jan Bażyński, który stał na czele delegacji Związku Pruskiego proszącej o inkorporację, czy też Piotr Dunin, który był dowódcą polskich wojsk zaciężnych. Nie podano też informacji o bitwie na Zalewie Wiślanym w 1463 r.

s. 202–203 – W podrozdziale o polityce dynastycznej Jagiellonów nie ma ani słowa o małżeństwach Jagiellonek z władcami sąsiednich państw.

³ Por. np. Sochacka A., *Konfederacja Spytka z Melsztyna z 1439 r. Rozgrywka polityczna, czy ruch ideologiczny?*, „Rocznik Lubelski”, 16:1973, s. 41–65 i K. Baczkowski, *Dzieje Polski późnośredniowiecznej (1370–1506)*, Kraków 1999, s. 149–150.

⁴ Zob. T. Graff, *Zbigniew Oleśnicki i polski episkopat wobec unii personalnej z Królestwem Węgier w l. 1440–1444*, [w:] *Historia vero testis temporum. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Krzysztofowi Baczkowskiemu w 70. rocznicę urodzin*, pod red. J. Smoluchy, A. Waśko, T. Graffa, P. F. Nowakowskiego, Kraków 2008, s. 349–364.

s. 214–215, 219 – Przy opisie ewolucji form monarchii średniowiecznych zabrakło wprowadzenia pojęcia „monarchia narodowa” i umieszczenia go w kontekście destrukcji średniowiecznych uniwersalizmów: papieskiego i cesarskiego.

s. 246 – Chociaż podano daty lokacji innych miast, nie podano daty lokacji Złotoryi (1211), pierwszego miasta lokowanego na ziemiach polskich.

s. 251 – Autorzy, porównując prześladowania Żydów w Europie i w Polsce, wspomnieli tylko o zamieszkach w 1349 r., następnie informując, że w Polsce nigdy nie doszło do masowych wypędzeń ludności żydowskiej, czy też przymuszania do chrztu. Dla dopełnienia tego obrazu można było jednak podać przykłady prześladowania Żydów w XV-wiecznej Polsce, przytaczając np. tekst Jana Długosza o pogromach w Krakowie w latach 1407, 1464. Notabene Długosz, opisując pogrom krakowski w 1407 r., z satysfakcją odnotował, że w wyniku tego wydarzenia część Żydów dobrowolnie się ochrzciła; ochrzczono też uratowane z pogromu żydowskie dzieci. Prawdopodobnie doszło w tym wypadku, wbrew opinii Autorów, do przymusowych chrztów, potęgowanych strachem przed śmiercią.

s. 257–258 – Omawiając proces nadawania przez polskich władców przywilejów szlacheckich, można było wspomnieć o genezie tego zjawiska, m.in. o statucie łęczyckim z 1180 r., przywileju w Cieni (1228), czy też przywileju lutomyśkim (1291). Brak także informacji o ważnym dla szlachty z punktu widzenia ekonomicznego statucie warckim, wydanym przez Władysława Jagiełłę w 1423 r., umożliwiającym m.in. wykup sołectw, a także określającym w interesie stanu szlacheckiego zakres tzw. sądownictwa starościńskiego.

s. 260 – W podrozdziale dotyczącym walki o emancypację Kościoła w XI wieku zabrakło ważnej informacji o tzw. *Dictatus Papae* papieża Grzegorza VII z 1075 r. Poza tym wielkie upokorzenie Henryka IV w Canossie zostało przedstawione niemal jako zwykłe spotkanie cesarza z papieżem. Tym samym uczeń bez głębszego wyjaśnienia symboliki Canossy z pewnością nie zrozumie, dlaczego, jak piszą Autorzy, papieństwo odniosło wielki triumf, skoro z punktu widzenia ucznia ocena może być inna – wszak to papież cofnął ekskomunikę rzuconą wcześniej na cesarza.

s. 261 – Zbyt pobieżnie i w sposób niepełny opisano treść tzw. konkordatu wormackiego z 1122 r. i w efekcie trudno zrozumieć, na czym polegał ów kompromis w sporze o inwestyturę.

s. 261 – Błąd merytoryczny dotyczący fiskalizmu papieskiego w średniowieczu. Biskupstwa nie uiszczaly rocznych opłat zwanych annatami, jak czytamy w podręczniku, ale biskupi płacili tzw. serwicja, czyli opłaty z jednorocznego dochodu biskupstwa, oszacowane zwykle na podstawie odpowiedniej taksy. Np. prymas Polski płacił ok. 5000 florenów, a biskup krakowski ok. 3000 florenów. Serwicja płacili także opaci, którzy uzyskali konfirmację papieża. Annaty doty-

czyły niższych beneficjów, nie zaś urzędów biskupich. Opłata annatowa upowszechniła się w Kościele od pocz. XIV wieku⁵.

s. 264 – Omawiając ruch soborowy w XV wieku, Autorzy pominęli obrady soboru w Pizie, w Pawii-Sienie i przede wszystkim sobór bazylejski z lat 1431–1449, jak również sobory zwoływane przez zrzuconego przez bazylejczyków z tronu papieskiego Eugeniusza IV (Ferrara, Florencja i Rzym). Uczeń nie otrzymał także informacji o tym, że Władysław Jagiełło i polski Kościół przez sześć lat pozostawali w obediencji tzw. papieżu pizańskich (1409–1415), a także nie dowiedział się o schizmie bazylejskiej (1439–1449), unii florenckiej (1439), jak i o ostatnim antypapieżu w dziejach: Feliksie V, popieranym przez większość członków polskiego episkopatu. W tekście podręcznika pojawiło się ponadto błędne merytorycznie twierdzenie, jakoby sobór w Konstancji został zwołany przez Zygmunta Luksemburskiego. Władca świecki nie mógł tego uczynić i dlatego sobór zwołał kontrolowany przez niego papież pizański Jan XXIII. Trudno też dociec, dlaczego podrozdział o ruchu soborowym w XV wieku ilustruje scena przedstawiająca wydarzenia z XI wieku – wygnanie papieża Grzegorza VII przy asyście Henryka IV i antypapieża Klemensa III.

s. 269 – W podrozdziale o powstaniu zakonów żebraczych brakuje użycia równoznacznego pojęcia – zakony mendykanckie. Uczeń może je odnaleźć dopiero na s. 278, przy opisie zakonów działających na ziemiach polskich.

s. 271 – W tekście głównym jest mowa o instytucji inkwizytorów utworzonej w 1231 r., co nie jest właściwym sformułowaniem i faktycznie odnosi się do powołania dominikańskich inkwizytorów, a nie do samej genezy inkwizycji, choćby do bulli papieża Lucjusza III „Ad abolendam” z 1184 r., czy postanowień soboru laterańskiego IV z 1215 r. Mechanizm inkwizycyjny został wyjaśniony zdecydowanie zbyt pobieżnie. Uczeń nie dowiaduje się, że inkwizytorzy papiescy byli właściwie sędziami delegowanymi Ojca Świętego. Nie napisano też np. o inkwizycji biskupiej, hiszpańskiej i portugalskiej, a także o działaniach inkwizycji na ziemiach polskich. Pominięto rolę tzw. ramienia świeckiego w systemie inkwizycyjnym; nie padają też nazwiska najślynniejszych inkwizytorów jak Bernard Gui czy Tomas Torquemada.

s. 274 – Słusznie zauważono, że kanonicy, którzy posiadali określone godności w kapitule, byli nazywani prałotami, jednak zaraz po tej informacji uczeń może przeczytać niezrozumiałe zdanie: „Inni mieli takie godności jak: prepozyt, archidiacon, dziekan, scholastyk, kantor, kustosz”, a przecież te godności były właśnie godnościami prałackimi.

⁵ Zob. M. D. Kowalski, *Proventus Camerae Apostolicae Debiti. Opłaty duchowieństwa polskiego na rzecz papieżstwa w latach 1417–1484*, Kraków 2010, s. 19, 229–271.

s. 274 – Zdaniem Autorów Kazimierz Sprawiedliwy na zjeździe łęczyckim w 1180 r. zrezygnował z prawa łupu (*ius spoli*), ale faktycznie ograniczono wtedy tylko pewne nadużycia książęcych urzędników, w tym te, które dotyczyły *ius spoli*.

s. 277 – Nieprawdą jest, jakoby spór o pierwszeństwo w radzie królewskiej prymasa z kardynałem Oleśnickim rozstrzygnięto, jak czytamy w podręczniku, „po myśli biskupa”. Rzeczywiście, ten pogląd niekiedy występuje w polskiej historiografii, ale jest on powieleniem przekazu Długosza, który wołał mijać się z prawdą, niż przekazać potomnym niekorzystne dla swojego protektora fakty. Wyrok piotrkowski z 1451 r., wbrew przekazowi Długosza, nie przyznawał bowiem pierwszego miejsca w radzie ani prymasowi, ani kardynałowi. Co więcej, potwierdzał prerogatywy prymasów w sprawie koronacji, a także zabraniał na przyszłość starania się o godność kardynalską bez zgody króla⁶.

s. 278–279 – Autorzy sugerują, iż pierwsi franciszkanie pojawili się na ziemiach polskich w 1239 r. na Śląsku, podczas gdy faktycznie we Wrocławiu przebywali już w 1236 r., a w 1237 r. znaleźli się w Krakowie. Co więcej, najnowsza literatura przyjmuje, że dominikanie pojawili się w Krakowie, nie w 1222 r., jak tutaj czytamy, ale rok wcześniej⁷.

s. 303 – Przy omawianiu rozwoju scholastyki brakuje m.in. informacji o „Sentencjach” Piotra Lombarda.

s. 303–304 – Autorzy informują, że pod koniec wieku XII powstał nowy typ szkoły wyższej, zwany uniwersytetem. Tymczasem na mapie pokazującej rozmieszczenie średniowiecznych uniwersytetów w Europie, przy ośrodku bolońskim znajduje się umowna data założenia tej wszechnicy – 1088 – co bez wyjaśnienia może wywołać u ucznia dysonans poznawczy.

s. 309–310 – W podrozdziale wymieniającym ważne dzieła literatury średniowiecza brak informacji o kilku istotnych pozycjach, np. o „Złotej Legendzie” czy też „Powieści o Róży”.

s. 316 – W podrozdziale o początkach piśmiennictwa w Polsce warto było wspomnieć o łacińskich modlitwach księżnej Gertrudy z XI wieku.

s. 321 – Autorzy, wspominając, iż uniwersytet Kazimierza Wielkiego był urządzony na wzór boloński i padewski, mogli także dodać, że w tym typie ustroju funkcję rektora pełnił student.

s. 322 Błąd stylistyczny: „Uniwersytet przyczynił się do wzrostu ludzi wykształconych również w instytucjach państwa [...]”.

⁶ Zob. *Sprawa kardynalatu Zbigniewa Oleśnickiego a spór o precedencję w radzie królewskiej z prymasem Władysławem Oporowskim*, „Nasze Historie”, 7(2002) 2005, s. 105–116.

⁷ Zob. np. M. Zdanek, *Szkoły i studia dominikanów krakowskich w średniowieczu*, Warszawa 2005, s. 50–51.

Uwagi dotyczące sfery ilustracyjnej i pozostałych didaskaliów

Z pewnością dużą zaletą podręcznika jest umieszczenie w nim szeregu map, ilustracji, źródeł historycznych, ciekawostek, opinii historyków, a także dbałość o treściwe wyjaśnienie najważniejszych pojęć występujących w tekście. Wyróżniającym się elementem są także zestawienia podsumowujące istotne informacje do zapamiętania oraz pytania i polecenia dla uczniów – znajdujące się pod każdym podrozdziałem książki. Tym samym zarówno uczeń, jak i nauczyciel otrzymują nie tylko syntezę dziejów średniowiecza, ale ciekawe narzędzie do pracy na lekcji i w domu. Większość didaskaliów nie budzi zastrzeżeń, jednak niektóre z nich wymagają ponownego przemyślenia i korekty. W tym miejscu warto także odnotować, że być może uczeń z mieszanymi uczuciami odbiera kapsułki zatytułowane nieco protekcyjnie *Czy wiesz, że....*. Lepiej zatytułować je np. *Warto wiedzieć*. W niektórych przypadkach brakuje odwołań do konkretnych stron podręcznika przy nawiązaniu do tych samych tematów, poruszanych również w innym miejscu, zwłaszcza przy opisie analogicznych sytuacji występujących w Polsce i w Europie.

s. 10–11 – Na stronie tytułowej części *Wczesne średniowiecze* Autorzy podali siedem reprezentatywnych dat dla tego okresu, cztery z historii powszechnej i trzy z historii Polski. W tym wypadku budzi pewne wątpliwości data 630 – wkroczenia Mahometa do Mekki. Wydaje się, że jeśli Autorzy pragnęli zamieścić tutaj kamienie milowe dla epoki, to lepsza byłaby data 622 – początek ery muzułmańskiej – ucieczka Mahometa z Mekki do Medyny.

s. 13 – Zaprezentowano tutaj mapę cesarstwa bizantyńskiego, której kolorystyka i legenda może wprowadzać ucznia w błąd odnośnie do zakresu terytorialnego cesarstwa w poszczególnych przedziałach chronologicznych. Dlatego uczniowi trudno wykonać polecenia znajdujące się pod mapą i np. wskazać obszar cesarstwa w okresie panowania Justyniana Wielkiego, ponieważ z analizy mapy może wynikać, że były to tylko tereny północnej Afryki, części dzisiejszej Hiszpanii i pas ziemi wschodniego wybrzeża Morza Śródziemnego.

s. 52 – W kapsułce dotyczącej *Kroniki* Galla Anonima (właściwie winno być: Anonima zwanego Gallem) znajduje się informacja, iż kronikarz swoje dzieło zakończył na opisie wydarzeń z 1114, a nie na 1113 r., czyli na zdobyciu Nakła przez Bolesława Krzywoustego.

s. 58 – Autorzy przedstawili tutaj mapę tzw. państwa gnieźnieńskiego na podstawie „dokumentu” *Dagome Iudex*, prosząc uczniów o wskazanie obszarów przyłączonych do Polski przez Mieszka I i ocenę, „jakie miejsce w strukturze przestrzennej tego państwa zajmowały tereny zaliczane do państwa gnieźnieńskiego”. Pomijając kwestię, czy rzeczywiście można mówić w tym okresie o państwie polskim, uczeń nie może odpowiedzieć na to polecenie, bowiem mapa, którą widzi, jest sprzeczna z tekstem głównym. Zdaniem Autorów w skład państwa gnieźnieńskiego tożsamego z państwem polskim na podstawie *Dagome Iudex*

wchodziła Wielkopolska, Kujawy, Mazowsze, Śląsk i prawdopodobnie Pomorze. Tymczasem na podstawie umieszczonej obok mapy można wywnioskować, że państwo gnieźnieńskie obejmowało tylko część wymienionych przez Autorów terytoriów, z pewnością bez Śląska i Pomorza i dużej części Mazowsza oraz ziemi sandomierskiej (notabene nie wymienionej przez Autorów w głównym tekście), określonych jako terytoria zależne. Autorzy nie rozróżnili zatem rzekomo istniejącego w okresie panowania Mieszka I państwa polskiego i państwa gnieźnieńskiego, prosząc jednak uczniów o to rozróżnienie w poleceniu drugim. Co więcej, w ramce podsumowującej tekst Autorzy stwierdzili, jakby wbrew przekazowi mapy, że „zasięg terytorialny państwa polskiego określał dokument pochodzący z ok. 990 r., tak zwany *Dagome Iudex*”. Po takiej dawce komplikacji uczeń z pewnością będzie miał poważne problemy z odpowiedzią na proste pytanie – czy państwo gnieźnieńskie jest tożsame z państwem polskim ok. 990 r.? Na marginesie warto dodać, że w wyjaśnieniu pojęcia *Dagome Iudex* zakradł się błąd, ponieważ zdaniem Autorów streszczenie darowizny Mieszka I pochodzi z XII, a nie z XI wieku.

s. 62 – Niezbyt precyzyjnie wyjaśniono pojęcie „relikwie”. Wszak znając dzieje kultu relikwii, bardzo silnego także w pełnym i późnym średniowieczu, można zastanawiać się, czy zdanie: „W średniowieczu, zwłaszcza wczesnym, relikwie zaliczano do największych skarbów” jest poprawne merytorycznie.

s. 69 – Mapa zatytułowana *Państwo polskie na początku panowania Mieszka II* może być poznawczą pułapką, bowiem w legendzie aż dwa na trzy występujące na mapie kolory odnoszą się do zasięgu zdobyczy terytorialnych Bolesława Chrobrego, a niebieska obwódka, najbardziej wyraźna na ilustracji, dotyczy najdalszego zasięgu panowania pierwszego polskiego króla, tym samym przewodni temat mapy został skutecznie zatarty.

s. 71 – Pod przedstawieniem pieczęci królowej Rychezy poproszono uczniów o porównanie wizerunku władcy na pieczęci królowej z wizerunkiem na pieczęci cesarza Ottona I, nie informując, gdzie owa pieczęć cesarza się znajduje. Uczeń nie wie zatem, gdzie ma jej szukać, czy w książce (gdzie jej nie odnalazłem), czy w literaturze, czy w Internecie.

s. 72 – Choć Autorzy zaznaczyli, że ilustracja przedstawia uproszczone drzewo genealogiczne Mieszka II, to jednak warto było umieścić na nim obok Bezpryma, także drugiego brata króla, i to nie przyrodniego, a zrodzonego także z Emnildy, czyli Ottona.

s. 77 – Przedstawiony tutaj zestaw zalecanej literatury odnoszący się do wczesnego średniowiecza obejmuje pozycje znane, napisane przez zasłużonych badaczy, ale brak tutaj najnowszych, cennych, nie tylko w zakresie historii powszechnej, ale przede wszystkim tych dotyczących historii Polski. Brakuje choćby ważnej książki D. Sikorskiego *Kościół w Polsce za Mieszka I i Bolesława Chrobrego* (Poznań 2011), podważającej wiele dotychczasowych tez historio-

grafii, czy dzieła A. Buko *Archeologia Polski wczesnośredniowiecznej* (Warszawa 2011), co w tym drugim przypadku byłoby o tyle istotne, że akurat archeologia w ostatnich latach wniosła najwięcej do badań dotyczących początków „państwa” polskiego. Mimo kontrowersji i sceptycyzmu co do ustaleń tego badacza, zdecydowałbym się także na zamieszczenie w wykazie proponowanej uczniom literatury książki P. Urbańczyka *Trudne początki Polski* (Wrocław 2008). Wydaje się, że te trzy pozycje bardziej przyczynią się do rozwoju młodego umysłu zainteresowanego historią niż proponowany przez Autorów zestaw „szacownych” lektur.

s. 81 – W dziale *Poćwicz do matury. Wczesne średniowiecze* znajduje się reprodukcja monety Bolesława Chrobrego, która pojawia się także na s. 51 i 54. Na s. 51 jest informacja, że widnieje na niej napis PRINCES POLONIE. Poza wyjaśnieniem genezy pojawienia się nazwy „Polanie”, nie ma tutaj jednak żadnych wskazówek dotyczących przekazu ikonograficznego tego zabytku. Niemniej jednak w części *Poćwicz do matury* Autorzy pytają ucznia o znaczenie przedstawień znajdujących się w centrum awersu i rewersu, co przynajmniej w odniesieniu do widocznego ptaka (pawia?), bez podania uczniowi dodatkowych wskazówek bibliograficznych, wydaje się niewykonalne.

s. 101 – Obok tekstu wyjaśniającego genezę przybycia Krzyżaków do Polski warto było zamieścić osobną kapsułkę, która wskazałaby uczniom, skąd wzięła się w dotychczasowych podręcznikach data 1226 – rzekomego sprowadzenia Krzyżaków do Polski przez Konrada Mazowieckiego, tym bardziej, że w tekście głównym jest do niej niejasne nawiązanie w słowach o zaproszeniu rycerzy zakonu przez Konrada Mazowieckiego ok. 1226 r.

s. 102 – W kapsule informującej o uczestnikach wypraw krzyżowych na Litwę, tzw. rejzach, Autorzy nie podali, którego przyszłego króla Anglii mieli na myśli, wymieniając Henryka Derby (czyli Henryka IV).

s. 102 – Na mapce dotyczącej rozwoju terytorialnego państwa krzyżackiego błędnie nazwano Prusy Zakonne w 1466 r. Prusami Książęcymi, taka nazwa jest adekwatna dopiero od roku 1525.

s. 110 – Zamieszczona tutaj mapa dotycząca ekspansji Mongołów obrazuje miejsca staczanych z nimi bitew, nie uwzględnia jednak dat. Nie występują one również w treści podręcznika, z wyjątkiem daty bitwy pod Legnicą. Autorzy nie wspominają m.in., jak już wyżej podkreśliłem, o ważnej dla dziejów Rusi bitwie nad rzeką Kałką, na mapie zaznaczonej jako „główny ośrodek” (nie wiadomo – czego?).

s. 111 – Podpis pod ilustracją przedstawiającą pomnik św. Stefana głosi, że był on założycielem państwa węgierskiego, natomiast sami Autorzy na s. 41 podchodzą do tego tematu ostrożniej, podając, że po klęsce na Lechowym Polu i przyjęciu chrztu przez Gejzję rozpoczęły się na obszarze późniejszych Węgier procesy państwowotwórcze, nie wskazują więc jednoznacznie, czy owym założycielem państwa węgierskiego był Gejza, czy też jego syn Stefan.

s. 117 – W kapsułce o najważniejszych pierwszych polskich ośrodkach katedralnych obok Gniezna, Krakowa, Poznania i Wrocławia nie wymieniono Płocka i Włocławka (ewentualnie można było dodać również podporządkowane metropolii gnieźnieńskiej biskupstwo lubuskie, z krótkim wyjaśnieniem jego specyfiki).

s. 122 – W osobnej notce Autorzy podali, że do przełomu XI–XII wieku świecka elita państwa polskiego była anonimowa i do tego momentu nie znamy w ogóle imion polskich możnowładców. Jest to jednak nadmierne uproszczenie, zważywszy choćby na znane przekazy o Odylenie i Przybywoju, którzy zostali oślepieni przez Bolesława Chrobrego, czy o Mieclawie (Masławie), cześniku Mieszka II, który utworzył własne państwo na Mazowszu.

s. 123 – Zapewne na etapie składu książki „ucięto” imię Krzywoustego w żywej paginie.

s. 129 – Polecenie do tekstu źródłowego zaczyna się niefortunnie: „Opowiedz własnymi słowami...”, zamiast np. „Wyjaśnij...”

s. 133 – Sugestia: „Przypomnij sobie książąt piastowskich, którzy po śmierci Bolesława Krzywoustego obejmowali władzę seniora”, jest wysoce nieprecyzyjna, ponieważ uczeń nie wie, czy ma sobie „przypomnieć” tylko imiona książąt, czy daty ich panowania, czy też ich czyny i posiadłości terytorialne etc. etc.

s. 134 – Z notki dotyczącej elekcji biskupich w średniowieczu uczeń dowiadyduje się, iż po wprowadzeniu reform gregoriańskich wybory biskupów miały charakter kanoniczny. Tym samym może odnieść wrażenie, że od tej pory nie było ingerencji władzy świeckiej w tej materii. Tymczasem mimo pozoru elekcji przez kapitułę, w praktyce przyszły biskup był wskazany przez panującego, a w niektórych przypadkach ingerowała w obsadę lokalnych biskupstw także Stolica Apostolska.

s. 136, 142 – Ta sama ilustracja pieczęci Przemysła II pojawia się w podręczniku raz jako pieczęć Przemysła I (s. 136), innym razem Przemysła II (s. 142).

s. 150 – W zestawie powtórzeniowym z zakresu pełnego średniowiecza polecono uczniom, aby porównali, jakimi ziemiami władał król Przemysł II, a jakimi Waclaw II. Uczniowie mogą mieć jednak wątpliwości, czy należy porównać ziemie króla polskiego Przemysła II z ziemiami króla czeskiego Waclawa II w latach 1295–1296, czy też porównać terytoria pod panowaniem obu władców, gdy byli oni królami Polski.

s. 173 – Zaprezentowano uczniom zdjęcie kopii Szczerbca, mimo że z opisu wynika, iż jest to fotografia oryginału ze Zbiorów Zamku Królewskiego na Wawelu.

s. 175 – Przedstawiono mapę ziem pod panowaniem zmarłego w 1333 r. polskiego króla z zaskakującym tytułem: „Państwo Władysława Łokietka w połowie XIV w.”

s. 178 – W rozdziale dotyczącym panowania Kazimierza Wielkiego dodano podtytuł *Corona Regni Poloniae – Korona Królestwa Polskiego*, jednak w całym

tekście rozdziału nie wytłumaczono tego pojęcia. Wyjaśnienie znajduje się dopiero w IV części książki, na s. 222.

s. 181 – W legendzie mapy *Polska za panowania Kazimierza Wielkiego* posłużono się słabo czytelnymi kolorami. Trudno rozróżnić np. *Ziemie lenne* i *Ziemie przyłączone przez Kazimierza Wielkiego*.

s. 183 – W tekście pod ilustracją przedstawiającą nagrobek Kazimierza Wielkiego znalazła się niezrozumiała dla czytelnika konstatacja, iż nie wiadomo, czy insygnia grobowe były przez króla używane za życia, czy też wykonano je na potrzeby pochówku.

s. 190 – W kapsułce o Janie Długoszu znalazła się informacja, że Zbigniew Oleśnicki w ostatnich latach życia był najbliższym doradcą Władysława Jagiełły, co jest zbytnim uproszczeniem, zważywszy na liczne wówczas konflikty biskupa z królem, który odmawiał nawet przyszłemu kardynałowi podania ręki.

s. 192 – Autorzy, wymieniając herby ziem znajdujących się pod panowaniem Władysława Jagiełły, przedstawione na pieczęci majestatycznej króla, powinni byli rozpocząć, zgodnie z zasadami heraldyki, od herbu Polski, nie zaś od herbu Wielkiego Księstwa Litewskiego.

s. 195 – Znajduje się tutaj niewłaściwy podpis pod fotografią nagrobka Władysława Jagiełły, informujący, że katedra krakowska, to „katedra Zamku Królewskiego na Wawelu”.

s. 198 – Zdaniem Autorów ilustracja przedstawiająca pieczęć herbową Władysława Warneńczyka jako króla Węgier i Polski pokazuje tarczę czterodzielną z czterema herbami: Węgier, Polski, Litwy i Dolnych Węgier. Tymczasem uczeń widzi pieczęć mniejszą króla polskiego (AGAD, Zbiór dokumentów pergaminowych, sygn. 4852) z czterodzielną tarczą z Orłem i Pogonią rozmieszczonymi naprzemiennie, natomiast wspomniane przez Autorów herby znajdują się na monecie króla, reprodukowanej poniżej na tej samej stronie.

s. 205 – Do wykazu zalecanej literatury dotyczącej późnego średniowiecza warto było dodać fundamentalne dzieło K. Baczkowskiego, *Walka Jagiellonów z Maciejem Korwinem o koronę czeską* (Kraków 1980), jak również książkę S. Józwiaka, K. Kwiatkowskiego, A. Szwedy i S. Szybkowskiego, *Wojna Polski i Litwy z zakonem krzyżackim w latach 1409–1411* (Malbork 2010).

s. 219 – Zamieszczono tutaj zdjęcie korony podróżnej Kazimierza Wielkiego z błędnym podpisem, iż przechowywana jest ona w Skarbcu Królewskim na Wawelu w Krakowie. Faktycznie przechowuje ją kościelne Muzeum Skarba Katedralnego im. Jana Pawła II.

s. 227 – W kapsułce dotyczącej urzędników ziemskich w Polsce przy opisie hierarchii urzędów (podobnie jak w tekście całego rozdziału *Państwo Polskie. Najważniejsze instytucje i urzędy*, s. 225–232) nie wyjaśniono specyficznej pozycji kasztelana krakowskiego, stojącego w układzie precedencyjnym urzędów polskich przed wszystkimi wojewodami.

s. 237 – W kapsułce *Czy wiesz, że* jest mowa o IV synodzie laterańskim. Lepiej użyć jednak określenia IV sobór laterański, tak jak to zrobili Autorzy na s. 264 i 276.

s. 243 – Obok ilustracji przedstawiającej układ niwowy wsi Ratanowice na Śląsku jest mowa o trójpolówce z trzema podstawowymi polami (ozime, jare i ugorujące), co dla współczesnych uczniów jest informacją kompletnie niezrozumiałą. System trójpolówki Autorzy pełniej wyjaśniają na s. 282, choć również tutaj podpisy „vegetacja ozimin” i „vegetacja jarych”, bez odpowiedniego wyjaśnienia, mogą sprawić kłopot młodym czytelnikom podręcznika.

s. 257–258 – W podrozdziale dotyczącym rozwoju przywilejów szlacheckich, dla łatwiejszego przyswojenia informacji przez uczniów, można było umieścić tabelę z wykazem najważniejszych przywilejów, wraz z informacją o wystawcy i powodach wystawienia dokumentu oraz jego głównych postanowieniach.

s. 264 – Niezbyt fortunnie sformułowano początek definicji koncyliaryzmu. Zdaniem Autorów jest to „pogląd panujący w Kościele katolickim...”. Informacja o Andrzeju Łaskarzycy jako profesorze uniwersytetu w Krakowie (tu jako Andrzej Łaskarz) też nie jest właściwa w odniesieniu do biskupa poznańskiego, absolwenta uniwersytetu praskiego i padewskiego, królewskiego dyplomaty. Na soborze w Konstancji Łaskarzyc stanął po stronie koncyliaryzmu jako polski delegat i elekt poznański i to on odczytał rewolucyjny dekret „Haec Sancta” o wyższości soboru nad papieżem, co Autorzy w tym haśle powinni byli uwzględnić. W tej samej notce Zbigniew Oleśnicki został zaliczony do grupy polskich prawników i pisarzy kościelnych. Oleśnicki wszak prawnikiem nie był, a nazwanie go pisarzem kościelnym również nie jest poprawne. Autorzy mogli w tym miejscu zamieścić jednak ważną informację, iż w czasie schizmy bazylejskiej 1439–1449 uniwersytet krakowski zastąpił jako europejski bastion koncyliaryzmu i obrońca antypapieża soboru bazylejskiego Feliksa V. W tym czasie traktaty koncyliarystyczne, wychwalane w całej Europie, pisali m.in. profesorowie Tomasz Strzemiński, Jakub z Paradyża, czy Benedykt Hesse, a Oleśnicki aż przez trzech papieży został mianowany kardynałem.

s. 267 – Pod ilustracją przedstawiającą wyobrażenie postaci Bernarda z Clairvaux znajduje się notka, w której nazwano błędnie cysterskiego świętego „Benedyktem z Clairvaux”.

s. 270 – W notce o waldensach warto było nadmienić, że ta wspólnota istnieje do dzisiaj.

s. 271 – Nieprawdziwe jest sformułowanie, ujęte w punktach do zapamiętania i zaczerpnięte z tekstu głównego, że Kościół powołał do walki z herezją instytucję inkwizytorów. Jak nadmieniałem wyżej, inkwizytorzy nie byli instytucją.

s. 272 – Znajduje się tutaj fotografia infuły Tomasza Strzemińskiego z błędnym podpisem, iż przechowywana jest ona w Skarbcu Zamku Królewskiego na

Wawelu. Faktycznie przechowuje ją wspomniane już Muzeum Skarbcza Katedralnego im. Jana Pawła II.

s. 274 – W marginalnych notkach wymieniono nazwy i wyjaśniono funkcje poszczególnych prałatów kapitulnych, jednak pominięto dziekana, a kustosa nazwano „kustoszem”.

s. 275 – W pytaniu do tekstu źródłowego znajduje się nieprawidłowe, dezorientujące sformułowanie: „co spowodowało ekskomunikowanie przedstawicieli władz miejskich...”.

s. 277 – W notce o zakonach rycerskich działających w średniowiecznej Polsce nie ma informacji o Krzyżakach. Brakuje tutaj także wzmianki o bożogrobcach sprowadzonych przez Jakś z Miechowa. Tym samym można odnieść mylne wrażenie, że jedynymi zakonami rycerskimi na ziemiach polskich byli joannici i templariusze.

s. 307–313 – W podrozdziale *Kultura i sztuki piękne* brakuje m.in. wprowadzenia do tekstu pojęcia *Biblia pauperum*.

s. 333 – Na liście proponowanych lektur, umieszczonej jako dopełnienie IV części podręcznika, znalazły się pozycje, co prawda świetnie naukowo, ale dla kilkunastoletniego człowieka jednak zbyt hermetyczne, jak np. A. Radziwińskiego *Duchowieństwo kapituł katedralnych w Polsce XIV i XV wieku na tle porównawczym. Studium nad rekrutacją i drogami awansu* (Toruń 1995) i A. Szymczakowej *Urzednicy łęczyccy i sieradzcy do połowy XV wieku. Z pewnością biorąc pod uwagę wiek czytelnika, bardziej interesujące i przede wszystkim bardziej stymulujące jego rozwój byłyby lektury popularnonaukowe, jak np. A. Jelicz – *Życie codzienne w średniowiecznym Krakowie* (Warszawa 1966) czy J. Ptaśnika *Obrazki z życia żaków krakowskich* (2 wyd., Kraków 2008), a także wiele innych. Natomiast dla lepszego zrozumienia budzącego do dzisiaj emocje średniowiecznego systemu inkwizycyjnego warto było polecić uczniom najlepszą na polskim rynku pozycję dotyczącą tego tematu, napisaną mimo bogatego aparatu naukowego przystępnym językiem, autorstwa P. Krasa, *System inkwizycyjny w średniowiecznej Europie* (Lublin 2006). Jak sygnalizowaliśmy wyżej, w zasadzie niemal wszystkie listy lektur zamieszczone w tym podręczniku wymagają korekty i głębszego przemyślenia, ponieważ odnosi się wrażenie, że układano je bez zastosowania odpowiednich kryteriów dydaktycznych.*

Podsumowując, wypada stwierdzić, iż recenzowany podręcznik jest ciekawą propozycją, wyróżnia się logiczną kompozycją i bogatym materiałem ilustrującym wykład. Po wyeliminowaniu najważniejszych, dostrzeżonych w nim uchybień oraz ewentualnym przemyśleniu, uzupełnieniu i przestylizowaniu passusów budzących wątpliwości lub dyskusyjnych, może stanowić ważną pomoc dydaktyczną w procesie zrozumienia tysiąca lat średniowiecznej historii.

MAREK FERENC
UNIwersYTET Jagielloński

Recenzja podręcznika:

Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki, *Ciekawi świata. Historia 2, część 1, Od renesansu do rewolucji francuskiej*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2014

Podręcznik *Historia 2, część 1, Od renesansu do rewolucji francuskiej* przeznaczony jest dla szkół ponadgimnazjalnych i obejmuje zakres rozszerzony. Zgodnie z nową podstawą programową zawarty w nim materiał poznają uczniowie drugiej klasy liceum o specjalności humanistycznej (lub podobnej) w ciągu około 3 miesięcy nauki. Zadanie to wydaje się bardzo trudne, zważywszy rozległość tematyki, która w książce Wydawnictwa Operon zajmuje 279 stron. Nie chciałbym jednak w tym miejscu wdawać się w dyskusję nad ustawicznymi zmianami w nauczaniu historii, zostawiając takie rozważania fachowcom od systemu edukacji. Trudno mi też kompetentnie wypowiadać się na temat walorów podręcznika w codziennej pracy szkolnej. Tutaj niewątpliwie najczęściej do powiedzenia mogą mieć nauczyciele i uczniowie. Wypada tylko stwierdzić, że jego zawartość w pełni odpowiada celom kształcenia i treściom nauczania opisanym w obowiązującej na razie podstawie programowej z 2008 roku.

Podręcznik na pierwszy rzut oka sprawia dość dobre wrażenie, jest zgrabny i poręczny. Niemal wszystkie strony są w całości wykorzystane i wypełnione różnorodną treścią. Nawet na marginesach pozostawiono niewiele pustych miejsc. Zgodnie z obecnymi standardami jest bogato ilustrowany i bardzo kolorowy. Jego dość skomplikowany układ graficzny może się niektórym wydać zbyt przeładowany, ale raczej nie powinien przeszkadzać młodzieży przyzwyczajonej do oglądania stron internetowych. Podzielony został na trzy części, składające się z rozdziałów, rozbitych na mniejsze podrozdziały. Tytuły poszczególnych części: *I. Narodziny epoki nowożytnej, II. Państwo polsko-litewskie, III. Wiek oświecenia*, w pełni odpowiadają ich zawartości. Konstrukcja książki jest złożona. Właściwy tekst uzupełniają różne dodatki, pytania i ćwiczenia. Wytłuszczonym drukiem zaznaczono najbardziej istotne wydarzenia, osoby i daty. Na pochwałę zasługuje zapisanie w nawiasach wymowy obcojęzycznych nazwisk i nazw. Każda część poprzedzona została dwustronicowym graficznym wprowadzeniem, które oprócz

jej tytułu, obejmuje dużą nieopisaną ilustrację oraz uproszczoną oś czasu z datami i dotyczącymi ich rysunkami lub zdjęciami (s. 8–9, 108–109, 164–165). Poza modą trudno wyjaśnić sens zamieszczania tego rodzaju dodatków, zajmujących sporo miejsca, a raczej nieprzynoszących dodatkowych informacji. Znacznie wartościowsze i bardziej przydatne wydają się infografiki, znajdujące się na końcu niektórych rozdziałów (s. 20–23, 54–55, 102–103, 134–135, 216–217, 264–265). Na początku każdego z nich zamieszczono, ujęte w punktach, wprowadzenia zatytułowane: *Przypomnij sobie*, przywołujące wiadomości z wcześniejszych etapów edukacji. Z kolei na marginesach dodano objaśnienia trudniejszych pojęć oraz ciekawostki. Ważnym uzupełnieniem narracji są trafnie dobrane teksty źródłowe, zaopatrzone w odpowiednie polecenia. Blok ćwiczeniowy w recenzowanym podręczniku jest dość rozbudowany. Rozdziały kończą się zwięzłym wyszczególnieniem najważniejszych informacji (pt. *Zapamiętaj!*) oraz pytaniami i poleceniami. Poszczególne części książki zamykają powtórzenia, a także zadania testowe oznaczone hasłem: *Poćwicz do matury*. Poruszanie się po podręczniku ułatwia prosty system, polegający na umieszczeniu na brzegach kart kolorowych prostokątów z numerami części. Dodatkowo na s. 6–7 znajduje się czytelny opis budowy książki, będący swoistą instrukcją korzystania z niej. Pomocny dla użytkownika może być także dodany na zakończenie indeks osobowy.

Zgodnie z podstawą programową Autorzy więcej miejsca poświęcili sprawom rozwoju cywilizacji i kultury w epoce nowożytnej niż dziejom politycznym. W mojej ocenie w sposób udany. Pozytywnie zaskoczony byłem stosunkowo szerokim omówieniem historii muzyki; barokowa ma nawet osobny podrozdział (s. 94–95). Proporcje między dziejami powszechnymi i Polski są odpowiednie.

Pozytywnie wypada ocenić licznie występujące w książce ilustracje, wyraźne i zawsze opatrzone informacją o ich autorze i pochodzeniu. W większości zostały one dobrane w sposób trafny i przemyślany. W zestawieniu z towarzyszącymi im opisami oraz poleceniami należy je uznać za integralny i ważny element podręcznika, a nie tylko zwykły dodatek. Niemniej można wskazać kilka pomyłek i uchybień. Zaprezentowany na s. 20–21 rysunek to nie karawela (z reguły jednopokładowa), ale karaka. Arras na s. 128 wyobraża nie boginię Ceres z herbami Polski i Litwy, tylko Wiktorię. Tym samym polecenie: „Wyjaśnij, dlaczego autor przedstawił Ceres w otoczeniu herbów. Jakie jest przesłanie arrasu?” jest zupełnie nietrafione. Pochodzący z końca XVIII w. portret Jana Karola Chodkiewicza na s. 148, należało chyba zastąpić bardziej współczesnym hetmanowi. Podobnie jak obraz przedstawiający Stanisława Żółkiewskiego na s. 151.

Zdecydowanie gorzej prezentują się mapy; są za małe, zbyt schematyczne i niedokładne (m.in. wszystkie miejscowości oznaczono w taki sam sposób). Zgodnie z informacją na stronie redakcyjnej sporządzone zostały przez trójkę grafików: Katarzyną Gostępską, Tomaszem Nowickiego i Zenobią Pożarską, toteż nie do końca odpowiadają za nie Autorzy książki. Jest to zresztą bardzo dobry przykład,

pokazujący, iż obecnie podręczniki w dużym stopniu mają charakter dzieła zbiorowego. Niestety, wiele map zawiera błędy.

Na s. 13 umieszczono przedstawienie imperiów kolonialnych u schyłku XVII w., jednak nie zaznaczono na nim terytoriów francuskiego i holenderskiego w Gujanie, cały ten obszar zaliczając do posiadłości portugalskich. Floryda w owym czasie była hiszpańska, a nie francuska. Stanowczo zbyt dużą część Indii przyznano Anglii.

Mapa na s. 64, pokazująca podział religijny Europy w II połowie XVI w., przedstawia Niderlandy, jako zdominowane przez katolicyzm z obecnością kalwinizmu i luteranizmu, podczas gdy, jak słusznie informuje wyłuszczonego tekst na tej samej stronie: „**Siedem północnych prowincji Niderlandów w 1581 r. ogłosiło deklarację niepodległości, a kalwinizm stał się w nich oficjalnym wyznaniem**”. Podobnie trudno zgodzić się z oznaczeniem Szkocji jako w większości katolickiej, bowiem tamtejszy parlament już w 1560 r. ogłosił wyznanie ewangelicko-reformowane religią państwową. Zresztą w tym wypadku także w tekście mamy dobitne sformułowanie, że: „**Kalwinizm zwyciężył w Szkocji**” (s. 64). Z drugiej strony nieporozumieniem jest wskazanie Austrii i Węgier jako terenów w większości luteranckich. Nie wiem też, dlaczego należące do Turcji ziemie serbskie i albańskie oraz Czarnogórę uznano za całkowicie katolickie, a Ukrainę za kraj w większości zamieszkały przez wyznawców Kościoła rzymskiego. W ogóle nie odnotowano kalwinistów i prawosławnych w Siedmiogrodzie. Zróżnicowane religijnie Czechy występują jako domena braci czeskich.

Na znajdującej się na s. 80 mapie, zatytułowanej *Europa w okresie panowania cesarza Karola V Habsburga* (był cesarzem w latach 1519–1556), nie uwzględniono Węgier przed bitwą pod Mohaczem w 1526 r., zaznaczając ich granicę z okresu po 1541 r.

Na mapie na s. 134 księstwa zachodniopomorskie opisano jako jedno księstwo słupskie. Nazwą Inflanty opatrzone jedynie tereny będące w posiadaniu Wielkiego Księstwa Litewskiego, nie dostrzegając należących do tej krainy ziem zajętych przez Szwecję i Moskwę.

W okresie potopu szwedzkiego przez całą wojnę w rękach polskich znajdowały się także Gdańsk i Puck, czego nie odnotowano na mapie na s. 150, przedstawiającej działania wojenne w Rzeczypospolitej w latach 1655–1660.

Na mapie imperium Habsburgów austriackich na s. 202 nie zapisano, że Serbia i zachodnia Wołoszczyzna (Oltenia) znajdowały się w granicach monarchii habsburskiej jedynie w latach 1718–1739.

Niedostatki w materiale kartograficznym i ikonograficznym nie są jedynymi i największymi mankamentami recenzowanego podręcznika. Niestety w tekście pojawiają się liczne błędy merytoryczne. Jest ich mniej w częściach poświęconych dziejom cywilizacji, natomiast ich liczba zwiększa się przy omawianiu historii politycznej. W efekcie książka jest bardzo nierówna. Z powodu pomyłek jej właś-

ciwe wykorzystanie podczas nauki może być w niektórych miejscach utrudnione. Wydaje się, że większość błędów da się stosunkowo łatwo poprawić, co moim zdaniem należy zrobić w kolejnych wydaniach, aby podręcznik bez zastrzeżeń nadawał się do użytku szkolnego. Poniżej podaję zestawienie dostrzeżonych przeze mnie pomyłek w kolejności ich występowania:

1) s. 12 – Ujście Amazonki odkrył w 1500 r. Vincente Yáñez Pinzón, a nie Amerigo Vespucci, który tylko opisał to wydarzenie, gdyż uczestniczył w wyprawie Pinzóna.

2) s. 12 – Twierdzenie, jakoby Holendrzy: „opanowali Karaiby”, jest nieprawdziwe. Co najwyżej zdobyli tam szereg wysp, z Antylami Holenderskimi na czele.

3) s. 25 – Trudno zgodzić się ze sformułowaniem, że manufaktury scentralizowane w XVIII w. stały się przeważającą formą produkcji.

4) s. 26 – Założona w 1600 r. angielska Kompania Wschodnioindyjska nie powstała jako pierwsza kompania handlowa, gdyż już w 1551 r. zaczęła działalność w Anglii tzw. Kompania Moskiewska.

5) s. 60 – Zamieszczone przy okazji omawiania przemian religijnych w Rzeczypospolitej w XVI w. zdanie, iż w państwie polsko-litewskim: „**Wyznawanie prawosławia przez szlachtę nie dyskryminowało jej przy obsadzaniu urzędów**” mija się z prawdą, chociażby dlatego, że w Wielkim Księstwie Litewskim dopiero przywilej Zygmunta Augusta z 7 czerwca 1563 r. wprowadził równouprawnienie prawosławnych z katolikami, m.in. w zakresie piastowania wyższych godności państwowych.

6) s. 72 – Nie można pisać, iż po zawarciu unii brzeskiej w 1596 r. wyznawcy prawosławia w Rzeczypospolitej: „za swojego zwierzchnika uważali patriarchę Moskwy”, ponieważ metropolita kijowski podporządkował się patriarchatowi moskiewskiemu dopiero w latach osiemdziesiątych XVII w. Wcześniej zwierzchnictwo nad Cerkwią w Rzeczypospolitej należało do patriarchy Konstantynopola.

Na s. 110 znalazła się również błędna informacja o podporządkowaniu metropolii kijowskiej patriarsze moskiewskiemu w 1626 r.

7) s. 74 (podpis pod portretem Elżbiety I) – Maria Stuart nie była przyrodnią siostrą Elżbiety I. Autorzy pomylili ją chyba z Marią I Tudor.

8) s. 75 – Oliwer Cromwell przed wybuchem wojny domowej w 1642 r. nie przewodził parlamentowi angielskiemu ani zasiadającym w nim purytanom.

9) s. 110 – Związku Finlandii ze Szwecją nie powinno się nazywać unią. Finlandia została podbita przez Szwedów w efekcie wyprawy krzyżowej w 1249 r., a w 1284 utworzono z niej księstwo, które weszło w skład państwa szwedzkiego (od 1581 r. jako wielkie księstwo).

10) s. 112 – W podręczniku podano, że: „**Syn polskiego króla, Władysław został w 1470 r. wyznaczony na następcę tronu przez króla czeskiego Jerzego z Podiebradów**”. Data ta jest błędna i nie pasuje do żadnego wydarzenia związa-

nego z objęciem tronu Czech przez Jagiellona, który został zaproponowany przez Jerzego (zmarłego 22 marca 1471) na następcę w 1468 r., sejm czeski uznał sukcesję Władysława w 1469, a jego elekcja odbyła się w Kutnej Horze 27 maja 1471.

11) s. 112 – Fragment uproszczonego drzewa genealogicznego Jagiellonów został opatrzony poleceniem opisanego na jego podstawie ich związków dynastycznych. Jest ono niewykonalne, gdyż na wskazanym drzewie genealogicznym nie pokazano żon oraz córek Jagiellonów.

12) s. 112 – W drzewie genealogicznym nie wpisano, że Władysław Jagiellończyk był także królem Węgier, a Fryderyk kardynałem.

13) s. 113 – Zdanie: „Rozejm z 1537 r. potwierdził równowagę sił między Moskwą i Litwą, choć ta ostatnia utraciła Smoleńsk” jest bardzo mylące, zważywszy permanentne porażki wojenne Wielkiego Księstwa Litewskiego i ogrom poniesionych przez nie strat terytorialnych, zresztą wymienionych wcześniej na tej samej stronie. Uczeń może pomyśleć, iż ostatecznie Litwa oddała Moskwie jedynie Smoleńsk.

14) s. 113–114 – Zła kolejność wydarzeń, gdyż dopiero w wyniku podpisania traktatu krakowskiego nastąpiła formalna sekularyzacja państwa krzyżackiego i utworzono Prusy Książęce, a nie odwrotnie.

15) s. 114 – Informacja o tym, jakoby po śmierci Władysława II Węgry były ogarnięte wojną domową, jest zdecydowanie przesadzona, za panowania Ludwika Jagiellończyka można mówić co najwyżej o stanie anarchii, charakteryzującym się zacieklą walką stronnictw.

16) s. 114 – Nieprawidłowa kolejność wydarzeń. Wbrew opisowi w podręczniku najpierw część Węgrów wybrała na króla Jana Zápolyę (w Tokaju w październiku 1526 r., co następnie potwierdzono w listopadzie), a potem zwolennicy Habsburgów obwołali władcą Ferdynanda I (w grudniu 1526).

17) s. 114 – Jan Zápolya uzyskał poparcie stronnictwa antyhabsburskiego w Polsce nie dlatego, że jego żoną była Izabela Jagiellonka, gdyż została nią dopiero w 1539 r. Znacznie wcześniej Zápolya korzystał z czynnego wsparcia Polaków, którzy m.in. udzielili mu schronienia, gdy w 1528 r. musiał pokonać uciekać z Węgier.

18) s. 115 – Wbrew temu, co znajdujemy w podręczniku, Jan Zápolya zdołał utrzymać się na Węgrzech, mimo ogromnych trudności i niepowodzeń. W 1538 r. podpisał traktat z Habsburgami w Wielkim Waradynie, na mocy którego za cenę zatrzymania przez Ferdynanda I zachodnich Węgier, Słowacji i Chorwacji, Zápolya pozostawał władcą środkowych Węgier i Siedmiogrodu oraz dożywotnim królem. Habsburg miał otrzymać koronę św. Stefana dopiero po jego śmierci.

19) s. 115 – Sformułowanie, jakoby: „Wsparcie przez Turków Jana Zygmunta Zápolyi [syna Jana Zápolyi i Izabeli Jagiellonki – MF] nie oznaczało nawiązania z Polską przyjaznych stosunków” – jest niewłaściwe, gdyż wspomniany kilka

wierszy niżej ważny pokój polsko-turecki z 1533 r. został zawarty przed urodzeniem Jana Zygmunta, który przyszedł na świat w 1540 r. Za jego życia relacje monarchii jagiellońskiej z Portą były bardzo dobre, zważywszy zagrożenie, jakie w tym czasie stanowiła dla Europy ekspansywna polityka osmańska.

20) s. 115 – Traktat pokojowy Litwy z Moskwą z 1537 r. przetrwał nie do 1558, kiedy to Iwan IV Groźny zaatakował Inflanty, ale do końca marca 1562 r., gdy car wszczął kolejną wojnę z Wielkim Księstwem Litewskim, po wygaśnięciu wielokrotnie przedłużanego rozejmu.

21) s. 116 – Wojska polsko-litewskie odbiły Połock, zdobyły Wielkie Łuki oraz obległy Psków nie w latach 1577–1582, ale 1579–1582. W 1577 r. to Moskwa zaatakowała i opanowała całe Inflanty, aż po rzekę Dźwinę.

22) s. 116 – Zajęcie przez Szwedów Narwy w 1581 r. nie oznaczało: „odjęcia Moskwy od bezpośredniego połączenia handlowego z Europą”, ponieważ mniej więcej od połowy XVI w. funkcjonował port w Archangielsku.

23) s. 116 – Wymieniony w podręczniku, jako konkurent Zygmunta Wazy do korony polskiej, Maksymilian II Habsburg był cesarzem w latach 1564–1576 i rywalizował o władzę w Rzeczypospolitej ze Stefanem Batorym. Przeciwnikiem Wazy był natomiast piąty syn tegoż cesarza, arcyksiążę Maksymilian (1558–1618), zwany czasem Maksymilianem III.

24) s. 117 (*Zapamiętaj!* punkt 6; także s. 115) – Zawarty w 1533 r. pokój z Turcją usuwał bezpośrednio zagrożenie ze strony Porty, ale z pewnością nie: „zagwarantował bezpieczeństwa południowych granic Polski do początku XVII w.”, gdyż trwały ustawiczne najazdy tatarskie, prowadzono walki w Mołdawii (np. w latach 1595, 1600), a dodatkowe niepokoje na pograniczu wywoływali Kozacy.

25) s. 121 – Wśród urzędników centralnych (ministrów) nie wymieniono podskarbiego nadwornego.

26) s. 122 – Wśród bardzo uproszczonych opisów obowiązków najwyższych urzędników Rzeczypospolitej znalazł się całkowicie błędny, poświęcony kasztelanom, których prerogatywy w epoce nowożytnej sprowadzały się wyłącznie do zasiadania w senacie i doprowadzania pospolitego ruszenia z terenów kasztelanii do wojewody. Podczas nieobecności tego ostatniego kasztelanowie mogli też zwoływać sejmiki. Wbrew informacjom zawartym w podręczniku w interesującym nas okresie raczej nie zajmowali się: „administracją gospodarczą, obronną i sądownictwem”.

27) s. 123 (*Czy wiesz, że...*) – Stwierdzenie, iż w senacie oprócz prymasa i arcybiskupa lwowskiego zasiadało 13 biskupów katolickich z Korony i Litwy, jest nieprecyzyjne. W rzeczywistości było ich 15, a Autorzy prawdopodobnie zapomnieli o biskupie inflanckim (powołanym w 1583 r.) oraz smoleńskim (funkcjonującym od 1637).

28) s. 123 – Marcin Zborowski nie stał na czele rokoszu lwowskiego, ale był jednym z jego przywódców, obok m.in. Mikołaja Taszyckiego czy Piotra Zborowskiego.

29) s. 127 – Niezrozumiałe zdanie: „Królowi zostali również poddani magnaci litewscy, odpowiadający dotąd bezpośrednio przed wielkim księciem”.

30) s. 127 – Urząd kasztelana nie został wprowadzony w Wielkim Księstwie Litewskim w trakcie reform Zygmunta Augusta w latach 1564–1566, gdyż kasztelanów wileńskiego i trockiego powołano już w 1413 r.

31) s. 127 – Pisząc o odrębnościach Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego po unii 1569 r., należało wspomnieć też o funkcjonowaniu innego prawa. W podręczniku brak wiadomości o I i II statucie litewskim, a III został tylko jeden raz przywołany na s. 131, bez wyjaśnienia o co chodzi, jedynie z adnotacją, że: „utrudniał mieszkańcom Korony dostęp do urzędów i dzierżawienie królewskich ziem na Litwie”.

32) s. 131 (*Czy wiesz, że...*) – Jan Zamoyski nie był: „kolejnym starostą krakowskim, podkanclerzem, kanclerzem koronnym i dożywotnim hetmanem wielkim koronnym”, bowiem spośród tych urzędów starostwo krakowskie otrzymał jako przedostatnie 2 marca 1581, będąc już od trzech lat kanclerzem.

33) s. 135 – W schemacie pokazującym uproszczony skład senatu i izby poselskiej, wśród wojewodów z niewiadomych przyczyn znalazł się kasztelan krakowski. Między biskupami litewskimi zabrakło smoleńskiego. Pomimo informacji, że uwzględniono tylko urzędników „mających w państwie największe znaczenie”, wymieniono drażkowych kasztelanów: radomskiego, zawichojskiego, przemyskiego, dobrzyńskiego, rozpierskiego, bydgoskiego i oświęcimskiego, pomijając znaczniejszych krzesłowych, np.: gnieźnieńskiego, sieradzkiego, lwowskiego, płockiego, rawskiego, chełmińskiego, gdańskiego. Nie uwzględniono trzeciego w hierarchii litewskiej kasztelana żmudzkiego, ale za to pojawił się nieistniejący kasztelan wielbarski. W Wielkim Księstwie Litewskim wybierano w każdym powiecie po 2 posłów, a podano, że: „od 2 do 6 z każdej ziemi i województwa”.

34) s. 140 – W podrozdziale poświęconym gospodarce Polski i Litwy w XVI w. zawarto mylące zdanie: „W tym czasie zbudowano Zamek Królewski na Wawelu”, podczas gdy oczywiście chodzi o jego renesansową przebudowę.

35) s. 142 (Opis obok fragmentu malowidła z Sali Poselskiej zamku na Wawelu) – Nie wiem, dlaczego Regina z Herburtów Żółkiewska nazywana jest „Resią”.

36) s. 148 – Wojna ze Szwecją na terenie Prus Królewskich toczyła się nie od 1625 r., ale od 1626.

37) s. 149 – W 1656 r. Stefan Czarniecki i Jerzy Lubomirski nie byli jeszcze hetmanami, a regimentarzami. Lubomirski został hetmanem polnym koronnym w marcu 1657, zaś Czarniecki w 1665.

38) s. 151 (opis obok portretu Stanisława Żółkiewskiego) – Stanisław Żółkiewski został hetmanem wielkim koronnym nie w 1613 r., ale dokładnie 6 lutego 1618.

39) s. 151–152 – Opis w podręczniku sugeruje, że Stanisław Żółkiewski na czele wojsk polskich wkroczył do Rosji i po zwycięstwie pod Kłuszynem zajął Moskwę, gdzie wziął do niewoli cara Wasyla Szujskiego wraz z rodziną. Potwierdza to jeszcze mapa na s. 153. W rzeczywistości wyprawą na państwo moskiewskie w 1609 r. dowodził osobiście król Zygmunt III, a nie Żółkiewski. Nie wspomniano też, że bezpośrednim celem uderzenia był Smoleńsk, broniący się aż do 1611 r., a po bitwie kłuszyńskiej Polacy wkroczyli do Moskwy po wcześniejszym podpisaniu przez Żółkiewskiego porozumienia z bojarami (27 sierpnia 1610), którzy samodzielnie obalili Szujskiego.

40) s. 152 – Rozejm w Dywilinie zawarto nie w 1619 r., ale dokładnie 11 grudnia 1618, przy czym obowiązywać miał od 3 stycznia 1619.

41) s. 152 – Z tekstu wynika, iż wojnę z Rzeczpospolitą w 1654 r. wszczął car Michał Romanow, natomiast ani słowem nie wspomniano o panującym wówczas w Moskwie Aleksym I (objął tron po Michale w 1645 r.).

42) s. 152 – Tatarzy krymscy sprzymierzyli się z Polakami 20 lipca 1654 r., a nie w 1655.

43) s. 152 – Wojna polsko-moskiewska została wznowiona nie w 1660 r., ale w 1658 (21 października 1658 pod Werkami armia Jurija Dołgorukiego rozbiła oddziały hetmana polnego litewskiego Wincentego Gosiewskiego).

44) s. 153 – Trudno zgodzić się ze stwierdzeniem, jakoby Kozacy „uważali się za szlachtę”.

45) s. 154 – Informacja, iż: „**Kozacy zostali powstrzymani dopiero pod Zbarażem, bronionym przez wojewodę ruskiego Jeremiego Wiśniowieckiego**”, jest myląca, bowiem w 1548 r. dotarli aż pod Zamość, a oblężenie wojsk polskich w Zbarażu wynikało z nieudanej ofensywy regimentarzy Jędrzeja Firleja, Stanisława Lanckorońskiego i Mikołaja Ostroroga, którzy zresztą formalnie dowodzili obroną twierdzy.

46) s. 154 – Tatarzy nie „opuścili Kozaków” pod Zborowem, ponieważ dalej pozostawali z nimi w sojuszu, a jedynie zawarli separatystyczne porozumienie z Rzeczpospolitą, które zmusiło Chmielnickiego do podpisania ugody zborowskiej.

47) s. 155 – Umowa w Perejśławiu z 1654 r. oddawała Moskwie całą Ukrainę, podległą wówczas Kozakom, a nie tylko jej lewobrzeżną część.

48) s. 157 – W bitwie pod Wiedniem nie uczestniczyły tylko: „wojska polskie oraz cesarskie (austriackie) i bawarskie”, ale także saskie (ok. 9000 żołnierzy) oraz kontyngenty z frankońskiego i szwabskiego okręgu Rzeszy (także ok. 9000).

49) s. 169 – Nie wiem, jakiego dokładnie wydarzenia dotyczy data 11 października 1783 r., zamieszczona koło ryciny przedstawiającej start balonu braci Montgolfier. Ilustracja pokazuje pierwszy swobodny lot ludzi balonem, który odbył się 21 listopada 1783.

50) s. 172 – Rokokowa odmiana baroku we Francji nazywana jest stylem Ludwika XV, a nie Ludwika XIV (ten ostatni poprzedzał rokoko).

51) s. 172 – Wczesny klasycyzm francuski określa się mianem stylu Ludwika XVI, nie zaś Ludwika XV.

52) s. 182 – Szwecja nie uczestniczyła w traktacie w Utrechcie (11 kwietnia 1713), kończącym wojnę o sukcesję hiszpańską (wraz z traktatem w Rastatt 7 marca 1714). Wskazane w podręczniku posiadłości na terenie cesarstwa straciła dopiero w 1719 (Księstwo Bremy na rzecz Hanoweru) oraz 1720 r. (część Pomorza ze Szczecinem i wyspą Uznam na rzecz Prus).

53) s. 197 – Królewski Pruski Korpus Kadetów powstał 1 września 1717 r., a nie w 1722. Początki szkół kadeckich w Brandenburskiej sięgają roku 1645 i panowania elektora Fryderyka Wilhelma I.

54) s. 203 – Pod portretem Piotra I widnieje informacja, jakoby on oraz Iwan V byli przyrodni braćmi cara Fiodora III. Jest ona prawdziwa tylko w odniesieniu do Piotra, bowiem Iwan był rodzonym bratem Fiodora. Obaj, tak jak regentka Zofia, byli dziećmi Aleksego I i Marii Miłosławskiej, zaś matką Piotra I była Natalia Naryszkina. Iwan V (urodzony w 1666 r.), mający w momencie objęcia władzy w 1682 r. 16 lat, nie był zastępowany przez regentkę z powodu małoletniości, ale z racji ograniczenia umysłowego (np. Fiodor III został carem w wieku 15 lat, a Aleksy I mając lat 16 i oficjalnie regentów wówczas nie było. Piotr I samodzielnie rządy rozpoczął w 1689 r. jako siedemnastolatek).

55) s. 205 – W powstaniu Pugaczowa walczyli oprócz Rosjan: Tatarzy, Baszkirzy, Czuwasze i Kałmucy, ale raczej trudno ich zaliczyć do ludów Syberii, o których mowa w podręczniku.

56) s. 208 – Liczba 100 tys. żołnierzy brytyjskich, których: „Po zakończeniu wojny siedmioletniej i stłumieniu powstania Pontiaka **władze angielskie rozmięściły na terenie kolonii**”, jest przesadzona. W trakcie wojny siedmioletniej lądowa armia brytyjska liczyła przeciętnie ok. 65 tys. ludzi.

57) s. 210 – Niezrozumiały fragment: „Podjęta przez niego [Jerzego Waszyngtona – MF] próba zdobycia Kanady, mimo początkowych sukcesów, zakończyła się niepowodzeniem. Wojska brytyjskie i wspierający je lojaliści zostali zmuszeni do wycofania się z Bostonu”.

58) s. 219 – Parlament paryski nie odrzucił królewskiej propozycji uchwalenia nowych podatków, bo nie miał do tego uprawnień. Natomiast 7 sierpnia 1787 r. unieważnił zapis rejestrujący rozporządzenie monarchy o podatku gruntowym i stemplowym, który przyjął dzień wcześniej pod naciskiem Ludwika XVI.

59) s. 220 – Nazwa jakobinów wzięła się raczej nie od ulicy, ale dominikańskiego klasztoru św. Jakuba w Paryżu, gdzie klub odbywał spotkania od października 1789 r.

60) s. 223 – W momencie wypowiedzenia wojny przez rewolucyjną Francję w kwietniu 1792 r. Franciszek Habsburg nie był jeszcze cesarzem (został wybra-

ny 5 lipca 1792), ale jedynie królem Czech (od 1 marca 1792) i Węgier (jako Franciszek I, od 1 marca 1792).

61) s. 225 – Nieprawda, jakoby we wprowadzonym we Francji republikańskim kalendarzu: „Ostatnie pięć dni każdego miesiąca przeznaczono na świętowanie zwycięstw rewolucji”. Chodzi tutaj zapewne o 5 ostatnich dni w roku, od 17 do 21 września, zwanych dniami sankiulotów.

62) s. 228 – Stworzoną na południu Włoch Republikę Partenopejską wymieniono, chyba niezbyt słusznie, jako „Republikę Neapolu”.

63) s. 228 – Do drugiej koalicji antyfrancuskiej, oprócz wskazanych w książce: Austrii, Rosji, Turcji i Wielkiej Brytanii, należały jeszcze Królestwo Neapolu i Portugalia.

64) s. 228 – Zła kolejność wydarzeń. Najpierw była bitwa morska pod Abukirem (1–2 sierpnia 1798), a dopiero później Napoleon wkroczył do Palestyny (po oficjalnym wypowiedzeniu Francji wojny przez Turcję we wrześniu 1798).

65) s. 228 – Turcy, podbiwszy w 1517 r. Egipt, nie obalili dynastii Ajjubidów, gdyż zrobili to Mamelucy już w 1250 r.

66) s. 229 – Niepodległość Haiti proklamowano 1 stycznia 1804 r., nie zaś w 1793.

67) s. 232 – W opisie przy portrecie Nikołaja Repnina podano, iż: „W latach 1764–1768 był posłem nadzwyczajnym w Warszawie”, podczas gdy został odwołany ze stanowiska 10 kwietnia 1769 r.

68) s. 238 – Sformułowanie, jakoby w uchwalonym przez Sejm Czteroletni tymczasowym etacie armii Rzeczypospolitej, liczącym 65 tys. ludzi: „50% miała stanowić szlachecka kawaleria narodowa” – jest niewłaściwe, bowiem cała kawaleria to było ok. 42% (ponad 27 tys. koni). Poza tym oddziały jazdy nie składały się wyłącznie z kawalerii narodowej, której w Koronie było 8 brygad i na Litwie dalszych 2. Do tego dochodziło bowiem jeszcze po 5 pułków straży przedniej w Polsce i Wielkim Księstwie Litewskim oraz regimenty gwardii konnej koronnej i litewskiej.

69) s. 245 – W opisie pod portretem Adama Naruszewicza oraz w tekście, poza datami jego życia, podano szereg informacji, m.in. że był jezuitą i doradcą króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, natomiast zupełnie pominięto piastowane przez niego wysokie godności: sekretarza Rady Nieustającej w latach 1781–1786, pisarza wielkiego litewskiego 1781–1788, biskupa smoleńskiego 1788–1790 i biskupa łuckiego 1790–1796.

70) s. 248 – Nie wiem, czy można zaliczyć Maurycego Hauke do wychowanków Szkoły Rycerskiej, bowiem w jego biogramach odnotowano tylko naukę w szkole artylerii w Warszawie w latach 1790–1792.

71) s. 250 – Pierwszy wielki piec w Polsce rozpoczął pracę w Samsonowie w województwie sandomierskim ok. 1613 r., nie można więc zgodzić się ze zda-

niem, że w II połowie XVIII w.: „Na Kielecczyźnie w miejsce tradycyjnych dy marek zaczęto budować wielkie piece”.

72) s. 255 – Siły zbrojne Rzeczypospolitej podczas wojny z Rosją w 1792 r. szacuje się na ok. 56 tys. żołnierzy, tym samym podana w książce liczba 37 tys. wydaje się zbyt zaniżona. Chyba że chodzi wyłącznie o wojska pierwszej linii.

73) s. 256 – Podpis pod ilustracją prezentującą medal Virtuti Militari z 1792 r. wskazuje, że wśród 15 pierwszych odznaczonych znaleźli się szeregowi żołnierze, podczas gdy wszyscy byli oficerami.

74) s. 258 (*Czy wiesz, że...*) – Ignacy Działyński był dowódcą, a ściślej szefem 10 regimentu piezego (początkowo noszącego numer 11) zw. działąńczykami, od grudnia 1788 r., nie można więc zaakceptować stwierdzenia, że dowodził tym pułkiem „po wybuchu insurekcji”, zwłaszcza że 22 stycznia 1794 r. wyjechał na Wołyń, gdzie został 5 kwietnia aresztowany.

75) s. 258 – Antoni Madaliński, występujący w podręczniku jako pułkownik, w 1794 r. był brygadierem kawalerii narodowej, co odpowiadało randze generała majora.

Recenzja podręcznika:

Paweł Klint, Piotr Galik, *Zrozumieć przeszłość. Dzieje nowożytne. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony, część 2*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014, numer ewidencyjny w wykazie MEN: 642/2/2014¹

Podręcznik opracowany został zgodnie z podstawą programową z 2008 roku dla uczniów szczególnie zainteresowanych historią.

Składa się on z 6 rozdziałów:

1. *Europa i świat w epoce Odrodzenia.*
2. *„Złoty wiek” Rzeczypospolitej szlacheckiej.*
3. *Europa w XVII wieku.*
4. *Wojny i kryzys Rzeczypospolitej w XVII w.*
5. *Oświecenie w Europie i w Polsce.*
6. *Świat i Rzeczpospolita w końcu XVIII w.*

Uwagę należy wnieść do tytułu ostatniego rozdziału, który obejmuje także epokę napoleońską, czyli okres do 1815 r. Tytuł jego jest więc mylący.

Ponadto podręcznik zawiera słowniczek, tablice chronologiczne oraz indeks osób i pojęć. Na początku książki znajduje się instrukcja, jak korzystać z podręcznika. Zaprezentowane tam elementy obudowy dydaktycznej zostały trafnie dobrane. Autorzy zamieścili uzupełniające narrację biogramy, wykresy, mapy, ilustracje, ciekawostki i ćwiczenia wprowadzające; podano również pozycje z literatury historycznej i adresy internetowe, które mogą dać zainteresowanym możliwość pogłębienia wiedzy. Na końcu zaś każdego rozdziału znajdują się podsumowania oraz teksty źródłowe (występujące też w innych miejscach), przydatne do interpretacji omawianych problemów.

W ramach rozdziałów układ poszczególnych części nie zawsze jest prawidłowy. W przypadku pierwszego rozdziału nie można mieć zastrzeżeń. Omawiając

¹ Por. z uwagami na temat tego podręcznika przygotowanymi przez Grzegorza Chomiczkiego, s. 159 w niniejszym tomie.

go, najpierw przedstawiono cywilizacje europejskie, potem odkrycia geograficzne i kolonizację nowych ziem, przemiany gospodarcze w Europie tegoż okresu, następnie kulturę renesansu, kwestie religijne oraz problemy państw Europy Zachodniej w XVI wieku, a następnie *Państwa Europy Wschodniej i Północnej*. Układ ten nie budzi wątpliwości, ale tytuł ostatniej części już tak (4 strony, tyle samo co o Moskwie i Szwecji razem), bowiem najwięcej miejsca poświęcono Imperium Osmańskiemu, które nie znajdowało się na wschodzie lub północy kontynentu.

Charakteryzując ten rozdział, trzeba zwrócić uwagę na kwestię wyraźnego zachwiania proporcji w części pierwszej. Autorzy przeznaczili 5 stron na omówienie Ameryki prekolumbijskiej, 2 strony poświęcono Afryce, zaś tylko jedną Azji (mimo że określili je jako trzy wielkie cywilizacje).

W rozdziale II kolejność omawianych zagadnień jest następująca: najpierw problemy gospodarki, potem kwestie dotyczące społeczeństwa i ustroju, następnie kultura i sztuka, dalej sprawy międzynarodowe państwa Jagiellonów, reformacja oraz powstanie Rzeczypospolitej Obojga Narodów i panowanie dwóch pierwszych władców elekcyjnych. Jest to więc układ nieco inny niż dotychczas spotykany i nie można się z nim zgodzić. Aby zrozumieć, w jaki sposób ukształtował się i funkcjonował ustrój Polski, trzeba wyjaśnić przyczyny, które doprowadziły do jego kształtu, czyli aspekty kultury (wpływ Akademii Krakowskiej, ruchu soborowego i myśli politycznej), bogacenie się szlachty, co było jednym z czynników jej udziału w życiu publicznym, i rolę przedstawicieli wyznań reformowanych. Omawiając ruch egzekucyjny, nie przedstawiono ważnego elementu jego programu, czyli integracji państwa i unii z Litwą. Część o powstaniu Rzeczypospolitej Obojga Narodów powinna się znaleźć tuż po tej, w której przedstawione zostały reformy egzekucyjne, ponieważ unia z Litwą, jak mocno podkreślała A. Sucheni-Grabowska, jest największym osiągnięciem ruchu egzekucyjnego. W ramach części dotyczącej spraw międzynarodowych także kolejność przedstawianych problemów budzi wątpliwości. Rozpoczęto od omówienia stosunków z Moskwą, potem, w dalszej kolejności znalazły się stosunki z Habsburgami i polityka węgierska, wojny o Mołdawię i sprawy tureckie, rozstrzygnięcie spraw krzyżackich, wcielenie Mazowsza i ponownie relacje z Moskwą w czasie wojny o Inflanty. Czy nie lepsze byłoby omówienie spraw według kolejności ich rozstrzygnięcia, np. najpierw kwestie krzyżackie, potem węgierskie, mołdawskie, a na końcu moskiewskie. Relacje z Habsburgami mają większy związek ze sprawą krzyżacką niż z polityką dynastyczną, jak mocno podkreśla (ostatnio bardziej nawet niż w pracy o zjeździe w Wiedniu) badacz zagadnienia, Krzysztof Baczkowski. Natomiast problem Mazowsza lepsze miejsce znalazłby przy omawianiu spraw wewnętrznych, był to bowiem element integracji państwa.

Trzeci rozdział jest poświęcony Europie w XVII w. Wyodrębnione w nim zostały trzy części dotyczące: wojny trzydziestoletniej, sytuacji w Anglii w tym

czasie oraz absolutyzmu we Francji. W piątej części Autorzy skupili się na kulturze baroku. Słusznie wyodrębniono część czwartą, w której zostały omówione zmiany polityczne w pozostałych państwach na mapie Europy. Skrótowno przedstawiono procesy gospodarcze w Europie w tym stuleciu (krótka wzmianka w kolejnym rozdziale (s. 289) przy okazji omawiania różnych aspektów kryzysu Rzeczypospolitej w XVII w. Nawiasem mówiąc, teza o kryzysie Europy w XVII w. jest dyskusyjna w literaturze, badacze piszą raczej o nierównomiernym rozwoju różnych części Europy.

Rozdział IV składa się z 9 części, z których pierwsza nosi tytuł *Początki rządów Zygmunta III Wazy*, nieodpowiadający opisanym problemom. Omówiono w nim sprawy wewnętrzne Rzeczypospolitej za panowania tego władcy oraz wojny ze Szwecją, aż do rozejmu w Sztumskiej Wsi w 1635 r. (czyli już za panowania Władysława IV). W dwóch kolejnych częściach przedstawiono konflikty Rzeczypospolitej z Moskwą i Portą w pierwszej połowie XVII w. Problemy Rzeczypospolitej w drugiej połowie wieku Autorzy przedstawiają w układzie chronologicznym: powstanie Chmielnickiego, wojny z Moskwą (przedzielone potopem szwedzkim) i konflikty z Imperium Osmańskim. Między tymi konfliktami omówiono kryzys polityczno-ustrojowy Rzeczypospolitej oraz starania władców o przeprowadzenie reform. Połączenie spraw międzynarodowych z wewnętrznymi okazało się dobrym pomysłem i zostało też poprawnie zrealizowane. Taki układ da nauczycielom i uczniom możliwość zrozumienia procesu historycznego, bowiem w działaniach władców (szczególnie Jana III) widoczne było wykorzystanie zmian w polityce zagranicznej do osiągnięcia celów wewnętrznych. Trafne okazało się również umieszczenie na końcu rozdziału dwóch części dotyczących kryzysu Rzeczypospolitej w XVII w. oraz kultury baroku i sarmatyzmu. Jakkolwiek z reguły problemy gospodarcze powinny być wprowadzeniem do dziejów politycznych, to w tym przypadku ruinę gospodarczą państwa przyniosły wojny, które także miały ważne konsekwencje społeczne, jak wzrost dominacji w państwie magnaterii. Za błędne należy uznać umieszczenie w tym miejscu aspektów sytuacji wyznaniowej Rzeczypospolitej w pierwszej połowie XVII w., ponieważ można (i trzeba) było je umieścić przy omawianiu kontrreformacji w Polsce.

Kolejny rozdział nosi tytuł *Oświecenie w Europie i w Polsce* i składa się z siedmiu części, z których cztery dotyczą spraw Europy, a trzy Rzeczypospolitej. W pierwszych dwu omówiono problemy społeczno-gospodarcze i ideowo-kulturalne. W dwóch następnych częściach przedstawiono budowę imperium rosyjskiego oraz stworzenie państw absolutyzmu oświeconego w Prusach i Austrii. W rozdziałach tych wojny prowadzone w wieku XVIII są więc przedstawione podczas omawiania problemów wspomnianych państw, co może uniemożliwić pełne zrozumienie tych konfliktów. Czy nie lepszym rozwiązaniem byłoby wyróżnienie dodatkowej części (lub dwu), w której zostałyby przedstawione

konflikty w Europie na początku XVIII wieku i w jego połowie, jako element walki o dominację na zachodzie i wschodzie kontynentu. Tam można by też przedstawić zmiany na mapie Europy, w układzie sił czy też konflikty kolonialne w XVII–XVIII w., zwłaszcza w Azji. W trzech częściach zaprezentowano Rzeczpospolitą w czasie unii z Saksonią, początek panowania Stanisława Augusta (1764–1772) oraz przemiany w Polsce w dobie Oświecenia i tu nie można mieć zastrzeżeń.

W ostatnim rozdziale omówiono wojnę o niepodległość USA, rewolucję we Francji, Europę w czasach rewolucji i Napoleona oraz upadek Rzeczypospolitej i próby odbudowy państwowości, związane z Francją. W kolejnych częściach na zmianę przedstawiono problemy europejskie i polskie, co jest uzasadnione.

Podręcznik został napisany dobrze, duże fragmenty zostały przedstawione bardzo dobrze, więc oczywista jest jego pozytywna ocena. Najważniejsze wątpliwości i uwagi krytyczne dotyczą konstrukcji odpowiednich rozdziałów i ich tytułów. Trzeba pamiętać, że powinny być one dostosowane do wieku ucznia i poziomu posiadanej przez niego wiedzy. Układ kolejnych części powinien być logiczny, aby korzystający z podręcznika zrozumiał proces historyczny. Powinny być w nich zawarte treści, które są zgodne z tytułem. Nie można więc krótko i lakonicznie napisać o zdobyczach angielskich w Ameryce w części o absolutyzmie oświeconym w Prusach. Krótkie wzmianki (jedna strona) o Indiach i Chinach nie pozwolą uczniowi w następnej klasie na zrozumienie, skąd wzięli się tam Anglicy. Obecnie żyjemy w czasach dynamicznego rozwoju państw azjatyckich, stąd powinniśmy przedstawiać ich historię od najstarszych dziejów.

W kilku miejscach Autorzy odnoszą się do podręcznika wcześniejszego, obejmującego średniowiecze, w celu zrozumienia genezy i początków pewnych zjawisk. Jest to zjawisko naturalne, niektóre problemy z epoki średniowiecza były opisywane w omawianej książce, ponieważ zakończono je w XVI w. Trzeba ocenić, że poradzono sobie z tymi utrudnieniami właściwie. Podział różnych kwestii występujących w obu podręcznikach jest logiczny i uczeń (przy pomocy nauczyciela) nie powinien mieć problemów ze zrozumieniem tych przedstawianych w omawianym podręczniku.

Występuje jednak inne zjawisko, które trzeba ocenić krytycznie. Niektóre sprawy są omawiane w kilku miejscach w książce. To swoiste poszatowanie problemów utrudni ich zrozumienie. Nie zawsze przedstawienie materiału problemowo jest korzystne. O reformacji we Francji czytamy na s. 65–66 (krótka informacja o upowszechnieniu kalwinizmu), natomiast właściwy tekst znalazł się szczęśliwie zaraz potem, na s. 71–73, gdzie obszernie przedstawia się wojny religijne i ich zakończenie. Na s. 65 zamieszczono krótką informację o reformacji w Szwecji (bez żadnych wyjaśnień o okolicznościach) i potem (s. 90–91) o będących konsekwencją reformacji zmianach, jakie nastąpiły w tym państwie w XVI w. Także o roli Szwecji w wojnie trzydziestoletniej czytamy dwukrotnie (s. 181–182,

s. 200–202). Kolejnym przykładem może być wspomniane już lakoniczne omówienie problemów unii z Litwą w XVI w. przy okazji ruchu egzekucyjnego. Jest zrozumiałe, że powtarzania pewnych problemów nie da się całkowicie uniknąć, ale trzeba takie sytuacje maksymalnie ograniczyć.

Książka zawiera dużo faktów, pojęć i nazwisk. Co więcej, bardzo dużo z nich zostało wyłuszczone, jako ważne i konieczne do zapamiętania. Można się więc zastanowić czy nie jest ich zbyt wiele, ponieważ obowiązek precyzyjnego wyjaśnienia uczniowi znaczenia tych szczegółów spoczywa na nauczycielu, który musi się zatem wykazywać dobrą znajomością i zrozumieniem epoki nowożytnej. Piszący te słowa jest przeciwnikiem opisywania historii bez dat, bo widać w tych opiniach dużą banalność. W przypadku tego podręcznika może jednak nie wszystkie informacje są niezbędne.

Najpoważniejszą uwagą dotyczącą podręcznika są ogólnikowe wyjaśnienia dotyczące zwłaszcza przyczyn, ale czasem skutków, czyli niewystarczające wyjaśnienie procesów historycznych. Związana jest z tym ogólnikowa lub skrótowa interpretacja pewnych procesów czy zjawisk. Omawiając reformację, nie zwrócono uwagi na sytuację w Niemczech, gdzie doszło do jej początków. Podobnie pisząc o genezie wojny trzydziestoletniej, nie zaznaczono dążeń Danii, a zwłaszcza Szwecji, do umocnienia swej pozycji.

W odniesieniu do historii Polski za całkowicie niewystarczające należy uznać wskazanie genezy i programu ruchu egzekucyjnego. Wśród najważniejszych efektów tegoż ruchu (s. 113) nie wymieniono powstania trybunałów w Koronie i na Litwie (jest o tym napisane w innym miejscu i nie w kontekście efektów ruchu egzekucyjnego). Jako datę początkową kształtowania się programu egzekucyjnego nie przyjmuje się roku 1537 (wojna kokosza), lecz sejm obozowy w Bydgoszczy w 1520 r., gdzie padło żądanie zwołania sejmu sprawiedliwości. Przecież już na sejmie w 1534 r. obóz egzekucyjny odrzucił kodyfikację prawa znaną jako korektura Taszyckiego.

Nie przedstawiono skutków rokoszu Lubomirskiego, który odegrał ogromną rolę w pogłębieniu kryzysu państwa i jego instytucji, załamaniu koncepcji reform, upadku autorytetu monarchy czy narastaniu walk fakcyjnych.

Z obowiązku recenzenta zwrócić muszę uwagę na pewne kwestie wymagające uściśleń lub nawet niewielkiego rozszerzenia. Wymieniając propagatorów sarmatyzmu, można dodać nazwisko bardzo zasłużonego w tej sferze Aleksandra Gwagnina (s. 302).

O pamiętnikarstwie staropolskim znajdujemy krótki akapit, wspomniane jest jedynie nazwisko Paska. Nie wymieniono rodzajów pamiętników, co zwróciłoby uwagę na dużą rolę zjawiska. Znajdujące się na tej samej stronie informacje o nauce w dobie baroku zajmują znacznie więcej miejsca i są bardziej szczegółowe.

Piotr Konaszewicz-Sahajdaczny jest symbolem nie tyle heroicznej doby Kozaczyzny, ile raczej współdziałania polsko-kozackiego, szczególnie widocznego w latach 1618 i 1621.

Na s. 109 przy omawianiu początków polskiego parlamentaryzmu przedstawiono sejmiki. W tej epoce funkcjonował jedynie sejmik przedsejmowy. Może więc ten fragment należało umieścić później (na s. 293), zwłaszcza że jest wspomniany sejmik gospodarczy (poprawnie powinno być gospodarski), który ukształtował się w drugiej połowie XVII w.

Podobnie na s. 152 przy opisywaniu pierwszego bezkrólewia (w rubryce *Warto wiedzieć*) przedstawiono konfederację. Wydaje się, że bardziej odpowiednie miejsce byłoby przy omawianiu wydarzeń roku 1672. Wówczas to została zawiązana pierwsza konfederacja, która wykształciła struktury i formy organizacyjne, ponieważ zawiązana w czasie potopu konfederacja tyszowiecka takowych nie miała. Autorzy błędnie podali, że w konfederacji decyzje podejmowano większością, a na jej czele stała rada generalna. Na czele konfederacji stał marszałek, władzami konfederacji były: walna rada, rada konsyliarska lub potem generalność. Decyzje zaś podejmowano faktycznie jednomyślnie (co osiągnęto czasem i terroryzując sprzeciwiających się, których i tak było niewiele), ale konfederacji nie można było zerwać. Niezbyt ściśle jest też stwierdzenie, że „w XVII w. w czasie walk politycznych z królem konfederaci powoływali swoją armię”.

Na s. 171 napisano, że podbite przez Cromwella kraje (Irlandia, Szkocja) zostały połączone z Anglią unią polityczną. Nie wyjaśniono jednak, że unia ta przestała istnieć po restauracji Stuartów, a obecnie istniejąca unia angielsko-szkocka została zawarta w 1707 r.

Autorzy ocenili, że polityka kolbertyzmu nie przyniosła spodziewanych efektów (s. 192). Nie uzasadnili tego jednak ogromnymi wydatkami Francji na imperialne działania i wojny Ludwika XIV. Warto było wymienić w kontekście sukcesów wojskowych wspaniałego organizatora (wynalazcę bagnetu, który jest wspomniany) marszałka Louvois oraz wybitnego wodza Wielkiego Kondusza, który był ponadto kandydatem do tronu polskiego (przy omawianiu spraw polskich też o nim nie wspomniano, a jest i to nawet wyłuszczonej Filip Wilhelm).

Na s. 268 przy omawianiu potopu jest stwierdzenie: „mimo że ostatecznie Szwecja przegrała wojnę, warunki pokoju były dla niej bardzo łaskawe”. Trzeba pamiętać, że w momencie podpisania pokoju w rękach szwedzkich znajdowały się trzy ważne twierdze w Prusach, a wcześniejsze walki tam były niesłychanie ciężkie, stąd trudno uznać, że Szwecja tę wojnę przegrała. Ponadto nie było celem Rzeczypospolitej odzyskanie Inflant, a gdyby nawet, to walki o nie trwałyby latami, co było ponad możliwości finansowe społeczeństwa. Potem czytamy „Potop szwedzki wykazał ogromną słabość...Rzeczypospolitej”. Może należałoby napisać: „Potop szwedzki pogłębił słabość, którą wykazały już wcześniejsze wojny (powstanie Chmielnickiego i wojna z Moskwą)”.

Autorzy ocenili, że w 1684 r. „Polacy nie odzyskali Podola i Braclawszczyzny, a wyprawa do Mołdawii w 1685 r. zakończyła się klęską (s. 285)”. W rzeczywistości miasta na Podolu i Braclawszczyźnie zostały wyzwolone, a Turcy utrzy-

mali się jedynie w Kamieńcu Podolskim. Wyprawa Jabłonowskiego do Mołdawii w 1685 r. była stosunkowo udana. Mniej udana okazała się kolejna wyprawa do Mołdawii w 1686 r., kierowana przez króla, ale na pewno nie była to klęska.

Na s. 286 Autorzy napisali, że Sobieski zmarł, zostawiając Rzeczpospolitą z niekorzystną prohabsburską linią polityczną. Twierdzenie to bardzo kontrowersyjne, wymagające uzasadnień, których brak.

Na s. 294 czytamy, że Rzeczpospolita w drugiej połowie XVII w. stała się krajem, w którym miało obowiązywać wyznanie panującego. Stwierdzenie to jest gołosłowne, szlachta innowiercza mieszkała w Rzeczypospolitej, ale jej prawa polityczne (a nie obywatelskie) były ograniczane. Warto było wspomnieć o zjawisku konfesjonalizacji, typowym w Europie tego czasu, a także polityce państwa wobec prawosławnych. Metodami administracyjnymi zmniejszono jego znaczenie i umocniono unię, m.in. dlatego, że prawosławie wcześniej było sojusznikiem Kozaków.

Na s. 338 przedstawiono problemy dotyczące absolutyzmu oświeconego. Warto było dodać, że cechą rozbudowanej administracji była zasada kolegalizmu, także w administracji wojskowej, której powiększenie było szczególnie ważnym zadaniem. Można było także wskazać (nawet pokrótce) inne państwa o tym systemie władzy (np. Portugalię czasów Pombala). Natomiast na uznanie zasługuje, że wśród tych państw nie wymieniono Rosji, co było wcześniej częstym błędem. Niemniej trzeba pamiętać, że w Europie tego czasu były także państwa oświeconego oligarchizmu, o czym warto było zaznaczyć, że nie wszystkie państwa europejskie były absolutystyczne.

W podręczniku zdarzają się zwroty niewyjaśniające okoliczności wydarzeń i procesów.

Na s. 90 znajdujemy opinię, że po śmierci Iwana IV w Moskwie zapanował chaos i nie jest wyjaśnione, dlaczego tak się stało. Na s. 272, analizując wydarzenia w roku 1672, napisano: „znów rozgorzała walka polityczna. Zrywano obrady?”. Dwa sejmy zerwał dwór, chcąc rozprawić się z malkontentami, ponieważ był pewien poparcia szlachty.

Na s. 306 znajdujemy podsumowanie: nie wykorzystano politycznie tego sukcesu (wiedeńskiego).

Nie zawsze też uwzględnione są najnowsze ustalenia historiografii.

Tytuł odpowiedniej części brzmi: angielska wojna domowa. Można więc spodziewać się odejścia od marksistowskiej koncepcji dziejów. Jako jej przyczyny wskazane są jednak głównie aspekty społeczno-gospodarcze, a nie religijne, którym poświęcono mały akapit, a które są obecnie uważane za podstawową przyczynę konfliktu.

Niepełne są aspekty reformacji w Polsce; inaczej znawcy (H. Wojtyśka, A. Sucheni-Grabowska) interpretują starania o utworzenie Kościoła narodowego.

Przedstawiono na s. 290 (w rubryce *Warto wiedzieć*) ocenę, że egzulanci byli siłą, „z którą musiała się liczyć partia dworska i która destabilizowała system

polityczny”. Badania Michała Kuleckiego i niżej podpisanego prowadzone 25 lat temu (a więc już nie całkiem nowe) wykazały, że poczynania egzulantów wynikały ze specyfiki polskiego parlamentaryzmu i w takim samym stopniu jak inne działania wpływały na system parlamentarny. Równie nieprawdziwe jest kolejne zdanie, „że z żelazną konsekwencją dążyli także do odzyskania swoich ziem, co wpływało znacząco na politykę państwa i pogłębiało jego problemy w drugiej połowie XVII w.” Takie opinie przedstawił onegdaj prof. Zbigniew Wójcik jako postulaty badawcze w biografii Jana Sobieskiego. Dziś po ukazaniu się książek M. Kuleckiego i J. Stolickiego przedstawianie ich jako wniosków czy ustaleń jest ahistoryczne. Egzultanci nie tylko nie dążyli do odzyskania swoich ziem za wszelką cenę, ale nawet aprobowali traktaty, przez które stracili swoje włości (traktat w Żórawnie, Andruszowie i pokój Grzymułtowskiego), o czym świadczą instrukcje odpowiednich sejmików dla posłów na sejmy w latach 1668, 1677 i 1688. Natomiast rzeczywiście stanowczo domagali się przyznania im odszkodowania lub reclinatorium.

Podręcznik jest napisany dość obiektywnie, ale czasem sympatie Autorów powodują pewne wypaczenia. Pisząc o panowaniu Zygmunta III, Autorzy nawet nie starają się ukryć niechęci do króla, któremu przypisują wszelkie negatywne działania i niepowodzenia państwa w tym czasie. Pewne stwierdzenia rażą jednak ignorancją. W biografii króla (s. 224) znajdujemy stwierdzenie, że „dążył do wprowadzenia w Rzeczypospolitej absolutyzmu wzorowanego na ustroju Hiszpanii”. Opinia, że w Hiszpanii w tym czasie był absolutyzm, sama w sobie jest zdumiewająca. Autorzy ponadto zbyt dosłownie przyjęli argumenty przeciwników Zygmunta, którzy zarzucali mu dążenia do absolutyzmu. Historycy widzą w tych opiniach element propagandy, a nie intencje króla. Nic to jednak w porównaniu ze stwierdzeniem, że Zygmunt osłabiał pozycję kanclerza „poprzez usuwanie z kluczowych urzędów jego zwolenników”. Nie poparto tego stwierdzenia konkretnymi, więc nie dowiadujemy się, kogo i w jaki sposób król pozbawił urzędu, skoro piastowano je dożywotnio. Widać jednak tendencję do przemilczania niewygodnych dla Autorów faktów. Na s. 131 znajduje się obszerna analiza *Hołd pruski – sukces dyplomatyczny czy polityczny błąd*. Jest ona całkiem sensownie napisana, z wyjątkiem opinii, że „kluczowa okazała się wydana w 1618 r. przez Zygmunta III Wazę zgoda na przejście pruskiego lenna przez przedstawicieli brandenburskiej linii Hohenzollernów”. Przecież była ona skutkiem wcześniejszych rozmów i ustępstw Zygmunta III, prowadzonych od roku 1603. Przemilczenie niewygodnego faktu związane jest z tym, że nie wspomniano nawet o ustępstwach, jakie na rzecz Hohenzollernów poczynił Batory z inspiracji Jana Zamoyskiego. Problem w tym, że były one wcześniejsze (Zygmunt III jedynie kontynuował te fatalne w skutkach działania) i zostały podjęte w znacznie lepszym położeniu Rzeczypospolitej niż w latach 1600/1603. Dla pełnej wiedzy należałoby napisać o opłacaniu polskich senatorów przez Hohenzollernów i o tym, że to

Zamoyski otrzymywał od nich największe pensje. Autorzy piszą, że Zamoyski w 1589 r. przedstawił projekt reformy elekcji (s. 226), ale nie wspominają nawet, dlaczego został on odrzucony. Zgłoszenie projektu nie miało na celu dokonania zmian w sposobie elekcji, lecz było grą polityczną kanclerza. Przy omawianiu sejmu inkwizycyjnego (s. 227) brak ważnego stwierdzenia, że królowi winy nie udowodniono.

Wątpliwości dotyczące obiektywnych ocen związane są też z osobą króla Michała. Na s. 276 przedstawiono ocenę króla, bazując na biografii napisanej przez Adama Przybosia. Pewne sądy historyka słusznie przypomniano, ale niektóre wręcz zmanipulowano. Oskarżenia króla o mściwość były jak najbardziej słuszne, jeżeli przypomnimy jego postawę w roku 1672. Panował rzeczywiście w trudnych czasach, ale często jego działania mnożyły konflikty, których można było uniknąć, np. próby wywołania konfederacji w wojsku, po to, aby obniżyć wpływy jego przeciwników w armii, wywoływane w latach 1670 i 1672 (już po wypowiedzeniu wojny przez Portę).

Fragment na s. 276, zatytułowany *Konflikt króla z malkontentami*, zawiera nie tylko błędne oceny, lecz także niepoprawne przedstawienie wydarzeń. Nie tylko nie ma dowodów, ale nawet przesłanek, że sejm koronacyjny w 1669 r. zerwali malkontenci. Stronnictwo profrancuskie odrodziło się dopiero po posejmovej radzie senatu (a więc po zerwanym sejmie), podczas której podjęto decyzję o małżeństwie króla z Habsburżanką. Ci malkontenci nie określali się republikantami i byli przeciwni nie tyle wzmocnieniu władzy monarszej, ile osobie króla i jego prohabsburskiej polityce. Plan detronizacji Michała Korybuta powstał wiosną 1672 r. (jako reakcja lub pretekst na brak działań monarchy w obliczu zagrożenia osmańskiego), natomiast nie istniał od samego początku jego panowania, jak wynika z tekstu.

Gołosłowne i przedstawione jako wnioski, a nie hipotezy, są też stwierdzenia (s. 194), że dysydenci przez politykę władców mieli mniejsze szanse na obejmowanie stanowisk publicznych. Z powodu ofensywy Kościoła katolickiego było ich coraz mniej, także w życiu publicznym. Nie można wyciągnąć wniosku, że to zwycięstwo kontreformacji wpłynęło na obniżenie poziomu edukacji (s. 294). Niewątpliwie brak rywalizacji między szkołami różnych wyznań do tego się przyczynił, ale raczej oczekiwałbym wyjaśnienia, dlaczego nastąpiło osłabienie szkół protestanckich? Jezuita uczyli tak, jak oczekiwała tego szlachta, a kiedy w XVIII w. do rywalizacji z nimi stanęli pijarzy, okazali się do tego współzawodnictwa przygotowani.

Przedstawiając filozofów oświeceniowych Woltera i Rousseau, Autorzy pominieli pewne ważne kwestie. Wolter nie tyle postrzegał Fryderyka II i Katarzynę II jako wzorcowych władców, ile był przez nich sowiec opłacany. W podręczniku napisanym dla uczniów polskich warto wskazać, że jego krytyczne opinie o Polakach były konsekwencją działań w interesie władców państw zaborczych

i na ich zlecenie. Jest to element ważnego problemu; w jaki sposób w Europie w XVIII w. tworzono opinię o negatywnej i destrukcyjnej roli Rzeczypospolitej, kto propagował te argumenty i na czyje zlecenie. Kwestie te są bardzo ważne, bowiem jeszcze w stuleciu wcześniejszym pozycja Rzeczypospolitej w Europie była znaczna i zmieniło się to w XVIII w., m.in. wskutek działań konkretnych osób. Z kolei przy omówieniu koncepcji Rousseau znajdujemy lakoniczne stwierdzenie, że przyczyniły się one do wybuchu rewolucji w 1789 r. Warto jednak też wskazać, że poglądy te inspirowały najkrwawsze działania podczas rewolucji w latach 1793–1794.

Należy wskazać na nieliczne błędy występujące w podręczniku:

Autorzy konsekwentnie używają nazwy Turcja (zamiast Porta lub Imperium Osmańskie).

W 1573 r. w Rzeczypospolitej zebrał się zjazd konwokacyjny, a nie sejm (s. 151). Dopiero w kolejnych bezkrólewicach odbywały się sejmy konwokacyjne.

Określenie kaptura pochodzi od łacińskiego słowa *capere*, o czym pisze S. Płaza w pracy rekomendowanej w podręczniku.

Trybunał Koronny składał się nie tylko z przedstawicieli szlachty, lecz także duchowieństwa (s. 157).

Na s. 169 znajdujemy stwierdzenie, że Karol I nie zgodził się na przedłożoną mu „Petycję o prawo” i rozwiązał parlament. Król rzeczywiście rozwiązał go, ale przed rozwiązaniem „Petycję o prawo” zaakceptował (nie tylko przyjął, ale udzielił jej sankcji).

Błędne jest stwierdzenie dotyczące czasów oligarchii magnackiej (s. 293), że coraz częściej największe znaczenie zyskiwały sejmiki relacyjne, które mogły decydować o sprawach fiskalnych. W tym czasie takie zjawisko nie nastąpiło. Można ocenić, że każdy rodzaj sejmiku miał podobne znaczenie. Na każdym też podejmowano decyzje w sprawach skarbowych.

W 1669 r. szlachta nie wysunęła postulatu odsunięcia od kandydowania wszystkich zagranicznych pretendentów do tronu. Takie głosy były sporadyczne. Wykluczono jedynie ks. Kondeusza.

W tym bezkrólewciu księżę neuburski (a nie hrabia) Filip Wilhelm był raczej oficjalnym kandydatem Ludwika XIV, a nie partii profrancuskiej w Polsce, która ciągle popierała Kondeusza.

Autor wymiennie używa prawidłowego określenia faksje, ale też i fraksje, którego nie używano w owej epoce.

Koloniści z *Mayflower* nie byli pierwszymi angielskimi osadnikami w Ameryce (s. 36, podpis pod ilustracją), ponieważ kolonia angielska w Wirginii została założona 15 lat wcześniej.

Gwarancję nietykalności osobistej w Anglii wprowadzono nie w *Habeas Corpus Act*, jak jest napisane na s. 174, ale już w *Magna Carta*, natomiast w 1679 r. zapewniono jej skuteczną ochronę sądową.

Stwierdzenie, że *Act of settlement* w Anglii wprowadzał obowiązek kontrasygnaty (s. 175), jest błędne. Obowiązek ten się zwyczajowo kształtował od XVII w. a ustawowo wprowadzono go w czasach królowej Wiktorii. Autorzy chyba źle zinterpretowali przepisy dotyczące podpisywania uchwał Tajnej Rady przez jej członków. Zasada odpowiedzialności ministrów kształtowała się później (Autorzy stwierdzili, że jednocześnie przyjęto zasadę, czyli w okresie *Act of settlement*); pierwsze wotum nieufności wobec rządu zostało uchwalone w 1781 r.

Autorzy piszą, że porządku w koloniach angielskich w Ameryce w XVIII w. pilnowali żołnierze angielscy (s. 384), a tymczasem w większej liczbie znaleźli się tam po wojnie siedmioletniej, i była to jedna z głównych przyczyn konfliktów kolonistów z Wielką Brytanią (o czym informacji nie znajdujemy, a zostało to mocno podkreślone w Deklaracji Niepodległości). Wcześniej żołnierze ci stacjonowali tylko w pogranicznych fortach.

Na s. 390 znalazło się utożsamienie partii federalistów w USA, która istniała na przełomie XVIII/XIX w. (i zniknęła ostatecznie po 1816 r.), z partią republikańską, która powstała w połowie wieku XIX. W związku z tym przypisują federalistom dążenie do równouprawnienia Afroamerykanów. W tym czasie zaś nie było takiego problemu w polityce USA. Niezbyt ściśle jest też stwierdzenie, że antyfederaliści to późniejsi demokraci. Antyfederaliści nie byli partią, a tylko luźnym stronnictwem przeciwników ratyfikacji konstytucji z 1787 r. Jak się wydaje, Autorzy myślą ich z założoną przez Thomasa Jeffersona Partią Demokratyczno-Republikańską (choć nie było między nimi ciągłości personalnej), z której w pierwszej połowie XIX w. wyłoniła się zarówno Partia Demokratyczna, jak i partia wigów – poprzedniczka późniejszej Partii Republikańskiej.

Przedstawione błędy wymagają poprawienia, zaś uwagi mogą być podstawą do zastanowienia się nad poprawą pewnych fragmentów książki. Stąd poświęcono im więcej miejsca. Nie może to jednak zatrzeć oceny, że omawiany podręcznik spełnia swoje zadania, a wydaje się nawet, że może odegrać jeszcze większą rolę. Nowy rząd i ministerstwo deklarują zmianę polityki historycznej państwa, której ważnym elementem ma być poprawa nauczania historii i zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na ten przedmiot. Podręcznik *Zrozumieć przeszłość* może służyć do nauki dla większej liczby uczniów.

Wydaje się, że generalna zasada do przemyślenia i uwzględnienia przez Autorów podręczników jest następująca. Powinni oni być bardzo powściągliwi w ocenach, w których trzeba zachować zdrowy rozsądek. Można wydzielić pewne miejsca na przedstawienie autorskich interpretacji, ale te powinny uwzględniać racje kilku stron oraz najnowszy dorobek nauki. Oczywiście nie wszystkie racje muszą być przedstawiane równoprawnie; część z nich nie ma obecnie znaczenia naukowego. Ważną kwestią jest również przejrzystość i logika wykładu, aby proces historyczny był zrozumiały, stąd postulaty zebrania wszystkich niezbędnych informacji na dany temat w jednym miejscu. Trzeba też dochować starań, aby styl

i język był logiczny oraz ułatwiał zrozumienie treści. Pamiętajmy, że jedynie część nauczycieli była w czasie studiów bardziej zainteresowana epoką nowożytną, większość uczęszczała na seminaria z innych epok. Nie mogą oni mieć jakichkolwiek trudności ze zrozumieniem i wyjaśnieniem informacji zawartych w podręcznikach szkolnych. W tym przypadku jest to podręcznik dla uczniów w większym stopniu zainteresowanych historią, więc powinien spełniać rolę pozytywną w rozwoju tych predyspozycji. I tę rolę niewątpliwie spełnia.

Uwagi na temat podręcznika:

Paweł Klint, Piotr Galik, *Zrozumieć przeszłość. Dzieje nowożytne. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony, cz. 2*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2014¹

Swoje spostrzeżenia dotyczące podręcznika *Zrozumieć przeszłość* zacznę od cytatu z czwartej strony jego okładki:

„W podręczniku dla zakresu rozszerzonego położono nacisk na **rzetelne opracowanie podejmowanych zagadnień, czytelny układ treści oraz kształcenie umiejętności wymaganych na egzaminie maturalnym**. Publikacja zawiera sprawdzone elementy nauczania przedmiotu: **liczne zdjęcia, ilustracje, mapy, infografiki, wykresy statystyczne, schematy, biogramy** ważnych postaci historycznych, **teksty źródłowe, tablice chronologiczne**, a także **słowniczek** terminów historycznych. Większość tych elementów jest obudowana poleceniami i pytaniami. Ponadto w podręczniku znajduje się zestaw dodatkowych źródeł – tekstów oraz ilustracji wraz z ćwiczeniami. Dzięki nim uczeń doskonali umiejętności pracy z tego typu materiałami, niezbędne do zdania **egzaminu maturalnego. Indeks osób i pojęć** na końcu podręcznika umożliwia **sprawne odszukiwanie informacji**” (wyróżnienia G.C.).

Sądząc ze specyficznej retoryki i fraz czerpanych z *języka dydaktyki*, jest to przesłanie kierowane do nauczycieli. Zawiera deklarację Wydawnictwa, którą można streścić następująco: „wiemy, czego oczekujecie, potrafimy to zrobić świetnie i oddajemy Wam w użytkowanie produkt idealny”. Rzeczywiście obfitość rozmaitych środków uznaje się za rzecz nader pożądaną, gdyż współczesny podręcznik stanowi bardziej zbiór celowo dobranych i dopasowanych materiałów niż autorytarny, werbalny wykład, ewentualnie tu i ówdzie okraszony „obrazkami”. Ponadto dwukrotnie podkreśla się, że książka nadzwyczajnie wspiera *maturzystów*, chociaż nie znam dowodów na to, by użytkowanie któregośkolwiek z podręczników wyraźnie poprawiało wyniki osiągnięte na egzaminie maturalnym. W dzisiejszych czasach uprawianie autoreklamy jest modne, a ponoć nawet konieczne. Tak stanowcze zobowiązania wypadałoby jednak wykonać.

¹ Zob. recenzję tego podręcznika przygotowaną przez Jarosława Stoliczkiego, s. 147 w niniejszym tomie.

Zgadzam się w pełni z merytorycznymi uwagami recenzenta, prof. Stoliczkiego, a także z jego opinią, iż przy pierwszym kontakcie publikacja robi dobre wrażenie. Zastanawiają mnie jednak jej rozmiary – prawie 500 stron dla okresu od roku *circa* 1450 do 1815, czyli dla 365 lat. Jako nauczyciel wiem, że tę epokę należałoby *przerobić* w trakcie jednego semestru, a właściwie w 10–12 tygodni, czyli w trakcie około 40–45 lekcji. Mniej więcej tyle rozdziałów-tematów liczy sobie książka. Nawet przy założeniu, że podręcznik zawiera nie tylko informacje do trwałego przyswojenia, ale także wiele (większość?) treści, których opanowanie nie jest konieczne, rozmiary jego są imponujące, a dla zdecydowanej większości uczniów – porażające.

Podstawowym problemem przeciętnych uczniów jest bowiem selekcja treści. W szkole stale słyszę od nich pytanie, czego się należy nauczyć? W podręczniku Wydawnictwa Nowa Era natrafiają w tym zakresie na moc wątpliwości, skoro już zestaw nazw miejscowych, imion królów i bóstw prekolumbijskiej Ameryki onieśmiela swym bogactwem. Czy są one istotniejsze od nazwisk polskich magnatów, działających w XVII i XVIII stuleciu, których potomkowie również dzisiaj są czynni w życiu publicznym, społecznym i politycznym? Jest bowiem w podręczniku miejsce dla Pachacuti i Hunab Ku (s. 11–12), ale zabrakło go dla kilku istotnych Radziwiłłów (choćby Krzysztofa „Pioruna”, Albrychta Stanisława, Bogusława, Rybeńki, Panie Kochanku) i wielu innych polsko-litewskich możnowładców. Chciałbym być dobrze zrozumiany: nie nawołuję do *zaludniania* kart podręcznika całą plejadą *sobiepanów* i *królewiał*, zastanawiam się jednak, jakimi priorytetami kierowano się, dobierając zjawiska i postacie, z którymi uczniowie powinni się zetknąć. O zachowanie równowagi pomiędzy tym, co dyktują potrzeby obrazowego i niepozabawionego wątków jednostkowych i biograficznych opowiadania historii, a tym, co podpowiada doświadczana na każdym kroku niechęć uczniów do opanowywania obszernych treści, trzeba, tworząc podręcznik, gorliwie i świadomie się starać.

Przyjmijmy jednak, że w rękę rozsądnego i biegłego nauczyciela, który przefiltruje faktografię i oddzieli rzeczy istotne od drugorzędnych i marginalnych, książka może się sprawdzać w roli narzędzia pracy sterowanej. Jako środek o funkcjach samokształceniowych, kontrolnych, prowadzący ucznia, który z jakiegoś powodu uczy się więcej sam niż pod kierunkiem nauczyciela, jest to – moim zdaniem – dzieło chybione.

Przejdźmy do tego, co rzuca się w oczy natychmiast, tzn. do ilustracji. W istocie są one liczne i w wielu przypadkach interesująco brzmią ich tytuły. Wiele reprodukcji jest jednak tak maleńkich, że obraz nie nadaje się do interpretowania. Przykłady niech stanowią: nieczytelny zestaw plamek zatytułowany „Bitwa pod Kircholmem” na s. 228, podobne „Bitwa pod Kłuszynem” na s. 237 i „Bitwa pod Lipskiem” na s. 452, albo tabun mikroskopijnych jeźdźców i koników na czerwonym tle, czyli „Bitwa pod Orszą” na s. 124, a także dla odmia-

ny zielonkawa w tonacji „Bitwa pod Szczekocinami” na s. 422. Niczego nie potrafię się dopatrzeć również na s. 285, gdzie rycina ma ukazywać „Pokój w Karłowicach”, ale może to i lepiej, bo to zapewne wyobrażenie alegoryczne, którego (z powodu hermetycznej symboliki) młodzież nie byłaby w stanie prawidłowo analizować.

Kuriozalne są określenia pod niektórymi ilustracjami. Przykładowo: bardzo znany drzeworyt ze *Statutów Łaskiego*, przedstawiający kanclerza w chwili przedkładania królowi Aleksandrowi opieczetowanego dokumentu, został określony jako „arras”. Nawet gdyby jakiś warsztat przetworzył ten motyw na tkaninę (o czym nie wiem), to:

- pierwotny wizerunek jest drzeworytem zdobiącym drukowaną księgę i taką asocjację należałoby wywołać,
- nawet w takim wypadku nie powinno się pisać o *arrasie*, bo to termin kojarzony przez uczniów z kolekcją tkanin wawelskich Zygmunta Augusta – do czego przyczynia się tenże podręcznik na s. 164.

„Apoteoza handlu Gdańska”, alegoryczny plafon reprodukowany (znowu w zbyt małym formacie) na s. 103, został opisany prawidłowo (pod dłuższymi wyjaśnieniami notka: „obraz, Gdańsk, 1608”), ale gdy na s. 160 reprodukowany jest wybrany fragment tegoż dzieła (bez odsyłacza do poprzedniego miejsca), to notka głosi, że jest to „rycina, Polska XVI (sic!) w.”

Pod reprodukcją „Hołdu pruskiego” Jana Matejki na s. 130 figuruje podpis, że obraz uwiecznia chwilę, w której „wielki mistrz krzyżacki [...] podporządkowuje się królowi”, chociaż poniżej tłumaczy się w wykładzie, iż aktu tego dokonywał już nie dostojnik zakonu, ale świecki książę Albrecht.

Na s. 350 obraz „Bitwa pod Kaliszem” ukazuje – według podpisu – „największą bitwę stoczoną na ziemiach polskich w czasie wielkiej wojny północnej”. To niechybnie wywoła zdumienie czytelnika, który mozolnie będzie dociekał, dlaczego August II, zadawszy klęskę wrogu w *największej bitwie*, przegrywa z kretesem ten etap wojny. Odpowiedź jest prosta – nie była to bitwa największa ani tym bardziej decydująca w skutkach, a tylko *najtłumniejsza*, w tym sensie, że sprzymierzeni zgromadzili najliczniejsze siły i mając olbrzymią przewagę liczebną, pokonali stosunkowo niewielki korpus szwedzki, przy którym nie było zresztą Karola XII, bawiącego już ze swą armią na terytorium bezbronnej Saksonii.

Indeks, którym szczycą się Wydawcy, nie jest ani dokładny, ani prawidłowo zestawiony – wręcz urąga zasadom sporządzania indeksów. Przykładowo: nie ma w nim *Sobieskiego Jana*, a przy haśle **Jan III Sobieski** jest wykazana jedynie s. 278 – gdzie zaczyna się rozdział poświęcony jego panowaniu, chociaż imię króla pojawia się już na s. 205, a nazwisko hetmana Sobieskiego widnieje (wytluszczonym drukiem) na s. 276 (kilkakrotnie) – no i Sobieski występuje jeszcze na wielu następnych kartach.

Skoro mowa była o Janie Łaskim, to wspomnijmy, że w podręczniku występują obydwie postacie tego imienia (s. 135, s. 138 i s. 143), ale sporządzając indeks (ani przy innej okazji), nie odnotowano, że to dwie różne osoby, a zresztą trafił do niego tylko reformator religijny (z odesłaniem do s. 138), bo kanclerz i późniejszy prymas na zindeksowanie nie zasłużył.

Podobnie niekonsekwentny jest umieszczony przed indeksem słowniczek, tytułem przykładu: jest w nim *regimentarz*, ale nie ma *regimentu*, chociaż słowo to w podręczniku zaistniało. W zmaganiu z terminami historycznymi twórcy tej książki nie raz ponoszą porażki, przykładowo:

- purytaniezm w *drzewku genetycznym* (schemacie filiacji) wyznań reformowanych na s. 96 przedstawiają jako odłam anglikanizmu, choć zwykło się go traktować jako specyficzną dla Wysp Brytyjskich odmianę surowego kalwinizmu i tak też o tym wyznaniu piszą Autorzy na s. 167: „kalwinizm w wersji angielskiej”;
- używają nazwy CESARSTWO AUSTRIACKIE (s. 342, 344, 346, 393), choć przed 1804 rokiem jest to nazwa nieformalna, używana tylko potocznie, której w podręczniku należałoby unikać.

Prześledźmy jeszcze tekst jednej ze specjalnych kapsuł *Warto wiedzieć*, zatytułowanej „Kariera marszałka Bernadotte” (s. 450):

„Na początku XIX w. Szwecja przechodziła kryzys dynastyczny. Sędziwy (sic!) król Karol XIII Waza (sic!) nie miał następcy tronu, a z powodu choroby nie mógł samodzielnie sprawować władzy. Dlatego w 1810 r. szwedzki parlament zdecydował, że tron w Sztokholmie przejmie szwagier duńskiego króla. Gdy delegacja szwedzka udała się do Napoleona, aby zaakceptował on tę decyzję, jeden z jej członków zaproponował kandydaturę napoleońskiego marszałka Jeana Baptiste’a Bernadotte’a. Pochodził on z rodziny mieszczańskiej osiadłej w południowej Francji, a służbę wojskową rozpoczął jeszcze przed rewolucją. Dzięki małżeństwu z Dezyderią Clary, szwagierką Józefa Bonaparte’go, spowinowacił się z rodziną Napoleona. Sukcesy na polach bitew przyniosły mu awans generalski, a następnie stopień marszałka i tytuł księcia Pontecorvo (od miejsca zwycięskiej bitwy). Pomysł objęcia przez niego tronu szwedzkiego zaakceptował zarówno cesarz, jak i sami Szwedzi, którzy liczyli na pomoc Francji w odzyskaniu zagarniętej przez Rosję Finlandii. Jeszcze w tym samym roku Bernadotte został adoptowany przez Karola XIII i mianowany regentem. Gdy w 1814 r. (sic!) doszło do konfliktu interesów pomiędzy dawną i nową ojczyzną, regent Bernadotte wypowiedział wojnę Francji, gdyż uznał to za korzystne dla szwedzkiej racji stanu. W 1818 r. wstąpił na tron jako Karol XIV”.

Czy marszałek Bernadotte jest postacią, której warto poświęcić tyle uwagi – to sprawa dyskusyjna. Bezdyskusyjne jest naszpikowanie tego fragmentu błędami merytorycznymi (które uwydatniłem tłustym drukiem) oraz błędami dydaktycznymi (zaznaczonymi podkreśleniem). Czytelnikowi serwuje się w narracji moc zbyt licznych postaci i trzeciorzędnych szczegółików, zamiast uwypuklić myśl przewodnią: w dobie rewolucji podoficer mieszczańskiego pochodzenia poprzez karierę w armii mógł dojść do najwyższych rang wojskowych, ‘tytułu książęcego’, a na koniec do korony królewskiej w innym państwie, po drodze przyczyniając się do upadku samego cesarza Napoleona. Notabene na s. 452 w wykładzie autor-

skim Szwecją prawidłowo jest zaliczona do grona VI koalicji od wiosny 1813 r. (przystąpiła do niej wcześniej niż Austria), a na s. 202 i s. 262 napisano, że już w połowie XVII wieku tron Szwecji przejęli Wittelsbachowie, spokrewnieni z Wazami tylko po kądzieli – ktoś zatem uczynił kompetentnym Autorom szkodliwą *dywersję na tyłach*.

Aby podręcznik skutecznie spełniał funkcję korygującą, winien być bez zarzutu pod względem merytorycznym. To Wydawnictwu Nowa Era nie w pełni się powiodło. Motywacja uczniów – chyba spadnie w konfrontacji z opasłym tomem i przesystem faktów, zwłaszcza z dziedziny historii powszechnej. Ciekawostki i wizualizacje (kapsuły-schematy) nie zawsze wspierają myśl przewodnią wykładu, a poza tym właśnie w nich mogą się kryć co cięższe błędy merytoryczne (choć widać, że nie popełniali ich Autorzy wymienieni na stronie tytułowej). Ilustracje w 1/3 mają format pocztowych znaczków i do analizy ikonograficznej się nie nadają. Podpisy do nich – dyskusyjne, prawie zawsze marnują metodyczne okazje do zawiązania kształcących sytuacji problemowych. Słownik albo tłumaczy nieznanne przez niezrozumiałe, albo podaje definicje powielające ogólnikowo to, co już i tak było w tekście; poza tym dziesiątki trudnych pojęć w ogóle do niego nie trafiły. Może w ogóle nie należało go zestawiać, a raczej zwracać uczniom jakimś sygnałem uwagę na terminy, które powinni dobrze zrozumieć, na przykład dzięki internetowym encyklopediom. Indeks jest niezmiernie daleki od norm właściwych tego rodzaju pomocy naukowej i tym samym wydaje się zbyt ozdobnikiem. I tak można podsumować obietnice złożone w reklamie, od której wyszliśmy.

Prawie wszystkie z powyższych uwag dotyczą elementów, które (śmiem się domyślać) wprowadzono do książki bez współpracy z Autorami, choć w powszechnym mniemaniu to oni odpowiadają za całość dzieła. Pozbawianie Autorów wpływu na ostateczny kształt publikacji edukacyjnych jest fatalną praktyką naszych wydawnictw, na co rozliczne dowody odnajdywaliśmy już w wielu recenzjach prezentowanych Komisji.

MICHAŁ BACZKOWSKI
UNIwersytet Jagielloński

Recenzja podręcznika:

Jarosław Centek, *Poznać przeszłość. Wojna i wojskowość. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2014, ss. 172

1. Uwagi wstępne

Oceniając podręczniki do przedmiotu *Historia i społeczeństwo. Wojna i wojskowość*, nie sposób nie odnieść się do podstawy programowej, która siłą rzeczy w poważnym stopniu decyduje o doborze faktografii i narzuca dziełu ogólne ramy. Wspomniana podstawa omija kilka pierwszorzędnych problemów dotyczących historii wojskowości. Są to: zaprowadzenie stałych, masowych armii w Europie w XVII w. (co okazało się jednym z głównych wyróżników absolutyzmu) oraz wprowadzenie powszechnego obowiązku służby wojskowej w XIX w., co z kolei stworzyło zupełnie nowy model armii masowej i obywatelskiej, charakterystycznej dla obydwu wojen światowych, ale także spełniającej szereg funkcji społecznych. Brak podjęcia problemu obu wojen światowych w podstawie programowej uważam w ogóle za kompletne nieporozumienie. Z tego też powodu samo porównanie treści podręcznika z podstawą programową nie może stanowić o wartości tego ostatniego. Według mojej opinii konieczne jest wyjście poza podstawę, by uczeń otrzymał spójny przekaz dotyczący tematu „Wojna i wojskowość”.

2. Układ podręcznika

Podręcznik podzielony został na 5 części, odpowiadających podstawie programowej, a zarazem zasadniczym etapom dziejów Europy: 1. Od falangi do legionu (starożytność), 2. Czasy rycerskie (średniowiecze), 3. Wojny religijne i dynastyczne (nowożytność), 4. Wojny wieku XIX (XIX stulecie), 5. Stulecie konfliktów globalnych (XX i początek XXI wieku). Każda z części dzieli się

z kolei na 4–5 rozdziałów o charakterze chronologiczno-problemowym, podsumowanie oraz „pracę ze źródłami” – zadania dla uczniów. Na końcu podręcznika opublikowano kalendarium, obejmujące wojny omawiane na kartach książki. Autor zamieścił także stosunkowo obszernie wypisy źródłowe, ilustrujące ważniejsze momenty poszczególnych bitew lub kampanii militarnych.

3. Szata graficzna

Szata graficzna podręcznika, który został bogato opatrzony ilustracjami, rysunkami, mapami i planami bitew, jest atrakcyjna. Materiał ilustracyjny został osobno wyeksponowany i starannie podpisany, tworząc swego rodzaju „kapsuły” problemowe. Pewne wątpliwości może budzić jedynie niezbyt czytelne przedstawienie poszczególnych faz bitew na zamieszczonych rysunkach.

4. Zawartość podręcznika

W podręczniku skoncentrowano się na najważniejszych elementach historii wojen i wojskowości europejskiej, a od rozdziału 2 (średniowiecze) także polskiej. Odpowiada to obowiązującej podstawie programowej, niemniej w wielu kwestiach Autor wyszedł poza nią, usiłując przekazać bardziej pełne i logiczne treści dotyczące wojen i wojskowości.

Autor starał się przedstawić tło historyczne i przebieg najważniejszych konfliktów danej epoki, następnie charakteryzował przemiany organizacyjne i techniczne wojsk, a czasem także skutki społeczne konfliktów. W części ostatniej przedstawił również, odchodząc od wykładu chronologicznego, problemy prawa wojennego, sposoby zapobiegania wojnie, kwestię pacyfizmu, wizję zagłady oraz problem terroryzmu.

Dobór wydarzeń i stopień ich uszczegółowienia był propozycją autorską, zawsze budzącą kontrowersje: dlaczego dany konflikt został omówiony, a inny nie, dlaczego jednym kwestiom poświęcono stosunkowo dużo miejsca, a w przypadku innych ograniczono się do krótkiej wzmianki. Uważam, że przykłady wybrane i opisane przez Autora są na ogół trafne i omówione w sposób wysoce kompetentny.

Recenzowany podręcznik praktycznie wolny jest od błędów rzeczowych, co należy stanowczo podkreślić. Nieco zaniżono siły wojsk cesarskich w bitwie pod Wiedniem w 1683 r. (przyjmuje się, że liczyły one 21 tys. żołnierzy, a nie 18 tys., jak w tekście, do czego dochodziło jeszcze około 15 tys. żołnierzy garnizonu wiedeńskiego; siły polskie oblicza się na 24 tys. żołnierzy, podczas gdy z Rzeczpospolitą wymaszerowało 27 tys., zob. s. 92).

Dość powierzchownie przedstawiono proces kształtowania się wojsk o charakterze najemnym w późnym średniowieczu. Termin kondotier (s. 69) pojawił się przy okazji wojen włoskich (1494–1559), kiedy to epoka kondotierów dobiegała już końca. Tym samym nie zaprezentowano ciekawego problemu obejmowania władzy w państwach włoskich przez dowódców najemników w XIV i XV w.

Nieco większe wątpliwości budzi zawartość części 3 podręcznika *Wojny religijne i dynastyczne (nowożytność)*. Nie przekonuje mnie tytuł rozdziału *Wojny religijne w XVI wieku*. Znalazły się w nim różne konflikty tej epoki, z których jedynie część miała charakter religijny. Zabrakło także wyraźnego podkreślenia, że był to okres hegemonii militarnej Hiszpanii (uwzględniono to dopiero na s. 76 w podrozdziale *Jak walczone w XVII wieku*). Z uwagi na profil podręcznika szkoda, że pominięto w nim zasadnicze reformy wojskowe markiza Louvois, przeprowadzone za panowania Ludwika XIV, a co gorsza, nie został uwzględniony proces formowania stałych armii w XVII i XVIII w. (Austria, Rosja, Prusy). Nie wzmiankowano ani o Piotrze Wielkim, ani o Fryderyku II, natomiast znacznie rozbudowane zostały partie tekstu poświęcone dziejom Polski, w tym np. konfederacji barskiej, której wpływ na dzieje wojskowości był żaden. Wprawdzie jest to zgodne z podstawą programową, ale nie wzbogaca odpowiednio wiedzy odbiorcy. Czytelnik miałby zatem kłopot ze zrozumieniem w pełni słabości militarnej Rzeczypospolitej w końcu XVII i w XVIII w., a także strukturalnego związku między monarchią absolutystyczną a militarystem.

W bardzo dobrze zredagowanych rozdziałach o wojnach napoleońskich wątpliwość może budzić jedynie stwierdzenie, że niektóre armie liczyły wówczas ponad 100 tys. żołnierzy. W rzeczywistości armie głównych mocarstw były już kilkakrotnie silniejsze.

W podrozdziale *Wynalazki i nowa broń*, dotyczącym przemian technicznych w XIX w., otrzymujemy kompetentny opis procesów modernizacyjnych, zabrakło jednak wzmianki o całkowitym przekształceniu flot wojennych z żaglowych i drewnianych na parowe i stalowe.

Autor odważnie wyszedł poza podstawę programową w części 5: *Stulecie konfliktów globalnych*. Chwała mu za to! Dzięki temu odbiorca otrzymał podstawowe informacje o najważniejszych i największych konfliktach doby najnowszej, których problematyka jest podejmowana przez film, literaturę oraz inspiruje hobbystów na całym świecie. Bez znajomości tych konfliktów i ich wpływu na społeczeństwa aż po dzień dzisiejszy nie sposób przecież zrozumieć specyfiki Europy i świata XXI w.

W podrozdziale *Na czym polegała wojna totalna*, dotyczącym II wojny światowej, znalazły się informacje m.in. o zbrodni katyńskiej i Holokauście. Nie ulega wątpliwości, że problem ten powinien zostać szerzej poruszony w osobnym podrozdziale, poświęconym zbrodniom wojennym i ludobójstwu. Brak takiego fragmentu jest dotkliwy. Brakuje także podrozdziału poświęconego europejskiej kon-

spiracji i ruchowi oporu jako zjawiskom społecznym. W „infografice”, s. 142–143, znalazły się ciekawe materiały o polskim podziemiu, nie mają one jednak charakteru podsumowującego i syntetycznego. Zdaję sobie przy tym sprawę, że kwestie, na które zwracam uwagę, nie wynikają w żadnym wypadku z niewiedzy Autora, który i tak usiłował „przemycić” wiele istotnych informacji, lecz wypływają z ograniczeń narzuconych przez podstawę programową, z którą się absolutnie nie utożsamiam.

5. Ocena ogólna

Podsumowując, podręcznik Jarosława Centka *Poznać przeszłość. Wojna i wojskowość. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum* (Wyd. Nowa Era, Warszawa 2014) jest wartościową pomocą dla uczniów. Został on napisany w sposób przystępny i bogato zilustrowany. Z wielu partii tekstu widać, że Autor toczył nierówny bój z założeniami podstawy programowej i z walki tej na ogół wyszedł zwycięsko. Za nie do końca satysfakcjonujące mogę jedynie uznać fragmenty dotyczące wojskowości doby późnonowożytnej. Odbiorca otrzymał w rezultacie podręcznik, który nie tylko wypełnia minimum określone w podstawie programowej, ale też ją w wielu aspektach rozszerza. Dzięki temu obraz wojen i wojskowości na przestrzeni kolejnych epok historycznych stał się o wiele pełniejszy. Podręcznik przekazuje podstawowe wiadomości w sposób przystępny, interesujący oraz, co najważniejsze, kompetentny.

Recenzja podręcznika:

Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak, Małgorzata Szymczak, *Historia i społeczeństwo. Wojna i wojskowość. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wyd. Operon, Gdynia 2014, ss. 144

1. Uwagi wstępne

Recenzowany podręcznik ściśle odpowiada podstawie programowej przedmiotu „Historia i społeczeństwo. Wojna i wojskowość”. Jej zawartość, szczególnie odnośnie do doby późnonowoczesnej, a zwłaszcza problematyki XX w., jest całkowitym nieporozumieniem. Warto tu podnieść, że problem D.8.2. (charakterystyka i porównanie trzech koncepcji ładu światowego: Pax Romana, Pax Britannica i Pax Americana) został przypisany do historii XIX w. chyba z tego tylko powodu, iż twórcy podstawy programowej nie bardzo byli świadomi, co należałoby właściwie przedstawić uczniowi, jeśli chodzi o te czasy. Jakimś (bardzo wątpliwym) wytłumaczeniem może być nadto uznanie za kres dziejów Imperium Romanum roku 1806 – daty złożenia korony cesarza rzymskiego narodu niemieckiego przez Franciszka II. Czy jednak te niuanse będą zrozumiałe dla odbiorców podręcznika?

2. Układ podręcznika

Podręcznik podzielony został na 10 części, z których każde 2 (parami) odpowiadają konkretnym epokom historycznym (starożytność, średniowiecze, nowożytność, XIX wiek, XX wiek). Podział ten bezpośrednio wpływa z podstawy programowej, która przewiduje właśnie 10 takich problemów do omówienia. Każda z części dzieli się na 3 do 6 podrozdziałów, których układ jest po części związany ze wspomnianą wyżej podstawą.

Na końcu każdej części znajdują się podsumowania, pytania i ćwiczenia, oraz, co nader istotne, wybór literatury dodatkowej. W znacznych partiach tekstu

Autorzy oddają głos materiałom źródłowym z epoki, a chyba w jeszcze większym stopniu profesjonalnym historykom badaczom; cytaty ich dzieł stanowią poważną część zawartości podręcznika.

3. Szata graficzna

Podręcznik został wydany starannie, wyróżniono w nim osobno fragmenty o charakterze narracyjnym, teksty źródłowe oraz ilustracje wraz z podpisami. Pod tym względem prezentuje się bardzo atrakcyjnie. Ilustracje zostały podpisane w sposób zróżnicowany: w niektórych przypadkach mają formę „kapsuś”, będących krótkimi tekstami problemowymi, w innych zaś ograniczają się do kilku słów. Najbardziej przekonująca pod tym względem jest część 1–2 (starożytność). Zamieszczone tu reprodukcje, rekonstrukcje i mapy reprezentują wysoki poziom, są czytelne i mają duże walory poznawcze. Godne uwagi są także ilustracje prezentujące polską husarię w XVII w. Dobór pozostałego materiału ilustracyjnego jest już trochę słabszy. Ryciny przedstawiające np. wojny doby średniowiecza są dla mniej wyrobionego odbiorcy już nie tak czytelne.

4. Zawartość podręcznika

Kształt podręcznika podporządkowany został zapisom podstawy programowej. Autorzy nie zdecydowali się na poważniejsze odstępstwa od jej wytycznych, co uznać należy za błąd. Ścisłe trzymanie się podstawy programowej doprowadziło bowiem do tego, że czytelnik nie dowie się nic na temat utworzenia stałych, wielkich armii europejskich w XVII i XVIII w. (reformy Ludwika XIV, Piotra Wielkiego, Fryderyka II) i ich związku z zaprowadzonym absolutyzmem czy konsekwencji wprowadzenia powszechnego obowiązku służby wojskowej w XIX w. Pominięcie problematyki zmian technologicznych w XIX i XX w., a szczególnie charakterystyki I i II wojny światowej, tak w wymiarze militarnym, jak i ekonomicznym, społecznym, mentalnościowym, czy wreszcie ludobójstwa i „czystek etnicznych”, jako elementu składowego wojen XX w. (są na ten temat kilkulinijkowe wzmianki), skłania do zadania pytania: czemu ma właściwie służyć ten kurs i związany z nim podręcznik? Można rzecz jasna zakładać, że elementy wiedzy na te tematy pojawiały się na wcześniejszych etapach edukacyjnych i że zostały tam wystarczająco omówione, ale skoro powstał specjalny moduł o historii wojskowości, uzasadnione byłoby, aby również w nim zostały one przypomniane, jeśli nie dogłębniej ukazane.

Nie ulega dla mnie wątpliwości, że Autorzy podręcznika powinni byli wyjść poza podstawę programową, która przynajmniej dla okresu najnowszego, stwarza

wrażenie, że napisana została przez osoby niemające o historii wojen i wojskowości XX w. żadnego pojęcia. Ścisłe trzymanie się wspomnianej podstawy prowadzi do takich absurdów, że czytelnik będzie się uczył o strategii działań armii rzymskiej, ale nic nie usłyszy na temat broni pancernej czy lotnictwa bojowego. Przeczyta o Gaugameli czy Kluszyńcu, ale obce mu będą całe zestawy pojęć, wyobrażeń i skojarzeń nierozzerwalnie związanych z takimi hasłami, jak Verdun czy Stalingrad.

Części podręcznika poświęcone dziejom wojen i wojskowości doby antyku i średniowiecza zostały zredagowane bardzo umiejętnie. Nader starannie przedstawiona została organizacja i ewolucja wojsk rzymskich. Czytelnik dowiaduje się o najważniejszych kwestiach związanych z funkcjonowaniem wojska, jego składem społecznym, a także mentalnością. Ten ostatni aspekt został mocno wyartykułowany w partiach dotyczących etosu rycerskiego.

Pewnych problemów przysporzyła konstrukcja części poświęconej „wojnom religijnym nowożytnej Europy”. Autorzy skupili się na przedstawieniu tła, charakterystyki i skutków wojen domowych we Francji XVI–XVII w. oraz wojny trzydziestoletniej. Słusznie wskazali, że tego ostatniego konfliktu nie można traktować wyłącznie w kategoriach wojny religijnej. Oceniając skutki wojny trzydziestoletniej dla Czech, informują, że na skutek represji tamtejsza elita społeczna (w tym kupcy i rzemieślnicy) została wymordowana lub zbiegła, a liczba ludności zmniejszyła się z 4 mln do 0,7 mln (s. 66). Dane te są niewiarygodne i nie sposób się z nimi zgodzić. Znaczna część elit czeskich popierała obóz katolicki lub uległa rekatolizacji, a spadek ludności wynieść mógł szacunkowo najwyżej 1/3 dotychczasowego zaludnienia (największe straty notowano w Brandenburgii, na Pomorzu Szczecińskim oraz w poszczególnych miastach Rzeszy – np. w Magdeburgu). Zbędne wydaje się także krótkie omówienie soboru trydenckiego w kontekście pokoju westfalskiego: wydarzenia te nie miały ze sobą większego związku, a już szczególnie wpływu na dzieje wojskowości.

O wiele sprawniej zredagowany został rozdział *Wielcy hetmani Rzeczypospolitej*, w którym w kompetentny sposób omówiono zasady organizacji sił zbrojnych Rzeczypospolitej XVI i XVII w. oraz wybrano do bliższej charakterystyki 3 walne bitwy (Kircholm, Kluszyń, Chocim), jako ilustrację polskich działań militarnych tej epoki.

Rozdział poświęcony epoce napoleońskiej omawia najważniejsze problemy epoki, jednakże charakterystyka strategii i taktyki Napoleona nie została przedstawiona w sposób pogłębiony (zabrakło np. schematu bitwy napoleońskiej, kwestii pościgu strategicznego, a także towarzyszących im działań o charakterze propagandowym). Podobny zarzut postawić można opisowi kształtowania się białej i czarnej legendy Napoleona, który jest nadmiernie powierzchowny (także w kontekście polskim).

Niewątpliwie najslabszą częścią podręcznika są 3 ostatnie rozdziały (*Pax Romana...*, *Międzynarodowe prawo wojenne*, *Przyszłość ludzkości i świata*). Nie

chodzi tu o ewentualne usterki merytoryczne. Kwestie dotyczące bezpośrednio problemów znajdujących się w tytułach poszczególnych rozdziałów zostały przedstawione logicznie i poprawnie. W mojej opinii błędem Autorów było jednak literalne trzymanie się tej tematyki, bez próby poszerzenia o sygnalizowane wyżej zagadnienia.

5. Ocena ogólna

Podręcznik Bohdana Halczaka, Romana Macieja Józefiaka, Małgorzaty Szymczak *Historia i społeczeństwo. Wojna i wojskowość. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych* (Gdynia 2014) nie jest łatwy do jednoznacznej oceny. Jest on w pełni zgodny z wytycznymi podstawy programowej, napisany w sposób kompetentny, atrakcyjny pod względem wizualnym. Znalezione w nim usterki merytoryczne mają charakter drugorzędny i nie wpływają na odbiór tekstu. Jedynym, ale za to bardzo istotnym zarzutem jest literalne trzymanie się podstawy programowej. Autorzy mieli obowiązek skonstruować podręcznik zgodnie z nią. Zarazem jednak, kierując się jej zapisami, skrajnie zawężili problematykę wojen i wojskowości do 10 problemów, które w żadnej mierze nie wyczerpują tego interesującego zagadnienia.

EWA OGŁOZA

UNIwersytet ŚLĄSKI W KATOWICACH

Artykuł recenzyjny na temat podręczników serii „Świat do przeczytania”:

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1, część 1.* Warszawa 2012 (STENTOR);

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1, część 2.* Warszawa 2012 (STENTOR);

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 2, część 1.* Warszawa 2013 (STENTOR);

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 2, część 2.* Warszawa 2014 (STENTOR);

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 3.* Warszawa 2014 (STENTOR)

W przedstawianym opracowaniu pomijam omówienie pierwszej części podręcznika dla klasy pierwszej, ponieważ o tym mówiłam na posiedzeniu Komisji w październiku 2012 roku, zajmując się nowo wydanym jednym tylko tomem podręcznika, który został przygotowany dla Wydawnictwa STENTOR. W 2014 roku zakończono cykl wydawniczy podręczników „Świat do przeczytania”; można więc ocenić zarówno cztery kolejne części, jak i całość serii.

Okładki

Fotografia na okładce podręczników do klasy drugiej przedstawia wnętrze ogromnej biblioteki z regałami wypełnionymi książkami oraz ze stołami z komputerami; świat książki połączony jest więc z nowoczesną techniką. Na okładce podręcznika do trzeciej klasy widnieje fotomontaż, złożony z pejzażu i otwartej książki.

Przedmowy

W przedmowie do podręcznika dla trzeciej klasy Autorzy między innymi wskazują na potrzebę rozwijania umiejętności interpretowania – „najważniejszej umiejętności, z jaką młody człowiek wyrusza w dorosłe życie”, a także nawiązują do tytułu cyklu „Świat do przeczytania”. Autorzy napisali, zwracając się do maturzystów o „takiej świadomości humanistycznej, z której wynikać będzie stała potrzeba czytania, poszukiwania dobrej lektury, przekładająca się na myślenie o sobie i swoim miejscu w świecie. [...] żebyście w dorosłym życiu sprawnie się posługiwali językiem, precyzyjnie wyrażali swoje myśli, potrafili interpretować wypowiedzi innych ludzi, a także fakty, z którymi przyjdzie się wam zmierzyć. Żebyście uważnie <czytali świat> i o nim mówili” (klasa III, s. 11). Wcześniej, w II klasie przekonywali: „Zależy nam, byście dostrzegli aktualność utworów stworzonych w poprzednich stuleciach. Proponują one refleksję nad moralnością i etyką, miłością i odpowiedzialnością, polityką i egzystencją jednostki”. Pisali, że taką lekturę mogą ułatwiać ciekawe zadania, polecenia i pytania, które były tak układane, aby pobudzać i poruszać wyobraźnię, emocje oraz intelekt, a lektura stawała się osobistym doświadczeniem (s. 9).

Materiał nauczania w podręcznikach

Podręcznik na **drugi semestr pierwszej klasy** obejmuje cztery główne części, a te z kolei dzielą się w sumie na osiemnaście podrozdziałów.

Pierwsza część stanowi spotkanie z kulturą oświecenia, na które to spotkanie składają się teksty Ignacego Krasickiego („Bawiąc, uczyć”), Kartezjusza, Immanuel Kanta oraz Jonathana Swifta („Rozum i mądrość”), Józefa Wybickiego („Jeszcze Polska nie umarła”) oraz Johanna Wolfganga Goethego („W pułapce rozumu”).

Trzy kolejne części stanowią spotkania z kulturą romantyzmu: najpierw z twórczością Mickiewicza, następnie z twórczością Słowackiego i Zygmunta Krasińskiego, a później – z twórczością Cypriana Norwida. Tytuły podrozdziałów składają się na ogólną charakterystykę poezji, prozy i dramatów wymienionych twórców. Twórczość Mickiewicza prezentowana jest z uwzględnieniem miłości romantycznej, romantycznych krajobrazów, dramatu władzy i wolności oraz ocalającej siły pamięci, twórczość Słowackiego omawiana jest poprzez melancholię, romantyczne wędrowanie, duszę anielską i czerep rubaszny oraz romantycznych i rozważnych (rzadko omawiany w szkole „Fantazy”), twórczość Krasińskiego występuje w podrozdziale zatytułowanym: „Poezja i rewolucja”, a dzieło Norwida pojawia się w podrozdziałach: „Naród, społeczeństwo, człowiek”, „Sztuka w nowoczesnym świecie”, „Ironia wiersza, ironia zdarzenia”. Materiał nauczania

porządkowany jest według chronologii, nazwisk twórców i dominujących tematów. W rozdziałach cytowany jest także tekst z literatury powszechnej (John Keats – „Oda o melancholii”) oraz tekst współczesny (Tomasz Różycki). Dominuje romantyzm polski, ale jest także obecna literatura i kultura powszechna.

Na planszach otwierających rozdziały jest dużo fotografii budowli neoklasykistycznych; sztuka zderzana jest z muzyką (Ludwig van Beethoven, Mozart).

W drugiej części podręcznika do pierwszej klasy kontynuowane są rozważania z zakresu „Szkoly interpretacji”. W czterech odcinkach Autorzy piszą między innymi o tym, jakie elementy tekstu podlegają analizie i na czym polega jej funkcjonalność (s. 28), jakie znaczenie mają konteksty biograficzny i historyczny w odczytywaniu znaczeń i intencji (s. 99), jakie mogą być sposoby nawiązywania do tradycji (s. 174) oraz w czym przejawia się z jednej strony inwencja interpretatora, a w czym – odpowiedzialność za granice interpretacji i jej wierność tekstowi (s. 227). Ponadto licealiści otrzymują szczegółowe wskazówki, z jakich części i w jakiej kolejności komponować szkic interpretacyjny (s. 235–237).

W podręczniku na **pierwsze półrocze drugiej klasy** pierwszy rozdział traktuje o „Dylematach nowoczesnej cywilizacji” i obejmuje następujące podrozdziały: 1. „Prasa i nowe idee” (gdzie są fragmenty „Kronik tygodniowych” Bolesława Prusa), 2. „Uczucia i pieniądze”, czyli fragmenty „Lalki” Bolesława Prusa, skąd zaczerpnięto motto do rozdziału: „Marionetki... Wszystko marionetki...”; oraz podrozdział dla poziomu rozszerzonego „Świat w literackim zwierciadle” z fragmentami światowej prozy pozytywizmu, a także podrozdział „Tajemnice człowieka” z fragmentami „Zbrodni i kary” Fiodora Dostojewskiego. Poezja Młodej Polski pojawia się w rozdziale „Poezja wobec przewartościowania wartości” i w następujących podrozdziałach: „Refleksje egzystencjalne” (Jan Kasprówicz); „Estetyka i erotyka” (Kazimierz Przerwa-Tetmajer); „Powroty do harmonii” (Leopold Staff) oraz „Miłość, cierpienie, Bóg” (Bolesław Leśmian). Fragmenty „Wesela” Stanisława Wyspiańskiego znajdują się w rozdziale „Dramat zranionej pamięci”; natomiast fragmenty prozy w rozdziale „Doświadczenie nowoczesnego człowieka – nadzieja, nostalgia, zgroza” i w trzech podrozdziałach: „Chłopska natura i chłopski los (Władysław Stanisław Reymont); „Idea i rzeczywistość” (Stefan Żeromski i trzy jego powieści) oraz „Inność – obcość” (fragment „Jądra ciemności” Josepha Conrada).

W podręczniku na drugie półrocze drugiej klasy zaproponowano układ problemowo-chronologiczny. Podręcznik zawiera cztery główne rozdziały oraz trzynaście podrozdziałów. W liryce dwudziestolecia wskazano na następujące problemy: „Wobec wolności” (Julian Tuwim, Kazimierz Wierzyński, Jan Lechoń, Konstanty Ildefons Gałczyński) oraz „Nowy świat, nowy język poezji” (Julian

Przyboś, Józef Czechowicz), w prozie psychologicznej – na „Powroty do przeszłości” (Jarosław Iwaszkiewicz), „Między granicami” (Zofia Nałkowska) oraz „Poczucie obcości” (Maria Kuncewiczowa), w polskiej prozie awangardowej i dramacie – na „Sen i rzeczywistość” (Bruno Schulz), „We władzy formy” (Witold Gombrowicz) oraz na „Dialektykę rewolucji” (Stanisław Ignacy Witkiewicz), a w prozie światowej – na „Człowieka wobec prawa” (Franz Kafka) oraz na „Diabelską kompromitację diabelskiej rzeczywistości” (Michaił Bułhakow). Ostatni rozdział przedstawia „Świadectwa czasu wojny, totalitaryzmów i Zagłady”, proponując kolejno poezję Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Tadeusza Borowskiego i Tadeusza Różewicza, prozę Tadeusza Borowskiego oraz Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, a także reportaż Hanny Krall i pamiętnik Irit Amiel.

Ponieważ podręcznik dotyczy I połowy dwudziestego wieku, można było oczekiwać rozdziału bądź podrozdziału zawierającego teksty związane z I wojną światową.

W podręczniku na **drugie półrocze drugiej klasy** pojawiło się wiele interesujących wyborów i zestawień w zakresie tekstów literackich i innych tekstów kultury. Pokazano wiele dzieł malarskich z epoki, proponując porównania z utworami muzycznymi. Przykładami mogą być: zestawienie otwierające pierwszy rozdział: obrazy Georges’a Braque’a, Pabla Picassa, Stanisława Makowskiego oraz „Błękitnej rapsodii” Gershwina lub portrety Witkacego i zdjęcie z opery „Król Roger” Karola Szymanowskiego; obraz Egona Schielego czy Marca Chagalla i „Suita na fortepian” (op. 25) Arnolda Schönberga; obraz Leona Wyczółkowskiego „Wiosna w Gościeradzu” jako kontekst do „Wiosny i wina” Kazimierza Wierzyńskiego; fotografie sportowców do wierszy Wierzyńskiego oraz do wiersza Stanisława Barańczaka „Pierwsza piątka”; obraz Rafała Malczewskiego „Wspinaczka” w powiązaniu z lirykiem Juliana Przybosa „Z Tatr” czy obraz Hanny Rudzkiej-Cybisowej „Zabudowania wśród zieleni” w połączeniu z lirykiem „Na wsi” Józefa Czechowicza. W „Dialogu z tradycją” zaproponowano opis pomnika, czyli „Ławeczki Tuwima” Wojciecha Gryniewicza na ulicy Piotrkowskiej w Łodzi, czy tryptyk „Supermatka”, złożony z autoportretów Elżbiety Jabłońskiej z synem Antkiem, na których matka pozuje w kostiumach Supermana, Batmana i Spidermana – w związku z tematem stereotypów kobiety.

W podręczniku do **trzeciej klasy** układ materiału z zakresu literatury współczesnej uwzględnia przede wszystkim kryterium rodzajowe. Książka podzielona jest na cztery główne części oraz trzynaście podrozdziałów. Teksty poetyckie znajdują się w pięciu segmentach: „Dylematy moralne dwudziestowiecznego poety”; „Pytania o wartości ocalające”; „Poezja i obrona sensu świata”; „Język,

polityka, manipulacja” oraz „Autoportret późnej nowoczesności”. Antologia poezji zawiera liryki Czesława Miłosza, Zbigniewa Herberta, Mirona Białoszewskiego, Wisławy Szymborskiej, Jana Pawła II, Ewy Lipskiej, Stanisława Barańczaka, Ryszarda Krynickiego, Adama Zagajewskiego oraz Marcina Świetlickiego, Andrzeja Sosnowskiego i Tomasza Różyckiego. Fragmenty „Tanga” Sławomira Mrożka znajdują się w segmencie „Antynomie wolności w nowoczesnym świecie”. Proza Alberta Camusa oraz George’a Orwella umieszczona została w podrozdziale: „Zmagania ze złem w nowoczesnym świecie”. W „Zmaganiach z tożsamością” są fragmenty powieści Isaaca Bashevisa Singera oraz Wiesława Myślińskiego. Natomiast w podrozdziale „Podświadomość i tajemnica” – fragmenty prozy Olgi Tokarczuk oraz Pawła Huellego. Czwarty rozdział pozwala na zapoznanie się z literaturą niefikcyjną, a więc w podrozdziale „W stronę faktów” z reportażem Ryszarda Kapuścińskiego, w podrozdziale „Zwyczajność nieoczywista” – z fragmentem „Dzienników” Witolda Gombrowicza, w podrozdziale „Rozważania intymne” – ze współczesnymi trenami Tadeusza Różewicza oraz Ingi Iwasiów, a w ostatnim podrozdziale – z hipertekstem i blogiem.

Z przeglądu wyborów nazwisk i tekstów do antologii dla klasy trzeciej wynika, że Autorzy świadomie starali się wskazać najistotniejsze zjawiska w literaturze polskiej i w niewielkim zakresie w literaturze powszechnej, aby przekazać maturzystom kanon współczesnej literatury, a jednocześnie zachęcić do lektury wielu innych dzieł. Zdając sobie sprawę z wielkiego bogactwa powojennej literatury, można zaakceptować wybory Autorów podręcznika.

W podręczniku do trzeciej klasy, podobnie jak w dwu poprzednich klasach, są takie punkty, jak: „To już znasz”, „Dialogi z tekstem, dialogi tekstów”, „Jak interpretują inni”, „To trzeba wiedzieć” lub „To warto wiedzieć”, „Idziemy do kina”, „Warsztaty interpretacyjne” oraz „Remanenty językowe”. Są także indeksy: rzeczowy oraz osób i utworów.

Budowa podręczników

W strukturze kolejnych podrozdziałów powtarzają się określone moduły literacko-kulturowe. Są to: „To już znasz”; „Dialogi z tekstem, dialogi tekstów”; „Jak interpretują inni”; „To trzeba wiedzieć”; „To warto wiedzieć”. W niektórych tylko częściach są moduły: „Idziemy do teatru” lub „Idziemy do kina”. Duże rozdziały zamykają „Warsztaty interpretacyjne”. W strukturze przeplatają się, jak widać, fragmenty o charakterze informacyjnym z fragmentami, które wypełnia antologia i obudowa dydaktyczna; dzięki odpowiednim śródtytułom i oznaczeniom zaznaczono podział na treści dla poziomu podstawowego i rozszerzonego. Najważniejszymi podrozdziałami są „Dialogi z tekstem, dialogi tekstów”, w których

zacytowano utwory liryczne, najczęściej po kilka fragmentów prozy i dramatu, a także reportażu czy dziennika. Do każdego tekstu literackiego i do wybranych tekstów kultury odnosi się po kilkanaście ponumerowanych pytań lub poleceń, wyjątkowo z jakimś zdaniem wprowadzającym informację. Czytający są zatem prowadzeni krok po kroku i jednocześnie uczeni analizy i interpretacji. Jeśli Autorzy cytują fragmenty rozpraw historyczno- lub krytycznoliterackich, również zadają do nich pytania. Natomiast w „Warsztatach interpretacyjnych” polecenia do tekstów mają charakter ogólnej instrukcji czytania każdego rodzaju literackiego lub zawierają problem do rozpatrzenia. W podręczniku do trzeciej klasy są też polecenia, które mogą zachęcić do szukania informacji o kulturze w Internecie. W podrozdziałach „Idziemy do kina” czy „Idziemy do teatru” licealistów skłania się do uważnego oglądania, sugerując kwestie natury artystycznej, na które powinni zwrócić uwagę.

Rozdziały podręcznika otwierają rozbudowane plansze z fotografiami czy reprodukcjami dzieł sztuki; uczniowie są zachęceni do uważnego oglądania i namysłu nad wspólnymi cechami tekstów kultury, aby przewidywali tematykę czy konwencje charakterystyczne dla etapów rozwoju kultury. W partiach wprowadzających do antologii uwzględniono także muzykę. Podsumowania do rozdziałów mają charakter podporządkowanej wybranym problemom interpretacji tekstów literackich, zwięzłego, popularnonaukowego wykładu, słownika najważniejszych pojęć, niekiedy tabeli (np. w klasie III, s. 88–89; porównanie modernizmu z postmodernizmem) bądź mapy myśli.

We wszystkich podręcznikach powtarzają się stałe elementy w tych samych miejscach i w takich samych połączeniach. Świadczy to z pewnością o dużej świadomości dydaktycznej Autorów i przemyślanej koncepcji edukacyjnej wpisanej w podręczniki. Nasuwa się jednak pewna wątpliwość. Być może, należałoby wprowadzić zmiany w kolejnych klasach, dostrzegając rozwój czytelnicy i wzrost umiejętności interpretacyjnych użytkowników podręczników. Być może, warto byłoby umożliwić uczniom samodzielne interpretacje, nie dodając obudowy dydaktycznej do każdego tekstu literackiego, tworząc na przykład mapy myśli z lukami lub proponować ich wykonywanie uczniom i sugerować wykorzystanie do tego zadania programów komputerowych.

Autorzy zadają pytania do pojedynczych tekstów, na przykład w II klasie (część I) do każdego cytowanego liryku Leopolda Staffa; być może, warto byłoby rozważyć postawienie pytań do zestawu tekstów, a nie tylko kierowanie interpretacją krok po kroku.

Obudowa dydaktyczna

W przedmowie do podręcznika na początek drugiej klasy Autorzy zaznaczają: „ciekawe zadania, polecenia i pytania mają pobudzić waszą wyobraźnię, po-

ruszyć emocje oraz intelekt, spowodować, że lektura stanie się dla każdego z was osobistym przeżyciem i doświadczeniem czegoś nowego” (klasa II, część I, s. 9). Wydaje się, że Autorom udało się formułować takie właśnie polecenia w obudowie dydaktycznej do wybranych tekstów literackich i tekstów kultury.

W pytaniach „To już znasz” Autorzy nie tylko proponują powtarzanie materiału (np. klasa 2, cz. I, s. 72), ale także aktualizują doświadczenia kulturowe uczniów, na przykład pytają o czytane czasopisma, w tym także czasopisma o tematyce kulturalnej (klasa 2, cz. I, s. 18).

W obudowie dydaktycznej do tekstów (literackich, plastycznych, naukowych) formułują autorzy od kilku do kilkunastu zadań. Są wśród nich:

– pytania o elementy świata przedstawionego (np. klasa 1, cz. 2, s. 25 – 2. Tytuł „*Monachomachia*” oznacza „wojnę mnichów”. Uporządkuj informacje dotyczące świata przedstawionego. Powiedz, kto, z kim, gdzie, o co i z jakiego powodu toczy wojnę. Odtwórz w punktach przebieg wydarzeń, o których jest mowa w przytoczonych fragmentach utworu; s. 145 – 1. Jak w tym utworze został wykreowany bohater liryczny? Gdzie się znajduje? O czym myśli?);

– pytania o opinie współczesne (np. klasa 1, cz. 2, s. 105 – 7. Czy „*Dziady*” Adama Mickiewicza pozwalają rozważyć problem relacji między wolnością a moralnością? Jak ten problem postrzegany jest współcześnie? Przeprowadźcie w klasie debatę na ten temat. Zapisz w formie eseju swoje przemyślenia zainspirowane klasową dyskusją);

– wymagające poszukania informacji, także wyjaśnień słownikowych (klasa 1, cz. 2, s. 165 – 6. Wyjaśnij albo sprawdź w słowniku znaczenie rzeczownika „szaniec”. Kiedy, w jakim celu, z czego (lub kogo) Bóg buduje szaniec?).

Niektóre zadania są:

– rozbudowane, kilkuzdaniowe – z elementami „instrukcji” badania tekstu, podpowiedzią słów, fraz czy motywów (klasa 1, cz. 2, s. 79 – 7. Przeczytaj uważnie fragment rozmowy, w którym jest mowa o tym, że Pustelnik wyciąga sztylet. Dlaczego Ksiądz przywołuje Ewangelię. Skomentuj reakcję Pustelnika na słowa Księdza);

– zawierają sugestie problemów (np. klasa 1, cz. 2, s. 244, w związku z fragmentem „Pamięci i tożsamości” Jana Pawła II – 4. Wyjaśnij własnymi słowami, na czym polega „głębokie sprzężenie pomiędzy tym, co duchowe, a tym, co materialne, pomiędzy kulturą a ziemią”, o którym mówi papież. Podaj przykłady ilustrujące twoje rozumienie tych słów; klasa 2, cz. 1, s. 46, w związku z „Ojcem Goriot” – 9. Uogólnij wszystkie spostrzeżenia i rozważ problem: W jakim stopniu człowiek może kształtować własne życie? Na co ma wpływ, a co od niego nie zależy?; klasa 2, cz. 1, s. 34, w związku z „Lalką” – 8. Jak na opinię o drugim człowieku wpływają uprzedzenia i stereotypy?);

– skłaniają do oceny wykonań tekstów, na przykład wykonań teatralnych (klasa 1, cz. 2, s. 103 – 11. Wysłuchaj monologu Konrada w kilku wykonaniach aktor-

skich. Powiedz, jakie cechy Konrada eksponuje każda z tych interpretacji. Za pomocą jakich środków to czyni? Lepiej byłoby pytać o środki ekspresji, jakie zastosowali aktorzy. Tak brzmi inne zadanie; klasa 1, cz. 2, s. 176 – 6. Porównaj sposoby wykorzystywania głosu w kreacji postaci w kilku różnych znanych ci spektaklach teatralnych. Jakie znaczenie ma głos aktora w budowaniu przez niego roli?);

– zawierają propozycje twórczych działań językowych (np. klasa 1, cz. 2, s. 102 – 8. *Podjmij literacką grę z Mickiewiczem. Napisz opowiadanie, w którym przedstawiś świat, jaki stworzyłby Konrad, gdyby zyskał nad nim władzę lub np. zadań wydawałoby się na pozór niezwiązanych z tekstami literackimi*; klasa 1, cz. 2, s. 119, w związku z „Panem Tadeuszem” – 9. *Jakie skojarzenia mogą budzić smaki i zapachy? Jaką rolę odgrywają one w przywoływaniu przeszłości?* [...] 10. *Przygotuj pisemną lub ustną wypowiedź, w której zachęcisz przyjaciół do zjedzenia twojej ulubionej potrawy*; klasa 1, cz. 2, s. 125, w związku ze „Stacją trzecią. Pierogi” Tomasza Różyckiego – 1. *Porozmawiajcie o smakach waszego dzieciństwa. Jakie potrawy wspominacie/ opiszcie ich smak, zapach, wygląd, sposób przyrządzenia*);

– zachęcają do obserwacji środków językowych w tekście oraz do właściwego ich doboru we własnych wypowiedziach (np. klasa 1, cz. 2, s. 149 – 3. *Wskaż i nazwij środki językowe, które posłużyły do przedstawienia świata w wierszu Słowackiego. Omów efekty dzięki nim osiągnięte. Jaki jest świat wykreowany w „Hymnie”?* Wadą w takich pytaniach jest powtarzanie ogólnikowego wypowiedzenia „środki językowe”);

– proponują projekty dydaktyczne (np. klasa 1, cz. 2, s. 212 – 4. *Przeprowadź wśród swoich rówieśników ankietę, za pomocą której zbadasz, z czym kojarzy im się pojęcie ojczyzny i jak ją postrzegają*. Po poleceniu podana jest w kilku zdaniach instrukcja przygotowania i przeprowadzenia ankiety. W poleceniu lepiej byłoby zwrócić się do uczniów w 2. osobie liczby mnogiej. Z cytowanym poleceniem koresponduje zestaw poleceń z modułu „Przemyśl na nowo”, a dotyczących rozumienia patriotyzmu; klasa 1, cz. 2, s. 247);

– skłaniają do porównywania motywów w jednym tekście lub do porównywania tekstów, np. literackich i plastycznych, (np. klasa 1, cz. 2, s. 156 – 4. *Porównaj monolog Kordiana z „Wielką Improwizacją” wygłoszoną przez głównego bohatera III części „Dziadów”. Weź pod uwagę miejsce, w jakim się znajdują bohaterowie, treść ich wypowiedzi, stosunek do Boga, sposób wyrażania myśli i emocji. Sformułuj wnioski wynikające z tego porównania*).

O wielu kwestiach poruszonych w obudowie dydaktycznej Autorzy piszą w fragmentach informacyjnych, czasami stawiając pytania, sugerując wątpliwości, czy jest możliwa jednoznaczna wykładnia znaczenia tekstu (np. w związku z „Odą do melancholii” Johna Keatsa – klasa 1, cz. 2, s. 142: *Niejasna poetycka wypowiedź Johna Keatsa zmusza do stawiania pytań: melancholia to źródło cierpienia czy*

poznania prawdy o ciemnej stronie świata? Akceptować ją, przyjąć czy też bronić się przed nią, szukać sposobów na uzdrowienie duszy?).

Teksty kultury

Zarówno we fragmentach informacyjnych, jak i antologii z obudową dydaktyczną znaleźć można wiele reprodukcji dzieł sztuki: reprodukcji obrazów, zdjęć rzeźb czy instalacji („Tęcza” Julity Wójcik), fotografii dokumentalnych (np. Leonarda Sempolińskiego) i artystycznych (np. Wojciecha Prażmowskiego), kadrów z filmów oraz fotografii ze spektakli. Wymienione teksty kultury stanowią uzupełnienie i upogładowienie dla partii wykładowych, kontekst interpretacyjny dla utworów literackich lub dla innych dzieł sztuki. W związku z wierszem Herberta „Apollo i Marsjasz” zamieszczono w podręczniku reprodukcje dwu obrazów z postaciami mitologicznymi – autorstwa Tycjana i Perugina (klasa 3, s. 32 i 47). Do wyboru poezji Nowej Fali dołączono również dwa obrazy; oba z motywem kolejki, autorstwa Andrzeja Wróblewskiego oraz Zbyluta Grzywacza (klasa 3, s. 73). Interesującym kontekstem plastycznym dla wiersza Miłosza „Późna dojrzałość” jest „Plaża tybetańska” Jerzego Nowosielskiego (klasa 3, s. 25 i 29); oba teksty łączy kontemplacyjność. Z wierszami Białoszewskiego łączą się dwie martwe natury: Stażewskiego oraz Nowosielskiego (klasa 3, s. 38 i 45).; oglądamy przedmioty, a jednocześnie poeta traktuje słowa jak rzeczy. Ciekawie dobranym kontekstem wizualnym do „Sztukmistrza z Lublina” jest fotografia linoskoczka, a do „Dwunastu stacji” Tomasza Różyckiego – obraz Wilhelma Sasnala „Fabryka”.

Autorzy przywołują ciekawe teksty kultury, zamieszczając na przykład fotografie z wystawy w warszawskim Muzeum Literatury (klasa 2, część I, s. 38) lub ze spektakli operowych (klasa 2, część I, s. 51).

W omówieniu „Lalki” wprowadzono śródtytuły w nawiasach kwadratowych.

Nie wydaje się, aby najlepszym rozwiązaniem było połączenie liryków Kasprowicza z obrazami, na których jest Morskie Oko, tym bardziej że w przypisach Autorzy wyjaśniają, gdzie jest Ciemnosmreczyński Staw; trafnym wyborem byłoby umieszczenie reprodukcji obrazu Wilhelma Sasnala, ale Autorzy mogli nie wiedzieć o tym właśnie obrazie.

Trafnie zaprojektowano rozdział dotyczący „Wesela” Stanisława Wyspiańskiego, począwszy od planszy z kilkoma reprodukcjami tego właśnie artysty, poprzez wybór fragmentów dramatu, ilustrowanych kadrami z filmu Andrzeja Wajdy, poprzez plakat Andrzeja Pągowskiego, a skończywszy na poleceniu, które wymagałoby ułożenia repertuaru teatralnego.

Można wskazać braki w podpisach – nie podano wymiarów dzieł sztuki, nie podano stron w książkach, z których cytowano urywki, nie ma także informacji o krajach, w których wyprodukowano filmy.

Teatr i film

Autorzy wprowadzają w zagadnienia kultury, umieszczając w podręcznikach wiele reprodukcji i fotografii obrazów, rzeźb, okładek książek, plakatów, kadrów filmowych czy scen teatralnych, ogrodów i budynków, a także proponując dwa rozdziały: „Idziemy do kina” i „Idziemy do teatru”. Licealistom przypomina się o uważnym oglądaniu, niewykluczającym zainteresowania światem przedstawionym, ale wymagającym także obserwacji i refleksji w odniesieniu do charakterystycznych środków wyrazu. Autorzy sugerują ponadto, jakie arcydzieła filmowe warto obejrzeć lub z jakimi inscenizacjami dramatów czy spektakli operowych się zapoznać.

Przykładowo, w drugiej części podręcznika dla pierwszej klasy pojawiają się informacje o takich filmach polskiego i światowego kina, jak „Obywatel Kane”, „Eroica”, „Popiół i diament”, „Gorączka złota” i „Zezowate szczęście”, w drugiej klasie – „Piknik pod wiszącą skałą”, „Lokator”, „W samo południe” czy adaptacje filmowe „Lalki”, „Hamleta” oraz „Romea i Juli”. Mogą podobać się także zestawienia fotografii ze spektakli oraz rozbudowana plansza z czterema ważnymi dla okresu międzywojennego filmami: „Pancernikiem Potiomkinem”, „Dyliżansem”, „Dyktatorem” oraz „Męczeństwem Joanny d’Arc” (s. 76–77). Jeśli do cytowanej w podręczniku powieści można wskazać filmową adaptację, na stronie umieszczono kadr lub kadry (np. w przypadku „Granic” – kadr z filmu z 1938 roku i filmu z 1977 roku). W trzeciej klasie omawia się zwięźle: „Pociąg”, „Osiem i pół”, „Ziemię obiecaną”, „Fanny i Aleksandra”, „Zelig”, „Matriksa”, „Salę samobójców” i „Tatarak”.

Z kolei w rozdziałach „Idziemy do teatru” przypominane są takie spektakle na deskach teatrów polskich i zagranicznych, jak w klasie 1 – „Don Giovanni”, „Kordian” (Józef Kotarbiński, Teofil Trzciniński, Erwin Axer, Adam Hanuszkiewicz), w klasie 2 – „Fircyk w zalotach” i „Uciekła mi przepióreczka” (Juliusz Osterwa), „Dziady” i „Kordian” (Leon Schiller), „Bzik tropikalny” (Grzegorz Jarzyna) i „Matka” (Jerzy Jarocki), w klasie 3 – „Balladyna” (Adam Hanuszkiewicz), „Życie snem” (Jerzy Jarocki), „Kariera Artura Ui” (Erwin Axer), „Wielopole, Wielopole” (Tadeusz Kantor), „Apocalypsis cum figuris” (Jerzy Grotowski), „Oczyszczeni” (Krzysztof Warlikowski) oraz „Trylogia” (Jan Klata).

Dodać trzeba, że fotografie ze spektakli i kadry z adaptacji filmowych znajdują się także obok cytowanych i omawianych tekstów literackich.

Indeksy rzeczowe

W indeksie rzeczowym do drugiej części podręcznika dla pierwszej klasy jest około stu terminów; z indeksu wynika, że w nauczaniu dominują takie terminy, jak naród, wolność, społeczeństwo i poemat, co oczywiście nie dziwi w odniesieniu do literatury romantycznej. W indeksie zabrakło na przykład terminu „melancholia”, mimo że takiej postawie poświęcono kilka stron.

Indeks do pierwszej części podręcznika dla drugiej klasy zawiera nieco ponad sto terminów. Dominują nazwy prądów i konwencji (Młoda Polska, modernizm, realizm, impresjonizm, symbolizm, pozytywizm) oraz nazwa środka artystycznego (symbol). Z kolei w indeksie do drugiej części podręcznika do drugiej klasy jest około 90 terminów; najczęściej występuje „groteska” oraz „psychoanaliza”, czyli terminy opisujące dominujące zjawiska w literaturze dwudziestolecia.

W ostatnim podręczniku indeks zawiera około 80 terminów. Kilkakrotnie wystąpiły terminy „sylwa” oraz „śmierć”. Jednokrotne wystąpienia wielu terminów wiążą się zapewne z bogactwem omawianych zjawisk we współczesnej kulturze.

Opinia końcowa. Refleksje ogólne

Nie ulega wątpliwości, że obudowę dydaktyczną, jak i całe podręczniki (antologię i część informacyjną) przygotowywały osoby, które ujawniły wiedzę merytoryczną na bardzo wysokim poziomie, głębokie zanurzenie we współczesnej kulturze i zagadnieniach kształcenia, talent pedagogiczny, inwencję i żywą wyobraźnię dydaktyczną. Pisząc o wyobraźni dydaktycznej, nawiązując do określenia przypomnianego przez Zenona Urygę w kontekście projektowania (przez studentów zaocznej polonistyki) lekcji na podstawie podręczników do szkoły podstawowej¹. Autorzy znaleźli funkcjonalne, przydatne i pomysłowe narzędzie takiego organizowania trzyletniego procesu edukacji literacko-kulturowej, aby licealiści nie tylko posiadli znajomość wielu tekstów, ale także osiągnęli biegłość w umiejętności czy sztuce interpretacji. Taki właśnie cel eksponuje zarówno dydaktyka polonistyczna, jak i obowiązująca Podstawa programowa.

Autorzy starali się przygotować uczniów do egzaminu maturalnego, który obowiązywał jeszcze w 2014 roku. Można jednak stwierdzić, analizując zawartość podręczników, a zwłaszcza obudowę dydaktyczną (choć także i część informacyjną), że Autorom udaje się osiągnąć cele ogólne. O konieczność stawiana przed

¹ Z. Uryga, *Wokół problemu wyobraźni dydaktycznej (o czytaniu podręcznika szkolnego przez studentów zaocznej polonistyki)*, [w:] *Między szkołą a uniwersytetem. odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i W. Wantuch, Poznań 2008, s. 59–67.

szkolnym nauczaniem języka polskiego takich celów apelował Zenon Uryga. Dydaktyk literatury pisał o znacznej redukcji *systematyzujących treści kształcenia na rzecz lektury tekstów otwartej na osobę ucznia, jego przeżycia oraz refleksję egzystencjalną, etyczną i kulturową. Zarazem lektury zorientowanej na kształcenie kultury literackiej oraz na wprowadzenie ucznia w metodę semiotycznej analizy języka literatury w zestawieniu z kodami znakowymi innych dziedzin sztuki, co jest warunkiem rozumienia zjawisk korespondencji sztuk i przekładu intersemiotycznego, a więc refleksyjnego uczestnictwa w kulturze współczesnej*². Zwięzła charakterystyka celów wynika z podmiotowego traktowania ucznia w licealnej (i nie tylko na tym poziomie) edukacji literacko-kulturowej, zintegrowanej z edukacją językową.

Według Podstawy niezwykle ważna jest analiza i interpretacja tekstów kultury, obejmująca: wstępne rozpoznanie, analizę, interpretację oraz wartościowanie. Ewa Jaskółowa w komentarzu do IV etapu edukacyjnego kategorycznie stwierdziła: „Analiza i interpretacja jest podstawową umiejętnością konieczną w dorosłym życiu każdego człowieka”³. Natomiast w 3. punkcie Podstawy na temat interpretacji czytamy, że uczeń wykorzystuje do odczytywania znaczeń kluczowe elementy, rozmaite konteksty, porównuje powtarzanie się motywów, dostrzega alegorie i symbole, a na poziomie rozszerzonym – komentuje wartości estetyczne, dokonuje interpretacji porównawczej tekstów literackich, także w połączeniu z tekstami kultury, oraz interpretuje esej i felieton⁴. Wybrałam tylko jeden punkt, ale można by wskazać wiele innych miejsc w Podstawie, aby udowodnić zgodność opiniowanego cyklu podręczników z dokumentem ministerialnym z 2008 roku.

Za najważniejsze wartości cyklu pięciu podręczników „Świat do przeczytania” uznaje:

- 1) trafne wybory i zestawienia tekstów literackich oraz różnorodnych tekstów kultury, co pozwala na najrozmaitsze porównania, dostrzeganie analogii i kontrastów, na pogłębione ujmowanie problemów nie tylko estetycznej natury, ale też psychologicznej, egzystencjalnej, obyczajowej, społecznej czy politycznej;
- 2) rozbudowane zestawy pytań, zadań i poleceń, adekwatne do charakteru tekstów (jeden zestaw do liryków; po kilka zestawów do kolejnych fragmentów prozy lub dramatu), inspirujące i skłaniające do refleksji nad czytany czy oglądany tekstem, nad przeszłością i teraźniejszością, nad

² Z. Uryga, *O różnym pojmowaniu celów kształcenia polonistycznego w szkołach średnich*, Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, t. 6–7, red. naukowa M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2010, s. 17–27.

³ Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, s. 85.

⁴ Ibidem, s. 47.

problemami jednostki i ogółu, do uważnego, refleksyjnego, nawiązując do tytułu cyklu – czytania świata (przypominam jednak zastrzeżenie, że brakuje tekstów bez obudowy dydaktycznej);

- 3) poprawną merytorycznie, chociaż szkieletową część informacyjną, podzieloną na mniejsze problemy i podpunkty;
- 4) fragmentaryczne zapoznanie licealistów z tekstami wybitnych literaturoznawców; wśród cytowanych badaczy literatury znaleźli się znakomici literaturoznawcy z Uniwersytetu Śląskiego, nieżyjący już Ireneusz Opacki (pisał o „Mazurku” Wybickiego; niestety nazwiska badacza nie ma w indeksie) oraz Józef Szymutko (pisał w cytowanym fragmencie między innymi o zdjęciach, na których sfotografowano pisarzy pozytywistycznych);
- 5) wyrazistą koncepcję edukacyjną, zgodną z Podstawą programową, koncepcję nastawioną zwłaszcza na cele związane z interpretacją (i analizą) – dzięki pytaniom do całości i do fragmentów, ukierunkowujących lekturę linearnie, problemowo i kontekstowo;
- 6) staranne opracowanie edytorskie;
- 7) pomysłowe i trafne wprowadzanie zagadnień filmu i teatru;
- 8) podmiotowe traktowanie licealnych czytelników i uczniów.

HELENA SYNOWIEC
UNIwersytet Śląski

Artykuł recenzyjny o kształceniu językowym w liceum na przykładzie podręczników serii „Świat do przeczytania”:

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1, część 1*. Warszawa 2012 (STENTOR);

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1, część 2*. Warszawa 2012 (STENTOR);

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 2, część 1*. Warszawa 2013 (STENTOR);

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 2, część 2*. Warszawa 2014 (STENTOR);

K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 3*. Warszawa 2014 (STENTOR)

W swoim artykule skoncentruję się na treściach językowych w podręcznikach serii pt. „Świat do przeczytania. Kultura, język, dialogi”. Zanalizowałam 5 podręczników (dla kl. 1 cz. 1 i 2, dla kl. 2 – cz. 1 i 2 oraz dla klasy 3), zatwierdzonych do użytku szkolnego, zgodnych w zasadzie z *Podstawą programową*. Interesowało mnie, jak Autorzy „przełożyli” ogólne zapisy tej *Podstawy...* (IV etap edukacji) na zagadnienia szczegółowe oraz jak je wpisali w komponenty każdego podręcznika serii, a także, w jakim stopniu uwzględnili funkcje dydaktyczne podręcznika szkolnego¹.

W *Podstawie programowej* został wyodrębniony podobszar treści kształcenia „Świadomość językowa”. Pojęcie to jest „rozmyte”, bliższe sferze potocznej

¹ Por. W. Okoń, *Funkcje i treść podręczników szkolnych*, Warszawa 1996; D. Krzyżyk, *Podręcznik szkolny*, [w]: *Pedagogika szkolna*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szam-burska, przy współpracy A. Zok-Smoły, Katowice 2014.

i filozoficznej niż naukowej². Istnieją rozbieżności nawet między językoznawcami i dydaktykami odnośnie do rozumienia tego pojęcia, niezdefiniowanego przez twórców *Podstawy...*. Przypisuje się mu – mimo różnic w ujęciach – takie składniki, jak m.in.: wiedza językowa, umiejętności, zachowania językowe, środki językowego wyrazu wpisane w system językowy, celowy wybór tych środków, kryteria tego wyboru, recepcja i tworzenie tekstów³.

W podręcznikach „Świat do przeczytania” eksponowane są teksty literackie i inne teksty kultury (np. reprodukcje malarskie, kadry filmów), uwzględnia się również teksty popularnonaukowe, naukowe i publicystyczne, a ponadto – nowe technologie informatyczne (blogi, hiperteksty). Kwestie językowe rozpatruje się w powiązaniu z tymi tekstami, przede wszystkim w bloku zadaniowym (w obudowie dydaktycznej tekstów). Mamy tu do czynienia z funkcjonalnością integracyjną: język jest postrzegany jako klucz do interpretacji utworów literackich różnych epok, a także z funkcjonalnością tekstową (pokazuje się funkcje języka w konkretnych użyciach, pyta się o rolę środków językowych w analizowanych tekstach). Rzadziej zaś mamy do czynienia z funkcjonalnością pragmatyczną (proponuje się tworzenie dłuższych form wypowiedzi pisemnej) oraz z retoryczną (np. recytacje tekstów, inscenizacje, konkurs gawędziarski)⁴.

Autorzy zakładają, że niemal wszystkie umiejętności językowe młodzież już opanowała na poprzednich etapach edukacji, a ich zadanie polega na wykorzystaniu tych umiejętności do interpretowania utworów oraz na inspirowaniu uczniów do wypowiedzania się.

W podręcznikach opiniowanej serii jest bardzo mało wiedzy o języku i refleksji nad językiem. Informacje z dziedziny językoznawstwa zostały skorelowane z obserwowanymi w tekstach zjawiskami albo z problemami, które teksty te podejmują. Nie wszystkie jednak zagadnienia językowe można bezpośrednio zintegrować z tekstami kultury, dlatego wiele ważnych dla rozwijania świadomości językowej faktów (np. z zakresu kultury języka, przeszłości językowej, leksykologii, semantyki) nie znalazło się w podręcznikach.

Wiedza językowa z poprzednich etapów kształcenia częściowo bywa przez autorów podręczników przypomniana w modułach *To już wiesz...*; definicje niektórych terminów wyodrębniono graficznie, a nowo wprowadzane problemy zamieszczono w modułach: *To trzeba wiedzieć...* i *To warto wiedzieć...* Zdarzają się

² Pojęcie świadomości językowej jest rozpatrywane w różnych aspektach w tomie 3. serii *Język a Edukacja*, pod red. J. Nocoń i A. Tabisz, Opole 2014, por. m.in. artykuły: S. Gajda, *Ku świadomości językowej*, s. 15–24; J. Kowalikowa, *Świadomość językowa w aspekcie edukacyjnym przekładana na działania dydaktyczne*, s. 25–36; J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, s. 159–174.

³ J. Kowalikowa, *Świadomość językowa...*, s. 27–28.

⁴ J. Nocoń, *Świadomość językowa...*, s. 166.

odwołania do słowników, nie odsyła się natomiast uczniów do poradników językowych lub publikacji popularnonaukowych, które – wsparte propozycjami problemów do rozwiązania – służyłyby poznawaniu języka, np. poszerzały wiedzę gramatyczną, rozbudzały zainteresowania językiem. Niedoceniona została w podręcznikach funkcja samokształceniowa oraz kontrolno-oceniająca, związana z treściami językowymi.

We wszystkich podręcznikach omawianej serii zadania skupiają się wokół dwóch obszarów: kształcenia kompetencji odbiorczych (umiejętności interpretacyjnych) i nadawczych. Służebną funkcję pełnią ćwiczenia słownikowe i frazeologiczne, dotyczące odbioru tekstów. W zasadzie Autorzy nie wychodzą poza repertuar ćwiczeniowy, znany z poziomu gimnazjalnego, np. uczeń objaśnia znaczenie słów, odczytuje sens metafory i odkrywa celowe modyfikacje w tekście. Stawia się licealistę także w roli interpretatora, badającego tworzywo tekstu oraz w roli dokonującego operacji na tekście (w poleceniach do ćwiczeń odzwierciedlone zostały funkcje podręcznika: badawcza i operacyjno-transformująca). Nie wiele natomiast wprowadzono wyraźnej (a więc opartej nie tylko na intuicyjnych działaniach) wiedzy językowej. Zaniedbane zostały też ćwiczenia tekstotwórcze, np. podporządkowane osiągnięciu spójności wypowiedzi, jej „uzwięźnianiu” lub rozbudowywaniu. Skoro zabrakło miejsca na takie ćwiczenia w podręczniku, Autorzy mogli przynajmniej odesłać do poradników typu: *Jak tworzyć teksty*, *Jak pisać wypracowania*; *Sztuka pisania* i innych.

Przyjrzyjmy się podręcznikom do poszczególnych klas. Już na początku części 1. podręcznika dla klasy 1 podano wskazówki do prezentacji multimedialnej. Schematycznie natomiast potraktowano i ujęto wybrane formy wypowiedzi: w części 1. – przemówienie, esej, charakterystykę, rozprawkę; w części 2. – opis przeżyć, felieton. Posłużono się metodą norm i instrukcji – w tabelach podano strukturę kompozycyjną każdej z form i wskazówki redakcyjne (bez uwzględnienia różnych wariantów przemówienia czy charakterystyki), wbrew ograniczeniom stosowania metody norm i instrukcji do kształcenia gatunków o dużym stopniu skonwencjonalizowania. Dobrze opracowany został esej, gdyż, oprócz tabelarycznych informacji o wyznacznikach gatunkowych, posłużono się analizą tekstu – wzoru: uczeń ustala wyznaczniki eseju, porównuje swoje ustalenia z definicją w słowniku terminów literackich.

W obu częściach podręcznika do klasy 1 kładzie się nacisk na różne przydatne w praktyce formy wypowiedzi, m.in. przygotowanie do notowania: uczeń zapisuje w punktach argumenty, relację z wydarzeń (przebieg bitwy), opisuje scenografię i wygląd aktorów oraz obyczaje kultury rycerskiej.

W ćwiczeniach skorelowanych z utworami literackimi postawiono uczniów w roli piszących przemówienia Edypa do mieszkańców Teb oraz Antygony do ludu Teb. Wymaga się od uczniów charakterystyki bohaterów literackich, opowiadania historii bohatera utworu, napisania rozprawki, sporządzenia opisu domu

w Czarnolesie i domu Urszuli w niebie. Ponadto proponuje się uczniom wspólne działania: dyskusję, przedstawianie tematu metodą projektu „Zabawa w tradycji i kulturze współczesnej” w formie kolażu lub spektaklu (pieśń Kochanowskiego „Miło szaleć...” jest pretekstem do podjęcia tego typu działań), a także głosową interpretację fraszek i porównanie różnic w sposobie wygłaszania utworu przez poszczególne osoby.

Sporo uwagi w bloku zadaniowym poświęcono w 1. części podręcznika do kl. 1 słownictwu i frazeologii. Ćwiczenia zostały skorelowane z tekstami, a rodzaje tych ćwiczeń – choć jak wspomniałam wcześniej raczej nie wychodzą poza repertuar znany z klas gimnazjalnych – służą głównie bogaceniu słownictwa, wyjaśnianiu znaczeń wyrazów (tych dosłownych i przenośnych), uczą doboru wyrazów bliskoznacznych. Nowe terminy (słownictwo specjalistyczne związane z teatrem) wprowadza się w module *To trzeba wiedzieć...*. Dotyczą one tragedii antycznej: *zasada decorum, mimesis, katharsis*. Zwrócono uwagę na łączliwość leksykalną wyrazów wieloznacznych (na przykładzie przymiotnika *wielki* w różnych znaczeniach). Zaktywizowano słownictwo z kręgu nazw wartości i uczuć. W polu obserwacji znalazły się również frazeologizmy, m.in. przypomniano definicję stałego związku frazeologicznego, znaczeń związków o rodowodzie mitologicznym.

Niektóre rozdziały zasługują na szczególną uwagę w 1. części podręcznika do klasy 1 ze względu na docenienie problemów językowych. W rozdziale *Mitologiczny świat bogów, herosów i ludzi* dobrze zintegrowano zadania językowe z tekstami literackimi i innymi, a wśród wskazówek do interpretacji tekstu literackiego podkreślono konieczność obserwacji charakterystycznych cech języka i stylu (bez uzmysłowienia uczniom, czym jest język, a czym styl), uwzględnienia kontekstu ułatwiającego rozumienie utworu. Przewidziano ćwiczenia w odczytywaniu znaczeń przenośnych oraz pytania o rozumienie metafor, skierowano uwagę ucznia na budowę słowotwórczą wyrazów: *współkochać, współnienawidzić*, by wytłumaczyć sens słów Antyfony (s. 36).

W rozdziale *W stronę świętości* zagadnienia językowe zostały powiązane z tekstami staropolskimi – „Bogurodzicą” i „Żalami Matki Boskiej pod krzyżem”. Niewystarczająco jednak wykorzystano oba teksty do analizy językowej. W trosce o percepcję utworów wyjaśniono znaczenia wyrazów i form staropolskich, zwrócono uwagę na rozumienie znaczenia wyrazu *Bogurodzica* (ale nie spytano o jego budowę i o związki składniowe między obu członami zrostu) oraz na wyrazy o wspólnym rdzeniu *pobył* i *przebył*. Uczeń – ukierunkowany przez Autorów podręcznika – mógłby poczynić więcej spostrzeżeń o dawnych formach gramatycznych i konstrukcji składniowej, a potem skonfrontować swoje ustalenia z podanymi w podręczniku informacjami o języku „Bogurodzicy”, zawartymi w module *Jak interpretują inni*. Szkoda, że pominięto informację na temat normy ortograficznej regulującej zapis wyrazu *Maryja* (wariantywność tego zapisu po-

dana jest w „Słowniku ortograficznym”). Dziwi też fakt, że Autorzy – analizując tekst „Bogurodzicy” – nie używają w obudowie dydaktycznej archaicznej formy imienia Matki Bożej. Pytanie skierowane do uczniów: *Porównaj formy tego samego imienia: Maria i Maryja. W jakich kontekstach są używane?* – nie jest jasne. Chodzi nie tyle o konteksty, ile o gatunki tekstów (litanie, modlitwy, pieśni religijne). Piękny tekst *Lamentu świętokrzyskiego* („Posłuchajcie, bracia miła”) stworzył dobrą, choć niewykorzystaną przez Autorów okazję do obserwacji zmian znaczeń wyrazów i objaśnień etymologicznych. Tymczasem skupiono się na funkcjach zdrobnień w utworze, polecono wypisać z wiersza sformułowania wyrażające przeżycia matki, zatrzymać się nad znaczeniem wyrazu *Żydowin* i jego nacechowaniem.

Wiadomości dotyczące dziejów języka polskiego, przekazane w module *To warto wiedzieć* – są skromne i fragmentaryczne. Pobieżnie opisano, jak kształtował się język polski; nie wspomniano o rozpadzie wspólnoty prasłowiańskiej (między III a VIII w. n.e.) w wyniku fali wędrówek ludów, oderwano informacje o języku prasłowiańskim od uwarunkowań kulturowych (wspólnocie kultury narodów słowiańskich). Nie wspomniano o tym, że początki dziejów naszego języka łączą się z kształtowaniem państwowości polskiej, z przyjęciem chrześcijaństwa, nie napisano o scalaniu państweczek plemiennych, posługujących się swoimi dialektami.

Nadmiernie syntetyczne są też wiadomości na temat zabytków języka polskiego. Zupełnie pominięto – ważne dla rozwijania świadomości historycznojęzykowej młodzieży – ślady dawnych procesów fonetycznych we współczesnej polszczyźnie (oboczności spółgłoskowe i samogłoskowe, pisownia *rz*, *ó*) oraz zmian fleksyjnych i semantycznych. Uczeń po zapoznaniu się z informacjami w podręczniku będzie wprawdzie wiedział, że język się zmieniał, ale nie będzie się orientował – choćby najogólniej – w procesach i kierunkach zmian.

W komponencie informacyjnym *To warto wiedzieć* w rozdziale „Księga ksiąg” znalazły się wiadomości o językach Biblii, jej tłumaczeniach na język polski. Szkoda, że nie wspomniano o najnowszym przekładzie Pisma Świętego z języków oryginalnych z komentarzem, zrealizowanym nakładem Edycji Świętego Pawła (2008 r.). W rozdziale „Księga ksiąg” zamieszczono wśród zadań, ważne dla świadomości kulturowej ucznia, wyjaśnienie przysłów i sentencji (w razie trudności odesłano do odpowiedniego słownika). „Rozjaśniono” ponadto sensy słów bliskich fonetycznie: *opowieść*, *przypowieść*, wprowadzono termin *biblizmy*. Nie wprowadzono jednak ćwiczeń z wykorzystaniem słownika biblizmów „Od Adama i Ewy zaczynać...” ani nie odesłano do tej publikacji.

W części 1. podręcznika do kl. 1 zamieszczono trafnie dobrane teksty, składające do refleksji językowej (i językoznawczej), wartościowe poznawczo – Anny Świderkówny o *Psalmach* (fragment publikacji „Prawie wszystko o Biblii”) i Tomasza Jelonka „Z badań nad Biblią” (fragmenty). Stanowią one cenną obu-

dowę problematyki Biblii (m.in. w tekście Jelonka znajduje się wyjaśnienie źródłosłowa i znaczenia słowa *kultura*, ukazany został związek Biblii z kulturą). W związku z tekstem Świderkówny wysunięto ważne pytania-problemy, skłaniające do przemyśleń porównawczych: z czego wynikają trudności w tłumaczeniu psalmów z hebrajskiego na inne języki; uczeń ma wypisać z tekstu nazwy środków językowych typowych dla hebrajskiego oryginału psalmów, wyjaśnić ich istotę, odtworzyć w punktach zasady poetyki hebrajskiej.

W komponencie zadaniowym podręcznika do klasy 1 starano się częściowo sfunkcjonalizować wiedzę ze składni, łącząc z interpretowanymi tekstami pytania o konstrukcje składniowe i rolę tych konstrukcji w tworzeniu np. sytuacji lirycznej, kierowano uwagę ucznia na funkcję środków składniowych w utworach (np. Sępa-Szarzyńskiego czy w „Pamiętnikach” Paska), a także pytano o wpływ tychże środków na odbiór tekstów.

Jednakże – mimo założonego w podręczniku tekstocentryzmu – w kształceniu umiejętności nadawczych została niedoceniona składnia, zwłaszcza w działaniach tekstotwórczych, np. przekształcaniu wypowiedzeń w celu zapobiegania powtórzeniom. Wiele ćwiczeń pozornie funkcjonalizuje wiedzę o języku, np. gdy w poleceniu operuje się nazwą części mowy i pyta o jej rolę w tekście. Nie operuje się precyzyjnie pojęciami, np. rodzaje i typy zdań (ćw. 2 na s. 32). Są skróty myślowe, np. *Wskaż zdania w czasie przeszłym [...]*, zamiast: *z orzeczeniami w czasie przeszłym* i niejednoznaczne sformułowania poleceń, np. *Wypisz z tekstu Pieśni IX wyrazy, których forma jest odmienna od współczesnej*. Tymczasem wyrazy te zostały wypisane i wyjaśnione na marginesie tekstu (ćw. 1 na s. 141). Nie wiadomo tylko, czy uczeń ma zwrócić uwagę na formy gramatyczne wyrazów: *nadzieje, patrzaj*, czy na różne od dzisiejszych postacie fonetyczne: *nawiększą, naprędszą, zejdzie, prze (przez)*; notabene nie objaśniono funkcji kreseczki nad literą *e* w formie *zejdzie*. Można przypuszczać, że formułującym polecenie Autorem chodziło o archaizmy leksykalne (np. *krasa, zmylić* ‘utrącić’) – skoro jego druga część brzmi: *Na czym polegają różnice między wyrazami dawnymi a współczesnymi?*

Analizując komponent zadaniowy, zauważyłam nadużywanie w poleceniach kilku operatorów, przy równoczesnym ograniczaniu użycia innych. Częste są np. operatory: *wyodrębnij, wskaż*, występujące czasem w sąsiadujących z sobą poleceniach, np. *wyodrębnij* (s. 58, ćw. 3 i 4), *wskaż* (s. 156, 175, 179, 214); a czasowniki operacyjne *zbadaj, rozważ problem, ustal* – są w poleceniach rzadkie. Zdarza się dysonans stylistyczny, np. wówczas gdy w sąsiadujących zadaniach używa się wyrazów w różnych znaczeniach i kontekstach, por. s. 222, ćw. 3 – pyta się o relacje składniowe, a w ćw. 5 – o relacje, jakie łączą nadawcę z adresatką.

Wiele jest nieprecyzyjnych lub błędnych merytorycznie sformułowań, np. *Przedstaw [zamiast: Podaj...] różne znaczenia słowa; Utwórz z podanymi rzeczownikami związki frazeologiczne [...]*. Ponieważ związki frazeologiczne są już

utrwalone w języku, odtwarza się z pamięci ich strukturę, a nie tworzy. Chybione i niefortunnie zredagowane (wprowadzające „zamęt” w konotacjach składniowych wyrazu *apokalipsa*) jest zadanie polegające na podaniu rzeczowników, przymiotników i przysłówków, które kojarzą się z rzeczownikiem *apokalipsa*: *apokalipsa* – co? – jaki? – jak? (s. 82).

Mimo zasygnalizowanych usterek część 1. podręcznika do klasy 1 ma najlepiej – w porównaniu z pozostałymi podręcznikami – wkomponowane w strukturę tekstu dydaktycznego treści edukacji językowej. Wybrane elementy wiedzy o języku zostały nieźle sfunkcjonalizowane w komponencie zadaniowym i skorelowane z tekstami kultury. Widać troskę Autorów o aparat pojęciowy (np. objaśnianie terminów ze stylistyki, m.in. *anafora*, *apostrofa*, *styl biblijny*) oraz uporządkowanie gatunków wypowiedzi.

Druga część podręcznika do kl. 1 nie wyróżnia się sposobem opracowania zagadnień językowych: komponent zadaniowy jest uboższy niż w części 1., a informacyjny obejmuje w zasadzie skrótowe objaśnienie jednego zagadnienia oraz przypomnienie kilku terminów (głównie z tekstologii) i poznanych już gatunków wypowiedzi. Wśród czasowników operacyjnych w zadaniach dominują: *wskaz*; *omów* (*sytuację, zdarzenie, zachowanie, skuteczność zabiegów stylistycznych, znaczenie pamięci, cechy języka J. Słowackiego*) [raczej: *cechy języka listu do matki*]. Bywa, że na jednej stronie występują kilkakrotnie podobne polecenia (por. s. 121: *skomentuj metafory, tytuł utworu*), rzadsze są operatory: *scharakteryzuj język bohaterów, porównaj wypowiedzenia*; a ponadto: *wypisz z tekstu, wyodrębnij z wiersza* oraz wymagające tworzenia tekstu: *opisz, napisz, ulóż, wyjaśnij, sformułuj własnymi słowami*. Sporadycznie występują polecenia: *rozważ problem..., rozważcie w dyskusji*.

Niedopracowanie stylistyczne oraz logiczne tekstu podręcznika ujawnia się w różnych uchybieniach, np. braku spójności w wielosegmentowych zadaniach, por: *Scharakteryzuj ojca i jego trzech synów. Nazwij ważne dla nich wartości. Wskaż odpowiednie fragmenty utworu i je skomentuj* (nie wiadomo, czego mają te fragmenty dotyczyć).

W 2. części podręcznika do klasy 1 podano schemat listu otwartego, recenzji filmowej, mapy mentalnej (mapy skojarzeń) oraz opisu przeżyć wewnętrznych, przy czym pomysłem jest zmotywowanie ucznia do podjęcia tego zadania: fotografie z domowego archiwum i reprodukcje malarskie krajobrazu mogą wyzwalać określone przeżycia i chęć dzielenia się nimi. Zwrócono ponadto uwagę na monolog jako formę wypowiedzi poetyckiej, zaproponowano też uczniom układanie monologu na wybrany temat. Jako zadanie kształcące mówioną odmianę polszczyzny zaproponowano konkurs gawędziarski (ballady) i podano kryteria oceny wygłaszanego tekstu (brak wśród nich poprawnej dykcji, staranności artykulacyjnej, przestrzegania zasad poprawnej wymowy). Objasniono w podręczniku terminy głównie z dziedziny tekstologii (gatunki wypowiedzi), a z zakresu komu-

nikacji językowej wprowadzono jedynie wiadomości na temat aktu komunikacji – podano przykład listu. Zabrakło obudowy ćwiczeniowej, choć można było na podstawie codziennych sytuacji porozumiewania się uzmysłowić uczniom, że zmiana adresata, kodu czy kanału przekazu warunkuje dobór środków językowych.

W części 2. podręcznika do klasy 1 występują również ćwiczenia słownikowe, skorelowane z tekstami. Autorzy zwracają uwagę na sensory słów: *ojczyzna*, *patriotyzm* (ale bez odwoływania się do ich znaczeń słownikowych), na łączliwość wyrazów *obywatelski* (-a, -e), a w kontekście wypowiedzi L. Kołakowskiego uczeń ma rozważyć znaczenia słów *wolność*, *determinizm*. Uwrażliwia się także na różnice znaczeniowe między wyrazami bliskoznacznymi (np. *podróżnik*, *turysta*, *wędrowiec*, *pielgrzym*), na nazywanie emocji własnych oraz bohaterów utworów. Brakuje przy tym refleksji nad różnicami semantycznymi wyrazów: *emocja*, *uczucie*, *przeżycie* i różnymi sposobami językowego wyrażania uczuć.

Z kolei moje uwagi o kształceniu językowym w podręcznikach dla klasy 2 (część 1. i 2.) dotyczą: zakresu wprowadzanej wiedzy o języku, operatywizowania pojęć i terminów, które uczeń poznał w poprzednich etapach edukacji; sposobu wyjaśniania i funkcjonalizowania treści językowych.

Zakres wprowadzanych pojęć i terminów jest w podręcznikach bardzo wąski. W 1. części podręcznika przypomina się w formie definicji, co to jest felieton (w związku z tekstem kroniki Prusa w „Kurierze Codziennym”), wykazuje się funkcję mowy niezależnej, zależnej i pozornie zależnej w tekście literackim; w module *To trzeba wiedzieć* omawia się funkcje języka (odsyłając do poznanej w klasie 1 definicji aktu komunikacji). Każda z funkcji języka omówiona została skrótowo, czasem wręcz hasłowo, zilustrowana wyrwanymi z kontekstu, nie zawsze trafnymi, przykładami. Za wyznacznik funkcji informacyjnej Autorzy uznali słownictwo specjalistyczne (nie dodano, w jakiego typu tekstach), podając przykłady: *parobek*, *korzec*, *czwórniak* zamiast *czworak* (bez wyjaśnień). Przy funkcji impresywnej uwzględniono sposoby wyrażania emocji, ograniczając je do wypowiedzi wykrzyknikowych, pytań retorycznych, kontrastowych zestawień pojęć (*bogactwo* – *biedota*), a pominięto takie istotne nośniki emocji, jak frazeologizmy i wyrazy nacechowane stylistycznie.

Do komponentu zadaniowego w podręcznikach do klasy 2 wnoszę podobne zastrzeżenia, jak do podręczników do poprzedniej klasy. Dotyczą one nadużywania niektórych operatorów, mało precyzyjnego sformułowania poleceń, które czynią zadanie niejasnym, np.: *Skomentuj język wypowiedzi – zwróć uwagę na emocje*, *Skomentuj cechy języka...*, *Omów cechy języka*. Jeszcze inne polecenia są niefunkcjonalne (idzie to w parze z brakiem ścisłości sformułowań), np. *Przeanalizuj rodzaje i typy zdań zastosowanych w wypowiedzi. Jak wpływają one na formę opowiadania? [...] Jakim językiem prowadzona jest narracja? Utwórz za pomocą odpowiednich przedrostków wyrazy pochodne od czasownika graniczyć.*

Z powstałymi słowami utwórz związki wyrazowe [zauważmy, że da się utworzyć tylko 3 wyrazy pochodne: *odgraniczyć, rozgraniczyć, ograniczyć*].

Zdarzają się pytania-problemy, np. o stosunek twórców do języka (np. *Jaki stosunek do języka można odczytać z wiersza Lipskiej*) lub charakterystykę stylu pisarki Irit Amiel przez krytyka literackiego (np. Głowińskiego). Zadania typowo językowe przypisane do tekstów są często mało zróżnicowane, np. powtarzają się polecenia dotyczące nazywania emocji, por. obudowę tekstów zamieszczonych w rozdziale „Między granicami”: *Skomentuj język wypowiedzi. Zwróć uwagę na emocje mówiącego [...]. Jakie emocje wyraża „Pierwsza piątka”? Jakie emocje przywołuje wieczorny i nocny krajobraz? Jakie emocje i przeżycia łączyły przed laty bohaterów? Za pomocą jakich środków pisarka oddała emocje? [...] Czym te emocje są wywołane? Jakie emocje budzi w tobie opis miasta? Nazwij te emocje, określ środki, które je wywołały.*

Nadmiar zadań uwzględniających nazywanie emocji (wyrażanych, przywoływanych, oddawanych, utrwalanych w tekstach) występuje zwłaszcza w 2. części podręcznika dla klasy 2. Prowadzi to nie tylko do stereotypizacji sformułowań, ale do postrzegania przez uczniów głównie impresywno-ekspresywnej funkcji utworu literackiego.

W komponencie zadaniowym Autorzy podręcznika najczęściej skupiają uwagę młodzieży na tworzywie analizowanych utworów – zoperatywizowaniu podlegają terminy ze stylistyki (nazwy środków stylistycznych, np. *oksymoron, porównanie, metafora, neologizm* – w powiązaniu z funkcjami tychże środków); ponadto uczeń ma wskazywać przykłady gier językowych zastosowanych w prezentowaniu bohaterów, charakteryzować język postaci lub narratora. Czasami w poleceniach do zadań występują terminy, których uczeń nie zna, gdyż nie były w ogóle wprowadzone w podręcznikach do kl. 1 i 2; brakuje ich też w podręczniku do klasy 3, np. *prozaizm: Omów funkcję prozaizmów i wulgaryzmów w języku potocznym i literackim. Jakie są etyczne i estetyczne konsekwencje ich stosowania?*

Neologizmy traktuje się w podręczniku dla klasy 2 tylko jako tworzywo stylu artystycznego: uczeń ma je wskazać w utworach literackich i wyjaśnić ich znaczenie, np.: *Co to znaczy „żeństwo”? (w tekście Olgi Tokarczuk); Zanalizuj budowę słowotwórczą rzeczownika supermatka. Jakie treści niosą jego obydwa człony? (w związku z opisem tak zatytułowanego tryptyku fotograficznego Elżbiety Jabłońskiej); uczeń ma też określić funkcję neologizmów w utworze Leśmiana. Nie zostały natomiast opisane neologizmy jako jeden ze sposobów bogacenia słownictwa współczesnej polszczyzny i nie zaznajomiono uczniów z kryteriami ich oceny, a przecież jest to ważny problem normatywny.*

Spośród problemów językowych omówiono w podręczniku – skorelowane z analizowanymi fragmentami powieści „Chłopi” – dialekt i gwarę, cechy dialektów i gwar oraz stylizację gwarową. Zwięzłe wyjaśnienie istoty i celu stylizacji nie budzi zastrzeżeń. Definicja gwary natomiast wydaje się mało klarowna. Nie

pokazano wyraźnie relacji: dialekt – gwara; co więcej – sugeruje się, że istnieje język górali podhalańskich (a nie gwara) i Kurpiów, por. sformułowanie w podręczniku: *Język mniejszych jednostek terytorialnych (w tym niekiedy miast) może odznaczać się zarówno cechami dialektu, jak i oryginalnymi swoistymi właściwościami. Nazywamy go wówczas gwarą (np. język górali podhalańskich w Małopolsce czy Kurpiów na Mazowszu)* [s. 156].

Błędy merytoryczne wkraśli się do dość ogólnej charakterystyki dialektów: całemu obszarowi dialektalnemu Śląska (z wyjątkiem Cieszyńskiego) przypisano mazurzenie⁵; używa się nazwy *samogłoski pochylone* (zamiast ściślej: *dawne pochylone* albo: *ścieśnione*); pomija się ważną dla ortografii informację o zachowaniu w niektórych dialektach dawnego *o* pochylonego i frykatywnego *rz*. W ogóle nie wspomniano o archaiczności warstwy fonetycznej, fleksyjnej czy leksykalnej gwar. Nieliczne są przykłady słownictwa gwarowego; pominięto termin *regionalizmy*, mimo że przykład *pyry*, przytoczony przez Autorów, jest regionalizmem poznańskim. Zamieszczoną mapkę dialektów polskich warto było wykorzystać do zadań, np. uwzględniających zasięgi wybranych właściwości gwarowych⁶.

Dobrze wyjaśniono istotę stylizacji, jednakże dobór ćwiczeń związanych z tym zagadnieniem nie jest fortunny. Polegają one na analizie wypowiedzi narratora i bohaterów powieści „Chłopi”, ale niewspółmierne do kompetencji językowej licealisty jest polecenie sporządzenia słownika języka narratora i języka mieszkańców Lipiec (uczeń ma wynotować z tekstu słowa i zwroty różniące się od polszczyzny ogólnej i uporządkować je alfabetycznie), por. ćw. 2 ze s. 150. Wielu z występujących w utworze Reymonta zwrotów i wyrażeń młodzież już nie rozumie, a wiele ma znaczenia kontekstowe. Pozornie atrakcyjne jest ćwiczenie, skierowane do uczniów znających gwarę lub język regionalny (czyli do uczniów kaszubskich), by opowiedzieli swoją gwarą o przebiegu wesela Boryny i Jagny. Autorzy podręcznika nie wzięli tu pod uwagę różnic kulturowych (innych realiów środowiskowych, obyczajowych), kulturowo-językowych i pokoleniowych. Również trudno będzie licealistom odpowiedzieć na pytanie: *Na czym polega różnica między stylizacją gwarową w literaturze a językiem użytym w opowiadaniu uczniowskim?* Wszak opowiadanie uczniowskie też będzie stylizacją – na miarę ucznia – przetworzeniem jednego tekstu stylizowanego (opisu wesela w „Chłopach”) na tekst stylizowany na gwarę rodzimego regionu ucznia.

W 2. części podręcznika dla klasy 2 objaśnia się i przypomina znane terminy, np. skrzydlate słowa, pojęcia z zakresu stylistyki i tekstologii; wprowadza się

⁵ Zjawisko to występuje tylko na Śląsku północnym oraz na pograniczu śląsko-małopolskim, por. *Encyklopedia języka polskiego*, pod red. S. Urbańczyka, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 62–63.

⁶ Por. M. Kucala, *Twoja mowa cię zdradza. Regionalizmy i dialektyzmy języka polskiego*, Kraków 2002.

też pojęcie paraboli. Znalazły się tam również wiadomości z zakresu leksykologii – o zapożyczeniach językowych, sformułowane jednak w sposób zbyt skondensowany: podano przykłady wyrazów zapożyczonych do polszczyzny w ciągu wieków, nie sygnalizując bliżej politycznych i kulturowych uwarunkowań kontaktów językowych w poszczególnych okresach dziejów. To, czego uczeń dowiadyuje się z podręcznika o współczesnych anglicyzmach i amerykańszmach, ogranicza się do jego codziennych doświadczeń. Podano bowiem kilka przykładów zapożyczeń, nie uzmysłowiono ani sposobów, ani mechanizmów zapożyczania słów, ani też stopnia zaadaptowania ich do języka polskiego, a przede wszystkim – nie zaznajomiono z kryteriami oceny wyrazów zapożyczonych i postawami wobec pożyczek językowych (liberalizm, puryzm językowy). Problemu zapożyczeń dotyczy zaledwie jedno zadanie zamieszczone w obudowie do tekstu „Match footballowy” Kazimierza Wierzyńskiego. Jest ono rozbudowane, wymaga od ucznia ugruntowanej już wiedzy językoznawczej (m.in. słowotwórczej): *Zwróć uwagę na tytuł utworu. Co się stało z formą zapożyczoną z języka angielskiego? Wyjaśnij, jak powstała współczesna forma mecz piłki nożnej* [to nie forma, ale wyrażenie, dop. H. S.]. *Podaj przykłady innych zapożyczeń w dziedzinie sportowej. Zaobserwuj, czy [zamiast: jakie] zaszły w nich przekształcenia w porównaniu z formami oryginalnymi i wyjaśnij te zmiany.* Autorzy nie zsynchronizowali działań językowych wokół tekstów występujących w poszczególnych rozdziałach obu części podręcznika dla 2.

Z kolei w podręczniku dla klasy 3 komponent zadaniowy został rozbudowany. Wymaga się od uczniów m.in. wyjaśniania znaczeń słów (w kontekście interpretowanego utworu), sensu gry językowej, różnic między manipulacją a perswazją, wskazania powtórzeń i określenia ich celu, wskazania elementów języka narracji wyrażających nacechowanie emocjonalne, wypisywania z utworów zwrotów, związków wyrazowych; odtwarzania twierdzeń autora – krytyka literackiego oraz czyichś poglądów, podawania przykładów sloganów (i określenia ich funkcji), przekształcania wyrazów i frazeologizmów, odkrywania zabiegów stylistycznych w utworach, asocjacji fonicznych; określenia rodzajów zdań, porównywania tekstów poetyckich i – co częste – omawiania (m.in. roli języka w tworzeniu atmosfery świata przedstawionego lub w oddziaływaniu na odbiorcę, środków językowych w utworze, postulatów dobrego stylu). Jednakże wiele problemów, zasygnalizowanych w zadaniach, nie znalazło rozwinięcia w warstwie informacyjnej podręcznika.

Wśród nielicznych pojęć i terminów z zakresu wiedzy o języku w podręczniku do klasy 3 wprowadzono w module *To warto wiedzieć* znaczenie realne i etymologiczne wyrazu, a w module *To trzeba wiedzieć* – nowomowę, normę językową i komunikacyjną, błąd językowy. Ponadto w module *Remanenty językowe* przypomniano w formie schematów i minisłowniczek pojęcia i terminy z zakresu fonetyki, fleksji, słowotwórstwa i składni. Niestety, wkrađło się tam sporo błędów i nieścisłości.

Osobne rozdziały poświęcono nowoczesnym formom przekazu elektronicznego: blogowi i hipertekstowi. Opracowano je dokładnie – podano definicje (wyodróżnione graficznie), a w zadaniach do zamieszczonych zeskanowanych (mało czytelnych) wpisów na wybranych blogach skierowano uwagę uczniów na cechy charakterystyczne blogu jako gatunku wypowiedzi, rolę tekstu ciągłego i elementów graficznych oraz ich połączeń z innymi stronami internetowymi, a także z opiniami wyrażanymi przez czytelników. Skłoniono ucznia do refleksji nad współuczestnictwem w tworzeniu tekstu, proponując mu sformułowanie komentarza, który mógłby zamieścić pod blogiem. Dobrym posunięciem dydaktycznym było również porównanie tekstu blogu z tekstem wybranego klasycznego dziennika linearnego (pod kątem obecności elementów hipertekstu i sytuacji odbiorcy), a także propozycja stworzenia własnego blogu, z uwzględnieniem zasad, którymi powinien się kierować nadawca hipertekstu. Zasady te przejrzyście sformułowano, wskazano na potrzebę respektowania netykiety. Uwzględniono także rolę odbiorcy (i zarazem współautora) hipertekstu.

Niezadowolająco omówiono zagadnienia z zakresu kultury języka. W ogóle nie wprowadzono tego ważnego terminu, pominięto komponenty kultury języka: poprawność, stosowność, etykę językowego porozumiewania się i estetykę wypowiedzi. Obligatoryjnie (tj. w module *To trzeba wiedzieć*) zaznajomiono z terminami *norma językowa* i *norma komunikacyjna*, przy okazji przywołano pojęcie *zwyczaju językowego* (ale nie objaśniono dokładnie, czym jest *powszechny zwyczaj językowy*). Przemilczano istotne dla poprawnego posługiwania się językiem rozumienie dwóch poziomów normy: wzorcową i użytkową.

Dość lakonicznie wyjaśniono, czym jest błąd językowy: *Odstępstwo od normy, będące wynikiem niewiedzy lub pomyłki*. Skoro młodzież, analizując teksty, spotykała się z zamierzonymi przez pisarzy innowacjami językowymi, warto było zaproponować definicję błędu jako nieuzasadnionej funkcjonalnie innowacji⁷. Nie przedstawiono mechanizmów i przyczyn błędów ani wyczerpującej (obowiązującej przy poprawie prac pisemnych przez nauczycieli) typologii błędów⁸, popartej przykładami. Ograniczono się w podręczniku do poinformowania, że naruszenie normy może dotyczyć wszystkich płaszczyzn języka (s. 118). Nie wskazano na typowe przejawy naruszania normy leksykalnej (błędy semantyczne), frazeologicznej (kontaminacje), stylistycznej (tzw. „mieszanie” stylów, odmian polszczyzny).

Moim zdaniem Autorzy niesłusznie zrezygnowali w podręczniku z ćwiczeń poprawnościowych: rozpoznawania i korygowania błędów językowych, wyjaś-

⁷ Por. A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005, s. 55.

⁸ Ibidem, s. 56–60; por. też hasło problemowe *Błąd językowy*, [w:] *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, red. A. Markowski, Warszawa 2012.

niania, na czym one polegają, korzystania ze słowników i innych publikacji o charakterze normatywnym.

Kolejne zagadnienie, podjęte w podręczniku do klasy 3, dotyczy semantyki. Refleksje na temat znaczeń wyrazów czasem występują w kontekście opinii krytyków literackich o utworach poetów współczesnych. Jednak takie literaturoznawcze teksty prowadzą niekiedy do „zamętu” terminologicznego. Na przykład jeden z krytyków, którego wypowiedź przytoczono, uznał wyraz *język* za homonim (por. s. 72). Autorzy podręcznika podali językoznawczą definicję wyrazu *homonim* (popartą odpowiednimi przykładami), ale w poleceniu do omawianego tekstu operowali pojęciem *wyraz homonimiczny*, odnosząc je do wyrazu *język*. Wiadomo, że granica między homonimią a polisemią nie jest ostra. Językoznawcy są zgodni, że homonimia to identyczność brzmienia i/lub zapisu dwóch lub więcej jednostek języka niepowiązanych znaczeniowo. Wyraz wieloznaczny natomiast to wyraz, który ma więcej niż jedno znaczenie, tzn. może być odnoszony do różnych obiektów na podstawie zbieżności jakichś cech⁹. *Język* we wszystkich słownikach jest odnotowany jako jedno hasło o kilku (5–6) znaczeniach (nie jest zatem homonimem lub inaczej: wyrażeniem homonimicznym).

Objaśnienia innych terminów językoznawczych w podręczniku też są mało precyzyjne, a sposób omawiania zagadnień językowych – dość powierzchowny. Oto przykłady: na s. 76 w module *To warto wiedzieć*, przylegającym do kwestii nowomowy, zamieszczono informacje o realnym i etymologicznym znaczeniu wyrazu. Można by się zastanawiać, czy miejsce na tego typu wyjaśnienia nie powinno być już w klasie 1, gdy uczniowie spotykają się w tekstach staropolskich z dawnymi znaczeniami słów. Znaczenie realne utożsamiono ze znaczeniem słownikowym. Nieściśle natomiast zdefiniowano znaczenie etymologiczne wyrazu, uznając, że jest ono wyprowadzone z jego budowy słowotwórczej, por. „Znaczenie wyrazu wyprowadzone z jego słowotwórczej budowy nazywamy etymologicznym”. Taką nieściśłą definicję zilustrowano przykładami: *lipiec*, *czwartek*. Pominęto informację, że znaczenie etymologiczne to najstarsze, pierwotne znaczenie wyrazu (także takiego, który dziś jest niepodzielny słowotwórczo, zleksykalizowany, np. *ksiądz* ‘władca świecki’, *bydło* ‘byt, stan’) – znaczenie ustalane na podstawie badań porównawczych różnych spokrewnionych ze sobą języków, z wykorzystaniem wiedzy o kulturze społeczności mówiącej danym językiem.

Nie podano źródłosłowu wyrazu *etymologia* – nie odesłano do zamieszczonego w innym miejscu w podręczniku tekstu Jana Miodka, w którym jest mowa o znaczeniu etymologicznym i o źródle wyrazu *etymologia*. Poinformowano o możliwościach sprawdzenia etymologii wyrazów w słowniku etymologicznym. Szkoda, że nie zainteresowano licealistów dociekaniem etymologicznymi

⁹ Por. *Encyklopedia wiedzy o języku...*, s. 117; 256–257.

A. Markowskiego, S. Dubisza w publikacjach popularnojęzykowych¹⁰. Nie pokazano różnych relacji między znaczeniem realnym i etymologicznym na konkretnych przejrzystych przykładach (choćby stereotypowych: *miednica*, *bielizna*, *przerazić*). W podręczniku jest zaledwie wzmianka o tym, że – wskutek przeobrażeń zewnątrzjęzykowych i przemian świadomości językowych użytkowników – znaczenie realne może nie pokrywać się z etymologicznym (np. *list* – dawniej znaczył *liść*).

Kilkakrotnie przywołano w tekście zagadnienie nowomowy (rozdział: *Język, polityka, manipulacje*). Najpierw wyjaśniono genezę pojęcia, jego znaczenie i wyliczono cechy języka propagandy, którego opisowi ten termin służy (s. 76), potem we wprowadzeniu do rozdziału *Zmagania ze złem w nowoczesnym świecie* w module *To już znasz* polecono uczniowi przypomnieć, czym się cechuje nowomowa i z jaką rzeczywistością jest związana, a następnie – na podstawie fragmentu tekstu G. Orwella – licealista ma przyjrzeć się mechanizmowi tworzenia nowomowy, celowi jej wprowadzania oraz wykorzystywania języka do kreowania rzeczywistości (s. 143).

Z nowych terminów tekstologicznych wprowadzono dziennik (i dziennik intymny) oraz homilię (odmianę kazania). Pojęcie dziennika w module *To trzeba wiedzieć* wyjaśniono w sposób dokładny, wskazano różnicę między dziennikiem a pamiętnikiem. Nie wykazano natomiast różnic między kazaniem a homilią, przywołaną w związku z fragmentem tekstu Jana Pawła II (por. s. 57). Z dydaktycznego punktu widzenia jest to mniej istotne, gdyż Autorzy podręcznika starali się przede wszystkim zainteresować uczniów sposobem wygłaszania wypowiedzi przez papieża (proponując porównanie tekstu z jego nagraniem telewizyjnym) oraz sposobem ukazania postaci papieża. Zwrócili uwagę na przesłanie homilii w ówczesnym kontekście historycznym, a – wymagając porównania homilii z poematem „Tryptyk rzymski”, zauważyli, iż wrażliwość poetycka autora oddziałuje także na kształt jego wypowiedzi o charakterze retorycznym.

Na uwagę zasługuje występujący w podręczniku czterokrotnie moduł *Remanenty językowe*. Tytuł, budzący asocjacje handlowe lub ekonomiczne, może spełnić funkcję motywacyjną. Do refleksji nad językiem skłonić mają fragmenty tekstów językoznawczych: Władysława Kopalińskiego „Mowa”, Anny Wierzbickiej „Przez pryzmat języka”, Jana Miodka „Jaka jesteś polszczyzno?”, Anny i Piotra Wierzbickich „Praktyczna stylistyka”. Są one obudowane poleceniami nawiązującymi nie tylko do problemów tam podjętych, ale także do doświadczeń i obserwacji językowych młodzieży, np. dotyczących relacji język–rzeczywistość, język–myślenie; są też dywagacje onomastyczne i etymologiczne (w felietonie

¹⁰ Por. A. Markowski, *Polszczyzna znana i nieznaną*, Warszawa 1999; S. Dubisz, *Między dawnymi a nowymi laty. Eseje o języku*, Warszawa 1988.

Miodka) i dotyczące cech tzw. dobrego stylu (w tekście Wierzbickich). Niektóre wszakże zadania wydają się za trudne i niewspółmierne do wiedzy językoznawczej uczniów (np. ćw. 3 na s. 183: *Jan Miodek podaje przykłady wzorów słowotwórczych zaczerpniętych z języka rosyjskiego, używanego w Związku Radzieckim. Dziś w polszczyźnie obecne są raczej modele słowotwórcze pochodzące z języka angielskiego. Podaj przykłady obrazujące to zjawisko. Zaproponuj wyrazy zgodne z polską normą słowotwórczą, które mogą je zastąpić*).

Zebraniu i usystematyzowaniu materiału językowego poznanego w szkole podstawowej i gimnazjum mają służyć schematy i minisłowniczki terminów. W module *Remanenty językowe* zamieszczono cztery takie schematy (bez informacji o ich źródle) i towarzyszące im słowniczki. Obejmują one: fonetykę (s. 92) w powiązaniu z fonetycznymi środkami językowymi (może lepiej byłoby użyć określenia: *środkami stylistycznymi*), części mowy (s. 122), słowotwórstwo (s. 183), składnię (s. 228). Budzą one następujące zastrzeżenia merytoryczne:

Schemat *Fonetyka*

Wbrew stanowisku językoznawców, że z synchronicznego punktu widzenia nie można dziś mówić o upodobnieniach wstecznych i postępowych (dziś już martwych), uwzględniono je na wykresie, zamiast rozpatrywać je w kategoriach rozbieżności między pisownią a wymową. Nie jest dla mnie jasne, dlaczego wymowa typu *tseba* to upodobnienie częściowe. W minisłowniku znalazła się niepełna definicja akcentu: *mocniej od innych wymówiona sylaba* [trzeba dodać: *w wyrazie wielosylabowym*]; pominięto *akcent wyrazowy* i *akcent zdaniowy*; nie wyjaśniono podstawowego terminu *fonetyka*. Do słownika terminów fonetycznych włączono *wykrzyknik* – jako nieodmienną część mowy (ponownie znajdzie się on w schemacie *Części mowy*).

Schemat *Części mowy*

Do schematu części mowy niezbędny byłby komentarz o krzyżujących się kryteriach klasyfikacji wyrazów na części mowy: znaczeniowym, morfologicznym i składniowym. W minisłowniczku pominięto termin *Części mowy* (*część mowy*), a w definicjach poszczególnych części mowy zrezygnowano ze wskazania ich prymarnych funkcji składniowych (izolowanie fleksji od składni pozostaje w sprzeczności z funkcjonalnością wiedzy o odmianie wyrazów). W indeksie rzeczowym nie uwzględniono terminu *część mowy* – jest tam termin *fleksja*, odsyłający do s. 122, na której go nie zamieszczono.

Uproszczone sformułowania definicji i niedokładne informacje prowadzą do nieścisłości merytorycznych, np. dowiadujemy się, że przymiotnik podlega stopniowaniu (bez dodania uwagi, że nie wszystkie przymiotniki się stopniują). Przy definicji partykuł pominięto przykłady. Nie zadowala definicja przyimka – autoryzacy bowiem nie wspominają, że przyimki wskazują na zależności przestrzenne,

czasowe, przyczynowe, że łączą czasownik z rzeczownikiem lub zaimkiem, rzeczownik z rzeczownikiem lub zaimkiem oraz przymiotnik z rzeczownikiem, np. *podobny do ojca, uprzejmy dla klientów*. Wyizolowane, wyrwane z kontekstu przykłady mogą dezorientować uczniów. Wyrażenie *dla chorego* błędnie zakwalifikowano jako znaczeniową całość przyimka z przymiotnikiem (*chory* w tym wyrażeniu występuje w funkcji rzeczownika). Są błędy stylistyczne typu: *zaimek przysłowny [...] ze względu na pełnione funkcje dzieli się na zaimki [...]. Rzeczownik [...] Dzieli się na rzeczowniki: pospolite [...] i własne*.

Schemat *Słowotwórstwo*

Wśród modeli tworzenia wyrazów pochodnych pominięto odcięcie końcowej części wyrazu podstawowego – formacje typu: *skłon, wykop, zapis, wysyp*.

Dla zilustrowania, czym jest międzyrostek (interfiks), posłużono się przykładem *językoznawca*, podczas gdy wcześniej stale operowano przykładami z podstawą słowotwórczą *pisać*. Pozostając w tej grupie przykładów, można było wprowadzić wyraz złożony: *rękopis, maszynopis* lub *komediodpisarz*.

Zastanawiam się, dlaczego powszechnie używany w opracowaniach językoznawczych (w tym w słownikach szkolnych) termin *wrostek* albo *spójka* (*interfiks*) zastąpiono terminem *międzyrostek*. W minisłowniczku w definicji złożenia na s. 184 pozostawiono błąd ortograficzny (*conajmniej).

Do wyrazów złożonych zaliczono zestawienia, które – jak wiadomo – są strukturami z pogranicza frazeologii i składni (nie rozpatruje się ich w kategoriach słowotwórczych).

Pominięto w słowniku terminów: neologizm (i neologizm artystyczny).

W schemacie i słowniku Autorzy posługują się dubletami terminologicznymi: *sufiks* (*przyrostek*), *prefiks* (*przedrostek*), stawiając na pierwszym miejscu termin obcy. Zauważmy, że w podręcznikach na niższych etapach edukacji zrezygnowano z obcych terminów, uwzględnianie ich w podsumowujących zestawieniach jest więc nieuzasadnione.

Schemat *Składnia*

Także ten schemat nie jest wolny od błędów. I tak, orzeczenie wyrażone czasownikiem w czasie przyszłym i w stronie biernej uznano za orzeczenie złożone. Za złożone uznano także orzeczenie wyrażone związkiem frazeologicznym, stanowiące niepodzielną całość, por. przykłady na s. 228. Pominięto orzeczenie imienne.

Bardzo skrótowo i niekomunikatywnie objaśniono wiele terminów, nie ilustrując ich w słowniczku przykładami, por. np.: *związek przynależności*. Nie pokazano typologii wypowiedzeń ze względu na ich intencje. W słowniku terminów pominięto: *zdanie wielokrotnie złożone, mowę niezależną i mowę zależną, części zdania i imiesłowowy równoważnik zdania*.

Nasuwa się refleksja: czy zamiast zamieszczać minisłowniczki z poważnymi usterkami różnego typu, nie byłoby lepiej odesłać uczniów do rzetelnie opracowanych szkolnych słowników terminów gramatycznych¹¹.

Konkluzja

W opinii wskazałam walory podręczników serii „Świat do przeczytania”, ale też ich niedociągnięcia, a nawet błędy. Skoro Autorzy w sformułowaniu podtytułu podręczników umieścili wyraz *język*, powinni byli wprowadzić opracowaną rzetelnie i poprawnie wiedzę językową.

Dobór treści z zakresu wiedzy o języku trzeba podporządkować głównemu celowi edukacji polonistycznej – wychowaniu świadomego użytkownika polszczyzny. Warto się przy tym kierować również potrzebami językowymi licealistów (są opublikowane wyniki badań o stanie sprawności językowej młodzieży) oraz koniecznością ich dobrego przygotowania do egzaminu maturalnego.

Podręczniki serii „Świat do przeczytania” dostarczają uczniom skromnej wiedzy językowej, zintegrowanej z treściami literacko-kulturowymi. Nieścisłości merytoryczne i uchybienia językowo-stylistyczne oraz dydaktyczne sprawiają, że nie można proponować wpisania tej serii podręczników na listę rekomendowanych do wyróżnienia¹².

¹¹ Por. m.in. A. Markowski, *Szkolny słownik terminów i pojęć gramatycznych*, Warszawa 1996; *Szkolny słownik nauki o języku*, pod red. J. Podrackiego, Warszawa 1998.

¹² Tym wymogom sprostałaby 1. część podręcznika dla klasy I, została bowiem starannie opracowana i zawiera na ogół dobrze omówione zagadnienia językowe.

OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

Recenzje

**Sekcja nauk
matematyczno-
-przyrodniczych**

Recenzja podręcznika:

Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, *Matematyka 3. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014, wydanie pierwsze

Oceniany podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego w oparciu o opinie rzeczoznawców: prof. dr. hab. Stefana Turnaua, dr. hab. Jacka Jędrzejewskiego i mgr Teresy Zawiszy-Chlebowskiej (numer dopuszczenia: 606/3/2014).

Podręcznik, który liczy 152 strony i waży 260 gramów, składa się z trzech rozdziałów: 1) *Wyrażenia wymierne*, 2) *Prawdopodobieństwo*, 3) *Stereometria*. Każdy z rozdziałów – podobnie jak w pierwszej i drugiej części omawianego podręcznika dla klas pierwszej i drugiej – podzielony jest na kilka tematów. Kończy się powtórzeniem i propozycją pracy badawczej. Podręcznik zawiera odpowiedzi do zadań oraz skorowidz.

Papierowej wersji podręcznika towarzyszy multipodręcznik. Do rocznego dostępu do niego na dwóch urządzeniach (np. komputer z dostępem do internetu, tablet) ma prawo każdy nabywca papierowego egzemplarza książki. Zawartość multipodręcznika jest tożsama z zawartością wersji papierowej.

Szata graficzna podręcznika ogranicza się do kilku niezbędnych kolorów, użytych w tekście i w ilustracjach wyłącznie w tych przypadkach, w których są konieczne do podkreślenia istotnych elementów. Na jasnym kolorowym tle wyróżniono krótkie uwagi, spostrzeżenia i definicje, a także trafnie dobrane ciekawostki uzupełniające omawiany temat o dodatkowe wiadomości z historii matematyki. Dłuższe uwagi wydrukowano na białym tle, otoczonym kolorową ramką. Definiowane pojęcia wytłuszczono.

Podobnie jak w dwóch pierwszych częściach podręcznika każdy temat ilustrowany jest za pomocą zestawu starannie dobranych zadań standardowych, typowych, adresowanych do wszystkich uczniów, a także pewnej liczby zadań trudniejszych, 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 tych zadań

oznaczonych kropką, nawet te niestandardowe, jest w zasięgu możliwości przeciętnego ucznia, który poznaje temat omawiany w podręczniku. Pomimo że opiniowany podręcznik przeznaczony jest do realizacji programu matematyki na poziomie podstawowym, Autorzy zadbali, aby przedstawić uczniom podstawowe rozumowania, takie jak uzasadnienie wzoru na objętość kuli, podane przez Archimedesesa, czy uzasadnienie wzoru na pole sfery. Autorzy nie ograniczają się wyłącznie do proponowania zadań, w których „uczeń stosuje strategię, jasno wynikającą z treści zadania”, co jest jednym z celów kształcenia na poziomie podstawowym (zob. [PPM], s. 41), ale proponują także proste problemy, w których „uczeń tworzy strategię rozwiązania problemu”, co jest celem kształcenia na poziomie rozszerzonym. Przy tym Autorzy nie piętują przed czytelnikiem trudności arytmetycznych. Zamiast tego konsekwentnie – jak w pierwszej i drugiej części podręcznika – w sposób dyskretny, nienarzucający podsuwają uczniom starannie dobrane ciekawe zadania problemowe.

Koncepcja podręcznika jest wzorowa. Autorzy w pełni przestrzegają wszystkich klasycznych zasad kształcenia. W pełni osiągają zadania kształcenia nakreślone w podstawie programowej przedmiotu matematyka w wymiarze przewidzianym dla czwartego etapu edukacyjnego w zakresie podstawowym. W moim głębokim przekonaniu podręcznik **zasługuje na wyróżnienie** (po usunięciu drobnych usterek w opublikowanych już częściach podręcznika).

Literatura

[PPM] Zbigniew Semadeni, Marcin Karpiński, Krystyna Sawicka, Marta Jucewicz, Anna Dubiecka, Wojciech Guzicki, Edward Tutaj, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu matematyka*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 6: *Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, matematyka, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, informatyka*, Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Recenzja podręczników:

[1] Wojciech Babiański, Lech Chańko, Joanna Czarnowska, Jolanta Wesołowska, *Matematyka 3. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2014

[2] Wojciech Babiański, Lech Chańko, Joanna Czarnowska, Jolanta Wesołowska, *Matematyka 3. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2014

Oceniane podręczniki zostały dopuszczone do użytku szkolnego w oparciu o opinie rzeczoznawców:

[1] dr. hab. Edwarda Tutaja, dr. Ireneusza Krecha i dr hab. Anny Cegieli (numer dopuszczenia: 378/3/2014),

[2] dr. hab. Edwarda Tutaja, dr. Jacka Stańdo i dr. Jadwigi Bednarek (numer dopuszczenia: 360/3/2014).

Wersja podstawowa [1] liczy 258 stron i waży 391 gramów, natomiast wersja rozszerzona [2] ma 384 strony i waży 560 gramów.

Wersja rozszerzona [2] składa się z sześciu rozdziałów: 1) *Rachunek prawdopodobieństwa*, 2) *Statystyka*, 3) *Funkcje wykładnicze i logarytmiczne*, 4) *Stereometria*, 5) *Przykłady dowodów w matematyce*, 6) *Powtórzenie*. Zawiera także dodatek 7) *Zestawy zadań* – odpowiedzi do zadań oraz tablice wartości funkcji trygonometrycznych kąta ostrego. Pewne fragmenty podręcznika – wybrane dla poziomu rozszerzonego – oznaczono żółtym paskiem na marginesie, zadania sygnowane gwiazdką także przeznaczone do realizacji w tym zakresie. Nieliczne zadania mniej typowe lub trudniejsze oznaczono kolorem niebieskim. Wersja podstawowa [1] zawiera materiał części rozszerzonej podręcznika [2] z pominięciem całego rozdziału poświęconego funkcjom wykładniczym i logarytmicznym i niektórych podrozdziałów z rachunku prawdopodobieństwa i stereometrii. Składa się z pięciu rozdziałów: 1) *Rachunek prawdopodobieństwa*, 2) *Statystyka*, 3) *Stereometria*, 4) *Przykłady dowodów w matematyce*, 5) *Powtórzenie*. Obejmuje także dodatek 6) *Zestawy zadań* – odpowiedzi do zadań oraz tablice wartości funkcji trygonometrycznych kąta ostrego. Szczegółowa lektura fragmentów obu wersji podręcznika pozwala zauważyć, że wersja podstawowa podręcznika jest zawarta w wersji rozszerzonej. Każdy rozdział wersji podstawowej [1] kończy

zestaw dodatkowych zadań zatytułowany *Przed obowiązkową maturą z matematyki*. W wersji [2] te dodatkowe tematy powtórkowe przed maturą zatytułowano *Przed maturą z matematyki*. Podręcznik nie zawiera 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. Każdy temat ilustruje obszerny zestaw standardowych zadań adresowanych do wszystkich uczniów, a także pewna niewielka liczba zadań trudniejszych.

Ogólna ocena trzeciej części podręcznika zbieżna jest z oceną pierwszej i drugiej części. Podręcznik zdominowany jest przez zadania standardowe. Biegłość w wykonaniu algorytmów i skuteczne przygotowanie do egzaminu maturalnego z matematyki zdaje się naczelnym celem kształcenia, któremu podporządkowana jest koncepcja omawianego podręcznika. Koncepcja ta – moim zdaniem – nie umożliwia osiągnięcia celów kształcenia zakładanych w przypadku realizacji podstawy programowej przedmiotu matematyka w IV etapie edukacyjnym w zakresie rozszerzonym, ponieważ trudno wskazać w [2] przykłady problemów, przy rozwiązywaniu których uczeń „tworzy łańcuch argumentów i uzasadnia jego poprawność, tworzy strategię rozwiązania problemu, czy buduje model matematyczny danej sytuacji, uwzględniając ograniczenia i zastrzeżenia” (zob. [PPM], s. 41). Wersja podstawowa podręcznika [1] spełnia cele kształcenia zaplanowane w IV etapie kształcenia matematycznego w zakresie podstawowym, jednakże uczeń poznający matematykę w oparciu o trzecią część omawianego podręcznika – podobnie jak w przypadku jego pierwszej i drugiej części – nie zdoła odczuć satysfakcji związanej z samodzielnym odkryciem prostych zależności między obiektami matematycznymi. Odczuje ulgę po przeliczeniu pewnej liczby typowych, żmudnych zadań proponowanych w podręczniku. Autorzy skupiają się nadmiernie na trenowaniu sprawności w posługiwaniu się pewną ograniczoną liczbą algorytmów i systematycznym trenowaniu ucznia przed egzaminem maturalnym.

Trzecia część podręcznika – podobnie jak obie poprzednie do klas pierwszej i drugiej – nie jest wolna od usterek. Nie zasługuje – moim zdaniem – na wyróżnienie, ani na polecenie do użytku szkolnego, choć wiele fragmentów tego podręcznika może być wykorzystanych jako zbiór zadań.

Wykaz dostrzeżonych usterek w obu wersjach – podstawowej [1] i rozszerzonej [2]:

Przykłady proponowane w podręczniku są często nieprecyzyjne lub nieżyłowe.

Na s. 13 w [2] znajdujemy pytanie: „Na ile sposobów może się ubrać pani, która ma 3 różne kapelusze, 6 sukni i 4 pary butów?”. Powstaje pytanie, czy pa-

ni koniecznie musi nałożyć kapelusz? Czy bez znaczenia jest fason i kolor butów dobieieranych do sukienki i kapelusza?

Na s. 19 w [2] i na s. 19 w [1] znajdujemy zadanie o loterii fantowej, w której „wzięło udział 100 uczniów i każdy kupił jeden ze stu losów”. Zwróćmy uwagę, że jedynie pierwszy z kupujących los mógł kupić jeden los spośród stu losów. Drugi z kupujących mógł kupić jeden los spośród pozostałych dziewięćdziesięciu dziewięciu, trzeci – jeden spośród pozostałych dziewięćdziesięciu ośmiu losów itd. Autorzy mieli z pewnością na myśli loterię fantową złożoną ze stu losów, w której wzięło udział 100 uczniów i każdy kupił jeden los.

Na s. 21 w [2] podano twierdzenie o liczbie k -elementowych wariacji z powtórzeniami zbioru n -elementowego. Zamiast podać krótki dowód tego faktu, Autorzy wprowadzają zbędne oznaczenie W_n^k i proponują, aby zapamiętać, że $W_n^k = n^k$.

Na s. 27 w [2] znajdujemy zadanie o siedmiu posłach, trzech z jednej partii i czterech z innej partii, zajmujących wspólną siedmioosobową ławę w sali sejmowej, którzy „postanowili zająć miejsca w ten sposób, że żaden nie ma za sąsiada posła ze swojej partii”. Sądzę, że uczniom warto by zaproponować rozwiązanie bardziej realnego problemu.

W kilku zadaniach Autorzy – być może, aby osiągnąć cel kształcenia „uczeń tworzy łańcuch argumentów i uzasadnia jego poprawność” (zob. [PPM], s. 41) – podają polecenie „uzasadnij” w zadaniu, w którym należy wykonać proste obliczenia i porównać dwie liczby. Na przykład w [2] na s. 30 znajdujemy zadanie: „W jednej z gier liczbowych należy skreślić 6 spośród 49 liczb. Uzasadnij, że liczba możliwych wyborów jest większa od 10 000 000”.

Na s. 36 w [2] oraz na s. 28 w [1] znajdujemy omówienie problemu zwanego „igłą Buffona”. Autorzy piszą nieprecyzyjnie, że „rozwiązanie tego problemu [...] pozwala wyznaczyć przybliżoną wartość liczby π metodami rachunku prawdopodobieństwa”. Każdy, kto zechciał powtórzyć doświadczenie Buffona, wie, że otrzymane przybliżenie liczby $\pi = 3,14\dots$ w wyniku realizacji doświadczenia Buffona jest bardzo niedokładne. Należałoby napisać raczej, że prawdopodobieństwo zdarzenia polegającego na tym, że igła o długości l rzucona na podłogę, na której wyznaczono równoległe linie odległe o d , przetnie jedną z tych linii, wynosi $\frac{2l}{\pi d}$, tj. wyraża się za pomocą długości igły l , odległości między liniami równoległymi d i liczby $\pi = 3,14\dots$

Na s. 41 w [2] znajdujemy niezręcznie sformułowaną aksjomatyczną definicję prawdopodobieństwa: „Prawdopodobieństwem nazywamy funkcję P określoną na skończonym zbiorze zdarzeń elementarnych $\Omega\dots$ ”. Ograniczenie „niech Ω będzie zbiorem skończonym” nie jest potrzebne. Jest potrzebne, gdy porównujemy definicję aksjomatyczną z klasyczną definicją prawdopodobieństwa. Przez tę niezręczność Autorzy pozbawili się szansy na wprowadzenie – przynajmniej w formie krótkiej uwagi czy ciekawostki – pojęcia prawdopodobieństwa geometrycznego.

Na s. 58 w [2] oraz na s. 45 w [1] Autorzy proponują uczniom rozważenie wędrówki szczura po labiryncie, zakładając milcząco, że szczur będzie poruszał się wyłącznie z dołu do góry rysunku, w szczególności, że nie będzie zawracał w czasie wędrówki.

Na s. 61 w [2] znajdujemy wzór Bayesa, sformułowany w przypadku rozbitcia zbioru Ω na sumę dwóch rozłącznych zdarzeń o dodatnim prawdopodobieństwie, podczas gdy kilka stron wcześniej podano wzór na prawdopodobieństwo całkowite w przypadku rozbitcia zbioru Ω na sumę n zdarzeń. Ani wzoru na prawdopodobieństwo, ani wzoru Bayesa nie wykazano w [2], mimo że potrzebne rozumowanie jest krótkie i wszystkie potrzebne własności prawdopodobieństwa do przeprowadzenia tego krótkiego rozumowania zostały w podręczniku przedstawione.

Na s. 91 w [2] podano nieprawdziwą informację, że „Reguła trzech sigm mówi, że do przedziału $(\bar{x} - 3\sigma, \bar{x} + 3\sigma)$ należy około 99,7% danych”. Zdanie to jest prawdziwe w przypadku, gdy dane mają rozkład normalny. Twierdzenie zwane *regułą trzech sigm* formułuje się w ogólnym przypadku, gdy rozkład danych jest dowolny o skończonych momentach rzędu pierwszego i drugiego: \bar{x}, σ^2 , a nie tylko, gdy rozkład ten jest normalny. Reguła trzech sigm głosi, że prawdopodobieństwo, iż do przedziału $(\bar{x} - 3\sigma, \bar{x} + 3\sigma)$ wpadnie wylosowana wielkość (o rozkładzie o skończonych parametrach \bar{x}, σ), wynosi co najmniej $\frac{8}{9}$, tj. ok. 88,8%, a nie 99,7%.

Na s. 105 w [2] w definicji funkcji wykładniczej $f(x) = a^x$ niepotrzebnie wykluczono przypadek, gdy podstawa a jest równa 1. Na s. 102 w [2] znajdujemy niezręczne zdanie „O funkcji wykładniczej mówimy, że jest **różnowartościowa**”, przy czym słowo „różnowartościowa” zostało w tym zdaniu wytłuszczone, podobnie jak w definicjach podawanych w podręczniku. Uprzednio nie zdefiniowano pojęcia różnowartościowości, ani nie przypomniano go. Niedoświadczony czytelnik (np. uczeń) mógłby opacznie zrozumieć, że zdanie to stanowi definicję funkcji różnowartościowej. Powinno zostać zastąpione krótkim stwierdzeniem: „Jeśli podstawa a jest różna od 1, to funkcja wykładnicza $f(x) = a^x$ jest różnowartościowa”, a uprzednio poprzedzone staranną definicją funkcji różnowartościowej.

Wiele fragmentów podręcznika przypomina notatkę z zeszytu lub z tablicy. Na przykład na s. 127 w [2] przedstawiono dowód twierdzenia o zmianie podstawy logarytmu z minimalnym komentarzem na prawym marginesie strony, przez co upodobniono go do rozwiązania równania, zamiast uwypuklić istotę dowodu matematycznego, tj. podanie łańcucha argumentów i uzasadnienie jego poprawności.

Literatura

[PPM] Zbigniew Semadeni, Marcin Karpiński, Krystyna Sawicka, Marta Jucewicz, Anna Dubiecka, Wojciech Guzicki, Edward Tutaj, *Komentarz do pod-*

stawy programowej przedmiotu matematyka, [w:] Podstawa programowa z komentarzami. Tom 6: Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, matematyka, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, informatyka, Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji.

ANNA KOLASA
UNIwersytet Jagielloński

Recenzja podręcznika:

Artur Sikorski, *Chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy (Seria Odkrywamy na nowo)*, Wydawnictwo Pedagogiczne Ope-ron Sp. z o.o., Gdynia 2012, nr dopuszczenia: 468/2012

Podręcznik, opracowany zgodnie z nową podstawą programową, powtarza dokładnie wymienione w niej następujące rozdziały:

Materiały i tworzywa pochodzenia naturalnego

Chemia środków czystości

Chemia wspomaga nasze zdrowie. Chemia w kuchni

Chemia gleby

Paliwa dziś i w przyszłości

Chemia opakowań i odzieży.

Układ podręcznika jest bardzo przejrzysty. Każdy rozdział – podzielony na podrozdziały, których jest w sumie 24, i paragrafy – poprzedzony jest ciekawym cytatem, krótkim wstępem oraz dokładnym spisem treści, zakończony zaś podsumowaniem oraz zestawem zadań. Zwięzłym podsumowaniem oraz zestawem poleceń kontrolnych kończą się też wszystkie podrozdziały. Uporządkowany układ podręcznika podkreślony został barwną szatą graficzną z interesującymi fotografiami na stronie tytułowej każdego rozdziału i jednolitymi fragmentami fotografii w górnej części marginesów. Natomiast na jednakowych zielonych marginesach w całym podręczniku zaznaczono skrótowymi piktogramami zamieszczone w tekście definicje, doświadczenia, podsumowania, polecenia kontrolne, zadania i ciekawostki, a od czasu do czasu dodatkowe tekstowe informacje. W końcowej części podręcznika znalazł się zwięzły, ale treściwy indeks, materiały uzupełniające w postaci tabeli rozpuszczalności soli i wodorotlenków w wodzie, promieni atomowych i jonowych pierwiastków w układzie okresowym oraz dwa układy okresowe obejmujące możliwie pełny zakres informacji o pierwiastkach. Dodatkowo zamieszczone odpowiedzi do zadań obliczeniowych i, co zasługuje na szczególne podkreślenie, zestaw literatury uzupełniającej do poszczególnych rozdziałów oraz spis wartościowych i pomocnych stron internetowych.

Podręcznik jest lekki, a drukowany dość drobną czcionką na dobrym papierze sprawia wrażenie niewielkiego, aczkolwiek mieści na 240 stronach imponujący zestaw informacji. W warstwie ilustracyjnej podręcznik – z bardzo umiejętnie, w wyważony sposób dobranymi fotografiami, barwnymi schematami, licznymi tabelami, modelami i wzorami chemicznymi – nie jest przeładowany. Natomiast mam wątpliwości, czy bardzo obszerny materiał opisowy nie będzie dla uczniów, wybierających zakres podstawowy z chemii, zbyt nużący. Aczkolwiek dodać trzeba, że pisany przez jednego Autora tekst, mający charakter wykładu, jest spójny i prezentuje wysoki poziom merytoryczny. Podkreślone w nim zostały także utylitarne aspekty chemii, zaś szczególny nacisk położono na ekologię, czego doskonałym przykładem jest zad. 4 (s. 214) ostrzegające przed spalaniem PVC, mogącym dawać w rezultacie bardzo toksyczne dioksyny. Dodać trzeba, że Autor, udzielając przestrogi przed szkodliwym wpływem chemikaliów na zdrowie człowieka i środowisko, ustrzegł się przed przesadą i nie straszy chemią.

Niezbyt liczne, choć obecne w podręczniku, są nawiązania do wiedzy zdobytej przez uczniów w gimnazjum. Większość prostych doświadczeń, ilustrujących opisywany materiał, uczniowie mogą wykonać samodzielnie, czasem też proponowane są do wykonania w domu, np. hodowla jęczmienia podlewanego octem (s. 148). Brakowało mi nieco prowokowania uczniów do samodzielnego wyciągania wniosków z doświadczeń. Natomiast polecenia kontrolne i zadanie powinny nie tylko dodatkowo zaktywizować uczniów, ale również rozbudzić zainteresowanie uczniów chemią. Wprawdzie nie są one zbyt liczne, niemniej doskonale dobrane. Wielokrotnie wymagają czynnego zaangażowania uczniów, np. przy produkcji odlewów gipsowych (s. 31), własnych kosmetyków (s. 69 i 70), samodzielnie sporządzonego syropu leczniczego (s. 117) czy wypieku własnego chleba (s. 118). Niezmiernie interesujące wydają się też proponowane w zadaniach debaty aktywizujące z podziałem uczniów na dwie grupy, np. na temat przyszłości energii jądrowej w naszym kraju (s. 194) czy stosowania opakowań z tworzyw syntetycznych (s. 233). Różnorodne zadania rachunkowe przeplatane są np. krzyżówkami (s. 147). W sumie podręcznik, w sposób opisowy, rysuje obraz chemii w życiu codziennym na szerokim przyrodniczym tle oraz niewątpliwie kształtuje kompetencje uczniów.

Szkoda, że napisany bardzo poprawnym językiem podręcznik nie jest wolny od drobnych, często wynikających z niestarannej korekty, błędów, które z obowiązku recenzenta wymienię w kolejności ich pojawiania się w tekście:

s. 26 – „barwa biała” z punktu widzenia fizyki nie jest sformułowaniem poprawnym.

s. 37 – Zamiast „w sadzy (bezpостaciowej formie węgla) powstałej w wyniku spalania węgla” powinno być „w sadzy (bezpостaciowej formie węgla) powstałej w wyniku niecałkowitego spalania węgla”.

- s. 38 – Tabela niezbyt zręcznie sformułowana.
- s. 44 – Wnioski z doświadczenia nie są zbyt przekonujące (skąd wiadomo, że powstaje mydło?).
- s. 45 – Należało dodać uwagę, że cząsteczka wody nie jest liniowa (co widać tylko na rysunku).
- s. 47 – Sformułowanie: „a na jego cząstkach osadzają się aniony kwasów tłuszczowych” może niesłusznie sugerować, że aniony odrywają się od reszt kwasowych.
- s. 52 – Obraz jednego wiązania zdelokalizowanego w benzenie jest daleko idącym uproszczeniem.
- s. 53 – Kwas sulfonowy jest nietrwałym tautomerem kwasu siarkowego (IV) – trwałe są tylko jego pochodne.
- s. 56 – Szkoda, że dopiero tutaj zalecane jest użycie okularów i rękawic ochronnych.
- s. 59 – Szkoda, że nie zamieszczono nowych piktogramów zalecanych przez system REACH.
- s. 62 – Obserwacja w doświadczeniu: piana to nie emulsja.
- s. 68, zad. 1 – O jaką wydajność tu idzie, skoro podano, ile można otrzymać teoretycznie (100%).
- s. 69 – W zadaniach 5 i 6 zamieszczono, chyba omyłkowo, ten sam skład i piktogramy.
- s. 81 – Zadania 1 i 2 są trochę bez sensu.
- s. 84 – „surowice przeciw jadom węży, żmij, pajaków” – żmija jest także wężem.
- s. 88 – Wniosek z doświadczenia jest błędny! Po co dziesięciominutowe ogrzewanie kwasu acetylosalicylowego z roztworem wodorotlenku sodu? Aby zaszła jego hydroliza do kwasu salicylowego, który ma charakter fenolu i daje reakcję z FeCl_3 charakterystyczną dla fenoli.
- s. 94 – Batrachotoksyna nie jest alkaloidem, a sterydową neurotoksyną.
- s. 113 – Szkoda, że nie dodano, że wędzenie jest szkodliwe dla zdrowia.
- s. 125 – Wspomniano ligninę, bez wytłumaczenia, co to za substancja.
- s. 123/124 – Składniki próchnicy (kwasy fulwowe, huminowe i huminy) podane są jedynie opisowo.
- s. 140 – Sformułowanie w tabeli „przemysł transportowy” brzmi niezręcznie, może lepiej byłoby napisać „transport”.
- s. 141 – Zdanie: „Ponieważ metale ciężkie wolno ulegają rozkładowi w środowisku naturalnym, ich wpływ na zdrowie człowieka jest widoczny nawet po wielu latach od przeniknięcia do organizmu” jest niejasne.
- s. 142 – W nazwie „*N*-nitrozodimetyloamina wg nomenklatury JUPAC „*N*” należy pisać kursywą.

s. 151 – „NaOH reaguje w sposób gwałtowny z wodą, a w wyniku tego procesu wydziela się energia w postaci ciepła” – to nie reakcja, a proces fizyczny: niszczenie sieci krystalicznej + solwatacja.

s. 157 – Szkoda, że nie wspomniano gazu łupkowego.

s. 185 – Freony rozkładają się, uwalniając chlor, ale nie fluor (jego wiązanie z węglem jest o wiele mocniejsze). Fluor jest natomiast odpowiedzialny za transport freonów na tę wysokość (duża elektrojemność powoduje brak adhezji między cząsteczkami, co skutkuje dużą lotnością freonów).

s. 206 – Białka i polisacharydy to polimery kondensacyjne, o czym jest mowa dopiero na s. 209.

s. 207 – Do składu atomów w polimerach należało dodać fluorowce.

s. 207 – Reakcja etenu z bromem daje 1,2-dibromoetan w rozpuszczalnikach organicznych, natomiast eten z wodą bromowa, którą odbarwia, daje bromohydrynę.

Wymienione uwagi, w kilku przypadkach stanowiące, jak się wydaje, przedmiot dyskusji, nie obniżają wartości podręcznika. Być może pomogą go ulepszyć w następnym wydaniu. Proponuję zatem rekomendację tego podręcznika przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Recenzja podręcznika:

Małgorzata Czaja, Bożena Karawajczyk, Joanna Ortyl, Artur Smaga, *Chemia 1. Podręcznik do szkół ponadgimnazjalnych; zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Operon 2013 (Nr dopuszczenia 636/1/2013)

Podręcznik skonstruowany jest dość oryginalnie: zawiera minimum opisu, a informacje podane są głównie w tabelach, na rysunkach i w zadaniach. Materiał podzielony został na wiele małych problemów: 5 działów z podstawy programowej zawarto w 50 rozdziałach.

Na ogół problemy są przedstawiane od początku, tak jakby uczniowie nie mieli podstaw wiedzy wyniesionej z gimnazjum. Niekiedy prowadzi to do opisu problemów na niższym poziomie niż przewidziany w podstawie programowej. Przykładem może być prawo zachowania masy, które Autorzy definiują następująco: „W układzie zamkniętym podczas reakcji chemicznej łączna masa substratów i produktów jest stała”. Nie wspomina się tu o związku masy z energią, a następnie pisze się o układach otwartych, zamkniętych i izolowanych, które zresztą błędnie ilustruje się na s. 37 (Ryc. 6.3).

W rozdziale 7 pt. *Molowy, masowy i objętościowy stechiometryczny stosunek reagentów* Autorzy traktują te podejścia jako tak samo cenne, a tymczasem z punktu widzenia chemii istotny jest stosunek molowy, natomiast pozostałe podejścia są pochodne.

W rozdziale 8 pt. *Niestechiometryczny stosunek reagentów* Autorzy rozwlekłe i nieudolnie tłumaczą zjawisko wynikające wprost z prawa stosunków stałych. Zwłaszcza doświadczenie opisane na s. 44 zawiera kilka etapów niegodnych polecenia: (i) stosowanie dosyć dużych ilości drogiego odczynnika (azotan srebra), (ii) suszenie osadu suszarką ręczną, który ma być ważony i (iii) Rys. c pokazujący „prażenie osadu” na łaźni wodnej.

Natomiast opis rozwoju teorii budowy atomu (rozdział 10) jest bardzo dobry.

Rozdział 18 *Tworzenie trwałych konfiguracji elektronowych – powstawanie jonów* Autorzy zaczynają od wprowadzenia pojęcia „energia jonizacji” i „powinowactwo elektronowe”. Opis (1 strona) składa się z 1 tabeli, 1 rysunku, 1 definicji i 1 polecenia (bez żadnych objaśnień). Rozumiem ograniczenia obję-

tościowe, wynikające z faktu, że pojęć tych nie ma w podstawie programowej, ale jak można po takiej porcji informacji zadać pytanie (Polecenie): „Ile energii jonizacji charakteryzuje atomy magnezu i glinu?”

Rozdział 22 pt. *Wiązanie koordynacyjne* jest prawie w całości nieprawdziwy: niestety Autorzy myślą wiązanie koordynacyjne z wiązaniem typu π i wszystkie podane przykłady (oprócz jonu NH_4^+) są błędne.

Ponadto w całym podręczniku jest sporo nieścisłości i błędów, z których wymienię kilka ważniejszych, polegających na użyciu niepełnych, a nawet niepoprawnych definicji i terminów, do których zaliczyłabym:

- stosowanie „unitów”,
- przyczyny twardości wody,
- pominięcie defektu masy,
- błędna definicja orbitalu,
- błędne użycie określenia ‘promocja’,
- niepełna, a przez to błędna definicja masy cząsteczkowej,
- błędna definicja promienia atomowego,
- błędna definicja wiązania koordynacyjnego,
- wiązania wielokrotne typu π ,
- błędna definicja wiązania wodorowego,
- nieścisły opis hybrydyzacji.

Podręcznik zawiera dużo dobrych i ciekawych zadań, dobre rysunki, zdjęcia i krótkie życiorysy uczonych, ale mało wyjaśnień, odpowiedzi na pytania dlaczego i mało eksperymentów. Za błędne uważam rubryki *Blok maturalny* oraz *Podsumowanie rozdziału* (po każdym z 50 rozdziałów) i *Podsumowanie działu*, które są czymś w rodzaju „bryków”, ułatwiających pamięciowe opanowanie materiału nie po to, aby poznać tę dziedzinę wiedzy, ale po to, „aby zdać maturę”.

Grafika jest dość dobra, niemniej kolory tła na niektórych stronach wydają się zbyt intensywne (zwłaszcza strony zawierające *Podsumowanie*, *Zadania utrwalające*, *Podsumowanie działu*, *Blok maturalny* i *Zadania*).

Reasumując, stwierdzam, że do czasu usunięcia przynajmniej najważniejszych błędów nie mogę rekomendować recenzowanego podręcznika do nagrody Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Ważniejsze uwagi szczegółowe:

s. 8: Średnica atomu złota wcale nie należy do największych: Au (288 pm), a Fr (560 pm).

s. 9: Ciekawostka objaśniająca fakt, że masy atomów i cząsteczek nie są, na ogół, liczbami całkowitymi pomija zjawisko występowania izotopów.

s. 10: Definicja masy cząsteczkowej jest niepełna, gdyż nie obejmuje cząsteczek złożonych z atomów jednego pierwiastka, np. O_3 .

s. 11 i następne: Jednostka masy atomowej nie nazywa się ‘unitem’ (choć na s. 56 Autorzy piszą, że na cześć Daltona jednostkę masy atomowej nazwano daltonem).

s. 12, Ryc. 2.1: Infantylnie objaśnienie, co to jest kopa.

s. 17: Nieprawda, że przyczyną twardości wody są jony siarczanowe.

s. 49: Jedną z przyczyn mniejszej niż spodziewana wydajności reakcji są nie tylko „straty reagentów w czasie prowadzenia reakcji”, ale również straty produktów.

s. 49: Wydajności „reakcji z udziałem jonów” mogą być znacznie mniejsze niż 95% (Tab. 9.1).

s. 55: Atomy nie mają wymiarów rzędu nanometrów, ale pikometrów.

s. 56: Brakuje opisu prawa stosunków wielokrotnych.

s. 60: Jądro atomowe \neq nukleon.

s. 63: Nie ma „ładunku obojętnego”.

s. 65 i następne: Symboli pierwiastków nie pisze się kursywą.

s. 70 i następne: Przy obliczaniu średniej masy atomowej Autorzy zapomnieli o defekcie masy.

s. 82: Definicja orbitalu jest błędna; również pojęcia stan kwantowy i poziom orbitalny.

s. 83, Tab. 14.2: Orbital $2p$ mylnie nazwano $2s$, a orbital $4s$ pomyłono z $3s$. Następujący po niej opis świadczy, że Autorzy nie rozumieją, co to jest „orbital”.

s. 84, Ryc. 14.2 jest nieczytelny, m.in. na czym polega wymieniona w podpisie „charakterystyka energetyczna” oraz „łączenie elektronów”?

s. 87 i następne: Konfiguracja elektronowa jest opisem stanu wszystkich elektronów w indywiduum molekularnym.

s. 87 i następne: To elektrony (nie orbitale) różnią się energią.

s. 88: Czy rzeczywiście „orbital nie istnieje niezależnie od elektronu”?

s. 88: Nieprecyzyjny opis reguły Hunda.

s. 91: Nie pisze się „ilość orbitali”, ale „liczba orbitali”.

s. 93 i następne: Błędne użycie pojęcia ‘promocja’.

s. 93: Co to są „bloki konfiguracyjne”?

s. 93, Ryc. 16.3: Heł należy do bloku s .

s. 94: Tekst stylistycznie bardzo zły.

s. 99: Błędna definicja promienia atomowego.

s. 104, Ryc. 18.1: Źle dobrane przykłady zabarwienia płomienia solami metali.

s. 114, Ryc. 19.7: Wzór CaF jest niepoprawny.

s. 114/115: Ta sama tabelka pokazująca zależność typu wiązania od różnicy elektroujemności podana została dwukrotnie na sąsiednich stronach.

s. 116: Struktury kalcytu i aragonitu bardzo ładne, ale zupełnie nieprawdopodobne i całkowicie zbędne, podobnie jak komórki elementarne; ponadto źle dobrane rozmiary jonów i zły wzór węglanu wapnia.

s. 117: Definicja kryształu jonowego jest niewłaściwa.

s. 118: Chlor rozpuszcza się w wodzie dość dobrze (reakcja chemiczna).

s. 125: CF_4 nie jest dobrym przykładem na wiązanie niespolaryzowane.

s. 126 i następne: Autorzy mylą wiązanie koordynacyjne z wiązaniem typu π (błędne Ryc. 22.1, 22.3, 22.4).

s. 136: Wiązania π nie muszą być wielokrotne, natomiast aby wiązanie było wielokrotne, uczestniczy w nim wiązanie σ i jedno (lub dwa) wiązania π .

s. 139: Wiązanie wodorowe \neq mostek wodorowy.

s. 141/142: Siły van der Waalsa zostały przedstawione chaotycznie.

s. 143: Teoria hybrydyzacji tłumaczy wyniki badań doświadczalnych, a nie jest sprzeczna z nimi.

s. 143: Definicja hybrydyzacji jest niepełna: brak informacji, że są to orbitale skierowane. Również opis powstawania orbitali zhybrydowanych niedokładny: stan przygotowania atomu centralnego do utworzenia wiązań zhybrydowanych to nie jest „stan wzbudzony”, ale „stan walencyjny”.

s. 145: Hybrydyzacja dygonalna, a nie diagonalna.

s. 145, Ryc. 26.6: Hybrydyzacja (wymieszanie) dotyczy orbitali, a nie atomów.

s. 148: Ryc. 27.1 nic nie wyjaśnia, a zwłaszcza nie pokazuje, że anion ma być otoczony przez możliwie największą liczbę kationów.

s. 149: Dysocjacja jonowa \neq dysocjacja elektrolityczna.

Recenzja podręcznika:

Małgorzata Czaja, Artur Smaga, *Chemia 2. Podręcznik do klas ponadgimnazjalnych, zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Operon 2013 (Nr dopuszczenia 636/2/2013)

Podręcznik jest drugą częścią podręcznika dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym i składa się z 3 działów (podzielonych na 23 podrozdziały) opisujących reakcje utlenienia i redukcji, właściwości metali i niemetalu. Opis ten dość wiernie odpowiada wymaganiom zawartym w podstawie programowej.

Poszczególne zagadnienia są przedstawiane od początku, tak jakby uczniowie nie mieli podstaw wiedzy wyniesionej z gimnazjum. Na ogół prowadzi to do zwięzłego i jasnego opisu tematu, chociaż niekiedy opis jest niepełny, a nawet nieprawdziwy (np. s. 36, 79, 118, lub 132).

W sumie jednak większość problemów jest opisana w podręczniku bardzo jasno, a ich przyczyny wyjaśnione poprawnie i adekwatnie. Ta część podręcznika z chemii dla zaawansowanych jest wyraźnie lepsza od części pierwszej, wydanej również przez Wydawnictwo Operon. Cenne jest zwłaszcza uwzględnienie przez Autorów nowych osiągnięć i poglądów na nauczanie chemii (np. ilość i podział pierwiastków w układzie okresowym).

Niestety w podręczniku znajduje się też spora liczba błędów, zarówno z winy Autorów jak i Wydawnictwa. W pierwszym przypadku głównie chodzi o pewne niejasności w opisie (np. definicja stopnia utlenienia (s. 13); brak objaśnienia, że nazwa beryl oznacza nie tylko pierwiastek, ale również minerał ($\text{Be}_3\text{Al}_2[\text{Si}_6\text{O}_{18}]$, s. 62), lub w pytaniach (np. pytanie 6 na s. 12, s. 69). Pewne zastrzeżenia budzi również stosowane nazewnictwo chemiczne (np. definicja nazwy „wodorki”, dysocjacja jonowa \neq dysocjacja elektrolityczna; termin *redoks* jest żargonową zbitką słów *redukcja* i *oksydacja*). Ponadto koncepcja niektórych rysunków jest nieczytelna (np. s. 32, 47, 48, 62, 66, 83, 90, 98, 99, 100, 102, 104, 108).

W rozdziałach 15 i 16 brakuje omówienia znaczenia tlenu w procesach życiowych; w rozdziale 19 brakuje opisu zastosowania wodoru jako paliwa przyszłości. Zastrzeżenia budzi mnemotechniczna metoda układania bilansu reakcji utlenienia-redukcji (rozdział 4 i 5).

Wydawnictwo winię za przeoczone literówki i liczne błędy stylistyczne, jak np.: „Litowce należą do metali o najniższej elektroujemności, dlatego tworzą związki z wieloma niemetalami, które mają charakter jonowy” lub „Rozkład ten katalizuje wiele rozdrobnionych substancji” (między innymi poprawek stylistycznych wymagają zdania na s. 9, 14, 18, 19, 56, 57, 58, 63, 75, 78, 79, 87, 90, 95, 103, 109, 123, 125).

Ponadto rażą zbyt intensywne kolory na stronach rozpoczynających i kończących rozdziały oraz na licznych rysunkach (intensywnie zielony przedmiot na intensywnie zielonym tle).

Reasumując, stwierdzam, że do czasu usunięcia przynajmniej najważniejszych błędów nie mogę rekomendować recenzowanego podręcznika do nagrody Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Ważniejsze uwagi szczegółowe:

s. 8: W sieci jonowej kationy nie „łączą się” z anionami.

s. 12: Pytanie 1 dotyczy definicji stopni utlenienia, która jest podana w rozdziale następnym.

s. 12: Równania w pytaniu 7 są albo częściowo tylko uzgodnione, albo pomyłone.

s. 13 i s. 36: W definicji stopnia utlenienia podano mylnie: „Stopień utlenienia pierwiastka w danym związku chemicznym to ładunek, jaki miałby atom, gdyby utworzony przez niego **związek** miał charakter jonowy”, a należało napisać: „gdyby utworzone przez niego **wiązanie** miało charakter jonowy”.

s. 13 i następne: Zgodnie z ustaleniami IUPAC przy dodatnich stopniach utlenienia pomija się znak „+”.

s. 15: Wśród wyjątków stopni utlenienia tlenu brakuje ponadtlenków.

s. 18, Pytanie 7: Nie można ustalić stopnia utlenienia pierwiastka na podstawie samej konfiguracji elektronowej bez określenia, o jaki pierwiastek chodzi (np. $1s^2$ może opisywać konfigurację zarówno He na 0 jak i H na – I stopniu utlenienia).

s. 20: Brak połączenia nazwy „termit” z jego opisem.

s. 20: Rodzaj reakcji utlenienia-redukcji, jakiej ulega pierwiastek na swoim pośrednim stopniu utlenienia, zależy nie tylko od stopnia utlenienia partnera, ale też od jego rodzaju.

s. 23 i następne: Nie podoba mi się mnemotechniczna metoda układania bilansu reakcji utlenienia-redukcji (rozdział 4 i 5).

s. 25: Ciekawostka jest nie na temat.

s. 32: Rysunek nieczytelny.

s. 33: Ciekawostka: Nie ma „aktywnego i nieaktywnego tlenu”; może być tylko „tlen w formie aktywnej”.

s. 36: Zdanie „Utleniacz – związek z pierwiastkiem występującym na możliwie wysokim stopniu utlenienia” zawiera tylko część prawdy, bo utleniaczem może być np. chlor cząsteczkowy, który nie tylko nie jest związkiem, ale jest na 0 stopniu utlenienia, który należy raczej do niższych stopni utlenienia tego pierwiastka.

s. 37: W pierwszej tabelce zamiast „związek” powinno być „cząsteczka”, a w tabelce drugiej – „cząsteczka/ion”.

s. 37: W procesie utlenienia elektrony nie są „tracone”, ale „oddawane” lub „przekazywane”.

s. 39: Zamiast „Utlenianie tlenku manganu(IV) z ciekłym wodorotlenkiem potasu w obecności tlenu z powietrza daje manganian(VI) potasu”, powinno być „Utlenianie tlenku manganu(IV) tlenem z powietrza w roztworze alkalicznym daje manganian(VI) potasu”.

s. 40: Pytanie 9b jest niezrozumiałe (co to znaczy „cząstka zredukowana”?).

s. 42: Rtęć stosuje się do termometrów nie dlatego, że „równomiernie rozszerza się i kurczy przy zmianie temperatury”, ale dlatego, że w dużym i dogodnym zakresie temperatur (od 39 do 357°C) jest cieczą.

s. 43: Zamiast *Budowa wewnętrzna metali* rozdział 7.1 powinien być zatytułowany: *Budowa metali* (nie ma budowy zewnętrznej).

s. 43: Polecenie uzasadnienia odmiennych właściwości rtęci jest za trudne.

s. 45: Ciekawostka podaje informacje nieścisłe.

s. 50/51: Na s. 50 Autorzy podają, że beryl reaguje z wodą po ogrzaniu, a na s. 51 – że nie wypiera wodoru z wody.

s. 57: Zamiast ryc. 9.7 ma być ryc.9.6.

s. 58: Literą X oznacza się pierwiastki elektroujemne (głównie fluorowce).

s. 58: Co oznacza liczba atomowa X (litowiec)?

s. 62: $\text{Na}_2[\text{Be}(\text{OH})_4]$ nazywa się tetrahydroksoberylan sodu, a nie tetrahydroksylan sodu.

s. 62: Brak objaśnienia, że nazwa beryl oznacza nie tylko pierwiastek, ale również minerał ($\text{Be}_3\text{Al}_2[\text{Si}_6\text{O}_{18}]$).

s. 63: Symbolem ogólnym metali jest M, a nie Me (symbol metanu).

s. 66, Ciekawostka: Czym się różni $\alpha\text{-Al}_2\text{O}_3$ od $\alpha\text{-Al}_2\text{O}_3$?

s. 67, Ciekawostka: Zamiast „tetrahydroglinian” ma być „tetrahydrodo-glinian”.

s. 69: Polecenie uzasadnienia trwałości jonów Fe jest za trudne.

s. 73: Polecenie uzasadnienia właściwości metali szlachetnych jest za trudne.

s. 75: Tekst o stopniach utlenienia miedziowców stylistycznie i merytorycznie bardzo zły.

s. 79, Definicja niemetalu: Powinno być „Niemetale to pierwiastki chemiczne niemające **wszystkich** cech metalicznych; tworzą związki kowalencyjne z fluorowcami i z **tlenem**.”

s. 81: Pierwiastki w grupach często mają taki sam (a nie ten sam) metaliczny lub niemetaliczny charakter.

s. 82: Zamiast „krzem może zwiększać swoją liczbę poziomów energetycznych (przez wykorzystanie orbitali d) należy napisać: „w odróżnieniu od węgla, krzem i cięższe węglowce mogą wiązać więcej niż 4 atomy przy wykorzystaniu orbitali d”.

s. 83: Rys. 14.5 jest niewyraźny.

s. 89: Wiązanie M–O w tlenkach metali na wysokich stopniach utlenienia też jest wiązaniem kowalencyjnym spolaryzowanym.

s. 92: Tlen w tlenkach występuje na – II stopniu utlenienia (nie „zazwyczaj”, ale „zawsze”).

s. 92: Tlenki metali są ciałami stałymi (skreślić w ogromnej większości).

s. 95: Reakcję nadtlenu sodu z dwutlenkiem węgla stosuje się w pomieszczeniu zamkniętym, nie tylko celem zwiększenia stężenia tlenu, ale również zmniejszenia stężenia CO₂.

s. 99: Stopień utlenienia niemetalu w kwasie jest na ogół taki sam, jak w bezwodniku, z wyjątkiem bezwodników mieszanych, dających mieszaninę kwasów, np. $2\text{Cl}^{\text{IV}}\text{O}_2 + \text{H}_2\text{O} = \text{HCl}^{\text{III}}\text{O}_2 + \text{HCl}^{\text{V}}\text{O}_3$.

s. 100: Rysunek zawiera błędy, a jego opis jest niekompletny.

s. 101: Elektryczność jest cechą danego pierwiastka niezależną od stopnia utlenienia.

s. 101: Co to jest „zdolność do „tworzenia soli” wodorotlenków”?

s. 102: Rysunek niezgodny z pytaniami pod rysunkiem.

s. 105: Do najbardziej znanych tlenków obojętnych trzeba zaliczyć CO.

s. 106, Zadanie 5B i 5C: Nie należy stosować symboli pierwiastków jako numerów zadań.

s. 107 i następne: Nazwę wodorki (podobnie jak chlorki, bromki, tlenki, siarczki itp.) należy stosować do tych związków, w których wodór występuje na – I stopniu utlenienia.

s. 112: Dysocjacja jonowa \neq dysocjacja elektrolityczna.

s. 113: Do mocnych kwasów można też zaliczyć inne, jak np. HMnO_4 , H_2CrO_4 , $\text{H}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$.

s. 115 i 135: Kwas beztlenowy jest tym silniejszy, im dłuższe jest wiązanie H–X.

s. 118, Definicja kwasu: „Każdy kwas zawiera co najmniej 1 atom wodoru” jest definicją niepełną, bo kwasem jest substancja, której co najmniej jeden atom wodoru jest zdolny do utworzenia jonu H⁺.

s. 126 i 128: Ryc. 22.4 i 22.5 są prawie identyczne; podobnie jak definicje w ramkach.

s. 128: Polecenie – sugeruje, że aktywność fluorowców zależy od masy atomowej.

s. 130: Fluorowce są trujące **w stanie wolnym**.

s. 131, Zadanie 4: Trzeba sprawdzić liczby.

s. 132: Wiązania wodorowe tworzą pierwiastki o odpowiedniej elektroujemności i promieniach atomu. Np. tlen i chlor mają zbliżone elektroujemności, ale mniejszy promień tlenu sprawia, że tworzy liczne, stosunkowo silne wiązania wodorowe.

s. 138: Zamiast „wiązanie najbardziej jonowe” powinno się pisać „wiązanie z największym udziałem wiązania jonowego”.

JANUSZ NOWAKOWSKI
UNIwersytet Śląski

Recenzja podręcznika:

Bożena Kałuża, Feliksa Kamińska, *Chemia 1. Chemia ogólna i nieorganiczna. Podręcznik do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2013, ss. 348, nr dopuszczenia: 648/1/2013

Układ treści podręcznika

Podręcznik został wydany w dwu częściach i jest przeznaczony dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Oceniana część pierwsza omawia zagadnienia z dziedziny chemii ogólnej i nieorganicznej w zakresie rozszerzonym, wg nowej podstawy programowej, przy czym treści te zostały ujęte w ośmiu rozdziałach:

1. *Atomy, cząsteczki i stechiometria chemiczna*
2. *Struktura atomu – jądro i elektrony*
3. *Wiązania chemiczne*
4. *Kinetyka i statyka chemiczna*
5. *Reakcje utleniania – redukcji*
6. *Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych*
7. *Metale*
8. *Niemetale*

Tytuły rozdziałów są takie same jak w podstawie programowej. Zmieniona została tylko kolejność rozdziałów 5 i 6. Z kolei w rozdziale 8 dodano ustępy poświęcone fluorowi i krzemowi. Treści te nie są wymienione w podstawie programowej.

Każdy z rozdziałów podzielony jest na podrozdziały, a te z kolei na ustępy, i każdy kończy się *Podsumowaniem* oraz zadaniami i pytaniami dla ucznia w ustępie zatytułowanym: *Wiesz, rozumiesz, umiesz...? Sprawdź!*

Na końcu podręcznika został umieszczony układ okresowy pierwiastków oraz tablice składu izotopowego wybranych pierwiastków, elektroujemności pierwiastków według Paulinga, wykres rozpuszczalności wybranych pierwiastków, tabela rozpuszczalności, skorowidz nazwisk oraz skorowidz rzeczowy. Na we-

wewnętrznej stronie okładki wydrukowano układ okresowy pierwiastków, identyczny z tym na s. 337.

W podręczniku opisano ogółem 113 doświadczeń, zachowując numerację ciągłą, oraz podano przykłady rozwiązywania zadań rachunkowych, ponumerowanych oddzielnie w poszczególnych rozdziałach. Na marginesach poszczególnych stron podręcznika umieszczone zostały hasła odniesione do ważniejszych pojęć, zdefiniowanych bądź opisanych w tekście. Różne rodzaje treści zostały wyróżnione kolorem tła, na którym je wydrukowano. Autorzy użyli sześciu kolorów.

Ocena ogólna

Liczący 348 stron podręcznik został wydrukowany czytelną czcionką na dość grubym papierze, co czyni go dosłownie ciężkim – waży 555 g, chociaż jest odporny na zniszczenie. Zróżnicowanie rodzajów treści kolorami jest zbyt rozbudowane. Autorzy użyli aż sześciu kolorów, pozostawiając czytelnikowi rozszyfrowanie sensu ich zastosowania. Na marginesach stron znajdują się hasła informujące o zagadnieniach opisywanych w danym fragmencie tekstu. Dowcipne rysunki miały, być może, w zamyśle Autorów uczynić naukę chemii przyjemną, chociaż sens, przynajmniej niektórych, może budzić wątpliwości. Rysunki ilustrujące doświadczenia chemiczne dobrze byłoby zastąpić zdjęciami pełniej informującymi ucznia o ich realnym przebiegu. W opisie doświadczeń z reguły nie podano informacji o warunkach bezpieczeństwa, których należy przestrzegać podczas ich wykonywania. Nieliczne zdjęcia nie są dobrej jakości. W skorowidzu rzeczowym brakuje odpowiedników w języku angielskim, które we współczesnych podręcznikach szkolnych są zamieszczane. Wynika to głównie z powszechnego dzisiaj korzystania z internetu przez uczniów. W podręczniku brakuje zresztą w ogóle odniesień do informacji z zakresu chemii, ogólnie dostępnych w sieci Internet.

Skorowidz nazwisk obejmuje 33 pozycje, w tym Marię Skłodowską-Curie, jednak poza nią brakuje choćby krótkich not biograficznych pozostałych zasłużonych dla rozwoju chemii uczonych. W skorowidzu nie znalazło się nazwisko Heisenberga, wymienionego w ustępie 2.3. W ustępie 2.1.3 pominięto nazwisko Henri Becquerela, który wspólnie z Marią Skłodowską-Curie i jej mężem otrzymał Nagrodę Nobla z fizyki w roku 1903.

W dwukrotnie wydrukowanym w podręczniku układzie okresowym pierwiastków zostały wyróżnione półmetale, jednak takie ujęcie ma dzisiaj tylko znaczenie historyczne. Autorzy nie są w tym względzie konsekwentni, nie użyli bowiem tego określenia w pozostałych częściach podręcznika.

W rozdziale 1 jest wiele niejasnych i niezręcznych sformułowań, np. „cząstki ujemne w modelu Rutheforda krążą po odpowiednich torach”, „cząstki elemen-

tarne są z reguły nietrwałe”, „operacje makroskopowe”, „ilości substancji chemicznych w doświadczeniach odważamy zwykle w gramach”.

W rozdziale 2, obejmującym elementy kwantowo-mechanicznego opisu struktury atomów i cząsteczek, Autorzy nie uniknęli błędów, istotnych nieścisłości, a także niejasnych sformułowań. I tak np. spin tłumaczą jako moment pędu elektronu, wynikający z jego obrotu wokół własnej osi. Stwierdzenie, iż „wielkości fizyczne są kwantowane przez liczby kwantowe”, może prowadzić ucznia do błędnego rozumienia zarówno definicji wielkości fizycznej, jak i w szczególności liczb kwantowych. Ruchem elektronu po spiralnym torze tłumaczą Autorzy jego moment pędu. Niejasne jest sformułowanie: „spośród rozwiązań równania Schrödingera wybieramy funkcje, które gwarantują obecność elektronu w obrębie atomu”. Uzupełnienia wymaga sformułowanie reguły Hunda.

W rozdziale 3 obszary orbitalne przedstawiają Autorzy graficznie w różny sposób, także jako obiekty dwuwymiarowe, bez odpowiedniego objaśnienia. Brakuje tu zwłaszcza podkreślenia ich przestrzennego, trójwymiarowego charakteru, a także pełniejszego opisu ich symetrii. W sformułowaniu zakazu Pauliego w ustępie 3.3 winno być napisane: para elektronów o *różnych zwrotach* spinu, zamiast *różnych spinach*. W uzasadnieniu zerowego momentu dipolowego metanu należałoby napisać, iż taka wartość wynika z symetrii tetraedrycznej, która nie została odpowiednio uwidoczniiona na rysunku.

W rozdziale 4 definicja szybkości reakcji winna być uzupełniona. Należałoby dodać, iż zmiana stężenia produktów lub substratów Δc winna być określona w małym odstępie czasu Δt . Ewentualnie można by tu użyć pojęcia pochodnej stężenia względem czasu: dc/dt . Pojęcie to jest znane uczniom z lekcji matematyki.

W definicji pH Autorzy nie wprowadzili pojęcia logarytmu ani nawet nazwy tej wielkości.

W całym podręczniku brakuje odniesień do nauki chemii w gimnazjum. Niedostatecznie jest też uwzględniona zasada korelacji międzyprzedmiotowej, zwłaszcza z fizyką. Np. już w ustępie 2.2 dotyczy to zjawisk dyfrakcji i interferencji. Współzależność ta jest szczególnie istotna ze względu na małą liczbę godzin przeznaczonych tak na naukę chemii, jak i na fizyki.

W wykazie MEN oceniany podręcznik jest wymieniony jako wydany zarówno w wersji tradycyjnej, jak i jako e-book. Wersja elektroniczna jest tylko wierną kopią wersji papierowej w formacie pdf, co ułatwia jej odczytanie za pomocą ogólnodostępnego programu Acrobat. Wersja ta nie jest jednak aktualnie udostępniona na rynku księgarskim.

Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, uważam, że oceniany podręcznik w obecnym kształcie nie zasługuje na rekomendację Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Recenzja podręcznika:

Bożena Kałuża, Feliksa Kamińska, *Chemia 2. Chemia organiczna. Podręcznik do chemii dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2013, ss. 263, nr dopuszczenia: 648/2/2013

Układ treści podręcznika

Podręcznik został wydany w dwu częściach i jest przeznaczony dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Część druga zawiera zagadnienia z chemii organicznej w zakresie rozszerzonym wg nowej podstawy programowej.

Treść części drugiej podręcznika ujęta jest w dziewięciu rozdziałach, z numeracją stanowiącą jej przedłużenie z części pierwszej:

9. *Węglowodory*
10. *Pochodne fluorowcowe węglowodorów*
11. *Hydroksylowe pochodne węglowodorów – alkohole i fenole*
12. *Związki karbonylowe – aldehydy i ketony*
13. *Kwasy karboksylowe*
14. *Estry i tłuszcze*
15. *Związki organiczne zawierające azot*
16. *Izomeria optyczna*
17. *Hydroksykwas i aminokwas*
18. *Białka*
19. *Cukry*

Kolejność tytułów ośmiu rozdziałów (9, 11–15, 18 i 19) i ich nazwy są takie same, jak w podstawie programowej. Ponadto w podręczniku znajdują się trzy rozdziały niewystępujące w podstawie programowej. Mianowicie, wg numeracji użytej w podręczniku, są to rozdziały:

10. *Pochodne fluorowcowe węglowodorów*
16. *Izomeria optyczna*
17. *Hydroksykwas i aminokwas*

Wszystkie rozdziały podzielone są na podrozdziały, a te z kolei na paragrafy. Poszczególne rozdziały kończą się *Podsumowaniem* oraz zadaniami i pytaniami dla ucznia w ustępie zatytułowanym: *Wiesz, rozumiesz, umiesz...? Sprawdź!*

Na końcu podręcznika znajduje się skorowidz nazwisk i skorowidz rzeczowy. Na wewnętrznych stronach jego okładki umieszczone zostały tablice z nazewnictwem poszczególnych grup związków organicznych oraz wartości energii i długości wybranych wiązań kowalencyjnych.

W podręczniku opisano ogółem 77 doświadczeń o odrębnej numeracji ciągłej wewnątrz tej części podręcznika. Na marginesach poszczególnych stron umieszczone zostały hasła odniesione do ważniejszych pojęć zdefiniowanych lub opisanych w tekście. Używając sześciu kolorów, różne rodzaje treści wyróżniono kolorem tła, na którym je wydrukowano.

Ocena ogólna

Podręcznik, liczący 263 strony, został wydrukowany czytelną czcionką na dość grubym papierze, co sprawia, że jest ciężki, chociaż odporny na zniszczenie. Zróznicowanie rodzajów treści kolorami jest zbyt rozbudowane. Autorzy użyli tu aż sześciu kolorów, wyjaśniając tylko zastosowanie koloru niebieskiego, który jednak w rzeczywistości jest raczej odcieniem zielonego, natomiast czytelnikowi pozostawili rozszyfrowanie sensu użycia pozostałych kolorów. Nie jest to bynajmniej banalne, ponieważ tym samym kolorem wyróżnione zostały zupełnie różne rodzaje treści. Tak jest np. z kolorem żółtym, który stanowi tło zarówno ciekawostek, jak i zadań umieszczonych na końcu poszczególnych rozdziałów podręcznika. Na marginesach stron znajdują się hasła informujące o zagadnieniach omawianych w danym fragmencie tekstu. Ułatwia to znalezienie informacji odnośnie do ważniejszych pojęć i zagadnień opisywanych w podręczniku. Doświadczenia prezentowane w podręczniku mogą być wykonywane w próbkach, co umożliwia ich przeprowadzenie nawet w bardzo skromnie wyposażonej pracowni szkolnej. Tak jak w części pierwszej podręcznika, rysunki ilustrujące te doświadczenia są starannie wykonane, byłoby jednak lepiej zastąpić je zdjęciami pełniej informującymi ucznia o ich realnym przebiegu. Nie wszędzie podano informację, że podczas wykonywania doświadczeń, np. z użyciem stężonych kwasów jak w doświadczeniu nr 77, należy bezwzględnie przestrzegać zasad bezpieczeństwa. W ogóle pożądane byłoby zaznaczenie, które doświadczenia mogą być wykonywane przez uczniów, a które przez nauczyciela. Można by w tym celu dodać np. odpowiedni symbol w nagłówku opisów poszczególnych doświadczeń. Nieliczne zdjęcia nie są dobrej jakości, w tym te przedstawiające podobizny chemików zasłużonych dla rozwoju chemii organicznej. Brakuje w skorowidzu rzeczowym odpowiedników w języku angielskim, które obecnie zamieszczane są z reguły

w podręcznikach szkolnych. Wynika to głównie z powszechnego dzisiaj korzystania przez uczniów z Internetu, gdzie język ten jest stosowany. Wskazane też byłoby zamieszczenie odsyłaczy do informacji z zakresu chemii ogólnie dostępnych w sieci Internet. Można tu choćby wymienić różne rodzaje modeli cząsteczek związków organicznych. Ponadto w podręczniku brakuje not biograficznych uczonych szczególnie zasłużonych dla rozwoju chemii organicznej w okresie „noblowskim”.

Jeśli chodzi o zgodność układu treści podręcznika z nową podstawą programową, to zwraca uwagę brak konsekwencji Autorów. Jak było wspomniane, tylko osiem z jedenastu ogółem rozdziałów podręcznika zostało zatytułowanych tak samo jak w podstawie programowej, a ich treści pokrywają się z wymienionymi w podstawie. Dyskusyjne są też proporcje objętości treści poświęconych poszczególnym zagadnieniom. Otóż informacje zawarte w odrębnych rozdziałach 10, 16 i 17 podręcznika są znacznie obszerniejsze, niż to wynika z podstawy programowej, gdzie powyższe zagadnienia są tylko wymienione, zresztą w innej kolejności niż w podręczniku. Dotyczy to zwłaszcza aminokwasów i izomerii optycznej, którym poświęcono aż 20 stron. Także stosunkowo dużo miejsca zajmuje opisanie pochodnych fluorowcowych węglowodorów – aż 14 stron.

W treści podręcznika zastrzeżenia budzi rozdział 9, poświęcony węglowodom, w którym zaprezentowano różne sposoby przedstawiania struktury ich cząsteczek, następnie wykorzystane w kolejnych rozdziałach podręcznika przy opisie innych grup związków organicznych. Mianowicie w tym rozdziale wprowadzono pięć różnych sposobów obrazowania struktury cząsteczek tych związków. Charakteryzują się one stopniem szczegółowości jej przedstawiania; są to dwa modele ukazujące strukturę przestrzenną i trzy rodzaje uproszczonych wzorów dwuwymiarowych. Niestety nie zostały te sposoby w podręczniku opisane z odpowiednim podkreśleniem ich przydatności w interpretacji poszczególnych właściwości chemicznych i fizycznych związków organicznych.

Niewykorzystane zostały w podręczniku wiadomości uczniów z fizyki, a także matematyki, np. w uzasadnieniu momentu dipolowego metanu, gdzie można by się oprzeć na znanych uczniom z nauki matematyki właściwościach symetrii. Na ogół nie odwołują się też Autorzy do wiadomości uczniów z nauki chemii w gimnazjum.

Podkreślona w podstawie programowej prawidłowość zmian właściwości związków tworzących szeregi homologiczne nie jest w podręczniku dostatecznie omówiona. Wiadomo przecież, że ogólnie ujmując, zależność właściwości związków chemicznych od struktury ich molekuł jest jednym z podstawowych zagadnień współczesnej chemii. Istotną rolę taka korelacja odgrywa w projektowaniu syntezy związków chemicznych o pożądanym działaniu, np. biologicznym jako leków czy stymulującym wzrost roślin uprawnych.

Co najmniej pożądanym byłoby podanie rozwiązań zadań umieszczonych na końcu rozdziałów, co rzeczywiście umożliwiłoby uczniom sprawdzenie swoich

umiejętności. Zadania te znajdują się bowiem w ustępach zawierających w ich tytule zalecenie „Sprawdź”. W opisie struktury elektronowej molekuł związków organicznych graficzne jej zobrazowanie rysunkami konturowymi zamieszczonymi w podręczniku sugeruje płaską budowę ich molekuł. Należałoby przynajmniej uzasadnić takie zbytnie uproszczenie. Wskazane byłoby ponadto konsekwentne stosowanie w podręczniku symboliki pary elektronowej albo ewentualnie uzasadnienie sensu rozróżniania jej symbolicznego zapisu kropkami albo kreskami.

Podsumowując ocenę całego złożonego z dwu części podręcznika, biorąc pod uwagę jego ogólną poprawność merytoryczną i walory dydaktyczne, można stwierdzić, że po uwzględnieniu wyżej wymienionych uzupełnień mógłby on zostać rekomendowany przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

ANNA DZIEDZICKA

Recenzja podręcznika:

Józef Krawczyk, Agnieszka Krawczyk, *Życie* — podręcznik dla klasy III gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2011, wydanie I

Omawiany podręcznik, który liczy 304 strony, zawiera 5 rozdziałów: *Ekologia, Dziedziczenie cech, Historia życia na Ziemi, Globalne i lokalne problemy środowiska, oraz Zdrowie człowieka*. Zawarto w nim skorowidz, natomiast brakuje słowniczka, niemniej na marginesach występują *Ważne terminy* wystarczająco w tekście objaśnione, z kolei *Trudne terminy* wytłumaczono w *Podsumowaniu*.

Podobnie jak w tomach poprzednich (klasa I i II) materiał został podzielony na lekcje, z których każdą poprzedzono wyróżnikiem *Pomysł*, gdzie są podane przykłady z życia, odnoszące się do zagadnień omawianych na lekcji. Na marginesach zamieszczono definicje oraz ryciny ilustrujące zawarty w podręczniku materiał. Każda lekcja kończy się *Podsumowaniem*, a każdy rozdział zestawem pytań w wyróżniku *Sprawdź swoją wiedzę*.

W końcowej części podręcznika podano literaturę dla ucznia. Wiadomości nadprogramowe znalazły się w wyróżniku *Warto wiedzieć*. Każdy rozdział jest poprzedzony wstępem, w którym Autorzy omawiają przedmiot rozważań oraz stawiają pytania, na które uczeń znajdzie odpowiedź w prezentowanym rozdziale. Autorzy posługują się poprawnym, zrozumiałym językiem, wykazują rzetelną wiedzę biologiczną i logiczne myślenie. Ten podręcznik nie jest zbiorem przypadkowych zdań zaczerpniętych z innych podręczników, jak to powszechnie jest stosowane. Ładne, przemyślane ilustracje i odpowiednie tabele ułatwiają zrozumienie tekstu. Czytelnik recenzowanego podręcznika z pewnością ani się nie denerwuje, ani nie męczy, zwłaszcza że przedstawiono w nim nie tylko suche definicje, ale związek wiedzy z zakresu biologii z życiem codziennym. Opis przyczyn i skutków globalnego ocieplenia oraz prognozy związane z zanieczyszczeniem środowiska powinny zostawić trwałe ślady w umysłach uczniów. Po raz pierwszy Autorzy podręcznika podają objaśnienia znaków umieszczanych na opakowaniach produktów; szczegółowo uzasadniają konieczność segregacji śmieci. Sądzę, że po takich lekcjach z uczniów powinni wyrosnąć świadomi obywatele, którzy będą wiedzieć, jak znajomość biologii pomaga w codziennym życiu, jak dbać o zdrowie i jak się leczyć. Autorzy zamieszczają sentencję: „Ziemi nie odzie-

dziczyliśmy po ojcach, a jedynie pożyczyliśmy od naszych dzieci” (s. 238), która zobowiązuje do troski o środowisko, w którym żyjemy.

Jest to najlepszy z dotychczas przeze mnie czytanych, nowoczesny podręcznik, zasługujący na rekomendację Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Błędy i usterki są nieliczne:

s. 9 – Tutaj należało podać całą definicję gatunku. Przy podwójnym nazewnictwie brak przykładów.

s. 44 i inne – Wyraz „posiadają” winno się zastąpić słowem „mają”.

s. 5, 112, 149 i inne – Sformułowanie „w wypadku” trzeba zastąpić słowem „w przypadku”.

s. 81 – „będą przeważały”, „będą kształtowały” – powinien tu być czas teraźniejszy.

s. 131 – Grzegorz Mendel nie był uczonym.

s. 49, 172 – „strategie obrony”, „strategie rozrodcze” – tu działa instynkt, a nie strategia.

s. 26–27 – Tekst zbyt szczegółowy jak na poziom gimnazjum.

s. 86, 87 – Podawanie nazw licznych gatunków występujących w strefach ekologicznych mija się z celem, bo uczeń ich nie zna (wełnianka wąskolistna, modrzewnica, rosiczka okrągłolistna, bagno zwyczajne, strzebla, ślίζ).

W sumie są to drobniaczki, które nie umniejszają wartości podręcznika.

ANNA DZIEDZICKA

Recenzja podręcznika:

Ewa Pyłka-Gutowska, Ewa Jastrzębska, *Blżej biologii, podręcznik do gimnazjum, t. 1–3*, WSiP, Warszawa 2009–2014

W recenzowanym podręczniku uwagę zwraca dysproporcja między jego dużymi walorami edytorskimi (jest estetycznie wydany, pięknie ilustrowany, z logicznym podziałem tekstu na poszczególne lekcje, stopniowaniem tytułów za pomocą wytłuszczeń) a narracją.

Uwagi ogólne odnoszące się do wszystkich recenzowanych tomów podręcznika są następujące:

1. Autorki „odrabiają lekcję”, tak jakby nie pamiętały, że adresatem podręcznika jest 12–15-letni uczeń. Niestety, w programach nauczania, a co za tym idzie – w podręcznikach, pozostaje nierozwiązany problem dopasowania treści do wieku ucznia oraz do czasu nauczania. Tymczasem niektórym zadaniom poznawczym 12-letnie dziecko ze względu na stopień rozwoju nie może sprostać. Jeśli oczekuje się od niego zapamiętania takiego zasobu wiedzy, jaki występuje w omawianych podręcznikach, to wymaga się rzeczy niemożliwej. Należy uczyć tego, co umożliwia poznanie otaczającego świata w sposób przystępny i zrozumiały, inaczej koszty związane z wydaniem podręcznika i nauczaniem idą na marne. Ponieważ w ciągu roku szkolnego uczniowie mają 180 dni na przyswojenie wiedzy z wszystkich przedmiotów, winna być ona dozowana. Autorzy podręczników najwyraźniej nie biorą tego pod uwagę.

2. W omawianym podręczniku (podobnie jak w innych) Autorki używają terminu „wypadek” zamiast „przypadek”. Słownik języka polskiego podaje, że wypadek to zdarzenie nieszczęśliwe, katastrofa (np. wypadek kolejowy, drogowy), natomiast przypadek to zbieg okoliczności, coś, co nie jest konieczne. Szczególnie w podręcznikach te wyrazy powinny być użyte prawidłowo.

3. Z notki biograficznej wynika, że obie Autorki mają do czynienia z nauczaniem, ale na poziomie wyższym, co być może powoduje, że mają trudności ze zwracaniem się do gimnazjalisty. Ponadto w niektórych wypowiedziach brakuje precyzji, podaje się informacje bez uzasadnienia, np. „krwinki mają zdolność przywierania do powierzchni” – nie wiadomo, do jakich powierzchni i jakie to ma znaczenie, dlatego uczeń powinien tę wiadomość zapamiętać. Inny przykład:

„należy spożywać produkty (np. mięso) pochodzące tylko z pewnych źródeł” – nie wyjaśniono, dlaczego; albo: „pijawki do dnia dzisiejszego są stosowane do leczenia” – również nie wytłumaczono, dlaczego to jest ważne.

4. Mankamentem ocenianych podręczników jest ich przeładowanie. W nauczaniu biologii wiadomości podaje się w sposób cykliczny, tj. ogólnie cały zakres biologii w szkole podstawowej, potem, w gimnazjum i liceum, stopniując trudności na kolejnych etapach. Uważam, że najpierw należy nauczyć botaniki i zoologii (tak jak w matematyce dodawania i odejmowania), a potem wprowadzać dyscypliny uogólniające, takie jak genetyka, ewolucjonizm, ekologia. Być może rezultat kształcenia byłby wtedy lepszy?

5. Niemniej o kolejności materiału w każdym podręczniku decydują jego Autorzy. W omawianym podręczniku ekologię dzieli od ekosystemów, nie wiadomo z jakiej przyczyny, nauka o dziedziczności. W części drugiej szkielet człowieka omówiono na końcu podręcznika, mimo że we wszystkich podręcznikach anatomii te wiadomości podaje się na początku. Paradoksalnie Autorki pytają na s. 229: „czy widzieliście kiedykolwiek dom w trakcie budowy? Pierwszym etapem jest postawienie konstrukcji”. Same jednak, wydaje się, o tej zasadzie nie pamiętają. Omawiane trzy tomy podręcznika napisano wg takiego samego schematu. Materiał podzielono na lekcje, ponadto zastosowano następujące wyróżniki: nr lekcji, temat, ważne terminy, podsumowanie działu, doświadczenia, obserwacje, zadania sprawdzające, warto wiedzieć, wiesz, rozumiesz. W każdym tomie zamieszczono słowniczek i indeks, a do części pierwszej została też dołączona płytka CD, która jednak zatytułowana jest inaczej niż podręcznik. W sumie nie jest to opracowanie godne polecenia, wszystkie części zawierają liczne błędy, przy czym najwięcej jest ich w części drugiej.

W **tomie I**, który liczy 200 stron (wyd. IV, WSiP, Warszawa 2009), zamieszczono następujące rozdziały: *Biologia – nauka o życiu*, *Jedność organizmów*, *Różnorodność organizmów*, *Królestwo zwierząt*. Uczeń znajdzie tu informacje, czym zajmuje się biologia, jak poznaje się organizmy i jakie są ich właściwości. Dość pobieżnie omówiono komórki, tkanki, potem bakterie, wirusy, protisty, grzyby oraz świat zwierząt. Niestety w tym tomie nie ma żadnych odwołań do wiadomości ze szkoły podstawowej. Ponieważ w podręczniku występują liczne błędy, nie mogę polecić tej pozycji do szkół.

Wykaz zauważonych błędów i nieścisłości:

s. 58–61 – Omawiając sposób rozmnażania płciowego, nie wprowadzono pojęcia gamety, z kolei na s. 9 tomu II używa się terminu gameta bez wyjaśnienia.

s. 60 – Zapłodnienie wewnętrzne, ryc. 10.3 nie pomaga zrozumieć, na czym ten rodzaj zapłodnienia polega. Tu jest połączenie dwóch komórek.

s. 98 – Nie wyjaśniono, że sporysz to forma przetrwalnikowa buławinki czerwonej.

s. 102 – „porosty jako pokarm człowieka” – brak informacji, które porosty i kto je spożywa.

s. 118 – „Dlatego tasiemce, aby zwiększyć szansę na rozród, wywarzają ogromną liczbę jaj i larw” – przecież nie są to oddzielne byty!

s. 119 – W tekście odnoszącym się do tasiemców znalazło się sformułowanie: „rozmnażanie się dojrzałych osobników” – tymczasem chodzi tu o dojrzałe człony tasiemca.

s. 119 – „Po osiągnięciu dojrzałości płciowej tasiemiec zaczyna się rozmnażać” – informacja nieścisła, bo u „dojrzałych” tasiemców nie wszystkie człony są dojrzałe.

s. 121 – Natomiast owsiki: „aby złożyć jaja, wydostają się na zewnątrz przez odbył, co powoduje uciążliwe swędzenie” – nie wiadomo czego i kogo?

s. 123 – „W segmentach powstają te same elementy budowy” – nie te same, a takie same, niemniej ryc.21.4 pokazuje, że jednak są inne: gardziel, przełyk, żołądek – a więc ani te same, ani takie same.

s. 127 – „Do dnia dzisiejszego w wielu krajach stosuje się pijawki do leczenia rozmaitych schorzeń” – nie podano żadnego uzasadnienia tego faktu; przecież 12-letni uczniowie w domu już nie zetknęli się z leczeniem za pomocą pijawek.

s. 131 – Głównogi: „Poruszają się sposobem odrzutowym dzięki gwałtownemu wyrzuceniu wody z jamy płaszczowej” – tu trzeba objaśnić, na czym to polega.

s. 132 – „muszle, perły oraz masę perłową mięczaków wykorzystuje się do wytwarzania ozdób oraz przedmiotów użytkowych” – uczeń wciąż nie wie, skąd się biorą perły i masa perłowa.

s. 139 – „różne aparaty gębowe, różne rodzaje pokarmu” – różne od czego? – Winno być – rozmaite.

s. 141 – Autorki piszą, że larwa „następnie nieruchomieje, tworząc poczwarkę”. Na ryc. 24.6 widać, że poczwarka ma zupełnie odmienną postać niż gąsienica, a więc nie tylko nieruchomieje.

s. 145 – „muszą przechodzić wiele linień” – nie wyjaśniono, dlaczego linieją.

s. 146 – „Zwierzęta należące do kręgowców mają szkielet wewnętrzny zbudowany z kości” – nie tylko! Są także szkielety wyłącznie chrzęstne.

ryc. 25.3 – Zabrakło informacji, że jest to poprzeczny przekrój ciała kręgowca i bezkręgowca, pokazujący plan budowy tych zwierząt. My wiemy, ale uczeń nie!

s. 152 – „Do poruszania się na lądzie służą im dwie pary kończyn, które u kręgowców składają się z tych samych części” – z takich samych!

s. 155 – „Śluz wytwarzany tuż pod skórą” – a ryc. 25.6 pokazuje, że gruczoły śluzowe występują w naskórku.

s. 155 – „Niektóre płazy bezogonowe mają długi język, przytwierdzony w przedniej części jamy gębowej, co umożliwia szybkie wyrzucanie go i chwytanie ofiary” – należało dodać, że język jest lepki.

s. 155 „Układ pokarmowy płazów składa się z tych samych części, co u ryb” – z takich samych, a nie z tych samych.

s. 161 – „zabijajania” – błąd literowy.

s. 161 – „Błony płodowe umożliwiają rozwój zarodka w środowisku lądowym” – nie wyjaśniono, dlaczego.

s. 166 – „Ptaki mają bardzo lekki szkielet dzięki temu, że ich kości (np. miednica) są płaskie, a wiele innych (np. kości czaszki) ma komory wypełnione powietrzem” – to jest dezinformacja! – człowiek ma kości płaskie, a nie lata, tu powinno się omówić kości pneumatyczne i podać ich prawidłowe przykłady!

s. 167 – „Worki powietrzne są to pęcherze, które uczestniczą w oddychaniu, szczególnie podczas lotu, dzięki temu, że stanowią dodatkowe przestrzenie, które mogą być wypełnione powietrzem” – one nie mogą, ale są wypełnione. Podwójne oddychanie niedostatecznie wyjaśniono. To samo dotyczy wola i dwóch żołądków u ptaków. Z treści wynika, że wole występuje u jednych gatunków, a podwójny żołądek u innych, co jest oczywistym błędem!

s. 167 – „Strusie mają silnie umięśnione nogi” – z ryc.28.1 wcale to nie wynika, w dodatku powinno się użyć terminu „kończyny”.

s. 175 – „Cięża u słonia trwa 3 lata” – trwa 630 dni, tj. ok. 21 miesięcy!

s. 176 – „Pozytywne znaczenie ssaków dla człowieka wynika z tego, że niektóre z nich są zwierzętami hodowlanymi” – to jest dezinformacja! – a np. ssaki łowne?

s. 178 – Termin „sperma” podano bez wyjaśnienia.

s. 179 – „U ssaków zapłodnienie jest wewnętrzne, następuje w jajowodzie” – to są dwie odmienne informacje.

W **tomie II** recenzowanego podręcznika (wyd. VI, WSiP, Warszawa 2014), który ma 328 stron, zawiera też indeks i słowniczek, omówiono następujące tematy: *Różnorodność organizmów*, *Związki chemiczne w życiu organizmów*, *Budowa i funkcjonowanie organizmu człowieka*, *Zdrowie i choroby*.

Zauważono następujące błędy i nieścisłości:

s. 7, 19, 23, 41, 51 – „nasienie” – tu akurat chodzi o nasiono, kiedy podaje się definicję: „wielokomórkowy organizm zawierający zarodek rośliny nasiennej”.

s. 9 – „gamety” – termin nieobjaśniony, choć bardzo ważny!

s. 61–69 – Treść nie zawiera odwołań do lekcji chemii.

s. 87, ryc. 16.1 – Należało podpisać elementy występujące na rycinie.

s. 97 – „między jelitem cienkim i grubym znajduje się niewielkie uwypuklenie – wyrostek robaczkowy. U zwierząt roślinożernych jest on stosunkowo duży – tworzy jelito ślepe, które jest miejscem trawienia celulozy” – to jest pomylenie z poplątaniem. Wyrostek robaczkowy jest końcową częścią jelita ślepego i występuje nie tylko u roślinożerców. U tych ostatnich nie wyrostek jest duży, a jelito ślepe ma duże wymiary!

s. 97 – „jeśli fragmenty pokarmu zalegają przez dłuższy czas w wyrostku robaczkowym, może dojść do jego zapalenia” – jelito się nie pali! Może wystąpić stan zapalny.

s. 98, 100 – „gruczoły wydzielnicze” – jeśli gruczoł, tzn. że wydziela; nie ma gruczołów niewydzielniczych.

s. 115 – „krew to nie tylko płyn, to także tkanka” – używa się terminu „tkanka płynna”.

s. 116 – „po mniej więcej 4 miesiącach pełnienia swej funkcji krwinki są niszczone w wątrobie i śledzionie” – po 6 tygodniach! I nie w wątrobie, tylko w śledzionie, która jest nazywana cmentarzyskiem krwinek czerwonych.

s. 117 – „cechą płytek krwi jest zdolność przywierania do powierzchni i zlepiania się” – nie powiedziano, do jakich powierzchni przywierają, ani jakie to ma znaczenie.

s. 124, ryc. 24.1 – „komórka mięśnia sercowego” – to jest włókno.

s. 164 – „w usuwaniu zbędnych substancji z organizmu biorą udział: układ oddechowy, wydalniczy, skóra” – pominięto układ pokarmowy, który też wydziela. Potem Autorki wyjaśniają: „wydalania nie należy mylić z usuwaniem kału” – a usuwanie to nie jest wydalanie? Różnica dotyczy płynnych i stałych końcowych produktów przemiany materii.

s. 170 – „zewnątrzna warstwa naskórka jest zbudowana z martwych komórek naskórka, które złuszcza się i odrywa od ciała” – złuszczać się, tzn. oddzielać się cienkimi warstwami, odpadać. Należy wyrażać się precyzyjnie.

s. 170 – „w skórze właściwej występują zgrubienia zwane cebulkami włosowymi” – uczeń pewnie będzie szukał zgrubień na swojej skórze. Tak nie wolno pisać o mikroskopijnych elementach! Tu powinno się zdecydowanie wyjaśnić, że cebulka to część składowa włosa, a nie jakieś zgrubienie.

s. 170 – „skóra na wewnętrznej stronie dłoni tworzy delikatne bruzdy i zagłębienia zwane liniami papilarnymi” – dotyczy to opuszków palców, a nie całej dłoni.

s. 172 – „pot jest pożywką dla bakterii, które przyczyniają się do powstania przykrego zapachu” – pot ma zapach charakterystyczny dla każdego człowieka, co zostało wykorzystane w kryminalistyce. Występują gruczoły wonne jako odmiana potowych.

s. 172 – „grubość tkanki tłuszczowej zależy od płci” – zależy od wielu czynników. Także od wieku, sposobu odżywiania się, przemiany materii, rodzaju wykonywanej pracy, itp.

s. 173 – „mięśnie połączone z włosami” – jak to rozumieć?

Ryc. 34.1 przedstawia mięsień przywłosny, ale nieopisany. W tekście nie ma mowy o mięśniach stroszycielach włosów. Zatem skąd uczeń ma wiedzieć, jakie mięśnie są połączone z włosami?

s. 174 – *Warto wiedzieć* – cały tekst jest niepoprawny językowo i merytorycznie.

s. 178 – W tabeli podano, że „w gorącym otoczeniu włosy są nastroszone” – ta informacja jest sprzeczna z tą na s. 173 – „gdy jest zimno, to włosy są podniesione”. W dodatku używa się terminów: jeżą się włosy, a stroszą pióra.

s. 180 – „przyciśnij kolejne palce prawej ręki (kciuk, wskazujący, środkowy, serdeczny, mały)”. Skąd uczeń ma wiedzieć, jak się palce nazywają?

s. 187 – „neurony to wydłużone komórki” – to nieprawda, ich kształty są różnorodne.

s. 190 – „używaj maksymalnej liczby zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku)” – to są dopiero trzy!

„używaj obu półkul mózgowych – czy można używać jednej?

s. 201 – „nadnercza są położone w górnej części każdej z nerek” – to są bieguny nerek!

s. 201, 208 – „przysadka” – to jest przysadka mózgowa, bo są także inne przysadki. Nie wspomniano o jej nadrzędnej roli.

s. 205 – Brak informacji o wydzielinie i wydalinie.

s. 216 – „po usłyszeniu dzwonka wszyscy zbierają swoje rzeczy i wychodzą z klasy” – mogą też wchodzić do klasy, a może idą na przerwę, a może do domu?

s. 221 – „wąska źrenica” – u człowieka ma ona kształt koła i może być zwężona, ale nie wąska.

s. 224 – Omawiając daltonizm, nie wspomniano, jaki wpływ ma ta wada wzroku na prowadzenie pojazdów. Młodzież powinna to wiedzieć, by uniknąć wypadku, np. na rowerze.

s. 226 – Kosteczki słuchowe nie zostały nazwane i nie podano ich liczby.

s. 229 – „kości żebrowe” – używa się nazwy żebra.

s. 229 – Powinno być wyraźnie powiedziane, że krwinki są wytwarzane w czerwonym szpiku kostnym.

s. 229 – „czaszka jest zbudowana z wielu płaskich kości” – przecież uczeń nie wie, że są jakieś inne rodzaje.

s. 230, ryc. 47.3 – Kości mózgowoczaszki również nie opisano.

s. 232, ryc. 47.5 – Podpis „tkanka kostna”, a w tekście wymienia się dwa rodzaje tej tkanki.

s. 233 – „wnętrze wielu kości wypełnia szpik kostny” – nie powiedziano nic o rodzajach szpiku, o jego funkcji, a także, w jakich kościach występuje.

s. 235 – „szkielet noworodka” – ani słowa o ciemniączkach.

s. 237 – „w ciele człowieka jest ok. 400 mięśni” – jest około 500.

s. 237, 240 – „tkanka mięśniowa prążkowana jest zbudowana z wielojądrowych komórek” – nie, to są włókna.

s. 239 – „produktem tego procesu jest kwas mlekowy” – nie podano, jakie on ma znaczenie.

s. 242 – „sport powinien być źródłem radości i zdrowia. Niestety wiele osób trenujących...sięga po środki dopingujące”. – ?! Dla tych trenujących to może również źródło radości?

s. 247 – Twierdzenie, że „chrząstka chroni kość przed ścieraniem”, należy uznać za pogląd nowatorski.

Tom III (wyd. III, WSiP, Warszawa 2013), mający 256 stron, podobnie jak pozostałe zawiera słowniczek i indeks. Obejmuje zagadnienia: *Ekologia – nauka o środowisku, Dziedziczenie cech, Ewolucja życia, Globalne i lokalne problemy środowiska, Ekosystemy, Przyszłość kształcenia biologicznego.*

Zauważono następujące błędy:

s. 33 – Omawiając pasożytnictwo, należało dodać, że żywiciel, to inny żywy organizm.

s. 35 „Cechą pasożytów są olbrzymie możliwości rozrodcze” – nie wyjaśniono, dlaczego.

s. 70 – „katalizować” – bez wyjaśnienia.

s. 96–97 – Dziedziczenie Rh- nie powiedziano, jakie jest praktyczne znaczenie tego czynnika.

s. 99 – Dziedziczenie płci przedstawiono bardzo pobieżnie.

s. 121,122 – „skamieliny” – bardziej poprawnie winno być skamieniałości.

s. 125 – „wyrostek robaczkowy (pozostałość po jelicie ślepym)” – to jest nieprawda! Jest to szczątkowy, obwodowy koniec jelita ślepego!

s. 120 – „Proces ten, zwany ewolucją, tłumaczy teoria, której podwaliny stworzył Karol Darwin” – to wszystko, czego uczeń dowie się o Darwinie.

s. 129 – Środowisko, siedlisko, konkurencja, to są terminy ekologiczne, które uczeń powinien poznać wcześniej!

s. 135 – „Niedopuszczone do rozplodu” – termin bez wyjaśnienia.

s. 184–192 – Omawiając lasy, nie wykorzystano znanych uczniowi terminów ekologicznych, tak jakby był to temat oderwany od środowiska!

W dodatku płytka dołączona do podręcznika ma tytuł *Biologia w gimnazjum*, a więc odmienny od tytułu podręcznika.

Podsumowując, stwierdzam, że bez poprawienia błędów żadna z recenzowanych trzech części podręcznika nie powinna być wykorzystywana w szkołach. Jednak zdumiewa, że na te niedociągnięcia nie zwrócili uwagi rzeczoznawcy Ministerstwa.

Podsumowanie recenzji podręcznika:

Mirosław Golikowski, Romuald Hessa, Marek Kaczmarzyk, Aleksandra Mrzigod, Janusz Mrzigod, Marek Więckowski, *Przyroda*, Wyd. Nowa Era Warszawa 2013, t. 1–2

Autorzy recenzji:

Edward Duś (ED) – geografia, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Anna Dziedzicka (AD) – biologia,

Jerzy Kuczyński (JK) – fizyka i astronomia, Planetarium Śląskie w Chorzowie

Piotr Pacholarz (PP) – geografia, Uniwersytet Jagielloński

Ewa Wasielewska (EW) – chemia¹, Uniwersytet Jagielloński

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Bożeny Karawajczyk, doc. dr hab. Elżbiety Kompanowskiej-Jezińskiej, dr Ewy Strugały, dr. hab. Marcina Wójcika oraz dr. Krzysztofa Kaszewskiego. Składa się z dwóch tomów o numerach ewidencyjnych w wykazie dopuszczenia MEN: 658/1/e/2013 oraz 658/2/e/2013 i jest uzupełniony przez dwa zeszyty ćwiczeń². Zamieszczony w podręczniku kod pozwala wyświetlić podręcznik jako e-book, który nie zawiera jednak jakichkolwiek treści poszerzających wiedzę czy też poglądowych (animacji lub filmów).

¹ W tekście odwoływać się będę do poszczególnych recenzji, podając inicjały ich Autorów.

² Joanna Kobyłecka, Alina Nowakowska, Agnieszka Pieszalska, Anna Wawrzkowicz, *Przyroda. Biologia. Geografia. Karty pracy ucznia dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2013 oraz: Marta Giżyńska, Anna Jagodnicka, Aleksandra Kwiek, *Przyroda. Fizyka. Chemia. Karty pracy ucznia dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2013. Karty pracy nie mają numeru ewidencyjnego MEN, a przedmiotem recenzji był wyłącznie podręcznik.

Wszyscy recenzenci podkreślają walory estetyczne podręcznika – staranną szatę graficzną, dobry materiał fotograficzny³ i rysunkowy. Najwyżej został pod tym względem oceniony dział *Geografia*. Z 24 wątków tematycznych podanych w podstawie programowej tego przedmiotu wybrano 15 – 4 wątki z grupy „Nauka i świat”, 6 z grupy „Nauka i technologia” oraz 5 z grupy „Nauka wokół nas”, z czego 7 opisano w tomie pierwszym, liczącym 220 stron i 8 w tomie drugim, na 255 stronach. Recenzent ED uznał wątki te za trafnie dobrane, podkreślając, że pozostałe były słabo powiązane z problematyką geograficzną. Każdy z tomów podzielony jest na następujące po sobie cztery działy: fizyka na stronach 7–44 w t. 1 i 7–46 w t. 2, chemia odpowiednio 47–118 i 49–128, biologia 121–172 i 131–198 oraz geografia 175–219 i 201–255. Zatem fizyka zajmuje 78 stron (ok. 17,3% całości podręcznika), chemia 152 strony (33,8%), biologia 120 stron (26,7%) i geografia 100 stron (22,2%)⁴. Różnice te nie musiałyby być znaczące, ponieważ na rozmiar części składają się zarówno teksty jak i ilustracje, jednak prawie dwukrotnie większy rozmiar części chemicznej w stosunku do fizyki znajduje odbicie w sposobie omawiania zagadnień, w przypadku fizyki bardzo powierzchownym, z licznymi skrótami myślowymi utrudniającymi rozumienie tekstu lub prowadzącymi do fałszywych stwierdzeń, co odzwierciedlają uwagi szczegółowe do tego działu.

Wszyscy recenzenci zgodnie krytykują układ podręcznika, niemniej zaznaczają, że główną część winy ponosi tak skonstruowana podstawa programowa. Prawdopodobnie poszczególne tematy specjaliści wymienionych czterech dziedzin opracowali niezależnie i nie spróbowali wzajemnie swoich tekstów skonsultować. W wyniku tego nie ujawnia się ani jednolitość nauk przyrodniczych, ani istniejące między nimi różnice. Straconą szansą jest wątek „Metoda naukowa i wyjaśnianie świata”, gdzie można było wyjaśnić różnice metodologiczne w badaniach w różnych dziedzinach nauk przyrodniczych, a tymczasem powtórzono trzykrotnie mniej więcej tę samą wersję opisu doświadczenia, którą uczeń poznał już w gimnazjum. Jedynym wyjątkiem, ale bynajmniej nie na korzyść, jest geografia, która, jak można wnioskować z tekstu, nie ma żadnej metody – kolejni ludzie pojawiają się i mówią, że jest inaczej, niż uważano dotąd, a pozostała część ludzkości im wierzy. Wprawdzie pada kilkakrotnie słowo „udowodniono”, ale nie wiadomo, na czym polega taki „dowód geograficzny”, ponieważ w tekście jest mowa jedynie o obserwacji przez teleskop, która sama w sobie na ogół nie jest wystarczającym dowodem.

Tytuł *Przyroda* jest, według AD, mylący, ponieważ są to raczej wybrane zagadnienia przyrodnicze. Autorzy nie zdefiniowali terminu „przyroda”, ale na

³ Niemniej w dziale *Fizyka* recenzent (JK) zauważył, że dwukrotnie zamieszczono niemal identyczne ilustracje – zdjęcia narтника na s. 43 i 164 oraz schematy ilustrujące zjawisko cieplarniane ze s. 30 i 214 w tomie drugim.

⁴ Pozostałe 5 stron, to strony tytułowe, spis treści itp.

ogół jest to biosfera, której składowymi są: skały (litosfera), powietrze, woda oraz organizmy żywe. W podręczniku rozpatruje się spośród nich jedynie wodę. Zamiast czterech dyscyplin, w których omawia się każdy wątek tematyczny, należało podać rozdziały – jeśli już koniecznie – opracowane przez czterech specjalistów. Byłoby to łatwiejsze do przyswojenia przez uczniów. Nie znamy intencji Autorów(a) podstawy programowej, jeżeli jednak podręcznik ma wyposażać ucznia w wiedzę z zakresu nauk ścisłych, to winna być ona przynajmniej zbliżona do tematu „przyroda”, lub należy zmienić tytuł. Nawet przy obecnej podstawie programowej, jak pisze JK, porządna praca redakcyjna i preparowanie poszczególnych rozdziałów z udziałem wszystkich Autorów i pod jednolitym zarządem Redaktora pozwoliłoby uniknąć większości powtórzeń oraz zaopatrzyć tekst w odpowiednie odsyłacze, umożliwiające zobaczenie przez ucznia tego samego tematu z różnych punktów widzenia. W ten sposób powstałaby pozycja niezwykle istotna z punktu widzenia edukacji, bo praktycznie pokazująca, jak należy poznawać problemy i różne spojrzenia na ten sam problem, czyli to, co jak rozumie JK, powinno być celem nauczania przedmiotu „przyroda”.

Inne poważne wady redakcyjne podręcznika to, według EW, brak spisu bibliografii i wykazu stron internetowych oraz niezamieszczenie zarówno indeksu rzeczowego, jak i indeksu nazwisk. Recenzenci podkreślają brak odniesień do wiadomości zdobytych przez ucznia wcześniej. Także podsumowania na końcu każdego wątku w każdym dziale są stereotypowe i często nie dają rozeznania, które wiadomości jako ważne powinny zostać opanowane i zapamiętane. Recenzent ED uważa, że niektórzy uczniowie mogą ograniczyć wysiłek intelektualny, przyswajając jedynie podsumowanie i to bez należytego zrozumienia. Pytania bywają sformułowane w sposób nieprecyzyjny, np.: „Podaj przynajmniej trzy powody, dla których nie jest możliwe życie na planetach innych niż Ziemia”⁵. Założenie tego pytania jest fałszywe, ponieważ z kontekstu nie wynika bynajmniej, że w pytaniu chodzi o ludzi.

Pracę redakcyjną ocenili recenzenci zdecydowanie negatywnie. Układ podręcznika sprzyjał powstawaniu zarówno powtórzeń, jak i luk, a powierzchowne traktowanie przekazywanej wiedzy spowodowało liczne nieścisłości i zafałszowania. Temat „woda”, opracowany przez czterech specjalistów, niesie multum informacji, jednak żaden z Autorów nie powiedział, że bez wody nie ma życia, że woda pitna musi odpowiadać przyjętym normom jakości, że woda zanieczyszczona

⁵ „Geografia” t. 1, s. 181. Co ciekawe, służący mi (I.T.-S.) za „króliki doświadczalne” studenci i uczniowie klasy maturalnej bezbłędnie dopowiadali sobie, że chodzi o człowieka. Jedna z maturzystek stwierdziła: „Mieliśmy w szkole do czynienia z tak dużą ilością podobnych pytań, że teraz odruchowo zgadujemy, co autor miał na myśli”. Trudno się potem dziwić, że w zadaniach na rozumienie tekstu uczeń zamiast przeprowadzać analizę, usiłuje zgadnąć, jaką odpowiedź wymyślił sobie autor pytania.

na może generować wiele groźnych chorób (żółtaczkę, czerwonkę, biegunki, dur brzuszny, cholera, jaglica), że wodę należy oszczędzać. To są informacje ważne dla każdego człowieka! Występują one w wielu podręcznikach gimnazjalnych. Wystarczy się odwołać do wiadomości już przez ucznia poznanych, np. przypomnij sobie... Autorzy podręcznika nie stosują tej zasady przy żadnym z tematów. Uważna praca redakcyjna pozwoliłaby wyeliminować także sprzeczności między tekstami z różnych dziedzin. Oto w tomie drugim, w dziale „Chemia” na s. 50 znajdujemy wiadomość, że do czasów Boyle’a (1627–1691) do doświadczeń nie przykładano większej wagi. Tymczasem w tym samym tomie w dziale „Fizyka” na s. 10 chwalony jest Galileusz (1564–1642) za przeprowadzenie wielu doświadczeń, m.in. potwierdzających odkryte przez niego zjawisko bezwładności. Przykładano zatem wagę do doświadczeń, czy nie przykładano?⁶ Można wybaczyć pominięcie czternastowiecznego uczonego, Mikołaja z Autrecourt, który odkrył znaczną część wiedzy określanej później jako mechanika newtonowska, ponieważ Galileusz najprawdopodobniej nie znał jego prac, niemniej rozważania Galileusza były głównie spekulatywne. Legendy o zrzucaniu przez niego dwóch kul ze szczytu wieży w Pizie ukuto po jego śmierci, co więcej, zbadano, że eksperyment ten, gdyby Galileusz faktycznie go przeprowadził, musiałby potwierdzić teorię... Arystotelesa. Filozofowie za ojca współczesnego eksperymentu uważają Francisca Bacona (1561–1626), twórcę indukcyjnego eliminacyjnego i choć po śmierci jego prace zostały na pewien czas zapomniane, niewykluczone, że Boyle je znał. Autorzy nadużywają zdecydowanie słowa „udowodnił”, odnosząc je zarówno do obserwacji, eksperymentów, jak i obliczeń rachunkowych. Przypomnijmy, że dzisiejszy uczeń nie poznaje pojęcia dowodu na lekcjach matematyki, więc nie wie, że nie każda argumentacja czy uzasadnianie jest dowodem, a „udowadnianie” metodą obserwacji wzrokowej może doprowadzić do słynnych kanałów na Marsie. Autorzy części „Fizyka” wpisują się niestety w długą i niechlubną tradycję fałszowania paradoksów Zenona z Elei, w tym przypadku paradoksu Achillesa i żółwia. Jak się wydaje, paradoks ten mógłby służyć za wskaźnik, czy omawiający go potrafią rozumować abstrakcyjnie, jak umieli to starożytni Grecy, czy też wyłącznie na poziomie operacji konkretnych, jak autor tekstu na s. 7 tomu drugiego. Wyjaśnijmy, na czym polega nieporozumienie. Załóżmy, że Achilles, zmęczony pogonią za żółwiem, zrezygnował z niej, czego żółw nie zauważył. Ucieka więc dalej, ale jest coraz bardziej wyczerpany, zatem kolejne odcinki drogi, po których staje, aby złapać oddech, są coraz krótsze. Załóżmy dla ułatwienia, że długość każdego następnego odcinka, to połowa poprzedniego. Ciąg liczbowy, który otrzymamy w ten sposób, jest, rzecz jasna, zbieżny do zera, nie znaczy to

⁶ W uwagach szczegółowych do części „Fizyka” JK zwraca uwagę, że podawanie wybiórczych informacji jako ogólnych deprecjonuje wartość nauki.

jednak, że nasz żółw kiedykolwiek się zatrzyma. Ponieważ każdy odcinek składa się z nieskończonej ilości punktów, można go też dzielić w nieskończoność. Zatem żółw, który nie jest niepokojony przez Achilleśa, będzie posuwał się coraz krótszymi etapami, ale zatrzyma się po przebyciu nieskończonej ich ilości, a więc... nigdy.

Należy podkreślić też zdecydowane pozytywy podręcznika. W części biologicznej doceniono wreszcie zasługi Arystotelesa dla tej dziedziny, a teorię czterech żywiołów w części chemicznej poprawnie przypisano nie jemu, a Empedoklesowi, łamiąc tym samym długą błędną tradycję podręcznikową. Słusznie też za prekursorów uznaje się tu alchemików, a nie jońskich filozofów przyrody. W podręczniku można odnaleźć wiele użytecznych informacji praktycznych na temat kosmetyki, diety czy meteorologii, kluczowym jednak sformułowaniem w tym zdaniu jest „można odnaleźć”. Trudno stwierdzić, czy winę ponoszą twórcy podstawy programowej, Redaktor czy sami Autorzy, jednak ci ostatni wyraźnie nie mogą się zdecydować, czy prowadzić ucznia do intelektualnej przygody z nauką, czy też przekonywać, że reprezentowana przez nich dziedzina jest ważna, bo ma wiele zastosowań praktycznych. Jedynymi recenzentami wypowiadającym się pozytywnie o podręczniku byli recenzenci części „Geografia”, ale recenzent ED chwalił głównie szatę graficzną, a recenzent PP mimo ogólnie pozytywnej opinii miał wiele uwag krytycznych. Pozostali recenzenci stwierdzili zgodnie, że podręcznika nie należy rekomendować. Znalaziono wiele szczegółowych błędów, których egzemplifikacje przytaczamy poniżej.

Wykaz błędów zauważonych w dziale *Biologia*:

Tom I:

s. 3 – Metoda naukowa i wyjaśnianie świata – wyjaśniać można nieporozumienia, świat można objaśniać (opisywać).

s. 14 – Cytozol – termin bez objaśnienia.

s. 122 – Pojemniki z solą i pieprzem – infantylny przykład.

s. 151 – Jądra nadskrzyżowaniowe – uczeń nie zna terminu.

s. 157 – Zdrowie to brak choroby.

s. 158 – Homeostaza – prawdziwa wartość temperatury – to nieprawda.

s. 159 – Bakterie, wirusy, protisty, płazińce – skąd uczeń ma to wiedzieć?

s. 162 – „możemy znosić niedobory pożywienia, jesteśmy jednak prawie całkowicie bezradni **w wypadku** jego nadmiaru”. Przecież możemy nie spożywać, możemy nakarmić głodnych.

s. 164–166 – Nie podano, jaką rolę ma zła jakość wody.

s. 168 – Dlaczego omawia się przystosowania do życia w wodzie tylko u ryb?

Tom II:

- s. 133, ryc. 3.5 – *Geranium sanguineum* – brak litery L (Linneusz).
- s. 145 – In vitro – powinno się wyjaśnić termin i wyraźnie podkreślić, że wymiary zarodków są mikroskopijne.
- s. 156 – „wybierając rybę w sklepie, warto zwrócić uwagę, czy nie jest to gatunek chroniony” – nonsens! Przecież gatunek chroniony nie może znaleźć się w sklepie.
- s. 163 – Termin delecja – bez objaśnienia.
- s. 175 – Nie wspomniano o koszeniu oraz czerwcu polskim. Ten najbardziej związany z naszą kulturą owad, dostarczający czerwonego barwnika, w średnio-wieczu przynosił państwu dochody większe niż otrzymywane z eksportu zboża.
- s. 181 – Plamka – ma być plamka żółta.
- s. 189 – Należy podać nazwę zwierzęcia na fotografii. To jest liściec.
- s. 198 – „należących do bakterii sinic” – to są glony! Błąd merytoryczny.

Ponadto w tomie II występują zdania bezsensowne:

- s. 134 – Bioetyka – granice zabawy w Boga.
- s. 141 – Czy altruizm jest bezinteresowny?
- s. 194 – Dlaczego biedronka nie może być tak wielka jak słoń?

Wykaz błędów zauważonych w dziale *Chemia*:

Tom I:

- s. 82 – Niepełna definicja związku aromatycznego.
- s. 89 – Metale aktywniejsze od wodoru wypierają wodór z kwasów, ale tylko niektóre z nich wypierają wodór z wody, a nie wszystkie, jak napisano w tekście, ponadto niezrozumiałe są barwy metali.
- s. 91 – Niepoprawna definicja katalizatora.
- s. 96 – Błędny model wiązania peptydowego obejmuje ugrupowanie CH_2 , a ponadto nie koresponduje z treścią dotyczącą aminokwasów.
- s. 115 – Skalę pH należy koniecznie odnieść do odpowiedniego stężenia jonów H^+ i wyjaśnić, że przedstawione na skali barwy dotyczą barwy wskaźnika uniwersalnego.
- s. 115 – Błędne utożsamienie wodorotlenków z zasadami.

Uwagi szczegółowe do działu *Fizyka i astronomia*:

Tom I:

- s. 8 – Rozróżnienie rozumowania dedukcyjnego i indukcyjnego mało precyzyjne. Dodatkowo podane przykłady nie są możliwe do zrozumienia przez ucznia

(w przypadku Maxwella nawet przez studenta), pomijając ich historyczną wątpliwość! Podobne uwagi należałoby poczynić w stosunku do załączonego „scenariusza przeprowadzania doświadczeń”.

s. 9 – Sformułowanie typu „może się okazać, że odkryte prawa są słuszne tylko w pewnych ściśle określonych warunkach” zdecydowanie nie do przyjęcia. Należy napisać, że wszystkie ludzkie orzeczenia o przyrodzie (i chyba nie tylko) mają postać twierdzeń, czyli składają się z założeń i tez. Zawsze, gdy wyjdziemy poza założenia, tezy mogą okazać się fałszywe, a praca naukowa to nie tylko „odkrywanie”, ale również, o ile nie przede wszystkim, określanie zakresu obowiązywania stwierdzeń. W oczywisty sposób nie modyfikuje się teorii z powodu niezgodności z obserwacją, choć taka niezgodność jest argumentem do poprawiania teorii. To ostatnie jest naturalną cechą nauki, jednak w praktyce teoria przybliżona, taka jak np. mechanika newtonowska, często (z zasady) ma pewne zalety, powodujące, że w praktyce przedkłada się ją nad teorię dokładniejszą. W szczególności oczywiście błędne przewidywania, nawet w zakresie gdzie teoria powinna być poprawna, jej nie dyskwalifikują. I wyjaśnienie tego uczniowi jest ważniejsze niż nauczenie go jakiegokolwiek pojedynczej teorii. Zwłaszcza na przedmiocie z założenia „ogólnym”, jakim jest przyroda.

s. 13 – Silnik parowy z samochodem kojarzy się słabo (nie wiem, czy choć jeden procent uczniów wie, że istniały samochody parowe!). Telegraf optyczny to prosta konsekwencja ... odkrycia teleskopu. Bez teleskopu odczytywanie sygnału optycznego jest możliwe z odległości, która wyklucza sens tworzenia linii telegraficznej.

s. 14 – Grafia wyszła z użycia na początku XXI wieku. Tym samym alfabet Morse’a nie jest współcześnie używany.

s. 17 – Obecnie używane silniki bywają różne. W szczególności duże silniki często są dwusuwowe. Fakt, że w samochodach przeważają czterosuwowe, nie oznacza, że inne silniki zanikły. Poza tym błąd logiczny – czterosuw to typ silnika, a nie „obecnie stosowany silnik”.

s. 20 – Tylko niewielka część tego, co dzieje się wokół nas, wynika z przemian energii. Np. to, co robię w tej chwili, wynika z chęci napisania recenzji. Oczywiście uczeń o tym wie i fakt, że prawie wszystko ma jakiś związek z energią, wydaje się typowemu uczniowi, zwłaszcza nastawionemu humanistycznie, bez znaczenia. A energia elektryczna jest wyjątkowo przydatna. Dlatego mimo horrendalnych wad (np. praktyczny brak możliwości magazynowania) słowo „energetyka” kojarzone jest z energią elektryczną. Uwaga o kosztach energetyki jądrowej jest zupełnie nie do przyjęcia, stanowiąc zwykłą reklamę – koszty nie są wcale małe, a ryzyko związane z energetyką jądrową powoduje, że ten rodzaj energetyki prawdopodobnie zaniknie w ciągu kilkudziesięciu lat.

W temperaturze 6000 K jonizacja jest dosyć umiarkowana.

s. 21 – Opis świecenia nieudolny, zarówno z punktu widzenia fizyki (brak opisu związków między przyspieszeniem a emisją światła), jak i gramatycznego (wyhamowywanie oznacza tracenie energii!). Mechanizm świecenia w gwiazdach i w ogniu jest identyczny. Zgrabnie ujmuje się to, twierdząc, że są to termiczne źródła światła, w opozycji do źródeł nietermicznych. Niepotrzebnie powtórzono informację o temperaturze Słońca. Warto zauważyć, że umiarkowanie prawdziwą, bo to tzw. temperatura bolometryczna. Nie od rzeczy będzie zwrócić uwagę na konsekwentne deprecjonowanie wartości nauki w podręcznikach szkolnych przez podawanie wybiórczych, szczegółowych informacji jako ogólnych.

s. 22 – Źródła termiczne to nie źródła świecące dzięki wysokiej temperaturze, ale źródła świecące widmem termicznym. Wprawdzie na następnej stronie to w miarę sensownie omówiono, jednak Autorzy nie powstrzymali się przed zupełnie tu zbędną ekologią (odpady rtęci), nie podając zasadniczej wady świetlówek – niemilego rodzaju światła i w niektórych przypadkach niebezpiecznego efektu stroboskopowego.

s. 23/24 – Opis rezonansu magnetycznego niezrozumiały i zupełnie niezgodny z rzeczywistością. Przynajmniej w opisie rezonansu brak zjawiska rezonansu.

s. 25 – Na rysunku anoda jest źle narysowana. Przy takiej anodzie nie dałoby się skierować wiązki na pacjenta. Potwierdza to kierunek zaznaczonych promieni, zupełnie niemożliwych do wykorzystania. Zadania nie mają odpowiedzi w tekście. Tym samym pytanie o klasę energetyczną powinno mieć sformułowanie typu „znajdź”, np. w Internecie.

Podstawowy zarzut do tego rozdziału: brak wyjaśnienia związku między przyspieszeniem cząstki naładowanej a świeceniem.

s. 26 – Przy względnie dużej ilości szczegółów (związki chemiczne, rodzaje półprzewodników) brak zasadniczej informacji o mechanizmie przewodzenia półprzewodników. Informacja w 2–3 zdaniach typu: w półprzewodniku nośniki tworzą się w wyniku odrywania elektronów od macierzystych cząsteczek, w wyniku czego mamy parę nośników elektron-dziura.

s. 31 – Błąd liczbowy – 12 miesięcy synodycznych to 354 dni. Ogólnie rzecz biorąc, Autorzy nie tłumaczą, czym jest kalendarz (dopasowanie doby do roku).

s. 32 – Autorzy nie informują ucznia, na czym polega kalendarz. Co gorsza, nie informują, że są różne rodzaje roku, w tym przypadku rok gwiazdowy i zwrotnikowy. Znaczna część uczniów o tym wie, więc na lekcji może powstać problem. Warto zauważyć, że kalendarz, choć istotny, można było w podręczniku zignorować.

s. 33 – Zegar księżycowy to margines niewarty wspomnienia. Oczywiście czas mierzony różnymi zegarami da się porównywać. Autorzy nie informują o istocie problemu, czyli o czasie, np. lokalnym i słonecznym prawdziwym. Podobnie o równych i nierównych godzinach. W sumie „czasologia” współcześnie

nie jest zbyt istotna, ale jako historycznie bardzo interesująca nie zasługuje na tak skrótowe potraktowanie, zwłaszcza że część uczniów może te problemy znać z gimnazjum czy z I klasy liceum!

s. 34 – Definicja sekundy nie do przyjęcia. Znowu nadmiar konkretności (ilość drgań) i brak zasadniczych informacji (że chodzi o konkretne przejście). Do tego fatalna polszczyzna (drżanie to konkretny proces).

s. 36 – Zamiast pisać o „konwekcji wymuszonej” należałoby napisać „działanie wiatru” i wprowadzić modnie ostatnio pojęcie „temperatura odczuwalna”.

s. 39 – Opowieść o ramieniu siły wydaje się nieadekwatna. Zasadniczy mechanizm polega na tym, że w przysiadzie działają najsilniejsze mięśnie, jakimi są mięśnie nóg.

s. 42 – Związek ciepła właściwego wody z klimatem jest ... umiarkowany (zasadnicze znaczenie ma grubość warstwy izotermicznej, czyli fakt, że woda na Ziemi jest głównie ciekłą).

s. 44 – Zamiast wspominać, że pojęcie menisku powinno być znane z gimnazjum, lepiej (bo zajmuje mniej miejsca w tekście) wyjaśnić to pojęcie w jednym zdaniu. Tym bardziej, że o rodzajach menisku sporo.

s. 47 – Należałoby się zastanowić nad sensownością powtarzania rozdziału o „metodzie naukowej” w fizyce i chemii. „Ideologie” obu dziedzin wiedzy są tak podobne, że w gruncie rzeczy dziedziny te są jedną dziedziną wraz z astronomią, a różnice są zbliżone do różnic występujących w ich gałęziach. Jeżeli odwoływać się do jakiegoś zjawiska, jak to zrobiono w przypadku zjawiska Tyndalla, to albo do takiego, które jest powszechnie znane, lub wyjaśnić zjawisko na tyle porządnie, by uczeń coś nowego zrozumiał. Użycie tylko hasła jest mało pouczające.

s. 48 – Prawdziwość i kompletność zależna od „aktualnego stanu wiedzy” budzi opór. Aczkolwiek to prawda, ale wymagałoby to dużo poważniejszej dyskusji, raczej niemożliwej w liceum. Dokładność przyrządów ma tu nikłe znaczenie. Tak w ogóle Autorzy wielu podręczników wydają się produktami poprzedniej epoki i lekceważą postęp intelektualny, faworyzując dość prymitywny materializm. Problem „przeciętnego człowieka” to raczej nie problem postępu naukowego, ale dysonansu między dogmatycznymi stanowiskami prezentowanymi z zasady w podręcznikach szkolnych a dezynwolturą dziennikarzy popularyzujących naukę, którzy w pogoni za sensacjami często komentują badania naukowe w sposób nieodpowiedzialny.

s. 50 – Pomiar bywa częścią obserwacji, ale samego pomiaru obserwacją nazwać nie można, zwłaszcza jeśli jest on częścią eksperymentu. Twierdzenie, że uczniowie „planują i przeprowadzają doświadczenia badawcze”, jest co najmniej przesadą. To, czy doświadczenie jest badawcze, czy ilustracyjne, zależy od tego, co z niego wynika, a więc od jego intelektualnego wykorzystania. Powtarza się problem nikłego znaczenia w szkolnej praktyce intelektualnej strony wiedzy.

s. 52 – Doświadczenie – wniosek o powstaniu alkoholu wydaje się nieuzasadniony. Dla mnie jedynym uzasadnieniem tego faktu byłoby odwołanie się do ... doświadczenia życiowego, ewentualnie potwierdzenie tego faktu organoleptycznie. W tym ostatnim przypadku jednak lepiej użyć zamiast glukozy owoców i odczekać kilka tygodni. W sumie doświadczenie raczej znane i pożytek z niego umiarkowany (pomijając użyteczność otrzymanego produktu) i nie wydaje mi się, by należało go propagować w szkole.

s. 55 – Wspominanie o Higgsie wydaje się ryzykowne. Oczywiście nie jest to najważniejszy problem fizyki (są inne równie ważne), a wspomnianie czegoś, co jest dość powszechnie znane bez szans na wyjaśnienie problemu – nie wyobrażam sobie, by udało się w szkole wyjaśnić sposób nadawania masy – nie wydaje się rozsądne.

Uwaga ogólna do rozdziału – poświęcanie tak dużego fragmentu tekstu dotyczącego technicznych aspektów BHP chemii na lekcjach kończących problematykę tej dziedziny wydaje się musztardą po obiedzie.

s. 59 – Dymarka i wielki piec to trochę coś innego.

s. 61 – Twierdzenie, że miedź i jej stopy są nietrwałe, jest sprzeczne nawet ze zdrowym rozsądkiem. Mają gorsze własności mechaniczne niż stopy żelaza, ale praktyczne nie ulegają korozji. A jeżeli chodzi o ich dostępność, to można ją sprawdzić, porównując ceny żelaza i miedzi w punkcie skupu. Oczywiście im większa dostępność, tym cena niższa. Twierdzenie, że szkło okienne rozpowszechniło się dopiero w czasie I wojny światowej, wydaje się absolutnie nieuzasadnione – jakkolwiek są i takie miejsca na świecie, gdzie do dziś nie jest ono powszechnie stosowane.

s. 154 – Najwyższe skoki pływów sięgają 20 metrów. Tym samym twierdzenie, że ponad 11, jest formalnie prawdziwe, jednak chyba mylące. 30000 km to trzy czwarte obwodu kuli ziemskiej. Tym samym takiego dystansu ptaki te nie pokonują. Być może chodzi o drogę tam i z powrotem. Tekst sugeruje jednak drogę w jedną stronę.

s. 164 – Prawie identyczne zdjęcie znajduje się na s. 43.

s. 165 – Powtarza się myląca informacja o ciepłe właściwym wody. Poza faktem, że jest błędna, powtarzanie tych samych informacji jest zbędne.

s. 165/166 – Autorzy nie zauważyli, że niektóre zwierzęta wodne należą do najszybciej poruszających się stworzeń (rekiny i delfiny). W rzeczywistości prędkości zwierząt są prawie identyczne niezależnie od środowiska – prędkości najszybszych zwierząt wodnych i lądowych są prawie takie same i niewiele ustępują maksymalnym szybkościom ptaków.

s. 175 – Starożytni (nie tylko oni i nie tylko astronomowie) uważali, że Wszechświat powstał w wyniku stworzenia. Pogląd o „wieczności” był zawsze konstrukcją intelektualną o ograniczonej popularności. Teoria geocentryczna nie jest dziełem Ptolemeusza. Jego dziełem jest jeden z najdoskonalszych modeli tej

teorii. Kopernik nie zmienił „systemu myślenia”. Dokonały tego prace Galileusza i Newtona. Eliptyczność orbit planet jest równie fałszywa, jak ich kołowość, zwłaszcza w kontekście czasów Kopernika czy Keplera! Równie i w taki sam sposób fałszywa, bo to błąd ilościowy podobnego rzędu wielkości. Warto dodać, że równie fałszywa co prawdziwa jako doskonałe przybliżenie. Twierdzenie, że galaktyki się poruszają w ten sposób, że się oddalają, jest fałszywe – oddalenie się niezwiązane jest z ruchem typu fizycznej prędkości.

s. 176 – Jeżeli ciemna materia, to raczej galaktyki rozumiane jako skupiska gwiazd nie są „podstawowymi jednostkami organizacji materii”, stanowiąc mniej niż 3% (tak naprawdę poniżej pół procenta) materii Wszechświata. Prawo Hubble’a ma już czysto historyczne znaczenie, choć wyjaśnienie tego (nauczycielom!) wydaje się niemożliwe.

s. 177 – Szybkość powstawania planet wydaje się współcześnie duża – układ planetarny powstał w podstawowych zarysach w ciągu kilkunastu milionów lat. Kłopoty były na samym początku – kurczenie się obłoku gazowego jest niemal wykluczone i prawdopodobnie musiało być zainicjowane czynnikiem zewnętrznym. W kwestii Plutona Autorzy sami sobie przeczą. Kluczowy jest problem plutinek, czyli ciał na zbliżonych do Plutona orbitach. Na dziś znamy około 2000 planet pozasłonecznych. Istotnie Polacy mają w tej sprawie spore zasługi, jednak wspomnianie Aleksandra Wolszczana jest w pewien sposób mylące. Jego planety są bardzo nietypowe. Wołałbym wskazać np. na dokonania Macieja Konackiego. Z księżycami podobnie – odkrywa się je „na pęczki” – stąd podawanie konkretnych liczb jest mylące.

s. 180 – Pokazany krater wcale nie należy do dużych. Jest jednak niewątpliwie jednym z najładniejszych. Planetoida, która go stworzyła, miała prawdopodobnie inne rozmiary, związek wielkość krateru – masa planetoidy zmienił się w wyniku zjawiska w Czelabińsku.

s. 181 – Masa Słońca do czasu utraty zewnętrznych warstw ulega zaniedbywanym zmianom. A odrzucenie otoczki nastąpi po etapie czerwonego olbrzyma. Zatem chociaż informacja o masie czerwonego olbrzyma jest poprawna, to jest zdecydowanie myląca. Biały karzeł charakteryzuje się bardzo wysokimi temperaturami i bardzo wolnym tempem chłodzenia. Na przyszłość Ziemi, w sensie możliwości życia na niej, główny wpływ ma wzrost mocy promieniowania (żeby było śmieszniej, powiązany ze spadkiem temperatury powierzchni!). Szacuje się, że już za 800 milionów lat życie na Ziemi będzie niemożliwe.

s. 182 – Greenwich to raczej południk zerowy, a nie początkowy.

s. 185 – Pomiary astronawigacyjne wymagają dwu przyrządów o różnej istocie: kątomierzy (seksant, kwadrant) i czasomierzy (chronometr lub ... radio). Bez czasomierzy niemożliwy jest pomiar długości geograficznej, co jest dobrze znane i opisane w popularnej literaturze. Tym samym pominięcie chronometru należy uznać za istotną wadę. Wprawdzie można znaleźć czas metodami astrono-

micznymi (np. metodą odległości księżycowych), ale metoda ta nigdy nie miała większego znaczenia.

s. 191 – Panele słoneczne są tak drogie, że lobby energetyczne zwalcza je z ogromną siłą, zwłaszcza w miejscach, gdzie powodują załamanie zbytu energii konwencjonalnej (m.in. zakaz używania na Hawajach). W sumie tekst bez „wycucia czasu” – wydaje się, że w najbliższych latach zobaczymy upadek sektora energetyczno-paliwowego. Część tego procesu można zobaczyć, oglądając ceny paliw na stacjach benzynowych!

s. 193 – Wydajność ogniw słonecznych nie jest niewielka. Mówi się o 42%, czyli wyraźnie więcej niż w elektrowni opalanej paliwami. Transport tej energii jest jednym z najtańszych. To ostatnie widać na każdej ulicy przez porównanie kosztów budowy i utrzymania drogi z kosztami sieci elektrycznej!

s. 202 – Czas pełnego obiegu Ziemi wokół Słońca to około 365 dni 6 godzin i 9 minut, czyli tzw. rok gwiazdowy. Podana wartość to rok zwrotnikowy, jak widać ponad 20 minut krótszy. Rok zwrotnikowy odpowiada za cykl pór roku i jest podstawą kalendarza (jest przybliżony kalendarzem). Astronomiczne pory roku mogą się różnić od kalendarzowych nie o kilka godzin lub 1 dzień, ale różnią się ze względu na konstrukcję kalendarza i długość geograficzną (czas lokalny). Na biegunach Słońce nie zachodzi (wschodzi) nie w jeden dzień, a przez pół roku (dzień i noc polarna). Długości pór roku są istotnie różne, ale zimie na jednej półkuli odpowiada lato na drugiej itd. Tym samym jedna z półkul jest chwilowo faworyzowana (północna) i lato jest na niej dłuższe i chłodniejsze, a zima krótsza i cieplejsza. Na drugiej półkuli jest oczywiście na odwrót. Ulega to powolnej zmianie i za ok. 13 tys. lat to półkula południowa będzie faworyzowana. W sumie to wiedza dość elementarna i kiedyś obowiązkowa w szkole podstawowej. Tym samym zawarta tu treść jest skandaliczna!

s. 214 – Pustynie bywają różne i są np. pustynie w centralnej Azji, gdzie temperatury są bardzo niskie. Pustynią nazywa się również obszary lodowe Arktyki i Antarktydy, gdzie temperatury są skrajnie niskie. Ale nie to jest przedmiotem zarzutu. Oczywiście jest prawdą, że na pustyniach zwrotnikowych nad ranem panują bardzo niskie temperatury ze względu na silne wypromieniowanie energii. Rzecz ważna i należałoby ten mechanizm wyjaśnić, wskazując, dlaczego nie zachodzi on np. w naszym klimacie. Tym bardziej, że stanowi to znakomitą okazję do wyjaśnienia jednego z najistotniejszych współcześnie problemów, jakim jest zjawisko cieplarniane.

s. 215 – Woda występuje w stanie ciekłym na kilku innych ciałach Układu Słonecznego, a nawet w meteoroidach. Nie występują tam jedynie cykle hydrologiczne. Przynajmniej na razie mamy nikłe dane na ten temat.

s. 218 – Dane zawarte w *Czy wiesz, że...* wydają się absurdalne: 800 km linii brzegowej i śmierć 7 tysięcy zwierząt to mniej niż 10 sztuk na kilometr. Tyle padłych zwierząt znajdziemy nawet na bardzo czystej plaży!

Tom II:

s. 7 – Suma nieskończonej ilości skończonych odcinków musi być nieskończona. Autorzy najwyraźniej nie wiedzą tego, czego uczy się studentów na I roku w ramach analizy matematycznej.

s. 8/9 – Najwyraźniej Autorzy słabo rozumieją współczesną fizykę i fizyki Arystotelesa nie konfrontowali ze współczesną. Przede wszystkim fizyka Arystotelesa świetnie zgadza się z rzeczywistością (doświadczeniem!) i np. kamień i piórko spadają z różną prędkością, a ciało, na które nie działa siła, szybko się zatrzymuje. Nawet zawodowi i dobrze wykształceni fizycy często myślą kategoriami fizyki Arystotelesa (której nikt ich nie uczył), a nie kategoriami współczesnej fizyki (której często sami nauczają). W sumie tekst zbyt powierzchowny. Podobnie z teorią heliocentryczną – to nie ona zmieniła sposób widzenia ruchu, a w jej ramach mechanika galileuszowsko-newtonowska znalazła naturalne środowisko. Kopernik oczywiście niczego nie udowodnił (zob. przedmowa Osjana do *De revolutionibus...*).

s. 10 – O Newtonie w zasadzie podano fakty prawdziwe, ale rozłożenie akcentów jest mało rzetelne. Zasadnicze dokonania to rachunek różniczkowy i zasady dynamiki. Prawo grawitacji jest ważne, ale prawdopodobnie znane przed Newtonem (o ile wiem, przez kilka lat problem „wisiał” ze względu na to, że prawo było oczywiste, ale wydawało się niezgodne z rzeczywistością, a dodatkowo jego autorem był Hook)! W przypadku Einsteina Autorzy wydają się mylić STW z OTW (a w każdym razie nie potrafią jasno problemu przedstawić).

s. 12 – Ilość energii wypromieniowywanej przez rozgrzane ciało jest proporcjonalna do czwartej potęgi temperatury (m.in. prawo Stefana-Boltzmana). Do częstotliwości proporcjonalna jest energia pojedynczego kwantu. W sumie po prostu brak korekty, bo merytorycznie takiego błędu nie jest wstanie chyba popełnić żaden fizyk, choć ... wzór jest przypisywany Einsteinowi (właśnie za niego dostał Nagrodę Nobla). Warunek kwantowania Plancka dotyczył stanów związanych, więc może istotnie Autorzy elementarnych książek z historii fizyki nie przeczytali. W sumie jednak błąd absolutnie nie do przyjęcia i to w powszechnie znanym i wręcz oklepanym do nudności temacie!

s. 15 – Liczba zabitych w wyniku wybuchów jądrowych wydaje się przesadzona. Oficjalne dane mówią, że w Hiroszynie zginęło mniej niż 100 tys., a w Nagasaki ok. 30 tysięcy (wg Z.J. Krala odpowiednio 71400 i „prawie” 24000, i w obu przypadkach liczni ranni).

s. 17 – To, że jod dotarł do Szwecji, jest prawdą, ale chyba bardziej interesujące jest dla nas, że dotarł do Polski.

s. 20 – Nie Pegasi 51, a 51 Pegazi (51 Pegaza). Warto by wyjaśnić, co oznaczają litery po oznaczeniu gwiazdy (duże składniki gwiazdowe, małe planety, a więc 51 Pegazi, bo to planeta obiegająca gwiazdę oznaczaną liczbą 51, a należąca do gwiazdozbioru Pegaza).

s. 25 – Katoda nie rozgrzewa się pod wpływem napięcia! Na schemacie widać, że jest to osobny obwód, który po prostu grzeje w ten sam sposób, co każdy grzejnik elektryczny. Nie omówiono natomiast istotnej sprawy, którą jest przyspieszanie elektronów.

s. 29 – Wyjaśnienie efektu cieplarnianego co najmniej mało precyzyjne. Przy ogromnej ilości szczegółów brak rzeczywiście istotnych informacji.

s. 30 – Ziemia oddaje tyle samo energii, ile otrzymuje ze Słońca (minimalnie więcej ze względu na ciepło wewnętrzne!). Przy stałej równowadze termodynamicznej obserwujemy bardzo wolne przesuwanie się równowagi w kierunku wyższych temperatur. Wszystko oczywiście „średnio”, przy ciągłej zmienności w dużo wyższej skali. Co Autorzy rozumieją pod sformulowaniem: „ocenia się, że stan równowagi mógłby nastąpić ...” zupełnie nie pojmują. Na pewno należałoby wyjaśnić, co oznacza dodatnie i ujemne sprzężenie zwrotne.

s. 32 – Oczywiście, że przyczyny zjawiska w szklarni i na Ziemi są takie same. Wprawdzie mechanizm jest nieco różny (szyba w szklarni, atmosfera w przypadku planety), ale istota zjawiska pozostaje na tyle bliska, że nazwa jest zdecydowanie zasadna.

Ogólnie o rozdziale – pominięto najistotniejsze oddziaływanie między sztuką i nauką, jakim jest wpływ intelektualny, czyli tzw. moda. Zarówno sztuka wpływa na poglądy naukowe, jak i nauka wpływa na kierunki w sztuce. Rzecz ciekawa i trudna, ale mając taki wątek, należało spróbować się z nim zmierzyć, rozważając np. wpływ OTW na kubizm.

s. 41/42 – Mam zasadnicze zastrzeżenia do odległości większych niż kilka miliardów lat świetlnych. Ze względu na własności takich odległości, skrajnie różne od własności znanych z geometrii, wolałbym twierdzenie, że odległości te wręcz nie istnieją!

s. 51 – Stosowanie prawa Boyle’a do balonów ma umiarkowany sens, bo wraz z wysokością zmienia się temperatura!

s. 64 – Własności substancji nie mogą być użyte jako cokolwiek, bo... własności **nie są** przedmiotami, a broń jest. Własności mogą być wykorzystywane do konstrukcji broni. Oczywiście mamy do czynienia z niezgrabnością językową.

s. 65 – Do wybuchu wszystkich materiałów wybuchowych nie jest potrzebne powietrze! Gdyby było, wybuch byłby bardzo utrudniony i nie mógłby nastąpić np. w lufie broni palnej! Pewnym wyjątkiem w tej regule są tzw. bomby paliwowo-powietrzne. Warto zwrócić uwagę, że są to najsilniejsze bomby chemiczne, o mocy porównywalnej z taktyczną bronią jądrową.

s. 66 – Warto dodać, że podawanie mocy bomb jądrowych w TNT ma charakter reklamarski. Porównuje się bowiem energię wydzieloną w wybuchu, a ta ma nikły związek ze skutkami destrukcyjnymi. Inaczej mówiąc, podobne skutki do wybuchu jądrowego spowoduje wielokrotnie mniejsza ilość trotylu, a nie nominalny równoważnik.

s. 95 – Zamiast tlenek węgla winno być, jak sądzę, dwutlenek węgla.

Rozdział *Nauka i sztuka* – chemia ma istotny i bezpośredni wpływ na sztukę. Farby, materiały (np. laminaty na rzeźbę, materiały budowlane na architekturę) i narkotyki na wszystkie sztuki. Pominięcie tych i innych licznych tematów w tym rozdziale jest co najmniej dziwne.

s. 109 – Koszenila to owad, a barwnik jest z niego uzyskiwany.

s. 138 – Twierdzenie, że ewolucja obecnie nie budzi kontrowersji, jest... pobożnym życzeniem.

s. 150 – Twierdzenie, że prace naukowe publikuje się w celu wymiany informacji, jest zdecydowanym uproszczeniem. Uczeń powinien zostać poinformowany np. o tym, że uczony jest oceniany w wyniku procesu publikacyjnego, co skrótowo przedstawia się w formie stwierdzenia „publikuj lub gin”. Twierdzenie, że publikacje naukowe są oceniane przez minimum dwu recenzentów, jest fałszywe – tzw. listy są zwykle oceniane przez jednego recenzenta, a warto przypomnieć, że wiele czasopism typu „letters” jest cenionych wyżej niż te publikujące regularne artykuły.

s. 156 – O ile wiem, sola w Bałtyku nie występuje.

s. 181 – Zwyródnienie jakiej plamki?

s. 191 – W oczywisty sposób są większe organizmy od płetwala błękitnego, np. duże drzewa. W tym i wymienione dalej! Poza tym wyraźnie nie zauważono gatunków wymarłych.

s. 195 – Ekstremofile żyją w dużo wyższych temperaturach niż wspomniane 50 stopni!

s. 196 – Wysokość skoku jest inwariantem transformacji skali i podawanie wysokości skoku zwierzęcia w jego rozmiarach liniowych jest zasadniczo błędne. Pisał o tym już Jan Żabiński w latach 60. ubiegłego wieku (w książeczkach dla dzieci!). Skąd obecnie rozpowszechnienie tego ewidentnego dla każdego obserwatora błędu, nie wiem (każdy widzi, że pchła, koń czy słoń skaczą mniej więcej na tę samą wysokość). Wyliczenie tego faktu jest tak proste, że warto je przytoczyć. Masa jest proporcjonalna do wymiaru liniowego do trzeciej potęgi, a siła mięśnia do jego przekroju, czyli do potęgi drugiej. Praca mięśnia jest równa sile razy długość, która jest proporcjonalna do wymiaru liniowego. Tym samym praca mięśnia jest proporcjonalna do trzeciej potęgi, czyli tej samej co masa; czyli zmieniając skalę, zmieniamy w identyczny sposób pracę mięśnia i masę ciała. Tym samym wysokość skoku nie ulega zmianie. Oczywiście w pierwszym przybliżeniu. Mimo to marny skoczek, taki jak koń czy żyrafa, skacze na zbliżoną wysokość jak człowiek czy znakomity skoczek jak kangur – zmiana masy o czynnik kilkadziesiąt nie zmienia wysokości skoku o więcej niż kilkadziesiąt procent. A jeżeli teoria zgadza się z doświadczeniem, to zwykle uważamy, że jest prawdziwa.

s. 201 – Wybrzeże Portugalii jest niezbyt korzystne z punktu widzenia budowy portów. Lizbona, Porto, Figueira to jedyne przyzwoite porty!

Kolumb zdecydowanie nie posunął naprzód problemu odnalezienia drogi do Indii.

s. 204 – Wydaje się, że głównym motywem podróży do Indii były przyprawy, za które płacono złotem. Zatem raczej nie złoto było główną motywacją, chyba że potraktować to przenośnie jako chęć zdobycia bogactwa. Ale ta motywacja dotyczy większości działań ludzkich. Owoców raczej przewozić się nie dało – podróż w jedną stronę trwała kilka miesięcy.

s. 211 – Informacja o populacji fok jest myląca. Wprawdzie istotnie spadła, ale od pewnego czasu wyraźnie i stabilnie rośnie.

s. 214 – Niemal identyczny rysunek znajduje się na s. 30.

s. 239 – Gwiazda polarna ma w przybliżeniu stałą pozycję, obracając się po okręgu o średnicy około dwu stopni. Na zdjęciach typu 4.37 ruch ten jest bardzo dobrze widoczny. Na zamieszczonym zdjęciu tego nie widać, co sugeruje, że Polaris została „wypłamkowana” (usunięto wszystko z okolic bieguna)! W sumie autocenzura ponad wszelkie spodziewanie.

s. 241 – Błędne wypowiedzi o czasie. Błędy zbyt duże, by je omawiać, ale w każdym porządnym podręczniku elementarnej astronomii rzecz jest dobrze wyjaśniona. Już to wystarczy, by podręcznik całkowicie zdyskwalifikować.

Geografia (PP):

s. 201 – Warto dodać, że „[...] wikingowie. W X wieku dopłynęli do Grenlandii [...] i część z nich osiedliła się tam”. Chyba należałoby jeszcze dodać, że osiedla przetrwały do XV wieku.

s. 203 – W tabeli 4.1. „Krzysztof Kolumb dopływa na Karaiby”. Lepiej napisać do Ameryki Północnej (w rejon Karaibów).

s. 203 – Mapa „Trasy wypraw wielkich odkrywców” – wobec zaznaczenia trasy tylko jednej z wypraw Kolumba należałoby zatytułować mapę: „Wybrane trasy...” albo zaznaczyć pozostałe trasy.

s. 204 – (i szereg następnych) – brak numeracji części materiału ilustracyjnego.

s. 205 – Pośród odkrywców warto zapisać kilka nazwisk Polaków (co zgodne jest zresztą z podstawą programową): Benedykt Dybowski, Paweł Edmund Strzelecki (ten, dzięki któremu najwyższy szczyt Australii nosi nazwę Góra Kościuszki), Jan Czerski, Ignacy Domeyko. No i może Marek Kamiński.

Spoza polskich badaczy warto byłoby wspomnieć postać Darwina i zamieścić choć jedno zdanie o roli, jaką odegrało jego dzieło.

Rozdział 9 (s. 207–213): „Dylematy moralne w nauce”.

Na s. 207 zamieszczono doskonale ilustrującą problem fotografię! Cały rozdział ma jednak jeden wydźwięk – ludzie niszczą i degradują. Brakuje mi tu dylematów! Bo są negatywne, ale i pozytywne skutki naszej działalności. Urozmaicamy niekiedy i wzbogacamy siedliska, doprowadzamy do rozprzestrzeniania się

określonych gatunków. Nie podniesiono tutaj kwestii rozważenia plusów i minusów – tekst wydaje się zbyt jednostronny. Przykład: zaprzestanie wypasu owiec w górach przyczynia się do zaniku formacji łąkowych, a co za tym idzie, kurczą się siedliska niektórych cennych gatunków (np. w Pieninach, w Tatrach).

Brakuje informacji o GMO.

Problem deforestacji przedstawiony jest stroniczo: mądre kraje w Europie zwiększają lesistość, a „chytre”, biedne kraje wycinają lasy, nie dbając o to, że to płuca naszej planety. Ale przecież w Europie sadi się drzewa, bo wcześniej miała miejsce rabunkowa gospodarka leśna (choćby na terenie dzisiejszego Ojcowskiego Parku Narodowego). A może na wykresie (s. 212 – brak numeracji!) przedstawić inne lata: np. 1900 – 1950 – 2000?! I to są właśnie dylematy!

Ponadto kraje nowoczesne i bogate są równocześnie największymi trucicielami (choć część uciążliwej produkcji przerzucają do krajów biedniejszych!).

s. 219 – Warto wprowadzić pojęcie głodu utajonego.

s. 221 – Przy okazji terminu „pandemia” można zasugerować zapoznanie się z filmem SF pt. „12 małp” (z zastrzeżeniem nienaukowości tego obrazu).

Mapa zamieszczona na s. 223 przedstawia Rosję jako kraj o najwyższej liczbie lekarzy przypadających na 10 000 osób. Warto odnieść się nieco krytyczniej do tak dobrego wyniku i zasygnalizować, że dane statystyczne często mogą jednak odbiegać od rzeczywistości, przy czym liczba lekarzy nie musi przekładać się bezpośrednio na poziom leczenia, a zwłaszcza zdrowotności ludności, której szkodzić mogą niewłaściwy tryb życia, alkoholizm, niedożywienie, preferowanie domowych sposobów leczenia, ciężkie warunki bytowe itp.

s. 224 – Koniecznie należy wspomnieć o ruchach antyszczepionkowych i o konsekwencjach ograniczenia szczepień w obrębie populacji. Również należałoby napisać o uodparnianiu się na antybiotyki kolejnych szczepów bakterii, co wynika m.in. z niewłaściwego sposobu przyjmowania leków przepisanych przez lekarzy.

s. 226 – Fotografia bez numeru.

s. 227 – Tabela 4.2. jest nazbyt dokładna. Zbyt duża liczba średnio ważnych faktów przyczyni się do zatarcia tego, co najistotniejsze! Proponuję zlikwidowanie wydarzeń datowanych na lata: 1971, 1987, 2008 i 2009.

s. 230 – Czy naprawdę wąż Eskulapa zagrożony jest głównie przez turystów i kolekcjonerów?! A może przekształcenia środowiska i działalność gospodarcza są tu istotne?

Rozdział 13 (s. 231–238): „Nauka i sztuka”.

Mam duże wątpliwości, czy tytuł rozdziału koresponduje z jego treścią?! Chociaż przedstawiona problematyka jest interesująca i spektakularna, to prawie w ogóle nie zgadza się z tytułem rozdziału. Rozumiem chęć Autora, by zaprezentować te treści (jako geograf szczególnie to rozumiem!), ale efekt przypomina

wkładanie sześcianu do otworu przeznaczonego na kulę! Po prostu nie da się tego upchnąć... Oczywiście pewne zbieżności można byłoby wyłuskać. Na przykład: tragedia spowodowana wybuchem Wezuwiusza sprawiła, że zachowały się starożytne miasta i ich architektura oraz część wyposażenia. Wulkanicznego pochodzenia obsydian był tworzywem wielu artystów. Budulec, z którego wzniesiono stare gmachy, jest cennym materiałem pozwalającym datować wydarzenia klimatyczne. Malowidła odnalezione w jaskiniach i przedmioty kultu i sztuki; piramidy w Egipcie lub w Ameryce Środkowej łączyły sztukę z nauką itd. itp. Wydaje się, że jeśli Autor chce być w zgodzie z tytułem rozdziału – to należałoby tak poprowadzić temat.

Z uwag mniej istotnych: s. 234–235 (ryc. bez numeru) – warto wprowadzić nazwę „stratowulkan”.

Rozdział 14 (s. 239–246): „Barwy i zapachy świata”.

Omówione są istotne kwestie, ale znów nie do końca są one zgodne z tytułem rozdziału. Niemniej o świetle jest wiele, natomiast o zapachach chyba w ogóle. Proponuję uwzględnić wyjaśnienie, dlaczego niebo jest niebieskie, dlaczego lodowce i śnieg mają różne kolory (podobnie jak planety i gwiazdy). Fotografia 4.37 powinna być kolorowa (doskonale widać będzie na niej kolory gwiazd). Można napisać o tęczy (!!!), o halo, o pozornych słońcach, barwach gleb, skał itd. Kwestia zapachu może zostać omówiona przy opisie poszczególnych krajobrazów (np. zapach olejków eterycznych kwitnącej makii).

s. 241 – Obliczenie godziny czasu słonecznego, z dokładnością do jednej sekundy, uważam za zdecydowanie zbyt precyzyjne. Wszak chodzi o ogólną ideę. Natomiast sam opis rozwiązania problemu jest bardzo przystępny.

Przy opisach poszczególnych stref krajobrazowych można byłoby umieścić jeszcze po jednej barwnej fotografii ładnych i typowych dla strefy gatunków organizmów.

s. 246 – Proponuję nasze Alpy zamiast Andów (ryc. bez numeru).

s. 247 – „w obrębie nizin niekiedy występują depresje”. Nie tylko (patrz np. Dolina Śmierci). „Najgłębszą depresją na świecie jest depresja Morza Martwego”. Myślę, że należałoby zmienić na „depresja wokół jeziora o nazwie Morze Martwe”.

s. 248 – Zdanie „Wyżyny to obszary wznoszące się na wysokość powyżej 300 m n.p.m.” należałoby uzupełnić o informację, że równocześnie najczęściej są na nich niewielkie różnice wysokości względnej (w tekście użyto potem terminu deniwelacja). Ale są wyjątki: Wielki Kanion Kolorado jest częścią Wyżyny Kolorado. Natomiast na Wyżynie Tybetańskiej kryterium uznania tego obszaru za wyżynę jest raczej tradycja, a nie małe deniwelacje. Przy nazwie Mont Everest warto zaznaczyć 2 pozostałe, często używane nazwy: Czomolungma i Sagarmatha.

s. 251 – Dobrze byłoby zapisać nazwę najdłuższego fiordu w Europie.

s. 252 – „Każda rzeka ma swoje źródło (...) oraz ujście”. Trudno obronić jednak tę tezę. A co z rzekami rozpoczynającymi się młakami lub wypływającymi ze śniegu i lodowców? I czy np. rzeka Okawango naprawdę ma ujście? Ponadto Autor zdecydował, że najdłuższą rzeką na Ziemi jest Amazonka („Wiele źródeł podaje”). Czy aby na pewno możemy już pomijać Nil – nawet go nie wspominając?

JOANNA STUDNIK

WYŻSZA SZKOŁA TECHNOLOGII INFORMATYCZNYCH W KATOWICACH

ZOFIA STASICKA

UNIwersytet Jagielloński

ANNA DZIEDZICKA

EDWARD DUŚ

UNIwersytet Śląski w Katowicach

Recenzja podręcznika:

Ciekawi świata, IV etap edukacji, przedmiot uzupełniający Przyroda, cz. 1: Grzegorz Wojewoda, Fizyka; cz. 2: Agata Sawicka, Chemia; cz. 3: Agata Duda, Jolanta Holeczek, Biologia; cz. 4: Agata Łazarz, Sławomir Sobotka, Aneta Szczepańska, Geografia, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2013

Joanna Studnik – recenzja części I: *Fizyka*

Podręcznik został napisany zgodnie z obowiązującą podstawą programową dla obranego przedmiotu i dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Bronisława Słowińskiego, dr Antoniny Nowety, dr Danuty Krzyżyk. Podręcznik, mający łącznie ze wstępem i spisem treści 128 stron, jest podzielony na trzy rozdziały: *Nauka i świat*, *Nauka i technologia*, *Nauka wokół nas*, które z kolei dzielą się na dwadzieścia cztery podrozdziały, stanowiące pojedyncze wątki tematyczne, które z kolei mogą być traktowane jako poszczególne tematy lekcji. W zakończeniu każdego podrozdziału znajdujemy zadania i zadania problemowe. Całość jest bogato ilustrowana i zawiera lepiej lub gorzej dobrane ciekawostki.

Podręcznik opracowano dosyć starannie, bez grubszych błędów rzeczowych. Niestety założenie, że nie zostaną w nim użyte żadne wzory, sprawiło, iż nie przypomina on podręcznika do fizyki. Myślę, że inspiracja Albertem Einsteinem również w tym kontekście nie jest zasadna. Autorzy próbują w stosunkowo niewielkiej objętościowo pozycji zawrzeć bardzo wiele informacji, które, w związku z brakiem opisu matematycznego, w szczególności wymagałyby szerszego opisu i wyjaśnienia. Niektóre fragmenty książki należałoby trochę bardziej rozwinąć i przytoczyć konkretną wiedzę fizyczną, np. na temat silników czy lasera itp. Z jednej strony pojawia się wiele pojęć, które bez bardziej szcze-

gólowego wytłumaczenia nie mogą być dla ucznia zrozumiałe, z drugiej niektóre mało istotne fragmenty niepotrzebnie są zbyt szczegółowo omawiane. Na przykład na s. 6 pojawia się pojęcie elipsy i promienia wodzącego, a te pojęcia niekoniecznie są uczniom znane; dalej, na s. 8 na rys. 1.6 przedstawiono wektory E i H, a uczeń, który nie wybiera rozszerzonego kursu matematyki, nie zna pojęcia wektora, co dopiero konkretnego wektor E lub H. Z drugiej strony na s. 27 i 28 bardzo dokładnie wyjaśniane są pewne pojęcia z astrologii. Nie widzę powodu, aby traktować je aż tak obszernie. Sposób wydruku w drukarce kolorowej jest również objaśniany bardzo szczegółowo, i to w dwóch niezależnych rozdziałach.

W książce zamieszczono wiele ilustracji, które pełnią jedynie funkcję ozdóbek, bo konkretna wiedza z nich nie płynie, bez odpowiedniego komentarza, którego niestety często brakuje. Na s. 14 przedstawiono schemat detektora, a nie wyjaśniono zasady jego działania, z kolei na s. 13 lunetę Galileusza z podpisami okular i obiektyw, umieszczonymi na tyle swobodnie, że nie wiadomo, na co wskazują. Natomiast patrząc na ryc. 8.7 na s. 45 i czytając podpis pod nią, można odnieść wrażenie, że monokryształ jest większy od naukowca.

Niezrozumiały jest podział na zadania i zadania problemowe. W związku z tym, że Autorzy nie używają formuł matematycznych, w opisie zjawisk w książce nie znajdujemy klasycznych zadań, a jedynie zadania problemowe. Ogólnie cała pozycja przypomina zbiór tekstów popularnonaukowych, a nie podręcznik do fizyki, ale to właśnie taka forma wydaje się zgodna z podstawą programową dla uczniów, którzy w zakresie rozszerzonym wybierają jedynie przedmioty humanistyczne.

Spis niektórych szczegółowych błędów:

- s. 6 – Użyto niezdefiniowanych wcześniej pojęć: promień wodzący i elipsa.
- s. 8 – Na rys 1.6. zaznaczono wektor natężenia pola magnetycznego bez zdefiniowania tego pojęcia.

W doświadczeniu, które zostało zilustrowane na ryc 1.8, nie wspomniano o eliminacji oporów ruchu, a bez tego doświadczenie może dać rezultaty niezgodne z przewidywaniami.

- s. 14, rys. 2.8 – Opis bardzo pobieżny i niewyjaśniający zjawisk, o których traktuje.

- s. 27 i 28 – Wątek o astrologii nadmiernie rozbudowany.

- s. 29, rys. 5.5 – Trywialny obrazek – widać, że osoba na nim przedstawiona ma kontakt z podłożem.

- s. 41 – Poleca się program „Planetarium” do symulacji zjawisk astronomicznych, należałoby symetrycznie wprowadzić odniesienia do innych programów symulujących procesy fizyczne.

s. 43 – W *Ciekawostce* wspomniano, że nauka zaczęła się odradzać w Europie Zachodniej, a ona przecież odradzać się nie musiała, bo w pewnej formie ciągle istniała.

s. 48 – Schemat działania silnika spalinowego bez opisu, co utrudnia zrozumienie sytuacji.

s. 50 i 51 – Pobieźny opis procesów zachodzących w silnikach elektrycznych, bez nawiązania do wiedzy, którą uczeń zdobył na wcześniejszych etapach edukacji.

s. 57 – Użyto niefortunnie sformułowania: „Duże możliwości daje laser na swobodnych elektronach...”, taki skrót myślowy nie wnosi żadnej informacji i jest niezrozumiały.

s. 64 – Wykorzystano informacje o sile oporu bez wyjaśnienia, skąd one pochodzą.

s. 70 – Użyto pojęcia domieszkowania bez wyjaśnienia, co to oznacza.

s. 71 – Fragment o polaryzacji i dalej ciekłych kryształach, polaryzacji i pikselach jest bardzo niespójny i pobieżny. Należałoby bardziej szczegółowo wyjaśnić opisane pojęcia i procesy, aby przytoczony fragment był zrozumiały.

s. 61 i 97 – Zawiera fragmenty dotyczące łączenia barw, które traktują z grubszą o tym samym.

Zofia Stasicka – recenzja części II: *Chemia*

Podręcznik napisany został zgodnie z obowiązującą podstawą programową i stosownie do niej prezentuje minimum (jeśli w ogóle) wiedzy i mnóstwo banałów.

Jest barwny (czasem zanadto) i zawiera mnóstwo zdjęć i innych ilustracji, których związek z omawianymi tematami jest luźny lub żaden. Nie tylko treści przedstawione na rysunkach odbiegają od tekstu, który mają ilustrować (np. Rys. 8.10, Rys. 14.3), albo ilustrują coś, czego nie trzeba (lub nie można) ilustrować (np. Rys. 1.3), ale również nie są atrakcyjne technicznie, albo są niewyraźne, albo nie wiadomo, co pokazują (np. źle objaśniony Rys. 7.4), albo jeden rysunek składa się z kilku nałożonych na siebie (np. Rys. 1.3). Tak naprawdę, to tylko jeden rysunek spełnia zadanie ilustrowania i wyjaśniania tekstu oraz uzupełniania podanych tam informacji (Rys. 15.2).

Rubryka *Ciekawostka* bardzo rzadko jest ciekawa.

Każdy rozdział kończy się zadaniami z niezrozumiałych powodów podzielonymi na dwie grupy: *Zadania* i *Zadania problemowe*. Rozumiem, że Autorka nie miała łatwego zadania, aby utworzyć pytania do banalnych treści, ale zadania można z grubsza podzielić na (i) pytania na poziomie przedszkolnym (np. Zaplanuj i przeprowadź badanie właściwości fizycznych, np. postać, barwa, zapach, rozpuszczalność następujących substancji: miedzi, wody i cukru. s. 11); (ii) pyta-

nia wymagające dużo większej wiedzy, niż podano w tekście (np. Oceń znaczenie opracowanego przez Mendelejewa układu okresowego pierwiastków; s. 15; lub Wyjaśnij, dlaczego nazwa „nitrogliceryna” jest błędna, s. 22).

Oprócz bardzo wielu ogólnych opisów Autorka wprowadza niekiedy zupełnie zbędne szczegóły (jak np. podział eksperymentów oraz bardzo drobiazgowy przepis sporządzania sprawozdania z przeprowadzonego eksperymentu, s. 7–9), a nawet zbędne szczegóły zawierające opisy metod (np. różnych spektroskopii, s. 76).

Rozdział 17, poświęcony uczeniu się, nie dotyczy ściśle przedmiotów objętych nazwą „Przyroda” i chyba powinien znajdować się na wcześniejszym etapie nauczania. Jednak wśród 8 metod uczenia się, wymienionych przez Autorkę (s. 82/83), preferowana jest metoda mnemotechniczna.

Spis niektórych szczegółowych błędów:

s. 7–9 – Podział eksperymentów chemicznych i „przepis” sporządzania sprawozdania należy uznać za niecelowe, a nawet szkodliwe.

s. 8 – 6 M kwas siarkowy nie jest „odpowiednikiem” kwaśnego deszczu.

s. 11 – Definicje „chemii środowiska” i „geochemii” za bardzo zbliżone.

s. 47 – Człowiek nie dysponuje „własną” energią, ale wykorzystuje energię słoneczną zmagazynowaną w pożywieniu.

s. 48 i następne – Nie ma „żarówek energooszczędnych”, tylko są „lampy energooszczędne”.

s. 49 – Światło lasera nie jest emitowane podobnie jak w zwykłych żarówkach.

s. 50 – Opis przekazywania energii bardzo nieporadny.

s. 73 – Nie jest prawdą, że „powstają dwie cząstki posiadające jeden niesparowany elektron”, ale „powstają dwie cząstki, z których każda ma niesparowany elektron”.

s. 77 – Skąd w XV-wiecznym Ołtarzu Wita Stwosza wzięły się włókna syntetyczne?

s. 80 – Zadania są za trudne (np.: Na podstawie różnych źródeł wiedzy omów rolę chemii w konserwacji oraz kryminalistycznym badaniu autentyczności dzieł sztuki).

s. 88 – Informacja o składzie proszku antymonowego jest niewiarygodna.

s. 96 – Autorka pominęła rolę tlenu w psuciu się żywności (np. jeliczenie tłuszczów).

s. 112 – Na tym poziomie nie należy pisać wiązanie σ O-H; nie jest poprawne wyrażenie „odpychanie wiązanie-wiązanie”.

s. 113 – Na Rys. 23.3 jony powinny mieć odpowiednie znaki.

s. 120 – Dlaczego Autorka używa jednostki spoza układu SI: należało podać rozmiary atomów w pm (10^{-12} m).

Anna Dziedzicka – recenzja części III: *Biologia*

W ramach zaprezentowanych 3 rozdziałów omówiono następujące 24 zagadnienia: Rozdz. 1. *Nauka i świat*: Metoda naukowa, Historia myśli nauk, Wielcy rewolucjoniści nauki, Dylematy moralne w nauce, Nauka i pseudonauka, Nauka w mediach, Nauka w komputerze, Polscy badacze i ich odkrycia.

Rozdz. 2. *Nauka i technologia*: Wynalazki, które zmieniły świat, Energia – od słońca do żarówki, Światło i obraz, Sport, Technologia przyszłości, Ochrona przyrody, Nauka i sztuka.

Rozdz. 3. *Nauka wokół nas*: Uczenie się, Barwy i zapachy świata, Cykle, rytmy i czas, Śmiech i płacz, Nasze zdrowie, Piękno i uroda, (R)ewolucja estetyczna, Woda – cud natury, Najmniejsze i największe.

Powyższe tematy opisano zgodnie z podstawą programową. Autorki zaznaczają we wstępie, że chcą zachęcić uczniów do poznania wartości przyrodniczych oraz dostarczyć im wiedzy, dzięki której będą zorientowani w najnowszych osiągnięciach nauk ścisłych. Jednak głównym punktem odniesienia w tym podręczniku winny być wiadomości nabyte na niższych etapach kształcenia, co jednak Autorki absolutnie ignorują. Pakują własną wiedzę, używając przy tym terminów dla uczniów zupełnie niezrozumiałych (endorfyny, układ limbiczny, pęcherzyk jajnikowy). Nie może być tak, że opisuje się szczegółowo gruczoł łzowy, a uczeń nie wie, jak wygląda budowa oka.

Już w roku 1785 wydano *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*. Nauczano przyrody, higieny żywienia, higieny osobistej, sportu i zabaw ruchowych, wychodząc z założenia, że „silny i rześki człowiek w jednym dniu robi więcej niż mały i nieruchawy przez dni kilka”. Wiele z tych zagadnień uwzględniono w programie „Przyroda”. Ucznia należy wyposażyć w elementarne umiejętności przyrodniczego myślenia i naukowego ujmowania zjawisk przyrodniczych, i właściwej interpretacji tych zjawisk. Życie człowieka przebiega w powiązaniu ze światem roślin i zwierząt, ze środowiskiem. Zjawiska przyrodnicze są odbierane przez nasze zmysły. Warunki życia zmieniają się sezonowo, a także pod wpływem działalności człowieka. Uczniom powinno się pokazać powiązanie ze sobą tych zjawisk, a także wyrobić w nich pewne nawyki, które będą owocować w ich dorosłym życiu. Świetnie to pokazuje podręcznik Krawczyków do gimnazjum: Józef Krawczyk, Agnieszka Krawczyk, *Życie. Biologia*. Podręcznik dla gimnazjum, t. 1–3, Wiking, Warszawa 2012.

Omawiany podręcznik jest wprawdzie zgodny z programem, ale ten program jest wadliwy i powinien być zmieniony. Współcześni uczniowie dysponują wieloma informacjami przyrodniczymi ze źródeł pozaszkolnych. Należy ich w szkole odpowiednio ukierunkować, by właściwie z tych źródeł korzystali, by mieli na uwadze wzajemny wpływ człowieka i przyrody.

Poza niedobrym programem w omawianym podręczniku jest wiele usterek: 1) język jest zbyt trudny, a naukowe terminy dla ucznia niezrozumiałe (eukarionty, endorfiny); 2) przy diagnostyce medycznej bez znajomości genetyki tekst jest niezrozumiały; 3) brak odwołań do wiadomości już poznanych na niższych etapach kształcenia.

Autorki „odrobiły lekcje”, wygłosiły uczone prawdy, nie troszcząc się o to, czy uczeń zrozumiał. W programie jest hasło: „polscy badacze i ich odkrycia”. Autorki wymieniają tylko 3 nazwiska biologów polskich. Powinno się je uzupełnić o dalsze, jak choćby: ks. Krzysztof Kluk (1739–1796), który wydał pierwszy podręcznik zoologii; Benedykt Dybowski (1833–1930) – badacz Bajkału; Napoleon Cybulski (1854–1919) – odkrywca adrenaliny; Józef Nusbaum Hilarowicz (1858–1917) – popularyzator wiedzy przyrodniczej; Wacław Mayzel (1847–1916), który zaobserwował kariokinezę w roku 1875; Ludwik Hirszfild (1884–1954) – badacz grup krwi; bracia Jan i Jędrzej Śniadecy i inni; należy także pamiętać o badaczach współczesnych.

W konsekwencji omawiany podręcznik zamiast wprowadzenia do wiedzy biologicznej stanowi jej podsumowanie i, moim zdaniem, zasługuje na ocenę negatywną.

Zauważone błędy:

- s. 7 – Literatura – S. Palk powinno być – S. Palka.
- s. 13, ryc. 2.8 – Groszek ma barwę niebieską, a z opisów wiemy, że miał barwę białą i czerwoną.
- s. 13, 29, 109, 118 – „w wypadku” zamiast w przypadku.
- s. 15 – „nazewnictwo dwuimienne” – bez podania przykładów.
- s. 38–42 – Podanie nazwisk tylko trzech polskich badaczy: Rudolfa Weigla, Kazimierza Punka i Władysława Szafera to stanowczo za mało.
- s. 55 – Jeśli „jodopsyna”, to powinno się dodać rodopsyna.
- s. 87 – „różne gatunki” – powinno być rozmaite.
- s. 100 – Nie wspomniano o asymetrii.
- s. 101, ryc. 19.6 – Fazy Księżyca na rycinie powinny być odwrócone. Księżyc „cienieje” i „dużeje”, a nie odwrotnie.
- s. 101 – „w rytmie księżyca” – cykl płciowy może być niezrozumiały, jeśli się nie zna układu płciowego.
- s. 107–108 – Po co szczegółowo opisano aparat łzowy, jeśli uczeń nie zna budowy oka?

Edward Duś – recenzja części IV: *Geografia*

Autorzy w całości dostosowali koncepcję podręcznika do wymogów programowych Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.

w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Podjęli proponowane przez ministra edukacji w podstawie programowej wszystkie 24 wątki tematyczne – po 8 wątków z grupy *Nauka i świat*, *Nauka i technologia* oraz *Nauka wokół nas*. W takiej samej kolejności w 3 rozdziałach prezentują bardzo różne problemy, co sprawia, że układ treści jest mało przejrzysty, a duża zmienność kolejnych tematów tworzy trudny do wytłumaczenia chaos. Przykładowo: temat 6. *Problemy globalne w mediach*; 7. *Modelowanie zjawisk geograficznych*; 8. *Odkrycia polskich podróżników*. Odpowiedzialność Autorów podręcznika jest w tym przypadku mniejsza, gdyż taką kolejność proponują Autorzy podstawy programowej.

Podręcznik obejmuje IV etap edukacyjny i jest przeznaczony dla uczniów liceów ogólnokształcących i techników jako przedmiot w wymiarze podstawowym (uzupełniającym), czyli dla uczniów, którzy realizują zakres merytoryczny geografii w bardzo ograniczonym zakresie. Poszczególne tematy w 3 grupach problemowych mają praktycznie podobne brzmienie jak w wytycznych podstawy programowej. Taka wierna próba oddania zaleceń w ocenie recenzenta nie jest dobrym rozwiązaniem, gdyż wiele zagadnień jest słabo powiązanych ze sobą i z przedmiotem nauk geograficznych. Opiniowany podręcznik prezentuje zagadnienia dotyczące wybranych zagadnień geograficznych, a raczej ogólnych problemów społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Dotyczy to zwłaszcza tematów: 5. *Czym się różni nauka od pseudonauki?*; 11. *Cywilizacja obrazkowa*; 12. *Geografia osiągnięć sportowych*; 16. *Dawniej i dziś – jak zmienia się świat*; 20. *Śmiech i płacz w różnych kręgach kulturowych*; 22. *Kanony piękna świata*.

Tematy podejmują zazwyczaj problemy ogólne, lecz nie zawsze ważne dla wiedzy ucznia na tym poziomie edukacji. Są to niekiedy interesujące zagadnienia z punktu widzenia innych nauk, lecz mają one niewiele wspólnego z geografią. Ponadto w niektórych lekcjach analiza jest powierzchowna, np. w temacie 5, oprócz wyjaśnienia pojęcia kreacjonizmu, Autorzy nie odnoszą się do takich zjawisk pseudonaukowych, jak obecne w życiu publicznym i w mediach: horoskopy, wróżby, talizmany, tarot itp. Czemu służy obszerny tekst źródłowy *O śpiących rycerzach*? Tematy: 11, 12 i 20 omawiają zagadnienia z zakresu: antropologii kulturowej, socjologii, medycyny i kilku innych dziedzin wiedzy, co przy bardzo ograniczonym przekazie nie wyjaśnia istoty problemu, a tylko sygnalizuje w ogólnikowy sposób pewne zagadnienie, które nie jest ważne na tym etapie zdobywanej wiedzy geograficznej. Co ma wspólnego dział nauka i technologia z geografią osiągnięć sportowych? Tematy 16 i 22 zawierają informacje dotyczące: historii, malarstwa, sztuki i wizji artystycznych, mody, sportu, urbanistyki, architektury i zmian w przyrodzie. Brak jest odniesienia do funkcjonującego w naukach geograficznych pojęcia „ład przestrzenny”. Przekaz jest bardzo różnorodny, dotyczy różnych zjawisk i procesów, co tworzy chaos i sprawia, że trudno jest znaleźć

jednoznaczny w odbiorze przekaz konkretnej wiedzy. W przeważającej części jest to zbitka z różnych dyscyplin, stanowiących element ogólnej wiedzy, zdobywanej przez dojrzałego człowieka w wyniku jego ciekawości, rozwijania własnych zainteresowań, lecz nie jest to wiedza geograficzna.

Pozostałe tematy mają mniej lub bardziej liczne wątki geograficzne, lecz można mieć pewne zastrzeżenia do sposobu ich przekazywania, czego przykładem są wybrane tematy: 2, 3, 4 i 6.

Temat 2. *Rozwój myśli geograficznej*. Nie podano okresu działalności C. Rittera oraz A. Humboldta jako twórców nowoczesnej geografii. Schemat 2.7. (s. 13) jest wielce złożony, skomplikowany i niezrozumiały dla uczniów. Bardzo niejasne jest związane z nim polecenie, które do prawidłowej interpretacji wymaga szerokiej, a nie tylko przekazanej zdawkowej wiedzy. Powstaje pytanie, czy zawarte w treści lekcji informacje są właściwym przekazem na tym poziomie kształcenia. Czy 17–18-letni uczeń jest w stanie zrozumieć i przyswoić pojęcia (determinizm, pozytywizm), które są podawane na poziomie akademickim. Czy ta czysto teoretyczna wiedza jest uczniowi potrzebna?

Temat 3. *Świat przed Kolumbem i po nim*. Mało czytelna ryc. 3.7. prezentuje skutki odkryć geograficznych, co jest najważniejszym elementem lekcji, który należało rozwinąć w formie obszerniejszego ich opisu. Jednocześnie zbyt szczegółowa mapa (ryc. 3.5.), ciekawostki czy tekst źródłowy wnoszą niewiele, lecz zajmują dużo miejsca.

Temat 4. *Ingerencja człowieka w środowisko przyrodnicze*. Obszerny zakres wiedzy został podany bardzo pobieżnie, bez wyjaśnienia istotnych związków i mechanizmów przyrodniczych funkcjonowania ekosystemów, prezentowanych na wartościowych ryc. 4.1 oraz 4.7, które należało zinterpretować.

Temat 6. *Problemy globalne w mediach*. Zawiera cząstkowe informacje dotyczące bardzo różnych, niezwiązanych ze sobą złożonych problemów (ocieplenie klimatu, reklama w handlu, energetyka jądrowa, gaz łupkowy), ale bez wyraźnie sprecyzowanego przesłania skierowanego do ucznia. Ponadto wątpliwości budzi ryc. 6.3, na której oprócz 9 wyszczególnionych lokalizacji przyszłej elektrowni jądrowej brak jest wskazania najbardziej obecnie prawdopodobnej lokalizacji w gminie Choczewo na Pomorzu Gdańskim.

Bez szerszego kontekstu wyeksponowano marginalne obecnie znaczenie energii słonecznej na tle całej energetyki (temat 10), a ponadto wbrew zasadom poprawności metodycznej w geografii zaprezentowano mapę 10.8.

Układ treści podręcznika

Poszczególne tematy charakteryzuje układ stałych modułów, co z jednej strony daje powtarzalny i przyjazny dla ucznia ład, lecz w wielu przypadkach

powoduje zbyt częste rozczłonkowanie informacji. Z reguły każda lekcja zawiera następujące moduły:

- Podstawowy tekst ze śródtytułami i niekiedy definicjami oraz różnymi w formie rycinami,
- *Ciekawostki*,
- Zadania,
- Zadania problemowe.

Można mieć pewne zastrzeżenia do istniejącej kolejności lekcji. Przykładowo po omówieniu tematu 2 *Rozwój myśli geograficznej* i tematu 3 *Świat przed Kolumbem i po nim* jako kolejny powinien być dotychczasowy temat 8 *Odkrycia polskich podróżników*, co uzasadnia ich łączność przedmiotowa. Celowe byłoby też omówienie po temacie 2 *Rozwój myśli geograficznej* zagadnienia *Czym różni się nauka od pseudonauki?* (temat 5), a dopiero potem należałoby prezentować kolejne tematy.

Podręcznik ma 132 strony, przy czym w strukturze objętości tekst podstawowy zajmuje 33%, mapy, schematy i objaśnienia do nich – 12%, co razem daje ok. **45%** zawartości podręcznika. Fotografie – 28%, teksty źródłowe – 10%, ciekawostki – 5% i polecenia – 7%, co łącznie stanowi **50%** objętości i świadczy o tabloidytacji przekazu. Pozostałe 5% zajmują wolne przestrzenie. Podręcznik powinien być niezbędnym składnikiem procesu dydaktycznego, ale jednocześnie nie powinien być barwną encyklopedią, w której im więcej kolorowych rysunków i fotografii oraz różnych sensacyjnych informacji, tym lepiej.

Materiały źródłowe

Wśród materiałów źródłowych prawie w ogóle nie wykorzystano map i danych statystycznych. Podręcznik jest zupełnie pozbawiony zestawień tabelarycznych, które dają wyobrażenie o wielkości i strukturze zjawisk i procesów przyrodniczych. Celem nauk geograficznych jest przestrzenna analiza struktur przyrodniczych i społeczno-ekonomicznych, a dane liczbowe tę wiedzę porządkują i strukturyzują. Na tym poziomie wiedzy ucznia pod okiem nauczyciela możliwa jest samodzielna analiza tabelarycznych zestawień statystycznych jako materiałów źródłowych.

Odrębnym zagadnieniem wymagającym krytycznego odniesienia jest wykorzystanie w 11 tematach tekstów źródłowych. Niektóre z nich są trudne i niezrozumiałe w odbiorze (temat 4), a inne – zaczerpnięte z lokalnej gazety (temat 6) lub ze stron internetowych – są mało wartościowe dla wiedzy. Codziennie pojawia się wiele tysięcy podobnych informacji, które w krótkim czasie stają się nieaktualne, podczas gdy podręcznik powinien służyć dłużej. Ponadto należy wyrazić duży sceptycyzm do wartości analizy źródłowej dokonywanej przez uczniów,

którzy dopiero poznają fakty. Analiza tekstów źródłowych jest właściwa na poziomie akademickim, gdy młodzież już posiada pewien zasób wiedzy. Inną grupę tekstów źródłowych (tematy 3, 13, 17, 21, 23) z powodzeniem można włączyć do tekstu lekcji, co po odpowiedniej redakcji i skróceniu będzie właściwsze.

Ciekawostki

Moduł *Ciekawostki* ma zapewne na celu podniesienie atrakcyjności podręcznika, lecz praktyczna jego realizacja wskazuje, że oprócz cennych wiadomości zawiera mało ważne informacje, które bez straty w wielu przypadkach można pominąć, gdyż niepotrzebnie rozbija on jednolitą formę przekazu. Ponadto wzmianki są ulotne i mało znaczące oraz niepotrzebnie obciążają uwagę uczniów. Przykładem są między innymi tematy: 8 (s. 41), 9 (s. 47), 12 (s. 63) czy 16 (s. 83), które zawierają sensacyjne informacje, mające bardzo luźny związek z tematem. W innych przypadkach zamieszczone w module informacje obejmują ważne treści stanowiące istotę tematu, np. 10 (s. 51), i stąd bez uszczerbku można z modułu zrezygnować. Będzie to miało korzyść w postaci likwidacji nadmiernego rozpraszania informacji i zwartego, problemowego ich przekazu.

Zadania i zadania problemowe

Moduł ten obejmuje wykonanie kilku poleceń, wśród których dominują zadania dotyczące wykorzystania źródeł internetowych bez podania konkretnego adresu. Wskazania do wykorzystania źródeł internetowych skutkują obserwowaną w życiu społecznym tabloidyzacją wiedzy, prowadzącą do „niewiedzy”. Praktycznie brak jest dosyć zasadnych poleceń wymagających wykorzystania atlasu oraz pytań, na które odpowiedź znajduje się w podręczniku. Duże wątpliwości budzą bardzo trudne polecenia odnoszące się do złożonych zagadnień, na które niełatwo jest znaleźć jednoznaczną odpowiedź lub udzielenie jej wymaga dużej wiedzy. Wykonanie wspomnianych zadań uzależnione jest od znacznego nakładu pracy, co może skutecznie zniechęcić uczniów. W dużej części przypadków powstaje również znacznie większy problem, związany z kryteriami oceny takich obszernych i często niejednoznacznych odpowiedzi.

Najczęściej stosowany sposób formułowania zadań problemowych jest dyskusyjny, gdyż stwierdzenia, choćby „korzystając z różnych źródeł wiedzy, opisz ..., przedstaw...” (s. 13, 19, 25, 30 i inne), wykraczają poza możliwości percepcyjne uczniów. Wydaje się, że na tym poziomie należy uczniowi wskazać te źródła lub przedstawić możliwości dalszej analizy. Analiza źródłowa w badaniach geograficznych wymaga posiadania pewnej wiedzy i może być efektywna dopiero na

poziomie akademickim. Ponadto można mieć zastrzeżenia do zasadności merytorycznej pewnych zadań, np. „wymień warunki środowiska przyrodniczego, które sprzyjają zwiększeniu wydolności organizmu sportowców” (s. 65), **co wkracza na grunt odrzuconego przez naukę determinizmu geograficznego**. Ponadto wiele pytań jest sformułowanych na tyle ogólnie, że trudno jest o udzielenie jednoznacznej odpowiedzi, np. „Na podstawie modeli zmian klimatu oraz własnej wiedzy oceń, czy grozi nam ocieplenie klimatu, czy możemy spodziewać się raczej następnej epoki lodowcowej. Swoją odpowiedź uzasadnij” (s. 39), „Wymień uwarunkowania cywilizacyjne przemian kanonów piękna” (s. 125) lub „Omów wielkość i rozmieszczenie zasobów wodnych na Ziemi” (s. 130). Rzeczowa odpowiedź na tak zadane pytania wymaga dużego nakładu pracy oraz wiedzy, co wydaje się problematyczne w przypadku grupy uczniów, która z wyboru wykazuje mniejsze zainteresowanie przedmiotami przyrodniczymi.

Innym lansowanym przez Autorów zadaniem problemowym jest „przygotowanie prezentacji multimedialnej...” (s. 13, 30, 34 i inne) lub „wykonanie plakatu (posteru) na temat...” (s. 9, 19, 30 i inne). Nasuwa się pytanie, czy korzyści z wykonania takiego polecenia są adekwatne do włożonego dużego nakładu pracy ucznia. Czemu ma to służyć i jaki będzie z tego użytek? Niektóre pytania są trywialne, np. „Wymień warunki sprzyjające rozprzestrzenianiu się chorób tropikalnych” (s. 119). Odpowiedź brzmi: warunki tropikalne.

Ocena

Reasumując, należy stwierdzić, że podręcznik zawiera dosyć dużo szczegółowych informacji, co stanowi o jego pewnej niedoskonałości, a braki w omawianiu kilku istotnych zagadnień obniżają jego wartość. Nie chodzi o rozszerzanie zakresu podręcznika, lecz zwrócenie uwagi na pominięte ważne problemy życia społeczno-gospodarczego. Zastrzeżenia budzą też pozbawione wyjaśnienia lub nie zawsze właściwe interpretacje zjawisk i bardziej złożonych procesów. Autorzy praktycznie nie odwołują się do analiz i ustaleń dokonanych w literaturze geograficznej oraz nie wykorzystują takich źródeł, jak mapy tematyczne, atlas geograficzny czy oficjalne publikacje statystyczne. Niektóre kwestie są przekazane w sposób popularny i wybiórczy, bez wyraźnej myśli przewodniej, z niewielkim czasem udziałem wiedzy geograficznej. Wrywkowe, fragmentaryczne informacje i ciekawostki bardziej spełniają funkcję „szokowania” niż dostarczenia wiedzy. Zastrzeżenia można mieć do redakcji oraz wielkości niektórych rycin i map, co niekiedy zmniejsza ich czytelność.

Podręcznik jest napisany poprawnym językiem, chociaż zdarzają się nieliczne trudniejsze fragmenty lub niejasne opisy. Niekiedy występują informacje mało precyzyjne lub błędne, co przy tak dużej ilości informacji jest nieuniknione. Do

pozytywnych elementów podręcznika należy zaliczyć prezentację zjawisk i procesów w formie udanych schematów, które zawierają syntetyczne zestawienie np. skutków odkryć geograficznych (ryc. 3.7), pozytywnych i negatywnych aspektów globalizacji wiedzy (ryc. 17.6), cykli przyrodniczych (19.1) czy zabezpieczania się przed niską i wysoką temperaturą (ryc. 21.8). Wrażenie pewnego niedosytu budzi jednak brak rozwinięcia wyszczególnionych treści w postaci szerszego ich opisu, co stanowi istotę przekazywanej wiedzy. To sprawia, że uczniowi trudno jest niekiedy znaleźć przyczyny i konsekwencje przedstawianych zjawisk i procesów, co w istotny sposób ogranicza możliwości dokonywania własnych ocen.

Innym pozytywnym elementem jest podanie w kilku lekcjach wybranych definicji, np. „pejzaż” (temat 16), „antropologia sportu” i „sport narodowy” (temat 12), chociaż nie są one związane z geografiami, przy jednoczesnym braku podstawowych pojęć stosowanych w naukach geograficznych, np. „krajobraz” (temat 18 i 19). Zabrakło wyjaśnienia pojęcia „globalizacja”, które obejmuje elementy negatywne i zagrożenia, zwłaszcza ekonomiczne, związane z dominacją światowych koncernów, stanowiących element neokolonialnego wyzysku biedniejszych krajów. Autorzy używają tego pojęcia, ale w innych znaczeniach.

Oprócz tekstu podręcznik ma bardzo bogatą stronę ilustracyjną w postaci diagramów i schematów oraz mniej licznych map. Poprawna jest numeracja kolejnych rycin, które tworzą uporządkowany i przejrzysty układ oznaczeń przypisanych poszczególnym lekcjom. Zawarte w podręczniku bardzo liczne fotografie sprawiają, że przekaz wiedzy jest bardziej tabloidowy. Bez uszczerbku dla wartości podręcznika część fotografii jest zbędna.

Recenzowana pozycja nosi nazwę podręcznik, czyli „książka zawierająca zbiór podstawowych wiadomości z zakresu jakiejś nauki” (*Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, PWN, wyd. siódme, 1990). Powstaje pytanie, jakie podstawowe treści z geografii zawiera opiniowana pozycja? Jakie treści dotyczą elementów środowiska geograficznego (budowa geologiczna, rzeźba terenu, gleby, klimat, wody, flora i fauna) oraz człowieka (ludność, osadnictwo) i jego działalności (rolnictwo, przemysł, transport, turystyka), co najogólniej stanowi istotę nauk geograficznych. Wprawdzie we *Wstępie* Autorzy zwracają uwagę na różnorodność wątków, które „umożliwiają łączenie wiedzy z różnych dziedzin oraz pomagają w prawidłowym interpretowaniu zjawisk przyrodniczych”, lecz mimo tych wyjaśnień prezentowany podręcznik nie spełnia w wielu przypadkach swojego przesłania do nauczania geografii.

Podręcznik można określić jako „nowatorski”, gdyż określa nowy zakres wiedzy geograficznej, która nieco różni się od dotychczasowych ustaleń. Uczeń otrzymuje dosyć chaotyczny przekaz o różnych zjawiskach, procesach i problemach występujących we współczesnym świecie.

ANNA KOLASA

UNIwersytet Jagielloński

JOANNA STUDNIK

WYŻSZA SZKOŁA TECHNOLOGII INFORMATYCZNYCH W KATOWICACH

Recenzja podręcznika – pracy zbiorowej:

Świat przyrody. E-podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, ZamKor, Kraków 2013, numery dopuszczenia: **Część 1. Fizyka 650/1/e/2013, Część 2. Chemia 650/2/e/2013, Część 3. Biologia 650/3/e/2013, Część 4. Geografia 650/4/e/2013**

Anna Kolasa – recenzja ogólna e-podręcznika *Świat przyrody*

Przedmiot uzupełniający przyroda, na którego realizację przeznaczono według założeń ministerialnych w sumie 120 godzin lekcyjnych, jest przedmiotem obowiązkowym dla uczniów, którzy nie wybrali zakresu rozszerzonego z żadnego z wymienionych przedmiotów: fizyka, chemia, biologia i geografia, a więc uczniów o zainteresowaniach humanistycznych. W założeniu przedmiot ten powinien być realizowany w sposób przystępny i interesujący. Podręcznik *Świat przyrody* w formie elektronicznej obejmuje ponad 2500 stron i zawiera ogrom informacji ujętych w formę idealnie zgodną z podstawą programową przedmiotu przyroda. Ta niezwykle ambitna podstawa programowa zakłada przekazanie uczniom naukowego podejścia do otaczającego świata w ramach trzech wątków tematycznych: *Nauka i świat*, *Nauka i technologia* oraz *Nauka wokół nas*. Działy te zawierają 24 konkretne tematy, rozwinięte w e-podręczniku każdorazowo przez specjalistów z dziedziny fizyki, chemii, biologii i geografii, co daje w sumie 96 rozdziałów. O ile dostęp do e-podręcznika nie jest najłatwiejszy – wymaga zainstalowania odpowiedniego oprogramowania, o tyle korzystanie z niego jest bardzo łatwe, układ przejrzysty, podkreślony barwami i piktogramami, a możliwości porównań zagadnień z poszczególnych dziedzin szczególnie interesujące.

Jedyną drukowaną częścią podręcznika jest niewielki, liczący 152 strony, *Dziennik projektowy* autorstwa Anny Warchoł i Kamili Piechoty, zawierający kod dostępu do e-podręcznika i stanowiący razem z materiałami zamieszczonymi na stronie internetowej wydawnictwa ZamKor nieocenioną interaktywną pomoc zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia w realizacji bogatego przedmiotu przy-

roda metodą projektową. Już pierwszy rozdział *Dziennika* poddaje wszystkie wątki tematyczne podstawy programowej ocenie ucznia w skali atrakcyjności tematu od 1 do 6. Wątki te zostały ujęte w formie kompetencji uzyskanych przez ucznia po przeczytaniu danego rozdziału z fizyki, chemii, biologii i geografii. Nauczyciel, przeglądając wypełnione przez uczniów dzienniki projektowe, ma ułatwiony wybór projektów do realizacji, zgodny z preferencjami uczniów. Rozdział następny *Dziennika* omawia organizację pracy na lekcjach przyrody, od poszczególnych etapów pracy z podziałem na role konkretnych uczniów w projekcie, poprzez spisanie kontraktu klasowego aż po formę prezentacji rezultatów projektu i ocenę końcową jego rezultatów. Rozdział trzeci pt. *Praktyczne rady* jest niezwykle cennym kompendium wiedzy dotyczącej kompetencji miękkich, zwłaszcza interpersonalnych, a oprócz tego uczy, jak pracować z tekstem i konkretnie organizować pracę w projekcie. Wreszcie rozdział czwarty zawiera dokładną dokumentację czterech kolejnych projektów do wypełnienia przez ucznia, który w ciągu dwóch lat pracy z podręcznikiem powinien uczestniczyć w ich realizacji. Mając do dyspozycji wypełnione dokumentacje dla poszczególnych projektów, nauczyciel może wystawić uczniom oceny końcowe. Skoro realizacja przedmiotu *przyroda* ma się odbywać wybiórczo, metoda projektowa wydaje się idealnie dobrana do osiągnięcia takiego celu. Dodatkowo wspaniale przygotowuje uczniów do kariery zawodowej w dorosłym życiu, wyposażając ich w nad wyraz cenne kompetencje społeczne, co w szkole nie zdarza się zbyt często. *Dziennik projektowy* wraz z niezwykle bogatym w treści e-podręcznikiem stanowi bardzo nowoczesną, przemyślaną propozycję dydaktyczną, która nie tylko kształtuje szerokie spektrum kompetencji uczniów i sprzyja ich wszechstronnemu rozwojowi i samodzielności, lecz także może sprawić, że lekcje przyrody staną się naprawdę interesujące.

Dziennik projektowy jest książką ubogo ilustrowaną i skromnie wykorzystującą kolor, niemniej tego stwierdzenia nie należy traktować jako zarzut, bowiem podręcznik stanowi zarazem rodzaj roboczego zeszytu ćwiczeń. Napisany jest bardzo poprawnym językiem, z obowiązku recenzenta wymienię nieliczne drobne usterki:

Rozdz. 8, s. 12 – Zdanie: „oraz o znaczeniu ich prac i odkryć dla rozwoju polskiego i światowego przemysłu w dziedzinach fizyki i chemii jądrowej, petrochemii, kriogeniki, elektroniki i nawozów sztucznych” powinno zostać skrócone, bo zawiera za dużo niespójnych szczegółów.

Rozdz. 13, s. 15 – Zdanie: „Pozna najnowsze osiągnięcia przemysłu zaawansowanej technologii” jest niejasne.

Rozdz. 14, s. 15 – Zdanie: „Uzyska informacje na temat metod wykorzystywanych w medycynie, ze szczególnym uwzględnieniem metod molekularnych” nie jest jasne (co to są metody molekularne?).

Rozdz. 17, s. 17 – W zdaniu: „oraz z wykorzystaniem różnych modeli w kształceniu chemicznym” brakuje sformułowania „modeli cząsteczek”.

Rozdz. 23, s. 20 – Zamiast „własności” powinno być „właściwości”.

Joanna Studnik – recenzja cz. 1:
Krzysztof Fijałkowski, Krzysztof Burda, *Fizyka*
przedmiot uzupełniający: III etap edukacji, Kraków 2013,
ISBN 978-83-7662-011-4, nr dopuszczenia: 650/1/e/2013

Podręcznik został napisany zgodnie z obowiązującą podstawą programową dla obranego przedmiotu i dopuszczony do użytku na podstawie recenzji rzeczoznawców: dr. hab. Longina Gładyszewskiego, dr. Barbary Bukowskiej, dr. hab. Piotra Zbroga. Wydano go w formie elektronicznej, a istniejąca wersja papierowa zawiera jedynie instrukcję, jak z wersji elektronicznej skorzystać. Korzystanie z podręcznika jest możliwe po użyciu kodu dostępu zamieszczonego w dzienniku projektowym, który stanowi uzupełnienie podręcznika. Składa się z trzech wątków tematycznych, które znajdują odnośniki w fizyce, biologii, geografii i chemii. Aby móc pracować z podręcznikiem, niezbędne są komputer i dostęp do łącza internetowego, co ogranicza możliwość korzystania z podręcznika w niektórych sytuacjach, np. gdy połączenie z siecią nie jest optymalne lub ulega zerwaniu. Podręcznik przystosowany jest do formy pracy metodą projektową, która choć niezwykle ciekawa, nie zawsze może być wykorzystana w szkole. Metoda ta może zostać użyta, gdy dysponujemy zdyscyplinowanym, dojrzałym i niezbyt licznym zespołem klasowym. Jeśli klasa liczy ponad dwadzieścia osób, to wymagana byłaby praca co najmniej pięciu zespołów przygotowujących niezależne projekty. Zespoły te, pracując w czasie lekcji w jednym pomieszczeniu, przeszkadzałyby sobie wzajemnie, uniemożliwiając owocną pracę.

Część podręcznika prezentująca zagadnienia z zakresu fizyki składa się z trzech działów, podzielonych na 24 wątki tematyczne, z których każdy zawiera około 15 stron. Każdy wątek zakończony jest dobrze dobranymi poleceniami i zadaniami. Pod względem merytorycznym podręcznik jest napisany bez zarzutu. Nie zawiera błędów rzeczowych. Zamieszczone rysunki są dość dobrze dobrane i podpisane. W lekturze znajdujemy właściwie wyselekcjonowane treści poświęcone fizyce współczesnej, podane w sposób prosty i przejrzysty. Podręcznik jest przeznaczony dla uczniów, którzy w większości wybierają w zakresie rozszerzonym przedmioty humanistyczne, a to tłumaczy bardzo rzadkie użycie formuł matematycznych, które opisują procesy fizyczne. W ślad za tym w podręczniku nie znajdujemy złożonych zadań rachunkowych, a jedynie takie, które wymagają najwyżej elementarnych obliczeń, i to najczęściej ilościowych. Niestety nie udało się uniknąć drobnych błędów redakcyjnych. Najbardziej rażący jest brak niektórych kolorów w przytoczonych kręgach barw w rozdziale 17. Szkoda tylko, że w elektronicznej formie podręcznika nie znajdujemy odnośników do symulacji eksperymentów czy filmów dydaktycznych, które w ciekawy sposób mogłyby urozmaicić korzystanie z lektury. Podręcznik w obecnej formie śmiało mógłby zostać wydany w formie papierowej bez żadnych strat dla użytkownika. Korzysta-

nie z wersji papierowej jest bardziej przyjazne dla czytelnika, ponieważ nie męczy oczu, a w dodatku jest niezależne od połączenia internetowego.

Niektóre fragmenty podręcznika są bardzo rozbudowane i przez to nużące w odbiorze. Kilkakrotnie znajdujemy również powtórzenie pewnych treści programowych. Na przykład informacje o doskonałości kształtu kulistego czy o tasiemkach perforowanych pojawiają się niezależnie w dwóch różnych wątkach tematycznych.

Reasumując, wybór tego podręcznika jest bardzo dobry w przypadku, gdy chce się pracować metodą projektową, w mało licznym zespole klasowym. Niewątpliwie jego wartość podwyższyłyby dodatkowo odnośniki do innych dobrych materiałów multimedialnych, które można znaleźć w sieci. Okrojona wersja papierowa, zawierająca treści podstawowe, również byłaby pożądana.

Uwagi szczegółowe:

rozd. 5, s. 1 – W zadaniu pierwszym zapomniano o poleceniu.

rozd. 10, s. 12 – Schemat fotosyntezy jest mało przejrzysty.

rozd. 10, s. 18 – Warto wspomnieć, iż fermy wiatrowe również niszczą środowisko naturalne.

rozd. 11, s. 10 – Bardzo szczegółowy opis reakcji czopków na poszczególne barwy bez wspomnienia, że istnieją ludzie z dwoma lub czterema rodzajami czopków.

rodz. 11, s. 17 – Zbyt dokładny opis działania aparatów fotograficznych, wręcz przypominający instrukcję obsługi

rozd. 11, s. 14 – Rysunek przedstawiający rozkład sił działających na łódkę bardzo oględny i niedokładny.

rozd. 15, s. 10 – Mało przejrzysty schemat bilansu energetycznego.

rozd. 13 i rozdz. 17 – Dwukrotnie opisano tasiemki perforowane.

rozd. 22, s. 13 i rozdz. 16, s. 5 – Dwukrotnie przytoczono to samo opowiadanie o doskonałości kształtu kuli.

rozd. 17 – W kręgach barw kilkakrotnie pominięto jedną z barw.

Anna Kolasa – recenzja cz. 2: Andrzej Danel, Marcin Karelus, *Chemia* przedmiot uzupełniający: III etap edukacji, Kraków 2013, nr dopuszczenia 650/2/e/2013

Część 2 e-podręcznika *Świat przyrody. Chemia* została dopuszczona do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr hab. Hanny Gułińskiej, dr Jolanty Grażyny Sawickiej i dr Moniki Szymańskiej. Niezwykle obszerny materiał, ujęty w 24 rozdziały, liczy w sumie 578 stron. Każdy rozdział obok tytułu zawiera krótki spis kompetencji uzyskanych przez czytelnika po

przestudiowaniu danego rozdziału, co w celny sposób podkreśla, na co uczeń ma zwrócić szczególną uwagę. Niezwykle bogata treść rozdziałów została bardzo interesująco opisana, bogato i odpowiednio zilustrowana. Proporcje treści i ilustracji są bardzo dobrze wyważone. Tekst, w który wpleciono wiele anegdot o znanych chemikach, napisany jest żywym, często dowcipnym językiem, ubogaconym licznymi cytataми, nierzadko łacińskimi. Wielokrotnie można napotkać intrygujące podtytuły, np. *Jak lekiem na serce można zburzyć dom?* (rozdz. 9). Wszystko to sprawia, że podręcznik czyta się z prawdziwą przyjemnością i nawet fachowiec może się z niego wiele dowiedzieć.

Każdy rozdział kończy się krótkim podsumowaniem, następnie wypunktowaniem najważniejszych zagadnień pt. *To ważne*, wreszcie zestawem pytań i poleceń oraz proponowanymi tematami projektów, co świetnie koresponduje z *Dziennikiem projektowym*. Na szczególne podkreślenie zasługuje zestaw pytań i poleceń o charakterze ogólnym, aktywizujących, zmuszających do samodzielnego myślenia i wyrażania sądów, np. „Jakie możesz podać przykłady pozytywnych działań na rzecz ochrony środowiska lub zaniedbań lokalnych władz w miejscu, w którym mieszkasz” (rozdz. 16). Nierzadko pytania te wiążą chemię z literaturą i sztuką, np. propozycje projektów: *Chemia zapachów w literaturze pięknej* (forma prezentacji: wieczór poetycko-literacki związany z chemią zapachów – czytanie literatury oraz testy dostępnych substancji zapachowych) z rozdz. 18 czy też *Stary człowiek w malarstwie i fotografii* (forma prezentacji: wystawa reprodukcji + fotografii + panel dyskusyjny) z rozdz. 19. Zasługuje to na szczególną pochwałę, bowiem podręcznik jest skierowany do uczniów o zainteresowaniach humanistycznych. Wszystkie rozdziały kończą się bogatym i bardzo aktualnym zestawem literatury, w tym licznych stron www, co ważne, z podaniem daty dostępu. Co więcej, dane literaturowe są często uszeregowane tematycznie.

Podręcznik zawiera powtórzenia, których obecność jest jednak uzasadniona wobec założenia, że treści podręcznika będą traktowane wybiórczo. Podręcznik wprawdzie nie ma indeksu, jednak w przypadku e-podręcznika jest to zrozumiałe, przy jego bardzo przejrzystej konstrukcji i możliwości posłużenia się komputerowym wyszukiwaniem.

Podręcznik jest praktycznie wolny od błędów merytorycznych, a drobne usterki redakcyjne, które dostrzegłam, w żadnym stopniu nie obniżają jego wartości.

Z obowiązku recenzenta wymienię następujące niedociągnięcia:

Rozdz. 1, s. 6 – Niezbyt zręczne sformułowanie „palenie wapna”.

Rozdz. 2, s. 17 – W zdaniu „Dzisiaj takie postępowanie nie jest niedopuszczalne” wystarczy jedno przeczenie.

Rozdz. 5, s. 15 – W zdaniu „choć nie było to niezamierzone” wystarczy jedno przeczenie.

Rozdz. 5, s. 16: Zamiast „Thomas Midgley... wynalazł freon”, powinno być „Thomas Midgley zastosował freony”.

Rozdz. 7, s. 8 – Woda bromowa daje z alkenami bromohydryny, a nie dibromopochodne (jest to częsty błąd powtarzany w podręcznikach szkolnych).

Rozdz. 8, s. 11 – W zdaniu „Czy Ignacy Łukasiewicz prekursorem przemysłu chemicznego?” brak orzeczenia.

Rozdz. 9, s. 22 – Brak definicji kopolimeru.

Rozdz. 13, s. 19 – Dlaczego nie wspomniano o polskiej technologii otrzymywania grafenu?

Rozdz. 16, s. 22 – Lapis lazuli – półszlachetny kamień, a na s. 23: Lapis lazuli to kamień szlachetny.

Rozdz. 16, s. 5 – W czwartej linii niepotrzebne słowo „opartej”.

W podsumowaniu chciałabym podkreślić ogromne zalety tego obszernego, bardzo nowoczesnego e-podręcznika, promującego najnowsze trendy dydaktyczne, przywiązującego wagę do nabywania przez uczniów kompetencji, ich aktywizacji, samodzielności i wszechstronnego rozwoju. Z pełnym przekonaniem wnioskuję jego rekomendację do użytku szkolnego.

Uzupełnienie do artykułu

Uzupełnienie do artykułu Anny Olszewskiej pt. *Cyfrowe repozytorium grafiki jako narzędzie edukacji i badań nad kulturą: o pierwszej edycji katalogu PAUart*, *Opinie Edukacyjne*, PAU, t. XIII, s. 25–34:

na s. 32 jest: „... z kolejnymi edycjami zasobów Gabinetu Rycin Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego, którego zbiory dostępne są w dwóch serwisach. Część publikowana jest w formie bazy e-GR na stronie internetowej Gabinetu Rycin BUW. Część, którą początkowo udostępniono na platformie Polskiej Biblioteki Internetowej, wydaje obecnie serwis CBN Polona”.

powinno być: „... z kolejnymi edycjami zasobów Gabinetu Rycin Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego oraz Biblioteki Narodowej, których zbiory dostępne są w dwóch serwisach. Część publikowana jest w formie bazy e-GR na stronie internetowej Gabinetu Rycin BUW. Część wydaje obecnie serwis CBN Polona”.

na s. 32 w przypisie 21 jest: „z kolekcji BUW”.

powinno być: „z kolekcji BN”.

