OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU DO OCENY PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

TOM XV

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI

OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU DO OCENY PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

TOM XV

POD REDAKCJĄ
GRZEGORZA CHOMICKIEGO

Kraków 2017

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 hab. Dorota Michułka, dr Małgorzata Kosińska-Zagajewska, dr Maciej Pabisek, dr Mirosław Piwowarczyk, dr hab. prof. UJ Sławomir Sprawski, dr hab. Marcin Pawlak, dr hab. Wojciech Mruk, prof. dr hab. Krzysztof Stopka, dr Bronisław Pabich, dr Małgorzata Przybyła-Kasperek, dr Jerzy Lackowski, dr Dobrochna Kałwa, dr Barbara Klich-Kluczewska, prof. dr hab. Stanisław Roszak, dr hab. Janusz Pezda, dr hab. Katarzyna Wrońska, dr Jakub Szczepański, dr Barbara Cynarska-Chomicka, dr Katarzyna Kołakowska, dr hab. Maria Stinia, dr Ludmiła Szterenberg

Redaktor językowy

Małgorzata Święch-Płonka

Skład i łamanie

Anna Atanaziewicz

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2017

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. 16,50; ark. druk. 19,00

Spis treści

Grzegorz Chomicki,
Od redakcji 7
Andrzej Kastory,
Dotychczasowy dorobek Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych – próba bilansu za lata 2001–2017 9

Artykuły

Zenon Uryga,
Dorobek gimnazjalnych podręczników literatury (Próba oceny zamkniętego doświadczenia) 15
Jadwiga Kowalikowa,
Treść i struktura a funkcje podręcznika 33
Danuta Krzyżyk, Helena Synowiec,
Tytuły podręczników do kształcenia polonistycznego – ich formuły i funkcje 43
Karol Sanojca,
Gimnazjalne podręczniki do historii (1999–2019) – próba bilansu 59
Małgorzata Pawlak,
Historia starożytna w polskim pisarstwie podręcznikowym – 100 lat doświadczeń 73
Irena Trzcieniecka-Schneider,
Polskie szkolne podręczniki logiki w wieku XX i XXI 87
Danuta Ciesielska, Jerzy Szczepański,
Szkolny podręcznik do matematyki z perspektywy czterdziestu lat (1975–2015) 101
Danuta Ciesielska, Jerzy Szczepański,
Recepcja polskich szkolnych podręczników do matematyki w latach 2010–2017 123
Jerzy Kuczyński,
Cechy współczesnego nauczania fizyki na przykładzie analizy podręczników szkolnych 133
Lucie Zormanova,
Evaluating select civics textbooks from the perspective of gender correctness 145
Łukasz Wrona,
Plansza, kości i karty jako forma narracji historycznej: analiza nowoczesnych gier planszowych 157
Jerzy Szczepański,
Idea enchirydionu w językach nowożytnych 189

Varia. Eseje

Zofia Kluz, Michał Poźniczek, Zofia Stasicka,
Kilka uwag o podręcznikach do chemii 215
Anna Dziedzicka,
Przyczynek do nauczania botaniki na ziemiach polskich – o podręczniku J. Rostafińskiego *Botanika szkolna dla klas wyższych* wydanym nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych 229

Artykuły recenzyjne i recenzje

Ewa Ogłoza,
Artykuł recenzyjny na temat: Kształcenie literacko-kulturowe i klucze do literatury oraz kultury w wybranej serii podręczników dla licealistów 235
Barbara Krysztopa-Czupryńska,
Artykuł recenzyjny na temat e-podręcznika: Leszek Ziątkowski, *Historia. Ważn@ historia. Nowożytność. Klasa 2, gimnazjum*, Data opublikowania: 26 II 2016, platforma technologiczna: www.epodręczniki.pl 249
Marek Wasilewicz,
Recenzja podręczników: Bogumiła Olszewska, Wiesława Surdyk-Fertsch, Grzegorz Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, wydanie 2, Warszawa 2017, numer ewidencyjny w wykazie MEN: 877/1/2017 oraz Wojciech Kalwat, Małgorzata Lis, *Historia 4*, *Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, wydanie 1, Warszawa 2017, nr dopuszczenia MEN: 882/1/2017 267
Marek Zrałek, Jerzy Kuczyński,
Recenzja podręcznika: Marcin Braun i Weronika Śliwa, *To jest fizyka. Podręcznik do fizyki dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, 2017 277
Damian Jabłeka, Jerzy Kuczyński,
Recenzja podręcznika: Grażyna Francuz-Ornat, Teresa Kulawik i Maria Nowotny-Różańska, *Spotkania z fizyką. Podręcznik do fizyki dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, 2017 283
Jacek Czakański, Jerzy Kuczyński,
Recenzja podręcznika: Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski, *Fizyka z plusem. Podręcznik dla klasy 7*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017 293
Ilona Bednarek, Jan Sładkowski,
Recenzja podręcznika: Roman Grzybowski i Tomasz Gburek, *Fizyka. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, *kl. 7*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2017 299

Grzegorz Chomicki

Od redakcji

Oddajemy Czytelnikom XV tom rocznika „Opinie Edukacyjne PAU”. Zawiera on, podobnie jak poprzednie, kilka działów i łączy w sobie refleksję nad wieloma przedmiotami nauczania. Rocznik otwiera artykuł Profesora Andrzeja Kastorego, podsumowujący poprzedni etap pracy Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych. Wchodzimy bowiem w nowy okres przekształcania polskiej edukacji, zapoczątkowany głęboką reformą strukturalno-programową. Dalej zamieszczone zostały artykuły z zakresu polonistyki, historii, logiki, matematyki, fizyki, wiedzy o społeczeństwie, poruszające głównie tematykę ról, funkcji, formy i treści podręczników szkolnych. Autorzy postrzegają te zagadnienia w dłuższej perspektywie funkcjonowania specyficznej książki, jaką jest podręcznik, lub koncentrują się na wybranych, szczegółowych aspektach. Najwięcej uwagi poświęcono osiemnastoletniemu okresowi tworzenia podręczników gimnazjalnych, który – wobec ostatnich zmian w prawie oświatowym – staje się „rozdziałem zamkniętym” polskiej dydaktyki. Nietypowy jest w tym dziale tekst poświęcony grom planszowym. Chociaż nie są one w ścisłym tego słowa znaczeniu środkami dydaktycznymi, niewątpliwie jednak mogą występować w tej roli. Wypada zatem baczniej przyjrzeć się ich potencjałowi edukacyjnemu.

W drugim dziale zamieściliśmy ujęte w formie eseistycznej przemyślenia, skłaniające do zadumy nad istotą i znaczeniem twórczości podręcznikowej, zarówno w przeszłości, jak i obecnie.

Tradycyjny i zazwyczaj najobszerniejszy dział recenzji podręczników jest tym razem skromniejszy pod względem ilościowym. Szczegółowa recenzja e-podręcznika gimnazjalnego poświęconego jednej z epok historycznych uzmysławia, że wdrażanie nowych technologii do nauczania nie jest automatyczne, a uzyskanie wysokiej jakości dzieła wymagałoby wielkiego nakładu pracy twórczej oraz odpowiednich środków. Wnikliwe zbadanie i ocena ukazujących się od niedawna książek do ośmioletniej szkoły podstawowej to zadanie dopiero zapoczątkowane – na razie w dziedzinie historii i fizyki. W perspektywie widać już nowe wyzwanie, jakim będzie opiniowanie podręczników przeznaczonych dla uczniów szkół ponadpodstawowych.

* * *

Redakcja wyraża gorące podziękowania Recenzentom, którzy poświęcili swój czas, by bezinteresownie zaopiniować przed publikacją artykuły zamieszczone w niniejszym tomie. Wszystkie recenzje, zarówno zakończone sentencją w pełni akceptującą, jak i zawierające uwagi krytyczne oraz sugerujące wprowadzenie do tekstów zmian lub korekt – są bardzo cenną wskazówką podczas prac nad naszym interdyscyplinarnym, zatem szczególnie skomplikowanym w redagowaniu czasopismem.

Andrzej Kastory
Polska Akademia Umiejętności

Dotychczasowy dorobek Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych – próba bilansu za lata 2001–2017

W maju 2001 roku Zarząd Polskiej Akademii Umiejętności – z inicjatywy Profesorów Andrzeja Białasa i Andrzeja Staruszkiewicza – postanowił powołać do życia Komisję do Oceny Podręczników Szkolnych. Decyzja ta była podyktowana pojawieniem się na rynku księgarskim licznych podręczników, których poziom często budził zastrzeżenia. Powstanie wielkiego rynku podręczników szkolnych, podlegającego prawom handlowym, oraz zabiegi promocyjne wydawców sprawiały, że jakość merytoryczna nie zawsze bywała podstawowym kryterium wyboru podręcznika. Uznając zatem udzielenie pomocy władzom szkolnym, nauczycielom i uczniom w wyborze najlepszych podręczników za pożądane, do pracy w Komisji zaproszono przedstawicieli różnych dyscyplin z kilku ośrodków naukowych.

W ocenie podręcznika, niebędącej sprawą łatwą, należy brać pod uwagę jego walory merytoryczne, dydaktyczne i językowe[1]. Rzadko się zdarza, by kompetencje recenzenta obejmowały cały materiał zawarty w danym podręczniku. Dotyczy to także autorów, którzy pisząc podręcznik, muszą posługiwać się dostępnymi opracowaniami, niekiedy powielając ukryte w nich błędy. Kompleksowa, rzetelna i możliwie precyzyjna, a jednocześnie wyważona ocena podręcznika jest wobec tego niezwykle pracochłonna i wymaga dużej odpowiedzialności, a czasami oderwania się od głównego nurtu prowadzonych badań naukowych.

Przygotowanie recenzji podręczników nie zawsze jest powierzane członkom Komisji. Często zwracaliśmy się o nie do specjalistów z zewnątrz, zawsze kierując się dążeniem do uzyskania wnikliwej i kompetentnej oceny. Sporządzone oceny są referowane na posiedzeniach Komisji, wywołując zazwyczaj ożywioną dyskusję, a następnie publikowane w roczniku Komisji, początkowo noszącym tytuł „Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych" (I tom wyszedł

[1] Kryteriom oceny podręczników szkolnych poświęcony został świetny artykuł Zenona Urygi, zob. Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. I (2002), s. 13–21.

w roku 2002). Począwszy od tomu IX z roku 2011, tytuł brzmi: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych"; od roku 2008 są one również dostępne na stronie internetowej Wydawnictwa PAU.

Zdajemy sobie sprawę, że nauczyciel, dokonujący wyboru podręcznika, którym będzie się posiłkował w pracy z młodzieżą, stoi przed trudnym zadaniem. Rezultatem naszych starań, aby podręczniki bardzo dobre zostały dostrzeżone wśród masy innych, bywa, że oferowanych z użyciem agresywnego marketingu – jest ustanowienie wyróżnienia Polskiej Akademii Umiejętności, wręczanego uroczyście przez Prezesa wydawcom i autorom najlepszych podręczników na plenarnym posiedzeniu Akademii. Jeśli chodzi o podręczniki, do których nie ma większych zastrzeżeń, aczkolwiek nie dostrzegliśmy w nich szczególnie wybitnych walorów, przyjęliśmy zasadę podawania w każdym tomie wykazów takich publikacji, jako rekomendowanych przez nas. W sumie w ciągu minionych 17 lat na około 800 ocenianych podręczników, z których część stanowiła wielotomowe serie, wyróżnienie PAU uzyskało 21 podręczników: cztery do języka polskiego, trzy do biologii, dwa do matematyki, cztery do chemii, cztery do fizyki, jeden do łaciny i trzy do historii. W tym ostatnim przypadku wyróżnienie dotyczyło jedynie podręczników do epok dawniejszych – starożytności, średniowiecza i czasów nowożytnych. Ubolewamy, że nie udało się wyróżnić podręczników do dziejów najnowszych. Do rozważenia pozostaje kwestia, czy obok listy podręczników wyróżnionych i rekomendowanych nie należałoby ujawniać książek, których – naszym zdaniem – w ogóle nie należałoby używać w procesie dydaktycznym, zasługujących raczej na miano „udręczników". Błędy wykazywane przez recenzentów, w tym (szczególnie dla mnie bolesne) w recenzjach podręczników historycznych, wskazują, że system dopuszczający publikacje do użytku szkolnego, który zresztą nigdy nie był wydolny, nadal nie funkcjonuje prawidłowo.

Ponieważ powołanie Komisji w 2001 r. zbiegło się z reformą szkolnictwa ponadgimnazjalnego, położyliśmy nacisk na recenzowanie podręczników do liceów i techników, choć nie pominęliśmy licznych podręczników gimnazjalnych. W związku z obecną reformą spodziewamy się publikowania nowych książek do użytku szkolnego. W oczekiwaniu na nie uznaliśmy za wskazane poświęcić nieco czasu refleksji nad dotychczasowym pisarstwem podręcznikowym, zwłaszcza zaś nad jego „zamykającym się rozdziałem" – podręcznikami gimnazjalnymi.

Wypada też zasygnalizować pewne problemy, które nie ułatwiają nam pracy; chodzi przede wszystkim o nieokreślony w Polsce status pisarstwa podręcznikowego, „zawieszonego" gdzieś w pół drogi między działalnością stricte naukową a popularyzacją, czy może nawet „rzemiosłem nauczycielskim". W konsekwencji niewysoki jest prestiż tych, którzy z oddaniem i fachowo się nim zajmują. Skrajnie niska okazała się także punktacja, jaką mogłoby uzyskać nietypowe czasopismo interdyscyplinarne, publikujące wyłącznie recenzje podręczników szkolnych,

toteż aby ją poprawić – w obliczu wymogów stawianych przez systemy ewaluacyjne – wprowadziliśmy, począwszy od tomu IX (2011), dział artykułów teoretycznych.

Od momentu powstania Komisji w 2001 r. zawsze mogliśmy liczyć na wsparcie ze strony Zarządu Polskiej Akademii Umiejętności, zwłaszcza Prezesa Akademii, Profesora Andrzeja Białasa oraz ówczesnego Sekretarza Generalnego, Profesora Jerzego Wyrozumskiego. Trudności finansowe Akademii odbiły się niestety na warunkach naszego funkcjonowania. Mając je na uwadze, ograniczyliśmy współpracę z odległymi ośrodkami naukowymi (jak Gdańsk czy Lublin). Stały Zespół, który się wykrystalizował w ciągu ostatnich siedemnastu lat, może pracę kontynuować tylko dzięki bezinteresownej postawie członków Komisji i ich wierze w sensowność naszego przedsięwzięcia.

W życzliwej pamięci zachowujemy niezmiernie aktywnych i oddanych sprawom Komisji Profesorów Krzysztofa Fiałkowskiego i Mariana Kucałę, którzy już od nas odeszli. Bardzo ich nam brakuje.

Podziękowania należą się dotychczasowym wiceprzewodniczącym Komisji oraz jej sekretarzowi, którym zawdzięczamy regularną pracę naszego gremium oraz rytmiczną publikację rocznika.

Artykuły

Zenon Uryga
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Dorobek gimnazjalnych podręczników literatury (Próba oceny zamkniętego doświadczenia)

Słowa kluczowe: cykle podręcznikowe, antropocentryczna orientacja kształcenia, zadania formacyjne, integracja przedmiotu, formuła edytorska, myślenie prakseologiczne

Powołaniu do życia w 1999 roku gimnazjum jako nowej formacji w strukturze szkoły ogólnokształcącej towarzyszył niebywały rozrost inicjatyw wydawniczych, zawierających oferty polonistycznych podręczników. Dość powiedzieć, że w pierwszych pięciu latach funkcjonowania gimnazjum ukazało się równolegle aż 19 cykli podręcznikowych (zestawów książek dla kolejnych klas I–III) przeznaczonych do kształcenia literacko-kulturowego, a w połowie tych cykli także do kształcenia językowego. Ukazały się wówczas także 3 odrębne, całościowe podręczniki nauki o języku. W dalszych latach pracy gimnazjów pojawiło się 9 nowych cykli, towarzyszących zmianom programowym.

Aby ocenić rozmiary i wagę zjawiska, jakim był ów swoisty „wybuch" twórczości podręcznikowej, trzeba uwzględnić kilka okoliczności:

- Projekt reformy systemu edukacji z 1998 r. nie przewidywał środków finansowych na przygotowanie nowych podręczników[1]. Wyrażał tylko *zaufanie do rynku wydawniczego* i jego korzystnych przeobrażeń (pojawienia się nowych wydawnictw i autorów, wzrostu poziomu edytorskiego, różnych ofert, roli konkurencji), a także określał tryb dopuszczania podręczników do użytku szkolnego[2]. Zaufanie okazało się uzasadnione.
- Zarysowany w dokumentach MEN z 1998 r. projekt reformy nie tyle inicjował przemiany, ile raczej dawał wyraz ruchowi w kierunku reformy, który w sferze prac nad podręcznikami rozwijał się już od co najmniej dziesięciu lat, a przejawiał na gruncie ośmioklasowej szkoły różnymi

[1] *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998, s. 222–223: Szacunek wzrostu wydatków na reformę edukacji.

[2] Ibidem, s. 48.

próbami odnowy myślenia o treściach i metodach kształcenia polonistycznego. Grunt dla reformy był już dobrze spulchniony.

- Projekt MEN zawierał ogólny zarys podstaw programowych, lecz zakładał, że na ich bazie powinny być dopiero tworzone nowe programy nauczania – i oficjalne, i dopuszczane przez szkoły, powstające w ich środowiskach programy alternatywne. Powiedziano: „Głównym założeniem nowego systemu programowego jest pluralizm oferty programowej”[3]. To stanowisko otwierało drogę do różnicowania treści programowych i propozycji lekturowych, a w konsekwencji do różnorodności pomysłów podręcznikowych i przełamania monopolistycznej pozycji oficjalnych Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych.
- Otwarcie programów kształcenia na propozycje dojrzewające w różnych środowiskach szkolnych oraz zwiększenie swobody decyzji i działania zaowocowało gruntowną zmianą w dziedzinie twórczości podręcznikowej: a) autorstwo podręczników zyskało z reguły charakter zbiorowy: tworzyły je głównie zespoły nauczycieli polonistów praktyków, wspierane niekiedy doradztwem wyspecjalizowanych w dydaktyce nauczycieli akademickich; b) edytorstwem tych książek zaczęły się zajmować liczne, czasem zupełnie nowe firmy wydawnicze, zarazem zarysowały się – zgodnie z przewidywaniami – korzystne najczęściej mechanizmy edytorskiej konkurencji; c) podręczniki powstawały w różnych ośrodkach regionalnych kraju – poza Warszawą w Krakowie, Kielcach, Poznaniu, Gdańsku, ale także w Płocku, Bielsku-Białej, Goleszowie k. Cieszyna, nieco później we Wrocławiu.

Wszystko to złożyło się na niezwykły efekt „pospolitego ruszenia” środowiska nauczycielskiego w kierunku przemiany oblicza szkoły. Wyrazem tego dążenia miał być powrót do przekreślonej wojną i całym późniejszym pięćdziesięcioleciem idei gimnazjum – szkoły średniej stanowiącej wartościowy dydaktycznie, bo rozwijający horyzonty kulturowe i kształcący sprawność komunikacji społecznej, pomost między edukacją podstawową i liceum.

Warto obecnie – gdy nowe gimnazjum przestaje istnieć – zapytać z tej perspektywy[4], w jaki sposób tworzone dla niego podręczniki polonistyczne próbowały owe nadzieje spełniać, jakie były ich główne propozycje.

*

[3] Ibidem, s. 47.

[4] Por. pierwsze próby takiego spojrzenia, towarzyszące debiutom szkolnym nowych podręczników w pracach: *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków 2001; *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002; *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007.

Uderzała przede wszystkim w nowych podręcznikach świeżością propozycja czytania i przeżywania literatury, czy też szerzej: obcowania ze sztuką, skupiona na osobie wchodzącej z nią w kontakt i na jej oglądzie świata. Trafnie wyrażały tę antropocentryczną intencję tytuły wielu podręczników, zaskakująco zbieżne: *Czytam świat, Obmyślam świat, Dziwię się światu, Nasz wspólny świat, Świat w słowach i obrazach, Świat człowieka;* także tytuły nawiązujące do motywu refleksyjnej wędrówki: *Dokąd idziemy, czego pragniemy, Do Itaki, Ślad na fali, Język polski. Cogito.*

W recenzji cyklu podręczników *To lubię!* Ewa Ogłoza tak odczytała tę antropocentryczną propozycję:

> Uczeń – adresat podręczników stawiany jest w centrum i traktowany podmiotowo. W podręcznikach prezentowane jest środowisko kulturowe, w którym uczeń żyje, aby kilkunastoletni gimnazjalista, czytając i oglądając różnorodne teksty, docierając do ich symbolicznych sensów, mógł uczyć się alfabetu kultury.[…] Podręczniki skłaniają uczniów do egzystencjalno-filozoficznej refleksji nad relacjami ze światem otaczającym, czyli nad stosunkiem do czasu i przestrzeni, do innych i siebie samych, do kultury, świata wartości i sfery sacrum[5].

W innych, równoległych podręcznikach rzecz ma się podobnie. Orientacja na ucznia, jego podmiotowość i osobowy rozwój przesądzała o wpisywaniu w ich strukturę wielostronnych zadań formacyjnych. Ten wychowawczy nurt w edukacji kulturowej, inspirowany w znacznej mierze personalistyczną aksjologią i filozofią kultury, przybrał w praktyce tworzenia podręczników – za sprawą pedagogicznych horyzontów i światopoglądu autorów – dość zróżnicowany obraz. Wspólny był jednak pewien gest dystansu wobec faktograficzno-historycznej tendencji w dotychczasowej praktyce nauczania i wspólne były projektowane obszary oddziaływania.

W sferze formacji intelektualnej zadaniem głównym stawało się wprowadzanie młodego człowieka w świat kultury symbolicznej (znaków, idei, wzorców, wartości) na drodze poznawania tekstów kultury, ich porównywania oraz obserwacji ich nieustannego dialogu w czasie. Archetypowe wzorce postaw i wyobrażeń o świecie – obserwowane przez ucznia w kontaktach z antycznymi mitami czy legendowym światem średniowiecznej klasyki – powracają potem w rozmaitych wersjach jako wciąż żywe „kulturowe figury długiego trwania”[6] w kontekście lektur z kręgu rodzimej, narodowej tradycji i współczesności. Tak realizowana praktyka wprowadzania ucznia w alfabet kultury miała służyć budowaniu jego osobistych więzi z tradycją narodową, zarazem europejską. Podobną rolę podręcz-

---

[5] E. Ogłoza, *Opinia o podręcznikach „To lubię !” do kształcenia literackiego i kulturalnego w gimnazjum*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. I, Kraków 2002 s. 82.

[6] Por. Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 116 i n.

niki wyznaczały różnym zestawom tekstów współczesnych otwartych na przestrzeń kultury popularnej, sferę obyczajów i stylów życia, na przemiany cywilizacji, problemy uczestnictwa w kulturze itp. Taka propozycja lektury, z pozoru odbiegająca od przedmiotu rozmowy między dziełami z kulturowego kanonu, miała otwierać uczniowi drogą do refleksji nad własnym stosunkiem do przemian i trwania kultury.

W sferze formacji moralnej akcent padał na zasadę poznawania wartości w obcowaniu z tekstami kultury oraz wiązania ich na drodze refleksji z doświadczeniem egzystencjalnym ucznia, a tym samym – na wspomaganie procesu odkrywania przez niego własnej tożsamości[7]. W praktyce podręcznikowych rozwiązań realizacja tej psychologicznie trafnej, lecz wymagającej wiele od nauczyciela zasady nie była konsekwentna – często ustępowała miejsca koncepcji „wychowania do wartości" – wyraźnie akcentującej intencje dyskursu aksjologicznego tytułami rozdziałów (np. *Pycha i pokora, Mądrość i wolność)*, formułowaniem problemów (np. hasła problemowe: *pycha, władca, wojna*, *zagłada, miłość, Bóg, grzech, nadzieja, cierpienie* itp.) czy też zestawami pytań sterujących interpretacją tekstów. Nierzadko w tak budowanych prezentacjach cnót, błędów i zobowiązań moralnych zaznaczały się nieskrywane intencje perswazyjne i natrętny ton dydaktyzmu[8]. W sumie – przy zgodnej orientacji na osobę ucznia i na oddziaływanie wychowawcze, podręczniki gimnazjalne znacznie różniły się w sposobach wprowadzania w świat wartości moralnych.

Formacja estetyczna, niezbędna w obcowaniu z dziełami literatury i sztuki (po raz pierwszy tak obficie prezentowanymi reprodukcjami malarstwa), też przyjmowała w podręcznikach gimnazjalnych zróżnicowaną postać. Najczęściej wyrażała się ona poznawczo – analitycznym oglądem tekstów, akcentowaniem postulatu wyposażania uczniów w stosowny aparat pojęciowy: wiedzę z poetyki, elementy opisu obrazów, reguły analizy i interpretacji itp., stanowiący warunek rozumienia dzieł i korzystnych z nimi kontaktów. Obok takiej zintelektualizowanej, profesjonalnie zorientowanej propozycji rozpoznawania wartości dzieł pojawiały się wprawdzie w podręcznikach odwołania do odbioru emocjonalnego, próby pobudzania aktywności audialnej, wizualnej i czytelniczej, ale w nielicznych tylko przypadkach (o czym mówią tytuły książek: *Naucz się dziwić, Rozwinąć skrzydła*) zyskały pozycję dominującą, stawały się zaproszeniem uczniów do samodzielnego mierzenia się z materią sztuki w bezpośrednim z nią kontakcie. Najbliższe antropocentrycznej propozycji obcowania z dziełami sztuki były próby

[7] Por. B. Myrdzik, *Koncepcja kształcenia kulturowego na przykładzie wybranych podręczników dla gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, s. 69.

[8] Por. P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Kraków 2016, s. 159–161.

wiązania formacji estetycznej z perspektywą refleksji egzystencjalnej, wymagającej już dojrzałego postrzegania świata jako sceny dramatu, na której człowiek odgrywa rozmaite role i musi wybierać między różnymi kategoriami wartości. Nowatorstwo tych prób estetycznego wykorzystania metafory teatru/świata, więc „traktowania literatury jako świadectw ludzkiego zmagania się z dramatem egzystencji”[9] ograniczało jednak zasięg oddziaływania koncepcji.

Nowatorska, bo skupiona na osobie ucznia i jego oglądzie świata propozycja czytania różnych tekstów kultury wyrastała z oczekiwań i twórczych przemyśleń nauczycieli, ale też dla wielu z nich stanowiła trudne wyzwanie. Toteż – mimo imponującej świeżości myśli dydaktycznej w najlepszych dokonaniach – nie zawsze udawało się autorom podręczników uwolnić od nawyków pedagogicznej dominacji nad uczniem, rutynowego wykorzystywania strategii podawczej, czy formułowania arbitralnych sądów.

*

Równie istotna propozycja znalazła wyraz w tworzeniu narzędzi kształcenia językowego w gimnazjum. W koncepcji tego kształcenia – jak to syntetycznie ujęła Jadwiga Kowalikowa – jednym z warunków obligatoryjnych tworzenia podręcznika miało być „[…] antropocentryczne zorientowanie edukacji językowej, podejmowanej ze względu na ucznia, w jego interesie, przy wykorzystaniu jego praktycznego doświadczenia językowego i przy jego aktywnym, dzięki motywacji, uczestnictwie”[10]. Rzuca się w oczy zbieżność tak formułowanych oczekiwań wobec kształcenia językowego z referowanym poprzednio spojrzeniem na kształcenie literacko-kulturowe. Pojawienie się gimnazjum w strukturze reformowanej szkoły wyraźnie, jak widać, ożywiło refleksję nad wspólnymi przestrzeniami uczenia się i nauczania przedmiotu. Sprawiło, że pod warstwą specjalistycznych rozważań o celach i treściach kształcenia w obrębie jednej i drugiej dyscypliny zaczęła szybciej pulsować myśl o potrzebie scalania szkolnej polonistyki – scalania z perspektywy osoby ucznia.

Można ten nurt w kierunku wewnętrznej integracji przedmiotu obserwować na kilku poziomach zaawansowania:

Najprostszym, formalnym tylko przejawem tego zbliżania stała się praktyka budowania cyklicznych konstrukcji podręcznikowych, skupiających pod wspólnym tytułem książki osobno ujmujące zagadnienia literatury i języka, choć nierzadko powiązane materiałem tekstów, tematami czy projektami ćwiczeń. Tworzono tak

---

[9] Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność…*, s. 157. Rozwijana w książce i realizowana w podręczniku *To lubię!* koncepcja czerpała inspirację ze studiów ks. J. Tischnera nad filozofią dramatu oraz z teorii wychowania estetycznego I. Wojnar.

[10] J. Kowalikowa, *Koncepcja kształcenia językowego w podręcznikach gimnazjalnych*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. II, Kraków 2004, s. 163.

pomyślane cykle, mimo że równolegle powstały trzy osobne podręczniki dla gimnazjum, gromadzące materiał nauki o języku całościowo i systematyzująco.

Podstawę do głębszej integracji przedmiotu tworzyło stopniowe odchodzenie od tradycji opisywania języka przez statyczny paradygmat jego budowy (struktury) w kierunku podejścia funkcjonalnego i komunikacyjnego. W takiej koncepcji kształcenia językowego przedmiotem poznania stawał się „[…] akt porozumiewania się wraz z jego wyznacznikami: nadawcą, odbiorcą, celem interakcji, intencją jej inicjatora, oczekiwaniem partnera, typem kontaktu zachodzącego”[11]. Narzuca się tu refleksja: Jak bliskie jest to ujęcie kategoriom wykorzystywanym w toku interpretacji tekstów literackich!

Zmiana podejścia do opisu i analizy zagadnień gramatycznych oznaczała istotny zwrot ku doświadczeniom ucznia w praktyce porozumiewania się oraz umożliwiała wiązanie nauki o języku z nauką języka. Podręcznik – w świetle referowanej koncepcji – powinien te dwa aspekty równoważyć: ukazywać język jako autonomiczny przedmiot zainteresowań, opisywany pod kątem cech i funkcji jego elementów oraz akcentować praktykę komunikacyjną[12].

O zachowanie takiej równowagi nie troszczyły się na ogół książki do nauki o języku, związane konstrukcyjnie z podręcznikami służącymi kształceniu literacko-kulturowemu oraz korespondujące z nimi swą orientacją na rozwijanie sprawności tworzenia i odbioru tekstów. Książki te w najlepszych, dbałych o równowagę rozwiązaniach przestrzegały zasady, by obserwacje i analizy zjawisk językowych opierać na ćwiczeniach w tworzeniu i transformowaniu tekstów oraz ich redagowaniu stosownym do celu i okoliczności mówienia i pisania[13]. Znacznie częściej jednak podręczniki skupiały głównie uwagę na tekstach jako wzorach gatunkowych wypowiedzi, a także – w zgodzie z długą tradycją ćwiczeń w mówieniu i pisaniu – na praktyce tworzenia, odbioru i analizy różnych form wypowiedzi. Działania takie i teksty – ich wytwory, zazwyczaj osadzane w kontekstach spotkań z literaturą, sztuką, mediami czy życiem publicznym, miały służyć doskonaleniu narzędzi mówienia o kulturze, cywilizacji oraz sferze doświadczeń osobistych i społecznych ucznia.

Idea zespolenia pracy nad językiem z wprowadzaniem ucznia w panoramę kultury i świat wartości znalazła wyraz szczególny w realizacji pomysłu podręcznika[14], który – pomijając systemową naukę o języku – skupiał całą uwagę na

[11] Ibidem, s. 164.

[12] Ibidem, s. 164, 170.

[13] Por. A. Tabisz, *Tekst w podręcznikach do kształcenia językowego w gimnazjum*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 318–327.

[14] Pierwsza realizacja pomysłu w książce: Z. A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI*, Warszawa 1993; w wersji opracowanej dla gimnazjum:

konsekwentnym kształceniu sprawności budowania wypowiedzi. Już nie tej ogólnej, rutynowej sprawności języka, ale rozwijanej nad nią „sztuki pisania", a więc kompetencji tworzenia własnych i odbioru cudzych tekstów. Ten podręcznik uczył patrzeć na kompozycję i funkcjonalną strukturę gramatyczną tekstów, porównywać je i przekształcać, interpretować tworzywo językowe; przez różne zabiegi dekonstrukcji tekstów wprowadzał ucznia w procedury celowego redagowania własnych wypowiedzi. Za językoznawczymi recenzjami tego podręcznika[15] warto powtórzyć, że nabycie wspomnianych kompetencji stanowi warunek udanej recepcji utworów literackich, bez niej uczeń nie radzi sobie z rolą analityka, interpretatora, badacza dzieł. Dodajmy – tak realizowana w gimnazjum idea wewnętrznej integracji przedmiotu zyskała powszechną akceptację.

*

W podręcznikach gimnazjalnych dokonywała się intensywna przemiana zasad doboru i układu tekstów mających służyć kształceniu literacko-kulturowemu. Twórcy antologii, niekrępowani obligatoryjnymi wskazaniami podstawy programowej, mogli się teraz odwołać do własnych doświadczeń czytelniczych oraz sądów o wartościach literatury i wywodzić z nich bogatą i różnorodną panoramę utworów wartych szkolnego czytania. Czas edukacyjnego przełomu powodował zarazem znaczną zbieżność kierunków wyboru lektur. Sięgano głównie po teksty, które:

– pozwolą zaspokoić oczekiwania i potrzeby uczniów, a więc będą służyć wychowaniu do czytelnictwa [nb. przywoływano w dyskusjach myśl Kwintyliana: „Chodzi o to, by nie znienawidził czytania ten, co go jeszcze nie pokochał"];

– są mądre, mają doniosłość moralną i głębię świadectwa egzystencjalnego: mówią o kondycji człowieka, jego postawach, zobowiązaniach itp.;

– mają wysoką wartość artystyczną, więc służą pracy nad kulturą literacką uczniów, wymagają czytania wykraczającego ponad instrumentalny i mimetyczny styl odbioru.

Tak określonym kryteriom doboru tekstów odpowiadały istotne zmiany w sposobach ich sytuowania w ogólnej panoramie zamierzeń kształcenia i materiałowej zawartości podręcznika. Zwraca przede wszystkim uwagę dążenie do włączania tekstów w układy problemowe, wolne od podporządkowania systematyce historyczno- czy teoretycznoliterackiej, łamiące bariery chronologii i przestrzeni. Pojawiają się więc często konstrukcje oparte na rozmowach dzieł ponad

Z. A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Podręcznik do języka polskiego. Klasy 1–3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne*, Kraków 2004; Z. A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum*. *Książka nauczyciela*, Kraków 2004.

[15] Por. oceny autorstwa J. Kowalikowej i K. Kowalik publikowane w Pracach Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. VI, Kraków 2008, s. 89–98.

wiekami: dialogi utworów współczesnych z kulturą antyczną, z tekstami tradycji biblijnej, z arcydziełami literatury i sztuki europejskiej. Jeszcze częściej podobne zestawienia odległych w czasie, lecz korespondujących z sobą artystycznie i problemowo utworów z różnych epok polskiej literatury. Niekiedy osią dialogu o uczestnictwie w kulturze czy problemach wyboru wartości stają się w podręcznikach teksty kultury popularnej czy przekazów medialnych. Wszystkie te rozwiązania obok przybliżania uczniom artyzmu przywoływanych fragmentarycznie dzieł miały przede wszystkim odsłaniać humanistyczne wymiary zawartej w nich wizji świata oraz wartość i aktualność myśli.

Projekt konsekwentnego skupieniu uwagi na lekturze oraz jej kształcących i wychowawczych wartościach nie zyskał jednak pełnej aprobaty; był zbyt radykalny, naruszał przyzwyczajenia do wprowadzania w wyższych klasach szkoły podstawowej elementów wiedzy o tradycji literackiej, „małej historii literatury". Toteż w wielu podręcznikach dla gimnazjum cenną dydaktycznie praktykę problemowego wiązania lektur starano się wpisywać w chronologiczną panoramę kolejnych epok literackich. Powodowało to, oczywiście, istotne zmiany kryteriów doboru lektur: otwierało się w podręcznikach miejsce dla tekstów reprezentatywnych wobec prądów literackich, zjawisk kulturowych, obrazów życia w określonej epoce, a nawet dla ilustracji wydarzeń historycznych czy biografii zasłużonych postaci – to wszystko jednak za cenę znacznego ograniczenia kontaktu z uniwersalną problematyką literatury[16].

Radykalizm propozycji kształcenia na drodze lektury niezapośredniczonej, a więc samodzielnego spotkania ucznia z interesującym go utworem – był także ograniczany wprowadzaniem w sąsiedztwo materiału lekturowego różnych komentujących go tekstów popularnonaukowych, takich jak np. wypowiedzi narratora-przewodnika objaśniającego w podręczniku *Czytam świat* jego konstrukcję oraz intencje doboru i zestawiania tekstów. „Prezentuje on uczniowi – ironizuje recenzentka książki – własne widzenie świata i własną interpretację tekstów literackich"[17]. Podobną rolę spełniały także nader niekiedy rozrosłe instrukcje, pytania, polecenia obudowy dydaktycznej tekstów.

W konkurencję z zestawieniami materiału lekturowego wchodziły ponadto – w miarę lat i kolejnych wydań książek oraz zmian w podstawie programowej

[16] Zob. analizę relacji nauczycielskich strategii kształcenia i postaw uczniów wobec wartości narodowych w studiach autorstwa I. Morawskiej i M. Latoch-Zielińskiej: *Wartości narodowe w edukacji polonistycznej gimnazjalistów* oraz *Gimnazjaliści wobec wartości narodowych* w książce: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016, s. 119–133 i 135–147.

[17] E. Szudek, *Między tradycją a nowoczesnością. O podręczniku dla klasy I gimnazjum*, „Polonistyka", 2000, nr 5, s. 309.

coraz szerzej – wypowiedzi znawców przedmiotu poświęcone wprowadzaniu wiedzy o literaturze i kulturze (teoria literatury, filozofia, biografistyka, film, teatr, wiedza o reportażu, eseju itp.). W cyklu podręczników *Do Itaki* na przykład tego typu teksty prozy dyskursywnej, zresztą interesujące, są wyeksponowane: prezentowane w wyodrębnionych osobnych rozdziałach: *Literacki kalejdoskop, Cztery rozmowy o literaturze* itp. Stanowią one swoisty ekwiwalent podręcznikowego wykładu, porządkującego systematycznie i logicznie wiedzę teoretyczną o literaturze i kulturze przewidzianą w programach kształcenia.

Rzeczywiste sposoby gospodarowania materiałem tekstów w podręcznikach dla gimnazjum nie w pełni zatem odpowiadają ambitnym zamierzeniom lektury otwartej na osobę i świat ucznia oraz na jego wysiłek w odkrywaniu wartości literatury. Nierzadko akcent z problemowej strategii poznawania dzieł przenosi się na tradycyjne gromadzenie i przyswajanie wiedzy o literaturze.

*

Zderzenia ambicji z praktyką realizacji zamierzeń można też obserwować w przypadku szczególnie rzucającej się w oczy propozycji edytorskiej – ożywienia podręcznika barwnością, wiązania słowa z obrazem. Wprowadzanie w życie reformatorskiej koncepcji kształcenia literacko-kulturowego wymagało budowania narzędzi uczenia się łączących w sposób funkcjonalny i atrakcyjny dla ucznia materię dzieł literackich z innymi tekstami kultury. Toteż praca nad podręcznikami stała się wyzwaniem – tak dla zespołów autorskich jak i dla wydawców – do poszerzania granic własnej specjalizacji i wzajemnego uczenia się sztuki integrowania wiedzy o różnych obszarach kultury. Uczenia się – dodajmy – pośpiesznego, w toku tworzenia książek dla gimnazjalistów. Nieprzypadkowo ten eksperyment edytorski skupił uwagę na tekstach najbardziej wyrazistych i dostępnych – dziełach literatury i malarstwa.

Znaczenie tego wysiłku dla nauczycieli – użytkowników szarych i ubogich narzędzi kształcenia sprzed reformy – trafnie uwydatnił S. Bortnowski, mówiąc: „Poloniści (myślę o klasach odpowiadających dawnym VII i VIII) po raz pierwszy w pięćdziesięcioleciu uzyskali możliwość wizualnego kontaktu z arcydziełami sztuki”[18]. Krok w kierunku przeniesienia dzieł malarzy z rzadko odwiedzanych muzeów na karty podręczników literatury – ważny bardziej jeszcze dla uczniów niż dla nauczycieli – dał polonistom realną podstawę do wykorzystywania obrazu w różnych funkcjach dydaktycznych: jako środka motywującego do działań poznawczych lub twórczych, jako źródła wiedzy o człowieku, obyczajach, kulturze, ale też jako autonomicznego przedmiotu analizy i interpretacji lub kontekstu dzie-

---

[18] S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki, rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, s. 132.

ła literackiego[19]. Podręczniki sugerowały nierzadko owe możliwości bądź to usytuowaniem wzajemnym obrazów i tekstów literackich, bądź też poleceniami obudowy dydaktycznej. Jednakże, mimo nasycenia książek barwnymi reprodukcjami obrazów, poziom edytorskiej praktyki włączania materiałów ikonicznych w nurt polonistycznego kształcenia był w podręcznikach bardzo nierówny. Analizy tej praktyki[20] pozwalają wyodrębnić i ocenić różne stopnie zintegrowania działań edytorskich z myślą dydaktyczną. Oto one w porządku od mniej do bardziej korzystnych:

- wyznaczanie ikonografii roli zdobniczej i reklamowej: barwność okładek i stronic, obecność ilustracji ma zjednywać do podręcznika ucznia żyjącego w kręgu kultury audiowizualnej;
- wykorzystywanie obrazów jako ilustracji korespondujących z materiałem lekturowym: reprodukcje obrazów, fotografie rzeźb, architektury itp. często w dużej liczbie, stłoczone, zminiaturyzowane, mało czytelne i na ogół rzadko czytane w toku pracy nad tekstami literackimi, choć przywoływane w roli ich kontekstu kulturowego;
- instrumentalne traktowanie obrazów, prezentowanych wprawdzie w dobrych, wyrazistych reprodukcjach, ale służących głównie za podstawę do ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia i pisania (np. opisu, przekładu intersemiotycznego, fabularyzacji przedstawionego w obrazie świata itp.), przy zaniedbaniu pracy nad ich odbiorem jako dzieł sztuki;
- organizowanie kontaktu z dziełem sztuki dla rozwijania wyobraźni i wrażliwości estetycznej ucznia – z dbałością o ujawnianie jego wrażeń odbiorczych i reakcji na artystyczne tworzywo, lecz z pominięciem procesu lekcyjnej pracy nad analizą i interpretacją;
- analiza i interpretacja ikonicznego dzieła projektowana jako centralny przedmiot pracy lekcyjnej albo też jako składnik kontekstualnej interpretacji dzieła literackiego.

W obu ostatnich przypadkach można obserwować szczególną troskę o jakość podręcznikowej prezentacji malarstwa (sprzyjający odbiorowi rozmiar reprodukcji, jej wierność wobec oryginału, opis kompozycji, informacje o autorze, genezie i losach dzieła itp.). Estetyczna kompetencja i orientacja edytorów w historii sztuki daje tu wyraźne wsparcie dydaktycznej idei integrowania doświadczeń kulturowych uczniów. Niewiele podręczników gimnazjalnych osiągnęło ten stopień zharmonizowania; niektóre mogą jednak służyć na długo wzorami udanych konstrukcji.

---

[19] Por. I. Morawska, *Malarstwo jako tekst i kontekst kultury*, [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone*, s. 94–106.

[20] Zob. rozwinięcie i weryfikację opinii S. Bortnowskiego w pracy: P. Sporek, *Formuła edytorska ikonografii we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole…*, s. 367–378.

Szczególne skupienie uwagi na obrazach i problematyce korespondencji literatury z malarstwem było podwójnie uzasadnione: dawało edytorom szanse wzmacniania atrakcyjności książek, zaś autorom stwarzało dogodną i jedyną okazję do oparcia rozważań o związkach różnych dziedzin kultury na obserwacjach konkretnych jej tekstów. Natomiast możliwości podobnie konkretnej prezentacji w podręcznikach innych zjawisk kultury, np. teatru, filmu, telewizji, radia ze względu na charakter ich tworzywa nie ma. To samo można odnieść do zagadnienia praktyki i form uczestnictwa w kulturze i obiegu informacji.

Twórcom podręczników w przypadku tych dziedzin i zjawisk życia kulturalnego pozostaje w zasadzie droga publikowania opisujących je i przybliżających tekstów popularnonaukowych. Jest to zwłaszcza wykorzystywane wobec wiedzy o zagadnieniach kultury filmowej. Pojawiają się jednak na kartach gimnazjalnych książek próby wyjścia poza metody podawczej, wykładowej informacji, odwołania się do ćwiczeń i działań tekstotwórczych, otwierających możliwości porównywania i poznawania odmiennych kodów komunikacji, przekładu intersemiotycznego. Takich np. działań, jak zbiorowa praca nad przygotowaniem audycji radiowej, nagrywaniem słuchowiska, teatralizacją tekstu opowiadania itp., które otwierają możliwości poznawania tworzywa różnych tekstów i bardziej świadomego uczestnictwa w kulturze.

*

Nie mniej istotnym od sprawy integracji wiedzy o tekstach kultury pierwiastkiem formuły edytorskiej podręczników dla gimnazjum była ich wewnętrzna struktura, kładąca szczególny akcent na technikę pracy umysłowej.

Rezultatem współdziałania w tym względzie dydaktyków z edytorami stała się w pierwszym rzędzie inspirowana myśleniem prakseologicznym przemiana warstwy informacyjnej podręcznika. Wyrażała się ona spektakularnym podkreślaniem jego roli jako narzędzia uczenia się: analizowania tekstów, wykonywania ćwiczeń, zapamiętywania wniosków itp. Służyły temu takie np. zabiegi, jak: umieszczanie na marginesach tekstów różnego typu zwięzłych informacji (definicje terminów, wyjaśnienia pojęć, notki biograficzne itp.; opatrywane odpowiednimi ikonkami-symbolami), służąca analizie tekstów poetyckich numeracja wersów, barwne tło dla różnego rodzaju informacji, wytłuszczenia i inne sposoby podkreślania ważnych stwierdzeń, wniosków. Różnicowanie typograficzne i ożywianie takimi zabiegami stronic podręcznika było pomysłem edytorów – świeżym i atrakcyjnym; miało uczniów wprowadzać w praktykę samodzielnego uczenia się oraz oswajać z techniką gromadzenia i porządkowania wiedzy.

Z kolei prakseologiczne myślenie nauczycieli o podręczniku jako narzędziu pracy ucznia znalazło głównie wyraz w projektowaniu obudowy dydaktycznej tekstów, wspomagającej pracę nad ich analizą i interpretacją. Projektowanie szło jednak różnymi drogami; mieściło w sobie ukryty spór o samodzielność myśli ucznia i nauczyciela.

Przeważała w podręcznikach przejęta w spadku po poprzednich rozwiązaniach, lecz wciąż wzbogacana praktyka gromadzenia wokół utworów licznych pytań, ćwiczeń lub poleceń sterujących pracą nad ich odbiorem i interpretacją. Budziła ona wprawdzie zastrzeżenia związane z nadmiarem obudowy tłumiącym ekspresję dzieła, z ograniczaniem roli nauczyciela czy z obezwładniającym ucznia sterowaniem jego pracą, ale wciąż stanowiła nieusuwalny pierwiastek struktury dydaktycznej podręczników. Okazywała zwłaszcza swą przydatność w wiązaniu kształcenia literacko-kulturowego z językowym rozmaitymi ćwiczeniami w wypowiadaniu się i redagowaniu tekstów.

Pojawiały się jednak również w obudowie próby osłabiania roli poleceń sterujących działaniami uczniów i przenoszenia akcentu na pobudzanie ich inicjatywy: pytania o charakterze problemowym, pytania o opinie uczniów lub ich propozycje interpretacji tekstów, instrukcje dotyczące samodzielnego gromadzenia materiału do pracy nad określonym tematem czy do dyskusji itp. A także dalej jeszcze idąca propozycja tzw. *„Zadań dla uczniów"* – formułowanych przed podjęciem prac nad jakimś tekstem czy zespołem tekstów, a proponujących przygotowanie do pracy przez gromadzenie obserwacji z życia własnego czy społecznego, albo też przez inne działania. Narastały stopniowo sygnały kryzysu tradycyjnej formuły obudowy dydaktycznej tekstów.

Radykalną decyzję podjęli twórcy podręcznika *To lubię!* – powstrzymali się od formułowania pytań i poleceń pod tekstami, pozostawiając inicjatywę kierowania procesami analizy i interpretacji nauczycielom. Stanowisko to spowodowało w konsekwencji potrzebę kolejnego działania edytorskiego – wydania równoległej z podręcznikiem i podobnie tytułowanej *Książki nauczyciela*, która gromadzi materiały ułatwiające projektowanie pracy dydaktycznej nad tekstami z uczniowskiego podręcznika (np. informacje o tekście, jego genezie, autorze, możliwych do przywołania kontekstach, problemach interpretacji, alternatywnych możliwościach i metodach jego omawiania itp.). Potrzeba takich wydawnictw wynika ze zrozumienia bezradności tych nauczycieli, dla których usunięcie z podręczników obudowy dydaktycznej tekstów może oznaczać utratę gotowych scenariuszy lekcji.

Śmiały gest edytorskiego rozdzielenia podręcznika dla ucznia i podręcznika dla nauczyciela zdaje się przechylać szalę niewerbalnej dyskusji o kształcie polonistycznych narzędzi pracy na rzecz samodzielności obu podmiotów wspólnego działania. To stanowisko ma szanse przetrwania pomimo kresu żywotności całej generacji gimnazjalnych podręczników.

*

Likwidacja gimnazjalnej formacji kształcenia i nawrót do poprzedniej struktury szkolnej stanie się bez wątpienia przedmiotem analiz i ocen z perspektywy rozwoju idei edukacyjnych. Dla takich prac, zorientowanych historycznie, wytworzona dla gimnazjum generacja polonistycznych podręczników będzie ważnym

zespołem dokumentów, świadczących o naukowych horyzontach kształcenia, kierunkach oddziaływań wychowawczych czy ideologicznych, sile związków szkoły ze środowiskiem regionalnym itp. Z tej też, historycznej perspektywy będzie można rolę i wartość podręczników oceniać.

Dydaktyk, który był świadkiem narodzin tej generacji polonistycznych podręczników i jej wchodzenia w rytm pracy szkoły, mógł spojrzeć na jej dorobek z odmiennej perspektywy – oceniać wartość wnoszonych przez nią propozycji budowania podstawowego narzędzia pracy nauczyciela-polonisty i ucznia. Budowania – dodajmy – w sytuacji, gdy trzeba się było głęboko zastanawiać nad tym, czym ma być gimnazjum jako nowa formacja i etap kształcenia (nb. nowa, bo usytuowana w zgoła odmiennej niż gimnazjum międzywojenne strukturze szkolnej), a równocześnie stawiać czoła utrwalonym metodom nauczania i nawykom nauczycieli. Z tej perspektywy warto zauważyć, że podręcznikowa generacja, która teraz odchodzi na wielki cmentarz podręczników po osiemnastu latach szkolnego życia, zdała swój egzamin dojrzałości.

W paru przypadkach zdała celująco, tworząc konstrukcje funkcjonalne i przejrzyste w przekładzie nowych koncepcji kształcenia na praktykę pracy nauczyciela z uczniami. W szeregu innych – mniej efektownie, z różnymi budzącymi wątpliwości próbami łączenia antynomicznych tendencji. Tak bywa, gdy np. orientacja kształcenia na osobę ucznia i jego widzenie świata sąsiaduje z przywiązaniem do czytania utworów z historycznoliterackiej perspektywy, aksjologia oparta na odkrywaniu i przeżywaniu wartości konkuruje z afirmatywnym przekazem wzorów zachowań i postaw, a nastawienia ogólne na samodzielność i twórcze działania nauczyciela spotykają się z propozycjami korzystania z „gotowca", obudowy dydaktycznej tekstów. To tylko garstka przykładów, rzucających światło na zmagania autorów podręczników z projektowaniem drogi kształcenia w sytuacji edukacyjnego przełomu, starcia przyzwyczajeń i przekonań dydaktycznych z powiewem nowych prądów czy też ciągłych zmian w podstawach programowych. Efektów tych zmagań nie można zlekceważyć w myśleniu o korzystnym kształcie podręczników dla nowych uczniów i nauczycieli.

Bibliografia

Bortnowski S., *Modele prezentacji malarstwa, grafiki, rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 124–132.

Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków 2001.

Kłakówna Z. A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji,* Kraków 2003.

Kowalik K., *Ocena podręczników: Zofia Agnieszka Kłakówna, Iwona Steczko, Krzysztof Wiatr, Podręcznik do języka polskiego. Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004; Zofia Agnieszka Kłakówna, Iwona Steczko, Krzysztof Wiatr, Podręcznik do języka polskiego. Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Książka nauczyciela, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. VI, Kraków 2008, s. 93–98.

Kowalikowa J., *Koncepcja kształcenia językowego w podręcznikach do gimnazjum*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. II, Kraków 2004, s. 163–174.

Kowalikowa J., *Ocena opublikowanych przez Wydawnictwa Edukacyjne w Krakowie: podręcznika do języka polskiego dla klas 1–3 gimnazjum pt. Sztuka pisania autorstwa Zofii Agnieszki Kłakówny, Iwony Steczko i Krzysztofa Wiatra oraz Książki nauczyciela o tym samym tytule napisanej przez tych samych autorów*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. VI, Kraków 2008, s. 89–92.

Latoch-Zielińska M., *Wartości narodowe w edukacji polonistycznej gimnazjalistów*, [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016, s. 135–147.

Morawska I., *Gimnazjaliści wobec wartości narodowych*, [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach,* Lublin 2016, s. 119–133.

Morawska I., *Malarstwo jako tekst i kontekst kultury*, [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach,* Lublin 2016, s. 94–106.

Myrdzik B., *Koncepcja kształcenia kulturowego na przykładzie wybranych podręczników dla gimnazjum,* [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 60–72.

Ogłoza E., *Opinia o podręcznikach „To lubię!" do kształcenia literackiego i kulturalnego w gimnazjum*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. I, Kraków 2002, s. 81–87.

Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002.

Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język, red. H. Synowiec, Kraków 2007.

Reforma systemu edukacji. Projekt, WSiP, Warszawa 1998.

Sporek P., *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literackokulturowego (1999–2005),* Kraków 2016.

Sporek P., *Formuła edytorska ikonografii we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 367–378.

Szudek E., *Między tradycją a nowoczesnością. O podręczniku dla klasy I gimnazjum*, „Polonistyka", 2000, nr 5, s. 309.

Tabisz A., *Tekst w podręcznikach do kształcenia językowego w gimnazjum*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 318–327.

Cykle podręczników polonistycznych dla gimnazjum z lat 1999–2017 (w zapisie uproszczonym):

Bohaterowie różnych czasów. [Aut.:] M. Bartosiewicz, G. Sekulska, K. Wielecki. Klasa 1 – *Ślad człowieka.* [Aut.:] B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki. Klasa 2 – *Podróże*. [Aut.:] B. Gorska, G. Sekulska. Klasa 3. – Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2000–2003.

Bliżej słowa. [Aut.:] E. Horwath, G. Kiełb. Klasy 1–3. WSiP, Warszawa 2007–2010.

Czas na polski. [Aut.:] I. Muszyńska, J. Grzymała. Klasy 1–3. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2007–2009.

Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. [Aut.:] C. Antosik, A. Biała i in. – *(...) Człowiek i język.* [Aut.:] A. Krzyczkowska, R. Starz, H. Szpak. Klasy 1–3. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1999–2001.

Do Itaki.(...) Kształcenie literacko kulturowe. [Aut.:] T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska. – *(...) Kształcenie literackie i językowe.* [Aut.:] A. Skudrzykowa, K. Urban. Klasy 1–3. Wydawnictwo Znak, Kraków 1999–2001.

Dokąd idziemy? Czego pragniemy? [Aut.:] J. Nawrocka-Szmulewicz, E. Szczepańska. Klasy 1–3. Wydawnictwo KOREPETYTOR, Płock 2004–2006.

Dziwię się światu. [Aut.:] B. Milewska, i. Milewska. Klasa 1. Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk 1999–2000.

Jest tyle do powiedzenia. [Aut.:] T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska. Klasy 1–3. Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2009–2011.

Język polski. [Aut.:] B. Klimczak, E. Tomińska, T. Zawisza-Chlebowska. Klasy 1–3. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdańsk 2007–2011.

Język polski. Cogito. [Aut.:] J. Gustowicz, E. Szymanek, M. Tora. Klasy 1–3. Wydawnictwo KLEKS, Bielsko-Biała 1999–2002. Seria „Błękitna Szkoła".

Klucze do kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego. [Aut.:] B. Drabarek, I. Rowińska. – *(...) do kształcenia językowego.* [Aut.:] K. Kaszewski, M. Trysińska. Klasa 1. Wydawnictwo MAC. EDUKACJA, Kielce 2009.

Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. [Aut.:] A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz. – *(...) Mowa polska.* [Aut.:] M. Danielewicz. Klasy 1–3. Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1999–2001.

Między nami. [Aut.:] A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka. Klasy 1–3. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2002–2004.

Nasz wspólny świat. [Aut.:] J. Konowalska, S. Mateja i in. Klasy 1–3. Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2009–2011.

Naucz się dziwić. [Aut.:] B. Kasprzakowa. Klasy 1–3. Wydawnictwo eMPi^2, Poznań 2001–2003.

Obmyślam świat. [Aut.:] A. Chomiuk. Klasy 1–3. Wydawnictwo INNOWACJE, Goleszów 1999–2002.

Po polsku. [Aut.:] J. Malczewska, J. Olech i In. Klasy 1–3. Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2009–2011.

Przygoda z czytaniem. [Aut.:] J. Detka, M. Jas. Klasy 1–3. Wydawnictwo MAC EDUKACJA, Kielce 2001–2003.

Rozwinąć skrzydła. Kształcenie kulturowe. [Aut.:] T. Michałkiewicz. – *(...) Kształcenie językowe.* [Aut.:] E. Wierzbicka-Piotrowska. Klasy 1–3. Wydawnictwo Prószyński S-ka, nast. Nowa Era, Warszawa 2000–2002.

Skarb w słowa zaklęty. [Aut.:] A. Cabak, A. Nocuń. Klasy 1–3. WSiP, Warszawa 2004–2006.

Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego. [Aut.:] M. Chmiel, W. Herman i in. – *(...) do kształcenia językowego.* [Aut.:] A. Grabarczyk, W. Herman. Klasy 1–3. Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2008–2010 [dalsze wyd.: Warszawa].

Swoimi słowami. [Aut.:] A. Brożek, A. Ciesielska i in. Klasa 1. Warszawa 2009.

Ślad na fali. [Aut.:] J. Dietrich, A. Zacharska. Klasy 1–3. Wydawnictwo OŚWIATA, Warszawa 1999–2001.

Świat człowieka. [Aut.:] K. Starczewska, M. Lugowska i in. Klasy 1–3. Wydawnictwa Szkolne PWN, t. 1–5, Warszawa 1999–2001.

Świat w słowach i obrazach. [Aut.:] M. Nagajowa. Klasa 1. WSiP, Warszawa 1999.

Świat w słowach i obrazach. [Aut.:] W. Bobiński. Klasy 1–3. WSiP, Warszawa 1999–2001.

To lubię! (...) Teksty i zadania. Książka ucznia. [Aut.:] M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna. – *(...) Ćwiczenia i zadania. Książka ucznia.* [Aut.:] H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko. – *Książka nauczyciela.* Klasy 1–3. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999–2001.

U źródła. [Aut.:] A. Adamska, B. Mazur. Klasy 1–3. Wydawnictwo eMPi^2, Poznań 2000–2001.

Zrozumieć słowo. Podręcznik do kształcenia literackiego. – (...) do kształcenia językowego. [Aut.:] A. Gis. Klasy 1–3. Wydawnictwo ARKA, Poznań 1999–2001.

Zenon Uryga

Achievements of secondary-school literature textbooks

Summary

Didactician – a witness to the birth of the entire generation of Polish textbooks, looks at this achievement, assessing the value of the proposals for building a basic teacher's and student's work tool. "*Gimnazjum*" [middle school] was deeply considered as a new formation and stage of education. It also came to face the established methods of teaching and teacher habits. The textbook generation that goes away after eighteen years of school service was generally very successful. In many textbooks functional and transparent constructions of new concepts of education have been created. Other books raised doubts in their attempts to combine the antinomian tendencies. The orientation of education directed to the student's person and his vision of the world was sometimes adjacent to the attachment to reading of the works from a historical literary perspective. Axiology based on discovering and experiencing values competed with the affirmative transfer of behavior patterns and attitudes. The teacher's self-reliance and creative efforts met with proposals to use a ready-made didactic enclosure of texts. These examples shed light on the struggles of the authors of textbooks with the design of the education path in the educational turnaround situation, when there was a clash of habits and teaching beliefs with a breath of new trends. The effects of these struggles cannot be ignored in thinking about the shape of the textbooks, beneficial for new students and teachers.

Key words: textbook series, anthropocentric orientation education, formative task, integration course, editorial formula, praxeological thinking.

Jadwiga Kowalikowa
Uniwersytet Jagielloński

Treść i struktura a funkcje podręcznika

Słowa kluczowe: zadanie, struktura podręcznika, koncepcja nauczania, zasady nauczania, komunikacja, akty mowy, transformacja, integracja, aplikacja, nauka

W definicję strukturalną wyrazu podręcznik („to, co znajduje się pod ręką") wpisana została praktyczna przydatność przedmiotu tak nazwanego, a więc takie jego cechy jak „podręczność" oraz „poręczność". W definicji słownikowej – „książka przeznaczona do uczenia się czegoś, zawierająca informacje z danej dziedziny lub danego zakresu"[1] – mieszczą się wszystkie wynikające z atrybutów wymienionego przedmiotu oraz jego przeznaczenia funkcje. Mają one charakter dydaktyczny i dlatego stanowią jeden z ważniejszych przedmiotów zainteresowań dydaktyki ogólnej oraz metodyk kształcenia przedmiotowego. Ich przedstawiciele uszczegóławiają tę ogólną kategorię, uwzględniając wielorakie aspekty uczenia się jako procesu, jego cele, treści, przebieg, podmioty, uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne[2].

W rezultacie dysponujemy obecnie starannie i wnikliwie dokonywaną przez dawniejszych i współczesnych specjalistów klasyfikacją, która obejmuje łącznie następujące funkcje podręcznika: informacyjną, czyli poznawczą, utrwalającą, transformacyjną, syntetyzującą, kontrolną, samokształceniową, badawczą, motywacyjną. Wiążą się one ściśle z teorią nauczania, a więc jego zasadami, metodami, fazami i etapami. Wszystkie wymienione powyżej funkcje winna pełnić książka będąca pierwszym oraz najważniejszym sprzymierzeńcem nauczyciela i uczniów

---

[1] *Słownik współczesnego języka polskiego*, pod red. B. Dunaja, Warszawa 1996, s. 780.

[2] Zob. m.in.: W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1976; W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975; J. Kowalikowa, *Dobry podręcznik szkolny*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. VII (2009), Kraków, s. 11–15; Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyczne uwarunkowania podręczników szkolnych*, [w:] *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, red. F. Filipowicz, Warszawa 1977, s. 71–76; T. Parnowski, *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Warszawa 1976.

w ich wspólnej drodze od niewiedzy do wiedzy. Muszą więc zostać wpisane przez jej autora zarówno w treść, jaką ona zawiera, jak i w sposób ujęcia oraz porządkowania owej treści, ujawniający się poprzez kompozycję oraz styl danego dzieła. Aby zaś jego użytkownicy mogli odnieść korzyści wynikające z istnienia owych funkcji, muszą je dostrzec i odczytać.

Jako dzieło, które powstało w wyniku posługiwania się językiem, jest podręcznik nie tylko główną pomocą naukową, lecz także swoistym makrotekstem oraz makrokomunikatem. Jego pierwszy wymiar określają wymienione wcześniej funkcje. Drugi wymiar ujawni się przy spojrzeniu na edukację jako na proces komunikacyjny. Dlatego warto z wspomnianymi funkcjami skonfrontować schemat sytuacji komunikacyjnej R. Jakobsona[3], który wymienia jej następujące składniki: nadawca, odbiorca, komunikat, kod, kontakt, kanał oraz kontekst. Wypada także sięgnąć do teorii aktów mowy J. L. Austina[4] i J. Searle'a[5], którzy wyróżniają wśród nich asercje (stwierdzenia faktów lub pytania o nie), dyrektywy (prośby, życzenia, żądania, rozkazy), ekspresywy (wypowiedzi nacechowane emocjonalnie), komisywy (obietnice), deklaratywy (wypowiedzi sytuujące ich odbiorców w nowej rzeczywistości – powołania, mianowania, formuły towarzyszące m.in. odznaczeniom). Wymiar trzeci zwraca uwagę na takie właściwości tekstu jak jego podwójna spójność, czyli koherencja oraz kohezja, osadzenie w określonym kontekście, charakter całości o wyraźnym początku i końcu, obecność dwóch płaszczyzn: treści i wyrażania. Trzeba też wziąć pod uwagę funkcje języka i wypowiedzi, o których mówią K. Bühler oraz R. Jakobson. Pierwszy z autorów wymienia funkcję przedstawieniową, impresywną oraz ekspresywną. Drugi mówi o funkcjach: symbolicznej (referencjalnej), emotywnej, wolicjonalnej, konatywnej, fatycznej, poetyckiej, metajęzykowej[6]. Spośród nowszych klasyfikacji na uwzględnienie zasługuje syntetyzująca propozycja R. Grzegorczykowej[7].

Istnieje co najmniej pięć ważnych powodów, aby konfrontacji tych trzech porządków systematyzacyjnych dokonywali zarówno autor piszący dany podręcznik, jego recenzenci oraz zamierzający z niego korzystać nauczyciele. Po pierwsze,

---

[3] R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki", LI, Warszawa 1960.

[4] J. L. Austin, *Jak działać słowami*, [w:] idem, *Mówienie i poznawanie*, Warszawa 1993, s. 545–708.

[5] J. Searle, *Czynności mowy*, Warszawa 1987.

[6] Zob. J. Lalewicz, *Krytyka teorii funkcji mowy Bühlera–Jakobsona*, „Teksty", 1973, nr 6, s. 16–33.

[7] R. Grzegorczykowa, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle aktów mowy*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi. Język a kultura*, t. 4, red. J. Bartmiński i R. Grzegorczykowa, Wrocław 1991, s. 11–28.

ogląd interdyscyplinarny danego przedmiotu jest pełniejszy. Po drugie, ukazuje jego wielowymiarowość i kompleksowość. Po trzecie, wydobywa jego właściwości ujawniające się dopiero przy przyjęciu określonego punktu widzenia. Po czwarte, porządkuje sposób myślenia o danym zjawisku lub cesze, które pozostają wciąż w swej istocie takie same, mimo iż otrzymują inną nazwę. Po piąte, edukacja jako proces obejmuje wielorakie interakcje, mające wymiar zarówno komunikacyjny, jak i dydaktyczny. Przebiegają one za pośrednictwem rozmaitych aktów mowy (można je zaobserwować, m.in. śledząc przebieg lekcji).

Spróbujmy zatem spojrzeć na wymienione na początku rozważań dydaktyczne funkcje podręcznika, odwołując się w sposób porównawczy i korelacyjny do innych przywołanych klasyfikacji dokonanych z pozycji językoznawczo-komunikacyjnej oraz językoznawczo-tekstologicznej. Łatwo podda się zapewne tego rodzaju konfrontacji wymieniana przez dydaktyków funkcja informacyjna, czyli poznawcza, wiążąca się ze zdobywaniem wiedzy. U K. Bühlera i R. Jakobsona odpowiada jej funkcja przedstawieniowa, określana też mianem referencjalnej i symbolicznej. Jej zakres wyznacza program nauczania. Bez niej podręcznik nie mógłby służyć pomocą w procesie dydaktycznym. Dlatego jej obecność daje się obserwować na wszystkich etapach drogi prowadzącej od niewiedzy do wiedzy, poczynając od wstępnego kontaktu z nowym materiałem nauczania, a kończąc na stosowaniu nabytej wiedzy w praktyce, gdyż pozytywny rezultat każdego z nich decyduje o skuteczności całego przedsięwzięcia dydaktycznego. Implikacje wynikające ze sformułowanego wniosku winny znaleźć odzwierciedlenie tak w podręczniku, jak i w sposobie posługiwania się nim.

W obszarze zawartości informacyjnej książki funkcję poznawczą sygnalizuje bezpośrednio lub pośrednio szereg wykładników. Należą do nich:

W obszarze treści:

- rozpoznawalne kryterium doboru treści, którego trafność zastosowania należy oceniać pod kątem celów nauczania, założeń ogólnej koncepcji edukacyjnej, reprezentatywności dla swoistych cech materiału nauczania w obrębie danego przedmiotu, a także dla punktów ciężkości w obrębie postrzeganego kompleksowo i całościowo przedmiotu zainteresowań dyscypliny naukowej, z której ten materiał został zaczerpnięty;
- ilość i jakość informacji, jakie się składają na zawartość książki – porównywana z zapisami w dokumentach programowych i z pojemnością wiedzy, jaka winna zostać uwzględniona przy wzięciu pod uwagę swoistości danego przedmiotu w ramach nabywanego przez uczniów wykształcenia ogólnego.

W obszarze budowy:

- segmentacja przekazu owych informacji, przejawiająca się w dzieleniu go na większe, te zaś, na mniejsze jednostki kompozycyjne: części, rozdziały, podrozdziały, ustępy;

- sposób wyodrębniania owych jednostek, np. opatrzenie nagłówkiem, numeracja, tzw. wcięcie, operowanie zróżnicowanym kolorystycznie tłem;
- zawartość informacyjna oraz budowa całostek tematycznych poświęconych wybranemu zagadnieniu, które mogłyby być przekładane na jednostki lekcyjne lub ich cykle, skonfrontowana z jednej strony z teoretycznymi podstawami dydaktyki ogólnej (fazy procesu dydaktycznego, zasady i metody nauczania), a z drugiej z wyodrębnionymi zagadnieniami w dokumentach programowych oraz ze swoistością materiału nauczania właściwego poszczególnym przedmiotom i wynikającymi z niej implikacjami.

Spojrzenie na podręcznik szkolny jako makrotekst każe poszukiwać jego funkcji w obrębie obu właściwych mu płaszczyzn – mówić o jego dwóch płaszczyznach, a mianowicie treści oraz wyrażania. Składniki tej drugiej, czyli język, styl oraz kompozycja są szczególnie ważne jako nośniki funkcji informacyjno-poznawczej. Za ich bowiem pośrednictwem wyraża się bezwzględnie obligatoryjna zasada przystępności. Przekłada się ona na oszczędne operowanie pojęciami i terminami, krótkimi zdaniami o przejrzystej strukturze, rozczłonkowanie treści na niewielkie porcje informacji jako wyodrębnione odcinki tekstu. Przy okazji warto pamiętać, iż niekiedy przestrzeganie tej zasady rodzi dla autora książki trudny dylemat, wynikający stąd, iż wchodzi ona jednocześnie w potencjalny konflikt z zasadnym dążeniem do oddawania przedmiotowej swoistości treści kształcenia. Co najmniej równie ważna jest budowa obu płaszczyzn tekstu podręcznikowego dla pełnienia przezeń pozostałych funkcji: utrwalającej, systematyzującej, transformacyjnej, kontrolnej, samokształceniowej, badawczej oraz motywacyjnej. Pozostając przy płaszczyźnie treści, należy zwrócić uwagę na przejawiającą się w jej obrębie relację pomiędzy treścią podręcznika a zaleceniami i sugestiami zawartymi w dokumentach programowych. Teoretycznie mogą bowiem istnieć jej dwa warianty. Pierwszy zakłada stuprocentową zgodność zakresów informacji zadekretowanych oraz wprowadzonych do podręcznika przez jego autora. Drugi dopuszcza, aby zawartość podręcznika była bogatsza, niż przewidują to zapisy programowe. Za pierwszym opowiadają się w sposób kategoryczny władze oświatowe, a w ślad za nimi wydawcy książek. Za drugim przemawia potrzeba stosowania w nauczaniu indywidualizacji oraz szerokiego rozumienia zasady stopniowania trudności. Bez wątpienia nie zasługuje na pochwałę tzw. materializm dydaktyczny, wynikający z faktograficznego podejścia do treści kształcenia. Selekcja informacji i ich widoczna dla uczniów hierarchizacja to bezwzględny obowiązek autora podręcznika. Powinien on również, co będzie zgodne z przygotowywaniem użytkowników książki do podejmowania samokształcenia, wskazywać im inne poza nią źródła wiedzy. Podobny obowiązek spoczywa, co oczywiste, także na nauczycielu.

Wykładnikami funkcji utrwalającej, systematyzującej, transformacyjnej, a także samokształceniowej są obecne w ramach poszczególnych całostek tema-

tycznych zadania i ćwiczenia. Chociaż wydzielenie wspomnianych funkcji jest na potrzeby ich opisu słuszne, trzeba jednocześnie pamiętać, iż ściśle łączą się one ze sobą, wzajemnie się warunkując. Liczba zadań i ćwiczeń powinna wystarczyć do zapamiętania utrwalanych za ich pośrednictwem wiadomości. Zastosowanie przy ich projektowaniu zasady stopniowania trudności zapewni ich wykonawcy funkcjonalizację zdobytej wiedzy oraz przekształcenie jej w doskonalone dzięki nabywanej wprawie umiejętności.

Za operatory funkcji kontrolnej, która winna objąć wszystkie fazy procesu dydaktycznego, poczynając od zrozumienia przyswajanego materiału po jego wykorzystywanie w praktyce, należy uznać określone, adekwatne do celu ich stawiania pytania. Winny im towarzyszyć wskazówki, które pozwolą osobom uczącym się na sprawdzenie trafności udzielonych przez siebie odpowiedzi. Tego rodzaju kontrola staje się zarazem samokontrolą, a umiejętność jej przeprowadzania stanowi warunek efektywności samokształcenia, wspieranego również przez dzielenie materiału nauczania na małe porcje informacji. Zarówno trafnie sformułowane zadania i ćwiczenia, jak i pytania nawiązujące do zdobytej wcześniej przez uczniów wiedzy pomogą włączyć nowe elementy w system, jaki winna tworzyć.

Funkcja badawcza podręcznika jest szczególnie wyraźnie uzależniona od jego budowy, a więc od przyjętej przez autora zasady porządkowania i rozczłonkowania całej zawartości książki oraz od struktury wewnętrznej wyodrębnionych jednostek kompozycyjnych. Obydwie operacje mogą lepiej lub gorzej wydobywać zagadnienia zdolne przyciągnąć zainteresowanie uczniów, wzbudzając w nich ciekawość dokładnego, wnikliwego ich poznania i inspirując ich do poszukiwania odpowiedzi na pytania, które wyłonią się w trakcie analiz i przemyśleń. Szansę na zachęcenie uczniów do wchodzenia w rolę badaczy stwarzają zwłaszcza pytania badające stopień zrozumienia zawartych w przeczytanym tekście informacji – jeżeli zostały sformułowane tak, aby wydobywać zasługujące na uwagę problemy i upominające się o rozwiązanie trudności. Natomiast do nauczyciela należy pomoc uczniom w dostrzeżeniu tego, czemu warto się bliżej i wnikliwiej przypatrzyć, oraz pokazanie im metod pracy, zależnych od swoistości poszczególnych przedmiotów wraz z ich umocowaniami naukowymi.

Za niezwykle ważną należy uznać funkcję motywacyjną podręcznika. Niewiele bowiem zdoła osiągnąć nauczyciel, jeżeli uczeń nie zechce stać się jego partnerem. Sukces dydaktyczny wymaga współdziałania obu podmiotów. Budzeniu pozytywnej motywacji do uczenia się z wykorzystaniem określonego podręcznika sprzyja zarówno jego treść, jak i sposób jej przekazywania. Aby powstała chęć nabywania wiedzy, jej potencjalny, przyszły posiadacz powinien zostać przekonany, iż będzie mu ona do osiągnięcia określonych celów potrzebna, a jej zdobywanie okazuje się przyjemne i skuteczne. Argumentów na rzecz wszystkich trzech kategorii korzyści muszą mu zgodnie dostarczyć zarówno autor książki, jak i nauczyciel. I jednemu, i drugiemu przyda się znajomość sztuki przekonywa-

nia nie tylko za pośrednictwem słów, lecz także konkretnych przykładów. A to uzasadnia potrzebę sięgania do teorii komunikacji, pragmalingwistyki, retoryki.

Na docenienie zasługuje danie uczniowi możliwości doznania osobiście osiąganego sukcesu. Tego rodzaju dowartościowania potrzebują zwłaszcza osoby doświadczające w uczeniu się różnego rodzaju trudności. I znów przypomina o sobie w tym momencie uniwersalna, obowiązująca od przedszkola po studia wyższe włącznie, zasada przystępności ekspozycji wiedzy i metod jej opanowywania. Dlatego tak ważne jest, aby o niej pamiętali zarówno autorzy podręczników, jak i nauczyciele. Zwiększa ona szansę na to, iż uczący się dozna satysfakcji i zadowolenia – najpierw na etapie zrozumienia i przyswojenia nowych informacji, a następnie z powodu otrzymania wysokiej oceny czy pochwały – jej przestrzeganie sprzyja funkcji motywacyjnej podręcznika. Bez pozytywnej motywacji do uczenia się u swych wychowanków nawet najlepszy, najmądrzejszy i najsprawniejszy nauczyciel nie może liczyć na takie efekty swej pracy, jakich pragnąłby oczekiwać. Podobnie pozytywny skutek w obszarze motywacji przyniesie zastosowanie zasady stopniowania trudności w zadaniach i ćwiczeniach. Mając na uwadze zachęcenie uczniów do podejmowania i kontynuowania trudu zdobywania wiedzy, wypada także opowiedzieć się za tworzeniem małych, wewnętrznie rozczłonkowanych jednostek tematycznych, ponieważ osoba czytająca kolejne zamknięte całostki odnosi wrażenie, iż ubywa jej pracy, którą musi jeszcze wykonać.

Pełnieniu postulowanych przez dydaktyków funkcji może skutecznie sprzyjać celowa i przejrzysta segmentacja zawartości poszczególnych jednostek tematycznych. Wydaje się, iż wymienione warunki spełnia następująca propozycja:

- blok informacyjny,
- pytania sprawdzające zrozumienie podanych informacji,
- ćwiczenia i zadania utrwalające, sprzyjające systematyzacji wiedzy i przekształcaniu jej w umiejętności,
- pytania kontrolne sprawdzające trwałość nabytych wiadomości i umiejętności,
- zadania i ćwiczenia polegające na stosowaniu wymienionych efektów kształcenia w określonych sytuacjach praktycznych,
- refleksja podsumowująca zawarty w obrębie danej jednostki proces nauczania i uczenia się pod hasłem: *Zapamiętaj!,*
- zwrócenie uwagi na możliwość poszerzenia zdobytej wiedzy i zachęta do podjęcia tego zamiaru pod hasłem *Czy wiesz, że?* – i ewentualne wskazanie źródeł dodatkowych informacji.

Trzeba jeszcze wspomnieć o jednej ważnej funkcji podręcznika – a mianowicie funkcji aksjologicznej. Wynika ona stąd, iż wpisuje się on jednoznacznie w obszar wartości. Nieprzypadkowo mówimy o dobrym lub złym podręczniku. Miały świadomość tego aksjologicznego nacechowania autorki serii popularnych i doskonałych książek dla nauczyciela i ucznia, nadając jej tytuł *To lubię.* Wielką

wartość stanowi edukacja i jej rezultaty. Przede wszystkim zaś wartością jest język. Sam jako taki oraz ze względu na to, iż zapośrednicza inne wartości. Pełniąc wszystkie wymienione funkcje, podręcznik wpisuje się po stronie dobra, służąc dobru i pomagając je czynić wszystkim mającym z nim do czynienia podmiotom: autorom, recenzentom, wydawcom, uczniom, nauczycielom. Jako makrotekst, makrokomunikat oraz pomoc dydaktyczna.

Na zakończenie rozważań należy zauważyć, iż o ile dydaktyka ogólna oraz dydaktyki szczegółowe dopracowały się wspólnie teorii podręcznika tradycyjnego, konwencjonalnego, która zaowocowała jego optymalnym modelem dla wielu przedmiotów – np. do nauczania języka polskiego – o czym świadczą liczne poświęcone temu zagadnieniu publikacje, to rysuje się pilna potrzeba stworzenia analogicznej teorii podręcznika cyfrowego, funkcjonującego zarówno jako pomoc autonomiczna jak i komplementarna w stosunku do książki drukowanej.

Bibliografia

Austin J. I., *Jak działać słowami*, [w:] *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1993, s. 545–708.

Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Warszawa 2009.

Bühler K., *Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania*, Kraków 2004.

Grzegorczykowa R., *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Funkcje języka i wypowiedzi. Język a kultura*, red. J. Bartmiński i R. Grzegorczykowa, t. 4, Wrocław 1991, s. 11–28.

Jakobson R., *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki", t. LI, 1960, a także przedruk, [w:] Jakobson R., *W poszukiwaniu istoty języka*, t. 2, Warszawa 1989, s. 77–124.

Kojs W., *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975.

Kowalikowa J., *O wspólnych osiągnięciach autorów podręczników do kształcenia językowego w „szkole środka", czyli konkretyzowanie, dopowiadanie, porządkowanie i poszukiwanie wykładników gimnazjalności*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 48–59.

Kowalikowa J., *Dobry podręcznik szkolny*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. VII, Kraków 2009, s. 11–15.

Krzeszowski T. P., *O funkcjach języka, czyli o potędze słów*, „Język Polski", 1995, z. 4–5, s. 258–265.

Kupisiewicz Cz., *Dydaktyczne uwarunkowania podręczników szkolnych*, [w:] *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, red. F. Filipowicz, Warszawa 1977, s. 71–76.

Lalewicz A., *Krytyka teorii funkcji mowy Bühlera-Jakobsona*, „Teksty", 1973, nr 6, s. 16–33.

Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.

Parnowski T., *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Warszawa 1976.

Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002.

Puzynina J., *Funkcje języka i akty mowy*, „Polonistyka", 1987, nr 3, s. 163–172.

Puzynina J., *O funkcjach języka, tekstu oraz ich elementów leksykalnych*, [w:] „Prace Językoznawcze PAN'', t. 91, *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, red. M. Szymczak, Wrocław 1978, s. 151–160.

Searle J., *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Warszawa 1987.

Uryga Z., *Współczesna generacja podręczników do literatury dla gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002.

Wierzbicka A., *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M. R. Mayenowa, Warszawa 1973, s. 201–219.

Zdunkiewicz-Jedynak D., *Akty mowy*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 259–270.

Żydek-Bednarczuk U., *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 133–141.

Żydek-Bednarczuk U., *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005.

Jadwiga Kowalikowa

Contents and Structure Versus Textbook Functions

Summary

The conditions to be met by a good school textbook include:

- content and structure mediation of the assumptions of the teaching concept in force and an elaborate program basis,
- taking the teaching principles formulated in the general didactics and all phases of its optimal model into account,
- referring to contemporary views in the fields of science, from which content learning draws its substance,
- activating all the components of the professional competence of the teacher, shaping the positive motivation of the students to acquire new knowledge and managing the aforementioned process in a way it proves to be effective.

Educators expect the following functions from the textbook: informational – i.e. cognitive, transformative, consolidating, synthesizing, controlling, self-educational, motivational and research, and the function especially important due to the upbringing to the value – axiological function. Since it is also a macro-text and a macro-message, it should also be analyzed through the Jakobson's model of the communication situation, the theory of speech acts, as well as through the separated functions of language and speech. Due to the mentioned determinants, the construction of a thematic unit requires particular attention both from the author of the book and its users. In light of experience, considered optimal is the model comprising three blocks: information, exercise and self-study (explaining the performance of homework). The following are the desirable types of tasks and exercises: verifying the comprehension of given information, transforming, consolidating and integrating new knowledge with the knowledge possessed, controlling its durability and cohesion, requiring its application in practice. It is also necessary to close the thematic unit with a summary reflection, as well as to provide it with guidelines that refer to sources of information other than the textbook. The theory of the "traditional" textbook can boast of achievements, the theory of the digital textbook is just being born.

Key words: function, structure of Textbook, teaching concept, teaching principles, communication, speech acts, transformation, integration, application, knowledge.

Danuta Krzyżyk
Helena Synowiec
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Tytuły podręczników do kształcenia polonistycznego – ich formuły i funkcje

Słowa kluczowe: podręcznik do języka polskiego, tytuł podręcznika, funkcja tytułu, zabiegi językowo-stylistyczne

O tytułach tekstów prasowych, literackich, naukowych, urzędowych czy religijnych napisano już wiele, poczynając od pierwszej monografii o nagłówkach wypowiedzi prasowej (1967 r.), której autorem był nieodżałowanej pamięci profesor Walery Pisarek[1], poprzez liczne rozprawy z dziedziny tekstologii (m.in. Anny Duszak, Stanisława Gajdy, Jerzego Bartmińskiego i Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej, Stefanii Skwarczyńskiej, Marii Wojtak[2]) aż po poradniki dobrego pisania (m.in. Janiny Fras, Stanisława Bortnowskiego[3]). Zwracano uwagę na budowę tytułów, strukturę syntaktyczną i funkcje, jakie mają pełnić. Podkreślano strategiczną pozycję tytułu (Wojciech Chlebda, Anna Duszak, Jerzy Bartmiński[4]): ma on nie tylko orientować odbiorcę tekstu w przestrzeni dyskursu, ale jest też nośnikiem treści, dzięki której można skontekstualizować wypowiedź, a przede wszystkim ma wartość prognostyczną, tzn. wywołuje określone oczeki-

[1] W. Pisarek, *Poznać prasę po nagłówkach. Nagłówek wypowiedzi prasowej w oświetleniu lingwistycznym*, Kraków 1967. Por. także: W. Pisarek, *Tytuł utworu swoistą nazwą własną*, „Zeszyty Naukowe" WSP w Katowicach. „Prace Językoznawcze", 1966, nr 3, s. 67–81.

[2] Por. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009; A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa,* Kraków 1998; S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982; S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*. Tom 1, Warszawa 1954; M. Wojtak, *Gatunki prasowe*, Lublin 2004.

[3] J. Fras, *Dziennikarski warsztat językowy*, Wrocław 2005; S. Bortnowski, *Warsztaty dziennikarskie*, Warszawa 1999.

[4] W. Chlebda, *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*, Opole 2005; A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*…. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*….

wania czytelnika, jest swoistym zaproszeniem do dialogowej lektury tekstu. Nierzadko autorzy (np. tekstów prasowych/publicystycznych) stosują w nagłówkach różne zabiegi (gry) językowe w celu pozyskania odbiorcy, zaciekawienia go, przyciągnięcia jego uwagi.

Na tle dotychczasowych badań prace o tytułach tekstów dydaktycznych (a do nich należą podręczniki szkolne) przedstawiają się dość skromnie. Problem tytułu podręcznika do języka polskiego dostrzegali tacy badacze, jak Zenon Uryga, Urszula Żydek-Bednarczuk, Jadwiga Kowalikowa, Krystyna Data i Ewa Horwath. Profesor Zenon Uryga porównywał tytuły podręczników literatury z lat 1999–2002 dla gimnazjalistów z tytułami książek dla uczniów w okresie międzywojennym. Takie komparatystyczne podejście pozwoliło mu ustalić, iż sformułowania tytułu są swoistymi komunikatami, informującymi o perspektywie opisu zjawisk kultury i oglądu rzeczywistości w podręcznikach. Okazało się, że w wypisach z lat międzywojennych była to perspektywa diachroniczna i aktualizująca, a w podręcznikach z przełomu XX i XXI wieku mamy do czynienia z perspektywą synchroniczną, ich tytuły bowiem zarysowują panoramę ludzkich spraw i prezentują refleksyjne do nich podejście albo koncentrują się wokół wartości lektury i czytania[5].

Z kolei Krystyna Data i Ewa Horwath przyglądały się tytułom współczesnych podręczników do języka polskiego, biorąc pod uwagę ich strukturę – długość, budowę składniową, nacechowanie stylistyczne i pełnione funkcje[6]. Nadmieńmy, że Krystyna Data zajmowała się także analizą tytułów podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego[7]. Jadwiga Kowalikowa i Urszula Żydek-Bednarczuk rozpatrywały zagadnienie tytułowania podręczników od strony teoretycznej, zgłaszając istotne postulaty pod adresem autorów i wydawców książek dla uczniów[8].

---

[5] Z. Uryga, *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 36–47.

[6] K. Data, E. Horwath, *Mów i pisz po polsku – tytuły podręczników gimnazjalnych do języka polskiego*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 436–447.

[7] K. Data, *Co, dla kogo, o czym? Tytuły podręczników języka polskiego dla obcokrajowców*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 501–510.

[8] Por. J. Kowalikowa, *O wspólnych osiągnięciach autorów podręczników do kształcenia językowego w „szkole środka", czyli konkretyzowanie, dopowiadanie, porządkowanie i poszukiwanie wykładników „gimnazjalności"*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum…*, s. 48–59; U. Żydek-Bednarczuk, *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie*

W naszym referacie przyjmujemy – jak większość badaczy – że tytuł (z łac. *titulus*) podręcznika to swoisty komunikat skierowany przez nadawcę – autora do ucznia, wobec którego podręcznik spełnia funkcje dydaktyczne, a równocześnie skierowany do nauczyciela, który w imieniu ucznia decyduje o wyborze podręcznika oraz o sposobie wykorzystania go w procesie uczenia się – nauczania[9].

Tytuł – za Jerzym Bartmińskim i Stanisławą Niebrzegowską-Bartmińską – należy do ramy tekstu wraz z wieloma innymi informacjami metatekstowymi; nazywa on tekst, tzn. indywidualizuje go, nadaje mu pełną autonomię i pozwala identyfikować go w procesie komunikacji społecznej (też dydaktycznej) i w procesach przetwarzania tekstu[10]. Zauważmy, że w przypadku podręczników szkolnych tytuł nie tylko identyfikuje jednostkową książkę ucznia, lecz zarazem jest nazwą całej serii książek dla uczniów jednego etapu edukacyjnego lub nawet dwóch etapów (np. „To lubię"). Niekiedy serie podręczników tego samego wydawnictwa, przeznaczone do nauki na niższym i wyższym etapie edukacyjnym, nie mają identycznej postaci, jednak ich budowa jest paralelna, por. „Między słowami" i „Między tekstami".

Nie sposób rozpatrywać tytułu podręcznika w oderwaniu od jego budowy – komponentów strukturalnych i pełnionych przez nie funkcji. Tytuł mieści się w komponencie orientacyjnym, powinien tworzyć spójną całość z wyodrębnionymi w podręczniku tytułami rozdziałów (także ze skierowanym do ucznia słowem wstępnym) i – tak jak one – pełnić funkcje: informacyjną oraz motywacyjną. Dla autora natomiast tytuł ma stanowić rodzaj drogowskazu, przypomnienia, jakie kręgi tematyczne (problemowe) trzeba uwzględnić i z jakiej perspektywy je ująć.

Przyjrzyjmy się zatem najpierw budowie tytułów w przeanalizowanych przez nas seriach podręczników języka polskiego dla różnych typów szkół. Uwzględniłyśmy w badaniach przede wszystkim książki dla ucznia z lat 2012–2017, choć zdarza się, że odwołujemy się do publikacji wcześniejszych.

W zdecydowanej większości analizowane tytuły są dwusegmentowe:

1. Segment pierwszy, który w referacie będzie głównym przedmiotem naszego zainteresowania, służy pozyskaniu uwagi odbiorcy, zmotywowaniu go do działania, do nauki, zaciekawieniu.

2. Segment drugi ma natomiast charakter informacyjno-orientacyjny: informuje o gatunku tekstu (podręcznik), przedmiocie (do języka polskiego) i/lub dziale (np. kształcenie literackie, kształcenie literacko-kulturowe, kształcenie ję-

---

kształcenia polonistycznego w gimnazjum…, s. 133–144. Por. także: U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005.

[9] Por. W. Furman, *Tytuł*, [w:] *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Kraków 2006, s. 225; J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*…, s. 212.

[10] J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*…, s. 212.

zykowe, gramatyka, gramatyka i stylistyka), o adresacie (np. dla uczniów klasy I/dla klasy I) i poziomie edukacyjnym (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum i technikum, zasadnicza szkoła zawodowa) oraz – w wypadku szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą – o poziomie zawansowania (poziom podstawowy i poziom rozszerzony).

Zdarzają się jednak podręczniki o nieco innej strukturze tytułów, na którą składają się: tytuł serii („Do Itaki"), tytuł właściwy podręcznika (inny dla każdej z klas, np. „Mowa w krainie czarów", „Gra w słowa", „Buszując w zdaniu") oraz dopełniający te dwa komponenty segment informacyjno-orientacyjny.

Autorzy podręczników (a być może także wydawcy) przywiązują większą wagę do ekspresywnej funkcji tytułu (zachęcenia odbiorców – nauczyciela i ucznia do zakupu) niż do jego funkcji informującej. Tytuł ma przyciągać uwagę swoją metaforycznością i aluzyjnością. Ta marketingowa funkcja tytułu jest wzmacniana szatą graficzną okładki – wyrazistym kolorem liter, dużą, często ozdobną, czcionką, ilustracjami, a także kompozycją strony (istotny jest między innymi rozkład elementów na stronie, ich zagęszczenie, zaproponowane ilustracje)[11]. Zdarza się, zwłaszcza w wypadku podręczników do liceum i technikum, że nawet informacje o zakresie treści podręcznika, uwzględnione w drugiej części tytułu, nie są adekwatne do zawartości merytorycznej książki dla ucznia. Zauważmy, że nieadekwatne do zawartości książki informacje nierzadko pełnią funkcję marketingową.

Skoncentrujmy jednak uwagę na segmencie pierwszym tytułu. Aby spełniał on wymienione wcześniej funkcje, tj. zaciekawiał, motywował, był atrakcyjny, autorzy stosują różne zabiegi językowo-stylistyczne:

1. Nawiązują na zasadzie aluzji do łatwo rozpoznawalnych przez odbiorców wyrażeń, np. tytuł „Teraz polski" nawiązuje do konkursu „Teraz Polska", godła promocyjnego i hasła. Godło to – jak piszą przedstawiciele *Fundacji* Polskiego Godła Promocyjnego *Teraz Polska* – jest najlepszą wizytówką firmy, świadectwem jej profesjonalizmu i rzetelności, najbardziej rozpoznawalnym znakiem promującym najlepsze produkty[12]. Asocjacje z tym godłem i hasłem uruchamiają w od-

[11] „Na warstwę ikoniczno-edytorską podręcznika składają się [...] takie elementy, jak: ilustracje, ikony pomocnicze (np. do oznaczania zadań określonego rodzaju), elementy kolorystyczne umieszczone na stronie, krój i wielkość czcionki, kompozycja strony (rozkład i zagęszczenie elementów, szerokość marginesów, szerokość kolumn tekstu, szerokość interlinii itp.). [...] Zamieszczone w podręczniku ilustracje powinny z tekstem werbalnym tworzyć spójną i logiczną całość, mieć wartość zarówno merytoryczną, jak i estetyczną, a więc realizować tak funkcję upoglądawiająco-wzmacniającą, funkcję poznawczą, jak i estetyczno-motywacyjną". Por. K. Gąsiorek, A. Hącia, K. Kłosińska, D. Krzyżyk, J. Nocoń, H. Synowiec, *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, Warszawa 2012, s. 15–17.

[12] Por. http://www.terazpolska.pl/pl/cele-fundacji [Data dostępu: 25.11.2017].

biorcach podręcznika myślenie przez analogię: Teraz Polska = rzetelny produkt, Teraz polski = najlepszy podręcznik. Tytuł „Swoimi słowami" z kolei przywołuje zwrot popularny w oficjalnym szkolnym obiegu (zwłaszcza na lekcjach języka polskiego): powiedz to/opowiedz/ wyjaśnij/wytłumacz swoimi słowami[13], tzn. powiedz samodzielnie, nie powielaj, nie cytuj cudzych słów. Natomiast tytuł „Słowa na start" nawiązuje do wyrażenia ze sportowej odmiany języka: *Do biegu, gotowi, start!*, kierowanego do sportowców w sytuacji rozpoczęcia zwodów. Wyrażenie jest też znane uczniom z zajęć WF-u czy zabaw na podwórku. Tytuł budzi skojarzenia ze współzawodnictwem i z kibicowaniem (ale wymagałoby to osobowego podmiotu), tu jednak podmiotem jest wyraz *słowa*. We wstępie do podręcznika do kształcenia językowego dla klasy IV znajdujemy lakoniczne wyjaśnienie: „Podręcznik «Słowa na start» wprowadzi Cię w fascynujący świat języka polskiego"[14]. W podręczniku do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV wstęp oznaczony jest nagłówkiem „Do biegu…gotowi…start"[15], ale w treści wprowadzenia nie znajdujemy powiązania go z metaforycznym tytułem. Mamy tu bowiem do czynienia z metaforą antropomorficzną: „Słowa na start" (działanie związane z człowiekiem zostało przeniesione na obiekt niebędący osobą, ale będący wytworem ludzkiej kultury).

2. W funkcji tytułu występują związki frazeologiczne w postaci kanonicznej lub zmodyfikowanej (innowacje skracające bądź wymieniające). Oto użycia frazeologizmów bez modyfikacji w funkcji tytułów: „Okno na świat" (*okno na świat* 'to, co umożliwia kontakt ze światem; internet, świat wirtualny'[16]), „O to chodzi" (*o to chodzi* 'właśnie tak, tak jest, tak to rozumiem, tak należy'[17]), „Rozwinąć skrzydła" (*rozwinąć skrzydła* 'rozwijać się, doskonalić swój talent, zdolności, zaczynać działać skutecznie'[18]). Dodajmy na marginesie, że autorka wyjaśnia we wstępie do podręcznika znaczenie tego tytułu, wykazując analogię: ptak rozwija skrzydła do lotu – młody człowiek rozwija, doskonali swoje uzdolnienia[19].

---

[13] *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005, s. 487.

[14] D. Chwastniewska, A. Gorzałczyńska-Mróz, D. Różek, M. Szulc, *Słowa na start! Podręcznik z ćwiczeniami do nauki o języku dla klasy czwartej. Część 1*, Warszawa 2012, s. 3.

[15] M. Derlukiewicz, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2014, s. 3.

[16] P. Müldner-Nieckowski, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 482.

[17] Ibidem, s. 116.

[18] Ibidem, s. 711.

[19] Autorka podręcznika *Rozwinąć skrzydła*, Teresa Michałkiewicz, zaznacza, że został on napisany dla tych, którzy chcą „traktować naukę jako intelektualną i emocjonal-

Więcej jest przykładów tytułów będących innowacjami frazeologicznymi, np. „Słowa na czasie" (modyfikacja związku *być na czasie* 'orientować się w tym, co nowe, aktualne, modne, być modnym'[20]; jest to przykład odświeżenia związku frazeologicznego, rozszerzenia jego łączliwości); „Jutro pójdę w świat" (modyfikacja potocznego frazeologizmu *pójść w świat* 'usamodzielnić się, uniezależnić się, wyjść spod czyichś skrzydeł'[21]). W drugim z przykładów mamy do czynienia z innowacją rozszerzającą – frazeologizm wzbogacono o komponent *jutro*, wnoszący informację o przygotowywaniu uczniów do podjęcia działania w przyszłości; „Ciekawi świata" to transpozycja wyrażenia *ciekawość świata* w znaczeniu 'chęć poznawania, zainteresowanie wszystkim, co otacza człowieka'[22]; „Jest tyle do powiedzenia" – innowacja wymieniająca zwrotu *mieć wiele /dużo do powiedzenia*, tzn. 'mieć liczący się głos w jakiejś sprawie, mieć ciekawe, ważne informacje'[23].

Jak widać, frazeologia to ważne źródło inspiracji dla autorów podręczników – jest wyrazistym środkiem stylistycznym, wzmacnia ekspresję i plastyczność wyrażanych treści. Jednak – jak dowodzą najnowsze badania językoznawców i dydaktyków – znajomość frazeologizmów, zwłaszcza o proweniencji literackiej, biblijnej, mitologicznej, oznaczanych w słownikach kwalifikatorem *książk*. = książkowy jest wśród dzieci i młodzieży bardzo słaba[24], toteż użycie tego typu

---

ną przygodę, prowokującą do myślenia, jako ciekawą – choć nie zawsze łatwą – wędrówkę, wzbogacającą o nowe przeżycia, rozwijającą wyobraźnię. Tak rozumianemu zdobywaniu wiedzy odpowiada tytuł książki: ptak rozwija skrzydła, by korzystać w pełni z własnych możliwości, cieszyć się lotem, przecinać w pędzie powietrze, panować na swój sposób nad światem; człowiek dzięki zdobywanej wiedzy *rozwija skrzydła*, by swobodnie poruszać się po świecie pełnym tajemnic i niespodzianek, rozumieć siebie i innych, odczuwać piękno, radość, smutek, współczucie, zdziwienie...". Za: K. Data, E. Horwath, *Mów i pisz po polsku – tytuły podręczników gimnazjalnych*..., s. 442.

[20] P. Müldner-Nieckowski, *Wielki słownik frazeologiczny*..., s. 139.

[21] *Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. S. Dubisza. Tom 2, Warszawa 2003, s. 142. Także: S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Tom 1, Warszawa 1989, s. 297.

[22] *Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. S. Dubisza. Tom 1, Warszawa 2003, s. 458. W słowniku P. Müldnera-Nieckowskiego odnotowano także hasło *ktoś ciekawy* (a. *ciekaw*) *świata* 'żądny poznania, chłonący wiedzę, interesujący się wszystkim'. Por. P. Müldner-Nieckowski, *Wielki słownik frazeologiczny*..., s. 788.

[23] P. Müldner-Nieckowski, *Wielki słownik frazeologiczny*..., s. 572.

[24] Por. D. Krzyżyk, *Frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym piętą Achillesa gimnazjalistów? Wyniki badań*, [w:] *Odmiany polszczyzny w szkole (teoria i praktyka)*, red. H. Synowiec przy współudziale M. Kubarek, Katowice 2013, s. 170–188; D. Krzyżyk, *Znajomość związków frazeologicznych o rodowodzie mitologicznym (na podstawie badań wśród studentów)*, [w:] *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie*, red. K. Ożóg,

związków w funkcji tytułu wymagałoby komentarza odautorskiego we wstępie do podręcznika lub wyjaśnienia nauczyciela na lekcji. Autorzy podręczników sięgają jednak nie tylko po frazeologizmy książkowe, ale – jak wykazałyśmy – również potoczne. Przyczyniają się w ten sposób do odświeżenia kontekstów, prowokują do rozmowy na lekcjach na temat frazeologii. Trzeba jednak pamiętać, że innowacje frazeologiczne w tytułach mogą zaburzać u uczniów poczucie stałości związku frazeologicznego i prowadzić do niezamierzonych modyfikacji (błędów).

W podobnej funkcji jak frazeologizmy występują w tytułach podręczników odwołania intertekstualne do tytułów utworów literackich („Mowa w krainie czarów", „Gra w słowa", „Buszując w zdaniu", „Z Panem Cogito") lub do samych utworów, w których pojawia się charakterystyczny motyw, np. „Do Itaki". Autorzy tak sformułowanych tytułów nie liczą się z kompetencjami literacko-kulturowymi młodego odbiorcy, który może nie znać utworów z kręgu literatury wysokiej: „Alicji w krainie czarów" Lewisa Carrolla, „Gry w klasy" Julio Cortázara, „Buszującego w zbożu" Jerome'a Davida Salingera, cyklu poetyckiego Zbigniewa Herberta, którego bohaterem jest Pan Cogito. Zazwyczaj nie zna on też „Odysei" Homera czy wiersza/wierszy, w których odnajdujemy motyw wędrówki Odyseusza (na przykład utworu „Itaka" Konstandinosa Kawafisa czy wiersza Leopolda Staffa „Odys"). Nie skojarzy zatem, że tytuł „Do Itaki" to swoiste zaproszenie do podróży, będącej przygodą i zdobywaniem nauk (por. fragment wiersza Konstandinosa Kawafisa w tłumaczeniu Antoniego Libery: „Jeżeli do Itaki wybierasz się w podróż, niech będzie to podróż pełna przygód i nauk"[25]). Mogą jednak być tego typu tytuły inspiracją dla ucznia, zaproszeniem do lektury tekstów, do których odwołują się autorzy podręczników[26].

Czasem możliwa jest podwójna motywacja tytułu, np. tytuł „Wyspy szczęśliwe" może być nawiązaniem do mitologii greckiej (*wyspy szczęśliwe* były częścią

Rzeszów 2009, s. 134–141; D. Krzyżyk, H. Synowiec, *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wynik badań i propozycje dydaktyczne)*, [w:] *W trosce o dobrą edukację…*, s. 133–145; H. Synowiec, *Język polski w szkole*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, red. W. Pisarek, Kraków 1999, s. 115–127; H. Synowiec, *Frazeologia w wybranych podręcznikach gimnazjalnych a potrzeby językowe uczniów*, [w:] „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego", t. 20, red. H. Synowiec, Katowice 2009, s. 130–140; H. Synowiec, *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012, s. 285–297.

[25] K. Kawafis, *Jeżeli do Itaki wybierasz się w podróż… Wiersze wybrane w przekładzie Antoniego Libery*, Kraków 2011, s. 41–42.

[26] Tego typu tytuły wprowadzają uczniów w świat kultury symbolicznej, uczą niejako alfabetu kultury. By jednak mogły spełnić swoją funkcję, muszą zostać omówione przez nauczyciela.

Hadesu, miejscem, gdzie mieli się udawać cnotliwi zmarli; dziś: symbol rzeczywistości wymarzonej, marzeń godnych spełnienia[27]), ale może też odnosić się do utworu literackiego, na przykład Trenu X Jana Kochanowskiego bądź wiersza Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego „Prośba o wyspy szczęśliwe". Z kolei tytuł „Gra w słowa", który – jak wspomniałyśmy – jest nawiązaniem do powieści Cortázara, może uczniom kojarzyć się z ruchową zabawą podwórkową – grą w klasy.

Zauważamy, że słowem kluczem w tytułach podręczników szkolnych do kształcenia polonistycznego są bardzo często dwa leksemy *słowo*/*słowa* oraz *świat*; bywa, że oba pojawiają się w tytule. Ekspansja tych wyrazów oraz ich połączeń ma swe źródło w upowszechnianiu – również w dydaktyce (w tym w podstawach programowych) – teorii językowego obrazu świata i treści jej dotyczących. Oba leksemy są wieloznaczne i stanowią komponent licznych związków frazeologicznych.

Słowo/*słowa* funkcjonuje w tytułach podręczników w dwóch znaczeniach: 1) wyraz, znak językowy, mający jakieś znaczenie, odpowiadający jakiemuś znaczeniu[28], por. „Myśli i słowa", „Bliżej słowa", „Świat w słowach i obrazach"; 2) wypowiadanie się ustne lub pisemne, mowa, język[29], por. „Swoimi słowami". Z kolei leksem *świat* ma kilkanaście znaczeń słownikowych (i kilkadziesiąt kontekstów użycia)[30]. Pozwala to na wieloraką interpretację tytułów podręczników, por. „Ciekawi świata", „Opisać świat", też „Świat w słowach i obrazach". Węższe, ograniczone do najbliższego środowiska znaczenie wyrazu *świat* występuje w tytule „Nasz wspólny świat". Zagadkowy i niejednoznaczny jest natomiast tytuł „Lustra świata". Czym są owe lustra? Mogą oczywiście być odbiciem rzeczywistości, a zatem słowami i obrazami, ale nawiązując do definicji JOS, słowa (teksty) są interpretacją rzeczywistości pozajęzykowej; w lustrze odbija się świat fizyczny (a nie duchowy); lustro ogranicza i deformuje ogląd rzeczywistości.

W jaki sposób, czyli za pomocą jakich mechanizmów autorzy starają się wzbudzić zainteresowanie młodego czytelnika, formułując tytuły podręczników? W tytułach zaznacza się traktowanie nauki (nauczania, uczenia się) w kategoriach przygody, podróży, a nawet działań magicznych, np. „Przygoda z czytaniem", „Jutro pójdę w świat", „Czarowanie słowem", „Magia słów", „Mowa w krainie czarów", a ponadto – w kategoriach zabawy i zawodów sportowych: „Gra w słowa" (jeśli uznamy, że tytuł może mieć podwójną motywację), „Słowa na start".

---

[27] V. Zamarovský, *Bogowie i herosi mitologii greckiej i rzymskiej*, Warszawa 2003, s. 168. Mirosław Korolko podaje, że były to wyspy (łac. *Fortunatae Insulae*) nad Oceanem, które według Homera znajdowały się na krańcu świata. M. Korolko, *Słownik kultury śródziemnomorskiej w Polsce*, Warszawa 2004, s. 280–281.

[28] Por. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. S. Dubisza. Tom 4, Warszawa 2003, s. 413–415.

[29] Ibidem.

[30] Ibidem, s. 735–737.

Tytuły mają zachęcać uczniów do różnego typu aktywności, najczęściej językowej i mentalnej, por. „Opisać świat", „Zrozumieć świat", „Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka", „Sztuka pisania" i cytowane już „Swoimi słowami", „Jest tyle do powiedzenia". W tak sformułowanych tytułach znajdują odzwierciedlenie modele opisu języka: komunikacyjny i kulturowy. Model kulturowy, nawiązujący do wspomnianej już teorii JOS, jest szeroko rozumiany. W tytułach sygnalizuje się młodym odbiorcom, że *język* (*słowo*/*słowa*, *tekst*) jest odzwierciedleniem (interpretacją) rzeczywistości pozajęzykowej (świata), por. „Świat do przeczytania", „Myśli i słowa", „Świat w słowach i obrazach", „Nowe lustra świata". W ujęciu świata dominuje podejście antropocentryczne (z perspektywy ja lub my), np. „Ciekawi świata", „Nasz wspólny świat". Autorom przeważnie zależy na skróceniu dystansu między nadawcą a odbiorcą – zmierzają więc do utożsamienia się z adresatem podręcznika bądź do zbudowania relacji dialogicznej (np. „Między nami"), tworzenia ram dialogu w tytule, np. „O to chodzi" (w domyśle pojawia się pytanie: O co chodzi?), konstrukcje z inkluzyjnym *-my*, np. niefortunnie sformułowany tytuł: „Język polski. Odkrywamy na nowo". Zdarzają się też konstrukcje dyrektywne z czasownikami w trybie rozkazującym: „Mów i pisz po polsku", „Naucz się dziwić". Na plan pierwszy wysuwa się często osobę ucznia jako jednostki. Podmiotowość w jego traktowaniu ujawnia się w tytułach, których komponentami są czasowniki w 1. osobie liczby pojedynczej, np. „Obmyślam świat", „Czytam świat", „Dziwię się światu". Znamienna jest rola zaimków dzierżawczych: *mój* i *nasz*, pełniących w tytułach funkcję identyfikacyjną i akcentujących przynależność do wspólnoty lub więź emocjonalną z językiem polskim, por. „Moja polszczyzna", „Nasz wspólny świat", „Nasz język ojczysty", „Nasza polszczyzna". Rzadko dochodzi w tytułach do odpodmiotowienia działań, np. cytowane już „Opisać świat", „Rozwinąć skrzydła".

Funkcję motywującą pełnią zawsze tytuły, których komponenty werbalne są nacechowane pozytywnie, np. „To lubię", „Słowa z uśmiechem". Dzięki tak sformułowanemu tytułowi, który jest skrótem zwrotu wypowiadać słowa z uśmiechem[31], zwrócono uwagę na budowanie serdecznych, życzliwych relacji międzyludzkich, ale pośrednio tytuł może także sygnalizować stosunek ucznia do nauki języka ojczystego. Jeśli jednak wyrażenie z uśmiechem potraktować jako przydawkę przyimkową, wtedy tytuł podkreśla wartość samych słów.

Dodajmy, że autorzy bardzo rzadko wzmiankują o tytule podręcznika lub go interpretują we wprowadzeniu skierowanym do ucznia. Jeśli podejmują taką próbę, to zwykle czynią to lakonicznie, np. we wstępie w podręczniku do klasy I „Nasz wspólny świat" czytamy na początku: „Język polski pozwala nam mówić i pisać

[31] Może to także być skrót wyrażenia *z uśmiechem na ustach* 'radośnie, chętnie, wesoło'. Por. P. Müldner-Nieckowski, *Wielki słownik frazeologiczny*…, s. 849.

o świecie, w którym żyjemy", a w końcowej części wstępu pojawia się stwierdzenie: „Jesteśmy przekonani, że doskonaląc swoje umiejętności posługiwania się mową, będziesz mógł Czytelniku pełniej mówić o świecie, który poznajesz, a także o swoich przeżyciach i dążeniach"[32]. Ale już we wstępach do kolejnych podręczników tej serii autorki skupiają uwagę na umiejętnościach językowych, nie nawiązując w ogóle do tytułu.

Trzeba zauważyć, że niektóre tytuły podręczników nie są adekwatne do przedmiotu nauczania, np. „Wyspy szczęśliwe", „Ciekawi świata", „Nasz wspólny świat", „Aż po horyzont" byłyby bardziej odpowiednie do podręczników geografii, wiedzy o środowisku, a „Okno na świat" do informatyki, zaś „Przeszłość to dziś" – do historii. Sięganie po środki językowe z potocznej odmiany języka przez autorów podręczników nie zawsze jest fortunne, por. tytuł „O to chodzi".

Z naszych obserwacji wynika, że dobry tytuł podręcznika powinien cechować się zwięzłością i nie sprowadzać się tylko do reklamy książki dla ucznia. Ponieważ tytuł jest swoistym znakiem semantycznym, ma mieć walor informacyjny, przekazywać wiedzę, ale też nieść pozytywny ładunek emocjonalny. Aby uczeń odkrył sens tytułu, jest mu potrzebny pośrednik: albo autor podręcznika, który we wstępie wyjaśni istotę tytułowego sformułowania, albo (a może przede wszystkim) nauczyciel, który pomoże w odczytywaniu ukrytych znaczeń i będzie współuczestnikiem gry językowej, do której zapraszają autorzy podręcznika.

Tytuł nie może być nazbyt oryginalny, udziwniony, nie może też naruszać normy językowej, por. „Język polski. Odkrywamy na nowo". Nie spełni bowiem wówczas funkcji orientacyjnej, a co gorsza – upowszechni złe wzorce językowe i utrudni zrozumienie intencji autora.

Osobnym problemem byłoby zbadanie relacji między tytułem podręcznika a jego zawartością treściową, w tym tytułami rozdziałów. Interesujące byłoby również przeanalizowanie tytułów podręczników (serii wydawniczych) do różnych przedmiotów: humanistycznych, przyrodniczych, ścisłych. Z pewnością dałoby się na tej podstawie odkryć pewne tendencje stylistyczne, w których odzwierciedlają się koncepcje dydaktyczne.

Bibliografia

Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Warszawa 2009.

Bortnowski S., *Warsztaty dziennikarskie*, Warszawa 1999.

---

[32] J. Konowalska, S. Mateja, I. Mokrzan, *Nasz wspólny świat. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. Wyd. I, Wrocław 2009, s. 4.

Chlebda W., *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*, Opole 2005.

Data K., *Co, dla kogo, o czym? Tytuły podręczników języka polskiego dla obcokrajowców*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 501–510.

Data K., Horwath E., *Mów i pisz po polsku – tytuły podręczników gimnazjalnych do języka polskiego*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 436–447.

Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Kraków 1998.

Fras J., *Dziennikarski warsztat językowy*, Wrocław 2005.

Furman W., *Tytuł*, [w:] *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Kraków 2006, s. 225.

Gajda S., *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982.

Gąsiorek K., Hącia A., Kłosińska K., Krzyżyk D., Nocoń J., Synowiec H., *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, Warszawa 2012, s. 15–17.

Kawafis K., *Jeżeli do Itaki wybierasz się w podróż… Wiersze wybrane w przekładzie Antoniego Libery*, Kraków 2011, s. 41–42.

Korolko M., *Słownik kultury śródziemnomorskiej w Polsce*, Warszawa 2004, s. 280–281.

Kowalikowa J., *O wspólnych osiągnięciach autorów podręczników do kształcenia językowego w „szkole środka", czyli konkretyzowanie, dopowiadanie, porządkowanie i poszukiwanie wykładników „gimnazjalności"*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 48–59.

Krzyżyk D., *Znajomość związków frazeologicznych o rodowodzie mitologicznym (na podstawie badań wśród studentów)*, [w:] *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie*, red. K. Ożóg, Rzeszów 2009, s. 134–141.

Krzyżyk D., *Frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym piętą Achillesa gimnazjalistów? Wyniki badań*, [w:] *Odmiany polszczyzny w szkole (teoria i praktyka)*, red. H. Synowiec przy współudziale M. Kubarek, Katowice 2013, s. 170–188.

Krzyżyk D., Synowiec H., *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wynik badań i propozycje dydaktyczne)*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pacy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 133–145.

Müldner-Nieckowski P., *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 2003.

Pisarek W., *Poznać prasę po nagłówkach. Nagłówek wypowiedzi prasowej w oświetleniu lingwistycznym*, Kraków 1967.

Pisarek W., *Tytuł utworu swoistą nazwą własną*, „Zeszyty Naukowe" WSP w Katowicach. „Prace Językoznawcze", 1966, nr 3, s. 67–81.

Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Tom 1, Warszawa 1989.

Skwarczyńska S., *Wstęp do nauki o literaturze*. Tom 1, Warszawa 1954.

Synowiec H., *Język polski w szkole*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, red. W. Pisarek, Kraków 1999, s. 115–127.

Synowiec H., *Frazeologia w wybranych podręcznikach gimnazjalnych a potrzeby językowe uczniów*, [w:] „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego", t. 20, red. H. Synowiec, Katowice 2009, s. 130–140.

Synowiec H., *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012, s. 285–297.

Uniwersalny słownik języka polskiego, pod red. S. Dubisza. Tomy 1–5, Warszawa 2003.

Uryga Z., *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 36–47.

Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005.

Wojtak M., *Gatunki prasowe*, Lublin 2004.

Zamarovský V., *Bogowie i herosi mitologii greckiej i rzymskiej*, Warszawa 2003, s. 168.

Żydek-Bednarczuk U., *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 133–144.

Żydek-Bednarczuk U., *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005.

Wykaz cytowanych podręczników

Antosik C., *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy III*, Kielce 2001.

Białek M., *Odkrywamy na nowo. Język polski 4. Kształcenie językowe. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Gdynia 2015.

Biedrzycki K., Jaskółowa E., Nowak E., *Świat do przeczytania. Kultura – język – dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1. Część 1*, Warszawa 2012.

Bobiński W., Janus-Sitarz A., Pabisek M., *Lustra świata. Starożytność – średniowiecze. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2012.

Bobiński W., Janus-Sitarz A., Pabisek M., *Nowe lustra świata. Język polski. Podręcznik dla klasy 1. Część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2017.

W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego. Gimnazjum. Klasa 3*, Warszawa 2017.

Brożek A., Ciesielska A., Pułka M., *Swoimi słowami. Język polski. Gimnazjum. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego. Gimnazjum. Klasa 3*, Warszawa 2011.

Chemperek D., Kalbarczyk A., *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Renesans – preromantyzm. Podręcznik do języka polskiego. Liceum i technikum. Klasa 1. Część 2. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2012.

Chmiel M., Herman W., Pomirska Z., Doroszewski P., Grabarczyk A., *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa 2015.

Chomiuk A., *Obmyślam świat. Podręcznik wiedzy o literaturze i kulturze. Klasa III*, Goleszów 2002.

Chwastniewska D., Gorzałczyńska-Mróz A., Różek D., Szulc M., *Słowa na start! Podręcznik z ćwiczeniami do nauki o języku dla klasy czwartej. Część 1*, Warszawa 2012.

Czarniecka-Rodzik Z., *Gramatyka i stylistyka. Podręcznik do kształcenia językowego. Gimnazjum. Klasa 1*, Warszawa 2015.

Derlukiewicz M., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2014.

Derlukiewicz M., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2014.

Dobrowolska H., Dobrowolska U., *Jutro pójdę w świat. Język polski. Podręcznik. Klasa 4*, Warszawa 2017.

Dunaj E., Zagórska B., *Odkrywamy na nowo. Literatura XX wieku i współczesna. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia 2014.

Garsztka T., Grabowska Z., Olszowska G., *Do Itaki. Z Panem Cogito. Język polski. Kształcenie literacko-kulturowe. Klasa 2 gimnazjum*, Kraków 2000.

Gis A., Kaniewski J., *Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy drugiej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Warszawa 2003.

Gorska B., Sekulska G., *Aż po horyzont. Podręcznik do języka polskiego. Klasa szósta*, Warszawa 2002.

Herman W., Wojtyra E., *Okno na świat. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego. Klasa 6. Część 1*, Kielce 2014.

Horwath E., Kiełb G., *Bliżej słowa. Podręcznik. Gimnazjum. Klasa 3*, Warszawa 2013.

Horwath E., Żegleń A., *Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura. Szkoła podstawowa. Klasa 4*, Warszawa 2017.

Horwath E., Żegleń A., *Słowa z uśmiechem. Nauka o języku i ortografia. Szkoła podstawowa. Klasa 4*, Warszawa 2017.

Jas M., Zbróg P., Detka J., *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego. Klasa 1 gimnazjum. Część 1*, Kielce 2012.

Jędrychowska M., Kłakówna Z. A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Gimnazjum. Klasa 3*, Kraków 2010.

Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Język polski. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa 5. Część 1*, Warszawa 2013.

Kasprzakowa B., *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, Poznań 2003.

Klimczak B., Tomińska E., Zawisza-Chlebowska T., *Język polski 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2009.

Klimowicz A., *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2013.

Kłakówna Z. A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Uzupełnienie podręczników To lubię!*, Kraków 2002.

Konowalska J., Mateja S., *Nasz wspólny świat. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Wrocław 2009.

Konowalska J., Mateja S., Mokrzan I., *Nasz wspólny świat. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Wrocław 2009.

Kopciński J., Zawisławska M., *Przeszłość to dziś. Literatura – język – kultura. Podręcznik do języka polskiego dla klasy III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Warszawa 2008.

Kosyra-Cieślak T., przy współpracy W. Gruszczyńskiego, *My i świat. Podręcznik języka polskiego dla klasy 2 zasadniczej szkoły zawodowej*, Warszawa 2003.

Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Mów i pisz po polsku. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjalistów*, Kraków 2001.

Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Nasza polszczyzna. Podręcznik dla zasadniczych szkół zawodowych*, Kraków 1995.

Kulesza G., Kulesza J., *Wyspy szczęśliwe. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wrocław 2012.

Lewińska A., Rogowska E., *Dziwię się światu. Język polski. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy IV*, Gdańsk 1999.

Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk 2013.

Łuczak A., Prylińska E., Maszka R., *Między nami. Język polski. Podręcznik dla pierwszej klasy gimnazjum*, Gdańsk 2015.

Maciejewska B., Mach-Walenkiewicz M., Sadowska J., *Ciekawi świata. Język polski 1. Antyk. Średniowiecze. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdynia 2015.

Marciszuk T., Kosyra-Cieślak T., Załazińska A., *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa 1. Część 1*, Warszawa 2015.

Michałkiewicz T., Mucha K., *O to chodzi. Podręcznik. Klasa 4. Część 1 i 2*, Warszawa 2012.

Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Ćwiczenia językowe. Książka ucznia. Gimnazjum. Klasa 3*, Kraków 2010.

Mrowcewicz K., *Przeszłość to dziś. Literatura. Język. Kultura. Podręcznik dla klasy I liceum i technikum. Część 1*, Warszawa 2012.

Nagajowa M., *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy I gimnazjum*, Warszawa 1999.

Nowak E., Gaweł J., *Myśli i słowa. Literatura – kultura – nauka o języku. Podręcznik do języka polskiego. Gimnazjum. Klasa 3*, Warszawa 2017.

Nowosielska E., Szydłowska U., *Zrozumieć świat. Język polski. Podręcznik dla klasy I zasadniczej szkoły zawodowej*, Warszawa 2012.

Olszaniecka M., *Magia słów. Język polski. Kształcenie literackie i językowe. Zasadnicza szkoła zawodowa (klasa I)*, Warszawa 2003.

Opisać świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy pierwszej gimnazjum. Pod red. M. Szulca, Warszawa 2015.

Podracki J., Porayski-Pomsta J., *Nasz język ojczysty. Podręcznik dla klasy I–III*, Warszawa 2000.

Rawicz A., *Ciekawi świata. Język polski 4. Część 1. Podręcznik do szkoły podstawowej*, Gdynia 2012.

Rosiek S., Majchrowski Z., *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 5. Wiek XX. Współczesność*, Gdańsk *2005.*

Składanek M., *Odkrywamy na nowo. Język polski 4. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Gdynia 2015.

Skudrzykowa A., Urban K., *Do Itaki. Buszując w zdaniu. Język polski. Kształcenie językowe. Klasa 3 gimnazjum*, Kraków 2001.

Skudrzykowa A., Urban K., *Do Itaki. Gra w słowa. Język polski. Kształcenie językowe. Klasa 2 gimnazjum*, Kraków 2008.

Skudrzykowa A., Urban K., *Do Itaki. Mowa w krainie czarów. Język polski. Kształcenie językowe. Klasa 1 gimnazjum*, Kraków 2001.

Wierzbicka-Piotrowska E., *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie językowe. Klasa 1 gimnazjum*, Warszawa 2000.

Danuta Krzyżyk
Helena Synowiec

Titles of Textbooks for Polish Language Education – Their Formulas and Functions

Summary

The authors have taken up the problem of the function of the titles of school textbooks. Based on the analysis of selected titles of Polish language textbooks, they indicated that the title – its first segment – is to attract the attention of the recipient, motivate him to act and learn, to interest him (motivational function), and often also to encourage the potential buyer to buy a textbook (marketing function). They also determined that the authors of school textbooks use various language and stylistic treatments in their titles: through allusion they refer to expressions easily recognizable by the recipients, they reach for phraseological phrases in canonical or modified form, they use intertextual references for titles of literary works. The authors noticed that in the titles, learning (teaching) is very often captured in the categories of adventure, travel, and even magical activities, also – games and sports competitions. The titles also include two models of language description: communicational and cultural.

Key words: Polish language textbook, the title of the textbook, the title function, language and stylistic treatments.

Karol Sanojca
Uniwersytet Wrocławski

Gimnazjalne podręczniki do historii (1999–2019) – próba bilansu

Słowa kluczowe: gimnazjum (1999–2019), podręczniki, edukacja historyczna

Współczesne podręczniki, należące nadal do pierwszorzędnych środków dydaktycznych, to nie tylko tekstowy opis przeszłości, lecz także kompleksowy zbiór różnorodnych komponentów wzbogacających narrację, która podporządkowana jest obligatoryjnym celom i treściom podstawy programowej oraz będących jej pochodną programów szkolnych. Równocześnie jednak podręczniki stanowią emanację autorskich koncepcji i sposobów opisu dziejów. Przystępując do analizy książek przeznaczonych do nauczania historii na etapie gimnazjalnym, należy zdawać sobie sprawę nie tylko z istniejących ograniczeń, ale także z faktu, że oprócz podręczników szkolnych istnieje liczna grupa środków wspomagających, z reguły ściśle z nimi skorelowanych (zeszyty ćwiczeń, atlasy, zbiory tekstów źródłowych, rozkłady materiału nauczania, plany wynikowe, poradniki metodyczne itp.). Dokonywanie jakichkolwiek bilansów przed ostatecznym zamknięciem dwudziestoletniej historii polskich gimnazjów w III RP może się wydawać zabiegiem nieco przedwczesnym, gdyż ich ostateczny kres nastąpi dopiero w 2019 roku. Jednak w kwestii dorobku pisarstwa podręcznikowego można sobie pozwolić na taki obrachunek, gdyż listę (blisko dziewięćdziesięciu) książek do nauczania historii można uznać już za zamkniętą[1]. Nie sposób oczywiście, ze względu na wielowątkowość zagadnienia, wyczerpać już teraz całe spektrum problemów, gdyż na podręczniki można spoglądać z wielu różnych punktów widzenia, dokonując ocen o charakterze merytorycznym, statystycznym, edytorskim, z uwzględnieniem konstrukcji treści, czy też sposobów osiągania zakładanych celów i dydaktycznej efektywności[2].

[1] Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, uwzględniających podstawę programową kształcenia ogólnego określoną w rozporządzeniu z dnia 27 sierpnia 2012 r. Dz.U. 2012, poz. 977 z późniejszymi zmianami.

[2] G. Chomicki, *Podręczniki do historii wobec reform szkolnictwa. Problemy doboru treści*, „Klio", t. 26, 2013, nr 3, s. 141–172; K. Sanojca, *Podręcznik szkolny jako inspira-*

Trzyletnie gimnazja pojawiły się w polskim systemie oświaty 1 września 1999 roku[3]; obecnie są wygaszane i znikną 31 sierpnia 2019 roku. W zamyśle twórców koncepcji ustroju szkolnego stanowić miały etap pośredni pomiędzy elementarnym/podstawowym poziomem kształcenia a edukacją na poziomie szkoły średniej (liceum, technikum, szkoła zawodowa). Temu obowiązkowemu etapowi nauczania podlegali wszyscy uczniowie w wieku 13–15 lat[4]. Gimnazjalna edukacja historyczna przewidziana była w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w każdej klasie, co łącznie dawało średnio 190 godzin w trzyletnim cyklu nauczania. Zakres treści nauczania wyznaczała wprowadzona w 1999 roku *Podstawa programowa,* obejmująca całość dziejów w układzie chronologicznym (bez sztywno określonych cezur czasowych dla poszczególnych klas)[5]. Zmodyfikowano ją w 2009 roku, przenosząc część materiału (po 1918 roku) do następnego etapu kształcenia, co uzasadniano brakiem czasu na realizację treści z historii najnowszej[6]. W konsekwencji nastąpiło praktyczne włączenie klas pierwszych wszystkich szkół ponadgimnazjalnych do koncepcji programowej gimnazjum, co spowodowało, że edukacja historyczna obejmowała nie trzy, lecz cztery lata nauki[7].

---

cja badawcza i pomoc dydaktyczna, [w:] *Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, t. 5, Toruń 2008, s. 116–130.

[3] *Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego*. Dz.U. 1999, nr 12, poz. 96. Nazwa typu szkoły oczywiście nawiązuje do historycznej tradycji. Zob. M. Stinia, *Tradycje szkolnictwa gimnazjalnego na ziemiach polskich*, [w:] *Konteksty historycznej edukacji gimnazjalnej. Tradycje i współczesność*, red. M. Stinia, „Prace Historyczne Uniwersytetu Jagiellońskiego", 142 (2015), z. 2, s. 243–255.

[4] W grudniu 2012 roku uczniów we wszystkich typach szkół było w Polsce 5 335 153. Z tego w 7575 gimnazjach kształciło się wówczas 1 177 480 osób (czyli 22,1% ogólnej liczby). https://www.edubaza.pl/s/3468/74365-Edukacja-w-liczbach.htm [dostęp 20.11. 2017].

[5] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129.

[6] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17. Szerzej zob. M. Wojnarowska, *Nowa podstawa programowa z historii*, „Hejnał Oświatowy", 2009, nr 4; J. Leek, *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej*, [w:] *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, red. M. Kamińska, Płock 2015, s. 23–35.

[7] W praktyce uczniowie po raz pierwszy realizowali tak skonstruowane programy nauczania od 2012 roku.

Pojawienie się gimnazjum jako nowego typu szkoły silnie wpłynęło na aktywizację środowiska oświatowego[8]. Już w pierwszych dwóch latach od wejścia w życie reformy Ministerstwo Edukacji Narodowej zatwierdziło 33 programy nauczania historii, stanowiące punkt wyjścia do konstruowania nowych podręczników, a do 2000 roku powstały książki firmowane przez 12 różnych wydawnictw: Agmen, Arka, Bellona, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Graf-Punkt, Juka, Muza Szkolna, K. Pazdro, M. Rożak, Wiking, WSiP, Znak.

W wyniku przekształceń na rynku wydawniczym, po dwudziestu latach jako obowiązujące w roku szkolnym 2017/2018 (w przedostatnim roku istnienia gimnazjum, a więc dla klas II i III) pozostały jedynie podręczniki Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, Nowej Ery (dwie serie), Wydawnictwa Operon, SOP-u, Wikinga i WSiP-u[9]. Wśród twórców podręczników, oprócz doświadczonych autorów, takich jak na przykład Ewa Wipszycka[10], pojawiła się cała grupa nowych postaci. Część z nich stanowili badacze, specjaliści od poszczególnych

---

[8] Zarówno na szczeblu centralnym, jak i regionalnym, i lokalnym prowadzono wówczas szeroko zakrojony program przygotowania nauczycieli. Odbywano kursy i szkolenia, publikowano cały zestaw różnych środków wspomagających. Na wyróżnienie zasługuje seria wydawnicza „Biblioteczka Reformy", gdzie w blisko czterdziestu zeszytach prezentowano poszczególne zagadnienia wprowadzanych zmian. Na przykład: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, oprac. W. Książek [et al.], Biblioteczka Reformy, nr 1, Warszawa 1998; *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. III etap edukacyjny – gimnazjum (kl. I–III)*, oprac. W. Książek [et al.], Biblioteczka Reformy, nr 9, Warszawa 1999; *Ministerstwo Edukacji Narodowej o programach nauczania. Gimnazjum*, oprac. W. Książek, H. Kowalczyk, W. Szymanderska, Biblioteczka Reformy, nr 12, Warszawa 1999; *Ministerstwo Edukacji Narodowej o podręcznikach szkolnych*, oprac. W. Książek, D. Mieszkowska, W. Szymanderska, Biblioteczka Reformy, nr 16, Warszawa 1999; *Ministerstwo Edukacji Narodowej o egzaminie gimnazjalnym*, oprac. T. Chrostowska, T. Mosiek, Biblioteczka Reformy, nr 33, Warszawa 2001.

[9] Dobrym przykładem tego typu zmian są dzieje Wydawnictwa M. Rożak: http://rynek-ksiazki.pl/aktualnosci/wydawnictwo-era-sp-z-o-o-dawniej-wydawnictwo-marek-rozak/ [dostęp 30.12.2017].

[10] E. Wipszycka jest autorką (lub współautorką) podręczników nauczania historii na wszystkich poziomach kształcenia. Wybrane przykłady: E. Wipszycka, M. Koczerska, *Historia. Świat przed wiekami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1985 [wydanie wdrożeniowe miało miejsce już w 1979 roku]; E. Wipszycka, *Historia. U źródeł współczesności. Gimnazjum 1. Podręcznik. Cz. 1: Starożytność*, WSiP, Warszawa 1999; J. Tazbirowa, E. Wipszycka, *Historia. Starożytność. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, WSiP, Warszawa 1988; eadem, *Historia dla maturzysty. Starożytność. Podręcznik. Liceum ogólnokształcące. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2003 [wyd. 5 uzup. – 2007].

epok (np. Włodzimierz Mędrzecki[11], Ryszard Kulesza[12], Danuta Musiał[13], Maria Koczerska[14], Stanisław Roszak[15]). Swoje propozycje przygotowali także nauczyciele praktycy (Zofia Bentkowska-Sztonyk i Ewa Wach[16]). Z kolei autorami całych serii podręcznikowych byli Tomasz Małkowski i Jacek Rześniowiecki[17], współpracujący z Gdańskim Wydawnictwem Oświatowym, oraz Janusz Ustrzycki[18], piszący dla Wydawnictwa Operon. Zróżnicowane kompetencje autorów wpływały znacząco na kształt podręczników. Naukowcom-badaczom historii łatwiej było uatrakcyjnić tekst celnymi ciekawostkami i anegdotami, z drugiej strony trudniej zachować umiar w doborze treści, bo ich koncepcje mogły być zdominowane zainteresowaniami naukowymi. Pozostali, bliżej związani z praktyką pedagogiczną tworzyli dzieła może nieco mniej poprawne pod względem mery-

---

[11] W. Mędrzecki, R. Szuchta, *U źródeł współczesności. Dzieje nowożytne i najnowsze. Podręcznik. Historia klasa III*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001 [wyd. 7 – 2009].

[12] R. Kulesza, T. Jurek, *Dzieje najdawniejsze i dawne do schyłku XIV wieku. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum*, Wyd. Juka, Warszawa 1999 [wyd. 2, 2002].

[13] D. Musiał, K. Polacka, S. Roszak, *Historia. Podręcznik dla 1 klasy gimnazjum*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 1999 [wyd. 2 popr. i uzup. ukazało się pod zmienionym tytułem: *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza*, Wyd. Nowa Era, Straszyn k. Gdańska 2002].

[14] M. Koczerska, *U źródeł współczesności. Historia. Średniowiecze. Gimnazjum 1. Podręcznik, część 2*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

[15] S. Roszak, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wyd. Nowa Era, Straszyn k. Gdańska 2010 [wyd. 5, Warszawa 2014].

[16] Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 2. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy drugiej*, Wyd. Edukacyjne Wiking, Wrocław 2000 [wyd. 2 – 2003]; eaedem, *Człowiek i jego cywilizacja. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy drugiej*, Wyd. Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010; eaedem, *Człowiek i jego cywilizacja. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy trzeciej*, Wyd. Edukacyjne Wiking, Wrocław 2011. Nowy zestaw podręczników tego duetu autorskiego, dostosowany do nowej podstawy programowej, ukazał się pod tym samym tytułem i w tym samym wydawnictwie w latach 2009–2011.

[17] T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Podróże w czasie. Historia I. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 1999 [wyd. 2 – 2010]; eidem, *Podróże w czasie. Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, GWO, Gdańsk 2001 [wyd. 7 – 2016]; eidem, *Podróże w czasie. Historia III. Podręcznik dla klasy III gimnazjum*, GWO, Gdańsk 2002 [wyd. 6 – 2016].

[18] J. Ustrzycki, *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2007; idem, *Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2008; idem, *Historia 3. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2009 [również liczne późniejsze wydania].

torycznym, za to bardziej wysmakowane dydaktycznie i lepiej dostosowane do możliwości uczniów.

Problem zawartości merytorycznej podręczników dla gimnazjów należy rozpatrywać w szerszym kontekście – miejsca historycznej edukacji gimnazjalnej w całym systemie nauczania historii. Wprowadzenie tego etapu kształcenia oznaczało bowiem prawdziwą rewolucję, polegającą na rezygnacji z koncentrycznego modelu edukacji historycznej poprzez rozciągnięcie do trzech lat etapu propedeutycznego w szkole podstawowej (gdzie uczniowie poznawali tylko epizody i wybrane wątki tematyczne), oraz odroczenie w czasie liniowego kursu historii i kondensację treści nauczania w trzyletnim kursie. Ponadto zmiany wprowadzone *Podstawą programową* w 2009 roku spowodowały, że dla znakomitej większości młodzieży kurs chronologiczny realizowany był wyłącznie w gimnazjum.

Zgodnie z założeniami programowymi w podręcznikach gimnazjalnych stosowano chronologiczny układ treści. Pewne różnice dotyczyły cezur czasowych, dzielących materiał pomiędzy poszczególne klasy. W zasadzie jednak klasa pierwsza obejmowała dwie wielkie epoki – starożytność i średniowiecze, klasa druga – okres nowożytny, a klasa trzecia – wiek XIX i XX. Po zmianie *Podstawy* w 2009 roku nastąpiły przesunięcia, zwłaszcza w klasach II i III – w większości podręczników nauka w klasie II kończyła się na epoce napoleońskiej, a w III – na roku 1918. Próbą holistycznego podejścia był nowatorski podręcznik opracowany w Wydawnictwie Naukowym PWN, przeznaczony w założeniu dla „bloku humanistycznego" i łączący treści z zakresu języka polskiego, historii, wychowania obywatelskiego, edukacji filozoficznej, kultury i tradycji oraz edukacji czytelniczej i medialnej[19]. Nie przebił się on jednak do powszechnego użytku, gdyż antycypował czekającą nas chyba dopiero rewolucję oświatową, która powinna się dokonać nie tyle na poziomie układu treści, ile na poziomie organizacji całego procesu nauczania.

---

[19] K. Starczewska [et al.], *Świat człowieka. Świat starożytny – materiały. Podręcznik dla I klasy gimnazjum*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 1999; eidem, *Świat człowieka. Świat starożytny. Podręcznik dla I klasy gimnazjum, cz. 1*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2003 [wyd. 2 – 2005]; eidem, *Świat człowieka. Świat średniowieczny. Podręcznik dla II klasy gimnazjum, cz. 2*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2000 [wyd. 5 – 2005]; eidem, *Świat człowieka. Świat nowożytny – renesans, barok. Podręcznik dla II klasy gimnazjum, cz. 1*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2000 [wyd. 6 – 2007]; eidem, *Świat człowieka. Świat nowożytny – oświecenie, romantyzm. Podręcznik dla II klasy gimnazjum, cz. 2*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2001 [wyd. 4 – 2007]; eidem, *Świat człowieka. Świat nowoczesny. Podręcznik dla III klasy gimnazjum, cz. 1: Od połowy XIX wieku do II wojny światowej*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2001 [wyd. 5 – 2007]; eidem, *Świat współczesny. Podręcznik dla III klasy gimnazjum. Część II: Od wybuchu II wojny światowej*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2003 [wyd. 5 – 2007].

Nawet w tradycyjnie skonstruowanych książkach widać jednak świadomość autorów, że celem podręcznika przestało być wyłącznie przekazywanie wiedzy. Zapewne wszyscy podpisaliby się pod deklaracją wyrażoną w publikacji jednego z wydawnictw, której twórcy za swoje naczelne zadanie uznali wspomożenie uczniów w „zrozumieniu świata"[20]. Owe pomysły na „zrozumienie świata" odczytać można także z tytułów innych serii wydawniczych. Deklarowały one pokazywanie związku przeszłości z teraźniejszością (*U źródeł współczesności*, *Bliżej historii*), zawierały element fabularyzacji, sugerujący uczniowi atrakcyjną wyprawę w nieznane (*Podróże w czasie*; *Śladami przeszłości*; *Przez wieki*; *Bliżej historii*). Dostrzec także można swoisty antropocentryzm (*Historia ludzi*; *Świat człowieka*; *Człowiek i jego cywilizacja*), zauważony też przez Z. Urygę w odniesieniu do podręczników polonistycznych[21].

Poważnym wyzwaniem stojącym przed twórcami nowych podręczników stało się przezwyciężenie „kultu faktu historycznego", na które to zjawisko zwracał uwagę Czesław Nowarski już przed ćwierćwieczem, uważając je za jeden z najpoważniejszych grzechów edukacji historycznej[22]. Współcześnie widać dbałość o nieprzeciążanie treści nadmierną liczbą dat, faktów i nazwisk, choć nie wszyscy autorzy mieli świadomość tego problemu. Także próby odejścia od dominacji dziejów politycznych udały się tylko częściowo. Mimo dość szerokiego uwzględnienia innych aspektów rzeczywistości (problemów społecznych, kultury, sztuki itp.) historia polityczna tradycyjnie pozostała osią narracji na poziomie gimnazjalnym. Trafnie cechy pisarstwa podręcznikowego zdiagnozował nauczyciel i autor książek szkolnych Robert Szuchta:

> Z analizy polskich podręczników wynika, że prawie 70 proc. ich treści to traktaty pokojowe, wojny, daty: kto z kim się bił i tak dalej. Po co […] uczeń polskiej szkoły ma zapamiętywać wszystkie traktaty pokojowe w XVII wieku? Nawet jeśli je zapamięta, to nie rozumie, jakie skutki wywarły te wojny na pozycję szlachty i jakie miały znaczenie dla państwa polskiego. A przecież to jest punkt wyjścia do rozmowy o rozbiorach, o kondycji państwa polskiego w epoce oświecenia. On tylko wkuwa: traktat taki, traktat owaki[23].

---

[20] K. Starczewska, *Świat człowieka. Świat nowoczesny…*, s. 15.

[21] Z. Uryga, *Dorobek gimnazjalnych podręczników literatury. (Próba oceny zamkniętego doświadczenia)* [art. zamieszczony w niniejszym tomie], s. 17–32.

[22] C. Nowarski, *Problem błędów dydaktycznych w pracy nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne", 1991, nr 1, s. 41–47. Zob. też M. Pawlak, K. Sanojca, *Stare dylematy w nowej rzeczywistości – młody nauczyciel wobec problemu selekcji materiału historycznego*, [w:] *Edukacja historyczna w reformowanej szkole. Założenia metodyczne*, red. A. Zielecki, Kraków 2000, s. 97–107.

[23] R. Szuchta, *Program nauczania historii jest do bani*, „Gazeta Wyborcza" z 18 X 2011 r. http://wyborcza.pl/1,76842,10489824,Program_nauczania_historii_jest_do_bani.html?disableRedirects=true [dostęp 21.10.2017].

Jedną z większych trudności dla autorów podręczników stała się w związku z tym próba odpowiedzi na pytanie, w jakich relacjach ilościowych powinna pozostawać edukacja gimnazjalna do licealnej i jak należy zdefiniować poziom szczegółowości treści na obu tych etapach kształcenia. Liczba stron podręcznika nie jest wprawdzie precyzyjnym miernikiem, gdyż różne były formaty książek, wielkość czcionki, rozmiar i liczba ilustracji, a także elementy graficzne wydawnictwa („światło" na marginesach, strony tytułowe, grafika, itp.), daje jednak pewne wyobrażenie o występujących różnicach. Niekiedy w wypadku książek gimnazjalnych widoczna była tendencja maksymalistyczna, czego przykładem podręczniki „monstra", liczące nawet około 500 stron dla jednej klasy. Raczej mało przekonująco brzmiały tam zamieszczone we wstępie wezwania do uczniów, aby nie przerażali się ich objętością[24]. Niemniej byli też autorzy, którym udało się zmieścić niezbędne treści na połowie tej liczby stron[25].

Mając świadomość specyfiki odbiorcy, autorzy podręczników musieli zachować dostosowaną do poziomu ucznia przystępność, a jednocześnie zadbać o naukową precyzję, gwarantującą poprawność merytoryczną. Jak zauważył jeden z ministerialnych recenzentów, język narracji powinien się zatem plasować „w połowie drogi między wykładem a gawędą"[26]. Stąd różne konwencje, wyrażające się chociażby w formułowaniu tematów poszczególnych rozdziałów – od tradycyjnej „suchej" terminologii po określenia literackie i przenośnie (zob. tab.).

---

[24] W liczącym 416 stron podręczniku dla kl. III autorzy W. Mędrzecki i R. Szuchta tak uzasadniali jego objętość: „W naszej książce postanowiliśmy w jak największym stopniu skupić się na opisie procesów historycznych i wydarzeń, a ograniczać własne interpretacje. Przyjęcie takiej formuły sprawiło, że podręcznik może Ci się początkowo wydać przesycony faktami i trudny w odbiorze. Jednak w zamian otrzymujesz nie gotowy materiały «do uwierzenia i nauczenia», lecz przewodnik do samodzielnego poznawania historii" (W. Mędrzecki, R. Szuchta, *U źródeł…*, s. 12). W podręczniku do bloku humanistycznego PWN objętość dwóch części podręcznika dla klasy trzeciej wynosi łącznie 923 strony (K. Starczewska [et al.], *Świat człowieka…*).

[25] Wśród najskromniejszych objętościowo podręczników można wymienić kilka: 179 stron (D. Musiał, K. Polacka, S. Roszak, *Historia …*) – drugie wydanie tego podręcznika liczyło już 241 stron (D. Musiał, K. Polacka, S. Roszak, *Przez wieki…*); 192 strony (S. Jankowiak, *Razem przez wieki. Historia 1. Podręcznik dla pierwszej klasy gimnazjum*, Wyd. Arka, Poznań 1999); 254 strony (I. Kąkolewski, K. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy 3*, WSiP, wyd. 5, Warszawa 2014).

[26] L. Chmiel, *Historia. Klasa I gimnazjum*, Wyd. Muza, Warszawa 2000, [s. 4 okładki].

Tab. Przykładowe tytuły rozdziałów w podręcznikach historii do kl. III gimnazjum wydawnictw WSiP i GWO

WSiP[27]	**GWO**[28]
Sytuacja polityczna ziem polskich po powstaniu styczniowym *Systemy faszystowskie* *Sprawa polska na arenie międzynarodowej* *Wydarzenia polityczne w PRL (1956–1989)*	*„Brzemię białego człowieka”* *„Nie damy pogrześć mowy…”* *„Socjalizm w jednym kraju”* *Swastyka nad Europą* *Gra o Polskę*

Jeśli szukać „rewolucji” w piśmiennictwie podręcznikowym, to dostrzec ją można w dwóch, ściśle wzajemnie powiązanych sferach. Po pierwsze – uderzające jest wzbogacenie treści o elementy uzupełniające, ilustrujące i ułatwiające zrozumienie tekstu autorskiego. Po drugie – zdecydowanie zwiększyła się świadomość dydaktycznych funkcji podręcznika, na czele z jego rolą autokontrolną i samokształceniową. Ich realizacja jest możliwa właśnie poprzez uczynienie z podręcznika kompendium różnorodnych środków dydaktycznych, przez las których autorzy prowadzą ucznia, sterując (za pomocą ćwiczeń, pytań, poleceń) jego aktywnością intelektualną i procesem zdobywania wiedzy. Generalnie konstrukcja książek ewoluuje dość wyraźnie w kierunku coraz szerszego zestawu elementów ułatwiających przeprowadzenie lekcji, a więc służy też niejako „wyręczaniu” nauczyciela w projektowaniu procesu dydaktycznego.

Podręczniki szkolne podlegają weryfikacji w systemie recenzji i dopiero po uzyskaniu pozytywnych ocen wpisywane są na ministerialną listę wydawnictw dopuszczonych do użytku szkolnego[29]. W praktyce okazało się jednak, że nie są to zabezpieczenia wystarczające, by do szkoły trafiały jedynie dzieła dobre. Troska o jakość produkcji podręcznikowej stała u źródeł powołania przez Polską Akademię Umiejętności w 2000 roku (pierwsze posiedzenie w marcu 2001) Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych[30]. W trakcie kilkunastoletniej pracy poddano tam analizie merytorycznej i dydaktycznej 49 podręczników gimnazjalnych do historii, przeznaczonych dla klas I–III[31]. Tylko kilka z nich rekomendo-

[27] W. Mędrzecki, R. Szuchta, *U źródeł…*, passim.

[28] T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Podróże w czasie…*, passim.

[29] Art. 22a w ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572, z późniejszymi zmianami.

[30] G. Chomicki, *Publikacyjna aktywność Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych – próba bilansu i dalsze perspektywy*, Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. XIII, 2015, s. 13–19.

[31] Recenzje opublikowano na łamach Prac Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych PAU oraz Opinii Edukacyjnych PAU, a ich autorami byli: Krzysztof Baczkowski,

wano do użytku szkolnego[32]. Z przykrością należy stwierdzić, że oceny te nie zawsze pokrywały się z popularnością i wynikami sprzedaży poszczególnych podręczników, co wskazuje na pozamerytoryczne kryteria sukcesu rynkowego, niemające wiele wspólnego z rzeczywistą wartością podręcznika, ale raczej z efektywnością działań marketingowych.

Abstrahując od szczegółowych problemów podnoszonych w recenzjach Komisji PAU, zauważyć można ogólne zjawiska, towarzyszące produkcji wydawniczej powstałej na potrzeby nauczania historii w gimnazjum. Dostrzegalne jest rosnące znaczenie podstawy programowej, która jako obligatoryjny dokument wyznaczać miała zakres materiału i stanowić drogowskaz dla autorów podręczników. Faktycznie, w wielu wypadkach widoczna jest twórcza interpretacja założeń programowych, jednak wraz z upływem czasu postępowała unifikacja treści i dla coraz większej liczby autorów podstawa stawała się zasadniczym wyznacznikiem, na którym opierali konstrukcję swoich dzieł. W konsekwencji podstawa programowa, która miała być fundamentem, stała się z czasem elementem ograniczającym autorską swobodę przekazu treści historycznych. W tej sytuacji dominującą formą wydawniczą stał się podręcznik uniwersalny, kumulujący różne formy tego typu pisarstwa. Z tym w pewnym stopniu łączy się zagadnienie związane z szybkim rozwojem technik poligraficznych. Zachłyśnięcie się możliwościami edytorskimi spowodowało przeładowanie podręczników materiałem ikonograficznym, kolorem, zróżnicowanymi krojami czcionki itp. W przyszłości zapewne zaowocuje to głębszą refleksją nad kakofonią przekazu i ograniczeniem liczby bodźców.

Dokonanie pełnej syntezy piśmiennictwa podręcznikowego dla gimnazjum musi jeszcze na tym etapie pozostać postulatem badawczym. Zbyt mały jest bowiem dystans czasowy, a część materiałów źródłowych jest jeszcze niedostępna dla badaczy. Osobnym problemem pozostają kwestie metodologiczne, związane z trudnością konstruowania narzędzi umożliwiających określenie skuteczności edukacyjnej podręczników i ich wpływu na świadomość historyczną, patriotycz-

---

Jerzy Ciecieląg, Andrzej Essen, Marek Ferenc, Józef Hampel, Joanna Janus, Paweł Konieczny, Jerzy Kreiner, Franciszek Leśniak, Czesław Nowarski, Marek J. Olbrycht, Marcin Pawlak, Piotr Rabiej, Jerzy Rajman, Irena Trzcieniecka-Schneider, Jan Wszołek.

[32] J. Chachaj, J. Drob, *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010; eidem, *Historia. Wiek XIX i Wielka Wojna. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa III*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2011; T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010; S. Roszak, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010; J. Ustrzycki, *Historia 2…*, Gdynia 2010.

ną, czy regionalną młodzieży[33]. Niemniej jednak docenić należy wyraźne jakościowe zmiany w merytorycznym i dydaktycznym kształcie podręczników, jakie przyniósł „boom wydawniczy" związany z powstaniem gimnazjum. Spowodował on także ferment w środowisku oświatowym i wpłynął na poszerzenie grona osób zainteresowanych doskonaleniem środków dydaktycznych. Sama konieczność wyboru podręcznika jako narzędzia pracy zaktywizowała też środowisko nauczycielskie, inspirując je do wdrażania innowacji pedagogicznych.

Bibliografia

Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., *Człowiek i jego cywilizacja. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy drugiej*, Wyd. Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010.

Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., *Człowiek i jego cywilizacja. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy trzeciej*, Wyd. Edukacyjne Wiking, Wrocław 2011.

Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., *Historia 2. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy drugiej*, Wyd. Edukacyjne Wiking, Wrocław 2000 [wyd. 2 – 2003].

Chachaj J., Drob J., *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010.

Chachaj J., Drob J., *Historia. Wiek XIX i Wielka Wojna. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa III*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2011.

Chmiel L., *Historia. Klasa I gimnazjum*, Wyd. Muza, Warszawa 2000

Chomicki G., *Podręczniki do historii wobec reform szkolnictwa. Problemy doboru treści*, „Klio", t. 26, 2013, nr 3, s. 141–172.

Chomicki G., *Publikacyjna aktywność Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych – próba bilansu i dalsze perspektywy*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", t. XIII, 2015, s. 13–19.

Chomicki G., *Śpieszmy się… pisać podręczniki – tak szybko odchodzą!*, [w:] *Reformowanie edukacji historycznej*, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, t. 12, Toruń (w druku).

Jankowiak S., *Razem przez wieki. Historia 1. Podręcznik dla pierwszej klasy gimnazjum*, Wyd. Arka, Poznań 1999.

Kąkolewski I., Kąkolewski K., Plumińska-Mieloch A., *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy 3*, WSiP, wyd. 5, Warszawa 2014.

[33] G. Chomicki, *Śpieszmy się… pisać podręczniki – tak szybko odchodzą!*, [w:] *Reformowanie edukacji historycznej*, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, t. 12, Toruń (w druku).

Koczerska M., *U źródeł współczesności. Historia. Średniowiecze. Gimnazjum 1. Podręcznik, część 2*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

Kulesza R., Jurek T., *Dzieje najdawniejsze i dawne do schyłku XIV wieku. Starożytność, średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum*, Wyd. Juka, Warszawa 1999 [wyd. 2, 2002].

Leek J., *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej*, [w:] *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, red. M. Kamińska, Płock 2015, s. 23–35.

Małkowski T., Rześniowiecki J., *Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.

Małkowski T., Rześniowiecki J., *Podróże w czasie. Historia I. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 1999 [wyd. 2 – 2010].

Małkowski T., Rześniowiecki J., *Podróże w czasie. Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2001 [wyd. 7 – 2016].

Małkowski T., Rześniowiecki J., *Podróże w czasie. Historia III. Podręcznik dla klasy III gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2002 [wyd. 6 – 2016].

Mędrzecki W., Szuchta R., *U źródeł współczesności. Dzieje nowożytne i najnowsze. Podręcznik. Historia klasa III*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001 [wyd. 7 – 2009].

Ministerstwo Edukacji Narodowej o egzaminie gimnazjalnym, oprac. Teresa Chrostowska, Tadeusz Mosiek, Biblioteczka Reformy, nr 33, Warszawa 2001.

Ministerstwo Edukacji Narodowej o podręcznikach szkolnych, oprac. Wojciech Książek, Danuta Mieszkowska, Wanda Szymanderska, Biblioteczka Reformy, nr 16, Warszawa 1999.

Ministerstwo Edukacji Narodowej o programach nauczania. Gimnazjum, oprac. Wojciech Książek, Halina Kowalczyk, Wanda Szymanderska, Biblioteczka Reformy, nr 12, Warszawa 1999.

Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. III etap edukacyjny – gimnazjum (kl. I–III), oprac. Wojciech Książek [et al.], Biblioteczka Reformy, nr 9, Warszawa 1999.

Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie, oprac. Wojciech Książek [et al.], Biblioteczka Reformy, nr 1, Warszawa 1998.

Musiał D., Polacka K., Roszak S., *Historia. Podręcznik dla 1 klasy gimnazjum*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 1999 [wyd. 2 popr. i uzup. pod zmienionym tytułem: *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza*, Wyd. Nowa Era, Straszyn k. Gdańska 2002].

Nowarski C., *Problem błędów dydaktycznych w pracy nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne", 1991, nr 1, s. 41–47.

Pawlak M., Sanojca K., *Stare dylematy w nowej rzeczywistości – młody nauczyciel wobec problemu selekcji materiału historycznego*, [w:] *Edukacja historyczna w reformowanej szkole. Założenia metodyczne*, red. A. Zielecki, Kraków 2000, s. 97–107.

Roszak S., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wyd. Nowa Era, Straszyn k. Gdańska 2010 [wyd. 5, Warszawa 2014].

Roszak S., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.

Sanojca K., *Podręcznik szkolny jako inspiracja badawcza i pomoc dydaktyczna*, [w:] *Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, t. 5, Toruń 2008, s. 116–130.

Starczewska K. [et al.], *Świat człowieka. Świat nowoczesny. Podręcznik dla III klasy gimnazjum, cz. 1: Od połowy XIX wieku do II wojny światowej*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2001 [wyd. 5 – 2007].

Starczewska K. [et al.], *Świat człowieka. Świat nowożytny – oświecenie, romantyzm. Podręcznik dla II klasy gimnazjum, cz. 2*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2001 [wyd. 4 – 2007].

Starczewska K. [et al.], *Świat człowieka. Świat nowożytny – renesans, barok. Podręcznik dla II klasy gimnazjum, cz. 1*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2000 [wyd. 6 – 2007].

Starczewska K. [et al.], *Świat człowieka. Świat starożytny – materiały. Podręcznik dla I klasy gimnazjum*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 1999.

Starczewska K. [et al.], *Świat człowieka. Świat starożytny. Podręcznik dla I klasy gimnazjum, cz. 1*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2003 [wyd. 2 – 2005].

Starczewska K. [et al.], *Świat człowieka. Świat średniowieczny. Podręcznik dla II klasy gimnazjum, cz. 2*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2000 [wyd. 5 – 2005].

Starczewska K. [et al.], *Świat współczesny. Podręcznik dla III klasy gimnazjum. Część II: Od wybuchu II wojny światowej*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2003 [wyd. 5 – 2007].

Stinia M., *Tradycje szkolnictwa gimnazjalnego na ziemiach polskich*, [w:]: *Konteksty historycznej edukacji gimnazjalnej. Tradycje i współczesność*, red. M. Stinia, „Prace Historyczne Uniwersytetu Jagiellońskiego", 142 (2015), z. 2, s. 243–255.

Szuchta R., *Program nauczania historii jest do bani* „Gazeta Wyborcza" z 18 X 2011 r.

Tazbirowa J., Wipszycka E., *Historia dla maturzysty. Starożytność. Podręcznik. Liceum ogólnokształcące. Zakres rozszerzony*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003 [wyd. 5 uzup. – 2007].

Tazbirowa J., Wipszycka E., *Historia. Starożytność. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

Uryga Z., *Dorobek gimnazjalnych podręczników literatury. (Próba oceny zamkniętego doświadczenia)*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", t. XV, 2017, s. ???.

Ustrzycki J., *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2007.

Ustrzycki J., *Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2008.

Ustrzycki J., *Historia 3. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2009.

Wipszycka E., *Historia. U źródeł współczesności. Gimnazjum 1. Podręcznik. Cz. 1: Starożytność*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

Wipszycka E., Koczerska M., *Historia. Świat przed wiekami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

Wojnarowska M., *Nowa podstawa programowa z historii*, „Hejnał Oświatowy", 2009, nr 4.

Karol Sanojca

Middle-School Textbooks for History (1999–2019) – an Attempt at Balance

Summary

The three-year middle schools called "*gimnazjum*" appeared in the Polish education system on September 1, 1999, and now they are being closed down and will eventually disappear on August 31, 2019. The emergence of the *gimnazjum* as a new type of school strongly influenced the activation of the educational environment and the emergence of several dozen series of textbooks for teaching history. They showed diversity in terms of content and editing, while similarity of the structure based on chronological order. The concern of the authors was also to adjust the content of the textbooks to the perceptual abilities of the students. The most important trends that determine the output of twenty years of textbook production are the enrichment of the content with the elements that complement, illustrate and facilitate the understanding of the author's text, and increasing awareness of the didactic functions of the textbook, including its self-control and self--education role.

Key words: *gimnazjum* (1999–2019), textbooks, historical education.

Małgorzata Pawlak
Uniwersytet Wrocławski

Historia starożytna w polskim pisarstwie podręcznikowym – 100 lat doświadczeń

Słowa kluczowe: historia starożytna, podręczniki, edukacja historyczna

Od drugiej połowy XIX wieku ukształtował się na ziemiach polskich model edukacji historycznej oparty na znajomości szeroko pojętej kultury antycznej, traktowanej jako fundament cywilizacji europejskiej. Podstawę nauczania stanowiły języki klasyczne (greka i łacina), wsparte kursem dziejów państw starożytnych. Taki model edukacyjny obowiązywał też w szkole galicyjskiej, która w sensie programowym i organizacyjnym była punktem wyjścia do organizacji szkolnictwa Drugiej Rzeczypospolitej. Jego podstawę stanowiło ośmioletnie gimnazjum typu klasycznego, umożliwiające rozpoczęcie studiów akademickich. Wstępne wiadomości o antyku zdobywał wówczas uczeń już w szkole powszechnej, ale rzeczywistym wyznacznikiem roli i miejsca historii starożytnej w systemie oświatowym była zawartość podręczników na ostatnim etapie kształcenia. Po reformie Janusza Jędrzejewicza w 1932 roku kurs historii starożytnej zniknął całkowicie ze szkoły powszechnej, za to znalazł swoje miejsce w nowo powstałym liceum ogólnokształcącym. Jej powrót do szkoły podstawowej nastąpił dopiero po II wojnie światowej – w roku szkolnym 1947/1948[1]. Pozostała natomiast niezmiennie elementem edukacji historycznej w szkołach ponadpodstawowych – liceum ogólnokształcącym i technikum.

Dokonując przeglądu piśmiennictwa podręcznikowego z okresu minionych stu lat, trudno w stosunkowo krótkim tekście zawrzeć wszystkie związane z nim problemy. Warto jednak spojrzeć na kwestie kluczowe z punktu widzenia tego ważnego wycinka edukacji historycznej, zwłaszcza że na przykładzie historii starożytnej prześledzić można najistotniejsze przemiany, jakie na przestrzeni wieku dokonywały się w nauczaniu szkolnym. W pierwszych latach niepodległości dominowały podręczniki powstałe jeszcze w XIX wieku, stopniowo

[1] Kurs historii starożytnej w szkole podstawowej zlikwidowano na krótko w latach 1959–1963.

unowocześniane i dostosowywane do nowych założeń programowych. Wśród ich autorów znaleźli się tacy historycy i doświadczeni pedagodzy, jak Tadeusz Korzon[2], Wincenty Zakrzewski[3] i Jerzy Gadomski[4]. W latach dwudziestych powstały jeszcze książki Bronisława i Gizeli Gebertów[5] oraz Adama Szelągowskiego[6]. Na szczególną uwagę zasługują zwłaszcza prace T. Korzona (1839–1918) i W. Zakrzewskiego (1844–1918) – wybitnych reprezentantów polskich nauk historycznych, którzy wytyczali nowe drogi w badaniach nad przeszłością i których łączyły także podobne rysy biograficzne. Choć jeden z nich studiował w Moskwie, a drugi na uniwersytetach niemieckich, to obaj zyskali uznanie w świecie naukowym, zostając członkami Akademii Umiejętności w Krakowie (Zakrzewski dodatkowo piastował stanowiska i godności uniwersyteckie). Obaj byli zaangażowani w sprawę narodową, uczestnicząc w powstaniu styczniowym, i obaj zmarli w tym samym, 1918 roku, nie doczekawszy niepodległości[7]. Zwłaszcza podręcznik Wincentego Zakrzewskiego zyskał wymiar legendarny, stając się prawdziwym rekordzistą – począwszy od pierwszego wydania w 1891 roku – do roku 1932 stanowił podstawę edukacji gimnazjalnej, najpierw w szkołach galicyjskich, a potem w odrodzonej Drugiej Rzeczypospolitej[8]. Autorzy podręczników używanych w II RP i w okresie PRL nie byli znawcami historii starożytnej, co nie umniejszało oczywiście wartości ich dzieł. Erę piszących podręczniki szkolne badaczy tej epoki rozpoczęła dopiero w połowie lat 80. XX wieku prof. Ewa Wipszycka. Od tego czasu po dzień dzisiejszy autorstwo specjalistów (zwłaszcza w przypadku książek licealnych) stało się niemalże regułą.

W tym kontekście na szczególne podkreślenie zasługuje szybkie tempo transmisji do edukacji szkolnej najnowszych osiągnięć nauk historycznych. W ósmym

---

[2] T. Korzon, *Historya starożytna sposobem elementarnym wyłożona*, wyd. 1, Warszawa 1886.

[3] W. Zakrzewski, *Historia powszechna na klasy wyższe szkół średnich*; t. 1: *Historia starożytna*, wyd. 1, Kraków 1891.

[4] J. Gadomski, *Grecja. Podręcznik historii starożytnej*, wyd. 1, Warszawa 1917.

[5] B. Gebert, G. Gebertowa, *Historia starożytna. Część pierwsza (starożytny Wschód i Grecja)*, Lwów 1921.

[6] A. Szelągowski, *Dzieje powszechne w zarysie. Podręcznik do nauki historii na stopniu wyższym szkół średnich. Część pierwsza. Okres starożytny*, Warszawa 1923.

[7] W. Konopczyński, *Tadeusz Korzon*, „Polski Słownik Biograficzny", XIV, 1968–1969, s. 178–181; A. Krawczuk, *Opowieści o zmarłych. Cmentarz Rakowicki*, cz. III–IV, Kraków 1988, s. 53–57; *Złota księga Wydziału Historycznego UJ*, red. J. Dybiec, Kraków 2000, s. 79–85.

[8] M. Stinia, *Podręczniki w gimnazjach galicyjskich w latach 1860–1918*, „Prace Komisji Historii Nauki PAU", 6, 2004, s. 25.

wydaniu podręcznika W. Zakrzewskiego z 1913 roku znaleźć można passus dotyczący kodeksu Hammurabiego, choć stela z jego tekstem odnaleziona została w Suzie zaledwie dekadę wcześniej (w 1902 roku). Zresztą prawie każdy temat w tym podręczniku poprzedzony został wykazem najnowszej literatury naukowej poświęconej danemu zagadnieniu. Generalnie w początkach XX wieku widać fascynację autorów podręczników osiągnięciami archeologii, zwłaszcza odkryciami Heinricha Schliemanna w Troi, Mykenach i Tirynsie oraz Artura Evansa na Krecie. Warto zwrócić uwagę zwłaszcza na te ostatnie, gdyż stanowiły wówczas naukową nowinkę (Evans rozpoczął wykopaliska w Knossos w 1900 roku). W podręczniku Szelągowskiego (1923) odpowiednie podrozdziały traktujące o zagadnieniu *Cywilizacja grecka w okresie królewskim (mikeńskim)* noszą wręcz tytuły: *Wykopaliska w Troadzie*; *Wykopaliska w Grecji Właściwej*. Oprócz tego osobny rozdział zatytułowany *Wykopaliska na Krecie* poświęcono kulturze minojskiej (zwanej wówczas egejską). Na marginesie można jednak wspomnieć, że w rzeczonym podręczniku Szelągowskiego, wydanym w 1923 roku, pismo hetyckie występuje jeszcze jako nieodczytane, choć osiem lat wcześniej rozszyfrował je czeski orientalista Bedřich Hrozný. Najwyraźniej informacja ta nie zdążyła wówczas trafić do podręczników szkolnych, a później nie miała szansy, gdyż w kolejnych latach Hetyci całkowicie zniknęli z ich kart.

Wykład historii starożytnej w podręcznikach gimnazjalnych i licealnych okresu międzywojennego był bardzo obszerny i szczegółowy, porównywalny raczej ze współczesnymi podręcznikami akademickimi. Dobrym probierzem bogactwa materiału faktograficznego może być liczba postaci, które zostały wymienione z imienia we fragmentach poświęconych epoce Aleksandra Wielkiego. Podręczniki XIX-wieczne i z lat 20. XX wieku wymieniają ich od ośmiu do trzynastu (tab. 1).

Równie bogaty jest zestaw wydarzeń związanych z wyprawą Aleksandra na Wschód, którym przypisane są konkretne miejsca i daty (tab. 3).

Ważną cezurę w edukacji historycznej stanowi reforma jędrzejewiczowska. Dokonana wówczas zmiana organizacji systemu szkolnego (podział na 7-letnią szkołę powszechną, 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum) wiązała się z wprowadzeniem nowych programów nauczania. To właśnie wówczas, w latach trzydziestych, ustalił się obowiązujący praktycznie do dzisiaj kanon treści nauczania z zakresu historii starożytnej (por. tab. 1–4). Równocześnie epoka ta stała się chyba największą ofiarą transformacji programowej z 1932 roku[9] – całkowicie

[9] Stopniowe ograniczanie zakresu programowego historii starożytnej i zmniejszanie wymiaru przeznaczonych na nią godzin lekcyjnych krytykowano już od końca lat 20. Zob. J. Smereka, *Stanowisko historii starożytnej w gimnazjach polskich*, „Kwartalnik Historyczny", 41, 1927, z. 1, s. 78–89; W. Olszewski, *Szkolne studium historyczne w ujęciu nowych programów*, „Muzeum", 48, 1933, z. 4, s. 216–228; 49, 1934, z. 1, s. 9–17.

Tab. 1. Aleksander Wielki i związane z nim osoby (w podręcznikach szkolnych publikowanych w latach 1886–1967)

	Korzon 1886	**Zakrzewski 1891**	**Gebertowie 1921**	**Szelągowski 1923**	**Dąbrowski 1937**	**Moszczeńska, Mrozowska 1937**	**Gebertowa 1937**	**Dąbrowski LO 1939**	**Lechicka LO 1938**	**Serejski [i in.] 1947**	**Dowiat LO 1967**
Aleksander	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Dariusz	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Klejtos	+	+		+							
Sisygambis	+										
Stateira	+										
Parmenion	+										
Bessos	+	+		+							
Taxilos	+										
Porus	+	+		+							
Nearch	+	+	+	+							
Barsyna	+										
Arystoteles	+	+		+	+	+	+			+	+
Kallistenes	+										
Antypater		+									
Roxana		+									
Memnon				+							

Tab. 2. Aleksander Wielki i związane z nim osoby (w podręcznikach z lat 1988–2007)

	Wipszycka 1988	**Prostko--Prostyński 1997**	**Trzcionkowski 2002**	**Gładysz, Skupny 2002**	**Burda [i in.] 2002**	**Wypustek 2002**	**Kulesza 2003**	**Mrozewicz 2005**	**Węcowski [i in.] 2007**
Aleksander	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Dariusz		+	+		+			+	
Lizymach			+						
Stateira					+				
Bessos		+							
Arystoteles		+			+		+		
Roxana					+			+	
Olimpias		+			+				
Leonidas					+				

Tab. 3. Podboje Aleksandra Wielkiego – daty i wydarzenia (w podręcznikach z lat 1886–1967)

	Korzon 1886	**Zakrzewski 1891**	**Gebertowie 1921**	**Szelągowski 1923**	**Dąbrowski 1937**	**Moszczeńska, Mrozowska 1937**	**Gebertowa 1937**	**Dąbrowski LO 1939**	**Lechicka LO 1938**	**Serejski [i in.] 1947**	**Dowiat LO 1967**
Granik 334	+	+	+ (b.d.)	+	+ (b.d.)	+ (b.d.)	+(b.d.)	+	+	+(b.d.)	
Issos 333	+	+	+	+	+ (b.d.)	+	+(b.d.)	+	+	+	+
Zdobycie Tyru 332	+	+		+(b.d.	+ (b.d.)		+(b.d.)	+(b.d.)			
Zajęcie Syrii i Egiptu 332					+ (b.d.)				+		+
Arbela/Gaugamela 331	+	+		+	+ (b.d.)	+ (b.d.)	+(b.d.)	+	+	+ (b.d.)	
Śmierć Dariusza 330	+	330–326			+ (b.d.)			+			
Persepolis 331/330									+		
Zajęcie Partii i Baktrii 330–329									+		
Wkroczenie do Indii 327				+					+		
Dotarcie do Indusu 326	+ (b.d.)							+	+		
Powrót do Babilonu 325	+	+									
Powrót do Suzy 324						+		+			
Śmierć Aleksandra 323	+	+	+	+	+	+	+(b.d.)	+(b.d.)	+	+ (b.d.)	+

Tab. 4. Podboje Aleksandra Wielkiego – daty i wydarzenia (1988–2007)

	Wipszycka 1988	**Prostko--Prostyński 1997**	**Trzcionkowski 2002**	**Gładysz, Skupny 2002**	**Burda [i in.] 2002**	**Wypustek 2002**	**Kulesza 2003**	**Mrozewicz 2005**	**Węcowski [i in.] 2007**
Granik 334	+	+	+	+	+	+ (b.d.)	+	+	+ (b.d.)
Issos 333	+	+	+	+	+	+ (b.d.)	+	+	+ (b.d.)
Gaugamela 331	+	+	+	+	+		+	+	+ (b.d.)
Zajęcie Palestyny 332					+				
Indie 329–327 (delta Indusu 327–325)				+	+				
Śmierć Aleksandra 323	+	+		+	+	+	+	+	+

zniknęła ze szkoły powszechnej, kurs gimnazjalny został wydatnie okrojony, a w liceum ogólnokształcącym omawiano tylko niektóre kwestie w układzie problemowym[10]. W tej sytuacji część zagadnień uległa całkowitemu wyrugowaniu, bądź pojawiała się w charakterze niewielkich wzmianek. Na przykład dzieje państw greckich przestały być logicznym ciągiem przyczynowo-skutkowym, stając się zbiorem epizodów[11]. Jednocześnie mniejsze zainteresowanie historią polityczną i położenie większego nacisku na rozwój cywilizacyjny i kulturowy spowodowały, że historia Hellady stawała się coraz bardziej „ateńska". Także spośród postaci wymienianych przy tematach związanych z Aleksandrem Wielkim ostali się (oprócz samego bohatera) tylko jego nauczyciel Arystoteles oraz król perski Dariusz. Równie wyraźnemu zmniejszeniu uległa liczba innych informacji faktograficznych.

Z ograniczeniami zakresu treści związane były zmiany objętości tekstu poświęconego poszczególnym wydarzeniom. Różnice pomiędzy podręcznikami powstałymi przed reformą jędrzejewiczowską i po niej można prześledzić na przykładzie zainteresowania autorów wojną peloponeską. W starszych książkach poświęcano jej osobny rozdział, liczący od trzech do dziewięciu stron, podczas gdy w latach 30. najobszerniejsza relacja, zawarta w podręczniku W. Moszczeńskiej i H. Mrozowskiej, liczyła tylko jedną stronę, a najkrótsza, u G. Gebertowej – cztery wiersze tekstu. Ta ostatnia autorka całkowitym milczeniem pominęła też wydarzenia związane z utratą przez Spartę hegemonii na rzecz Teb. Moszczeńska i Mrozowska zamknęły relację na ten temat w pięciu wierszach, a Dąbrowski – w jednym akapicie liczącym 1/3 strony. Tymczasem w podręcznikach z lat 20. przeznaczano na omówienie konfliktu spartańsko-tebańskiego 1–2 pełne strony, zaś Szelągowski wyodrębnił nań nawet osobny rozdział (tab. 5).

---

[10] W latach 30. powstało kilka nowych podręczników szkolnych. Autorami książek do gimnazjum byli: Marian Henryk Serejski (*Historia powszechna – na pierwszą klasę gimnazjum*, Warszawa 1933), Jan Dąbrowski (*Historia. Tom pierwszy dla I klasy gimnazjów*, Lwów 1937), Tadeusz Bornholtz (*Historia dla I klasy gimnazjów*, Lwów 1937), Wanda Moszczeńska i Halina Mrozowska (*Podręcznik do nauki historii na pierwszą klasę gimnazjalną*, Lwów 1937) oraz Gizela Gebertowa (*Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza. Opowiadania i źródła. Podręcznik do nauki historii dla I klasy gimnazjalnej*, Lwów–Warszawa 1934).

[11] Na brak ciągłości w wykładzie dziejów Grecji (a zwłaszcza lukę pomiędzy epoką Peryklesa a Filipa II) zwrócił uwagę W. Czapliński (*Uwagi odnośnie do programu historii na klasę I gimnazjalną*, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne", 5, 1937, nr 3, s. 128–129).

Tab. 5. Porównanie objętości tekstu w podręcznikach gimnazjalnych z lat 20. i 30. XX wieku

Autorzy	Wojna peloponeska	Hegemonia Teb
Podręczniki z lat dwudziestych		
W. Zakrzewski[12]	osobny rozdział – 7 stron	dwie strony tekstu
T. Korzon[13]	osobny rozdział – 4 strony	jedna strona tekstu
J. Gadomski[14]	osobny rozdział – 9 stron	dwie strony tekstu
A. Szelągowski[15]	osobny rozdział – 5 stron	osobny rozdział – 1strona
B. Gebert, G. Gebertowa[16]	osobny rozdział – 3 strony	półtorej strony tekstu
Podręczniki z lat trzydziestych		
G. Gebertowa[17]	4 linijki tekstu	brak
J. Dąbrowski[18]	pół strony tekstu	jeden akapit – 1/3 strony
W. Moszczeńska, H. Mrozowska[19]	jedna strona tekstu	pięć linijek tekstu

Ewolucja treści edukacyjnych wyrażała się nie tylko w ograniczaniu faktografii, lecz także w przewartościowaniu poszczególnych zagadnień. Niektóre tematy całkowicie zniknęły z kart podręczników lub zostały zmarginalizowane. Proces ten najwyraźniej widoczny był na przełomie lat 20. i 30. XX wieku, gdy nastąpiła całkowita rezygnacja z omówienia, na przykład, ludów i państw Azji Mniejszej (Hetytów, Frygów, Lidyjczyków) oraz najdawniejszych dziejów Syrii i Palestyny, ukazywanych poprzez tradycję biblijną. Wyraźne ograniczenie treści dotyczyło także Fenicjan i państwa perskiego.

Jak już wspomniano, konstrukcja podręczników licealnych z końca lat trzydziestych odbiegała wyraźnie od stosowanej na poziomie gimnazjalnym. Preferowanym w nowym typie szkoły zamysłem edukacyjnym było prezentowanie

---

[12] W. Zakrzewski, *Historia powszechna…* [wyd. 8 – 1913], s. 99–106, 110–111.

[13] T. Korzon, *Historya starożytna…*, [wyd. 9 – ca 1920], s. 102–106, 107.

[14] J. Gadomski, *Grecja…*, [wyd. 2 – 1918], s. 106–116, 124–126.

[15] A. Szelągowski, *Dzieje powszechne…*, s. 75–79, 82–83.

[16] G. Gebertowa, *Z dziejów starożytnych…* [wyd. 2 – 1937], s. 103–106, 108–109.

[17] Ibidem, s. 81. Tylko przy dużej wyobraźni można się doszukać wzmianki o hegemonii Teb w tekście brzmiącym: *Ateny już dawno zostały przez Spartę pokonane. Ale i Sparta niedługo potrafiła utrzymać przewagę. Inne państewka, zazdroszcząc jej stanowiska, łączyły się przeciw niej. Nawet Persów na pomoc wzywano. Raz po raz wybuchały w Grecji krwawe walki domowe* (s. 83).

[18] J. Dąbrowski, *Historia…*, s. 72, 74–75.

[19] W. Moszczeńska, W. Mrozowska, *Podręcznik…*, s. 139–141.

zjawisk historycznych w ujęciu problemowym i przekrojowym[20]. Taki właśnie, zasadniczo problemowy układ treści spotykamy w podręczniku Jana Dąbrowskiego[21]. Nieco inną koncepcję przyjęła Jadwiga Lechicka, której książka zawiera regularny, tradycyjny wykład dziejów starożytnych, obejmujący podobnie szczegółowy zestaw treści jak dawny podręcznik gimnazjalny W. Zakrzewskiego[22]. Podręczniki powstałe po 1945 roku (zarówno z okresu PRL jak i III RP) nigdy nie osiągnęły takiego stopnia szczegółowości, jaki prezentowały książki przedwojenne na ówcześnie najwyższym stopniu kształcenia, czyli gimnazjalne w latach 20. i licealne w latach 30. Zakres treści w powojennych podręcznikach do liceum odpowiadał bowiem co najwyżej gimnazjalnym powstałym po reformie jędrzejewiczowskiej.

Analizując model nauczania historii, trudno uciec od próby określenia jej roli w kształtowaniu postaw pożądanych przez władze i zgodnych z obowiązującą ideologią wychowawczą. Tendencje te widoczne były także w kursie historii starożytnej, zdawałoby się mniej podatnej, ze względu na duży dystans czasowy, na propagandowe, koniunkturalne manipulacje. Czułym probierzem mogą tu być kwestie społeczne, w tym na przykład problem antycznego niewolnictwa i obraz jedynego znanego uczniom z imienia niewolnika – Spartakusa, przywódcy słynnej rewolty z 73 r. p.n.e. Niewątpliwie najbardziej drastycznym przykładem ideologizacji treści było wprzęgnięcie tych zagadnień w służbę ideologii marksistowskiej, w myśl której epoka starożytna stała się niewolniczą formacją społeczno-ekonomiczną, niewolnicy – klasą uciskaną przez „właścicieli środków produkcji", a Spartakus – bojownikiem o wyzwolenie społeczne. Dostrzeganie tylko tych dwóch cezur, czyli wprowadzenia interpretacji marksistowskiej po II wojnie światowej (a w istocie po 1948 roku) i odejście od niej po roku 1989 byłoby jednak zbyt wielkim uproszczeniem. Zarówno instytucję niewolnictwa, jak i postać naszego bohatera traktować można bowiem od ostatnich dziesięcioleci XIX wieku (czyli od początku polskiego nowoczesnego piśmiennictwa podręcznikowego) jako papierek lakmusowy nie tylko stanu wiedzy o strukturze i roli procesów społecznych i gospodarczych w dobie antyku, lecz także zmieniającej się ideologii wychowawczej, czy jak wolimy dzisiaj mówić, polityki historycznej (realizowanej wówczas głównie poprzez edukację szkolną). W najstarszych podręcznikach, powstałych przed rokiem 1918, widoczna jest wyraźna idealizacja postaci Spartakusa, o którym pisano nawet, że pochodził „z rodu dawnych królów trackich"[23]. Powstanie niewolników nie było tam zwykłym buntem, stając się (zgod-

[20] *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Historia. Wydział Humanistyczny (projekt)*, Lwów 1937, s. 3–4.

[21] J. Dąbrowski, *Historia*... passim.

[22] J. Lechicka, *Historia. Podręcznik dla 1-szej klasy liceum*. Cz. 1, Lwów 1937.

[23] T. Korzon, *Historya starożytna*..., [wyd. 9 – ca 1920], s. 72.

nie z tradycją antyczną) „wojną niewolniczą" – dla Rzymian „haniebną i mozolną"[24], zakończoną ostatecznie honorową śmiercią głównego bohatera. W latach 30. Spartakus całkowicie zniknął z kart podręczników (wyjątkiem jest książka J. Dąbrowskiego, w której występował jako „odważny gladiator"[25]). W okresie stalinowskim jawił się z kolei jako przedstawiciel uciskanej grupy społecznej i bojownik o jej wyzwolenie[26].

Nowe trendy pojawiły się w podręczniku Jerzego Dowiata, przeznaczonym do pierwszej klasy szkół średnich, który będąc w użyciu ponad dwadzieścia lat (18 wydań w latach 1967–1987), kształtował świadomość historyczną całego pokolenia[27]. W tym czasie ulegał też istotnym modyfikacjom, polegającym przede wszystkim na stopniowym odchodzeniu od marksistowskiej terminologii i marksistowskiego postrzegania roli niewolnictwa w starożytności. Pod koniec lat 80. podręcznik J. Dowiata zastąpiony został przez opracowanie autorstwa Ewy Wipszyckiej i Marii Tazbirowej[28]. Po raz pierwszy zaprezentowano w nim obiektywny i mocno zniuansowany obraz antycznego niewolnictwa. Obejmował on masowe zastosowanie niewolnej siły w rolnictwie italskim w II–I w. p.n.e., ale nie w latyfundiach, jak wcześniej uważano, lecz w majątkach średniej wielkości. Znalazło się tam co prawda miejsce dla powstania Spartakusa, ale jedyna informacja o samym bohaterze dotyczyła jego trackiego pochodzenia etnicznego. Podkreślano też dobitnie, że niewolnicy „nie buntowali się przeciwko samej instytucji niewolnictwa. Chcieli wolności dla siebie, nie zaś dla grupy społecznej, do której należeli"[29].

Odejście od marksistowskiej interpretacji powstania Spartakusa po 1989 roku postawiło przed autorami podręczników nowe wyzwanie – określenia rzeczywistej rangi tego wydarzenia. Zaowocowało to zróżnicowanymi ujęciami – od traktowania niewolniczego zrywu jako istotnego elementu kryzysu republiki rzymskiej po prawie całkowite jego pomijanie bądź ukazywanie jako marginalnego w istocie incydentu ze sfery historii społecznej. Podobne problemy dotyczyły całego obrazu antycznego niewolnictwa, którego wyabstrahowanie z marksistowskiej ideologii wymagało nowego, zobiektywizowanego spojrzenia. Postęp nauki historycznej, przykładającej większe znacznie do roli procesów społecznych,

---

[24] W. Zakrzewski, *Historia powszechna…*, [wyd. 8 – 1913], s. 190.

[25] J. Dąbrowski, *Historia…*, s. 120.

[26] *Historia starożytna. Podręcznik dla klas V i VI szkół średnich*, red. A. W. Miszulin, Moskwa 1945, s. 174.

[27] J. Dowiat, *Historia dla klasy I liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1967 [wyd. 18 – 1987].

[28] J. Tazbirowa, E. Wipszycka, *Historia…*, kl. I…., wyd. 1, Warszawa 1988.

[29] Ibidem, s. 155.

spowodował jednak, że treści dotyczące tego zagadnienia znalazły stałe miejsce w podręcznikowej narracji.

Potencjalny, czekający nas jeszcze bilans stuletniej obecności historii starożytnej w polskim pisarstwie podręcznikowym jest kwestią złożoną, gdyż musi uwzględniać zmienność realiów oświatowych, kulturowych, politycznych i ideologicznych. Można jednak odczytać pewne trendy, wynikające ze zmieniającej się roli i miejsca antyku w szkolnej edukacji historycznej. Wiek temu starożytność stanowiła podstawę wykształcenia humanistycznego, które, wsparte dodatkowo znajomością języków klasycznych, długo pozostawało wyznacznikiem przynależności do intelektualnej elity. Z czasem następowało coraz większe marginalizowanie tej epoki, która obecnie jawi się nie tyle jako ważny etap dziejów ludzkości, ile raczej jako dość luźny zbiór obrazów z czasów odległych, związanych ze współczesnością głównie w sferze symboliki. Zjawisku temu sprzyjała niewątpliwie postępująca skłonność do „obiektywizowania" narracji poprzez stopniowe pozbawianie jej elementów wartościujących i rezygnację z oddziaływania na emocje czytelnika. Towarzyszyło temu jednocześnie „odpersonalizowanie" procesów historycznych, przy których opisie uwzględniano jedynie nieliczne wybitne jednostki. W procesie ewolucji edukacyjnego obrazu antyku następował zanik tradycyjnego wykładu historii politycznej na rzecz dziejów społecznych i zagadnień z dziedziny kultury. Coraz ściślejsze dostosowywanie zawartości podręczników do formalnych założeń programowych doprowadziło w konsekwencji do daleko posuniętej unifikacji treści. Trwająca obecnie kolejna rekonstrukcja polskiego systemu nauczania wymusza konieczność opracowania nowych podręczników (zarówno dla szkoły podstawowej jak i średniej), stawiając przed ich autorami zadanie nowego odczytania miejsca antyku w szkolnej edukacji historycznej. Pomimo deklaratywnego podkreślania przez decydentów oświatowych przywiązania do tradycji wspólnych śródziemnomorskich źródeł kultury europejskiej, nie ma już jednak, jak się wydaje, powrotu do rangi, jaką tej epoce przypisywano jeszcze kilkadziesiąt lat temu.

Bibliografia

Bornholtz T., *Historia dla I klasy gimnazjów*, Lwów 1937.

Czapliński W., *Uwagi odnośnie do programu historii na klasę I gimnazjalną*, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne", 5, 1937, nr 3, s. 128–129.

Dąbrowski J., *Historia. Tom pierwszy dla I klasy gimnazjów*, Lwów 1937.

Dowiat J., *Historia dla klasy I liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1967 [wyd. 18 – 1987].

Gadomski J., *Grecja. Podręcznik historii starożytnej*, wyd. 1, Warszawa 1917.

Gebert B., Gebertowa G., *Historia starożytna. Część pierwsza (starożytny Wschód i Grecja)*, Lwów 1921.

Gebertowa G. *Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza. Opowiadania i źródła. Podręcznik do nauki historii dla I klasy gimnazjalnej*, Lwów–Warszawa 1934.

Historia starożytna. Podręcznik dla klas V i VI szkół średnich, red. A. W. Miszulin, Moskwa 1945.

Konopczyński W., *Tadeusz Korzon*, „Polski Słownik Biograficzny", XIV, 1968–1969, s. 178–181.

Korzon T., *Historya starożytna sposobem elementarnym wyłożona***,** wyd. 1, Warszawa 1886.

Krawczuk A., *Opowieści o zmarłych. Cmentarz Rakowicki*, cz. III–IV, Kraków 1988, s. 53–57.

Moszczeńska W., Mrozowska H., *Podręcznik do nauki historii na pierwszą klasę gimnazjalną*, Lwów 1937.

Olszewski W., *Szkolne studium historyczne w ujęciu nowych programów*, „Muzeum", 48, 1933, z. 4, s. 216–228; 49, 1934, z. 1, s. 9–17.

Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Historia. Wydział Humanistyczny (projekt), Lwów 1937.

Serejski M. H., *Historia powszechna – na pierwszą klasę gimnazjum*, Warszawa 1933.

Smereka J., *Stanowisko historii starożytnej w gimnazjach polskich*, „Kwartalnik Historyczny", 41, 1927, z. 1, s. 78–89.

Stinia M., *Podręczniki w gimnazjach galicyjskich w latach 1860–1918*, „Prace Komisji Historii Nauki'', PAU, 6, 2004, s. 5–39.

Szelągowski A., *Dzieje powszechne w zarysie. Podręcznik do nauki historii na stopniu wyższym szkół średnich. Część pierwsza. Okres starożytny*, Warszawa 1923.

Zakrzewski W., *Historia powszechna na klasy wyższe szkół średnich*; t. 1: *Historia starożytna*, wyd. 1, Kraków 1891.

Złota księga Wydziału Historycznego UJ, red. J. Dybiec, Kraków 2000, s. 79–85.

Małgorzata Pawlak

Ancient History in Polish Textbook Writing – 100 Years of Experience

Summary

Over the last hundred years, the place of ancient history in school education has undergone significant changes. The starting point was the classical *gymnasium* [middle school], whose program provided for a course in the history of ancient countries supported by the teachings of Greek and Latin. An important turning point was the reform of Minister Janusz Jędrzejewicz in 1932, as a result of which the course of ancient history assumed a propaedeutic form. It was then that the canon of educational content, which has been in force until today, was shaped. Differences in the volume and detail of the material in textbooks published in the last century are illustrated by the examples of ancient Sparta and the era of Alexander the Great.

Key words: ancient history, textbooks, historical education.

Irena Trzcieniecka-Schneider
Uniwersytet Rolniczy im. H. Kołłątaja w Krakowie

Polskie szkolne podręczniki logiki w wieku XX i XXI

Słowa kluczowe: podręczniki logiki, logika polska, kultura logiczna, edukacja, logika

Rodowód logiki europejskiej sięga, jak wiadomo, starożytnej Grecji. Przez wieki rozwijano ją i przekształcano, niezmienne pozostały jednak dwie rdzenne kwestie – związek logiki z formami myślenia człowieka oraz uznanie jej za *organon,* czyli narzędzie wspomagające wiele innych dziedzin, między innymi lingwistykę, informatykę, filozofię, ale także sferę codziennego doświadczenia. Nauczanie logiki było wcześniejsze niż ujęcie jej w pierwszy formalny system przez Arystotelesa, a i później nauczano jej zawsze, choć pod różnymi etykietkami. Nie inaczej było też w Polsce, gdzie prawdopodobnie pierwszym szerzej znanym logikiem był Jan z Grotkowa, zmarły w 1352 roku rektor szkoły w Świdnicy, autor komentarzy do dzieł logicznych Arystotelesa. Być może jego wstęp do logiki oparty na *Kategoriach* Arystotelesa i *Isagodze* Porfiriusza – zatytułowany *De clavibus intentionum* – można uznać za pierwszy podręcznik logiki powstały na ziemiach polskich. Jak pisze o tych czasach Maciej Iłowiecki: „Z końcem stulecia było już tyle zapisanych rozważań logicznych (kilka anonimowych), które rozpoczęły tradycję badań w tym zakresie, iż można mówić o swego rodzaju pierwszej polskiej szkole logiki”[1]. W uznaniu ważności tego przedmiotu Komisja Edukacji Narodowej zleciła opracowanie podręcznika logiki uczonemu tak wybitnemu jak Condillac. Przedmiot niniejszych rozważań stanowią podręczniki logiki napisane w języku polskim i funkcjonujące, lub choćby mogące funkcjonować, w szkołach polskich XX i XXI wieku.

Opis podręczników funkcjonujących w XX wieku jest trudny zarówno ze względu na różnice między zaborami, jak i periodyzację nieco inną w każdym zaborze. Dopiero od 1918 roku można mówić o jednolitej polityce oświatowej na ziemiach polskich. Do końca I wojny światowej w każdym z zaborów obowiązy-

---

[1] M. Iłowiecki, *Okręty na oceanie czasu. Historia nauki polskiej do 1945 roku*, Warszawa 2001, s. 21.

wały podręczniki często wydawane jeszcze pod koniec XIX wieku. Pod zaborem pruskim wiek XX rozpoczął się – co symptomatyczne – buntem dzieci Wrześni. Bezwzględna polityka germanizacyjna nie pozwalała na publikowanie podręczników w języku polskim. Prawdopodobnie w nielicznych przypadkach edukacji prywatnej wykorzystywano dość liczne podręczniki z sąsiednich zaborów, należy jednak pamiętać, że w 1871 roku zamknięto tam polskie szkoły prywatne i pozostawiono jedynie 40 placówek z językiem niemieckim jako wykładowym. Dopiero pod koniec wojny nauczyciele z tego zaboru włączyli się do debaty o przyszłości polskiej szkoły. Jedynym wyjątkiem było dość kuriozalne zresztą, a także wydane jeszcze przed najsilniejszą falą germanizacyjną dzieło Bronisława Trentowskiego *Myślini, czyli całokształt loiki narodowej*[2], trudno jednak uważać je za podręcznik szkolny.

O wiele lepsza pod tym względem była sytuacja w zaborze rosyjskim, zwłaszcza po roku 1905, kiedy pod wpływem rewolucji, a następnie przegranej wojny z Japonią ucisk caratu nieco zelżał. Zezwolono wówczas na wprowadzenie języka polskiego do szkół, ale i wcześniej działalność edukacyjna, naukowa i samokształceniowa rozwijała się znacznie żywiej niż pod zaborem pruskim. Najwybitniejszą rolę odegrała niewątpliwie założona w 1881 roku przez grupę intelektualistów Kasa im. Józefa Mianowskiego. Pełniła ona rolę swoistej akademii nauk, finansując liczne badania, a także wydając prace naukowe, encyklopedie i podręczniki, w tym cykl podręczników „Poradnik dla samouków". Działały, choć nielegalnie, kółka samokształceniowe, towarzystwa naukowe, prowadzono dyskusje naukowe na łamach czasopism, liczne były też kontakty naukowe i wydawnicze z Galicją. Przejmowano również z rąk zaborców szkoły zawodowe, które następnie pod przykrywką np. szkół handlowych kształciły według programu gimnazjów ogólnokształcących, dlatego też w roku 1918 tam właśnie sieć szkolnictwa była najlepiej rozwinięta. W początkach XX wieku pod zaborem rosyjskim funkcjonowały m.in. podręczniki Louisa Liarda[3], Williama S. Jevonsa[4], Władysława Biegańskiego[5], Desire'a J. Merciera[6], Władysława K. Biegańskiego[7],

---

[2] B. F. Trentowski, *Myślini, czyli całokształt loiki narodowej*, Poznań 1844.

[3] L. Liard, *Logika*, Warszawa 1886 (brak autora tłumaczenia).

[4] W. S. Jevons, *Logika, objaśniona figurami i pytaniami*, przeł. Henryk Wernic, Warszawa 1887.

[5] W. Biegański, *Zasady logiki ogólnej*, Warszawa 1903.

[6] D. J. Mercier, *Logika*, przeł. W. Kosiarkiewicz, Warszawa 1901 (wyd. I), 1906 (wyd. II).

[7] W. K. Biegański, *Podręcznik logiki i metodologii ogólnej dla szkół średnich i samouków*, Warszawa 1907. Podręcznik był bardzo popularny – do roku 1916 miał pięć wydań.

Henryka Struvego[8] i Władysława M. Kozłowskiego[9], a zarazem podręczniki wydawane w zaborze austriackim.

W początkach XX wieku sytuacja edukacyjna pod zaborem austriackim mogła uchodzić za najlepszą[10]. Dzięki staraniom Polaków pod przewodnictwem Józefa Dietla – powołano Radę Szkolną Krajową, działającą od lat sześćdziesiątych XIX wieku aż do I wojny światowej. Tworzyli ją Polacy, a jej zadaniem było zajmowanie się szkolnictwem ludowym oraz średnim, w tym opiniowanie podręczników. Już od 1861 roku za zgodą Austriaków w szkołach obowiązywał język polski, niemniej np. dyrektorzy szkół średnich musieli być akceptowani przez władze austriackie. Jak piszą niektórzy historycy, szkoła była z języka polska, ale z ducha austriacka, co prowokowało młodzież do buntu. Zwłaszcza po roku 1905 dało się zaobserwować zintensyfikowaną pracę kół samokształceniowych, a także działalność na rzecz upowszechniania oświaty, np. powstał Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji[11]. Główną przeszkodą w upowszechnianiu oświaty i podnoszeniu jej na wyższy poziom była przysłowiowa galicyjska bieda. Szkół, zwłaszcza poza większymi miastami, było niewiele, przeważały cztero-, a nawet dwuklasowe, brakowało też nauczycieli, którym na wsiach płacono najczęściej „w naturze", w dodatku zmagano się ze skutkami wcześniejszej bezwzględnej germanizacji. Niemniej pod zaborem tym działały dwa uniwersytety, rok 1872 zaowocował powstaniem w Krakowie Akademii Umiejętności (przymiotnik „Polska" dodano w 1919 roku), zaś w roku 1882 powołano we Lwowie Macierz Polską, propagującą czytelnictwo przez publikowanie tanich książek, również podręczników. W gimnazjach austriackich już w 1849 roku wprowadzono zlogicyzowaną wersję propedeutyki filozofii według programu Johanna Friedricha Herbarta, w myśl którego miała ona przygotować do rozumienia systemów filozoficznych. W następnych programach i opracowaniach coraz większe znaczenie zdobywała refleksja metafilozoficzna i metodologiczna. Obowiązująca w ostatnich – VII i VIII – klasach gimnazjum w wymiarze dwóch godzin tygodniowo propedeutyka filozofii obejmowała ogólne zasady logiki i metodologii oraz psychologii empirycznej i miała stanowić wprowadzenie do studiów uniwersyteckich. W początkach wieku XX pod zaborem austriackim zostały wydane

---

[8] H. Struve, *Logika elementarna. Podręcznik dla szkół i samouków*, Warszawa 1907.

[9] W. M. Kozłowski, *Podstawy logiki, czyli zasady nauk. Wykład systematyczny dla szkół wyższych i średnich oraz dla samouctwa*, Warszawa 1916.

[10] Obszerne omówienie podręczników szkolnych pod zaborem austriackim podaje Maria Stinia. Zob. M. Stinia, *Podręczniki w gimnazjach galicyjskich w latach 1860–1918*, „Prace Komisji Historii Nauki PAU", t. VI, Kraków 2004, s. 5–39.

[11] E. Podgórska, *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905–1918*, Warszawa 1973.

i funkcjonowały głównie podręczniki: W. Kozłowskiego[12], Aleksandra Pechnika[13], Franciszka Gabryla[14] i Jana Nuckowskiego[15]. Podręcznik Kazimierza Twardowskiego[16] należy uznać za skrypt, a nie podręcznik szkolny.

Należy tu zauważyć, że podręczniki, różniąc się dość znacznie między sobą poziomem, nowoczesnością, sposobem podawania treści, wskazywały na poglądy filozoficzne autorów. Neokantysta Władysław Mieczysław Kozłowski zaprzeczał klasycznej teorii prawdy, z kolei ks. dr Aleksander Pechnik, co prawda nie w swoim podręczniku, ale w innym dziele[17], żądał, aby logika dostarczyła argumentów, „że Darwinizm jest hipotezą całkowicie nieuzasadnioną".

Po odzyskaniu niepodległości młode państwo polskie stanęło nie tylko wobec konieczności ujednolicenia trzech systemów szkolnictwa, odmiennych w każdym z zaborów – np. podczas gdy w zaborze rosyjskim nie było obowiązku szkolnego, w austriackim był on realizowany dość słabo, musiało także zaradzić znacznemu niedoborowi nauczycieli. Logika miała szczęście – na czele Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w rządzie Ignacego Paderewskiego stanął wybitny logik, Jan Łukasiewicz. Być może dzięki niemu w *Dekrecie o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim* z 7 lutego 1919 roku wśród przedmiotów obowiązkowych w seminariach nauczycielskich znalazł się przedmiot „psychologia i logika". Po ukończeniu nauki zdawano egzamin z tego przedmiotu. Dekret został podpisany przez Piłsudskiego, Paderewskiego i Łukasiewicza.

W okresie międzywojennym kultura logiczna została w dużym stopniu zdominowana przez działalność szkoły lwowsko-warszawskiej. Jako przykład może posłużyć fakt, że na uniwersyteckie wykłady z logiki formalnej Jana Łukasiewicza chodziła cała śmietanka ówczesnej Warszawy. Po prostu wypadało „być na Łukasiewiczu", tak jak pod koniec wieku XX „być na Lemie" czy „na Miłoszu", co wydaje się snobizmem dość szlachetnym. Przekonanie, że logika może pełnić funkcję ważnej nauki pomocniczej w nauczaniu i twórczym uprawianiu innych dyscyplin, żywił już założyciel szkoły, Kazimierz Twardowski, który w 1901 roku dał temu wyraz we wspomnianej wyżej pracy *Zasadnicze pojęcia dydaktyki*

---

[12] W. Kozłowski, *Logika elementarna*, Lwów 1891.

[13] A. Pechnik, *Logika elementarna*, Tarnów 1897.

[14] F. Gabryl, *System filozofii. Logika formalna*, Kraków 1899. W 1900 roku podręcznik został uzupełniony przez dzieło *Noetyka*, a w roku 1912 ukazała się tegoż autora *Logika ogólna.*

[15] J. Nuckowski, *Początki logiki ogólnej dla szkół*, Kraków 1893; wyd. II tamże 1903.

[16] K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901.

[17] A. Pechnik, *O reformie tzw. propedeutyki filozoficznej w naszych gimnazjach*, Tarnów 1892.

i logiki[18]. Jan Łukasiewicz wykorzystał logikę formalną w rozstrzyganiu problemu determinizmu, ale szczególną rolę organizującą i wspomagającą zarówno naukę, jak i nauczanie/uczenie się przypisywano metodologii nauk jako gałęzi logiki. Wiele lat później Kazimierz Ajdukiewicz pisał:

> Sposób, w jaki uprawiało się metodologię w standardowych podręcznikach logiki, polegał zazwyczaj na przetrawianiu poglądów przekazanych przez tradycję, wywodzącą się niejednokrotnie jeszcze od Arystotelesa. Nie dbano też o to, aby podawany w nich opis zabiegów metodologicznych i ich ocena były zgodne z praktyką współczesnej nauki. Metodologia rozumiejąca pragnie z tą praktyką pozostawać w jak najściślejszym związku. Ma ona, śledząc tę praktykę, zrozumieć, dlaczego pewne zabiegi są oceniane jako trafne, a inne jako chybione[19].

Świadectwo.

Trzcinnicki

słuchacz zwyczajny Wydziału filozoficznego

uczęszczał w półroczu zimowym roku akademickiego 1906/1907 na wykład p. t.

Logika

(4 godziny) a egzaminowy się w dniu dzisiejszym do Colloquium złożył je

bardzo dobrze

We Lwowie, dnia 11. Września 1907

Twardowski

Ryc. 1. Świadectwo Jana Trzcienieckiego, polonisty, późniejszego nauczyciela języka polskiego w Krzemieńcu Podolskim i Gimnazjum Polskim w Gdańsku z podpisem Kazimierza Twardowskiego.

---

[18] K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki…*, Lwów 1901. Omówienie tej pracy w: R. Maciołek, *Stosunek logiki do dydaktyki w poglądach niektórych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1 (2014), s. 74–89.

[19] K. Ajdukiewicz, przedmowa do tegoż, *Język i poznanie. Tom I. Wybór pism z lat 1920–1939*, Warszawa 1960, s. VI.

Postulowana kultura logiczna – o którą prawdziwa walka, jak się wydaje przegrana, rozegrała się po II wojnie światowej – nie poprzestawała wyłącznie na wiedzy dostarczanej przez podręczniki. Cechowało ją podejście krytyczne, a za ważniejszą od odpowiedzi na pytanie „jak?" uważała odpowiedź na pytanie „dlaczego tak właśnie, a nie inaczej?".

Początkowo logika nauczana była w ramach propedeutyki filozofii, choć nie we wszystkich typach gimnazjów. Oprócz kolejnych wydań książek W. Biegańskiego i W. Kozłowskiego, najczęściej stosowano podręcznik Williama S. Jevonsa – tzw. „dużego Jevonsa"[20]. Był to podręcznik tradycyjny i choć oprócz zwykłych trzech działów poświęconych nazwom, zdaniom i sylogizmom zawierał także dział czwarty, dotyczący metody, jednak, rzecz jasna, nie uwzględniał nowych horyzontów, jakie otworzyły się przed logiką na skutek działalności szkoły lwowsko-warszawskiej. Logikę jako samodzielny przedmiot obowiązujący we wszystkich typach gimnazjów[21] postulowała reforma Stanisława Grabskiego, co ostatecznie wprowadzono w 1927 roku. Logiki nauczano w ostatniej klasie, w drugim semestrze w wymiarze 3 godzin tygodniowo, nad czym ubolewała Izydora Dąmbska, twierdząc, że to zbyt mało, zwłaszcza że ostatni semestr był krótszy ze względu na egzaminy maturalne[22]. Wciąż jeszcze korzystano głównie ze wznawianych podręczników sprzed I wojny, ale już w 1923 roku ukazało się pierwsze wydanie podręcznika Kazimierza Sośnickiego[23], zrecenzowane przez Kazimierza Ajdukiewicza[24], który chwalił szerokie ujmowanie logiki i traktowanie jej jako narzędzia innych nauk, krytykował natomiast pewne uproszczenia i nieścisłości wypowiedzi, zwłaszcza pominięcie szeregu zagadnień metodologicznych, w tym metodologii nauk indukcyjnych[25]. W roku 1927 ukazał się podręcznik Alojzego Hoefle-

---

[20] W. S. Jevons, *Logika. Podręcznik do użytku szkolnego*, z oryginału angielskiego „Elementary Lessons in Logic", przełożył Cz. Znamierowski, Warszawa 1921 (wyd. 2 – 1922, wyd. 3 – 1936). Był też „mały Jevons" – wydany wcześniej: W. S. Jevons, *Logika objaśniona figurami i pytaniami*, przeł. H. Wernic, Warszawa 1887.

[21] Uprzednio w gimnazjach matematyczno-przyrodniczych była ona przedmiotem fakultatywnym.

[22] I. Dąmbska, *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, „Przegląd Humanistyczny", V (1930), z. 3, s. 279–287.

[23] K. Sośnicki, *Zarys logiki dla klas wyższych szkół średnich ze szczególnym uwzględnieniem seminariów nauczycielskich*, Lwów–Warszawa 1923.

[24] K. Ajdukiewicz, *Recenzja: Sośnicki K., Zarys logiki*, „Ruch Filozoficzny", t. VIII (1924), s. 62–64.

[25] Podaję za: R. Maciołek, *Stosunek logiki do dydaktyki w poglądach niektórych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1 (2014), s. 74–89.

ra[26], profesora Uniwersytetu Wiedeńskiego, w tłumaczeniu Zygmunta Zawirskiego. Jednak w związku z gwałtownym rozwojem w Polsce logiki jako dyscypliny naukowej, ciężar jej nauczania przeniesiono na uczelnie wyższe, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia nauczycieli, stąd większość podręczników z tego okresu adresowana była do studentów i nauczycieli, a nie uczniów. Równolegle toczyła się dyskusja na temat nauczania elementów logiki w ramach innych przedmiotów oraz wykorzystania logiki jako narzędzia w ich nauczaniu. Już w 1918 roku zabrał na ten temat głos pedagog Wiktor Wąsik[27], natomiast uczennica K. Twardowskiego, Izydora Dąmbska podawała w swojej pracy szczegółowe przykłady zastosowania logiki na lekcjach języka polskiego[28].

Reforma jędrzejewiczowska wprowadziła do szkół ponownie propedeutykę filozofii, co zrealizowano ostatecznie w roku 1937[29]. Nauczyciele mieli do wyboru cztery podręczniki wydane rok później: K. Ajdukiewicza[30], T. Czeżowskiego[31], B. Gaweckiego[32] i H. Lelesz[33]. Maciej Woźniczka, podając opis wspomnianych czterech podręczników, za najlepszy pod względem dydaktycznym uznał ten ostatni[34]. Jak stwierdził:

> Istotny jest zwłaszcza „duch" tego tekstu: wartościotwórczy, optymistyczny, skupiony na statecznych wywodach i zachęcający do postawy naukotwórczej. Nawet i wobec współczesnego niepokoju kultury tekst ten i dzisiaj zdaje się nie mieć wartości jedynie historycznych. Tekst ten może być wręcz wzorem zachęty, stymulacji pozytywnej, o którą tak trudno we współczesnych, niekiedy wielce udziwnionych postmodernistycznych kontekstach[35].

---

[26] A. Hoefler, *Logika propedeutyczna dla szkół średnich*, przeł. Z. Zawirski, Lwów 1927.

[27] W. Wąsik, *Nawiasowy kurs logiki formalnej przy nauczaniu języka polskiego metodą dyskursywną*, „Przegląd Pedagogiczny", 37 (1918), s. 475–494.

[28] I. Dąmbska, *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, „Przegląd Humanistyczny", V (1930), z. 3, s. 279–287.

[29] Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Propedeutyka filozofii*, Lwów 1937.

[30] K. Ajdukiewicz, *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*, Lwów–Warszawa 1938.

[31] T. Czeżowski, *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla II klasy wszystkich wydziałów w liceach ogólnokształcących*, Wilno 1938.

[32] B. Gawecki, *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla kl. drugiej liceów ogólnokształcących*, Warszawa 1938.

[33] H. Lelesz, *Podręcznik propedeutyki filozofii dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*, Lwów 1938.

[34] M.Woźniczka, *Logika w szkole – utracony paradygmat edukacyjny*, „Studia z Filozofii Polskiej", tom 2 (2007), s. 355–384.

[35] Ibidem, s. 367.

Po drugiej wojnie światowej początkowo uczono propedeutyki filozofii według programu przedwojennego. Wydawano podręczniki T. Czeżowskiego[36] i K. Ajdukiewicza[37]. W roku 1950 Ministerstwo Oświaty wprowadziło do nowego programu jedenastoletniej – tworzonej na wzór sowiecki – szkoły ogólnokształcącej przedmiot „logika" w wymiarze jednej godziny tygodniowo (w sumie 25 godzin). Podręcznikiem zatwierdzonym do użytku szkolnego przez Ministerstwo Oświaty został podręcznik S. N. Winogradowa i A. F. Kuźmina[38], w którym na początku zamieszczono wpis, podpisany przez redakcję wydania sowieckiego, wymieniający zmiany w stosunku do pierwszego wydania (1948 r.). Między innymi: „W oparciu o naukę J. W. Stalina o języku dokonano niektórych uzupełnień w paragrafach *Pojęcie i słowo* oraz *Sąd i zdanie*". Pozostałe zmiany były podobne. Uczeń niemal na każdej stronie podręcznika znajdował zdania takie, jak: „Ścisłe i bezsporne fakty, związane ze sobą, uważał W. I. Lenin nie tylko za nieodparte, lecz i bezwarunkowo dowodzące"[39]. Trudno się dziwić, że w tej sytuacji Kazimierz Ajdukiewicz, który, mając zakaz wykładania na uczelniach wyższych, uczył logiki w liceum, opublikował *Zarys logiki*[40], zatwierdzony przez Ministerstwo Oświaty do użytku szkolnego jako książka pomocnicza dla nauczycieli, ale faktycznie stanowiący alternatywę dla podręcznika S. N. Winogradowa i A. F. Kuźmina.

Logika była nauczana w szkołach średnich aż do roku 1959, kiedy to została znów zastąpiona przez propedeutykę filozofii. Z całości programu liczącego 60 godzin na logikę przeznaczono 19. Wznowiono podręcznik Czeżowskiego, posługiwano się też podręcznikiem Ajdukiewicza wznowionym w 1950 roku oraz jego *Zarysem logiki*. Pod koniec owego okresu ukazał się podręcznik pod redakcją Jana Legowicza[41], dziś starannie zapomniany ze względu na wydźwięk ideologiczny, w tym przypisy do referatów Stalina, w którym na ogólną liczbę 292 stron rozdział poświęcony logice, autorstwa Zdzisława Ziemby, liczył stron 78, czyli prawie 27%. W 1967 r. do liceów wszedł nowy program licealny po ośmio-

---

[36] T. Czeżowski, *Główne zasady nauk filozoficznych. Podręcznik propedeutyki filozofii*, Warszawa 1946. W rzeczywistości było to drugie wydanie podręcznika z roku 1938, choć pod zmienionym tytułem.

[37] K. Ajdukiewicz, *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*, Warszawa 1947 oraz dwukrotnie w roku 1948 (wyd. 3 i 4), a także w 1950 (wyd. 5).

[38] S. N. Winogradow, A. F. Kuźmin, *Logika*, przeł. M. i S. Rakowscy, Warszawa 1951. Podręcznik był wielokrotnie wznawiany, nie traktowano tego jednak jako następnych wydań, ale jako uzupełnienia (dodruk) wydania pierwszego.

[39] Ibidem, s.150.

[40] K. Ajdukiewicz, *Zarys logiki. Książka pomocnicza dla nauczyciela*, Warszawa 1953. Aż do roku 1965 książka miała osiem wydań.

[41] J. Legowicz (red.), *Propedeutyka filozofii*, Warszawa 1966.

letniej szkole podstawowej. Nie było w nim propedeutyki filozofii, a logika została wyłącznie w liceach dla wychowawczyń przedszkoli, prawdopodobnie pod wpływem badań Piageta nad myśleniem logicznym dzieci. Elementy logiki włączono do programu matematyki (głównie podstawy klasycznego rachunku zdań) i języka polskiego. Ostatnim podręcznikiem logiki wykorzystywanym w polskiej szkole średniej był podręcznik Mieczysława Omyły[42], napisany specjalnie dla liceum wychowawczyń przedszkoli. Kolejni ministrowie nie wykazywali zainteresowania powrotem logiki do szkół (filozofii zresztą też), nie złożyli broni jednak spadkobiercy tradycji logiki polskiej. Toczono walkę nie tyle o wyposażenie ucznia w podstawowe wiadomości z zakresu logiki, ale o upowszechnienie przez szkołę kultury logicznej, rozumianej jako precyzja i ścisłość tak myśli, jak i mowy[43]. Sztandarowym przykładem takiego podejścia jest znana praca Ajdukiewicza *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów?*[44], w której bodaj po raz pierwszy pada określenie „kultura logiczna". Powstają publikacje mające kształcić nauczycieli w umiejętnościach koniecznych do szerzenia owej kultury. Dydaktycy nauk szczegółowych, jak np. dydaktyk geografii Jan Flis, kładą nacisk na ujawnienie podstaw metodologiczno-logicznych swych dziedzin. Semiotyk Jerzy Pelc pisze pracę o potrzebie logizacji nauczania w szkole średniej[45] i możliwości wykorzystania w tym celu lekcji języka polskiego. Przekonanie, że wycofanie logiki ze szkół było błędem, a także, że zaprzepaszczenie i zapomnienie wielkiego dorobku polskiej logiki międzywojennej należałoby uznać za wręcz zbrodnię – było w tym czasie powszechne wśród elit kontynuujących tradycje naukowe II Rzeczypospolitej. Równocześnie wydanych zostało wiele skryptów i podręczników z zakresu logiki, przeznaczonych dla szkół wyższych, gdzie logika walczyła o przetrwanie. Niezagrożona pozostała jedynie na studiach prawniczych i filozoficznych. Część tych podręczników uniwersyteckich, choć nie miała, jak te opublikowane w końcu XIX wieku, adnotacji „dla samouków", pozwalała na samodzielne opanowanie podstaw logiki.

---

[42] M. Omyła, *Logika, wybrane zagadnienia*, Warszawa 1980 (wyd. I), 1983 (wyd. II). Podręcznik ma adnotację: „Podręcznik aprobowany dla słuchaczy studium wychowania przedszkolnego". Tegoż autora *Zarys logiki*, Warszawa 1995, choć dotowany przez Ministra Edukacji Narodowej, był wykorzystywany wyłącznie przez studentów.

[43] Szerzej pisałam o tym w: I. Trzcieniecka-Schneider, *O miejsce dla logiki w nauczaniu szkolnym*, „Opinie Edukacyjne PAU. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", Tom XIII, Kraków 2015.

[44] K. Ajdukiewicz, *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów?*, [w:] idem, *Język i poznanie*, t. II, Warszawa 1963. Pierwodruk „Nowa Szkoła", 1959, nr 2, s. 2–8.

[45] J. Pelc, *Logizacja nauczania w szkole średniej*, „Studia Logica", 24 (1969), s. 209–220.

Wiek XXI rozpoczął się od chwilowego wprowadzenia filozofii do gimnazjów, w ramach tzw. ścieżki edukacyjnej. Choć tylko w niewielu szkołach skorzystano z tej możliwości, powstały podręczniki filozofii, które jednak tematykę logiczną potraktowały po macoszemu. I tak w podręczniku Anny Jedynak i Tadeusza Walentynowicza pt. *Filozofia. Podręcznik dla gimnazjum do edukacji filozoficznej* (Warszawa 2000) znalazły się pewne elementy metodologii, w podręczniku Jacka Wojtysiaka pt. *Pochwała ciekawości. Filozofia* (Kraków 2003) – parę terminów logicznych, np. „mereologia", w pozostałych nie było nawet tego. Równocześnie podręczniki historii, w których jest mowa o szkole lwowsko-warszawskiej, należą do wyjątków. W 2008 roku, po wielu dziesięcioleciach starań zaświtała nadzieja na wprowadzenie filozofii do liceów – i wprawdzie znów filozofia została przedmiotem fakultatywnym i to w niektórych tylko typach klas, zaczęto pisać nowe podręczniki, w których znowu zabrakło logiki. Może najlepiej stosunek autorów podręczników nie tylko do logiki, ale do nieco „ściślejszej" problematyki filozoficznej pokazuje podręcznik Magdaleny Gajewskiej i Krzysztofa Sobczaka[46]. Na stronach poświęconych Arystotelesowi sylogistyka nie jest nawet wspomniana. Francis Bacon wraz z jego indukcją został wyrzucony do przypisu. Leibnizowi autorzy przypisali sformułowanie zasady sprzeczności (znanej już starożytnym Grekom), za to nie ma słowa o propozycji *lingua universalis*. Wprawdzie Millowi pozostawiono jego tablice indukcji, ale z tekstu uczeń nie ma najmniejszej szansy dowiedzieć się, czym jest owa indukcja i czy ma jakieś zastosowania poza metereologią. Filozofia analityczna „nie rozwiązywała problemów filozoficznych"[47] – widocznie Autorzy zagadnień filozofii nauki czy filozofii języka nie zaliczają do problemów filozoficznych. Na 344 strony książki dwa rozdziały mające związek z logiką zajmują w sumie 12 stron (3,48%, czyli niecałe 4%) i obejmują zbiór zagadnień znanych już w średniowieczu. Autorzy nie zauważają, albo nie wiedzą, że logika jest dyscypliną wciąż rozwijającą się, której impuls nadały zarówno badania nad językiem, rozwój logik nieklasycznych, ale także lawinowy rozwój informatyki. W chwili obecnej elementy logiki można spotkać w niektórych podręcznikach języka polskiego (zależy to od dobrej woli autora), a do 2008 roku w podręcznikach matematyki. Obecnie logiki nie ma w podstawie programowej matematyki.

Nasuwa się pytanie, dlaczego, mimo zasadniczej zgodności co do potrzeby nauczania logiki, mimo licznych publikacji na ten temat, nie udało się środowisku logików wymusić na decydentach nie tylko wprowadzenia logiki jako odrębnego przedmiotu (choć udało się to zwolennikom edukacji dla bezpieczeństwa, a także

---

[46] M. Gajewska, K. Sobczak, *Filozofia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia 2012.

[47] Ibidem, s. 237.

w dużej mierze psychologom w ramach „przedsiębiorczości"), ale nawet miejsca na zaprezentowanie problematyki logicznej w ramach innego przedmiotu. Niewątpliwie przyczyn jest wiele, niektóre dość oczywiste, zwrócę zatem uwagę na dwie, choć niekoniecznie decydujące. Pierwsza, to swoiste błędne koło – człowiek, który nie zna logiki, nie wie, że problemy, przed którymi staje, dają się rozwiązać za pomocą środków logicznych, ponieważ nie próbuje ich stosowania. Czasami pomocna może być nawet uboga metoda zero-jedynkowa, ale trzeba wiedzieć, jak ją zastosować. Ponieważ człowiek ów tego nie wie, uważa, że logika jest zasadniczo nieprzydatna, a więc nie ma po co jej się uczyć. Takie rozumowanie zadecydowało o wycofaniu logiki z programu matematyki – nauczyciele, którzy sami na studiach nie uczyli się logiki, nie wiedzieli, w jakich typach zadań zastosowanie logiki ułatwia ich zrozumienie i rozwiązanie, a w jakich jest wręcz konieczne. O drugiej przyczynie pisał Henryk Struve w swojej *Historii logiki*...[48], w rozdziale *Wskazówki na przyszłość*: „Wreszcie nie mogę pominąć jeszcze jednej, ostatniej, ale niestety bardzo doniosłej wady; jest nią **brak solidarności** miedzy naszymi pracownikami w zakresie filozofii". Od napisania tych słów minęło ponad sto lat i choć logika polska jako dyscyplina naukowa, zwłaszcza logika formalna, ma się całkiem nieźle, to kultura logiczna w społeczeństwie polskim, o którą z powodzeniem walczono pod koniec wieku XIX i przez cały wiek XX, a także świadomość wspaniałego dorobku polskich logików okresu międzywojennego, w wieku XXI zaginęła niemal doszczętnie. Miejmy nadzieję, że nie na zawsze.

Bibliografia

Ajdukiewicz K., *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów?*, [w:] idem, *Język i poznanie*, t. II, Warszawa 1963. Pierwodruk „Nowa Szkoła", 1959, nr 2, s. 2–8.

Ajdukiewicz K., *Język i poznanie. Tom I. Wybór pism z lat 1920–1939*, Warszawa 1960.

Ajdukiewicz K., *Język i poznanie*, t. II, Warszawa 1963.

Ajdukiewicz K., *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*, Warszawa 1947 oraz dwukrotnie w roku 1948 (wyd. 3 i 4), a także w 1950 (wyd. 5).

Ajdukiewicz K., *Recenzja: Sośnicki K., Zarys logiki*, „Ruch Filozoficzny", t. VIII (1924), s. 62–64.

Ajdukiewicz K., *Zarys logiki. Książka pomocnicza dla nauczyciela*, Warszawa 1953.

Biegański W., *Zasady logiki ogólnej*, Warszawa 1903.

[48] H. Struve, *Historia logiki jako teorii poznania w Polsce*, Warszawa 1911, s. 535.

Biegański W. K., *Podręcznik logiki i metodologii ogólnej dla szkół średnich i samouków*, Warszawa 1907. Podręcznik ten był bardzo popularny – do roku 1916 miał pięć wydań.

Czeżowski T., *Główne zasady nauk filozoficznych. Podręcznik propedeutyki filozofii*, Warszawa 1946.

Czeżowski T., *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla II klasy wszystkich wydziałów w liceach ogólnokształcących*, Wilno 1938.

Dąmbska I., *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, „Przegląd Humanistyczny", V (1930), z. 3, s. 279–287.

Gabryl F., *System filozofii. Logika formalna*, Kraków 1899.

Gabryl F., *Noetyka*, Kraków 1900.

Gabryl F., *Logika ogólna*, Kraków 1912.

Gajewska M., Sobczak K., *Filozofia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia 2012.

Gawecki B., *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla kl. drugiej liceów ogólnokształcących*, Warszawa 1938.

Hoefler A., *Logika propedeutyczna dla szkół średnich*, przeł. Zygmunt Zawirski, Lwów 1927.

Iłowiecki M., *Okręty na oceanie czasu. Historia nauki polskiej do 1945 roku*, Warszawa 2001, s. 21.

Jadacki J. J., *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*, „Kwartalnik Pedagogiczny", 1982, 3–4, s. 79–106.

Jedynak A., Walentynowicz T., *Filozofia. Podręcznik dla gimnazjum do edukacji filozoficznej*, Warszawa 2000.

Jevons W. S., *Logika. Podręcznik do użytku szkolnego*, z oryginału angielskiego *Elementary Lessons in Logic* przełożył C. Znamierowski, Warszawa 1921, (wyd. 2, 1922, wyd. 3, 1936).

Jevons W. S., *Logika, objaśniona figurami i pytaniami*, przeł. H. Wernic, Warszawa 1887.

Kozłowski W., *Logika elementarna*, Lwów 1891.

Kozłowski W. M., *Podstawy logiki, czyli zasady nauk. Wykład systematyczny dla szkół wyższych i średnich oraz dla samouctwa*, Warszawa 1916.

Legowicz J. (red.), *Propedeutyka filozofii*, Warszawa 1966.

Lelesz H., *Podręcznik propedeutyki filozofii dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*, Lwów 1938.

Liard L., *Logika* (brak autora tłumaczenia), Warszawa 1886.

Maciołek R., *Stosunek logiki do dydaktyki w poglądach niektórych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1 (2014), s. 74–89.

Mercier D. J., *Logika*, przeł. W. Kosiarkiewicz, Warszawa 1901 (wyd. I), 1906 (wyd. II).

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Propedeutyka filozofii*, Lwów 1937.

Nuckowski J., *Początki logiki ogólnej dla szkół*, Kraków 1893, wyd. II tamże 1903.

Omyła M., *Logika, wybrane zagadnienia*, Warszawa 1980 (wyd. I), 1983 (wyd. II).

Omyła M., *Zarys logiki*, Warszawa 1995.

Pechnik A., *Logika elementarna*, Tarnów 1897.

Pechnik A., *O reformie tzw. propedeutyki filozoficznej w naszych gimnazjach*, Tarnów 1892.

Pelc J., *Logizacja nauczania w szkole średniej*, „Studia Logica", 24 (1969), s. 209–220.

Podgórska E., *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905–1918*, Warszawa 1973.

Sośnicki K., *Zarys logiki dla klas wyższych szkół średnich ze szczególnym uwzględnieniem seminariów nauczycielskich*, Lwów–Warszawa 1923.

Stinia M., *Podręczniki w gimnazjach galicyjskich w latach 1860–1918*, „Prace Komisji Historii Nauki PAU", t. VI, Kraków 2004, s. 5–39.

Struve H., *Historia logiki jako teorii poznania w Polsce*, Warszawa 1911.

Struve H., *Logika elementarna. Podręcznik dla szkół i samouków*, Warszawa 1907.

Trentowski B. F., *Myślini, czyli całokształt loiki narodowej*, Poznań 1844.

Trzcieniecka-Schneider I., *O miejsce dla logiki w nauczaniu szkolnym*, „Opinie Edukacyjne PAU – Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", t. XIII, Kraków 2015.

Twardowski K., *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901.

Wąsik W., *Nawiasowy kurs logiki formalnej przy nauczaniu języka polskiego metodą dyskursywną*, „Przegląd Pedagogiczny", 37 (1918), s. 475–494.

Winogradow S. N., Kuźmin A. F., *Logika*, przeł. Mieczysław i Stanisława Rakowscy, Warszawa 1951.

Wojtysiak J., *Pochwała ciekawości. Filozofia*, Kraków 2003.

Woźniczka M., *Logika w szkole – utracony paradygmat edukacyjny*, „Studia z Filozofii Polskiej", tom 2 (2007), s. 355–384.

Irena Trzcieniecka-Schneider

Polish logic textbooks in the XX and XXI century

Summary

The subject of the thesis is the teaching of logic in Poland in the twentieth and twenty-first century seen through the prism of school textbooks written in Polish. Until the 1960s, logic was taught in schools in Poland either as an independent subject or as a part of propaedeutics of philosophy. This favored the spreading of skills referred to by Kazimierz Ajdukiewicz as "logical culture". Despite the postulates of logicians and didactics, mainly didactics of philosophy, logic was systematically withdrawn from secondary schools at the end of the twentieth century and within the twenty-first century, which resulted in the disappearance of logical culture in the wider social strata.

Key words: school textbooks of logic, Polish logic, logical culture, education, logic.

Danuta Ciesielska
Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Antoniego Birkenmajerów PAN
Jerzy Szczepański
Instytut Matematyki UJ

Szkolny podręcznik do matematyki z perspektywy czterdziestu lat (1975–2015)

Słowa kluczowe: nauczanie matematyki, polskie podręczniki do matematyki

1. Wstęp

Po drugiej wojnie światowej w wielu krajach Europy, a także w Stanach Zjednoczonych rozpoczęły się głębokie reformy programów nauczania matematyki, a co za tym idzie, powstały zupełnie nowe cykle podręczników. Jednym z ważnych powodów przeobrażeń była zmiana samej matematyki-nauki. W latach pięćdziesiątych XX w. fascynacja możliwością integracji całej matematyki, w jej specyficznym ujęciu w teorii kategorii, stała się impulsem do podejścia do samej matematyki, a równocześnie zmian w edukacji matematycznej. Zaproponowana przez grupę francuskich matematyków[1] – ukrywającą się pod pseudonimem Nicolas Bourbaki (zwaną bourbakistami) – zupełnie nowa metoda pozwalała na szybkie i spektakularne wyniki. Grupa ta była niezmiernie wpływowa i, pomimo ostrej krytyki zarówno ze strony części środowiska matematycznego jak i dydaktycznego, dokonała rewolucyjnych zmian także w nauczaniu matematyki. Powstające w ten sposób nowe *curriculum,* promujące nowe, liczące zaledwie kilkadziesiąt lat idee matematyczne, zostało zupełnie oderwane od tradycji ponad dwóch tysięcy lat rozwoju matematyki. Najpierw w Belgii w kierowanym przez George'a

[1] Grupa ta, skupiająca młodych francuskich matematyków (Claude Chevalley, Jean Coulomb, Jean Delsarte, Jean Dieudonné, Charles Ehresmann, René de Possel, Szolem Mandelbrojt i André Weil), ukryła się pod pseudonimem Nicolas Bourbaki i później była znana pod wspólną nazwą bourbakiści. W późniejszym okresie do grupy dołączyli przedstawiciele młodszego pokolenia, między innymi André Lichnerowicz.

Papy'ego[2] „Centre Belge de la Pédagogie de la Mathématique" opracowano nowatorski program wprowadzenia w szkołach matematyki realizującej program bourbakistowski[3]. Aby podkreślić rewolucyjność zmian, nowemu *curriculum* nadano nazwę „mathématique moderne" (lub „mathématiques modernes" – matematyka nowoczesna). We Francji autorem koncepcji nauczania nowoczesnej matematyki – opartej na bourbakistowskich ideach – był matematyk polskiego pochodzenia André Lichnerowicz[4], który kierował pracami „Komisji Lichnerowicza" w latach 1966–1973. Zaproponowana reforma to „koncepcja konstruktywna aksjomatyczna, strukturalna matematyki, owoc ewolucji ideowej, jest dostosowana «jak rękawiczka» do kształcenia naszych czasów"[5]. W Stanach Zjednoczonych nowa matematyka – „New Mathematica, American Style"[6] – była dziełem powstającym w kilku ośrodkach: University of Illinois, University of Maryland, Stanford University oraz Columbia University. Autorem najbardziej popularnego programu była grupa „School Mathematics Study Group", kierowana przez Edwarda G. Begle'a[7] od roku 1958 przez kolejnych 15 lat. Charakterystyczną cechą tego okresu jest fakt, że to zawodowo czynni matematycy inicjowali powstanie grup zajmujących się pracami nad reformami. We Francji był to André Lichnerowicz (1915–1988), który studiował u wybitnego francuskiego matematyka Élie Cartana[8], w Stanach Zjednoczonych – Edward Griffith Begle (1914–1978), który uzyskał doktorat z topologii w 1940 roku w Princeton pod kierunkiem znakomitego matematyka Salomona Lefschetza, natomiast w Belgii – Georges Papy (1920–2011), który doktoryzował się z matematyki (z wyróżnieniem) na uniwersytecie w Brukseli, a w roku 1966 na Międzynarodowym Kongresie Matematyków w Moskwie miał wykład plenarny na temat edukacji matematycznej. W późniejszym okresie reform do grupy matematyków dołączyła liczna grupa dydaktyków matematyki. Bardzo wcześnie znaleźli się w niej polscy uczeni, wśród których

---

[2] George Papy (1920–2011), matematyk i dydaktyk matematyki.

[3] Za: Z. Krygowska, *Koncepcje powszechnego matematycznego kształcenia w reformach podręczników szkolnych z lat 1960–1980*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1981, s. 79.

[4] J. J. O'Connor, E. F. Robertson, Andre Lichnerowicz, MacTutor, dostępna http://www-history.mcs.st-and.ac.uk/Biographies/Lichnerowicz.html dostęp 10 stycznia 2018 r.

[5] Karta z Chambery, za: Z. Krygowska, *Koncepcje*..., s. 81.

[6] Obecnie znana pod nazwą „The New Math".

[7] J. J. O'Connor, E. F. Robertson, Edward Griffith Begle, MacTutor, dostępna http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Biographies/Begle.html, dostęp 10 stycznia 2018 r.

[8] Elie Cartan (1869–1951), członek zagraniczny Polskiej Akademii Umiejętności od 1921 roku.

szczególną rolę odegrała Zofia Krygowska[9]. W artykule[10] z 1959 roku Krygowska tak przedstawiała polskim nauczycielom proponowane przez Lichnerowicza idee:

Skromny materiał nauczania objęty programem szkolnym daje wiele okazji do ukazania uczniom podstawowych struktur algebraicznych, do ujawnienia analogii i izomorfizmów między różnymi izolowanymi w pojęciu ucznia fragmentami matematyki szkolnej, i to w sposób naturalny, prosty i dostępny młodzieży. Umożliwia zburzenie sztywnych przegród dzielących poszczególne gałęzie matematyki elementarnej i pokazanie uczniom, że istnieją pewne pojęcia, które mogą interweniować w sposób szczególnie interesujący w dziedzinach całkowicie różnych. Można uczniom udostępnić łatwo ogólne pojęcie działania, pokazać przykłady różnych działań »niezwykłych«, nieprzemiennych lub niemających własności łączności. Pojęciami operacji, operacji odwrotnej, grupy, pierścienia, ciała, relacji równoważnościowej, relacji porządku, transformacji, niezmiennika, izomorfizmu przeniknięty jest materiał nauczania w szkole w tym stopniu, że pomijanie tych pojęć jest czymś zupełnie nienaturalnym, jest niepotrzebną zasłoną, odgradzającą myśl ucznia od współczesnej myśli matematycznej[11].

Dziś trudno w to uwierzyć, że kiedyś ktoś miał odwagę proponować wprowadzenie takich zagadnień do nauczania w szkole. Okres przemian społecznych, ekonomicznych i ideologicznych w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych umożliwił takie działania.

Początki reform kształcenia matematycznego z punktu widzenia formalnych struktur opisali Alicja Molęda i Zenon Piesyk:

Wcześniej, bo w roku 1948, z inicjatywy grupy wybitnych matematyków, nauczycieli matematyki, psychologów i pedagogów powstała Międzynarodowa Komisja do Studiowania i Ulepszania Nauczania Matematyki[12] (CIEAEM), w 1960 r. jej przewodniczącym był Gustaw Choquet, profesor matematyki na Sorbonie, wiceprzewodniczącym Georges Papy, matematyk, profesor uniwersytetu w Brukseli, przed nim funkcję tę sprawował Jean Piaget, znakomity psycholog, profesor Sorbony. Sekretariat Komisji mieścił się w Brukseli, jego pracą kierował dydaktyk belgijski, prof. W. Servais. Jednym z twórców Komisji był znany pedagog C. Gategno [13];

---

[9] Zofia Krygowska (1904–1988), dydaktyk matematyki, profesor w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, honorowy przewodniczący Komisji do Studiowania i Ulepszania Matematyki (*International Commission on the Mathematical Instruction*).

[10] Z. Krygowska, *Analiza zasad i konstrukcji obecnego programu nauczania matematyki z punktu widzenia ich zgodności z zasadami współczesnej metodologii matematyki*, „Matematyka" 55 (1959), nr 1–2, s. 11–24.

[11] Ibidem, s. 18.

[12] *La Commission Internationale pour l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques* lub *International Commission on the Mathematical Instruction*, w skrócie CIEAEM, www.cieaem.org.

[13] A. Molęda, Z. Piesyk, *Przegląd zmian programów nauczania matematyki w szkole podstawowej w latach 1963–1990*, „Acta Universitatis Lodziensis", Folia Mathematica, 1993, tom 6, s. 25–56.

i dalej dodali:

Równolegle z CIEAEM działała w kierunku reform utworzona na Międzynarodowym Kongresie Matematyki w Rzymie w 1908 r. Międzynarodowa Komisja Nauczania Matematyki[14], stanowiąca od 1952 r. sekcję Międzynarodowej Unii Matematycznej (CIEM)[15].

2. Początek reform w Polsce

Inicjatywa reform matematycznego *curriculum* w Polsce wyszła z kręgu Polskiego Towarzystwa Matematycznego. Zofia Krygowska oraz Stefan Straszewicz byli inicjatorami wprowadzenia w Polsce nowych trendów. Stały kontakt polskich uczonych z zagranicą zaowocował konferencją Międzynarodowej Komisji do Studiowania i Ulepszania Nauczania Matematyki, która odbyła się w Krakowie w dniach 3–11 sierpnia 1960 roku. Molęda i Piesyk o początkowych latach reform pisali następująco:

Wiemy oczywiście, że w naszym kraju pierwsza fala reform dotyczyła głównie programu szkoły średniej i nie była tak radykalna, jak np. we Francji (miała raczej charakter umiarkowany w porównaniu z nurtem bourbakistowskim), niemniej musiała objąć wyższe klasy szkoły podstawowej choćby dla złagodzenia progu dzielącego tę szkołę od modernizowanej pod względem zarówno języka, jak i sposobu myślenia szkoły średniej. Jakkolwiek dopiero druga fala reform w latach siedemdziesiątych […] przyniosła w Polsce istotne zmiany w programach szkoły podstawowej, a głównie w nauczaniu dzieci najmłodszych, jednak już wcześniejsze przekształcenia czy ich próby są również godne zauważenia[16].

Ostatecznie grupa zajmująca się reformą edukacji matematycznej w Polsce liczyła kilkanaście osób, poza wymienionymi: Zofią Krygowską i Stefanem Straszewiczem, w jej pracach uczestniczyli: Aniela Ehrenfeucht, Stefan Kulczycki, Bolesław Iwaszkiewicz, Leon Jeśmanowicz, Zdzisław Opial, Władysław Orlicz, a później, w latach siedemdziesiątych Zbigniew Semadeni i inni.

Na przełomie lat 60. i 70. powstały podręczniki do nauczania geometrii, których autorką lub współautorką była Z. Krygowska[17]. W książkach tych podję-

---

[14] *International Commission on Mathematical Instruction*. Komisja ta działa do dziś. Przedstawicielami Polski w niej byli między innymi Stefan Straszewicz i Zbigniew Marciniak, obecnie jest Krzysztof Ciesielski z UJ. https://www.mathunion.org/icmi

[15] A. Molęda, Z. Piesyk, *Przegląd zmian programów nauczania*...

[16] Ibidem.

[17] Z. Krygowska, *Geometria*. *Podstawowe własności płaszczyzny*, część I i część II, WSiP, Warszawa 1965; Z. Krygowska, J. Maroszkowa, *Geometria dla I klasy liceum ogólnokształcącego*, WSiP, Warszawa 1967; *Geometria dla II klasy liceum ogólnokształcącego*, WSiP, Warszawa 1968; Z. Krygowska, G. Treliński, *Geometria dla IV klasy liceum i technikum*, WSiP, Warszawa 1971; wyd. 8 poprawione 1979.

to próbę realizacji wszystkich postulatów nowoczesnej szkolnej matematyki. Językiem podręcznika był język teorii mnogości i logiki matematycznej. Aksjomaty geometrii płaskiej i przestrzennej zostały wybrane nie z wykorzystaniem naturalnych pojęć i takich relacji, jak na przykład relacja „leżenia między", ale w oparciu o ogólne struktury i związki między nimi – czyli zgodnie z postulatami bourbakistów. Krygowska na pierwszych stronach podręcznika wprowadziła relację uporządkowania w dowolnym zbiorze, na samym wstępie swego wykładu burząc tradycję aksjomatyki Euklidesa, w której pierwotna jest relacja „leżenia między" i będący jej rezultatem naturalny porządek na prostej. Oparcie definicji odcinka i kąta na relacji „leżenia między" było, i jest, wynikiem doświadczenia zdobytego w naturze. Tymczasem Krygowska zamiast tego podaje abstrakcyjne pojęcia odległości w dowolnym zbiorze, na którym buduje definicję odcinka. Takie podejście zaburza proces rozumienia pojęć geometrii (kształtowanych przez co najmniej dwa i pół tysiąca lat, od czasów *Elementów* Euklidesa), gdyż wprowadzenie „metrycznej" definicji odcinka stanowi podstawę do prowadzenia nieuprawnionych przeniesień z metryki euklidesowej na metryki nieeuklidesowe. Jest to poważny błąd dydaktyczny, którego konsekwencje ponosimy do dziś[18]. To właśnie odległość, a dokładnie izometrie, czyli odwzorowania niezmieniające odległości, posłużyły jej do budowy „nowoczesnej" geometrii płaskiej i przestrzennej. Konsekwencje tego podejścia są ogromne. Naturalna prostopadłość prostych, również wywodząca się z obserwacji otaczającego nas świata i mająca głębokie związki z grawitacją, jest definiowana poprzez osie symetrii. Twierdzenie Pitagorasa wyprowadza się jako pewną własność iloczynu skalarnego. To bardzo piękna idea, niestety – aby dojść do samej definicji iloczynu skalarnego – uczeń wcześniej przechodził przyspieszony kurs podstaw teorii grup, następnie przestrzeni wektorowych, a dopiero na sam koniec mógł być wprowadzany standardowy iloczyn skalarny. Przytoczmy twierdzenie 22.5 z podręcznika do klasy drugiej: „Zbiór wszystkich wektorów z działaniami dodawania i mnożenia wektora przez liczbę tworzy przestrzeń wektorową"[19]. Trudno dziś uwierzyć, że kiedyś (w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku) takie treści były nauczane w szkołach.

Niestety Krygowska nie ustrzegła się również pomyłek merytorycznych. W naszej ocenie największą z nich był sposób wprowadzenia problemu mierzenia długości krzywej. Wprowadzone przez nią określenie długości krzywej zwyczaj-

---

[18] Od lat osiemdziesiątych do dziś pisane są popularne i dydaktyczne prace, w których autorzy nieświadomi subtelności geometrii i znaczenia odcinka, podejmując badania obiektów określonych przez metryczną zależność $d(a, x) + d(x, b) = d(a,b)$, nazywają je odcinkami.

[19] Z. Krygowska, J. Maroszkowa, *Geometria, dla klas 1i 2 liceum ogólnokształcącego, 1, 2 i 3 technikum*, WSiP, Warszawa 1979, s. 282.

nej, jako kresu górnego długości łamanych zwyczajnych wpisanych w krzywą, wymaga dodatkowych założeń. Najprostszym z nich jest wprowadzenie definicji długości krzywej tylko dla krzywych prostowalnych, czyli takich, dla których ten kres jest skończony. Pozornie wydaje się, że wystarczy, iż krzywa jest ograniczona, czyli taka jak na przykład okrąg. Niestety, założenie to nie jest wystarczające, gdyż istnieją ograniczone krzywe, których „długość" jest nieskończona, przykładem takiej krzywej jest płatek von Kocha. Podobne kłopoty pojawiają się przy pomiarach z natury. W heurystycznym wprowadzeniu do zagadnienia długości krzywej Krygowska opisuje sposób mierzenia krzywej właśnie na przykładzie mierzenia długości Wisły. To wprowadzenie jest niedobre, bowiem mierzenie linii w naturze, takich jak długość rzeki czy też długość linii brzegowej, prowadzi do paradoksu, zwanego „paradoksem linii brzegowej"[20] lub „paradoksem Richardsona" (od nazwiska osoby, która go opisała). O tym zjawisku pisał wcześniej już Hugo Steinhaus w swej książce *Kalejdoskop matematyczny*[21].

Omówione podręczniki do geometrii były w użyciu w polskich szkołach od 1967 roku i zostały sukcesywnie od 1986 roku wycofane w związku ze zmianą koncepcji *curriculum* geometrycznego kształcenia uczniów szkół średnich.

Podręczniki do nauczania algebry, a właściwie algebry i analizy matematycznej, powstały także pod koniec lat sześćdziesiątych XX w. Ich autorami byli wymienieni wcześniej matematycy: Aniela Ehrenfeucht, Olga Stande oraz Stefan Straszewicz[22]. W podręcznikach tych również odnajdujemy wiele zaskakujących dziś tematów. Autorom przytrafiły się ponadto mniejsze i większe potknięcia. Najpoważniejszym jest niepoprawna definicja funkcji ciągłej, zgodnie z którą, na przykład, funkcja tangens nie jest ciągła. Niezrozumiała, a nawet absurdalna, była koncepcja wprowadzenia pojęcia pochodnej przed zdefiniowaniem granicy funkcji[23]. W podręczniku do algebry pojawiły się grupy, pierścienie,

---

[20] „Wciąż otwarta jest kwestia długości linij danych przez przyrodę, a nie przez matematyczne definicje. Gdy się mierzy długość rzeki, napotyka się problemat drobnych zakrętów jej biegu. [...] Biorąc coraz to szczegółowsze mapy i zwiększając odpowiednio dokładność pomiarów, możemy sprawdzić, że długość wzrośnie tak, jak tylko zechcemy", H. Steinhaus, *Kalejdoskop matematyczny*, PZWS, Warszawa 1954, s. 111.

[21] Lewis Fry Richardson (1881–1953), angielski fizyk i meteorolog, członek *Royal Society*.

[22] A. Ehrenfeucht, S. Straszewicz, O. Stande, *Algebra do klasy II*, PZWS, Warszawa 1969; A Ehrenfeut, O. Stande, *Algebra do klasy I*, WSiP, Warszawa 1967; idem, *Algebra do klasy II*, PZWS, Warszwa 1968; S. Straszewicz, *Matematyka dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, PZWS, Warszawa 1969.

[23] Tak absurdalny sposób prezentowania pojęcia pochodnej – bez uprzedniego przedstawienia pojęcia granicy – jest obecnie praktykowany w szkołach wyższych na

ciała. Tematy te jednak były pomijane przez nauczycieli słabszych klas. Niemniej książki te nie budziły aż takich emocji jak podręcznik do geometrii. Wydawane i używane były do 1989 roku.

W czasie reformy z przełomu lat 60. i 70. XX wieku wprowadzono do szkół rachunek prawdopodobieństwa z elementami statystyki matematycznej. Autorem podręcznika do rachunku prawdopodobieństwa[24] był Wiesław Szlenk[25]. Podręcznik ten był stosowany w szkołach aż do czasu reformy z l999 roku, a opublikowany został jeszcze w 2003 roku. Dwadzieścia trzy wydania bez zmian, trzydzieści lat na liście obowiązujących podręczników, to w zakresie podręczników do matematyki rekordowy wynik. Na ten sukces autor, w naszej opinii, w pełni zasłużył.

---

wielu kierunkach technicznych i przyrodniczych, na których kurs matematyki, zwykle w wymiarze nieprzekraczającym 60–90 godzin zajęć, jest zaplanowany w pierwszym semestrze studiów, przed bardziej zaawansowanymi kursami wymagającymi znajomości elementów algebry liniowej i analizy matematycznej. Studenci tych kierunków zwykle rekrutują się z grona osób, które w szkole ponadgimnazjalnej ukończyły kurs matematyki na poziomie podstawowym, niezawierającym elementów analizy matematycznej. Studenci poznają podstawowe pojęcia analizy matematycznej (pochodna, całka, szeregi Fouriera, a nawet transformaty całkowe) z pominięciem takich pojęć jak granica, a w konsekwencji z pominięciem dwóch etapów poznania (w nawiasie przypominamy pojęcia związane z etapami poznania, zaczerpnięte z klasycznej taksonomii Benjamina Blooma): wiedza (knowledge) i zrozumienie (comprehension), które zastępowane są przez bezrefleksyjne przekształcanie wzorów zaczerpniętych z tablicy pochodnych i całek funkcji elementarnych za pomocą prostych przekształceń algebraicznych (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie, redukcja składników, skracanie czynników) – lub co gorsza – za pomocą nauki obsługi programów komputerowych do obliczeń symbolicznych. Umiejętności, które zdobywają, wydają się dostateczne na poziomie zastosowania pojęć (application) do rozwiązania prostych, zalgorytmizowanych, zadań jednoetapowych. Taki sposób nauczania matematyki w żaden sposób jednak nie zaspokoi potrzeby kształcenia profesjonalistów z wyższym wykształceniem, zdolnych do analizowania problemów (analysis) i syntezy różnych umiejętności (synthesis), nie wspominając o refleksji nad rozwiązywanym problemem (evaluation) czy gotowych do twórczego rozwijania umiejętności, czy podejmowania badań naukowych.

[24] W. Szlenk, *Rachunek prawdopodobieństwa dla klasy IV liceum ogólnokształcącego i technikum*, PZWS, Warszawa 1970; wydanie 23, Warszawa 2003.

[25] Wiesław Szlenk (1935–1999), matematyk, specjalista w dziedzinie układów dynamicznych, analizy funkcjonalnej i zastosowań matematyki w biologii. Z jego nazwiskiem związane jest pojęcie indeksu Szlenka. Rozwiązał on, postawiony przez Banacha i Mazura, 49. problem z *Księgi Szkockiej*. Jako uczeń szkoły średniej był laureatem IV Olimpiady Matematycznej.

3. Lata 1975–1989

W 1973 roku przypadała 200. rocznica powstania Komisji Edukacji Narodowej. Ministerstwo Oświaty i Wychowania, aby uczcić ten jubileusz, wybrało wspomniany rok na planowaną od kilku lat poważną zmianę organizacji kształcenia. Przed reformą uczniowie obowiązkowo kształcili się przez 8 lat w szkołach podstawowych i dobrowolnie w czteroletnich szkołach średnich. W celu podniesienia poziomu wykształcenia zaplanowano wprowadzenie dziesięcioletniej szkoły średniej, „obowiązkowej dla całej młodzieży normalnie się rozwijającej”[26]. Przygotowania do reformy trwały długo i dopiero w 1975 roku zaczęto wprowadzać obowiązkową „dziesięciolatkę”. Dla szkolnej matematyki reforma była o wiele poważniejsza. Bez przesady należy określić zmiany planowane i częściowo wprowadzone w szkolnej matematyce w 1975 roku jako najpoważniejsze w dziejach obowiązkowej edukacji matematycznej w historii Polski. W tym roku wprowadzono do polskiej dziesięcioletniej szkoły nauczanie „nowej matematyki” dla uczniów pierwszych klas. Krygowska, współuczestnicząca w tym eksperymencie, tak opisuje teoretyczne podstawy: „Zupełnie nowe ujęcie przewidziano dla klas początkowych, gdzie wykorzystuje się wartościowe doświadczenia w innych krajach”[27]. Warto dodać, że w tym nurcie, zwanym na świecie i w Polsce „drugą falą reform”, odwróciły się proporcje między grupami osób zaangażowanych w prace nad programami. Przewodnictwo w procesie reform przejęli pedagodzy i teoretycy nauczania (Jean Piaget[28], Jean Kuntzmann[29], Emma Castelnuovo[30]), wspierani przez małą grupę matematyków (Hans Freudenthal[31], André Lichnerowicz); w Polsce byli to Zofia Krygowska i Zbigniew Semadeni.

Eksperyment, bo tak należy nazwać to, co zostało zaproponowane, polegał na wprowadzeniu elementów teorii mnogości i logiki matematycznej już od pierwszej klasy szkoły podstawowej i konsekwentne przedstawianie matematyki w nowoczesnym jej ujęciu. Było to zerwanie z tradycją matematyki sięgającą ponad trzy tysiące lat. Liczby naturalne przestały być narzędziem do wykonywania rachunków, tak jak to było aż od czasów starożytnych do końca XIX wieku. Liczby naturalne stały się „cechami zbiorów niezależnymi od natury jego elementów i sposobu ich ułożenia”[32], a uczniowie w klasie trzeciej mieli okazję zapoznać się

---

[26] Z. Krygowska, op. cit., s. 164.

[27] Z. Krygowska, *Analiza*...

[28] Jean Piaget (1986–1980) szwajcarski psycholog i epistemolog.

[29] Jean Kuntzmann (1912–1992), matematyk francuski.

[30] Emma Castelnuovo (1913–2014), włoska dydaktyk matematyki.

[31] Hans Freudenthal (1905–1990), matematyk holenderski, urodzony w Niemczech.

[32] *Projekt programu nauczania matematyki w klasach I–IV szkoły podstawowej*, „Matematyka” 3 (1971), s. 137–142.

z wiadomościami o zbiorach i działaniami na nich. Rozwijająca się informatyka dała impuls do wprowadzenia do szkół dwójkowego i szesnastkowego układu pozycyjnego. Ten dydaktyczny pomysł wprowadzenia do szkół niedziesiętnych układów pozycyjnych, a konkretnie układów: dwójkowego, trójkowego i szesnastkowego, był rezultatem nieporozumienia, gdyż wiedza o tym, w jakim układzie pozycyjnym działa konkretny arytmometr, jest zupełnie zbędna dla użytkowników komputerów. Podobny eksperyment odbywał się również w Stanach Zjednoczonych i doczekał się oceny światowej sławy fizyka, noblisty Richarda D. Feynmana, który był członkiem Komisji ds. Programu Nauczania na okręg Los Angeles. Feynman w swych wspomnieniach zauważył:

uczyli dzieci, że system dziesiętny nie jest jedynym możliwym, co może być dla dziecka ciekawą rozrywką umysłową. Ale w tych podręcznikach było to zrobione tak, że k a ż d e dziecko miało się nauczyć innej podstawy! No i potem były takie potworności: »Zamień te liczby, które są napisane w systemie siódemkowym, na system piątkowy«. Zamienianie z jednej podstawy na inną jest czymś c a ł k o w i c i e b e z u ż y t e c z n y m. Jeżeli umiesz to robić, może sprawi ci to frajdę, jeżeli nie umiesz, nie zaprzątaj sobie tym głowy [33].

Reforma zakończyła się nagle w 1980 roku. Krygowska w swej monografii przedstawiła to bardzo enigmatycznie: „W roku 1980 z różnych – między innymi ekonomicznych – przyczyn wycofano się z zamierzonej reformy struktury szkolnej i związanych z nią programów nauczania”[34]. Rezygnacja z wprowadzenia reformy skutkowała zaprzestaniem prac nad podręcznikami dla klas VII–X „dziesięciolatki” i koniecznością poważnych zmian w klasach niższych. Ekspertom ministerialnym już wcześniej udało się przekonać ministra Kuberskiego[35] do zaakceptowania kilku różnych podręczników do matematyki na tych samych poziomach. W kolejnych latach ukazały się trzy podręczniki dla klasy IV, dwa dla klas V i VI. Wtedy okazało się, że nauczyciele zdecydowanie wybierali podręczniki tradycyjne, natomiast propozycje nowoczesne nie były przez nich akceptowane. Rodzice zaś byli ogromnie zaskoczeni, że w takich samych klasach dzieci uczą się z różnych podręczników. Propozycja możliwości wyboru wzbudziła protesty rodziców, którzy obawiali się przyszłych kłopotów swych dzieci w dalszej edukacji.

Ocenę okresu reform z lat siedemdziesiątych z punktu widzenia specjalistów podsumujmy słowami Krygowskiej: „Trzeba jasno określić cele ogólne matematycznego, powszechnego kształcenia w lokalnych warunkach i orientować wszyst-

---

[33] R. D. Feynman, *Pan raczy żartować, panie Feynman!*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.

[34] Z. Krygowska, op. cit.

[35] Jerzy Kuberski (1930–2007), pedagog, minister w Ministerstwie Oświaty i Wychowania w latach 1972–1979, minister-kierownik Urzędu ds. Wyznań w latach 1980–1982, pełnomocnik rządu i ambasador PRL w Watykanie w latach 1982–1990.

kie prace programowe i podręcznikowe na realizację tych celów oraz oceniać wartość koncepcji i produktów tych prac z tego punktu widzenia”[36]. Z perspektywy prawie czterdziestu lat wyraźnie jednak widać, że oczekiwania społeczne i ekonomiczne nie były zgodne z proponowanymi przez ekspertów rozwiązaniami. Bardzo interesująca byłaby odpowiedź na pytanie: jak była przyjmowana przez polskie społeczeństwo reforma szkoły w latach 1975–1980 i późniejszych? Niestety nie można na nie rzetelnie odpowiedzieć. Krytyka „dziesięciolatki” w latach siedemdziesiątych i późniejszych znalazła się na tzw. indeksie. Zgodnie z poleceniem Głównego Urzędu Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk blokowane przez cenzorów były artykuły i dyskusje wyrażające ostry sprzeciw wobec projektowanego programu dziesięcioletniej szkoły, krytyczne artykuły o warunkach pracy i płacy w szkolnictwie, o atmosferze wychowawczej w szkołach[37]. Dyskusję merytoryczną, którą mogło śledzić całe społeczeństwo, a nie tylko specjaliści, otworzyła dopiero seria artykułów pod wspólnym tytułem *Rozpacz w kratkę*. Serię tę opublikował tygodnik „Polityka” w 1984 roku. W artykule *Dla jakiej szkoły ten program?*[38] – stanowiącym wywiad z czwórką ekspertów[39] – znalazła się bardzo zdecydowana opinia Włodzimierza Waliszewskiego:

> Według opinii nauczycieli powrót do tradycyjnego programu nauczania byłby krzywdą wyrządzoną dzieciom. Stan rzeczy, który nie jest akceptowany przez nauczyciela, jest automatycznie wyrządzaniem krzywdy uczniowi. Nauczyciel nie może dobrze uczyć, będąc przekonanym, że program jest zły, podręczniki są złe i administracja kierująca oświatą jest zła;

z kolei pytanie dziennikarza „Czyli mamy wierzyć, że podręczniki są dobre, program jest dobry i administracja jest najlepsza pod słońcem?”, krótko podsumował: „…lecz nie odchodzić od reform równie energicznie, jak się je kiedyś wprowadzało”.

Nowy program i nowe podręczniki zostały jednak wprowadzone w roku 1986. Niebawem Komitet Nauk Matematycznych Polskiej Akademii Nauk i Polskie Towarzystwo Matematyczne zleciły sporządzenie raportu na temat edukacji matematycznej w Polsce. W raporcie tym, opracowanym przez Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej i Komitet Nauk Matematycznych PAN, o podręcznikach do szkół średnich czytamy tylko tyle:

> Nowy program matematyki dla szkół średnich był wprowadzony w 1986 r. w pośpiechu, bez uprzedniego przygotowania podręczników (dotąd np. nie ma podręcznika geometrii dla klasy I i II, pomimo całkowitej zmiany koncepcji nauczania tego przedmiotu, podanej jedynie w ogólnym za-

---

[36] Z. Krygowska, *Koncepcje*..., s. 165–166.

[37] Tomasz Strzyżewski, *Czarna księga cenzury PRL*, Aneks, Londyn 1978.

[38] „Polityka” 28 (1429), 28 IX 1984, s. 1 i s. 6.

[39] Wacław Zawadowski, Roman Duda, Krystyna Wuczyńska, Włodzimierz Waliszewski.

rysie i w ogóle nieopracowanej metodycznie; brak podręcznika został doraźnie zastąpiony przez wydrukowanie zbioru zadań)[40].

Mimo szczupłości tekstu, jest to pełna informacja na temat podręczników do matematycznego kształcenia w szkołach średnich w końcu lat osiemdziesiątych. W opinii tej znalazła się ponadto prorocza wizja szkolnej matematyki XXI wieku, w której matematyki uczy się wyłącznie poprzez rozwiązywanie zadań, a uczeń nie korzysta z podręcznika do matematyki. Podobnie prorocze były słowa Krygowskiej:

W związku z rewolucją informatyczną będzie zwracać się większą uwagę na algorytmy. Istnieje niebezpieczeństwo, takie same jak przy »nowej matematyce« z lat sześćdziesiątych. Tam nauczanie zostało zdominowane przez pojęcia mnogościowe i abstrakcyjne struktury. Tu może się okazać, że będziemy wyuczać algorytmów, zamiast organizować aktywność uczniów skierowaną na algorytmizację[41].

Czas fascynacji matematyką bourbakistów w polskich szkołach skończył się wraz z przemianami politycznymi z lat 1980–1989. Do lamusa historii odeszły propagowane od końca lat pięćdziesiątych hasła „nowej matematyki". Na podsumowanie tego fragmentu przywołajmy słowa wybitnego polskiego matematyka Andrzeja Białynickiego-Biruli:

Pewną cechą, nie słabością, bourbakistów było, być może, to, że działali wyłącznie w matematyce. Nie starali się wyjść z niej, stanąć w pewnym od niej oddaleniu i spojrzeć na nią z perspektywy. Nie wykazywali, jak się wydaje, większego zainteresowania podstawami matematyki i, być może, przyczynili się do spadku zainteresowania tym kierunkiem. Obce im chyba były dylematy dotyczące roli, znaczenia, źródeł matematyki, ich filozoficznych podstaw. Matematykę brali, jaką jest, bez refleksji i wychodzenia w swych pytaniach poza czysto matematyczne problemy[42].

Opinia ta może z pewnością stanowić podsumowanie fascynacji „nową matematyką" w kształceniu matematycznym.

4. Lata 1990–1999

W lata dziewięćdziesiąte polska szkoła średnia weszła z podręcznikami napisanymi w wielkim pośpiechu, bardzo tradycyjnymi; jednak ich życie, jak na dzisiejsze standardy, było zaskakująco długie. Zdecydowana większość była używana od roku 1986 aż do ich wycofania w roku 2000 i w latach późniejszych.

---

[40] *Tezy raportu o edukacji matematycznej w Polsce*, „Wiadomości Matematyczne". Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego, seria II 29 (1990), s. 119.

[41] Z. Krygowska, *W czystym powietrzu matematyki*, z prof. Z. Krygowską rozmawia Bolesław Rok, z cyklu *Rozpacz w kratkę*, „Polityka", 28 (1984), nr 25, s. 1–6.

[42] A. Białynicki-Birula, *Bourbaki a sprawa Polska*, „Wiadomości Matematyczne". Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego, seria II 40 (2004), nr 1, 169–174.

W powszechnym użyciu był komplet podręczników Jana Anusiaka[43], przygotowany jeszcze w latach osiemdziesiątych. Stosowano również podręcznik Kai i Szymańskiego[44]. Pierwszy raz Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne zdecydowało się na zaprezentowanie dwóch konkurencyjnych propozycji podręczników do matematyki dla szkół średnich. W naszej ocenie był to jednak rezultat zmian polityczno-społecznych, które nastąpiły w Polsce na początku lat 90. i które nie ominęły polskiego systemu edukacyjnego. Planowano radykalną reformę całego systemu szkolnego. Marek Legutko w roku 1999 tak to przedstawił:

> Opinia publiczna ekscytowała się zapowiedziami zerwania z systemem lekcyjnym, wyrugowania stopni szkolnych i zastąpienia ich oceną opisową. Propagowano sposób patrzenia na zadania szkoły, przy którym dominujące dotąd »edukowanie pod dyscypliny akademickie«, takie jak historia czy matematyka, straciłoby na znaczeniu. […] Konsekwencją tego podejścia było dążenie do zupełnego zerwania z centralnymi, ogólnopolskimi programami nauczania. Niektórzy wizjonerzy przewidywali, że każda szkoła będzie miała swój program nauczania, ba każdy nauczyciel. Będą to programy »wspomagające i ukierunkowujące rozwój« każdego pojedynczego ucznia, dopasowane do specyfiki środowiska szkoły, do temperamentu i stylu pracy zatrudnionych w danej szkole nauczycieli. Wszystkie te programy będą – taki stawiano warunek – zawierać ministerialne Minimum Programowe[45].

Legutko w swym artykule nie wspomina zmian, jakie miały objąć rynek – tak, rynek! – podręczników. Pierwsza, już zasygnalizowana, zmiana była zmianą polityki wydawniczej wydawnictw edukacyjnych. Podręcznik szkolny z dobra społecznego stał się dobrem rynkowym, takim samym jak masło czy statki pełnomorskie. W latach dziewięćdziesiątych powstały niezależne wydawnictwa edukacyjne, oferujące bardzo interesujące pomoce, w tym zbiory zadań i materiały dla nauczyciela. Wydawnictwa skupiające czynnych zawodowo dydaktyków matematyki stały się również niezależnymi ośrodkami badań edukacyjnych. Jednak zmiany te przyniosły też bardzo niepokojące efekty; to wtedy zaczęła się spełniać przepowiednia Krygowskiej o zmniejszaniu się roli podręcznika lub nawet wypieraniu go ze szkolnej edukacji i zastępowaniu samym zbiorem zadań. Stan przejściowy zakończył się wraz z reformą systemu edukacyjnego, która wprowadziła trzyletnie gimnazja, a okres nauki w liceach ogólnokształcących ograniczyła do trzech lat.

---

[43] J. Anusiak, *Matematyka, podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, klasa I, klasa II klasa III, wyd. 1 1987–1989; idem, *Matematyka, podręcznik uzupełniający dla klasy III i IV liceum ogólnokształcącego, profil matematyczno-fizyczny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, wyd. I, Warszawa 1989.

[44] J. Kaja, K. Szymański, *Matematyka III*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997; J. Kaja, K. Szymański, *Matematyka IV*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

[45] M. Legutko, *Reforma Podstaw Programowych*, „Reforma Oświaty", Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, dostępne: http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref071.htm#historia, dostęp 2 lutego 2018 r.

5. Lata 2000–2015

Reforma systemu edukacyjnego została wprowadzona w 1999 roku i była jedną z programu „czterech reform" rządu premiera Jerzego Buzka. Głównym założeniem reformy była swoboda działań edukacyjnych. Zostało to świetnie opisane przez Jacka Krasia:

> Możliwość nauczania według własnych programów to jedno z założeń reformy. Jeszcze zanim resort edukacji zatwierdził podstawę programową kształcenia ogólnego do zreformowanej szkoły podstawowej i gimnazjum, wiele wydawnictw zgłosiło do MEN własne programy nauczania z nadzieją, że po zatwierdzeniu będą również wydawać podręczniki do nich dostosowane. Już w marcu 1999 r. minister edukacji zatwierdził 135 programów, a 191 kolejnych zespół konsultantów skierował do poprawek i uzupełnień. […] MEN zagwarantowało nauczycielom bezpłatne dostarczenie programów do szkół przez wydawnictwa. […] do MEN ciągle napływały nowe programy i podręczniki do zatwierdzenia. Wydawca książek musi wybrać i opłacić recenzentów z oficjalnej ministerialnej listy fachowców w danej dziedzinie wiedzy i pedagogów, którzy ocenią nowy podręcznik. W razie wątpliwości MEN prosi o dodatkowe recenzje, zanim podręcznik zostanie zatwierdzony do szkolnego użytku. […] Wydawnictwa nie zdążyły, mimo ogromnego wysiłku i tempa prac, wydrukować podręczników przed początkiem roku szkolnego. A potrzeba było dla samych tylko 638 tys. gimnazjalistów ponad 7,5 mln książek do dwunastu szkolnych przedmiotów. W roku 1999 MEN przeznaczyło ponad 20 mln zł na zakup podręczników dla najuboższych uczniów. Lista nowych podręczników do szkoły podstawowej i gimnazjum, dopuszczonych przez ministra edukacji narodowej do użytku szkolnego, zawierała pod koniec grudnia 1999 r. 282 pozycje[46].

Reforma z 1999 roku budziła niepokoje również w świecie nauki. Polska Akademia Umiejętności zareagowała na wprowadzone zmiany powołaniem Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. Interdyscyplinarna Komisja podjęła się oceny merytorycznej podręczników szkolnych zatwierdzonych do użytku szkolnego. Głównym celem Komisji miało być wskazanie najlepszych podręczników przedmiotowych poprzez przyznanie im wyróżnienia Prezesa PAU. W 2002 roku po raz pierwszy przyznano to wyróżnienie, a otrzymały je podręczniki do nauczania matematyki i fizyki[47]. Nagrodzony został cykl podręczników gimnazjalnych wydanych przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, który został opracowany przez zespół w składzie: Małgorzata Dobrowolska, Zofia Bolałek, Marta Jucewicz, Krystyna Zarzycka, Marcin Karpiński, Jacek Lech[48]. W następnym roku grupa matematyków pracujących w Komisji przygotowała zbiorczą opinię na temat

---

[46] J. Kraś, *Reforma systemu oświaty w III RP. Założenia i realizacja*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej", 14–15 (2007–2008), s. 303–318.

[47] http://pau.krakow.pl/index.php/pl/dzialalnosc/nagrody-i-wyroznienia/wyroznienia-podrecznikow-szkolnych. Dostęp: 10 lutego 2018.

[48] D. Ciesielska, *Opinia o podręcznikach do matematyki dla gimnazjum wydanych przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe*, Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, tom I, (red.) A. Kastory, G. Chomicki, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2002.

podręczników do matematyki dla klasy pierwszej. Zmierzyli się oni z opisanym wyżej nadmiarem propozycji edukacyjnych, bowiem ministerstwo dopuściło do użytku szkolnego 24 podręczniki do matematyki dla I klasy liceum.

Członkowie Komisji przestudiowali podręczniki wydane przez następujące wydawnictwa: Nowa Era[49] (2 pozycje), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne[50] (3 pozycje), Wydawnictwo Sens[51], Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe[52], Oficyna Edukacyjna Pazdro[53], Wydawnictwo Operon[54], Społeczny Instytut Wydawniczy Znak[55], Wydawnictwo M. Rożak[56], Wydawnictwo Szkolne PWN[57], Wydawnictwo Nowik[58]. Recenzje podręczników przygotował zespół w składzie: Danuta Ciesielska, Marian Łuczyński, Ewa Maria Pliś i Jerzy Szczepański. Podręczniki w zdecydowanej większości uzyskały pozytywne opinie:

---

[49] M. Antek, P. Grabowski, *Matematyka 1*, Nowa Era, Warszawa 2002; W. Babiański, L. Chańko, D. Ponczek, *Matematyka, klasa 1. Kształcenie w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Nowa Era, Warszawa 2002.

[50] W. Bartol, K. Dałek, E. Łakoma, Z. Miczek, G. Miłosz, G. Rygał, W. Zawadowski, *Matematyka się liczy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2002; M. Bryński, N. Dróbka, K. Szymański, *Matematyka. Klasa 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego w zakresie rozszerzonym*, Akademia WSiP, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002; M. Trzeciak, M. Jankowska, *Matematyka 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie na* 2 *poziomie podstawowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2002.

[51] R. Kalina, T. Szymański, F. Linke, *Matematyka dla klasy I liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony.* Wydawnictwo Sens, Poznań 2002.

[52] M. Karpiński, M. Dobrowolska, M. Braun, J. Lech, *Matematyka I dla liceum i technikum. 1. Zakres podstawowy. 2. Zakres podstawowy z rozszerzeniem*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2002.

[53] K. Kłaczkow, M. Kurczab, E. Świda, *Matematyka. Podręcznik dla liceów i techników, klasa 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2002.

[54] H. Pawłowski, *Matematyka 1. Liceum i technikum. Zakres podstawowy.* Wydawnictwo Operon, Rumia 2002.

[55] J. Piórek, Z. Pogoda, *Matematyka z Pegazem. Sztuka matematyki.* Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2002.

[56] W. Tomalczyk, *Matematyka 1. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk 2002.

[57] M. Zakrzewski, T. Żak, E. Jakubas, P. Nodzyński, J. Szuty, D. Zakrzewska, *Matematyka przyjemna i pożyteczna. Klasa 1. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres rozszerzony.* Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002.

[58] S. Zieleń, *Matematyka dla klasy 1. Matematyka bliżej nas. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum.* Wydawnictwo Nowik, Opole 2002.

Nowe podręczniki mają wiele cech ułatwiających uczniowi korzystanie z nich. Te cechy, które najczęściej zostały wyróżnione w recenzjach, to: dobrze określone rozróżnienie części podstawowej i rozszerzonej, heurystyczne wprowadzenie w czytany tekst (zwykle na początku każdego z rozdziałów)[59].

Zdecydowana większość podręczników była poprawna merytorycznie, ale niestety kilka z nich zawierało błędy, a jeden, zdaniem recenzenta z Komisji PAU, nie powinien zostać dopuszczony do użytku szkolnego[60]. Propozycje edukacyjne przedstawione w podręcznikach były klasyczne. To jednak nie dziwi. Od początku XXI wieku zdecydowana większość podręczników do nauczania matematyki powstawała w wydawnictwach bez profesjonalnej opieki czynnych naukowo dydaktyków matematyki. Wydawnictwa nie podejmowały ryzyka porażki rynkowej, o którą tak łatwo, gdy nowatorski pomysł dydaktyczny nie przypadnie nauczycielom do gustu. Zwrócono uwagę na pewne nieprawidłowości:

Obawiamy się, że tworzenie podręczników odbywało się zbyt pospiesznie. Rezultatem tego pośpiechu jest nie tylko nieprecyzyjny język, ale także pojęcia nieprecyzyjnie, a czasem nawet błędnie, określane. Dodatkowo pojawiają się błędy drukarskie, które utrudniają czytanie tekstu. Zauważyliśmy, że wiele podręczników nie przeszło korekty drukarskiej[61];

a dodatkowo: „Książki te są drukowane zwykle na papierze kredowym i ich waga przekracza rozsądne normy; rekord bije podręcznik, który waży 70 dkg"[62]. W kolejnych latach wiele podręczników poddano ocenie, ale tylko dwukrotnie nagrodzono[63] podręczniki do matematyki. W 2016 roku wyróżnienie Prezesa PAU otrzymał[64] cykl podręczników do nauki matematyki na poziomie podstawowym i rozszerzonym, a w 2016 roku cykl podręczników[65] do nauki matematyki na

[59] D. Ciesielska, *Sprawozdanie z prac podkomisji nauk matematyczno-przyrodniczych nad recenzjami podręczników matematyki dla I klasy liceum*, Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, tom II, (red.) A. Staruszkiewicz, G. Chomicki, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2003, s. 221–264.

[60] Ibidem.

[61] Ibidem.

[62] Ibidem.

[63] http://pau.krakow.pl/index.php/pl/dzialalnosc/nagrody-i-wyroznienia/wyroznienia-podrecznikow-szkolnych. Dostęp: 10 lutego 2018.

[64] M. Szurek, *Opinia o podręczniku do matematyki dla szkół ponadgimnazjalnych opublikowanym przez GWO: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Marcin Braun, Jacek Lech, Matematyka I. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy z rozszerzeniem; Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, Matematyka II. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy z rozszerzeniem; Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, Matematyka III. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy z rozszerzeniem*, Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, tom IV, (red.) G. Chomicki, PAU, Kraków 2006, s. 261–270.

[65] J. Szczepański, *Recenzja podręcznika: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Marcin Braun, Jacek Lech, Matematyka 1. Podręcznik do liceum i technikum, zakres*

poziomie podstawowym dla klas I, II i III liceum ogólnokształcącego i technikum. Oba zestawy zostały wydane przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

6. Uwagi końcowe

Podręczniki do matematyki do połowy lat siedemdziesiątych XX wieku były odzwierciedleniem wyraźnie zarysowanej, spójnej koncepcji kształcenia w zakresie matematyki i – mniej lub bardziej – skorelowanych z nią przedmiotów ścisłych i przyrodniczych: fizyki z elementami astronomii, chemii, geografii. Na tych przedmiotach jeszcze w trakcie nauki w szkole, a nie po jej zakończeniu, uczeń znajdował odpowiedź na pytanie: po co poznajemy funkcje trygonometryczne? do czego przydaje się pojęcie granicy? jaką interpretację ma pochodna? dlaczego mam przeanalizować rozwiązanie zadania konstrukcyjnego i zastanawiać się, czy istnieją jeszcze inne rozwiązania problemu, a kiedy zagadnienie nie ma rozwiązania? Wyrazem tej skrystalizowanej koncepcji były m.in. osobne, dopracowane w szczegółach podręczniki do arytmetyki, algebry z elementami analizy matematycznej, geometrii (planimetrii i stereometrii) z elementami geometrii analitycznej oraz rachunku prawdopodobieństwa. Te osobne podręczniki były częścią spójnej koncepcji kształcenia, w ramach której wszystkie elementy były harmonijnie dopasowane i tworzyły całość, która pozwalała absolwentowi szkoły zawodowej czy technikum radzić sobie w życiu codziennym i w pracy po ukończeniu szkoły, a absolwentowi liceum podjąć z powodzeniem dalsze kształcenie na studiach wyższych. Egzamin dojrzałości stanowił ukoronowanie kilku lat spokojnej, harmonijnej nauki w szkole ponadpodstawowej.

Zmiany, które rozpoczęły się po roku 1975, a następnie rezygnacja z ich wprowadzenia, rozpoczęły okres, w którym matematyka i pozostałe przedmioty ścisłe i przyrodnicze zaczęły w coraz mniejszym stopniu ze sobą korespondować. W celu wygospodarowania godzin lekcyjnych na dodatkowe przedmioty szkolne rozpoczęto dosyć przypadkowy, wręcz chaotyczny proces, polegający na przestawianiu, przesuwaniu i zmniejszaniu w uczniowskiej siatce godzin czasu na reali-

---

podstawowy, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012, wydanie pierwsze, Opinie Edukacyjne PAU, tom XII, Kraków 2014, s. 175–180; J. Szczepański, *Recenzja podręcznika: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, Matematyka 2. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2013, wydanie pierwsze*, Opinie Edukacyjne PAU, tom XIII, Kraków 2015, s. 211–216; J. Szczepański, *Recenzja podręcznika: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, Matematyka 3. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014, wydanie pierwsze*, Opinie Edukacyjne PAU, tom XIV, Kraków 2016, s. 207–208.

zację przedmiotów ścisłych i przyrodniczych. W wyniku tych zmian w szkole ograniczono drastycznie ilościowy opis zmian zachodzących w otaczającym świecie, który uczniowie poznawali na lekcjach fizyki, chemii, geografii, a zaczęto prezentować na tych przedmiotach w zasadzie wyłącznie opis jakościowy, do którego matematyka prawie nie była potrzebna. W konsekwencji po roku 1989 wyrugowano z kształcenia matematycznego w polskiej szkole elementy analizy matematycznej i geometrii analitycznej, ograniczono kształcenie w zakresie planimetrii i stereometrii do banalnych, zalgorytmizowanych zadań rachunkowych, ograniczono rachunek prawdopodobieństwa, a dodano kilka tematów z podstaw statystyki opisowej, które w zasadzie rozwijają jedynie umiejętność posługiwania się kalkulatorem lub arkuszem kalkulacyjnym i wdrażają ucznia do interpretowania prostych diagramów prezentujących dane. Dwa etapy szkoły ponadpodstawowej postanowiono uwieńczyć egzaminem końcowym: egzaminem gimnazjalnym i egzaminem dojrzałości. Jakość kształcenia w danej szkole zaczęto mierzyć za pomocą liczby laureatów konkursów i olimpiad, średniej liczby punktów uzyskanych przez uczniów na egzaminach końcowych, za pomocą edukacyjnej wartości dodanej i tym podobnych wskaźników, które zaczęły pedagogom, uczniom i ich rodzicom spędzać sen z powiek. Te zmiany musiały znaleźć odzwierciedlenie w programach matematyki.

Programy oraz podręczniki do matematyki po 1989 roku dopasowano do zredukowanych oczekiwań w stosunku do tego przedmiotu. Skonfigurowano programy zawierające wybrane zagadnienia arytmetyki, algebry, planimetrii, stereometrii oraz podstaw statystyki opisowej, których realizacja miała zapewniać uzyskanie efektów kształcenia określonych przez ministerstwo. Trudno dopatrzeć się jednak spójnej koncepcji kształcenia w zakresie matematyki w programach kształcenia i podręcznikach opracowanych po 1989 roku. Jak już wspomniano, matematyka w szkole ponadpodstawowej straciła korelację z fizyką, chemią, geografią. Uczniowie nie znajdują już w szkole zadowalającej odpowiedzi na pytanie: po co poznaję matematykę? Brak koncepcji kształcenia w zakresie przedmiotów ścisłych i przyrodniczych doprowadził do tak kuriozalnej sytuacji, w której uczniowie klas biologiczno-chemicznych poznają pojęcie logarytmu na lekcjach chemii (przydatne do zrozumienia pojęcia skali pH), nie słysząc w ogóle o logarytmach na lekcjach matematyki realizowanej w zakresie podstawowym.

Obecnie rozpoczyna się kolejna reforma edukacji. Przyszłość zweryfikuje, czy uda się uniknąć błędów poczynionych w ostatnich dekadach.

Bibliografia

Antek M., Grabowski P., *Matematyka 1*, Nowa Era, Warszawa 2002.

Anusiak J., *Matematyka, podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Klasa I*, wyd. I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Anusiak J., *Matematyka, podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Klasa II*, wyd. I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Anusiak J., *Matematyka, podręcznik uzupełniający dla klasy III i IV liceum ogólnokształcącego, profil matematyczno-fizyczny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, wyd. I, Warszawa 1989.

Babiański W., Chańko L., Ponczek D., *Matematyka, klasa 1. Kształcenie w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Nowa Era, Warszawa 2002.

Bartol W., Dałek K., Łakoma E., Miczek Z., Miłosz G., Rygał G., Zawadowski W., *Matematyka się liczy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2002.

Białynicki-Birula A., *Bourbaki a sprawa Polska*, „Wiadomości Matematyczne". Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego, seria II, 40 (2004), nr 1, s. 169–174.

Bryński M., Dróbka N., Szymański K., *Matematyka. Klasa 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego w zakresie rozszerzonym*, Akademia WSiP, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.

Ciesielska D., *Opinia o podręcznikach do matematyki dla gimnazjum wydanych przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe*, Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, tom I, PAU, Kraków 2002, s. 129–132.

Ciesielska D., *Sprawozdanie z prac podkomisji nauk matematyczno-przyrodniczych nad recenzjami podręczników matematyki dla I klasy liceum*, Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, tom II, PAU, Kraków 2003, s. 221–264.

Ehrenfeucht A., Straszewicz S., Stande O., *Algebra do klasy II*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.

Ehrenfeucht A., Stande O., *Algebra do klasy I liceum ogólnokształcącego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.

Ehrenfeucht A., Stande O., *Algebra do klasy II liceum ogólnokształcącego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.

Feynman R. D., *Pan raczy żartować, panie Feynman!*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.

Kaja J., Szymański K., *Matematyka III. Podręcznik do klasy trzeciej liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

Kaja J., Szymański K., *Matematyka IV. Podręcznik do klasy czwartej liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

Kalina R., Szymański T., Linke F., *Matematyka dla klasy I liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Sens, Poznań 2002.

Karpiński M., Dobrowolska M., Braun M., Lech J., *Matematyka I dla liceum i technikum. 1. Zakres podstawowy. 2. Zakres podstawowy z rozszerzeniem*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2002.

Kłaczkow K., Kurczab M., Świda E., *Matematyka. Podręcznik dla liceów i techników, klasa 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2002.

Kraś J., *Reforma systemu oświaty w III RP. Założenia i realizacja*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej", 14–15 (2007–2008), s. 303–318.

Krygowska Z., *Analiza zasad i konstrukcji obecnego programu nauczania matematyki z punktu widzenia ich zgodności z zasadami współczesnej metodologii matematyki*, „Matematyka", 55 (1959), nr 1–2, s. 11–24.

Krygowska Z., *Geometria. Podstawowe własności płaszczyzny, część I*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.

Krygowska Z., *Geometria. Podstawowe własności płaszczyzny, część II*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.

Krygowska Z., *Koncepcje powszechnego matematycznego kształcenia w reformach podręczników szkolnych z lat 1960–1980*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1981.

Krygowska Z., *W czystym powietrzu matematyki*, z prof. Z. Krygowską rozmawia Bolesław Rok, z cyklu *Rozpacz w kratkę*, „Polityka", 28 (1984), nr 25, s. 1–6.

Krygowska Z., Maroszkowa J., *Geometria dla I klasy liceum ogólnokształcącego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.

Krygowska Z., Maroszkowa J., *Geometria dla II klasy liceum ogólnokształcącego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.

Krygowska Z. (przy współpracy z Maroszkową J.), *Geometria dla klas 1 i 2 liceum ogólnokształcącego, 1, 2 i 3 technikum*, wyd. I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.

Krygowska Z., Treliński G., *Geometria dla IV klasy liceum i technikum*, wyd. 1, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.

Krygowska Z., Treliński G., *Geometria dla IV klasy liceum i technikum*, wyd. 8 poprawione, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.

Legutko M., *Reforma Podstaw Programowych, „Reforma Oświaty"*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, dostępne: http://nauczyciel.wsipnet.pl/serwisy/reforma/arch/ref071.htm#historia, dostęp 2 lutego 2018 r.

Molęda A., Piesyk Z., *Przegląd zmian programów nauczania matematyki w szkole podstawowej w latach 1963–1990*, „Acta Universitatis Lodziensis". Folia Mathematica, 1993, tom 6, s. 25–56.

Pawłowski H., *Matematyka 1. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Operon, Rumia 2002.

Piórek J., Pogoda Z., *Matematyka z Pegazem. Sztuka matematyki*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2002.

Projekt programu nauczania matematyki w klasach I–IV szkoły podstawowej, „Matematyka", 3(1971), s. 137–142.

Steinhaus H., *Kalejdoskop matematyczny*, wydanie 7 (2 w j. polskim), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1954, s. 111.

Straszewicz S., *Matematyka dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.

Strzyżewski T., *Czarna księga cenzury PRL*, Aneks, Londyn 1978.

Szlenk W., *Rachunek prawdopodobieństwa dla klasy IV liceum ogólnokształcącego i technikum*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.

Szlenk W., *Rachunek prawdopodobieństwa dla klasy IV liceum ogólnokształcącego i technikum*, wydanie 23, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.

Szczepański J., *Recenzja podręcznika: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Marcin Braun, Jacek Lech, Matematyka 1. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012, wydanie pierwsze*, „Opinie Edukacyjne PAU'', 2014, tom XII, s. 175–180.

Szczepański J., *Recenzja podręcznika: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, Matematyka 2. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2013, wydanie pierwsze*, „Opinie Edukacyjne PAU'', 2015, tom XIII, s. 211–216.

Szczepański J., *Recenzja podręcznika: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, Matematyka 3. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014, wydanie pierwsze*, „Opinie Edukacyjne PAU'', 2016, tom XIV, s. 207–208.

Szurek M., *Opinia o podręczniku do matematyki dla szkół ponadgimnazjalnych opublikowanym przez GWO: Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Marcin Braun, Jacek Lech, Matematyka I. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy z rozszerzeniem; Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, Matematyka II. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy z rozszerzeniem; Marcin Karpiński, Małgorzata Dobrowolska, Jacek Lech, Matematyka III. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy z rozszerzeniem*, Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, tom IV, PAU, Kraków 2006, s. 261–270.

Tezy raportu o edukacji matematycznej w Polsce, „Wiadomości Matematyczne". Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego, seria II, 29 (1990), s. 113–119.

Tomalczyk W., *Matematyka 1. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk 2002.

Trzeciak M., Jankowska M., *Matematyka 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie na poziomie podstawowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.

Zakrzewski M., Żak T., Jakubas E., Nodzyński P., Szuty J., Zakrzewska D., *Matematyka przyjemna i pożyteczna. Klasa 1. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002.

Zieleń S., *Matematyka dla klasy 1. Matematyka bliżej nas. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2002.

Danuta Ciesielska
Jerzy Szczepański

School textbook for mathematics: a forty year perspective (1975–2015)

Summary

We analyse reforms in mathematical education and their reflection in curricula and Polish textbooks for mathematics influenced by the *New Mathematics* trend in the 1960s and attempts to introduce a ten-year primary school in the middle 1970s. We focus on changes due to the conversion of a two-level Polish school in the late 1990s to a three-level school: primary, middle school and high school, up to the decision of a reintroduction of a two-level primary school and high school at present.

Key words: teaching of mathematics, Polish textbooks for mathematics.

Danuta Ciesielska
Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Antoniego Birkenmajerów PAN
Jerzy Szczepański
Instytut Matematyki UJ

Recepcja polskich szkolnych podręczników do matematyki w latach 2010–2017

Słowa kluczowe: nauczanie matematyki, polskie podręcznik do matematyki

Wstęp

Podręcznikami do nauczania matematyki zajmujemy się od dawna. Jako uczniowie, potem studenci byliśmy przede wszystkim ich użytkownikami. Później, już po podjęciu pracy na krakowskich uczelniach, zajmowaliśmy się podręcznikami jako pomocą dydaktyczną w nauczaniu matematyki. Po pewnym czasie skrystalizowały się nasze zainteresowania. Zajęliśmy się systematycznymi badaniami nad podręcznikami do nauki matematyki na poziomie szkoły średniej, co było związane z naszymi pracami w Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych. Badania prowadzone przez nas wskazywały na zmniejszenie, a może nawet zupełny zanik, znaczenia podręcznika do matematyki jako pomocy dydaktycznej w nauczaniu ponadgimnazjalnym. Przeprowadziliśmy badania, których celem było ocenienie roli podręcznika przez uczniów, jako jego użytkowników. Przy tej okazji sprawdziliśmy także naszą tezę na temat zaniku podręcznika w kształceniu szkolnym.

Metoda i przebieg badania

W listopadzie 2016 roku grupa studentów matematyki Uniwersytetu Jagiellońskiego (dalej UJ) na zajęciach z dydaktyki ogólnej została poproszona o wskazanie tych cech podręczników szkolnych do matematyki na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym, które – ich zdaniem – świadczą o wybitnych walorach danego podręcznika, a także tych, które sprawiają, że podręcznik może być niechętnie wykorzystywany w praktyce szkolnej.

Po wybraniu cech najczęściej wskazywanych przez studentów, listę zagadnień przetasowano przy konstruowaniu ankiety tak, aby nie sugerować narzucających się odpowiedzi w przypadku zgrupowania osobno cech pozytywnych i osobno negatywnych. Następnie poproszono studentów o udzielenie odpowiedzi wyrażającej stopień ich zgody z danym stwierdzeniem na temat podręcznika w rosnącej skali od 1 do 5. Ankieta rozpoczynała się krótkim pytaniem wraz z objaśnieniem: Mój podręcznik do matematyki (proszę o udzielenie odpowiedzi w skali: **5** = zdecydowanie tak, **4** = raczej tak, **3** = trudno powiedzieć, **2** = raczej nie, **1** = zdecydowanie nie). W tabeli znalazły się pytania, do których respondenci mieli się ustosunkować, podając po prawej stronie wybraną przez nich ocenę (wyrażoną odpowiednią liczbą):

Tabela 1. Wykaz stwierdzeń zawartych w ankiecie, do których respondenci ustosunkowali się w skali od 1 do 5.

zawierał wiele ciekawych dodatkowych zadań, które chętnie nieobowiązkowo rozwiązywałam/em	
zawierał dostateczną liczbę standardowych zadań, których rozwiązanie pozwalało mi zrozumieć, o czym jest mowa na lekcjach matematyki	
zawierał dużo żmudnych i nieciekawych zadań, których nie lubiłam/em rozwiązywać	
zawierał dostatecznie dużo informacji, rozwiązanych przykładowych zadań, abym mogła/mógł samodzielnie uczyć się w domu, gdy byłam/em nieobecny w szkole (np. z powodu choroby)	
wymagał dodatkowych wyjaśnień nauczyciela na lekcji matematyki	
był ciężki i nieporęczny	
był kolorowy i zawierał ciekawe ilustracje	
oprócz zadań obliczeniowych zawierał także problemy, które wymagały ode mnie logicznego myślenia, uzasadnienia rozwiązania, dowodzenia faktów itp.	

Kolejna grupa pytań dotyczyła nurtującego nas pytania o częstość korzystania z podręcznika i dodatkowego zbioru zadań do matematyki w domu i szkole. Zasugerowaliśmy cztery możliwości:

- ☐ często (prawie codziennie)
- ☐ czasem (2–3 razy w tygodniu)
- ☐ rzadko (raz w tygodniu lub rzadziej)
- ☐ wcale nie korzystałam/em.

Rolą respondenta było zaznaczenie odpowiedzi, która najlepiej oddawała stan faktyczny.

Ankietę przeprowadziliśmy w formie papierowej w trakcie przerwy w zajęciach dydaktycznych. Pierwsza strona ankiety zawierała pytania o podręcznik do

matematyki w gimnazjum, na drugiej zadano analogiczne pytania na temat podręcznika w szkole ponadgimnazjalnej. Na samym początku każdej z dwóch stron sformułowano prośbę o podanie nazwiska autora podręcznika, nazwy wydawnictwa, tytułu lub innej cechy (np. charakterystyczny rysunek na okładce lub jej kolor), którą ankietowany potrafi podać w celu identyfikacji podręcznika.

Badanie przeprowadzono w okresie od listopada 2016 do października 2017 roku. Wśród 340 respondentów badania znalazło się 179 studentek (53% ankietowanych) i 161 studentów (47% ankietowanych). Ankietę przeprowadzono na trzech uczelniach. W Krakowie były to: UJ, gdzie ankietowaliśmy studentów dwóch kierunków: biofizyka, matematyka oraz Uniwersytet Rolniczy w Krakowie, gdzie również ankietowano studentów dwóch kierunków: architektura krajobrazu oraz gospodarka leśna i ochrona zasobów leśnych[1]. W Tarnowie przeprowadziliśmy badania w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej, gdzie ankietowaliśmy studentów trzech kierunków: chemia, matematyka, ochrona środowiska. Ankietowani tu studenci kończyli szkołę ponadgimnazjalną między 2009 a 2017 rokiem. Ponad połowa ankietowanych zdawała egzamin dojrzałości w 2016 lub 2017 roku (zob. tabela 2).

Tabela 2. Skład grupy respondentów badania ze względu na rok, w którym przystąpili do egzaminu dojrzałości.

matura w roku	liczba ankietowanych	odsetek ankietowanych
2009	2	poniżej 1%
2010	7	2%
2011	2	poniżej 1%
2012	10	3%
2013	36	11%
2014	66	19%
2015	34	10%
2016	**44**	**13%**
2017	**138**	**41%**
razem	340	100%

[1] Autorzy pragną wyrazić wdzięczność Pani Doktor Irenie Trzcienieckiej-Schneider za pomoc w przeprowadzeniu badania ankietowego w grupach studentów Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie.

Rezultaty badania i dyskusja

Pierwszym rezultatem naszych badań, które poddamy ocenie statystycznej, jest informacja na temat podręcznika, ewentualnie jego wydawcy. Szczegółowe wyniki podajemy w tabeli nr 3. Najczęstszą reakcją na prośbę o identyfikację podręcznika do matematyki była odpowiedź „nie pamiętam". Takiej odpowiedzi udzieliło: w zakresie kształcenia gimnazjalnego 46%, ponadgimnazjalnego 39%. Te dane stanowią pierwszy etap potwierdzenia naszej tezy o zaniku podręcznika do nauki matematyki jako środka wykorzystywanego w procesie dydaktycznym.

Tabela 3. Częstość odpowiedzi na pytanie o podręcznik do matematyki (lub wydawnictwo), z którego korzystali respondenci w szkole ponadpodstawowej.

nazwa wydawnictwa	podręcznik do matematyki	
	w gimnazjum	w szkole ponadgimnazjalnej
nie pamiętam	**46,2%**	**39,7%**
Nowa Era	**14,1%**	**21,8%**
Operon	0,9%	2,9%
Oficyna Edukacyjna Pazdro	0,3%	**28,5%**
Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	**29,1%**	2,9%
Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	8,8%	2,4%
Podkowa	0,0%	1,2%
pozostałe	0,6%	0,6%

Warto zwrócić uwagę na podręczniki, które zostały jednak zapamiętane. Wielu ankietowanych (ponad 29%) zapamiętało podręcznik gimnazjalny do matematyki Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego. Naszym zdaniem podręczniki te swą rozpoznawalność prawdopodobnie zawdzięczają symbolowi **M+** (Matematyka z plusem) na okładce, który to symbol „+" rodzi pozytywne skojarzenia. Liczba 2001 (oznaczająca pierwszy rok nowego tysiąclecia) w tytule podręcznika *Matematyka 2001*, naszym zdaniem, pomogła blisko 9% ankietowanych przypomnieć sobie podręcznik do gimnazjum Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Z kolei slangowe określenie przedmiotu („matma") – zapisane wielkimi literami w tytule „**MAT**e**MA**tyka" podręcznika do szkoły ponadgimnazjalnej wydawnictwa „Nowa Era" zapamiętało blisko 22% ankietowanych. Bardzo duża liczba ankie-

towanych (prawie 29%) pamiętało podręcznik do szkoły ponadgimnazjalnej Oficyny Edukacyjnej Pazdro, prawdopodobnie dzięki upowszechnieniu tego podręcznika, jak też dodatkowemu zbiorowi zadań, który – jak można wnioskować z odpowiedzi ankietowanych i uzupełniających komentarzy – był częściej używany do nauki przez uczniów w szkole i w domu niż sam podręcznik tego wydawnictwa.

Kolejnym potwierdzeniem naszej tezy o roli podręczników do matematyki jest grupa odpowiedzi na kolejne pytania ankiety. Okazało się, że wielu ankietowanych nie korzystało regularnie z podręczników do matematyki ani w szkole, ani w domu (szczegóły w tabeli nr 4):

Tabela 4. Częstość korzystania z podręcznika do matematyki lub dodatkowego zbioru zadań z matematyki przez respondentów w szkole ponadpodstawowej.

Z podręcznika do matematyki	**w gimnazjum**				**w szkole ponadgimnazjalnej**			
korzystałam/em	często	czasem	rzadko	wcale	często	czasem	rzadko	wcale
w szkole	54%	29%	10%	7%	44%	26%	12%	18%
w domu	29%	33%	27%	11%	25%	29%	29%	17%
z dodatkowego zbioru zdań	21%	20%	26%	33%	44%	27%	16%	13%

W celu doprecyzowania sformułowań oznaczających częstość korzystania z podręcznika: „często", „czasem", „rzadko" i „wcale", uzupełniono je w ankiecie dodatkowym opisem: „często (prawie codziennie), czasem (2–3 razy w tygodniu, rzadko (raz w tygodniu lub rzadziej), wcale nie korzystałam/em".

Zwróćmy uwagę, że wielu respondentów stwierdziło, iż w domu rzadko lub wcale nie korzystali z podręcznika do matematyki (odpowiednio: 27% + 11% = 38% w gimnazjum oraz 29% + 17% = 46% w szkole ponadgimnazjalnej). Każe to przypuszczać, że **tradycyjny podręcznik do matematyki w formie książki wydrukowanej na papierze dla wielu współczesnych uczniów nie jest ani głównym, ani podstawowym źródłem wiedzy o matematyce, a może nie jest już źródłem wiedzy.** Świadczą także o tym dodatkowe komentarze zanotowane pod pytaniami ankiety, których wybór przedstawiamy w oryginalnym brzmieniu:

W liceum praktycznie nie korzystałem z podręcznika, nauczyciele przygotowywali nam osobne zadania.

Podręcznik służył raczej jako zbiór zadań, nie materiał do nauki.

Lekcje prowadzone były głównie w oparciu o zbiór zadań wydany do podręcznika. Definicje, twierdzenia oraz przykłady przedstawiane były przez nauczyciela matematyki.

Częściej w liceum korzystaliśmy ze zbioru zadań, jeśli chodzi o samo rozwiązywanie zadań, i zadań przygotowanych przez nauczyciela.

W liceum zakup podręcznika nie był obowiązkowy – w ogóle nie korzystaliśmy z niego.

W gimnazjum: po lekcjach matematyki nie trzeba było zbytnio sięgać do podręcznika. To, co mówił nauczyciel, wystarczało. Podręcznik służył głównie jako zbiór zadań i do nauki w razie nieobecności. W liceum z podręcznika nie korzystaliśmy prawie wcale, za to zbiór zadań do tego podręcznika był bardzo dobry i używany.

W liceum najważniejszy był zeszyt ćwiczeń, z podręcznikiem nie pracowaliśmy.

W szkole ponadpodstawowej podręcznika nie używałem zbyt często, ale na co dzień używałem zbioru zadań.

W szkole ponadgimnazjalnej nie korzystałem z podręcznika, nie przydał się do niczego.

Pani przynosiła w liceum swoje zadania z różnych zbiorów zadań, podręcznik był do nauki w domu.

Nie miałam podręcznika w liceum.

Byłem olimpijczykiem, nie korzystałem z podręczników. Same zbiory dodatkowe i internet.

Szczególnie warto zwrócić uwagę na ostatni z przytoczonych komentarzy. Uczestnik zawodów Olimpiady Matematycznej, osoba zainteresowana matematyką i zajmująca się nią na poziomie dużo wyższym niż koledzy z ławy szkolnej, pisze wprost, że podręcznik nie jest dla niej źródłem informacji. Rodzą się w ten sposób kolejne pytania badawcze. Czy tendencja poszukiwania informacji w internecie zamiast w źródłach drukowanych jest większa wśród uczniów uzdolnionych matematycznie niż w populacji wszystkich uczniów? Jeśli tak, to jakie są tego powody? Kolejna grupa pytań badawczych: czy warto walczyć z tą tendencją? Jeśli tak, to jak zmieniać podręczniki do nauki matematyki, aby ponownie stały się dla uczniów źródłem informacji? Kolejna grupa: jakie są powody procesu odchodzenia przez nauczycieli od podręcznika szkolnego jako środka dydaktycznego?

Kolejna tabela przedstawia reakcję na stwierdzenia opisujące określone cechy (pozytywne i negatywne) podręczników do matematyki, z których korzystali respondenci. Podano częstość odpowiedzi w skali od 1 (zdecydowanie nie), 2 (raczej nie), 3 (trudno powiedzieć), 4 (raczej tak) aż do 5 (zdecydowanie tak) oraz medianę i średnią.

Tabela 5. Średnia i mediana stopnia zgodności podanego stwierdzenia na temat podręcznika do matematyki wyrażona przez respondentów w skali pięciopunktowej.

	w gimnazjum							**w szkole ponadgimnazjalnej**						
Mój podręcznik do matematyki	1	2	3	4	5	mediana	średnia	1	2	3	4	5	mediana	średnia
zawierał wiele ciekawych dodatkowych zadań, które chętnie nieobowiązkowo rozwiązywałam/em	12%	17%	37%	23%	11%	3	3,04	14%	21%	31%	25%	9%	3	2,92
zawierał dostateczną liczbę standardowych zadań, których rozwiązanie pozwalało mi zrozumieć, o czym mowa na lekcjach matematyki	1%	7%	24%	43%	25%	**4**	3,84	4%	4%	22%	41%	29%	**4**	3,88
zawierał dużo żmudnych i nieciekawych zadań, których nie lubiłam/em rozwiązywać	9%	35%	37%	11%	8%	3	2,73	15%	36%	29%	13%	7%	***2***	2,61
zawierał dostatecznie dużo informacji, rozwiązanych przykładowych zadań, abym mogła/mógł samodzielnie uczyć się w domu, gdy byłam/em nieobecny w szkole (np. z powodu choroby)	2%	11%	39%	35%	13%	3	3,46	5%	13%	29%	39%	14%	**4**	3,45
wymagał dodatkowych wyjaśnień nauczyciela na lekcji matematyki	10%	31%	32%	21%	6%	3	2,84	8%	29%	33%	22%	8%	3	2,90
był ciężki i nieporęczny	23%	36%	25%	9%	7%	***2***	2,41	28%	30%	26%	9%	7%	***2***	2,39
był kolorowy i zawierał ciekawe ilustracje	4%	14%	30%	35%	17%	**4**	3,43	13%	23%	30%	24%	10%	3	2,95
oprócz zadań obliczeniowych zawierał także problemy, które wymagały ode mnie logicznego myślenia, uzasadnienia rozwiązania, dowodzenia faktów itp.	5%	16%	41%	28%	10%	3	3,22	6%	13%	35%	28%	18%	3	3,40

W przypadku podręczników gimnazjalnych najwyższą medianę równą 4 (co odpowiada stwierdzeniu: **raczej tak**) uzyskały stwierdzenia:

Mój podręcznik do matematyki w gimnazjum:

a) zawierał dostateczną liczbę standardowych zadań, których rozwiązanie pozwalało mi zrozumieć, o czym mowa na lekcjach matematyki;

b) był kolorowy i zawierał ciekawe ilustracje.

Najniższą medianę równą 2 (**raczej nie**) uzyskało stwierdzenie:

Mój podręcznik do matematyki w gimnazjum był ciężki i nieporęczny.

Tę ocenę respondentów można różnie rozumieć. Możliwe jest, że jest to rezultat faktu, że uczniowie nie korzystali z podręcznika, cechy fizyczne podręcznika im przeszkadzały, bo ich nie znali.

W przypadku podręczników do szkoły ponadgimnazjalnej najwyższą medianę równą 4 (co odpowiada stwierdzeniu: **raczej tak**) uzyskały stwierdzenia:

Mój podręcznik do matematyki w szkole ponadgimnazjalnej:

a) zawierał dostateczną liczbę standardowych zadań, których rozwiązanie pozwalało mi zrozumieć, o czym mowa na lekcjach matematyki;

b) zawierał dostatecznie dużo informacji, rozwiązanych przykładowych zadań, abym mogła/mógł samodzielnie uczyć się w domu, gdy byłam/em nieobecny w szkole (np. z powodu choroby).

Najniższą medianę równą 2 (**raczej nie**) uzyskało stwierdzenie:

Mój podręcznik do matematyki w szkole ponadgimnazjalnej:

a) zawierał dużo żmudnych i nieciekawych zadań, których nie lubiłam/em rozwiązywać;

b) w gimnazjum był ciężki i nieporęczny.

Zgoda ankietowanych (mediana równa 4) i odpowiednio brak zgody (mediana równa 2) z podanymi stwierdzeniami w ankiecie każe przypuszczać, że **podręczniki do matematyki, powszechnie stosowane w ubiegłych kilkunastu latach w Polsce w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych, są pozytywnie odbierane przez uczniów pod względem edytorskim** (są kolorowe, zawierają ciekawe ilustracje, nie są raczej zbyt ciężkie, ani nieporęczne – zwłaszcza w porównaniu z obszernymi podręcznikami szkolnymi do innych przedmiotów niż matematyka). Ankietowani **doceniają także dostateczną liczbę standardowych zadań w podręcznikach i dostateczną liczbę zadań rozwiązanych, co pozwala na samokształcenie w domu,** np. w przypadku choroby. Równocześnie nie można pominąć faktu (zob. tabela 4), że **bardzo wielu respondentów sporadycznie sięgało w szkole ponadpodstawowej lub w domu po tradycyjny (w wersji papierowej) podręcznik do matematyki.** Powstaje pytanie, na które autorzy nie zebrali jeszcze materiałów do badań, czy nowe źródła wiedzy o matematyce na poziomie szkoły ponadpodstawowej, jakimi są materiały dostępne dla uczniów w wersji elektronicznej za pomocą internetu dorównały już tradycyjnym podręcznikom lub – być może – już je zdominowały.

Pojęcie *podręcznik* jest pochodzenia greckiego: gr. ἐγχειρίδιον, łac. *enchiridion* – czyli *ten, który jest pod ręką, łatwo dostępny.* W klasycznej kulturze *enchi-*

ridion był zbiorem informacji na dany temat. Podręczniki, wydawane w dużych nakładach, były w porównaniu z innymi książkami tanie i dostępne. Jeżeli tak, to w dzisiejszych czasach drukowana książka przestała już być najbardziej dostępnym źródłem informacji, a jej liniowa forma ułożenia treści, brak aktywnych odnośników, trudność wyszukiwania (dowolnej) informacji są tylko niektórymi z jej wad. Wad, które – być może – da się zniwelować, tworząc wersję elektroniczną podręcznika. Pozostaje jednak nadal ogrom niedoskonałości, których w skończonym dziele nie daje się usunąć. Możliwości natychmiastowej korekty błędnej lub już nieaktualnej informacji oraz kontaktu z osobami interesującymi się tymi samymi zagadnieniami i ewentualnej współpracy z nimi – dają nowe technologie, pozwalające za pomocą smartfonu czy też tabletu, podłączonych do internetu, na dostęp do informacji prawie na każdy temat. Drukowany podręcznik tego nie zapewnia.

Danuta Ciesielska
Jerzy Szczepański

Reception of Polish school textbooks for mathematics in the period 2010–2017

Summary

A group of 340 students from three Polish universities in the years 2016–2017 expressed their opinion on mathematics textbooks that they used during their studies in high school and middle school. Based on the collected opinions, the authors have attempted to assess which features of modern textbooks for mathematics make them positively received by students. The authors state that most students can not identify the maths textbook they used a few years earlier. The authors also state that the traditional textbook for mathematics in paper form is not currently the basic source of mathematical knowledge for many Polish secondary school students.

Key words: teaching of mathematics, Polish textbooks for mathematics.

Jerzy Kuczyński
Planetarium Śląskie w Chorzowie

Cechy współczesnego nauczania fizyki na przykładzie analizy podręczników szkolnych

Słowa kluczowe: podręczniki do fizyki, edukacja, błędy

Od początku istnienia Komisji PAU do Oceny Podręczników dokonywano w niej sukcesywnie oceny pojawiających się na rynku podręczników do fizyki. Starano się, by każdy podręcznik był oceniany przynajmniej przez dwu niezależnych recenzentów, dzięki czemu ostateczna ocena była bardziej obiektywna. Sprzyjała temu dość liczna reprezentacja fizyków w Komisji. Początkowo zespół zajmujący się podręcznikami do fizyki tworzyli: Krzysztof Fiałkowski, Andrzej Staruszkiewicz i Marek Zrałek, profesorowie, oraz autor poniższej wypowiedzi. Po przeczytaniu i ocenieniu podręczników przekazywano opinie jednemu z członków Komisji, który podsumowywał otrzymane teksty, kompilując sprawozdanie, przestawiane na posiedzeniu Komisji, a następnie publikowane w jej roczniku. W późniejszych latach odstąpiono od tego zwyczaju i zgodnie z obyczajem panującym w Komisji przedstawiano recenzje poszczególnych podręczników. Recenzentami podręczników do fizyki (oprócz wyżej wymienionych) byli profesorowie lub doktorzy: Anna Dziaduś-Sokołowska, Zofia Gołąb-Meyer, Karol Kołodziej, Piotr Rączka, Jan Sładkowski, Joanna Studnik, Zbigniew Ujma, Piotr Urban. Jak widać, grono recenzentów było duże i – co warto podkreślić – w znacznej mierze (połowa) byli to tytularni profesorowie (a dwóch profesorów inicjujących tę działalność było członkami PAU). Oceniono 56 podręczników lub częściej serii podręcznikowych. To ostatnie oznacza, biorąc pod uwagę, że niejednokrotnie serie składały się nawet z czterech tomów, iż oceniono ponad sto tomów. Oczywiście wśród ocenianych podręczników były gorsze i lepsze, a nawet wybitne, takie, które zasłużyły na wyróżnienie. Nie wydaje się, by było uzasadnione zastanawianie się nad ich „absolutną jakością", choć może warto zauważyć, że owa jakość powoli poprawiała się – jeżeli w początkowym okresie działalności Komisji zdarzały się podręczniki, których wydanie było, jak to określał prof. Staruszkiewicz „prawdziwym skandalem [1]", to obecnie na rynku nie ma już tak złych podręczników. Nasuwa się pytanie, czy znowu się nie pojawią, bo jak się wydaje, publikowanie podręczników

niskiej jakości wynika głównie z pośpiechu wykluczającego solidną pracę redakcyjną. Obecna reforma, przeprowadzana bardzo szybko, zdaje się pośpiech wymuszać. Istotniejsze jest wyszukanie charakterystycznych cech współczesnego nauczania fizyki, na które w trakcie swej pracy zwrócili uwagę recenzenci Komisji. Po przeglądnięciu wszystkich opublikowanych recenzji poniżej wypisano takie cechy. Niestety zrobił to jeden autor, nie mając możliwości skonsultowania swej opinii z pozostałymi recenzentami. Tym samym zaprezentowany zestaw cech może być zależny od jego poglądów i preferencji. Niemniej jednak, ponieważ poniższy wybór stanowi wypis ze wszystkich recenzji, można go uznać za reprezentatywny dla ogółu członków Komisji. Konkretnie jest dziesięć takich cech, które w opinii autora dobrze charakteryzują tendencje występujące w nauczaniu fizyki w Polsce. Każdą z wymienionych cech krótko skomentowano.

1. Nauczanie faktów fizycznych zamiast idei niesionych przez fizykę

W opinii autora przy współczesnym ograniczeniu czasu przeznaczonego na nauczanie fizyki nie jest możliwe przedstawienie w miarę reprezentatywnego przeglądu faktów [2], które mogłyby ilustrować wspomniane idee. Dodatkowo zmienił się, i to w sposób drastyczny, adresat nauczania fizyki [3]. W latach siedemdziesiątych adresatem tym był przyszły student kierunków technicznych i przyrodniczych, któremu fizyka była potrzebna i w czasie studiów, i na egzaminie wstępnym na studia, będącym wówczas warunkiem wstępu na nie. Obecnie głównym adresatem jest przyszły student kierunków humanistycznych, dla którego warunkiem wstępu na studia są dobre oceny na świadectwie maturalnym, a nie realna wiedza z zakresu fizyki. Dlatego przyszłym humanistom, czy adeptom nauk społecznych lub ekonomicznych, znajomość faktów z fizyki nie jest zbyt potrzebna; i to zarówno w trakcie studiów, jak i w życiu zawodowym i codziennym. Niezmiernie istotna w każdym przypadku byłaby znajomość głównych idei fizyki [4,5], takich jak ilościowe podejście do rzeczywistości i liczenie się z nią, czyli szacunek dla empirii. Podobnie można by wymienić jeszcze wiele innych idei leżących u podstaw konkretnych gałęzi fizyki. Tych idei jednak nie próbuje się uczyć. Z jednej strony nie umożliwiają tego kompetencje współczesnych nauczycieli fizyki, którzy byli uczeni na studiach głównie faktów, a z drugiej, nie widać społecznego zapotrzebowania na te idee, traktowane również niezbyt przychylnie przez popularyzatorów. Warto zwrócić uwagę, że ów obojętny stosunek do powyższych problemów w dużej mierze wynika z tradycji. Pół wieku temu idei tych również w edukacji nie eksponowano. Pojawiały się one samoistnie w umysłach uczniów i studentów w wyniku nauczania – poznania dobrze wyważonego zespołu faktów i odpowiedniej liczby rozwiązanych zadań, ilustrujących

te fakty i przede wszystkim idee. I tak idea ilościowego podejścia do rzeczywistości pojawiała się w wyniku rozwiązania odpowiedniej liczby zadań rachunkowych jako skutek zauważenia, że właśnie owe rachunki niosą istotną wiedzę o rzeczywistości. Podobnie szacunek dla pomiaru i eksperymentu pojawiał się w wyniku przeprowadzonych eksperymentów; u studentów w wyniku godzin spędzonych w pracowniach i – co chyba ważniejsze – w trakcie jeszcze dłuższego czasu poświęconego opracowaniu uzyskanych wyników. Współczesne podręczniki fizyki w praktyce całkowicie lekceważą ten aspekt nauczania fizyki. Zadania są z zasady ograniczone, a eksperymenty zastąpione ich opisem w podręczniku. Nieliczne realnie dokonywane eksperymenty są obrane i przeprowadzane w taki sposób, że właściwie sprowadzają się do samej mało aktywnej obserwacji jakościowej. Doświadczenie najczęściej ma być jedynie możliwie spektakularne i pozbawione podstawowego dawniej elementu, jakim była poparta rachunkiem refleksja ilościowa. Jedynie w nielicznych współczesnych podręcznikach znajdziemy te elementy. Jak się wydaje, spowodowane to jest chęcią niezrażania ucznia do fizyki przez ograniczenie wysiłku intelektualnego. Niestety prowadzi to do wprost przeciwnego rezultatu. Fizyka pozostaje w ten sposób nadal przedmiotem trudnym, a kompletnie zatraca się to, co kiedyś było jej główną zaletą, czyli wzbudzenie zainteresowania możliwością zrozumienia świata za pomocą charakterystycznych dla niej metod. Nie mówiąc o wyrobieniu sprawności rachunkowej i manualnej.

2. Ograniczanie matematycznych treści fizyki, a więc z jednej strony ograniczanie ilościowej strony nauk przyrodniczych, a z drugiej ukrywanie pewnych własności przyrody, takich jak na przykład wielowymiarowość

Wydaje się, że w dydaktyce fizyki w związku ze zmniejszeniem czasu przeznaczonego na nauczanie fizyki poszukiwano treści, które można by ograniczyć. Ze względu na to, że matematyczna strona fizyki sprawiała uczniom zawsze sporo kłopotów, dydaktycy uznali, że ta właśnie część fizyki powinna zostać ograniczona [6] i w miarę możliwości zastąpiona opisem jakościowym [7]. Takie postępowanie powoduje chwilowy „wzrost efektów kształcenia". Niestety oznacza to również pozbycie się tej części fizyki, która była realnie użyteczna, np. dla inżynierów [3,5]. Można dodać, że ilościowe podejście do rzeczywistości jest przydatne we wszystkich dziedzinach życia, nie wyłączając humanistyki. Tym samym ograniczenie treści matematycznych fizyki skutkuje ogólnym obniżeniem użyteczności tego przedmiotu, a w konsekwencji obserwowanym wyraźnie w polskiej dydaktyce eliminowaniem fizyki ze szkoły, a następnie z życia społecznego.

3. Ignorowanie historycznego rozwoju fizyki – traktowanie historii fizyki jako dodatku ubarwiającego treść, a nie egzemplifikacji rozwoju. Inaczej mówiąc, traktowanie nauki jak prawdy absolutnej, uzyskanej od razu w swej ostatecznej postaci

Również i ta własność współczesnej „szkolnej fizyki" wynika z chęci ograniczenia „mniej ważnych" treści. Co dziwniejsze, nie powstrzymuje to Autorów podręczników od bardzo szerokiego uwzględniania wiadomości historycznych. Trzeba jednak powiedzieć, że w dużej mierze chodzi o wiadomości mające nikły związek z rozwojem nauki. Są to bowiem głównie informacje ciekawostkowe i (warto dodać) bardzo często błędne. W wielu podręcznikach, bo oczywiście nie we wszystkich, przyczyną błędów typu historycznego jest nierozsądnie pojmowany patriotyzm, nakazujący np. przypisywać polskiej nauce ludzi pracujących poza granicami kraju i mających z Polską niewielkie związki. To ostatnie stwierdzenie może być podważane, bo np. w recenzowanym podręczniku [8] wprawdzie przypisuje się polskość Kazimierzowi Fajansowi (fizyk związany praktycznie wyłącznie z USA), ale i Wolfganga Pauliego określa się jako „amerykańskiego fizyka" (Niemiec, szef projektu budowy bomby atomowej w III Rzeszy), więc, być może, zasadniej byłoby przypisywać błędy historyczne zwykłemu roztargnieniu. Niestety ograniczenie wiadomości historycznych do ciekawostek luźno związanych z rozwojem nauki w praktyce oznacza uszczuplenie wiedzy o sposobie dochodzenia do zadowalających teorii przyrodniczych, a w konsekwencji przekonania, że prawdy naukowe są ostateczne. W szczególności w podręcznikach łatwo zidentyfikować tendencję do ignorowania błędów i pomyłek w nauce. W najlepszym przypadku pojawia się konstrukcja „dawniej (tu ulubionym przez Autorów podręczników autorem błędów jest Arystoteles) się mylono, ale my już wiemy, jak jest naprawdę". Już pierwsza opublikowana recenzja [9] dostarcza licznych przykładów tego rodzaju stwierdzeń, a ostatnie recenzje też nie są od nich wolne (np. w skądinąd dobrym podręczniku [10] twierdzi się, że przyjęcie układu kopernikańskiego było spowodowane odstępstwami teorii Ptolemeusza od obserwacji). Oczywiście skutkiem takiej edukacji jest dogmatyzm i, w przypadku dowiedzenia się o pomyłkach i błędach zdarzających się w nauce, utrata, często całkowita, zaufania do nauki i jej metod. W konsekwencji kształcony w ten sposób uczeń z zasady nie widzi różnicy między fizyką a magią czy astronomią i astrologią. W sumie, w opinii autora, szkoła ma bardzo znaczny wpływ na współcześnie wyraźnie obserwowany wzrost popularności magii i zabobonów [11]. Tym samym XIX-wieczne przekonanie, że rozwój nauki sprzyja ograniczaniu wiary w gusła oraz powszechności irracjonalizmu, należy w praktyce uznać za nieprawdziwe.

4. Znaczne ograniczanie treści współczesnych, czyli praktycznie wykład tzw. fizyki klasycznej – mówiąc bez eufemizmów – fizyki XIX wieku

5. Niemal całkowite zignorowanie mającej rzeczywiście praktyczne znaczenie fizyki ciała stałego

Oba punkty warto skomentować łącznie.

W połowie XX wieku znaczna część popularyzacji nauki była poświęcona przybliżeniu tzw. przeciętnemu człowiekowi (w praktyce licealiście) osiągnięć wówczas aktualnej fizyki, czyli w praktyce teorii względności i mechaniki kwantowej. Mimo znacznych sukcesów wyrażających się w opracowaniu sposobu przedstawienia tych zagadnień, używając matematyki z zakresu ówczesnego liceum, we współczesnej szkole z tego dorobku korzysta się w bardzo umiarkowanym stopniu [12]. Częściowo z tego powodu, że matematyka z poziomu liceum z lat sześćdziesiątych jest poza możliwościami dzisiejszego licealisty [2,6]. Częściowo ze względu na to, że w drugiej połowie XX wieku i na początku XXI wieku nauki przyrodnicze osiągnęły znaczne sukcesy, których popularyzatorzy już nie zdążyli opracować, mimo że są to istotne zagadnienia. Dobitnym tego przykładem są najnowsze programy z fizyki. Przedstawia się w nich elementy tego, co było najistotniejsze w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, czyli fizykę atomową (broń jądrowa!), a kompletnie pomija rzeczywiście społecznie istotne (również z punktu widzenia techniki wojskowej) problemy fizyki ciała stałego, będące podstawą codziennej techniki: sprzętu informatycznego czy audiowizualnego [2,13]. Z jednej strony oznacza to, że program szkolny robi wrażenie archaicznego, a z drugiej, że próba stworzenia naprawdę współczesnego programu z fizyki byłaby poważnym wyzwaniem naukowym. Autor nie może się powstrzymać od uwagi, że przynajmniej część pracowników naukowych uniwersytetów pedagogicznych miałaby z pożytkiem co robić przez kilka lat, opracowując taki współczesny program szkolny. Podsumowując problemy postawione w powyższych punktach, należy stwierdzić, że ich rozwiązanie wydaje się niemożliwe. Z jednej strony stanowią wyzwanie intelektualne, któremu Autorzy podręczników szkolnych nie są w stanie podołać, bowiem nawet jedynie opanowanie tych problemów zdecydowanie przekracza możliwości małego zespołu ludzi. Z drugiej i nie mniej ważnej strony, takie „przetrawienie" tych problemów, by dostosować je do poziomu intelektualnego (głównie do poziomu matematycznego) uczniów, jest bardzo poważnym wyzwaniem, któremu zdołałoby sprostać tylko całe pokolenie popularyzatorów i dydaktyków. Byłoby to możliwe jedynie w przypadku odpowiedniego „zamówienia społecznego". Niestety zamówienia takiego nie widać. Przeglądając istniejące w Polsce czasopisma popularnonaukowe, łatwo stwierdzić, że popularyzacja podąża w kierunku przedstawiania ciekawostek, a nie tłumaczenia istotnych postępów nauki [14].

6. Bardzo nieudolne przedstawienie treści astronomicznych, i to nawet w zakresie bardzo klasycznej czy wręcz geograficznej wiedzy

Niestety można powtórzyć to, co napisano w komentarzu do poprzednich dwu punktów. Ostatnie półwiecze to „złoty wiek" astronomii. Wprawdzie tu popularyzacja zdecydowanie nadążyła za rozwojem nauki, jako że około połowy wszystkich pozycji popularnonaukowych dostępnych w Polsce poświęcone jest szeroko rozumianej astronomii, jednak dydaktyka już za tą tendencją nie nadążyła. W praktyce w podręcznikach szkolnych rozdziały poświęcone astronomii są najgorszymi rozdziałami tych książek, i to nawet gdy ich autorami są astronomowie [15]. Prawdopodobnie przyczyną jest brak tradycji – rozdziały te są pisane bez wcześniejszych wzorów i dlatego jako całkowicie nowatorskie cierpią na liczne „choroby wieku dziecięcego". W praktyce wiedza astronomiczna zmieniła się w sposób zasadniczy niemal w każdej dziedzinie astronomii; dlatego bardzo trudno jest dobrać wyważony i reprezentatywny zestaw informacji i metod badawczych opisujących astronomiczną współczesność. Z drugiej strony spora liczba publikacji typu popularnonaukowego wymusza uwzględnienie tych współczesnych danych. Do tego dochodzą wymagania programowe i – co najgorsze w tym wszystkim – wyobrażenie o astronomii wyniesione z lat młodości. To ostatnie powoduje bezrefleksyjne czerpanie wiedzy z podręczników sprzed kilkudziesięciu lat (np. w podręczniku wydanym w wieku XXI nie zauważono, że masa Plutona została określona ćwierć wieku wcześniej [1]). Być może, z czasem się to zmieni na lepsze, ale w tej chwili nie widać takich możliwości, zwłaszcza gdy wziąć pod uwagę obecny, niezwykle szybki, rozwój astronomii.

7. Problem „fizyki dla humanistów", czym powinna być, a jak jest w praktyce rozumiana

Jak już wspomniano, głównym adresatem szkolnej fizyki jest przyszły humanista. Powinien więc, jako główny adresat, być traktowany z całą powagą. Niestety nie widać takich tendencji zarówno u autorów podręczników, jak i autorów programów. Jedyny sposób na „fizykę dla humanistów" sprowadza się do ograniczenia matematyki [6, 7], czyli w praktyce do zamiany fizyki w zbiór niczym nieuzasadnionych opowieści i legend. Wprawdzie autor uważa, że wie, jak należałoby tworzyć fizykę dla humanistów (przedstawić idee leżące u podstaw fizyki, będące w istocie rzeczy humanistycznymi ideami leżącymi u podstaw naszej cywilizacji), jednak są to jego własne, z natury bardzo szczególne poglądy. Dlatego w tym miejscu ograniczy się do stwierdzenia, że również

i ten problem byłby poważnym programem badawczym dla polskich uczelni pedagogicznych. Tym istotniejszym, że leżącym u podstaw całego kształcenia. Z faktu, że dla tzw. przeciętnego człowieka zmienił się sens poszczególnych nauk, nie wynika, że nauczanie tych przedmiotów straciło sens, a jedynie to, że stracił sens dotychczasowy sposób ich przedstawiania. Ograniczanie z tego powodu wymiaru czasu przeznaczonego na nie jest co najmniej pochopne i nierozważne. Jak widać, ten problem wymaga poważnych badań i dyskusji, która powinna przede wszystkim objąć użytkowników tej przewidywanej „szkolnej fizyki", czyli w pierwszym rzędzie humanistów. W takim przypadku fizycy mają obowiązek uświadomić humanistom, jakie walory ma fizyka i jakie pożytki przyniosłoby im jej poznawanie. Autor uważa, że wskazanie owych pożytków nie powinno sprawić kłopotu. Oczywiście po odpowiednio rzetelnej refleksji.

8. Często bardzo słaby związek treści podręcznikowych z codzienną rzeczywistością

Próba porównania tzw. konkretów zawartych w treści podręczników szkolnych z rzeczywistością jest często szokująca. Otóż w podręcznikach do fizyki znajdziemy ogromną ilość informacji całkowicie rozmijających się z realiami. Nie jest to nowa tendencja: już w pracy [4] z roku 2003 znajdziemy kilka takich przykładów. Lektura niemal wszystkich recenzji opublikowanych w roczniku Komisji dostarcza ogromnej liczby przykładów całkowitego rozminięcia się z realiami informacji podanych w podręcznikach [4,16]; praktycznie w każdym spotkamy tego rodzaju uchybienia. Jedna rzecz jest charakterystyczna – największą ich liczbę znajdziemy w rozdziałach dotykających codzienności. Z tego punktu widzenia najlepiej wyglądają rozdziały, które omawiają elektryczność i magnetyzm, a więc relacjonujące głównie teorię naukową, a najgorzej – mechanikę i ciepło, czyli opisujące codzienność i mające ambicje „przedstawiania realiów". Wprawdzie kiepsko prezentują się też rozdziały dotyczące astronomii, ale w tym ostatnim przypadku błędy i rozminięcia się z rzeczywistością wynikają z reguły z niewiedzy merytorycznej Autorów. W przypadku mechaniki i ciepła główną przyczyną błędów wydaje się nieumiejętność zastosowania fizyki do życia codziennego lub, inaczej mówiąc, brak kontaktu fizyki znanej Autorom z realnością fizyczną. Nawet w bardzo dobrym podręczniku recenzowanym w pracy [17] znajdziemy sporo takich potknięć. Można by z pewną dozą złośliwości, ale i zmartwienia, zauważyć, że fizyka szkolna jest w bardzo umiarkowanym stopniu nauką o rzeczywistości, będąc w większości „abstrakcyjną teorią". Nie jest rzeczą autora oceniać, w jakim stopniu przestawiony tu fakt wpływa na obiegowe przekonanie, że fizyka jest nauką na co dzień mało przydatną.

9. Problem „informacji pobocznych", czyli niezwiązanych z tematem, a umieszczanych w podręcznikach fizyki

Powyższy problem był często podnoszony przez byłego wiceprzewodniczącego Komisji, Profesora Krzysztofa Fiałkowskiego. Sprowadza się w dużej mierze do braku kompetencji specjalisty w innych niż jego własna dziedzinach. W praktyce Autor podręcznika bardzo często musi wspomnieć o problemach, które wychodzą poza jego specjalizację. I w najlepszej wierze często popełnia błędy. Tym samym byłoby wskazane, by podręcznik konsultowali specjaliści wielu dziedzin. Niestety nie ma takiej praktyki. Nieliczne przykłady takiego postępowania w stosunku do podręczników szkolnych reprezentują prace [18] i [19]. W obu wykazano znaczną liczbę błędów merytorycznych dotyczących innej niż tytułowa dziedziny. Jeżeli porównać to ze znaczną liczbę błędów typu historycznego, jakie recenzenci podręczników do fizyki znaleźli w tych książkach, to staje się oczywiste, że poszukiwanie błędów z zakresu innych dziedzin w każdym rodzaju podręcznika jest zdecydowanie uzasadnione. Oczywiście nie jest możliwe rozwiązanie tego problemu inaczej niż przez odpowiednie decyzje Ministerstwa, dotyczące procedury dopuszczania podręczników do użytku szkolnego. Na razie nie widać prób podjęcia tego problemu, jak się wydaje, głównie ze względów finansowych. Po prostu zatrudnienie dodatkowych recenzentów, a trzeba zwrócić uwagę, że powinno ich być kilku (reprezentujących rozmaite dziedziny), jest drogie, nie tyle bezpośrednio (honoraria), co pośrednio (wydłużenie procesu tworzenia podręcznika o czas potrzebny na dodatkowe recenzje i wniesienie do podręcznika poprawek wynikających z tych recenzji). Dlatego Wydawnictwa z własnej woli takich działań nie podejmą.

10. Problem dostarczenia „standardu intelektualnego"

Ostatni z wymienionych tu problemów wydaje się najważniejszy. Problemem jest postawienie wymagań, którym powinni sprostać absolwenci poszczególnych typów szkół. Oczywiście chodzi o wymagania ogólne, niekoniecznie związane z taką czy inną dziedziną. Niestety nie widać skłonności do poważnego zajęcia się tym problemem, a tym samym trudno go komentować [20].

Podsumowanie

Kilkunastoletnia praca członków Komisji PAU przyniosła ocenę prawie wszystkich podręczników szkolnych do fizyki, które w czasie działania Komisji pojawiły się na rynku. Jak już stwierdzono na wstępie, powoli jakość tych pod-

ręczników poprawiała się, i to zarówno pod względem edytorskim jaki i merytorycznym. Niemniej zwłaszcza poprawa merytoryczna wydaje się zdecydowanie zbyt wolna. Warto bowiem przypomnieć, że chodzi o kilkanaście lat. W szczególności w ramach kolejnych reform nie przeprowadzono chyba wystarczająco głębokiej refleksji na temat hierarchii celów nauczania fizyki i tego, dla kogo przeznaczona jest szkolna wiedza. Pod tym ostatnim hasłem należy rozumieć fakt, że w istotny sposób zmienił się odbiorca edukacji w zakresie fizyki. W praktyce zaginął (stał się ilościowo mało istotny) przyszły student nauk technicznych i przyrodniczych, a znaczenie podstawowe uzyskał przyszły student nauk społecznych i humanistycznych. Jak się wydaje, twórcy programów szkolnych i w ślad za nimi Autorzy podręczników tej zmiany nie zauważyli, a jeżeli nawet zauważyli, to nie wyciągnęli z niej odpowiednich wniosków. Skutkiem tego zaniedbania nauki przyrodnicze w polskiej szkole są ograniczane, a nawet można powiedzieć, że powoli zanikają. Ostatecznym tego efektem jest powolna eliminacja ze świadomości społecznej treści i idei przez nie niesionych.

Bibliografia

[1] Staruszkiewicz A., *Sprawozdanie z prac podkomisji nauk matematyczno-przyrodniczych nad oceną podręczników fizyki dla szkół ponadgimnazjalnych w zakresie podstawowym*, „Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", t. II, 2004, s. 189 (skandal i błędy historyczne).

[2] Kuczyński J., *Powielona struktura, powielony program*, „Fizyka w Szkole", lipiec/ sierpień 2017 (351), s. 22.

[3] Kuczyński J., *O podręcznikach i nauczaniu*, „Urania", 1/2006 (nr 721), s. 18.

[4] Kuczyński J., *Dlaczego fizyka powinna być nudna*, „Fizyka w Szkole", wrzesień/październik 2003 (nr 269), s. 251.

[5] Kuczyński J., *Jakiej fizyki uczyć. Votum separatum*, „Fizyka w Szkole", październik/grudzień 2001 (nr 261), s. 210.

[6] Ujma Z., Zrałek M., *Recenzja podręcznika Romana Grzybowskiego, Fizyka, podręcznik dla gimnazjum, część 2 i 3, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon*, „Opinie Edukacyjne PAU", t. XI, 2013, s. 199.

[7] Podstawa programowa z roku 2017. Fizyka (liceum, poziom podstawowy). Punkt: Warunki i sposób realizacji.

[8] Kołodziej K., Kuczyński J., *Recenzja podręcznika: Joanna Gondek, Fizyka. Zakres podstawowy. Podręcznik dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, GWO, Gdańsk 2012*, „Opinie Edukacyjne PAU", t. XII, 2014, s. 205.

[9] Fiałkowski K., *Sprawozdanie z prac podkomisji nauk matematyczno-przyrodniczych nad recenzjami podręczników fizyki do gimnazjum*, „Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", t. I, 2002, s. 117.

[10] Kuczyński J., Sładkowski J., *Recenzja podręcznika: Maria Fiałkowska, Barbara Sagnowska, Jadwiga Salach, „Z fizyką w przyszłość". Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony, cz. 1, Wydawnictwo Zamkor, Kraków 2013*, „Opinie Edukacyjne PAU", t. XIII, 2015, s. 243.

[11] Kuczyński J., *Popularność magii w zaawansowanych cywilizacjach kosmicznych*, „Urania", nr 6/2016, s. 71.

[12] Sładkowski J., *Kilka uwag o nauczaniu fizyki w szkole*, „Opinie Edukacyjne PAU", t. XI, 2013, s. 13.

[13] Kuczyński J. i Chomicki G., *Ocena projektu „Podstawy programowej" dla szkoły podstawowej i branżowej według wersji przedstawionych w grudniu 2016 r.*, „Opinie Edukacyjne PAU", t. XIV, 2016, s. 87.

[14] Wyraźnie to widać w czasopismach takich jak „Wiedza i Życie". Teksty tam zamieszczane są co najwyżej zbiorami faktów, a nie wyjaśnieniami problemów. Dlatego artykuły w tych czasopismach stają się coraz krótsze i są zdominowane przez ilustracje. Trochę inaczej wygląda to na świecie; przeglądając np. „Świat Nauki", czyli polską wersję „Scientific American", stwierdzamy, że artykuły są tam obszerniejsze i często mają ambicję wytłumaczyć jakiś problem. Można stąd wysnuć dwa wnioski. Po pierwsze wydaje się, że Polska zaczyna odstawać od przodujących światowych kierunków. Po drugie, że w przeszłości było lepiej, bo np. dawne czasopismo „Problemy" charakteryzowało się dłuższymi tekstami.

[15] Kuczyński J., Zrałek M., *Podsumowanie dwóch recenzji podręcznika fizyki dla gimnazjum autorstwa M. Rozenbajgier, R. Rozenbajgiera, B. Sagnowskiej, M. Godlewskiej i D. Szot-Gawlik oraz J. M. Kreinera pt. „Zrozumieć świat"*, „Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", t. VII, 2009, s. 137.

[16] Kuczyński J., Rączka P., *Podsumowanie recenzji podręcznika dla gimnazjum „Fizyka" autorstwa L. Kurpińskiego, G. Barny, R. Duszy, J. Fornalskiej, opublikowanego przez Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce 2009*, „Opinie Edukacyjne PAU", t. IX, 2011, s. 255.

[17] Kuczyński J., Ujma Z., *Artykuł recenzyjny na temat podręcznika do fizyki dla uczniów gimnazjum: B. Sagnowska, M. Rozenbajgier, R. Rozenbajgier, D. Szot-Gawlik, M. Godlewska, „Świat fizyki", cz. 2 i cz. 3*, „Opinie Edukacyjne PAU", t. XI, 2013, s. 193.

[18] Kreiner J., *Głos w dyskusji na temat podręcznika do historii dla I klasy gimnazjum: W. Bobiński, „Historia ludzi", Znak, Kraków 2000*, „Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", t. I, 2002, s. 29.

[19] Kuczyński J., *Recenzja uzupełniająca podręcznika: Ryszard Pawlak, Robert Tarka, Zdzisława Tarka, Geografia. Cz. 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum. Praca zbiorowa pod red. D. Makowskiej, WSiP, Warszawa 2004*, „Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", t. IV, 2006, s. 317.

[20] Autor uważa, że przyczyny braku zainteresowania tym problemem mają charakter polityczny i sprowadzają się do prostego stwierdzenia, że nauka w sensie uczenia się jest ciężką pracą i żaden polityk nie zaryzykuje rozwiązań zmierzających do podniesienia wymagań stawianych uczniom. Dlatego mimo powszechnego opowiadania o „stworzeniu dobrej szkoły" żadnych realnych posunięć w kierunku podniesienia poziomu nauczania nie należy się spodziewać.

Jerzy Kuczyński

Features of Modern Physics Teaching Based on the Analysis of School Textbooks

Summary

Based on the reviews of physics textbooks previously written at the Polish Academy of Learning for the Evaluation of School Textbooks, we tried to find typical features of school education in this subject. Several of these features were indicated and discussed, trying to formulate more general conclusions about the causes of these features.

Key words: physics textbooks, education, mistakes.

Lucie Zormanova
University of Silesia
Faculty of Pedagogy and Psychology
The Chair of General Didactics and Pedeutology

Evaluating select civics textbooks from the perspective of gender correctness

Key words: gender, education, civics, civics education, gender correctness in textbooks.

1. Gender Correctness in Textbooks

Study materials used at school instil societal, religious, political and economic values in children, including the conception of gender roles in society and gender stereotypes. This happens on an explicit level and also through hidden curriculum (Jarkovská, 2006; Kubrická, 2006; Kišoňová, 2005).

A lot of research conducted in this field states that textbooks take part in creating and reinforcing gender stereotypes (Minarovičová, 2003; Lojková, 2014). This highly depends on how well the team of authors, usually consisting of a number of male and female experts from various fields, is gender educated and conscious; it is the team that decides on the curriculum incorporated in the textbooks and most of all the way the subject matter is presented, together with the imagery and language used. The above shows that textbooks and all other study materials have the power to influence the production and reproduction of gender stereotypes (Smetáčková, 2006).

Together with the increasing prominence of feminist ideology and gender mainstreaming there are less gender stereotypes in textbooks. Moreover, the situation has been improving due to the fact that since 2006, textbooks are only approved by the Ministry of Education if they are meet the requirements of gender correctness (Babánová, Miskolci, 2007). Still, gender stereotypes do appear in textbooks, as the research shows (Lojková, 2014; Častulíková, 2014).

2. Researches on Gender Correctness in Textbooks

Gender correctness in textbooks has only recently come to the forefront of interest. The first studies emerged abroad, most notably in the US, at the end of

1970s. In the Czech Republic research on the topic started only several years ago. Western countries pay prominent attention to the research on gender correctness in textbooks (Hartmann, Judd, 1978; Sadker, Sadker, 1980; Porreca, 1984; Browne, 1990; Delgado, Barrera, Medina, 1992; Sunderland, 1992; Díaz, 1996; Barteno, 1998; DeZolt, Hull, 2001; Sleeter, Grant, 2011; Good, Woodzicka, Wingfield, 2010; Tábo as Pais, Rey-Cao, 2012; Gonzales, Ruiz, Carrasco, 2007; Lee, Collins, 2008; Scharagrodsky, Manolakis, Barroso, 2003; Diaz, 2003). Only several studies on the topic have been carried out in the Czech Republic and Slovakia (Jarkovská, 2006; Kubrická, 2006; Kišoňová, 2005; Bosá, 2004; Valdrová, Smetáčková, Knotková-Čapková, 2004; Radimský, 2001; Smetáčková, Valdrová, 2006; Častulíková, 2014; Lojková, 2014; Kaščák, 2006; Minarovičová, Bosá, Čerešník, 2004; Esfem 2002).

The monitoring of textbooks in Slovakia and Poland features among the notable studies. In Poland, extensive research on the topic of gender correctness in textbooks called "Gender in Textbooks" was conducted. The aim of the project, which was carried out in 2013–2015, was to analyse textbooks and curricular documents from the gender point of view. During the project, 227 textbooks used at Polish primary and secondary were analysed (Chmura-Rutkowska, Duda, Mazurek, Sołtysiak-Łuczak, 2016).

All the mentioned studies carried out in Czech, Slovak and Polish school environments discovered gender stereotypes were part of the textbooks; the stereotypes were prevalent on several interconnected levels, namely the curriculum content, images and language used. The concepts of masculinity and femininity in the textbooks are frequently gender-stereotyped and support the asymmetry of power between men and women in society, and support the reproduction of gender stereotypes.

Newer studies on gender correctness in textbooks note that there is a positive shift in gender correctness in textbooks; however they are mostly formal steps rather than the actual acknowledgment of the principles of gender-sensitive education. This is in accordance with the state of gender correctness in textbooks that are currently in use at schools – gender stereotypes are mostly prevalent in the used imagery; in text, some principles of gender-sensitive education can be found, including the elimination of generic masculine forms (Minarovičová, Bosá, Čerešník, 2014; Lojková, 2014). For this reason, we focused our research on the images used in textbooks.

3. Research Goal

The main research goal of this study was to analyse the imagery used in Czech civics textbooks for the second level of primary schools from the point of view of gender correctness, namely the presented images and models of girls, women, boys and men. The aim of this image content analysis was to map out the ratio between male and female characters in the examined textbooks, and find out in

which spheres and situations are men, women, boys and girls predominantly presented and also the professions in which men are predominantly depicted and in which women are predominantly depicted.

4. Methodology

A quantitative content analysis was used to achieve the research goal. Using this research method, we focused on predetermined categories and quantified the frequency of these categories in the analysed material. Semantic units were defined and analytic categories that classify each semantic unit. The analytic categories included every possible element of content (photography, illustration, icon, diagram). We searched for semantic units, described them with indicators and noted down their frequency of use. Semantic units included in each textbook were put in a list, which was separate for each textbook. These lists served as the basis for creating analytic categories. Inside the list, words describing a character in visual information source in the textbook were divided into two analytic categories – public and private spheres. The public sphere category included words that described male and female characters representing various professions; the private sphere category included male and female characters in non-institutionalised relations, e. g. at home or the outside-school environment.

The individual categories had two sub-categories each – male characters and female characters. We then classified individual words from the list into respective categories and subcategories, creating tables of occurrence. These tables of occurrence served as the basis for the content analysis in our research. We then carried out a similarity analysis, or rather a difference analysis of the categories in one list.

Research Sample

The research sample consisted of civics textbooks that are most frequently used at primary schools, namely those published by: Fraus, Nová Škola and Gaudeamus. One textbook from each publisher was selected.

The following textbooks were examined:

- Lunerová J., Štěrba R., Svobodová M. Výchova k občanství. Učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV (doporučeno pro 8. ročník základní školy a tercie víceletého gymnázia). [Education for Citizenship. Textbook in accordance with the Education Framework Program for Primary Schools (recommended for eighth grade of primary school and third grade of eight-year grammar schools)]. Brno: Nová Škola, s.r.o., 2011.
- Janošková D., Ondráčková M., Čábalová D., Marová H., Šebková J. Občanská výchova, Rodinná výchova učebnice pro základní školy a více-

letá gymnázia [Civics and Family Education Textbook for Primary Schools and Eight-Year Grammar Schools (recommended for the eighth grade of primary school and third grade of eight-year grammar schools), 2nd revised edition. Pilsen: FRAUS, 2011.

- Čapek R., Čapková J. et al. Educating Towards Citizenship for 6th–9th Grades of Primary Schools. University of Hradec Králové: Gaudeamus, 2012.

5. Research Results

The number of male and female characters featured in the images of civics textbooks

Based on the conducted quantitative content analysis of the three textbooks most frequently used at primary schools for civics, it was discovered that male characters are more frequent in textbooks than female characters.

Table 1. *The number of male and female characters featured in the images of civics textbooks*

	Nová Škola		**Fraus**		**Gaudeamus**	
	Absolute Frequency	Relative Frequency in %	Absolute Frequency	Relative Frequency in %	Absolute Frequency	Relative Frequency in %
Number of Female Characters	92	36	215	44	86	35
Number of Male Characters	163	64	276	56	160	65

Table 2. *Statistic verification of H_0 hypothesis*

Textbook	**Chi-Squared**	**Levels of Freedom**	**Critical Value for the Given Freedom Level**	**Accepting Null Hypothesis**
Nová Škola	3,39	1	3.84	YES
Fraus	0,83	1	3.84	YES
Gaudeamus	1,7	1	3.84	YES

The number of male and female characters featured in the images of civics textbooks in a private sphere context

It was discovered that the private sphere context is more populated by female characters in all the examined textbooks.

Table 3. *The number of male and female characters featured in the images of civics textbooks in a private sphere context*

	Nová Škola		**Fraus**		**Gaudeamus**	
	Absolute Frequency	Relative Frequency in %	Absolute Frequency	Relative Frequency in %	Absolute Frequency	Relative Frequency in %
Number of Female Characters	8	9	39	18	5	44
Number of Male Characters	6	4	30	11	4	56

Table 4. *Statistic verification of H_0 hypothesis*

Textbook	**Chi-Squared**	**Levels of Freedom**	**Critical Value for the Given Freedom Level**	**Accepting Null Hypothesis**
Nová Škola	0,03	1	3.84	ANO
Fraus	0,26	1	3.84	ANO
Gaudeamus	0,24	1	3.84	ANO

Furthermore, a deeper analysis of the characters featured in the image material of the examined textbooks showed that female characters in the private sphere context are more active than male characters. Females in the private context were depicted in the following activities: bathing a baby (1 case), learning (1 case), reading (1 case), cooking (1 case), feeding a baby (2 cases), caregiving (9 cases), chatting (2 cases), raising children (1 case).

Men were depicted in passive roles, sitting, standing or resting, and in six cases they were depicted as ill.

Based on this deeper analysis, women in the textbooks in the private sphere context fulfilled their traditional care-giving and nursing role, took care of children and ill men. They were also depicted as housewives.

The number of male and female characters featured in the images of civics textbooks in a public sphere context

It was discovered that the public sphere context is more populated by male characters in all the examined textbooks.

Table 5. *The number of male and female characters featured in the images of civics textbooks in a public sphere context*

	Nová Škola		Fraus		Gaudeamus	
	Absolute Frequency	Relative Frequency in %	Absolute Frequency	Relative Frequency in %	Absolute Frequency	Relative Frequency in %
Number of Female Characters	28	30	75	35	16	23
Number of Male Characters	74	45	118	43	46	77

Table 6. *Statistic verification of H_0 hypothesis*

Textbook	Chi-Squared	Levels of Freedom	Critical Value for the Given Freedom Level	Accepting Null Hypothesis
Nová Škola	3,29	1	3,84	ANO
Fraus	2,31	1	3,84	ANO
Gaudeamus	5,32	1	3,84	ANO

Furthermore, a deeper analysis of the characters featured in the image material of the examined textbooks showed that male characters in the public sphere context were depicted in a broader spectrum of professions. Men were depicted in the following professions: waiter (1 case), doctor (2 cases), watchmaker (1 case), miner (1 case), hairdresser (1 case), blacksmith (1 case), king (4 cases), emperor (1 case), cook (5 cases), manager (1 case), baker (1 case), policeman (7 cases), judge (5 cases), cobbler (1 case), joiner (1 case), soldier (15 cases), rescuer (6 cases), member of the parliament (18 cases), craftsman (8 cases), sportsman (6 cases), politician (13 cases), sailor (7 cases), singer (4 cases), farmer (1 case), lawyer (2 cases), fireman (1 case), worker (1 case), public utility worker (1 case), car mechanic (1 case), postman (1 case), priest (1 case).

Women were depicted in the following professions: doctor (3 cases), news caster (1 case), model (1 case), singer (1 case), moderator (1 case), policewoman (1 case), princess (1 case), queen (1 case), empress (1 case), saleswoman (1 case), nurse (1 case), care giver (1 case), lawyer (2 cases), teacher (1 case), clerk (1 case), politician (1 case), librarian (2 cases), social worker (1 case).

The research shows that similarly to politics, there are far more men depicted in the role of politicians in the textbooks than women. Men were richly represented especially in gender-stereotyped professions such as: sailors, soldiers, policemen, rescuers, craftsmen and sportsmen.

The research also shows that women in the images of textbooks concerning the public sphere are represented less frequently than men, and do not have such a broad spectrum of professions as men. Women are mostly depicted in gender-stereotyped professions such as: models, teachers, saleswomen, nurses, care-givers, clerks and librarians.

Conclusion

The research results show that in the civics textbooks most frequently used in today's primary schools, males are depicted more frequently than females. However, this is not a statistically significant difference, which was proven by testing the hypothesis using the Chi-Squared test.

Similar results were achieved in other Czech research on gender correctness in textbooks. Foreign research on gender correctness in textbooks also shows that textbooks show more male characters over female characters. The difference was frequently statistically significant. For example, a statistically significant difference was discovered in Slovak (Kišoňová, 2005) and Polish research (Chmura-Rutkowska, Duda, Mazurek, Sołtysiak-Łuczak, 2016; Pankowska, 2005). An extensive Polish research study examined 227 textbooks used for 27 subjects that are part of the primary and secondary school curriculum. It was discovered that male characters were mostly prevalent in history books and textbooks on ethics and philosophy – in these, male characters represented over 80% of all the depicted characters. The only subject in which female characters dominated over male characters was family education.

Furthermore, our research focused on the division of labour according to gender and gender stereotypes in the private and public spheres. We focused the frequency of occurrence of male and female characters in public and private spheres in the images used in the examined textbooks under this partial goal.

The research results show that in the civics textbooks that are most frequently used in today's primary schools, the private sphere is more populated by female characters. However, in this research, the difference is not statistically

significant. The authors of other research focusing on gender correctness in civics textbooks (Lojková, 2014) came to identical conclusions. The issues were also covered by Kišoňová (2005), who examined gender correctness in civics and mathematics textbooks used at Slovak primary schools and discovered more pressing gender insensitiveness in the textbooks in comparison to our research. Polish research also covered the topic, focusing on evaluating gender correctness in textbooks used at primary and secondary schools. These research results show that the private sphere is more populated with female characters over male characters. There was a statistically significant difference in this research. Similar results were concluded by Dorota Pankowska (2005), who focused on gender correctness in textbooks used at the first level of primary schools.

Furthermore, a deeper analysis of the characters featured in the image material of the examined textbooks showed that female characters in a private sphere context are more active than male characters. Females were depicted in activities connected with raising children and taking care of them, taking care of the ill husband, doing housework (such as cooking). Males were depicted in passive roles.

Examining male and female characters depicted in a public sphere context also showed gender stereotypes.

Research results show that the three civics textbooks currently most used in primary schools show the public sphere context dominated by male characters. In all three textbooks, this is not a statistically significant difference. Similar results were discovered in other research, Czech and foreign studies, e.g. Polish and Slovak – male characters were always more frequent in the public sphere. In the research conducted by Lojková (2014) there were more male characters in the public sphere, however this was not a statistically significant difference. The difference was statistically significant in the Polish and Slovak research studies (Kišoňová, 2005; Chmura-Rutkowska, Duda, Mazurek, Sołtysiak-Łuczak, 2016; Pankowska, 2005).

Furthermore, a deeper analysis of the characters featured in the image material of the examined textbooks showed that females and males are depicted primarily in gender-stereotyped professions. Males were depicted as: politicians, soldiers, rescuers, sailors, policemen and craftsmen; females were depicted as: nurses, care-takers, teachers, librarians or doctors. Similar results were discovered in the Polish and Slovak research (Kišoňová, 2005, Chmura-Rutkowska, Duda, Mazurek, Sołtysiak-Łuczak, 2016, Pankowska, 2005). The Polish textbooks furthermore depicted males as priests and managers (Chmura-Rutkowska, Duda, Mazurek, Sołtysiak-Łuczak, 2016).

References

Babanová A., Miškolci J. 2007. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Příručka pro vyučující základních a středních škol. Praha: Žába na prameni, o. p. 151 s. ISBN 978-80239-8798-0.

Babero J. I. 1998. *La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física [The culture of consumption, the body and physical education]. Educación física y deporte*, roč. 20, č. 1, p. 9–30. ISSN: ISSN-p: 0120-667X; ISSN-e: 2145-5880.

Bosá M. 2004. Úloha školských učebníc v procese rodovej socializácie. In.: Darulová J., Koštialová K. (eds). *Sociológia, etnológia, história)*. Banská Bystrica: UMB. p. 51–59. ISBN 80-8055-999-6.

Browne J. 1990. Gender bias in physical education textbooks. *Australian Council for Health, Physical Education and Recreation National Journal*, č. 127, p. 4–7. ISBN 1837-7122.

Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. 2016. *Gender w podręcznikach*. Warszawa: Fundacja Feminoteka, p. 327. ISBN 978-83-62206-25-4.

Ciprová K. 2008. *Genderové aspekty vzdělávání v ČR.* In: Skálová H. (ed.). Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém. *Sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR*. Gender Studies, o.p.s., p. 7–11. ISBN 978-80-86520-28-5.

Častulíková Ž. 2014. *Genderová korektnost vybraných učebnic pro základní a střední školy*. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra Pedagogiky. Brno. Vedoucí práce doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

Delgado M. A., Barrera J., & Medina J. 1992. Análisis del libro de texto en la enseñanza de la educación física [Analysis of physical education textbooks]. *Habilidad Motriz*, č. 1, p. 11–18. ISSN 1132-2462.

Dezolt D. M., Hull S. H. 2001. Classroom and School Climate. In: Worrel J. (eds.). *Encyclopedia of Women and Gender*. New York: Academia Press, č. 1, p. 257–264. ISBN 978-01-22272-45-5.

Díaz B. 2003. *Los libros de texto como instrumentos de deportivización del currículo real de la Educación Física [Textbooks as instruments for the true sportisation of physical education]. Educación Física y Deportes*, č. 56, p. 246–265. ISSN 0120-677X.

Díaz J. 1996. Los recursos y materiales didácticos en educación física [Resources and teaching materials for physical education]. Apunts. *Educación física y deportes,* č. 43, p. 42–52. ISSN 0120-677X.

Esfem. *Ženy a muži podľa učebníc*. Bratislava: EsFem, 60s., [online]. *c2002* [cit. 2016-12-7]. Dostupné z: http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/zeny_a_muzi_podla_ucebnic.pdf.

González J. M., Ruis L. M., & Crrasco M. 2007. The social construction of gender in Spanish physical education students. *Sport, Education and Society*, č. 12, p. 141–158. ISSN 1357-3322.

Good J. J., Woodzicka J. A., Winfield L. C. 2010. The Effects of Gender Stereotypic and Counter-Stereotypic Textbook Images on Science Performance. *The Journal of Social Psychology*, volume 150, Issue 2, p. 132–147. ISSN 0022-4545.

Hartman P. L., Judd E. L. 1978. Sexism and TESOL Materials, *Tesol Quarterly* roč. 12, č. 4, p. 383–393. ISSN 0039-8322.

Jarkovská L. 2006. Feminismus a sexuální výchova. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. roč. 7, č. 2, p. 41–45. ISSN 1213-0028.

Kaščák O. 2006. Rodové stereotypy v učebných textoch. In: Macháček L. (ed.). *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava: UCM Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. p. 76–82. ISBN 80-89220-39-8.

Kelblová L. 2006. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0524-0.

Kišoňová J. 2005. *Rodové stereotypy v učebniciach*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, Pedagogická fakulta, katedra občianskej a etickej výchovy. Vedoucí diplomové práce PhDr. Vlasta Dúbravová.

Křížová I. a kol. 2001. *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství*, Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0373-6.

Kubrická J. 2006. *Trend generové korektnosti v učebnicích cizích jazyků.* In: Maňák J., Klapko D. (eds.) *Učebnice pod lupou*, p. 107–110. ISBN 80-7315-124-3.

Lee J. F. K., & Collins P. 2008. Gender voices in Hong Kong English textbooks–some past and current practices. *Sex Roles*, č. 59, p. 127–137. ISSN 0360-0025.

Lojková H. 2014. *Genderová analýza učebnic (ve vztahu k volbě povolání)*. Praha: Karlova univerzita, Fakulta, humanitních studií. Katedra genderových studií. Vedoucí diplomové práce PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Minarovičová K. 2003. *Rodovo citlivá výchova*. Diplomová práca. Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Vedoucí diplomové práce PhDr. Vlasta Dúbravová.

Minarovičová K., Bosá M., Čerešník P. 2014. *Svet práce podľa učebníc (rodová analýza vybraných kurikúl)*. Bratislava: CV MPSVRSR. ISBN 978-80-89757-35-0.

Pankowska D. 2005. *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. ISBN 83-89120-97-6.

Porreca K. L. 1984. Sexism in Current ESL Textbooks. *Tesol Quarterly*. roč. 18, č. 4, p. 705–724. ISSN 0039-8322.

Radimský J. 2001. Genderové stereotypy v českých učebnicích. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* č. 1–2, p. 7–8. ISSN 1213-0028.

Sadker M. P., Sadker D. M. 1980. Sexism in teacher-education texts. *Harvard Educational Review*, č. 50, p. 36–46. ISSN 0017-8055.

Scharagordsky P., Manolakis L., Barroso R. 2003. The Argentinean physical education in the school's manuals and texts of the primary level. *Revista Brasileira de História da Educação*, č. 5, p. 69–91. ISSN 1519-5902.

Sleeter Ch. E., Grant C. A. 2011. Race, Class and Disability in Current Textbooks. In: Eugen F., Provenzo J. R., Annis N. Shaver, Bello M. (eds.). *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks,* New York: Taylor, Fracis. ISBN 0415886473.

Smetáčková I. 2006. Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Otevřená společnost, o.p.s., s. 67. ISBN 80-903331-5-X.

Smetáčková I., Valdrová J. 2006. Učivo a učebnice. In: Smetáčková I. (ed.). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2006, p. 26–30. ISBN 80-903331-5-X.

Sunderland J. 1992. Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, roč. 46, č.1, p. 81–91. ISSN 0951-0893.

Táboas-Pais M. I., Rey-Cao A. 2012. Gender Differences in Physical Education Textbooks in Spain: A Content Analysis of Photographs. *Sex Roles*, roč. 67, č. 7, p. 389–402. ISSN 0360-0025.

Valdrová J., Smetáčková I., Knotková-Čapková B. *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. [online]. c2004 [cit. 2016-12-7]. Dostupné z: www.eamos.cz/gender.

Lucie Zormanova

Evaluating Select Civics Textbooks from the Perspective of Gender Correctness

Summary

Civics is a highly suitable subject for teachers to discuss gender issues with pupils and eliminate gender stereotypes from their perceptions. Civics is suitable from the perspective of its education content and teaching methods which are in tune with the notion of gender correctness; and because research suggests it is the most gender neutral subject (Kelblová, 2006; Křížová, 2001).

The article introduces the research on gender correctness in today's most frequently used civics textbooks. The aim of the research was to examine the visual imagery used in the textbooks and analyse how the images contribute to gender stereotypical depictions of female and male persons. A quantitative content analysis was used to achieve the goal.

The article introduces gender analysis of three civics textbooks. The focus is on whether the select textbooks contain gender stereotypes. The images used in the textbooks were analysed from a gender perspective with the use of quantitative content analysis. The research results unequivocally demonstrate that civics textbooks contribute to gender stereotypes in depicting the division between the male and female worlds and further reiterate these stereotypes. An in-depth analysis of the depicted characters in the visual imagery of the researched textbooks showed that male and female characters are depicted primarily in gender-stereotyped professions.

Key words: gender, education, civics, civics education, gender correctness in textbooks.

Łukasz Wrona
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Plansza, kości i karty jako forma narracji historycznej: analiza nowoczesnych gier planszowych

Słowa kluczowe: gry planszowe, gry karciane, gry strategiczne, historia w grach, edutainment, narracja historyczna

Narracja historyczna stanowiła jeden z kluczowych przedmiotów refleksji metodologicznej ubiegłego wieku. Prace, które jej poświęcono, weszły do kanonu historiografii XX wieku, a ich lektura jest bramą do zupełnie nowego, znacznie mniej znanego studentom historii, świata humanistyki. Narracja to sposób konstruowania tekstu, który ma spełnić określone przez autora cele (poznawcze, popularyzatorskie, propagandowe), dotrzeć do konkretnego odbiorcy czy też wywołać określone emocje i refleksje[1].

Narracja zawarta jest w każdym opracowaniu dziejów, w tym w podręczniku – głównym atrybucie szkolnej edukacji. Narracja historyczna nieobca jest też literaturze pięknej, filmom, komiksom, inscenizacjom historycznym czy też grom komputerowym[2]. Jej odbiorcy zapoznają się z cudzą wizją dziejów, zatem wykreowanym przez kogoś (mniej lub bardziej do tego predestynowanego) obrazem przeszłej rzeczywistości. Większość odbiorców przyjmuje ten obraz bezkrytycznie, nie zastanawiając się, jakie przekonania i cele przyświecały twórcy. Nie inaczej jest z grami planszowymi, które są obecnie niezwykle popularnym sposobem spędzania wolnego czasu. Chociaż w dziedzinie tej dominują produkcje daleko odległe od tematów historycznych, to jednak dla tych ostatnich jest miejsce w stale powiększającym się rynku (szacowanym w 2016 r. tylko w Polsce na

---

[1] Wprowadzeniem do tematu narracji historycznej mogą być prace: J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Poznań 2008; K. Zamorski, *Dziwna rzeczywistość. Wprowadzenie do ontologii historii*, Kraków 2008; E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 2005.

[2] J. McCall, *Navigating the Problem Space: The Medium of Simulation Games in the Teaching of History*, „The History Teacher", nr 1 (46), 2012; P. Sitarski, *Obroty kół historii. O historiozofii w grach komputerowych*, [w:] *Historia w kulturze współczesnej*, red. P. Witek i inni, edytor.org, Lublin 2011.

300 mln zł)[3]. Oznacza to, że prędzej czy później wpływ gier planszowych na historyczną świadomość odbiorców powinien się stać przedmiotem analizy historyków.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na obecność narracji historycznej w nowoczesnych grach planszowych. Ponadto zamierzeniem autora jest dostarczenie narzędzi umożliwiających ocenę „historyczności" gry oraz podjęcie próby wskazania możliwości wykorzystania gier w edukacji szkolnej.

Gry planszowe doczekały się za granicą szeregu prac, które analizują zarówno fenomen ich popularności w ostatnich latach, jak ich wpływ na odbiorców[4]. Osobną część publikacji stanowią teksty poświęcone grom wojennym, przedstawiające gry jako sposób uprawiania historii kontrfaktycznej, będącej nieraz pomocną do tworzenia „tradycyjnych" narracji o wojnie. Czołowym badaczem na tym polu jest jednocześnie projektant wielu gier strategicznych – Philip Sabin[5]. Polskie środowisko akademickie wydaje się pomijać oba zagadnienia[6]. Prężnie działające Polskie Towarzystwo Badania Gier znacznie częściej porusza tematy gier narracyjnych (RPG, larpów) oraz gier komputerowych. Opinii oraz refleksji na temat gier planszowych łatwiej jest więc szukać w Internecie. Gry związane z historią są tematem większości artykułów i dyskusji na portalu i forum Strategie.net oraz na wideokanale WojennikTV na platformie Youtube. Polecić można

---

[3] http://tvn24bis.pl/lifestyle,87/gry-planszowe-w-modzie-polski-rynek-kwitnie,683001.html, data dostępu: 18.02.2018. Częste zwracanie uwagi na ten boom przez media obarczone jest błędem w rozumieniu podstawowych pojęć. Otóż ową popularność nierzadko nazywa się „renesansem gier planszowych", co sugeruje, jakoby kiedyś gry planszowe były bardzo popularne i na jakiś czas uległy zapomnieniu. Tymczasem wszystkie wskaźniki przekonują, że jeszcze nigdy nie tworzono, wydawano i sprzedawano tak wielu gier.

[4] Cztery tomy *Analog Games Studies*, które dostępne są także on-line: http://analog-gamestudies.org, data dostępu: 18.02.2018.

[5] P. Sabin, *Simulating War. Studying Conflict through Simulation Games*, Nowy Jork 2012; J. Peterson, *Playing at the World*, Unreason Press, 2012; M. L. Herman, *Wargaming for Leaders: Strategic Decision Making from the Battlefield to the Boardroom*, McGraw-Hill Education, 2008.

[6] Wyjątkiem mogą być artykuły Bogusława Kleszczyńskiego*: Zastosowanie gier w edukacji historycznej*, [w:] *Żeby dzieje ludzkie nie zatarły się w pamięci… Rozważania o współczesnych problemach edukacji historycznej i roli historyków w XXI wieku*, red. Paweł Juśko, Paweł Korzeniowski, Marcin Boryś, Maciej Małozięć, Polskie Towarzystwo Historyczne, 2011; *Gry na lekcji historii i zajęciach pozalekcyjnych*, „Kwartalnik Edukacyjny PCEN", 2013, nr 73 oraz Aleksandry Mochockiej, *Polskie gry planszowe oparte na utworach literackich – rekonesans*, „Biblioteka Postscriptum Literackiego", 2015, nr 5, s. 35–48.

również felietony Ryszarda Kity, ukazujące się nieregularnie w miesięczniku wydawanym on-line Rebel Times[7].

Nowoczesne gry planszowe

Czym są, a czym na pewno nie są, nowoczesne gry planszowe, w tym także gry związane z historią? Słowo nowoczesne należy traktować umownie, podobnie jak dość umownie traktujemy cezury epok historycznych i prądów intelektualnych. Dla większości członków środowiska związanego z grami planszowymi jest to termin zrozumiały intuicyjnie. Poza jego obrębem pozostawią oni klasyczne gry planszowe oraz gry karciane (towarzyskie), takie jak szachy, warcaby, go, tryktrak, brydż, a nawet znacznie młodsze, jak np. chińczyk. Pewną cezurą może być rok 1979, kiedy to po raz pierwszy przyznano nagrodę **Spiel des Jahres**, pozostającą do dziś najbardziej prestiżową nagrodą dla gry planszowej na świecie[8].

Nowoczesne gry planszowe charakteryzują się zazwyczaj autorskim, oryginalnym podejściem do mechaniki gry, wyrazistym tematem oraz profesjonalnym, komercyjnym wykonaniem i wydaniem. Za tym drugim stoi zespół twórców, ilustratorów, grafików, testerów, a także wydawcy ze specjalistami od promocji i sprzedaży.

Kontekst i mechanika

Najważniejszym wyróżnikiem nowoczesnych gier jest posiadanie przez nie dwóch płaszczyzn: **kontekstu i mechaniki.** Ta pierwsza nazywana jest czasami settingiem lub „światem" i związana jest z tematem gry, fabułą, dominującymi wątkami, bohaterami, rolą przewidzianą dla gracza i emocjami, które gra winna wywoływać. Wszystkie te elementy składowe mają za zadanie dostarczyć graczom jak najsilniejszego wrażenia „zanurzenia się" w fikcji.

Mechanika zaś to widoczne dla graczy zasady i stojące za nimi algorytmy oraz pomysły, które czynią z opowieści, lub raczej przedmiotu sztuki użytkowej, grę, czyli mówiąc najogólniej, rozrywkę, w ramach której wyróżnić można zagrania dozwolone i niedozwolone oraz pewne warunki zwycięstwa. Nowoczesne gry planszowe cechuje wykorzystanie wielu mechanik naraz i tworzenie fuzji. Naj-

---

[7] www.strategie.net.pl; https://www.youtube.com/channel/UCt3kEPzBHa2qFPbkQMX2iFw, https://www.rebel.pl/x.php/193/Rebel-Times.html; data dostępu: 18.02.2018

[8] http://www.spiel-des-jahres.com/; data dostępu: 16.02.2018

ważniejsze – z punktu widzenia narracji historycznej – mechaniki zostały zaprezentowane w dalszej części artykułu.

Co warte podkreślenia, każdy temat (w tym historyczny) można ująć za pomocą wielu różnych mechanik oraz trybów rozgrywki (np. rywalizacji lub kooperacji). Analogicznie do każdego trybu czy mechaniki możemy dopasować wiele, całkiem różnych od siebie pomysłów fabularnych. Przyjemną operacją myślową jest zamiana jednego kontekstu na inny przy zachowaniu możliwie największej liczby elementów mechaniki. Zabieg ten często stosuje się przy wydawaniu kolejnych edycji gier (odświeżenie tematu) lub wydaniu gier na licencji za granicą, gdy wydawca wybiera temat bliższy nowym odbiorcom. Przykładem może być gra *Great Wall of China,* wydana w Polsce pod tytułem *Pan tu nie stał* i oddająca realia PRL-u. Szerzej ten zabieg przedstawię w trakcie omawiania dwóch własnych gier: poświęconych powstaniu styczniowemu oraz najazdom barbarzyńców na cesarski Rzym.

Stosując podział na kontekst i mechanikę do gier tradycyjnych, dojdziemy do wniosku, że przeważająca większość klasycznych tytułów opiera się na mechanice. Kontekst jest tam znikomy, śladowy, często widoczny jedynie w tytule gry lub oprawie graficznej opakowania (np. wiele XIX-wiecznych tradycyjnych gier taflowych „opakowywano" w kontekst aktualnych wydarzeń: *Officers and Sepoys 1857* poświęcona powstaniu sipajów w Indiach lub *Transvaal* dotyczący II wojny burskiej)[9]. Gry tradycyjne są abstrakcyjne i pomijają warstwę fabularną. Istotna jest tylko mechanika, zazwyczaj wyłącznie rywalizacyjna (1 vs 1, wszyscy przeciwko wszystkim lub gra drużynowa)[10]. Tymczasem część nowoczesnych gier stara się „przenieść" gracza w sam środek jakiegoś wydarzenia, zmierzyć go z obcymi mu problemami lub pozwolić mu zrealizować własną wizję rozwoju – przedsiębiorstwa, miasta czy cywilizacji. Uwiarygodniają owe przenosiny na obu wspomnianych płaszczyznach: zarówno poprzez uobecnienie kontekstu w postaci fabuły, oprawy graficznej i warstwy tekstowej, jak i poprzez poszczególne mechanizmy gry, które mają odwzorowywać konkretne aktywności i procesy w rzeczywistości.

Trudno dokładnie ustalić, jak wiele gier zostało wydanych w ciągu ostatniego stulecia lub nawet od czasów ustanowienia wspomnianej już nagrody **Spiel des Jahres**. Obecnie serwis Boardgamegeek, pozostający największym portalem poświęconym grom planszowym na świecie i zawierający olbrzymią ich bazę, posiada ponad 97 tys. sklasyfikowanych tytułów. Zapewne interesujące dla historyka byłoby dowiedzieć się, jak wiele z nich ma jakiś związek z historią? Jednak, aby spróbować dać na to pytanie odpowiedź, zasadne byłoby ustalić, co czyni z gry grę historyczną lub jakie parametry wpływają na stopień historyczności tytułu?

---

[9] D. G. Walther, *A Book of Historic Board Games*, 2014, s. 192–193.

[10] R. Kopoczek, *Wstęp do wiedzy o grach tradycyjnych*, Katowice 2013.

W środowisku graczy funkcjonuje wiele klasyfikacji gier, powstałych głównie na użytek sklepów z grami oraz portali i forów tematycznych. Nie są to zazwyczaj podziały logiczne, a jedynie wskazówki dla klientów, dlatego też dany tytuł może się znaleźć w kilku kategoriach.

Zrzut ekranu prezentujący kategorie gier w sklepie on-line Rebel.pl

Za przykład wybrałem podział stosowany w największym polskim sklepie z grami: Rebel. Jak widać powyżej, w ramach jednej klasyfikacji możemy znaleźć podział ze względu na liczbę graczy (gry dla jednej osoby, dla dwóch osób), rodzaj gry (karciane, kościane), tryb rozgrywki (kooperacyjne), przeznaczenie (imprezowe, plenerowe, edukacyjne), temat (ze zwierzętami, o jedzeniu) czy wreszcie gatunek (ekonomiczne, strategiczne, wojenne, przygodowe)[11].

[11] www.rebel.pl; data dostępu: 18.02.2018.

Rzuca się w oczy fakt, iż w takim zestawieniu nie ujęto gier historycznych. Wynika to z faktu, że byłaby to kategoria zbyt szeroka, a w związku z tym niewiele mówiąca potencjalnemu klientowi. Gry, manifestujące swoją historyczność na jednym z pięciu poziomów, które będą omawiane niebawem, znajdziemy w wielu powyższych kategoriach. Podobne problemy z genologicznym podziałem gier (ujmującym je ze względu na mechanikę, a nie temat) widoczne są w dziedzinie gier komputerowych[12].

Największy odsetek gier planszowych o tematyce historycznej znajdziemy w kategorii gier wojennych i strategicznych. Czym różnią się gry wojenne od strategicznych?

Gry strategiczne to gry, których osią zazwyczaj jest konflikt lub seria konfliktów (np. na szczeblu państwowym), jednak w toku rozgrywki gracze skupiają się na polityce, dyplomacji oraz gospodarce. Pamiętać jednak należy, że w kategorii tej znajdą się również gry, które dotyczą wyimaginowanych konfliktów, w tym tych znanych z literatury fantasy lub science-fiction (np. Władca Pierścieni, Gra o Tron, Gwiezdne Wojny).

Natomiast gry zwane wojennymi zazwyczaj dotyczą wydarzeń historycznych i celem autora jest mniej lub bardziej wierne przedstawienie wybranego konfliktu lub bitwy (w świetle aktualnej wiedzy historycznej). Można je podzielić następująco: strategiczne (poświęcone całym wojnom, kampaniom), operacyjne i taktyczne (konkretne bitwy).

Środowisko graczy dzieli także współczesne gry na gry niemieckie (tzw. eurogry) oraz amerykańskie (tzw. ameritrash). Podział bazuje przede wszystkim na wspomnianych wyżej płaszczyznach (kontekstu i mechaniki) i dominacji jednej z nich nad drugą. Kluczowy dla gier euro jest minimalny poziom losowości, matematyczność i pewna elegancja zasad, a dla gier „ameritrash" duży nacisk na fabułę i klimat. Jak zostanie to wskazane poniżej, oba gatunki gier mogą być nośnikiem historycznej narracji.

Trzeba jednak pamiętać, że powyższy podział nie jest wyczerpujący, bowiem cały szereg gier planszowych pozostaje poza kategoriami „euro" oraz „ameritrash". W pierwszej kolejności należy tu wymienić wspomniane już gry wojenne i strategiczne.

Nowoczesne gry planszowe są zazwyczaj hybrydą wykorzystującą plansze, karty, kości i wiele innych, niespotykanych wcześniej w grach tradycyjnych, komponentów (a nawet aplikacje multimedialne). Poza poniższą analizą pozostawiam gry bitewne (miniature wargaming), dla których cechą charakterystyczną jest wykorzystanie figurek żołnierzy i makiet terenu w celu przeprowadzenia historycznych lub wymyślonych starć.

---

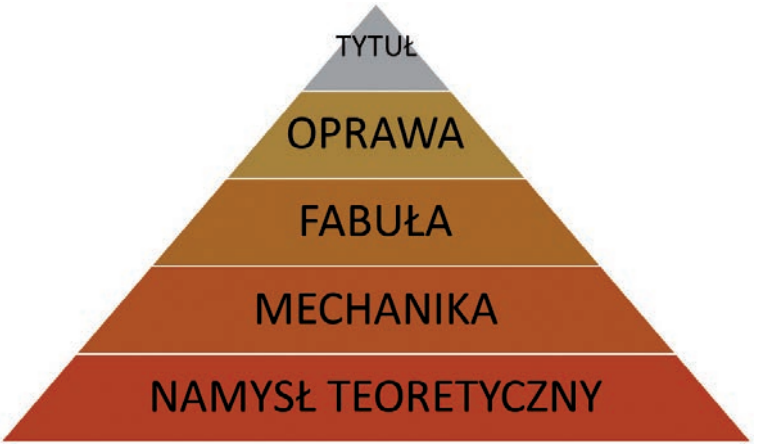
[12] P. Sitarski, *Obroty…, s*. 54.

Historyczność gier

Grę planszową możemy analizować na wiele różnych sposobów i posługiwać się kilkoma niezbyt ścisłymi klasyfikacjami. Sądzę jednak, iż zasadne byłoby wypracowanie wspólnego sposobu analizy, pomocnego historykom i pedagogom, dzięki któremu dyskusja o grach planszowych mogłaby nabrać bardziej naukowego wymiaru. Podobnie jak klucze stosowane np. w taksonomii owadów, tak i poniższy klucz do gier prowadzi nas od zagadnień zewnętrznych po mechanizmy, których odkrycie będzie wymagało wnikliwej analizy produktu. W zaproponowanym przeze mnie sposobie analizy uwzględniony zostanie zarówno opisany powyżej kontekst, jak i mechanika gry.

Przedstawię model analizy zawierający pięć kroków, które stopniowo odkrywają poziomy historyczności gry. Poddanie danego tytułu przedstawionej poniżej analizie przede wszystkim umożliwia odpowiedź na pytanie, czy wycinek dziejów, który zainspirował autora tytułu, został przez niego potraktowany jedynie jako pretekst, czy też celem autora było przekazanie pewnej wizji historycznych wydarzeń i kontekstów. W tym drugim wypadku może się okazać, że rozgrywka zaoferuje graczom głęboko pouczające przeżycie, którego wartość dla edukacji historycznej jest nieoceniona.

Poniżej przedstawiam następujące kroki analizy edukacyjnego potencjału gry planszowej: 1) tytuł, 2) oprawa graficzna, 3) fabuła, 4) mechanika, 5) namysł teoretyczny. Proces analizy prowadzony według powyższych kroków pozwala na odróżnienie w grze planszowej jej aspektów najbardziej powierzchownych i zewnętrznych (tytuł i oprawa graficzna) od jej bardziej wewnętrznej istoty, tj. fabuły, mechaniki i teoretycznych założeń, które powodują, że może się ona stać modelem rzeczywistości.



Piramida analizy historyczności gier planszowych, oprac. Łukasz Wrona

Krok pierwszy: tytuł i podtytuł gry

Tytuł gry to jej wizytówka. Czy warto poświęcać mu więcej czasu? Już na wstępie należy zaznaczyć, że w dziedzinie gier planszowych – kierując się jedynie tytułem – możemy popełnić pomyłki, które raczej nie przytrafią się nam przy wyborze pozycji książkowych. O ile bowiem naukowa literatura historyczna zazwyczaj opatrzona jest tytułem, który nie pozostawia wątpliwości co do jej historycznej treści, to analogiczny tytuł gry planszowej może skrywać za sobą rozrywkę, która z historią będzie miała bardzo niewiele wspólnego. To mniej więcej tak, jakby książka o nazwie „Bitwa pod Raszynem 1809" była tak naprawdę romansidłem z batalistycznym tłem na drugim planie lub „Przemiany gospodarcze współczesnej Europy" okazały się weekendowym poradnikiem oszczędzania. Sugerowanie się więc tytułami gier i próba podziału gier na historyczne i niehistoryczne tylko ze względu na nazwę mogłyby się skończyć klęską. Na pierwszy rzut oka tytuły takich gier, jak *Baronia*, *Carcassone*, *Tzolkin: Kalendarz Majów, Podróże Marco Polo* czy *Tygrys i Eufrat,* wskazują na poważne zaplecze merytoryczne. Tytuły te odwołują się wprost do słynnych postaci i ich czynów, do historycznych cywilizacji, ważnych dla kultury miejsc i regionów czy w końcu pojęć przynależnych stosunkom społecznym z minionych wieków. Jednak wszystkie te gry łączy abstrakcyjne podejście do tematu i pretekstowe wykorzystanie „settingu". Lokują się w rodzinie gier typu niemieckiego (tzw. euro) i czerpią z kilku najpopularniejszych mechanik, takich jak worker placement. Nie dyskwalifikuje to tych produkcji w zakresie przydatności w edukacji (nawet historycznej) – nie są jednak samodzielnym nośnikiem jakiejkolwiek wizji przeszłości.

Zachodzi również zjawisko odwrotne. Może się zdarzyć, że metaforyczny tytuł kryje za sobą grę niosącą ogromny potencjał edukacyjny i duży zasób wiedzy historycznej. Na przykład *Ścieżki chwały* (*Paths of Glory*) to kultowa gra strategiczna poświęcona militarnym zmaganiom podczas I wojny światowej, a jej tytuł zapożyczony został z filmu pod tym samym tytułem, wyreżyserowanym przez Stanleya Kubricka w 1957 r.[13] Tytuł wieloosobowej gry *Here I Stand: Wars of the Reformation 1517–1555,* poświęconej burzliwemu okresowi pierwszej połowy XVI wieku, związany jest z angielskim tłumaczeniem sentencji Marcina Lutra wypowiedzianej w 1521 r.: „Hier stehe ich. Ich kann nicht anders. Gott helfe mir. Amen!". Gry związane z przebiegiem amerykańskiej wojny secesyjnej (karciana *Battle Cry of Freedom* lub planszowa *Battle Cry*) odwołują się do najsłynniejszego, jednotomowego opracowania historii konfliktu autorstwa Jamesa McPher-

[13] Film na podstawie powieści Humphreya Cobba (1935).

sona[14]. Do jednego z najsłynniejszych radzieckich rozkazów (nr 227: „Ani kroku wstecz!") wydanych podczas II wojny światowej nawiązuje gra *No Retreat!*

Zazwyczaj gry wojenne, czy to na szczeblu strategicznym, operacyjnym czy taktycznym, wprost wskazują na tematykę, której dotyczą (podobnie jak monografie z zakresu historii wojskowości). Niekiedy literacki tytuł uzupełniany jest przez konkretyzujący podtytuł, np. *All Bridges Burning: Red Revolt and White Guard in Finland, 1917–1918*, *Falling Sky: The Gallic Revolt Against Caesar*, *1812: The Invasion of Canada*, *The Hunters: German U-Boats at War 1939–43*, *Napoleon: The Waterloo Campaign, 1815*, *Wiedeń 1683*.

W skrajnych przypadkach tytuł może daleko odbiegać od tego, w jakim stopniu zachowano realia historyczne w grze. W grze, która ma zostać wydana w tym roku, *Time of Legends: Joan of Arc* bohaterowie, których kontrolować będą gracze, mierzyć się będą nie tylko z Anglikami, ale i hordami krwiożerczych bestii o proweniencji wprost z horroru.

Krok drugi: oprawa graficzna gry

Plakaty, etykiety i okładki skupiają naszą uwagę. Wiedzą o tym specjaliści od marketingu i sprzedaży. Dlatego też branża nowoczesnych gier planszowych zwraca wielką uwagę na stronę wizualną wydawanych produktów. Zdarza się, że to ilustracja staje się powodem zaprojektowania całej gry[15]. Jednak podobnie jak w przypadku omawianego wcześniej zagadnienia tytułu, nie zawsze będziemy mogli stwierdzić po ilustracji na pudełku, czy mamy do czynienia z grą historyczną. Pudełko może wzbudzić historyczne skojarzenia, lecz nie daje ostatecznej odpowiedzi na to, czego możemy oczekiwać po całej grze.

Najczęściej spotykamy się z grami, które pudełkową ilustracją odwołują się do jakiegoś wyobrażenia o przeszłości, istniejącego u odbiorcy. Próbują one trafić w skojarzenia z daną epoką (stosunkowo często będzie to średniowiecze), postacią czy miejscem. W przypadku działu gier euro dominują „cukierkowe" landszafty, ukazujące wnętrze miasta lub sielską osadę. Czasami będzie to zbliżenie na jakąś postać z przeszłości, która ma nam kojarzyć się z odwzorowywaną w grze aktywnością. Jednak przedstawiani rycerze, książęta czy mieszczanie będą przypominać raczej disneyowskie archetypy niż sylwetki znane z ikonografii epoki.

---

[14] J. McPherson, *Battle Cry of Freedom. Historia wojny secesyjnej*, Oświęcim 2016.

[15] W 2017 r. została wydana gra *Scythe*, która powstała dzięki inspiracji grafikami Jakuba Różalskiego, przedstawiającymi polskie krajobrazy lat 20. XX wieku w połączeniu z futurystyczną wizją mechanicznych maszyn bojowych.

To wszystko oczywiście stanowi element szerszego zagadnienia, jakim jest infantylizacja przeszłości, a zwłaszcza epoki średniowiecza. Okładki wielu gier powielają tzw. klisze kulturowe, które są naszymi – przede wszystkim europejskimi – wyobrażeniami o obcych kulturach. Gry o Egipcie „muszą" zawierać piramidę lub wielbłąda, Indie przedstawia się z wykorzystaniem słonia i sylwetki radży, Bliski Wschód to charakterystyczne kopuły meczetów, a Chiny i Japonia to domena smoków. Bardzo szczegółowo okładki przede wszystkim europejskich gier przeanalizował – w kontekście prac Edwarda Saïda – Bruno Faidutti[16]. Chlubnym wyjątkiem na tym tle jest gra *Troyes*, którą ilustrując (zarówno okładkę jak i karty), nawiązywano do stylistyki epoki – średniowiecznej Francji.

Oczywiście sporo ilustracji utrzymanych jest w bardziej realistycznej konwencji. Zdarza się także, że twórcy gry o tematyce historycznej świadomie sięgają po kreskę komiksową czy ilustrację pozostającą w kręgu popkulturowej stylistyki. Zabieg ten ma przekonać graczy, przyzwyczajonych do pewnego stylu, do produktu, który samą tematyką mógłby ich zrazić. Z ostatnio wydanych w Polsce gier wymienić tu można: *Magnatów*, *Wiarusów*, *Piekło okopów*, *7 dni Westerplatte*, *First to Fight* czy *Semper Fidelis. Bitwa o Lwów 1918–1919*. Na drugim biegunie pojawią się gry, które wykorzystują oryginalne obrazy, ilustracje, fotografie lub kolaż. Jest to domena przede wszystkim gier strategicznych i wojennych: *Mocarstwa* czy *2 de Mayo*.

Warto zauważyć, że zdecydowana większość gier euro ogranicza tematyczne ilustracje tylko do pudełka. Oprawa planszy czy kart jest nierzadko uboga i zamiast ilustracji (nawet we wspomnianej naiwnej stylistyce) pojawiają się jedynie symbole czy wartości liczbowe (istotne dla mechaniki). Niekiedy konkretny komponent ma być substytutem fabuły czy klimatu. Często zwykłe żetony (a w nowszych produkcjach drewniane znaczniki) nazywane są w instrukcji kupcami, rzemieślnikami, rycerzami, odkrywcami lub misjonarzami. Inne gry wykorzystują specjalne drewniane lub plastikowe pionki, które swoim kształtem odpowiadają fabularnej roli – przedstawiają np. szlacheckie dwory (*Magnaci*), śródziemnomorskie galery (*Serenissima*) czy trzodę (*Agricola*). Rozwój technologii druku 3D oraz rosnąca popularność drogich i wyposażonych w różnorodne komponenty gier powoduje, że nawet do gier o tematyce historycznej trafiają duże plastikowe figurki[17].

Trzeba jednak pamiętać, że czasem pudełko okraszone ilustracją pełną historycznych skojarzeń skrywa grę, której komponenty są całkowicie abstrakcyj-

---

[16] B. Faidutti, *Postcolonial Catan*, http://faidutti.com/blog/?p=3780, data dostępu: 18.02.2018.

[17] Najnowsza edycja gry *Hannibal&Hamilcar* zawiera zestaw plastikowych wodzów rzymskich i kartagińskich.

ne (kostki, znaczniki, żetony). Jest to często przypadek gier euro, czyli gier typu niemieckiego.

Natomiast z perspektywy edukacyjnej sama oprawa graficzna gry może stanowić pretekst do ciekawej rozmowy z uczniami. Postawienie przed nimi zagadnienia o treści: dlaczego w nowoczesnym przemyśle rozrywkowym korzysta się raczej z popkulturowej estetyki zamiast sięgnąć po style przedstawianej epoki historycznej, może skłonić młodych ludzi do analizy własnych gustów estetycznych. Taka rozmowa mogłaby znacznie poszerzyć horyzonty uczniów, uświadamiając im, że preferowany przez nich styl wizualnego przedstawiania przeszłości nie jest jedynym możliwym. Wprowadzenie stylu z epoki do gry planszowej może również być szansą na „oswojenie" młodych odbiorców z nieznaną im estetyką. Niewydana jeszcze gra planszowa *Kaprysy króla Sasa,* stworzona dla Muzeum Regionalnego w Kutnie, wykorzystuje serię obrazów rokokowych przedstawiających różne scenki z życia warstw wyższych oraz portrety polskich magnatów i dworzan króla Augusta III Sasa. Wszystkie layouty inspirowane są natomiast ornamentyką epoki (np. rocaille). Gry poświęcone XX wiekowi często wykorzystują na kartach fotografie – oryginalne lub np. koloryzowane. Przykładem mogą być polskie gry *Wyścig do Renu*, *Piekło okopów* lub też międzynarodowy hit *Zimna wojna*.

Krok trzeci: fabuła

To bardzo ważny etap oceny narracji historycznej prezentowanej przez grę. Część produkcji, które mogły zostać uznane za historyczne podczas analizy przedstawionej w dwóch powyższych krokach, teraz może zostać poddana wnikliwej ocenie. Okaże się, że wiele tytułów, co do których mogliśmy się spodziewać historycznego potencjału, również w edukacji, rozczaruje nas.

Pojęciem fabuły nazywam spójną i logiczną wizję tego, kim w świecie gry jest gracz, za co odpowiada, jakie są jego cele i jaki ma stosunek (relacje) do pozostałych graczy. Wyobraźmy sobie popularną grę chińczyk, która w pudełkowej wersji okraszona jest ilustracją przedstawiającą scenę np. z powstania bokserów. Pierwsze dwa etapy weryfikacji przeszłaby pomyślnie. Jednak na tym etapie gra musiałaby zostać przez nas odrzucona, trudno bowiem wyjaśnić, jaką rolę odgrywa gracz biorący udział w tym abstrakcyjnym, irracjonalnym wyścigu po obrysie krzyża?

Fabuła wiąże się ściśle z trybem rozgrywki, przywołanym już przy opisie gier tradycyjnych. Obok popularnego od zarania dziejów trybu rywalizacji, nowoczesne gry oferują także m.in.: kooperację, kooperację z motywem zdrajcy, semikooperację oraz gry solo.

Przyjrzyjmy się najpopularniejszym motywom fabularnym w nowoczesnych grach planszowych:

Dowódca

W grach strategicznych i wojennych gracze wcielają się w role skonfliktowanych dowódców różnego szczebla. Mają wówczas za zadanie wygrać bitwę, kampanię lub całą wojnę, a niekiedy przewodzić przez dłuższy czas swojemu państwu. Tego typu gry swoją narracją przypominają stare filmy wojenne (np. *Najdłuższy dzień*, *Patton*), które pokazywały najczęściej wojnę z perspektywy generałów. Inne gry wojenne obrazują zmagania na szczeblu taktycznym – batalionu czy nawet plutonu – które znów mogą przywoływać skojarzenia znane współczesnym odbiorcom z takich produkcji, jak *Szeregowiec Ryan*, *Pluton* czy *Helikopter w ogniu.* Celem graczy jest zdobycie określonego terenu, obrona punktu przez jakiś czas (zwłaszcza w przypadku dużej dysproporcji sił), wyeliminowanie wskazanej liczby jednostek przeciwnika itp.

Dowodzenie związane jest także z walkami w przestworzach (trylogia prostych gier IPN-u: *303*, *111*, *7. W obronie Lwow*a) lub na morzach i oceanach (np. *Wooden Ships & Iron Men*).

Interesująco połączono fabułę z mechaniką w grze *Sukcesorzy Aleksandra Wielkiego*, w której gracze, wcielając się w diadochów, walczą o rozpadające się imperium swojego wodza. Zasady gry oddają realia częstych zmian sojuszy, tj. tymczasowego jednoczenia się wrogów przeciw najsilniejszemu z wodzów.

Czasami rywalizujący gracze będą stali po jednej stronie historycznego konfliktu. Przykładem może być gra *Wyścig do Renu*, w której wcielają się oni w role dowódców wojsk państw alianckich, a ich celem jest dotarcie do tytułowego Renu jako pierwsi w ramach próby zakończenia wojny w 1944 r. Koncept ten odwołuje się do znanej w historiografii niechęci pomiędzy George'em Pattonem, Bernardem Law Montgomerym i Omarem Bradleyem. Głównym czynnikiem umożliwiającym graczowi osiągnięcie celu jest zdobywanie paliwa, które faktycznie w drugiej połowie 1944 r. stało się kluczowym surowcem w prowadzeniu wojny na Zachodzie.

Zupełnie inny klimat rozgrywki generuje tytuł *Heroes of Normandy*, który jest grą taktyczną dla dwóch osób, poświęconą walkom w Normandii w 1944 r. Tym, co wyróżnia ten tytuł, jest zarówno stylizowana na komiksową oprawa graficzna, jak i swobodne podejście do kwestii zadań graczy. W kolejnych scenariuszach muszą oni np. odszukać psa wysokiego rangą dowódcy. Na wielu płaszczyznach gra odwołuje się do filmu *Złoto dla zuchwałych*, który był wszak komedią wojenną.

Jeszcze innej perspektywy dostarcza gra *Stawka większa niż życie*, w której jeden z graczy kieruje polskim wywiadem, a drugi agentami niemieckimi. Oczywiście gra oparta jest na motywach serialu, więc stanowić może raczej punkt wyjścia do rozmowy o polskim podziemiu w czasach okupacji lub też kulturotwórczej roli polskich seriali i filmów wojennych z okresu PRL-u.

Żołnierz

Na planszy znacznie rzadziej niż w zręcznościowych grach komputerowych (z gatunku FPP) wcielimy się w role szeregowych żołnierzy. Oczywiście gra planszowa nie może dostarczyć graczowi audiowizualnych bodźców, które nierzadko stanowią o przyjemności czerpanej podczas rozgrywki w np. *Call of Duty*. Zakres działań pojedynczego żołnierza w czasie bitwy był na tyle ograniczony, że raczej nie może on zostać w sposób interesujący odzwierciedlony w grze „bez prądu". Jednak i tu zdarzają się wyjątki: choćby twórcom gry *Legion of Honor*, złożonej gry karcianej polegającej na kreowaniu życiorysu prostego szeregowca w czasach wojen napoleońskich, udało się ciekawie przedstawić żołnierską dolę.

Żołnierska perspektywa pojawia się częściej w grach kooperacyjnych, których założeniem jest ścisła współpraca graczy w celu odniesienia wspólnego zwycięstwa. Najczęściej tego typu gry wygrywa lub przegrywa cała drużyna. Niekiedy wyłania się dodatkowo najlepszego spośród zwycięskich, co z założenia osłabia aspekt współpracy.

Tryb kooperacji jest często stosowanym zabiegiem w grach, w których gracze muszą zmierzyć się z jasno zdefiniowanym wrogiem, tradycyjnie przedstawianym jako ten „zły". Ten przeciwnik zazwyczaj reprezentuje stronę zdecydowanie silniejszą. Tryb ten pozwala również zaakcentować rolę jedności, współpracy i konieczność tworzenia wspólnego frontu. W grach historycznych pozwala on zaangażować wszystkich graczy po stronie, z którą silniej emocjonalnie się wiążemy – np. ze stroną polską. Przykładami takich gier może być *Proch i stal* o obronie Tyńca przez konfederatów barskich oraz *7 dni Westerplatte*. Jednak zdarzają się wyjątki. Na początku 2018 r. przebojem na crowdfundingową platformę Kickstarter wdarła się gra polskich autorów *UBOOT: The Boardgame*, w której gracze wcielają się w role członków załogi niemieckiego okrętu podwodnego z okresu II wojny światowej. Każdy z graczy przejmuje jedną z ról obecnych na takim okręcie osób – kapitana, pierwszego oficera, nawigatora i inżyniera – i wykonując swoje obowiązki, stara się realizować zadanie powierzone przez dowództwo Kriegsmarine. Skojarzenia z książką i filmem *Okręt* są oczywiście właściwe.

Niekiedy gra stanowi pewnego rodzaju manifest czy wkład autorów w proces upamiętnienia wydarzenia. Taki cel ma – jak możemy przeczytać we wstępie do instrukcji – kooperacyjna gra karciana *Wiarusi (Grizzled)*. Gracze wcielają się w grupę francuskich *poilus*, czyli żołnierzy piechoty wegetujących w okopach podczas Wielkiej Wojny, a ich celem jest dotrwanie żywymi do jej końca. Chociaż mechanika oparta jest na rozbudowanym pasjansie (dokładanie do puli kart w ten sposób, aby nie pojawiły się trzy identyczne symbole zagrożenia, np. gwizdka oznaczającego sygnał do ataku czy maski przeciwgazowej), to jednak poruszające tekstowe wprowadzenie i mechanicznie wyrażona potrzeba współpracy (bra-

terstwo broni) oddają klimat bezsensu umierania za pas ziemi niczyjej. Olbrzymia losowość gry i niewielki wpływ na dobierane karty idealnie odtwarzają bezradność walczących. Jak niewiele innych, gra ta wywołuje bardzo żywe emocje – w tym przygnębienia i zadumy. W przeciwieństwie do zdecydowanej większości innych gier „o wojnie", ta jedna naprawdę opowiada o jej skutkach – traumie[18]. Gdybym miał porównać wymowę tej niewielkiej gry do jakiegoś tekstu literackiego, to zapewne byłby to *Ogień* Henriego Barbusse'a.

Przygniatająca większość gier wojennych prezentuje konflikt z perspektywy wojskowych. Jest to znaczna dysproporcja względem publikacji książkowych czy filmowych, wśród których pełno tekstów będących wspomnieniami cywilów. Wyjątkiem, choć nie do końca o tematyce historycznej, jest polska gra *This War of Mine,* będąca adaptacją gry komputerowej pod tym samym tytułem. Chociaż nie jest ona poświęcona żadnemu konkretnemu wydarzeniu, to autorzy zdradzili kiedyś, że zainspirowały ich wydarzenia z oblężenia Sarajewa w latach 90. XX wieku. Zgodnie z mottem gry – „na wojnie nie każdy jest żołnierzem" – gracze, tworząc grupę zdesperowanych cywilów, ukrywających się w ruinach zniszczonego miasta, starają się przeżyć. Wyzwaniem jest zdobycie żywności, leków, utrzymanie znośnego poziomu nastroju (najniższy powoduje samobójstwo, a tym samym koniec rozgrywki dla całej drużyny) czy obrona schronienia przed bojówką paramilitarną.

Innym przykładem gry o wojnie bez „zabijania" są *Mali powstańcy,* prezentujący historię powstania warszawskiego z perspektywy harcerzy przenoszących meldunki lub *Przepustka* – o powracających do rodzinnego domu wiarusach z polskich legionów walczących w I wojnie światowej. Zabieg ten pozwolił na większy poziom immersji graczy (zwłaszcza młodszych, do których skierowany jest produkt) – tj. wczucia się, wejścia w rolę.

Polityk

Rola polityka w grach planszowych jest ujmowana bardziej umownie niż opisana wyżej rola wojskowego. Większość decyzji, które ma symulować mechanika poniższych gier, nie mogłaby zostać podjęta przez jednego człowieka, czy nawet zespół współpracowników. Często gry polityczne łączą aspekty dyplomacji, ekonomii i wojskowości, a więc gracz niejako zarządza całym aparatem wewnętrznym państwa. Doskonałym przykładem jest wspomniana już *Zimna wojna*, w której gracze jako dwie skonfliktowane siły – Amerykanie i Sowieci – starają się przejąć wpływy w kolejnych krajach globu oraz zwyciężyć w wojnach, które

[18] G. Loring Albright, *Can Friendship be stronger then war? Mechanics of Trauma in the Grizzled*, http://analoggamestudies.org/2017/01/mechanics-of-trauma-in-the-grizzled/, data dostępu: 18.02.2017.

wybuchają w najbardziej newralgicznych miejscach[19]. Biorą także udział w wyścigu kosmicznym. Ciekawym wyzwaniem dla graczy są również produkcje jednoosobowe, w których należy zmierzyć się z mechanizmem stale „uderzającym" w zasoby gracza i utrudniającym realizację zamierzeń. Rolę władcy i rządu (znów umownie) przyjmuje gracz m.in. w *Ottoman Sunset* oraz *Hapsburg Eclipse* – kolejno tureckiego i austro-węgierskiego – w okresie I wojny światowej. Musi się on zmierzyć nie tylko z inwazją wojsk Ententy, ale również odśrodkowymi ruchami narodowościowymi. Ten drugi tytuł może zaskoczyć mechaniką rewolty: autor przewidział bunt chorwackich, węgierskich oraz czeskich poddanych, lecz nie wskazał na ewentualną dywersję Polaków. Polska występuje jedynie w nazwie „Poland front", dotyczącym walk w Królestwie Polskim.

Polityczno-społeczny temat poruszono ostatnio w niewielkiej grze karcianej *Rewolucja 1905*, w której każdy z graczy prowadzi agitację w imieniu innego stronnictwa z Królestwa Polskiego. Może nie politykiem, ale przedstawicielem jednego ze „stronnictw" w okresie PRL-u, zostaje gracz w kooperacyjnym tytule *Ta Ziemia* (Kościół, uniwersytet, Watykan, opozycja). Celem graczy jest zabezpieczenie przebiegu pierwszej pielgrzymki do Polski papieża Jana Pawła II i niepoddanie się licznym prowokacjom władzy.

Pomiędzy klasyczną rywalizacją a wspomnianą już ścisłą współpracą plasuje się tryb tzw. semikooperacji. Tryb ten wymaga od graczy współpracy przez jakiś czas rozgrywki (lub na kilku płaszczyznach, np. militarnej i politycznej, ale nie ekonomicznej), niemniej w ostatecznym rozrachunku zwycięża tylko jeden z nich. Tryb ten wydaje się idealnie oddawać prawdziwą naturę politycznych zatargów lub przewlekłych konfliktów przeszłości. Na przykład w grze *Republic of Rome*, w której każdy z graczy kontroluje jeden z wielu rzymskich rodów na przestrzeni III–I w. p.n.e., wielkie znaczenie mają negocjacje i balansowanie między celami prywatnymi a publicznymi, których efektem jest powstawanie tymczasowych sojuszy. Znacznie bardziej uproszczona i skupiająca się przede wszystkim na aspekcie militarnym jest polska gra *Hannibal Barkas*, w której dwóch graczy prowadzi do walki w basenie Morza Śródziemnego siły republiki rzymskiej (na północy i południu), a dwóch kolejnych – armie dwóch kartagińskich wodzów. Zwycięzcą zostaje gracz, który zdobył więcej punktów po stronie zwycięskiej frakcji (Rzymu lub Kartaginy). Chociaż więc zależy nam na dobru naszego państwa, to jednak przewlekłe walki na odcinku sojusznika są nam na rękę. Piąty gracz wchodzi w rolę władcy maleńkich Syrakuz, które będąc języczkiem u wagi, kooperują i intrygują z oboma mocarstwami. Podobny schemat zarówno współpracy, jak i rywalizacji w obrębie jednego obozu wprowadzono w grze *Orzeł*

[19] Kontynuacją gry jest *1989: Jesień Narodów,* poświęcona upadkowi systemu komunistycznego w Europie Środkowej i Wschodniej.

i Gwiazda, poświęconej wojnie polsko-bolszewickiej. Dwaj gracze strony bolszewickiej wcielają się w wodzów umownego frontu północnego (Tuchaczewski) i południowego (Budionny), którzy, jak wiemy, mieli odmienne wizje przeprowadzenia kampanii 1920 roku.

Także fascynujący system stosunków wewnętrznych I Rzeczpospolitej znalazł pewne odzwierciedlenie w grach planszowych. Pierwszą z nich było *Boże Igrzysko,* stworzone przez jednego z najsłynniejszych światowych projektantów, Martina Wallace'a. Gracze wcielają się w niej w przedstawicieli jednego z 4 rodów magnackich, które na przestrzeni XVI–XVIII wieku starają się nie tylko zadbać o dobro państwa (odpierać agresje nieprzyjaciół), ale przede wszystkim wzmocnić prestiż familii. W tym celu mogą nabywać nowe posiadłości ziemskie, walczyć o urząd hetmana (i tym samym wpływać na relacje z sąsiadami) oraz prowadzić prywatne wojny. Autorowi udało się stworzyć swoistą dynamikę gry, która powoduje, że przetrwać ostatnią turę (wiek XVIII) jest niezwykle trudno – nawet zaniechawszy większych konfliktów między sobą.

Kilka lat później wydano *Magnatów*, którzy byli uproszczoną, bardziej familijną wersją poprzedniego tytułu. Podstawowe założenia (prowadzenie wybranego rodu na przestrzeni kilku wieków) pozostały niezmienne. O wartości tych gier – nie tylko ze względu na zawarte na kartach czy planszy informacje (słynne postacie, miejsca, bitwy, nazwy urzędów, geografia) – może świadczyć fragment jednej z recenzji:

> W luźnym nastroju rozmów, wcielania się w dwulicowych magnatów broniących swoich interesów pod płaszczykiem patriotyzmu, gra zmienia się w prawdziwą i niesamowitą lekcję historii. To dopiero po zagraniu w *Magnatów* zrozumiałem, że interesy wielkich rodów to przecież pieniądze, posiadłości i „moje tereny". Na własnej skórze przekonałem się, że niechętnie dołączałem liczniejsze wojska do obrony „nie mojego" terenu. Bo po co?[20].

System semikooperacji można też zastosować w grach karcianych. Przykładami mogą być dwie gry, których byłem współautorem. Pierwsza z nich to *Rok 1863*, w której każdy z graczy steruje partią powstańczą w trakcie powstania styczniowego. Gromadzi oddziały (karty), które wysyła dzięki wykorzystaniu amunicji (żetony) do walki na historycznych polach bitew. Zdecydowaną większość bitew przegra bez współpracy z innymi graczami. Jednak współdziałanie skutkuje podziałem po zwycięstwie punktów chwały, których gromadzenie przybliża do zwycięstwa. Zasady te miały oddawać realia walk rozdrobnionych sił, mierzenia się Dawida z Goliatem oraz rywalizacji ambitnych wodzów, którzy nie zawsze chcieli się podporządkować innym. Drugą grą jest wydana, póki co tylko w wer-

---

[20] Ł. Hapka, *Boże Igrzysko: Magnaci. Gra o Rzeczpospolitą*, http://boardtime.pl/2015/02/boze-igrzysko-magnaci-gra-o-rzeczpospolita-recenzja.html, data dostępu: 18.02.2018.

sji anglojęzycznej, *Germania Magna: Border in Flames*, która oparta na podobnych założeniach przedstawia czasy III–V wieku n.e., kiedy to zachodniogermańskie plemiona napadały na nadgraniczne prowincje Imperium Romanum. Napady te prowadzone były połączonymi siłami plemion, które jednak nierzadko sięgały za broń już przy podziale łupów bądź przechodziły wręcz na stronę cesarstwa (federaci). Historia wydania tej drugiej związana była z poszukiwaniem odpowiedniego tematu, który będzie ilustracją do sprawdzonej i dobrze ocenionej przez graczy mechaniki[21]. Zbliżoną mechanikę współpracy i rywalizacji prezentuje gra *Bohaterowie wyklęci*, poświęcona podziemiu niepodległościowemu po II wojnie światowej.

Siła sprawcza, heglowski duch

Koncepcją wymagającą specjalnych wyjaśnień jest idea opiekuńczego ducha lub metafizycznej siły sprawczej, za którą odpowiada gracz w tzw. grach cywilizacyjnych. Ze względu na rozległość czasową gry (która obejmować może wiele stuleci czy nawet tysiącleci), niemożliwe jest stwierdzenie, czyją rolę przejmuje gracz. Decyduje on o tym, na jakich filarach rozwoju oparta będzie kontrolowana przez niego społeczność – np. militarnych, gospodarczych, kulturowych lub naukowych. To od jego decyzji (i czynników losowych) zależy, czy w obręb swojej cywilizacji dołączy znanego z historii „wielkiego człowieka", czy też zmieni całkowicie panujący ustrój (np. z demokracji liberalnej na autorytarny). Wpływ na pojawienie się gier planszowych tego typu miała komputerowa seria Sid Meier's Civilization, której pięć części trafiło do setek milionów użytkowników. Najbardziej złożoną i starającą się oddać mnóstwo mechanizmów rozwojowych jest gra *Sid Meier's Civilization: Gra Planszowa*. Wydano również wiele mniejszych, bardziej abstrakcyjnych gier o rozwoju cywilizacji – np. *Cywilizacja: Poprzez wieki*, *7 cudów świata*, *Minicywilizacja*.

Przedsiębiorca

Wspomniane w kroku pierwszym i drugim gry stylu niemieckiego (euro) często oddają gospodarczą, handlową czy wytwórczą aktywność człowieka w przeszłości. Chociaż temat jest zazwyczaj tylko sposobnością do zaprezentowania nowej, ulepszonej mechaniki, dla której warstwa fabularna stanowi jedynie piękną oprawę lub pretekst, to niekiedy wydawcom udaje się zawrzeć w grze zarys historycznej narracji. W grze *Szczęść Boże* zostajemy właścicielami jednej z kopalń z przełomu XIX i XX wieku, w polskiej produkcji *Magnum Sal* dbamy o wydo-

[21] Rozważany był także temat współpracy i rywalizacji indiańskich plemion Ameryki Północnej (Huronów, Mohawków, Irokezów) wobec naporu Europejczyków w XVIII w. lub szkockich klanów wobec polityki brytyjskiej w tej samej epoce.

bycie soli z wielickiej kopalni, natomiast w utytułowanej i klasycznej już grze *Puerto Rico* rozwijamy naszą karaibską wyspę. Ekonomiczne gry euro cierpią jednak czasami na syndrom pytania „kim jesteśmy?". Skoro gracz „A" zarządza kopalnią w Wieliczce, to kim jest gracz „B", który w podobny sposób rozwija swoje przedsiębiorstwo w tej samej lokacji?

Na interesujący fakt zwrócił uwagę Will Robinson, który zauważył zjawisko orientalizacji w eurograch. Zjawisko to – zachodzące równolegle w dziedzinie literatury czy filmu – polega na przedstawianiu Wschodu widzianego oczyma niewyedukowanego kulturowo Europejczyka. Jest to wizja dość prymitywna, uproszczona, niezainteresowana zrozumieniem specyficznych dla danego regionu zjawisk i procesów. Ponadto cechą charakterystyczną rozgrywki w grach typu euro jest spokojny rozwój „gospodarstwa" gracza, niedający możliwości bezpośredniego szkodzenia przeciwnikowi (brak negatywnej interakcji). Taka wizja np. europejskiego handlu w dobie kolonializmu nie ma nic wspólnego z rzeczywistością. Popularność pacyfistycznych eurogier w Niemczech tłumaczona bywa także powojenną traumą społeczeństwa[22].

Za przykład można tu podać grę *Vasco da Gama*. Instrukcja wyjaśnia nam, że wcielamy się w rolę właściciela statku, któremu patronuje tytułowy żeglarz, a naszym celem jest zdobycie prestiżu i bogactwa. Ani w instrukcji, ani w żadnym innym momencie w toku rozgrywki nie pojawi się kwestia przemocy, która towarzyszyła Portugalczykom podczas zdobywania rynków na zachodnich wybrzeżach Indii. Nie ma miejsca na fakt, że to pod osłoną okrętowych dział wymuszono handel korzeniami. Ignorancja czy wybielanie historii?

Szary człowiek

Znacznie rzadziej fabuła gier o tematyce historycznej dotyka spraw społecznych czy życia codziennego. Paradoksalnie jednak największym polskim sukcesem marketingowym może poszczycić się gra właśnie o problemach z zaopatrzeniem rodziny w podstawowe produkty w okresie PRL-u. W wydanej przez IPN *Kolejce* nie tylko powiązano temat (rywalizacja o produkty w sklepowych kolejkach a szerzej braki zaopatrzeniowe i system centralnego planowania) z mechaniką (rozstawianie członków rodziny przed sklepami i tworzenie tytułowych kolejek), ale także zadbano o klimatyczne komponenty. Wykorzystując doskonale znane już graczom tzw. meeple (czyli drewniane ludziki), autor wprowadził większy poziom realizmu. Epoka socjalizmu i robotniczych strajków została opowiedziana również w grze *W zakładzie – Lubelski Lipiec '80*.

---

[22] W. Robinson, *Orientalism and Abstracion in Eurogames*, „Analog Games Studies", 2016, nr 1, s. 55–63.

Wydawać się może, że w dobie globalizacji i dominacji miast nad wsią, rolniczy obraz tej ostatniej może być nie mniej egzotyczny niż dżungla Majów czy piaski Arabii. Dlatego też opowieść o opartej na rolnictwie egzystencji przeważającej większości historycznych społeczeństw można ubarwić, wykorzystując gry planszowe. Trudy wyżywienia i przetrwania w różnych epokach (głównie średniowiecza lub nowożytności) obrazują takie gry, jak *Agricola*, *Pola Arle*, czy *Pokolenia*.

Krok czwarty: mechanika gry

Mechanika to silnik gry, czyli zbiór zasad umożliwiających poprawne (zgodne z intencją twórców) jej wykorzystanie. Każda bardziej skomplikowana nowoczesna gra składa się z szeregu pojedynczych mechanik, które w większości mają swoje nazwy, warianty, a także rzesze zwolenników i przeciwników. Część mechanik odzwierciedla rzeczywiste zjawiska w sposób obrazowy. Na przykład ruch wojsk po polu bitwy oddany jest poprzez przesuwanie żetonów po polach planszy. Inne mechaniki mają charakter czysto abstrakcyjny. Poniżej przedstawiam kilka najciekawszych (wspomniany serwis BoardGameGeek wymienia ich 51):

Ruch: najważniejsza czynność w większości gier wojennych niezależnie od przyjętej skali. Obrazowanie ruchu zależne jest od typu planszy i tego, jak ujmuje ona przestrzeń. Najczęściej w grach taktycznych (bitwa) wykorzystuje się siatkę heksagonalną. Równomiernie pokrywa ona całą planszę. Markery graczy (żetony, bloczki, figurki) poruszają się o określoną liczbę pól w dowolnym kierunku, uwzględniając cechy pokonywanego terenu (np. rzekę, wzgórza, lasy). Liczba pokonywanych pól zależna jest także od rodzaju jednostki (piechota, jazda, czołgi, samoloty), pory roku lub pogody. Gry wojenne uwzględniające poziom operacyjny czy strategiczny cechuje częściej system point-to-point lub system „obszarowy". Ten pierwszy obrazuje system dróg i ich jakość (przepustowość), drugi zaś informuje jedynie, czy jakieś jednostki znajdują się w danym regionie (prowincji, państwie), a nie, gdzie są dokładnie rozlokowane.

Aktywacja oddziałów: W niektórych systemach wolno nam poruszyć się tylko oddziałami aktywowanej dywizji lub wodza, bądź np. tylko wybranym skrzydłem czy centrum uszykowanych wojsk. Aktywacji dokonuje się za pomocą np. rzutu kością, losowania (z pojemniczka) konkretnego żetonu lub w zależności od posiadanych kart (np. w systemie *Commands & Colors: Ancients*). Ma to za zadanie oddawać ograniczenia łączności i dowodzenia na polu bitwy.

Walka: najpopularniejszą metodą rozstrzygania starć (konfliktów) w grach jest porównywanie sił obu walczących stron. Często do wartości przypisanych konkretnym jednostkom (reprezentowanym np. przez żetony) dolicza się tzw. modyfikatory związane z terenem, w którym walczą jednostki (bagna, góry),

umocnieniami, poziomem morale czy zaopatrzenia (zmiennym). Wszystko to jest modelem rzeczywistości, jaką było pole bitwy, i strukturą czynników, które według projektanta miały wpływ na wynik starcia. To, czy wszystko zostanie rozpisane na przewidywalne modyfikatory, czy też uwzględni się czynnik losowy (np. rzut kością dla każdego gracza i doliczenie wartości wskazanej na ściance), zależy od poglądów autora na rolę przypadku na wojnie. Projektując grę *Semper Fidelis. Bitwa o Lwów 1918–1919,* poświęconą walkom o Lwów w 1918 roku, uwzględniłem improwizowany charakter części oddziałów, złożonych z maruderów, rekonwalescentów lub cywilów. Dlatego też wspomniana siła jednostek uzależniona została od poziomu zaopatrzenia zaznaczanego na specjalnym torze. Poziom ten zmienia się (in plus) po przejęciu austro-węgierskich magazynów lub (in minus) po przegraniu starcia na skutek porzucenia podczas odwrotu broni.

Area control: mechanika ta ilustruje zajmowanie terytoriów (konkretnych pól, prowincji), które najczęściej zapewniają kontrolującemu graczowi jakieś zasoby lub punkty zwycięstwa. Mogą to być surowce lub zasoby ludzkie. W przełożeniu na język gry, zasoby te mogą być wyrażone pod postacią jakiejś uniwersalnej waluty, znaczników węgla czy stali, nowych żetonów wojsk lub też – bardziej abstrakcyjnie – nowych kart, których będzie mógł gracz użyć. Tego typu mechanika może być przejawem myślenia o ekspansji lub wojnie jako sposobie na zwiększanie ekonomicznego potencjału swojego państwa.

Hand management: siłą napędową wielu nowoczesnych gier są karty. To, w jaki sposób gracz zdobywa karty (ma niezmienną liczbę kart na początku gry, kupuje je, licytuje, zdobywa po przejęciu terenu itp.), stanowi osobną mechanikę. Umożliwienie graczowi korzystania z kart zazwyczaj służy zwiększeniu decyzyjności gracza. Często jedna karta może być użyta na wiele sposobów, na co wskazują różnego rodzaju symbole, wartości liczbowe czy zapisy na danej karcie. Przykładowo we wspomnianej grze *Semper Fidelis* wszystkie karty (osobno w talii polskiej i ukraińskiej) związane są albo z wydarzeniami na innych odcinkach frontu (np. zajęcie Przemyśla), działaniami dyplomatycznymi (interwencja Rumunii na Bukowinie), czy też taktyką walki miejskiej (pociąg pancerny, batalion asystencyjny). Każdą kartą można zagrać i wprowadzić efekt opisany na niej (np. opóźnić polską odsiecz w wyniku utraty grodu nad Sanem) lub też odrzucić ją na specjalny stos kart użytych i otrzymać w zamian określoną na karcie liczbę punktów akcji (ich liczba zależna jest zazwyczaj od „siły sprawczej" danej karty), które służą do wykonywania dostępnych rozkazów (np. ruchu jednostek na planszy, wznoszenia barykad, aprowizowania). Mechanika ta jest jednak abstrakcyjna, a jej odpowiednikiem w rzeczywistości historycznej jest okoliczność, iż dowódcy zmuszeni byli podejmować tylko jedną z wielu możliwych decyzji.

Action point allowance: na wojnie zawsze dowodzący spotyka się z jakimiś brakami: czasu, żołnierzy, amunicji lub środków łączności i z tego powodu istotne jest jak najbardziej efektywne wykorzystanie posiadanych zasobów. Jednak

w grze planszowej teoretycznie wszystkie te zasoby pozostają pod kontrolą gracza. Istnieje wobec tego pokusa, aby w swojej turze wykonać taką liczbę ruchów i działań, która w realnym świecie nie byłaby możliwa. Dlatego też do gier wprowadza się mechanikę ograniczonej liczby punktów akcji, którymi „kupuje się" akcje. Takie punkty mogą być odnawialne w każdej turze w stałej liczbie, lub też mogą wynikać z zagranych przez gracza kart. W grze poświęconej walce na szczeblu batalionu (kilkuset ludzi) na froncie zachodnim Wielkiej Wojny – *Piekło okopów* – akcjami tymi może być szturm na okopy wroga, wezwanie wsparcia artyleryjskiego lub atak gazowy. To, iloma punktami będzie dysponował gracz w nowej turze, zależy od tego, jak daleko w głąb pozycji nieprzyjacielskich wdarł się w poprzedniej. Im większy sukces osiągnął, tym trudniej będzie zadbać o odpowiednią łączność, a tym samym możliwości wydawania rozkazów. Ta mechanika wydaje się odpowiadać podstawowemu problemowi, jaki trapił dowódców podczas większości pierwszowojennych ofensyw – jak wyzyskać przełamanie, które szybko mogło zamienić się w katastrofę i zniszczenie zwycięskich wojsk?

Worker placement: to mechanika wykorzystywana najczęściej w grach euro w celu przedstawienia zjawisk o charakterze ekonomicznym, np. zarządzania farmą, kopalnią czy plantacją. Gracze dysponują zasobami ludzkimi (najczęściej w postaci drewnianych pionków – meeple, od ang. my people), natomiast na planszy przedstawione są dostępne dla graczy akcje, obrazujące zdarzenia natury gospodarczej – np. zbiór plonów, budowa obiektu, wydobycie surowców. Gracze po kolei rozkładają po jednym swoim pionku na polach planszy związanych z danymi akcji, uniemożliwiając tym samym swoim rywalom wykonanie tychże akcji. Mechanika ta ma charakter rywalizacyjny, jednak nie polega na walce zbrojnej. Mechanikę tę wykorzystałem w grze *Kaprysy króla Sasa*, w której słudzy w postaci meepli wysyłani są do rozładowywania konkretnych wozów przybyłych przed Augustem III do jego podróżnego pałacu w Kutnie. Wydobyte z wozów sprzęty (porcelana, broń, dokumenty, instrumenty muzyczne, itp.) umożliwiają następnie zrealizowanie tytułowych królewskich kaprysów.

Deck building: to mechanika rzadziej wykorzystywana w grach związanych z historią, ale o potencjale pozwalającym modelować procesy usprawniania własnej gospodarki, zwiększania potencjału rodziny, klanu, państwa czy armii. Opiera się na budowie w trakcie rozgrywki własnej talii kart, z której w toku gry usuwane są karty słabsze, a pozyskiwane karty mocniejsze. Dzięki temu po kilku przetasowaniach talia gracza składa się z kart, które zostały przez niego wybrane ze względu na preferowaną przez niego strategię. Przykład stanowi kolejna gra wspomnianego już Martina Wallace'a *A Few Acres of Snow,* poświęcona brytyjsko-francuskiej rywalizacji w Ameryce Północnej.

Dice rolling: gdy twórca chce dać graczowi możliwość wykonania pewnych działań, ale równocześnie nie chce rezygnować z elementu losowości, może skorzystać z mechaniki rzutu kośćmi. Mechanikę tę można interpretować jako od-

mianę mechaniki action point allowance. Każdy z graczy dysponuje pewną liczbą kości, obrazującą potencjalną liczbę akcji, które może wykonać, przypisując każdą z kości do danej aktywności (na przykład przedstawionej na planszy). Na początku swej tury gracz wykonuje rzut całą pulą swych kości, a następnie podejmuje decyzję, do jakich akcji przypisze każdą z nich. Może się jednak okazać, że wynik na kości jest za słaby, aby akcja się powiodła, na przykład wynik może mówić o tym, jak dokładnie gracz wyeksplorował dany teren lub jak wielkie zebrał plony. Mechanikę tę wykorzystuje bardzo wartościowa z punktu widzenia edukacji historycznej gra *Odkrycia: Dzienniki Lewisa i Clarka*, która opowiada o słynnej wyprawie dwóch amerykańskich badaczy w głąb interioru w 1803 r.

Powyższe przykłady jedynie zaznaczają możliwości, jakie niesie ze sobą wykorzystanie i ewentualne dopasowanie danej mechaniki do kontekstu projektowanej gry.

Krok piąty: namysł teoretyczny

Jest rzeczą oczywistą, że większość prac historycznych powstaje w oparciu o metodologiczne założenia autora. Bazują one na teoretycznych modelach, posługują się charakterystycznym dla danego kierunku słownictwem lub wprost odwołują się do osiągnięć jakiejś szkoły historycznej. Zainspirowany pracami prof. Ewy Domańskiej postanowiłem poszukać również w grach planszowych teoretycznego namysłu. Parafrazując słowa badaczki, tropię więc szczeliny i ukryte wrota tekstu, badając użyte metafory, formę, styl, tematykę i specyficzne jej ujęcie, sposób umiejscowienia się historyka (gracza) w narracji. „Badanie tych cech może ujawnić założenia, przeświadczenia badawcze historyka [w naszym wypadku projektanta – Ł.W.], które powodują, iż podejmuje on taki, a nie inny temat oraz analizuje go i przedstawia w taki, a nie inny sposób”[23]. Tytułowy namysł teoretyczny jest niezbędnym etapem projektowania gry planszowej, o ile zamierzeniem autora jest stworzenie modelu symulującego pewien historyczny proces. Gry mogą być też traktowane jako narzędzie przekazujące konkretne treści lub uczące pewnych postaw (gry szkoleniowe). Także chcąc poruszyć w grze kontrowersyjny temat, zainspirowany przeszłością, bądź wywołać u odbiorców określone emocje – prowadzące na przykład do przeżycia katharsis – projektant nie może pominąć stadium teoretycznego. Co więcej, będzie to zapewne pierwszy etap pracy.

Odbiorca gry planszowej, chcąc się przekonać, jaka wizja przeszłości przyświecała autorowi, musi wykonać proces myślowy niejako odwrotny, tj. wytropić

[23] E. Domańska, *Mikrohistorie*…., s. 181.

w grze te elementy, które ową wizję ucieleśniają. Czasem zadanie to jest ułatwione, gdy projektant dzieli się z graczem przemyśleniami z okresu pracy nad grą, umieszczając je w osobnej sekcji w instrukcji, dodatku historycznym dołączanym do pudełka czy w dzienniku projektanta publikowanym w Internecie[24]. Richard Sivél, autor dwóch bardzo oryginalnych mechanicznie gier strategicznych: *Friedrich* oraz *Maria*, ujmował w instrukcji swoje rozterki z czasów prac nad grami, które obrazowały cele, przyświecające konstrukcji mechaniki. Lektura tych tekstów pozwala też zrozumieć kilka najważniejszych mechanik i to, jakie historyczne zjawiska za nimi stoją.

Wiele gier, które miałem możliwość zaprojektować, zostało wzbogaconych albo osobnymi rozdziałami, albo osobnymi książeczkami (średnio kilkanaście stron), w których przybliżałem tło historyczne gry. Podobną funkcję spełniała strona internetowa powstała jako wsparcie gry o powstaniu styczniowym[25].

Gra jako model

Stworzony do gry mechanizm może być bardzo uproszczonym teoretycznym modelem rzeczywistości, który uwzględniając wybrane czynniki i ich wagę, symuluje skutki pewnych zdarzeń w określonych (przez historiografię) lub kontrfaktycznych warunkach. Modelem takim mogą być gry wojenne dotyczące antycznych starć autorstwa wspomnianego Philipa Sabina, który dokładnie omówił ich założenia teoretyczne w osobnej publikacji[26]. Korzystając z teoretycznego dorobku Witolda Kuli i Jerzego Topolskiego, jesteśmy w stanie poddać uproszczonej analizie gry ekonomiczne, które także mogą być modelem gospodarczej rzeczywistości[27].

Ciekawym polskim przykładem jest gra *Sigismundus Augustus; Dei Gratia Rex Poloniae*, zaprojektowana przez dwóch lubelskich historyków, którzy wykorzystując pewne mechaniki gry, chcieli oddać złożone relacje wewnętrzne w dobie ostatniego Jagiellona (rywalizację o urzędy, wpływ na dyplomację oraz podejmowane ustawy sejmowe).

---

[24] W. Gumienny, *Dlaczego o logistyce? http:///1944wyscigdorenu.znadplanszy.pl/2014/04/08/dlaczego-o-logistyce/*, data dostępu: 18.02.2018; Ł. Wrona, *Na żywo ze studia autorów*, http://graniec.blogspot.com/2014/03/na-zywo-ze-studia-autorow.html, data dostępu: 18.02.2018.

[25] *Piekło okopów: Poradnik Taktyka*, *Ormianie na Dywanie*, *Semper Fidelis: Bitwa o Lwów 1918–1919*, *Przepustka*, www.rok1863.net

[26] P. Sabin, *Lost Battles: Reconstructing the Great Clashes of the Ancient World*, 2007.

[27] J. Topolski, *Marksizm i historia*, Warszawa 1977, s. 133–148; W. Kula, *Teoria ekonomiczna ustroju feudalnego. Próba modelu*, Warszawa 1962.

Budzące skojarzenia z konkretną szkołą historyczną lub nawet konkretną teorią są wspomniane już gry cywilizacyjne, których akcja toczy się na przestrzeni wielu wieków. Rozwój cywilizacji czy państw obserwujemy tam z perspektywy *długiego trwania* (pojęcie z języka F. Braudela). Gry te często są oparte na modelu tzw. 4X: eXplore, eXpand, eXploit and eXterminate. To najważniejsze aktywności, które w celu rozwoju imperium powinien podejmować gracz, prowadząc swoją frakcję. Chodzi o eksplorację nowych terenów, idącą za nią ekspansję terytorialną, eksploatację zasobów i eksterminację przeciwników (zarówno rdzennych mieszkańców, jak i rywalizujących z nami sąsiadów).

Zapewne edukacyjny potencjał miałoby podjęcie z uczniami refleksji nad założeniami gier opartych na modelu 4X. Nauczyciel mógłby wspólnie z podopiecznymi zastanowić się nad tym, czy jest to model uniwersalny, tj. czy w świetle historycznej wiedzy uczniów znajduje on potwierdzenie w dziejach ludzkości. Taka refleksja mogłaby skłonić młodych odbiorców gier do tworzenia syntezy nabytych już informacji i wyciągania pewnych wniosków ogólnych. Dawałaby również nauczycielowi szansę na stwierdzenie, w jakim stopniu przyswojone przez uczniów fakty są przez nich rozumiane i czy są oni w stanie postrzegać je w szerszym kontekście.

Funkcjonalność gier

Namysł teoretyczny związany z grami szkoleniowymi, których celem jest wywołanie konkretnych zmian w odbiorcach, widoczny jest częściej w grach tworzonych przez firmy zajmujące się klientami biznesowymi. Gry te mają za zadanie poprawić współpracę w zespole, nauczyć pracowników zarządzania czasem wolnym, kontrolować realizację projektów czy długofalowo planować własny rozwój.

Umiejętności miękkie oraz postawy przedsiębiorcze kształtują dwie wieloosobowe gry wydane przez Małopolski Instytut Kultury, które związane są z lokalnym dziedzictwem gospodarczym. *Chłopska Szkoła Biznesu* poświęcona jest andrychowskim tkaczom, zaś *Oil City*. *Galicyjska Gorączka Czarnego Złota* – historii wydobycia ropy naftowej w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Obie promują jednak przedsiębiorczą aktywność, stawiając graczy przed rynkowymi decyzjami i trenując kompetencje interpersonalne[28].

[28] Więcej informacji o tej drugiej grze można znaleźć na jej stronie: http://oc.mik.krakow.pl/. Znajdują się tam także liczne materiały przygotowane z myślą o nauczycielach pragnących wykorzystać grę na swoich zajęciach (m.in. biogramy występujących w grze naftowców); data dostępu: 18.02.201.

Emocje i kontrowersje

Wydaje się, że „gry bez prądu" w znacznie mniejszym stopniu niż ich komputerowe odpowiedniki są nośnikiem jakiegoś kontrowersyjnego przekazu. Tematem takim na pewno jest Holocaust. Stworzona tylko w jednym egzemplarzu gra *Train* miała poruszać odbiorców – uczestników specjalnych warsztatów – i dostarczać głębokich przeżyć związanych z odpowiedzialnością za czyjeś życie. Gra ta dotyczyła pociągów wypełnionych więźniami, które zmierzały do nieznanego graczowi celu. Dopiero na koniec gry dowiadywał się on o przerażającej destynacji, czyli obozie zagłady. Niestety *Train* obarczona jest podstawowym błędem związanym z możliwością podejmowania jakichkolwiek decyzji przez prowadzących skład. Nie tylko fałszuje to historię, ale – może nieświadomie – obarcza całą winą za zbrodnie kolejarzy[29].

Na pewno konkretne emocje (lęku, refleksji, zadumy) mają wywołać rozgrywki we wspomniane *This War of Mine* lub *Wiarusów*. Polska gra *Majdan,* dotycząca niedawnych wydarzeń na Ukrainie (2013/2014), wskazuje na olbrzymią rolę mediów w rozwoju konfliktu i – być może – zwycięstwie jednej ze stron. Gra *Freedom. The Underground Railroad* pozwala wcielić się w członków ruchu abolicyjnego, którzy w połowie XIX wieku starają się przeprowadzić jak największą liczbę czarnych niewolników z południa na północ Stanów Zjednoczonych.

Ostatnim zagadnieniem związanym z namysłem jest to, o czym projektanci nie pomyśleli, tworząc nową grę, a co stało się podstawą analizy np. kulturoznawców. Szczególnie popularnym problemem, który tropią zwolennicy postmodernistycznych kierunków w badaniach, są zagadnienia związane z kolonializmem, rasizmem i płcią. Jedna z najpopularniejszych gier na świecie, od której niejako zaczął się boom sprzedażowy nowoczesnych gier – *Osadnicy z Catanu* – została poddana szczegółowej krytyce[30]. Otóż zarówno tytuł, jak i okładka przedstawiająca rodzinę ciągnącą wóz na tle krajobrazu sugerują zasiedlenie pustego terenu. Tytułowy Catan jest zaś wszędzie i nigdzie, to fikcyjna nazwa. Niezbyt egzotyczna, nawet najbliżej jej do włoskiej Katanii. Ktoś jednak zadał pytanie, że skoro są osadnicy, to gdzie są rdzenni mieszkańcy? Faktycznie ta gra z gatunku euro pomija rolę pierwotnych mieszkańców. Zarzucano jej zatem „typowo europejskie" spojrzenie na proces kolonizacji Nowego Świata[31]. Podobne kontrowersje wywołują gry ekonomiczne osadzone w realiach np. karaibskich plantacji, które pomi-

[29] S. Ferrari, *Train*, [w:] *Tabletop. Analog Game Design*, red. G. Costikyan, D. Dawidson, ETC Press, 2011, s.146–156.

[30] I. Schreiber, *How Settlers of Catan Created an American Boardgame Revolution*, [w:] *Tabletop. Analog Game Design*, red. G. Costikyan, D. Dawidson, ETC Press, 2011, s. 93–99.

[31] B. Faidutti*, Postcolonial Catan*, http://faidutti.com/blog/?p=3780, data dostępu: 18.02.2018.

jają zjawisko niewolnictwa. Wysyłane do realizacji danych akcji (sadzenie, zbiórka trzciny, wznoszenie budowli, itp.) pionki nazywane są w instrukcji np. pracownikami. Świat się jednak szybko zmienia, a wraz z nim zmienia się podejście wydawców kolejnych gier ekonomicznych osadzonych w egzotycznym, a przez to atrakcyjnym „settingu". W instrukcji do gry *Mombassa,* traktującej o europejskich faktoriach handlowych na Czarnym Lądzie, znajdziemy informację:

> In Mombasa, players acquire shares of chartered companies based in Mombasa, Cape Town, Saint-Louis and Cairo and spread their trading posts throughout the African continent in order to earn the most money. Chartered companies were associations formed for the purpose of exploration, trade and colonization, which links them inextricably to a very dark chapter in human history: global colonialism. This period lasted roughly from the 15th century to the middle of the 20th century and is associated with exploitation and slavery. Although Mombasa is loosely set within this time frame, it is not a historical simulation. It is a strategy game with an economic focus that roughly refers to historical categories and places them in a fictional setting. The exploitation of the African continent and its people is not explicitly depicted within the game play. If you want to learn more about the underlying history, we recommend the following read:
>
> History of Modern Africa: 1800 to the Present by Richard J. Reid (Blackwell Concise History of the Modern World).

Wykorzystanie gier

Powyższe rozważania potwierdzają wstępną tezę, że gry planszowe można z powodzeniem wykorzystywać w edukacji. Czy chodzi jednak o to, by przynieść na lekcję wybrany tytuł i rozłożyć go przed uczniami? Oczywiście nie, gdyż jest to raczej niewykonalne w rodzimych szkolnych warunkach. W jaki więc sposób możemy wykorzystać potencjał płynący z planszy, kart i kości?

Przede wszystkim znając rynek wspomnianych gier, aktualne trendy i najpopularniejsze tytuły, jesteśmy w stanie podjąć dialog z uczniami, w razie gdyby oni sami byli zainteresowani tą formą spędzania wolnego czasu. Możemy polecić im gry związane z historią, które uważamy za wartościowe, inne odradzić, a w każdym przypadku naszą rekomendację uzasadnić. Mamy również możliwość nawiązania rozmowy o grach, w które już grają nasi podopieczni. Możemy wskazać historyczne konteksty, uczulić na znaczenie mechaniki i jej rolę w symulowaniu przeszłej rzeczywistości, czy zachęcić do ocenienia jakości oprawy wizualnej gry.

Gry planszowe są niewątpliwie trudne w użyciu w trzydziestoosobowej klasie. Po pierwsze wiele gier przeznaczonych jest dla 2, 4, rzadziej 8 graczy. Musielibyśmy zapewnić sobie kilka egzemplarzy tego samego tytułu lub skłonić uczniów do stworzenia kilkuosobowych drużyn, które wspólnie grają jako jeden uczestnik. Wywoła to jednak zapewne chaos, gdyż tłum nad niewielką planszą będzie zbyt duży. Są jednak wyjątki, czyli wspomniane wyżej gry wieloosobowe, które pozwalają na jednoczesny udział nawet 30 osób (*Chłopska Szkoła Biznesu* i *Oil City…*).

Wykorzystanie gry na lekcji wymaga doskonałego poznania jej reguł przez nauczyciela. Powinien on także przygotować sobie zwięzłą i treściwą wypowiedź na temat zasad, aby w jak najkrótszym czasie mógł opowiedzieć je uczniom. Niedopuszczalne jest przekazanie tego zadania uczniom, którzy „porzuceni" mogą w znacznej części zniechęcić się czytaniem instrukcji – nie zawsze napisanej najprostszym językiem. Pomocą mogą być popularne wideoinstrukcje, które można znaleźć w Internecie. Nie zawsze są one jednak zwięzłe i ich oglądanie może zabrać większą część lekcji. Zawsze w trakcie rozgrywki nauczyciel powinien być blisko grających i udzielać szybkich wyjaśnień.

Ważny jest też dobór gry i czasu. Małe, proste gry (najczęściej karciane) pozwolą na rozegranie krótkiej partii wraz z poznaniem wcześniej zasad w czasie jednej lekcji. Jednak większość opisywanych w niniejszym artykule tytułów będzie wymagała więcej czasu. Mając na uwadze powyższe uwagi (liczbę graczy, poznanie i tłumaczenie zasad, czas rozgrywki), zasadne wydaje się polecić wykorzystanie gier planszowych raczej na zajęciach specjalnych (np. koła historycznego), w trakcie uroczystości czy imprez szkolnych lub na wyjazdach. Gry planszowe w swojej dzielności edukacyjnej wykorzystują także muzea (organizując np. turnieje gier), które są czasami pomysłodawcami lub zleceniodawcami gier, tematycznie związanych z przedmiotem zainteresowania placówki[32].

Osobnym zagadnieniem jest projektowanie gier jako zajęcie edukacyjne. Jest to niezwykle kreatywna i wszechstronnie kształcąca czynność. Po zagraniu w różne tytuły i poznaniu kilku zasad, które warto stosować w tym procesie, można spróbować zabawy z wymyślaniem własnych gier. Można je tworzyć np. w ramach szkolnego projektu lub na wspomnianych kołach. Nauczyciel może zadać jeden temat, na który uczniowie będą przygotowywać grę – od nich jednak zależeć będzie, czy przygotują prostą grę karcianą, grę w stylu niemieckim czy też złożoną strategię. Tematem może być średniowieczne miasto, wielkie odkrycia geograficzne czy industrializacja w wieku XIX. W 2016 r. prowadziłem kilkunastogodzinne warsztaty dla młodzieży na zlecenie oddziału teatralnego Muzeum Historycznego Miasta Krakowa, w ramach których powstało kilka interesujących prototypów gier poświęconych teatrowi.

Na koniec chciałbym zauważyć, że właściwie wyłączyłem z mojej analizy gry, które same siebie nazywają edukacyjnymi. Są to najczęściej proste gry, oparte na wtórnej mechanice (np. memory), które uczyć chcą jedynie za pomocą pojawiających się w grze nazw czy obrazków, lub wszelkiego rodzaju quizy. Ich

---

[32] Gra *M/S Batory* wdana nakładem wydawnictwa Granna, ale przy udziale Muzeum Emigracji w Gdyni, lub *Łazienki Królewskie* wydawnictwa Egmont – powstałe w partnerstwie z Muzeum Łazienki Królewskie.

odbiorcami są raczej młodsze dzieci. Ze względu na niewielki ładunek merytoryczny i emocjonalny, jaki się wiąże z ich wykorzystaniem, pominąłem je[33].

Mam nadzieję, że udało mi się wzbudzić zainteresowanie nowoczesnymi grami planszowymi, które – choć tworzone z myślą przede wszystkim o rozrywce, mogą być wykorzystywane jako narzędzie wspierające edukację, np. historyczną. Wiele tytułów dotyka na różnych poziomach problematyki historycznej. Czynią to w sposób mniej lub bardziej przemyślany. Poddanie analizie nowych produkcji może pomóc nam zarówno w wybraniu tych, które wykorzystamy z uczniami, jak i zrozumieć trendy panujące w popkulturowej narracji o dziejach. Zaproponowana pięcioetapowa analiza na pewno nie jest pozbawiona wad. Mam jednak nadzieję, że zostanie udoskonalona w toku kolejnych badań nad tą tematyką. To, czego dokładnie mogą uczyć gry (faktografii, estetyki, rozumienia pojęć), jakie postawy kształcić (ciekawości, wrażliwości) oraz w jaki dokładnie sposób można je praktycznie wykorzystać, pozostawiam następnym badaniom. Pozostaję jednak wielkim zwolennikiem włączenia ich nie tylko do katalogu narzędzi dydaktycznych, ale i uczynienia z nich przedmiotu historiograficznych rozważań.

Bibliografia

Domańska E., *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 2005.

Faidutti B., *Postcolonial Catan*, http://faidutti.com/blog/?p=3780.

Ferrari S., *Train*, [w:] *Tabletop. Analog Game Design*, red. Costikyan G., Dawidson D., ETC Press, 2011, s. 146–156.

Gumienny W., *Dlaczego o logistyce?, http://1944wyscigdorenu.znadplanszy.pl/2014/04/08/dlaczego-o-logistyce/*.

Hapka Ł., *Boże Igrzysko: Magnaci. Gra o Rzeczpospolitą*, http://boardtime.pl/2015/02/boze-igrzysko-magnaci-gra-o-rzeczpospolita-recenzja.html.

Herman M. L., *Wargaming for Leaders: Strategic Decision Making from the Battlefield to the Boardroom*, McGraw-Hill Education, 2008.

Kleszczyński B., *Zastosowanie gier w edukacji historycznej*, [w:] *Żeby dzieje ludzkie nie zatarły się w pamięci… Rozważania o współczesnych problemach edukacji historycznej i roli historyków w XXI wieku*, red. P. Juśko, P. Korzeniowski, M. Boryś, M. Małozięć, Polskie Towarzystwo Historyczne, 2011.

Kleszczyński B., *Gry na lekcji historii i zajęciach pozalekcyjnych*, „Kwartalnik Edukacyjny PCEN", Nr 73, Rzeszów 2013.

Kopoczek R., *Wstęp do wiedzy o grach tradycyjnych*, Katowice 2013.

---

[33] Przykładem mogą być gry Instytutu Pamięci Narodowej, np. *Awans* lub *Znaj Znak*.

Kula W., *Teoria ekonomiczna ustroju feudalnego. Próba modelu*, Warszawa 1962.

Loring-Albright G., *Can Friendship be stronger then war? Mechanics of Trauma in the Grizzled*, http://analoggamestudies.org/2017/01/mechanics-of--trauma-in-the-grizzled/.

McCall J., *Navigating the Problem Space: The Medium of Simulation Games in the Teaching of History*, „The History Teacher", nr 1 (46), 2012.

Mochocka A., *Polskie gry planszowe oparte na utworach literackich – rekonesans*, „Biblioteka Postscriptum Literackiego", nr 5, 2015.

Peterson J., *Playing at the World*, Unreason Press, 2012.

Robinson W., *Orientalism and Abstraction in Eurogames*, „Analog Games Studies", nr 1, 2016, s. 55–63.

Sabin P., *Lost Battles: Reconstructing the Great Clashes of the Ancient World*, 2007.

Sabin P., *Simulating War. Studying Conflict through Simulation Games*, Nowy Jork 2012.

Schreiber I., *How Settlers of Catan Created an American Boardgame Revolution*, [w:] *Tabletop. Analog Game Design*, red. Costikyan G., Dawidson D., ETC Press, 2011, s. 93–99.

Sitarski P., *Obroty kół historii. O historiozofii w grach komputerowych*, [w:] *Historia w kulturze współczesnej*, red. P. Witek i inni, edytor.org, Lublin 2011.

Topolski J., *Marksizm i historia*, Warszawa 1977, s. 133–148.

Topolski J., *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Poznań 2008.

Walther D. G., *A Book of Historic Board Games*, 2014, s. 192–193.

Wrona Ł., *Na żywo ze studia autorów*, http://graniec.blogspot.com/2014/03/na-zywo-ze-studia-autorow.html.

Zamorski K., *Dziwna rzeczywistość. Wprowadzenie do ontologii historii*, Kraków 2008.

Ludografia

W pierwszej kolejności podaję nazwę gry w polskiej edycji. W nawiasie pojawia się nazwa oryginalna. Jeśli gra miała polskie wydanie, to podaję tylko rodzimego wydawcę. Rok wydania zawsze odnosi się do pierwszego, oryginalnego wydania.

- *2 de Mayo*, Daniel Val, Eagle-Gryphon Games, Gen-X Games, 2008
- *7. W obronie Lwowa*, Karol Madaj, Instytut Pamięci Narodowej, 2015
- *7 cudów* (7 Wonders), Antoine Bauza, Rebel, 2010
- *7 dni Westerplatte*, Łukasz Woźniak, G3, 2013

- *111. Alarm dla Warszawy*, Karol Madaj, Instytut Pamięci Narodowej, 2013
- *303,* Karol Madaj, Instytut Pamięci Narodowej, 2010
- *1989: Jesień Narodów* (1989: Dawn of Freedom), Jason Matthews i Ted Torgerson, Bard Centrum Gier, 2012
- *A Few Acres of Snow*, Martin Wallace, Treefrog Game, 2011
- *Baronia,* Marc André, Rebel, 2015
- *Bohaterowie Wyklęci*, Adam Kwapiński i Michał Sieńko, Fabryka Gier Historycznych, 2013
- *Boże Igrzysko*, Martin Wallace, Diablos Polacos i Phalanx Games Polska, 2010
- *Carcassonne*, Klaus-Jürgen Wrede, Bard Centrum Gier, 2000
- *Chłopska Szkoła Biznesu*, Sebastian Wacięga, Małopolski Instytut Kultury
- *First to Fight,* Adam Kwapiński i Michał Sieńko, Fabryka Gier Historycznych, 2014
- *Freedom. The Underground Railroad*, Brian Mayer, Academy Games, 2012
- *Friedrich,* Richard Sivél, Histogame, 2004
- *Germania Magna: Border in Flames*, Łukasz Wrona, Piotr Krzystek i Daniel Budacz, Phalanx, 2016
- *Labirynt: Wojna z terroryzmem 2001–?* (Labyrinth: The War on Terror, 2001 – ?), Volko Ruhnke, Bard Centrum Gier, 2010
- *Hannibal&Hamilcar*, Jaro Andruszkiewicz, Mark Simonitch, Pahalnx, 2018
- *Here I Stand: Wars of the Reformation 1517–1555*, Ed Beach, GMT Games, 2006
- *Kolejka*, Karol Madaj, Instytut Pamięci Narodowej, 2011
- *Magnaci*, Jaro Andruszkiewicz, Waldemar Gumienny, Phalanx, 2014
- *Majdan*, Krzysztof Dytczak, Symeo Games, 2014
- *Maria,* Richard Sivél, Histogame, 2009
- *Mini Cywilizacja*, Łukasz Woźniak, wydanie autora, 2015
- *No Retreat! The Russian Front*, Carl Paradis, GMT Games, 2011
- *Oil City. Galicyjska gorączka czarnego złota*, Łukasz Wrona, Sebastian Wacięga, Piotr Idziak, Małopolski Instytut Kultury, 2015
- *Osadnicy z Catanu* (The Settlers of Catan), Klaus Teuber, Galakta, 1995
- *Pan tu nie stał* (Great Wall of China), Reiner Knizia, Egmont Polska, 2006
- *Piekło okopów*, Łukasz Wrona i Piotr Krzystek, Wydawnictwo ALTER, 2014
- *Podróże Marco Polo* (The Voyages of Marco Polo), Simone Luciani i Daniele Tascini, Albi, 2015

- *Proch i Stal*, Wojtek Krupnik, Wojtek Wójcik, Polskie Gry Planszowe, 2011
- *Przepustka*, Łukasz Wrona i Piotr Krzystek, Wydawnictwo ALTER, 2014
- *Puerto Rico*, Andreas Seyfarth, Lacerta, 2002
- *Rok 1863*, Łukasz Wrona i Piotr Krzystek, Wydawnictwo ALTER, 2013
- *Semper Fidelis. Bitwa o Lwów 1918–1919*, Łukasz Wrona, Wydawnictwo Wysoki Zamek, 2017
- *Serenissima,* Dominique Ehrhard, Ystari Games, 2012
- *Ścieżki Chwały* (Paths of Glory), Ted Raicer, Wydawnictwo Gołębiewski, 1999
- *Sid Meier's Civilization: Gra Planszowa* (Sid Meier's Civilization: The Board Game), Galakta, 2010
- *Sigismundus Augustus; Dei Gratia Rex Polonia*, Adam Kwapiński i Michał Sieńko, Fabryka Gier Historycznych, 2012
- *Sukcesorzy Aleksandra Wielkiego*, Richard H. Berg i Mark Simonitch, Wydawnictwo Gołębiewski, 1997
- *Ta Ziemia*, Maciej Reputakowski i Rafał Sadowski, Centrum Myśli Jana Pawła II, 2014
- *This War of Mine*, Michał Oracz, Jakub Wiśniewski, Galakta, 2017
- *Tygrys i Eufrat* (Tigris & Euphrates), Reiner Knizia, Lacerta, 1997
- *Tzolkin: Kalendarz Majów* (Tzolk'in: The Mayan Calendar), Simone Luciani i Daniele Tascini, Rebel, 2012
- *Walec Parowy 1914*, Łukasz Wrona i Piotr Krzystek, Polskie Towarzystwo Historyczne, 2014
- *Wiarusi* (The Grizzled), Fabien Riffaud, Juan Rodriguez, Rebel, 2015
- *Wyścig do Renu*, Jaro Andruszkiewicz, Waldemar Gumienny, Phalanx, 2014
- *W zakładzie – Lubelski Lipiec '80*, Adam Kwapiński, Iga Walczewska-Bińczyk i Oskar Walczewski, Fabryka Gier Historycznych, 2012
- *Vasco da Gama*, Paolo Mori, Hobbity.eu, 2009
- *Zimna Wojna 1945–1989* (Twilight Struggle), Ananda Gupta i Jason Matthews, Bard Centrum Gier, 2005

Łukasz Wrona

Board, dices and cards as a form of historical narrative: analysis of modern board games

Summary

The article sets three goals. The first is to draw attention to the dynamic development of the board games industry and the development of a new product, which are modern board games. In order to be able to talk about the use of board games in historical education in the near future, a tool analyzing the "historicity" of a given title should be created. That is why the second part presents a tool for analyzing the game and its way of conducting historical narrative. It consists of five steps, which, in turn, include considerations on 1) the title of the game, 2) the visual appearance of the game, 3) the plot of the game, 4) game mechanics, 5) theoretical thought. The proposed method will allow to indicate the areas in which the game touches historical content, to note errors and inaccuracies, and to assess the suitability and purposefulness of using a given game in school education. The later concerns the last goal of the text, i.e. the indication of the potential possibilities of using games about history and the requirements that are connected with this. These requirements have to be fulfilled primarily by the teacher. There is no doubt, however, that board games are a valuable medium telling the story of the past, yet more importantly – a medium appreciated by young people.

Key words: Board board games, card games, strategy games, history in games, edutainment, historical narrative.

Jerzy Szczepański
Instytut Matematyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Idea enchirydionu w językach nowożytnych

Słowa kluczowe: podręcznik, enchirydion, dostępność wiedzy

Kiedy słowo *podręcznik* pojawiło się w polszczyźnie jako określenie książki do użytku szkolnego, zawierającej materiał z danego przedmiotu? Hugo Kołłątaj w 1793 r. w liście do Józefa Januszowicza, profesora Akademii Krakowskiej, prosi o „[…] katalog znajdujących się tam dzieł naszych rodaków. Tak w rękopisach jak i w księgach drukowanych, tak łacińskich jako i polskich dzieł na przedmiota podzielonych, nieopuszczając w téj mierze żadnej najprostszej książki, a nawet śmiesznego tłumaczenia”[1]. Nie pada słowo *podręcznik*. Na początku wieku XIX prawdopodobnie wciąż jeszcze tym słowem nie określano książek do użytku szkolnego. *Słownik języka polskiego* Samuela Bogumiła Lindego nie zawiera rzeczownika *podręcznik*. Natomiast zarówno w pierwszym[2], jak i w drugim[3] wydaniu *Słownika* znalazły się hasła: „podręcze”, czyli „poręcze u krzesła, na którym rękę kładą” oraz „podręczny”, czyli „pod ręką się znajdujący, na dorędziu będący” lub – w drugim znaczeniu – „podległy, poddany, wyręczający kogo, namiestniczy”[4]. U Lindego jest też odesłanie do *Geometry Polskiego*, podręcznika do geometrii napisanego przez ks. Stanisława

---

[1] Lucjan Siemieński, *Listy Hugona Kołłątaja pisane z emigracyi w r. 1792, 1793 i 1794*, Pamiętniki z Ośmnastego Wieku, t. 12, Poznań 1872, http://pbc.biaman.pl/ [dostęp 14.02.2018].

[2] Zob. Samuel Bogusław Linde, *Słownik języka polskiego*, tom 2, część 2: P, Drukarnia XX. Piiarów, Warszawa 1811, ss. 818, http://kpbc.umk.pl/publication/8173 [dostęp 20.02.2018].

[3] Zob. Samuel Bogusław Linde, *Słownik języka polskiego*, tom IV – P, wydanie drugie, poprawne i pomnożone, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1858, https://archive.org/stream/sownikjzykapolsk04linduoft?ref=ol#page/n5/mode/2up [dostęp 20.02.2018]

[4] Por. *подручник* [područnik], [w:] Владимир А. Даль, *Толковый словарь живого великорусского языка*, Издательство „Русский язык”, Москва 1998 (reprint wydania z 1882 roku), tom 3, s. 200.

Solskiego[5], w którym już w 1683 r. użyto przymiotnika „podręczny”[6] w sformułowaniu „druk podręczny”, jednak w innym znaczeniu niż rozumiemy to współcześnie. Solski określił bowiem tym terminem te fragmenty tekstu (wydrukowane pochyłą zaokrągloną czcionką, podobną do kursywy), które początkujący geometra mógł pominąć, w odróżnieniu od „druku łacińskiego”, czyli głównego tekstu dzieła, wydrukowanego prostą czcionką.

Poszukując użycia słowa „podręcznik” na określenie „książki do użytku szkolnego”, nie możemy pominąć 17 lat działalności Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, w tym plonu międzynarodowego konkursu ogłoszonego w 1775 r. przez Towarzystwo na opracowanie „**książek elementarnych**” do historii naturalnej, fizyki, arytmetyki, algebry, geometrii, mechaniki, logiki, wymowy i poezji[7]. Jednym ze zwycięskich podręczników była *Algiebra dla szkół narodowych*[8], przedstawiona Towarzystwu do konkursu przez matematyka genewskiego Simona Antoine’a Jeana L’Huiliera. Przetłumaczony z języka francuskiego na polski przez ks. Jędrzeja Gawrońskiego i wydany w 1782 r. podręcznik L’Huilliera nazwano **„dziełem do użycia szkołom narodowym podanym**”[9].

[5] Stanisław Solski, *Geometra Polski*, W Drukarni Jerzego y Mikołaia Schedlow, Kraków 1683 http://ebuw.uw.edu.pl/dlibra/doccontent?id=117721 [dostęp 20.02.2018].

[6] Solski na s. 28 w przedmowie instruuje czytelnika, w jaki sposób należy korzystać z jego dzieła: „Notuy I. Że nauki idą porządkiem liczby nie przerwane Częściami, ani Rozdziałami, dla snadnieyszego y prędszego ich przypomnienia w dalszych Zabawach. Notuy II, Że nauki drukiem Łacińskim, którego się nawięcey w tey Księdze używa, są napotrzebniejsze do iakiegololwiek postępku w Nauce Geometrycznej, y których częste używanie przypada. Te czytay i praktykuy. Nauki, **drukiem podręcznym** większym, możesz odkładać do dalszej wiadomości w Nauce Geometryczney, póki ich potrzeba y używanie nie przypadnie. Iako y Demonstracye, albo dowody nauk, bez których się poczynający Geometra może cale obyść”.

[7] Antoni Karbowiak, *O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów Komisyi Edukacyi Narodowej,* Z I. Związkowej Drukarni, Lwów 1893 https://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/12063/edition/11785 [dostęp 20.02.2018].

[8] Simon Antoine Jean L’Huilier (tłum. Jędrzej Gawroński), *Algiebra dla szkół narodowych po raz pierwszy wydana. Roku 1782 w Marywilu u Michała Grölla*, Warszawa 1782 https://books.google.pl/books?id=Rku0nQEACAAJ&dq=l’huillier [dostęp 20.02.2018]

[9] We wstępie do *Algiebry* L’Huilliera możemy przeczytać: „Dziéło *Algiebra*, ułożoné przez Jmci Pana Lhuillier Obywatela Gieneweńskiégo, a w Towarzystwie nauk w témże Mieście ustanowioné policzonégo, któré za ogłoszoném w Polszcze i w obcych kraiach uczonych wezwaniém, z pomiędzy innych potwiérdzénie i nagrodę odebrało, od Towarzystwa do Xiąg Eleméntarnych rozstrząśnione, a przez Jmci X. Gawrońskiego Kanonika Krakowskiégo Lektora J. K. Mci, w témże Towarzystwie zasiadającégo na Polski ięzyk z Francuzkiégo przełożoné, Szkołóm Narodowym do użycia podług przepisów naszych podaiémy. W Warszawie na Sessyi naszéy dnia 2 Października 1778”. Poniżej podano

Podobnie nazywano inne dzieła zgłaszane do konkursu i aprobowane przez Towarzystwo.

W podręczniku Szymona Bielskiego *Arytmetyka praktyczna* (1811)[10] – zaczynającym się od „Rejestru Rzeczy w téy **Xiążce** zawartych" – nie pada ani raz słowo *podręcznik*. Można zatem przypuszczać, że w pierwszej połowie XIX wieku książek do użytku szkolnego nie obejmowano osobną nazwą. Po prostu nazywano je **książkami**, czy **księgami elementarnymi**. Słowa dla **wygody młodzieży i użytku gospodarskiego**, które znajdujemy na stronie tytułowej książki Bielskiego, podają cechy, które z pewnością powinna mieć książka przeznaczona do kształcenia na początku XIX wieku: powinna służyć *wygodzie młodzieży*, a więc niewątpliwie zawierać *wiedzę na wyciągnięcie ręki*, a ponadto zawierać informacje do *użytku gospodarskiego*, czyli podawać przykłady zastosowania wiedzy w zagadnieniach praktycznych dnia codziennego.

Pół wieku później, w roku 1856, we wstępie do polskiego wydania *Zasad geometryi*[11] Alexisa Claude'a Clairauta[12] napisano: „Kurator Okręgu Naukowego Warszawskiego Rzeczywisty Radca Stanu[13] Muchanow, wybrał dzieło Clairaut'a **za podręczne do wykładu** geometryi po szkołach Okręgu Warszawskiego; a po otrzymaném na to przyzwoleniu Ministra Wychowania Publicznego, polecił jego przetłumaczenie na język polski. Niniejsze tłumaczenie dokonaném zostało przez St. Przystańskiego Nauczyciela Matematyki". Zauważmy, że słowa *za podręczne do wykładu* w podanym fragmencie wstępu mogą oznaczać: *przydatne, pomocne*, *użyteczne,* mogą jednak również oznaczać, że dzieło Clairauta jest *zalecane*, *polecane, wskazane*, a może nawet więcej, że dzieło to jest *zatwierdzone, jedyne dopuszczone do użytku szkolnego do wykładu geometrii,* skoro wybrał je kurator

nazwiska 12 członków Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych rekomendujących dzieło L'Huilliera: Ignacy Massalski, Michał Poniatowski, August Sułkowski, Joachim Chreptowicz, Michał Mniszech, Hiacynt Małachowski, Ignacy Potocki, Adam Czartoryski, Jędrzej Mokronowski, Stanisław Poniatowski, Franciszek Bieliński, Andrzej Zamoyski.

[10] *Arytmetyka praktyczna krótkim i łatwym sposobem przez pytania dla wygody młodzieży i użytku gospodarskiego* zebrana przez X. Simona Bielskiego Piiara. Edycja nowa i poprawna. W Warszawie 1811. W Drukarni Xięży Piiarów.

[11] *Zasady geometryi* wyłożone przez Clairauta. Z rozporządzenia Ministra Wychowania Publicznego przeznaczone dla szkół Okręgu Naukowego Warszawskiego. W Drukarni Gazety Codziennéj. Warszawa 1856.

[12] Alexis Claude Clairaut (1713–1765), matematyk francuski, zob. http://www-history.mcs.st-and.ac.uk/Biographies/Clairaut.html [dostęp 13.02.2018].

[13] *Rzeczywisty Radca Stanu* (ros. *Действительный статский советник* [deystvitel'nyy statskiy sovetnik]) był urzędnikiem w carskiej Rosji wysokiej, czwartej klasy, zob. http://gosudarstvo.voskres.ru/army/range-table.htm [dostęp 13.02.2018], do którego publicznie zwracano się: *Ваше превосходительство* (*Wasza Ekscelencjo*). Zob. ros. *превосходить* [prevoskhodit'] przewyższać, przekraczać.

Okręgu Naukowego Warszawskiego, wysoki rangą urzędnik carski, a zgodę na tłumaczenie na język polski wydał sam Minister Wychowania Publicznego. Najprawdopodobniej już w drugiej połowie XIX wieku *książka wybrana za podręczną do wykładu* była także **książką zatwierdzoną do użytku szkolnego** przez władze, np. przez kuratora okręgu czy ministra.

Po przejrzeniu katalogów cyfrowych dwóch bibliotek: Biblioteki Jagiellońskiej w Krakowie[14] oraz Podlaskiej Biblioteki Cyfrowej[15] w celu odszukania dzieł, których tytuły zwierają słowo *podręcznik,* można zauważyć, że dopiero w końcu XIX wieku pojawiło się sporo książek i broszur z tym słowem w tytule. Wymienimy kilka z nich.

W 1895 r. został wydany *Podręcznik ułożony dla bractwa Najświętszej Maryi Panny Nieustającej Pomocy i Św. Alfonsa założonego w Mościskach*[16], z kolei w 1896 r. – *Podręcznik c.k. straży wojskowo-policyjnej w Krakowie*[17]. W 1899 r. Walery Jaworski opublikował *Podręcznik chorób żołądka i dyetetyki szczegółowej*[18]. W 1901 r. ukazała się niewielka broszura *Młody pianista – praktyczny podręcznik dla początkujących*[19], napisana przez Bernarda Schumanna. Natomiast w 1908 r. wydano *Podręcznik adoracji Najświętszego Sakramentu*[20].

W tym samym roku 1908 ukazał się *Zbiór zadań gieometrycznych konstrukcyjnych*[21] Konstantego Wysznackiego i Jana Radwańskiego. We wstępie *Od autorów* można przeczytać, że „Powodem, który skłonił nas do opracowania niniejszego zbioru zadań konstrukcyjnych, był brak w literaturze polskiej tego rodzaju **podręczników**, odczuwany zarówno przez nauczycieli, jak uczącą się młodzież" oraz – dalej – „Zadania w każdym rozdziale ułożone są według stopnia trudności,

[14] Biblioteka Jagiellońska w Krakowie, *Katalog Podstawowy (tzw. Stary) druków wydanych od czasów Gutenberga do 1949 roku włącznie,* http://pka.bj.uj.edu.pl/ [dostęp 14.02.2018].

[15] Podlaska Biblioteka Cyfrowa http://pbc.biaman.pl/dlibra [dostęp 14.02.2018].

[16] *Podręcznik ułożony dla bractwa Najświętszej Maryi Panny Nieustającej Pomocy i Św. Alfonsa założonego w Mościskach*, Mościska 1895, http://pka.bj.uj.edu.pl/ [dostęp 14.02.2018].

[17] *Podręcznik c.k. straży wojskowo-policyjnej w Krakowie,* Nakładem c.k. straży wojskowo-policyjnej, Kraków 1896, http://pka.bj.uj.edu.pl/ [dostęp 14.02.2018].

[18] Walery Jaworski, *Podręcznik chorób żołądka i dyetetyki szczegółowej*, Wydawnictwa Dzieł Lekarskich Polskich, Kraków 1899, http://pbc.biaman.pl/ [dostęp 14.02.2018].

[19] Bernard Schumann, *Młody pianista – praktyczny podręcznik dla początkujących*, Nakładem H. R. Krentzlin, Berlin 1901, http://pbc.biaman.pl/ [dostęp 14.02.2018].

[20] *Podręcznik adoracyi Najświętszego Sakramentu*. Z Drukarni katolickiej Józefa Chęcińskiego, Lwów 1908, pka.bj.uj.edu.pl/ [dostęp 14.02.2018].

[21] Konstanty Wysznacki, Jan Radwański, *Zbiór zadań gieometrycznych konstrukcyjnych dla samouków i uczniów szkół średnich*. Czcionkami A. Karskiego, Łódź 1908.

rozdziały następują w tym kolejnym porządku, jaki zachowany jest w większości **podręczników** i przyjęty, w programie nauczania gieometrji w szkole średniej".

W 1908 r. *Słownik języka polskiego* Karłowicza, Kryńskiego i Niedźwiedzkiego podaje znane współcześnie określenie rzeczownika *podręcznik*: „książka podręczna z elementarnym wykładem danego przedmiotu"[22].

Z podanych przykładów można wywnioskować, że na początku XX wieku słowo *podręcznik* weszło już do powszechnego użycia i określało zarówno podstawową książkę do nauki określonego przedmiotu w szkole (np. geometrii) jak też książkę pomocniczą do użytku szkolnego, czyli na przykład zbiór zadań z rozwiązaniami. Słowem tym określano zarówno obszerne dzieło rangi podręcznika akademickiego, jak i poradnik adresowany do osób rozpoczynających naukę gry na instrumencie. Obok dzieł do użytku szkolnego czy akademickiego ukazywały się także niewielkie broszurki adresowane do członków stowarzyszeń religijnych, strażaków, żołnierzy, które także nazywano podręcznikami, a które współcześnie nazwalibyśmy przewodnikami lub poradnikami. Prawdopodobnie zbyt szeroki zakres stosowania słowa *podręcznik* skłonił w 1936 r. autorów *Programu nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania*[23] do doprecyzowania, czym ma być *podręcznik* i jaką rolę ma pełnić w ustroju szkoły:

> Zasadniczą rolę przy utrwalaniu wiedzy odgrywa **podręcznik szkolny**. Sposób posługiwania się podręcznikiem zależy od klasy[24] i przedmiotu. W jednych przedmiotach podręcznik dostarcza

---

[22] Jan Karłowicz, Adam Kryński, Władysław Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, tom IV, W Drukarni „Gazety Handlowej", Warszawa 1908, s. 406, https://archive.org/details/sownikjzykapols00unkngoog [dostęp: 20.02.2018].

[23] Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1936, s. XXXVI–XXXVII.

[24] Pojęcie klasy w ustroju szkoły polskiej okresu międzywojennego nie jest tożsame z obecną klasą w szkole, w której uczeń kształci się przez jeden rok szkolny. Opis szczebli, stopni i klas podaje (zob. s. X–XI) *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania* (Lwów 1936): „Według art. 11 ustawy o ustroju szkolnictwa: 'W programie szkoły powszechnej rozróżnia się trzy szczeble: szczebel pierwszy obejmuje elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego, szczebel trzeci ma nadto przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym'. Zależnie od liczby dzieci w wieku szkolnym w różnych miejscowościach, istnieją szkoły powszechne trzech stopni. Szkoły te w różnej mierze realizują wspomniane trzy szczeble programowe. Szkoły stopnia pierwszego wypełniają całkowicie pierwszy szczebel programowy, a nadto najważniejsze składniki szczebla II-go i III-go. **Szkoła pierwszego stopnia ma cztery klasy, z których I i II są jednoroczne, III – dwuletnia, IV – trzyletnia.** Uczy w niej jeden lub dwóch nauczycieli. Szkoły stopnia drugiego wypełniają całkowicie pierwszy

uczniowi treści do pracy na lekcjach szkolnych i w domu, w innych służy mu przede wszystkiem do porządkowania i utrwalania zdobytej wiedzy i sprawności. Podręcznik odgrywa wybitną rolę przy organizowaniu nauki cichej i dlatego winien być między innemi odpowiednio dostosowany do potrzeb tej nauki. Rzeczą nauczyciela jest nauczyć ucznia korzystać z podręcznika i pokierować jego pracą przy pomocy podręcznika. Do wykonania każdego z kursów klasy III i klasy IV służy osobny podręcznik. Oprócz spełniania zwykłych zadań podręcznika każda z tych książek, przynajmniej w zakresie niektórych przedmiotów, winna ułatwiać nauczycielowi wzmiankowane powyżej formy różnicowania pracy według roczników, zawierając pewną liczbę osobnych zadań i poleceń dla drugiego, wzgl. drugiego i trzeciego rocznika. **Książki pomocnicze** dla uczniów, zależne od kategorji, albo spełniają rolę uzupełniającą w stosunku do podręcznika, albo też służą, jako **lektura dodatkowa**, do rozszerzenia horyzontu umysłowego ucznia. Można je też zużytkować jako jeden ze środków przy organizowaniu nauki cichej.

Fragment ten pozwala zauważyć, że **funkcje podręcznika** zostały wyraźnie określone w okresie międzywojennym (porządkowanie i utrwalanie zdobytej wiedzy i sprawności, podręcznik jako materiał do pracy na lekcjach szkolnych i w domu, a także materiał do samokształcenia, zwłaszcza w ramach pracy cichej, ponadto pomoc dla nauczyciela przy różnicowaniu pracy uczniów w zależności od rocznika). Określono też **funkcje książki pomocniczej**, nienazywanej w *Programie*... podręcznikiem, która ma stanowić uzupełnienie podręcznika, lekturę dodatkową do poszerzania „horyzontu umysłowego ucznia".

Zwróćmy uwagę, że w 1936 r. nie orzekano, iż podręcznik ma być źródłem wiedzy, ani tym bardziej jedynym jej źródłem. Cytowany *Program* ... stwierdza (zob. s. X): „szczegółowy materjał nauczania należy czerpać ze środowiska, w którem szkoła żyje, z jego pracy; będzie on zatem w szczegółach swoisty na wsi i w mieście. Szkoła winna w całej swej pracy uwzględniać potrzeby życia gospodarczego i zagadnienia kulturalne swego środowiska".

Po drugiej wojnie światowej w Polsce utrwaliło się pojęcie *podręcznika* jako książki zatwierdzonej (lub dopuszczonej) do użytku szkolnego (na poziomie szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych) do danego przedmiotu i do określonej klasy. Informacja podana na jednej z pierwszych stron książki nie pozostawiała żadnych wątpliwości, czy dana książka została dopuszczona przez ministerstwo jako podręcznik (z wyszczególnieniem nazwy przedmiotu, poziomu kształcenia i klasy), czy też jest książką pomocniczą. Zwróćmy też uwagę, że książki adresowane do studentów szkół wyższych również nazywamy powszechnie podręcznikami. Notatki przekazywane studentom przez wykładowcę, najczęściej w formie

---

i drugi szczebel programowy oraz najistotniejsze składniki szczebla III. **Szkoła stopnia drugiego ma 6 klas, z których 5 pierwszych jest jednorocznych, VI zaś dwuletnia.** Uczy w niej 3 lub 4 nauczycieli. […] szkoła najwyższego t.j. trzeciego stopnia, wykonywa wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie, przedtem pierwszy w ciągu 4 pierwszych lat nauki, drugi w ciągu 2 lat następnych, a trzeci w ciągu ostatniego roku nauki. […] **Szkoła stopnia III ma 7 klas jednorocznych** i co najmniej 5 nauczycieli".

elektronicznej lub – obecnie już rzadko – kopii wydrukowanej na papierze, nazywamy po prostu *notatkami do wykładu*.

Pojęcie *skrypt*, czy *skrypt uczelniany,* jako określenie podręcznika zawierającego wykłady dla studentów, nie jest już obecnie używane. Jest odnotowane przez słowniki języka polskiego[25], choć w znaczeniu podręcznik powinno zostać oznaczone jako słowo przestarzałe.

Materiały i metoda badania. Zacznijmy od ustalenia listy języków, z których każdy jest językiem ojczystym dla co najmniej 60 milionów osób. W roku 2017 baza *Ethnologue. Languages of the Word*[26] wyróżniła 23 języki spełniające to kryterium:

Tabela 1. Wykaz języków, z których każdym (jako językiem ojczystym) posługuje się co najmniej 60 milinów osób.

Lp.	nazwa języka	kod języka[27]	liczba osób (w milionach)
1	chiński	zho	1284
2	hiszpański	spa	437
3	angielski	eng	372
4	arabski	ara	295
5	hindi	hin	260
6	bengalski	ben	242
7	portugalski	por	219
8	rosyjski	rus	154
9	japoński	jpn	128
10	lahnda	lah	119
11	jawajski	jav	84,4
12	koreański	kor	77,2
13	niemiecki	deu	76,8
14	francuski	fra	76,1
15	telugu	tel	74,2

[25] Hasło *Skrypt*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, https://sjp.pwn.pl/sjp/skrypt; 2575632 [dostęp 13.02.2018].

[26] Zob. *Ethnologue. Languages of the Word* https://www.ethnologue.com/ [dostęp 12.02.2018].

[27] Kod języka podano wg normy ISO 639-2.

16	marathi	mar	71,8
17	turecki	tur	71,1
18	urdu	urd	69,1
19	wietnamski	vie	68,1
20	tamilski	tam	68,0
21	włoski	ita	63,4
22	perski	fas	61,9
23	malajski	msa	60,8

W sumie wymienionymi powyżej 23 językami – jako językami ojczystymi – posługiwało się w 2017 r. ok. 4430 mln osób (ok. 59% ogółu mieszkańców Ziemi).

Oprócz dwudziestu trzech języków wymienionych powyżej wyróżnimy dodatkowo dziewięć języków słowiańskich (obok rosyjskiego, wymienionego już w tabeli nr 1), z których każdym posługuje się od 1,5 do 40,4 mln mieszkańców, co daje w sumie dodatkowo ok. 120 mln osób (oprócz ponad 150 mln posługujących się językiem rosyjskim jako językiem ojczystym):

Tabela 2. Wykaz języków słowiańskich, z których każdym (jako językiem ojczystym) posługuje się od 1,5 do 40,4 mln osób.

Lp.	**nazwa języka**	**kod języka**	**liczba osób w milionach**
1	polski	pol	40,4
2	ukraiński	ukr	34,7
3	czeski	ces	13,2
4	serbski	srp	8,5
5	bułgarski	bul	8,0
6	chorwacki	hrv	6,5
7	słowacki	slk	5,1
8	białoruski	bel	2,5
9	bośniacki	bos	1,5

Korzystając z dostępnych słowników dwujęzycznych, dokonaliśmy tłumaczenia na wskazane powyżej języki następujących fraz:

z języka angielskiego: *handbook, textbook, manual, tutorial, schoolbook, coursebook*;

z języka francuskiego: *manuel, livre scolaire*;

z języka rosyjskiego: *учебник, справочник, руководство*;
z języka niemieckiego: *Handbuch, Lehrbuch, Anleitung, Schulbuch*;
z języka polskiego: *podręcznik, książka do użytku szkolnego.*

Ze względu na fakt, że w języku polskim prawie wyłącznie używa się jednego słowa: *podręcznik* na określenie książki do użytku szkolnego, w pierwszym rzędzie szukaliśmy tłumaczeń na dany język nowożytny słów z języka angielskiego: *handbook, textbook, manual, tutorial, schoolbook*, *coursebook*, a następnie porównywaliśmy je z tłumaczeniami słów z czterech pozostałych języków.

W celu wyszukania określeń oznaczających podręcznik do danego przedmiotu posługiwaliśmy się typowymi dla nich określeniami, np. *podręcznik do arytmetyki, podręcznik do geometrii, podręcznik do algebry,* oraz tłumaczeniami tych określeń na języki: angielski, francuski, rosyjski i niemiecki. Wybór matematyki nie jest przypadkowy: matematyka (lub jej działy: arytmetyka, algebra, geometria) należy do programu nauczania we wszystkich krajach, w których dzieci i młodzież zostały objęte obowiązkiem szkolnym. Ponadto okładki podręczników do matematyki zawierają – niezależnie od języka, w którym została zredagowana książka – podobne elementy (cyfry, ułamki, okrąg, wycinek koła, znak pierwiastka, cyrkiel, linijka, kątomierz, wielokąty, wielościany, wykres funkcji, itp. obiekty graficzne), które jednoznacznie kojarzą się z arytmetyką, algebrą lub geometrią.

Założyliśmy, że języki ulegają zmianom, które w tradycyjnych papierowych wydaniach słowników odnotowywane są z pewnym opóźnieniem, niekiedy wieloletnim. Także słowniki dostępne w internecie (które często bazują na słownikach wydanych w formie klasycznej, papierowej) zawierają nieaktualne, przestarzałe określenia lub nie zawierają nowych określeń. W związku z tym nie staraliśmy się dotrzeć do najnowszych papierowych wydań słowników, bazowaliśmy przede wszystkim na słownikach udostępnionych bezpłatnie w internecie. Jako podstawę do weryfikacji, czy dana fraza określa współcześnie pojęcie *podręcznik* (ang. *handbook, textbook, manual, tutorial, schoolbook*) w danym języku nowożytnym, posłużyliśmy się dodatkowo przeglądarką internetową plików graficznych w celu wyszukania stron internetowych wydawnictw lub sklepów internetowych zawierających okładki podręczników do matematyki napisanych w danym języku wraz z opisem tych podręczników. Brak wyników wyszukiwania lub niewielka liczba wyników stanowiły podstawę do stwierdzenia, że dane określenie odnotowane w słowniku prawdopodobnie nie jest obecnie powszechnie stosowane jako odpowiadające pojęciu *książki do użytku szkolnego*. Wśród pozostałych wyników tłumaczeń słów: *handbook, textbook, manual, tutorial, schoolbook, coursebook,* które dawały dużą liczbę wyników wyszukiwania za pomocą przeglądarki internetowej, staraliśmy się wyróżnić te, których znaczenie lub budowa słowotwórcza nawiązuje do *enchirydionu*, czyli *wiedzy na wyciągnięcie ręki*. Transliterację słów (znaków), które nie są zapisywane alfabetem łacińskim, podano w wersji uproszczonej (stosowanej na stronach internetowych) w nawiasie kwadratowym, bezpo-

średnio po oryginalnej pisowni odszukanej w słowniku, np. ros. учебник [učebnik], ukr. підручник [pidručnyk], białorus. кіраўніцтва [kiraŭnictva], serb. уџбеник [udžbenik], bądź z pominięciem oryginalnej pisowni, pozostawiając wyłącznie transliterację, np. chin. [shǒucè], jap. [kyōkasho], arab. [kitab], korean. [gyogwaseo], hin. [pustaka], beng. [pāṭhyapustaka] itd. Pisownię wybranych słów zapisywanych oryginalnie znakami, które nie są oparte na alfabecie łacińskim, podano w osobnych tabelach wraz z transliteracją i komentarzem (zob. tabele 3–6).

Przegląd określeń oznaczających *książkę do użytku szkolnego* podzieliliśmy na pięć następujących grup, wynikających z sąsiedztwa geograficznego lub kulturowego narodów posługujących się wymienionymi językami:

A. Języki Europy Zachodniej: włoski, francuski, hiszpański, portugalski, angielski, niemiecki.

B. Języki słowiańskie: rosyjski, ukraiński, białoruski, polski, czeski, słowacki, serbski, chorwacki, bułgarski, bośniacki.

C. Języki Dalekiego Wschodu: chiński, japoński, jawajski, koreański, wietnamski, malajski.

D. Języki Indii i krajów sąsiednich: hindi, bengalski, lahnda, telugu, marathi, urdu, tamilski.

E. Języki Bliskiego Wschodu: arabski, perski, turecki.

A. Języki Europy Zachodniej

Języki Starego Kontynentu zapożyczyły pojęcie *wiedzy w zasięgu ręki* z greckiego εγχειρίδιον dzięki pośrednictwu łacińskiego przymiotnika *manualis* (*poręczny, dający się uchwycić i użyć jedną ręką*[28]*; pasujący do ręki, trzymany lub wypełniający dłoń*[29]*; uchwycony dłonią, wypełniający dłoń, rzucony ręką*[30]*; rzucony ręką*[31]), który stanowi tłumaczenia pojęcia *informacja na wyciągnięcie ręki,*

[28] *maniable, que l'on peut saisir ou utiliser avec une main*, [w:] *Grand Dictionnaire Latin*, zob. https://www.grand-dictionnaire-latin.com/dictionnaire-latin-francais.php?parola=manualis [dostęp 13.02.2018].

[29] *of* or *belonging to the hand, for the hand, that is held in* or *fills the hand, hand-*; [w:] Charlton T. Lewis, Charles Short, *A Latin Dictionary,* http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aentry%3Dmanualis [dostęp 13.02.2018].

[30] *der Hand gefasst, eine Hand füllend, der Hand geworfen,* zob. Pons, Online Latin-German Dictionary, https://en.pons.com/translate?q=manualis&l=dela&in=&lf=de [dostęp 13.02.2018].

[31] Kazimierz Kumaniecki (oprac.), *Słownik łacińsko-polski,* wydanie XVI, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

zawartego w tytule dzieła Epikteta Ἐγχειρίδιον [Encheirídion] i utrwaliły ideę enchirydionu nie tylko w Europie, lecz także we wszystkich krajach obu Ameryk, których większość mieszkańców posługuje się językiem hiszpańskim, portugalskim lub angielskim. Poza tym języki Azji zapożyczyły z języków francuskiego (*manuel*) lub angielskiego (*handbook, manual*) słowa oznaczające *podręcznik*, co stwierdzimy w punktach **C** oraz **D**. Niewykluczone, że również współczesne języki Afryki, w krajach kolonizowanych do połowy XX wieku przez Anglię i Francję, zapożyczyły te słowa na określenie podręcznika szkolnego. Nie badamy jednak tego zagadnienia w niniejszej pracy.

A1. W języku włoskim książkę do użytku szkolnego określa się powszechnie rzeczownikiem *manuale* (por. łac. *manualis*).

A2. Język francuski odróżnia podręcznik *manuel* (np. *manuel de mathématiques*) od materiałów pomocniczych *didacticiel* (np. *didacticiel de mathématiques*), którymi określa się programy komputerowe wspierające kształcenie. Przypomnijmy, że słowo *logiciel* oznacza w języku francuskim *program komputerowy*, stąd połączenie słów *didactique* i *logiciel* dało słowo: *didacticiel*. Zwróćmy uwagę, że słowo to odnotowuje internetowy słownik Larousse[32], czy Reverso[33]. Nie znajdziemy jednak tłumaczenia tego słowa w słowniku Pons[34], ani w słownikach wydanych w tradycyjnej formie papierowej przed kilkunastu laty. Słowo *guide* (np. *guide de mathématiques; guide* przewodnik) oznacza najczęściej książkę dla nauczyciela, zawierającą wskazówki metodyczne, lub popularne kompendium wiedzy z zakresu matematyki.

A3. W języku hiszpańskim zwykle podręcznik określany jest mianem *manual* lub *libro de texto*. Rzeczownik *manual* (por. łac. *manualis*) bezpośrednio nawiązuje do koncepcji enchirydionu. Z kolei *libro de texto* jest zapożyczeniem z języka angielskiego (por. *textbook*).

A4. W języku portugalskim – podobnie jak w języku hiszpańskim – podręczniki szkolne określa się słowami *manual*, *livro escolar*, *livro de texto* (por. ang. textbook), *livro de exercícios* (zeszyt ćwiczeń).

---

[32] Hasło: didacticiel*, Larousse. Dictionnaires de français,* http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/didacticiel/25364 [dostęp 12.02.2018].

[33] Hasło: didacticiel. *Reverso. Dictionnaire*. http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/didacticiel [dostęp 12.02.2018].

[34] Pons Wörterbuch. https://pl.pons.com/t%C5%82umaczenie?q=didacticiel&l=frpl&in=&lf=fr [dostęp 12.02.2018].

A5. Podręczniki napisane w **języku angielskim,** zarówno szkolne jak i akademickie, w tytułach zawierają słowa: *handbook* (podręcznik), *manual* (podręcznik) *teaching textbook* (podręcznik do nauczania), *guide* (przewodnik, poradnik), *tutor* (z łac. *tutor,* strażnik, nadzorca, opiekun), *tutorial* (łac. *tutoris*). Zwróćmy uwagę, że słowa *manual* (por. łac. *manualis*) oraz *handbook* (ang. *hand* = ręka, *book* = książka) nawiązują bezpośrednio do idei enchirydionu.

A6. W języku niemieckim podręcznik określa się zwykle słowem *Handbuch* (Hand *ręka;* Buch *książka*)*, Lehrbuch* (lehren *uczyć*) lub *Schulbuch* (Schule *szkoła*), rzadziej *Anleitung* (anleiten *prowadzić*).

B. Języki słowiańskie

B1. Podręczniki w **języku rosyjskim** zwykle określa się słowami: **учебник** [učebnik] *podręcznik* (dla dzieci), **справочник** [spravočnik] *podręcznik* (dla starszych uczniów lub podręcznik akademicki), a także słowami: **руководство** [rukovodstvo] oraz **пособие** [posobyie]. Zwróćmy natomiast uwagę, że czasownik *руководить* [rukovodit'] oznacza *kierować, zarządzać, przewodzić*, więc rzeczownik słowo *руководство* [rukovodstvo] oznacza *w języku rosyjskim* w pierwszym rzędzie *przywództwo*, *zarządzanie, kierowanie*. Słowo *пособие* [posobyie] oznacza *pomoc, wsparcie, zasiłek*, w tym także *zasiłek pieniężny, np. zasiłek dla bezrobotnych (пособие по безработице* [posobiye po bezrabotitse])[35]. W przypadku książek do nauki w szkole terminem *пособие* określa się dodatkowe podręczniki zawierające wiadomości uzupełniające podstawowy program kształcenia. Nazwy podręczników w języku rosyjskim nie nawiązują więc bezpośrednio do idei *wiedzy na wyciągnięcie ręki*. Zauważmy jednak, że w klasycznym słowniku języka rosyjskiego[36] Włodimira Dala z 1882 r. definiuje się słowo *руководство* [rukovodstvo] jako *подручная учебная книга по какой либо науке, знанию, искусству* [područnaya učebnaya kniga po kakoy libo nauke, znaniyu, iskusstvu] *podręczna książka do nauki z jakiejkolwiek dziedziny nauki lub sztuki*. Jednak we współczesnym języku rosyjskim słowa *подручная книга* [područnaya kniga] nie są kojarzone z podręcznikiem szkolnym, o czym łatwo możemy się przekonać, próbując wyszukać zdjęcie okładki jakiejkolwiek książki do użytku szkolnego za pomocą przeglądarki internetowej, wpisując słowa: *подручная книга*. Słowo *подручник*

---

[35] Zob. *пособие по безработице* http://www.garant.ru/actual/posobiya/posob_bezrab/ [dostęp 13.02.2018].

[36] Владимир А. Даль, *Толковый словарь живого великорусского языка*, Издательство „Русский язык", Москва 1998 (reprint wydania z 1882 r.), tom 4, s. 112.

[područnik][37] oznaczało pomocnika, współpracownika, dworzanina, żołnierza-towarzysza[38]. Obecnie słowo to oznacza w języku rosyjskim najczęściej *mały kwadratowy dywanik*[39] *wykorzystywany w czasie modlitwy do klękania* lub – w języku technicznym – *oprawkę noża skrawającego w tokarce*[40].

B2. W języku ukraińskim[41] podręcznik określa się słowem: **довідник** [dovidnyk], **посібник** [posybnyk] oraz **підручник** [pidručnyk]. Dwa pierwsze określenia *довідник* [dovidnyk], *посібник* [posybnyk] odpowiadają rosyjskim słowom *учебник* [učebnik] oraz *пособие* [posobyie] (por. *довідуватися* [doviduvatysya] *uczyć się, довідка* [dovidka] *informacja, zaświadczenie*). Warto porównać je z ros. *учебник* [učebnik] *podręcznik*, учиться [učit'sya] *uczyć się*, учеба [učeba] *nauka, studia*. Trzecie określenie *підручник* [pidručnyk] odpowiada polskiemu słowu *podręcznik*. Zwróćmy uwagę, że słowo to w języku ukraińskim nie może pochodzić od rosyjskiego *подручник* [područnik], które ma w rosyjskim zupełnie inne znaczenie (zob. B1).

B3. W języku białoruskim podręcznik określa się słowami: **кіраўніцтва** [kiraŭnictva] (por. ros. *руководство* [rukovodstvo]), *падручнік* [padručnik], **дапаможнік** [dapamožnik] (por. ukr. *посібник* [posybnyk] i ros. *пособие* [posobyie]) oraz **падручнік** [padručnik] (por. pol. podręcznik, ukr. *підручник* [pidručnyk]).

B4. W języku polskim – co już stwierdzono na wstępie – w zasadzie posługujemy się wyłącznie jednym słowem **podręcznik** na określenie *książki do użytku szkolnego* na wszystkich poziomach kształcenia: od szkoły podstawowej po studia na wyższej uczelni. Dodatkowo stosuje się określenia *zeszyt ćwiczeń, zbiór zadań, wybór tekstów i in.*, które doprecyzowują zawartość danej książki do użytku szkolnego, nadal jednak pozostają one objęte wspólną nazwą: podręcznik.

---

[37] Владимир А. Даль, Толковый словарь живого великорусского языка, Издательство „Русский язык", Москва 1998 (reprint wydania z 1882 r.), tom 3, s. 200.

[38] Zob. także *rękodany, rękodajny*, [w:] Aleksander Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, wydanie VI, Wiedza Powszechna, Warszawa 1993 (przedruk wydania z 1927 r.).

[39] Подручник, http://www.oldrpc.ru/divine/blago/statii.php?ELEMENT_ID=721 [dostęp 12.02.2018].

[40] Подручник, Токарные станки, http://make-1.ru/1s/4_derevo_35.php [dostęp 12.02.2018].

[41] Słownik intenetowy *dict.com* https://www.dict.com/ukrainian-english/ [dostęp 13.02.2018].

B5. W języku czeskim podręcznik określa się słowami: **příručka** (por. pol. *podręcznik,* białorus. *падручнік* [padručnik], czy ukr. *підручник* [pidručnyk]), **učebnice** (por. ros. *учебник* [učebnik], ukr. *довідник* [dovidnyk]), **manuál** i **tutoriál** (por. ang. *manual, tutorial*). Pierwsze z tych określeń: *příručka* bezpośrednio nawiązuje do enchirydionu, do *wiedzy pod ręką* (zob. także określenie: příruční zavazadlo[42], *bagaż podręczny*).

B6. W języku słowackim określa się podręcznik podobnie jak w języku czeskim słowami: **príručka** (por. czes. *příručka*), **učebnice, manuál, tutoriál.**

B7. W języku chorwackim znajdujemy dwa słowa na określenie podręcznika**: priručnik** (por. czes. *příručka*, słow. *príručka*, pol. *podręcznik*, ukr. *підручник* [pidručnyk], białorus. *падручнік* [padručnik]) oraz **udžbenik** (por. czes. i słow. *učebnice*, ros. *учебник* [učebnik], ukr. *довідник* [dovidnyk]).

B8. W języku serbskim stosuje się te same dwa słowa co w języku chorwackim na określenie podręcznika: **приручник** (zob. chorw. *priručnik*) oraz **уџбеник** (zob. chorw. *udžbenik*).

B9. W języku bośniackim stosuje się analogiczne dwa słowa na określenie książki do użytku szkolnego, jak w języku chorwackim i serbskim: **priručnik** oraz **udžbenik**.

B10. W języku bułgarskim znajdujemy trzy słowa określające podręczniki: **наръчник** [narŭčnik] (por. chorw. *priručnik*, serb. *приручник*, pol. *podręcznik* i in.), **учебник** [učebnik] (por. ros. *учебник* [učebnik]) oraz **ръководство** [rŭkovodstvo] (por. ros. *руководство* [rukovodstvo]).

C. Języki Dalekiego Wschodu

C1. Podręczniki szkolne napisane w **języku chińskim** (mandaryńskim) zawierają w tytułach słowo **[jiàokēshū]** *podręcznik*, natomiast podręczniki akademickie zwykle słowo **[shǒucè]** *podręcznik*. Zauważmy (zob. tabela 3), że pierwsze z nich jest zestawieniem ideogramów: [jiào kē] *przedmiot* oraz [shū] *książka, list, dokument, pisanie*, a drugie [shǒucè] zestawieniem ideogramów: [shǒu] *ręka, dłoń*, oraz [cè] *książka, pisanie*.

---

[42] Por. příruční zavazadlo do letadla (podręczny bagaż do samolotu) https://www.cestujlevne.com/blog/prirucni-zavazadlo [dostęp 13.02.2018].

Rozważmy na przykład podręcznik: [Shíyòng shùxué shǒucè] *Podręcznik matematyki praktycznej*[43], którego tytuł stanowi połączenie słów: [shíyòng] *praktyczny*, [shùxué] *matematyka* oraz [shǒucè] *podręcznik*.

Reprodukcje okładek dwóch podręczników matematycznych w języku chińskim:
po lewej: [Shíyòng shùxué shǒucè] (ISBN: 9787030163448),
po prawej: [Shùxué shǒucè] (ISBN: 9787040034011).

C2. W języku japońskim na określenie podręcznika szkolnego używa się terminu **[kyōkasho]** (por. z chińskim terminem: **[jiàokēshū]** *podręcznik*), który w dosłownym tłumaczeniu oznacza *książkę do uczenia, książkę do użytku szkolnego*. Używa się także zapożyczeń z języka angielskiego: [handobukku] (por. *handbook*), [manyuaru] (por. *manual*), [chūtoriaru] (por. *tutorial*), [tekisuto bukku] (por. *textbook*).

---

[43] Układ znaków na okładce książki [Shíyòng shùxué shǒucè] pozwala jednoznacznie rozstrzygnąć, że jej tytuł brzmi: *Podręcznik matematyki praktycznej,* a nie: *Praktyczny podręcznik matematyki*. W pierwszej linii tytułu na zielonym tle wydrukowano znaki: [Shíyòng shùxué] *Praktyczna matematyka*, a w drugiej linii – żółte znaki na szarym tle: [shǒucè] *podręcznik*.

C3. W **języku koreańskim** podręczniki szkolne określa się słowem **[gyogwaseo]**, czyli *książka do nauczania*. Zwróćmy uwagę na znaki, z którymi zapisano słowo [gyogwaseo]: [gyogwa] *nauczanie, kształcenie, program nauczania,* oraz [seo] książka.

Tabela 3. Wybrane słowa związane z pojęciem *podręcznik* w językach chińskim, japońskim i koreańskim (zob. C1, C2 i C3).

chiński	教科书	[jiàokēshū]	*podręcznik*
	教科	[jiàokē]	*przedmiot, kurs*
	书	[shū]	*książka*
	手册	[shǒucè]	*podręcznik*
	手	[shǒu]	*ręka, dłoń*
	册	[cè]	*książka, pisanie*
	实用数学手册	[Shíyòng shùxué shǒucè]	*Podręcznik matematyki praktycznej*
	实用	[shíyòng]	*praktyczny*
	数 学	[shùxué]	*matematyka*
japoński	教科書	[kyōkasho]	*podręcznik*
	ハンドブック	[handobukku]	por. *handbook*
	マニュアル	[manyuaru]	por. *manual*
	チュートリアル	[chūtoriaru]	por. *tutorial*
	テキストブック	[tekisuto bukku]	por. *textbook*
koreański	교과서	[gyogwaseo]	*podręcznik*
	교과	[gyogwa]	*nauczanie*
	서	[seo]	*książka*

C4. W języku wietnamskim spotykamy słowa **sách giáo khoa** (np. sách giáo khoa toán học, *podręcznik do matematyki*) oraz **sổ tay** (np. sổ tay toán học, *podręcznik do matematyki*). Zauważmy, że *sách giáo* oznacza dosłownie *książkę do kształcenia*, składa się ze słów: *sách* (książka) oraz *giáo* (edukacja, kształcenie). Drugie określenie *sổ tay* oznacza w pierwszym rzędzie *notatnik*, po dodaniu nazwy przedmiotu, np. *toán học* (matematyka), oznacza podręcznik do matematyki:

sổ tay toán học. Zauważmy, że określenie to nawiązuje do angielskiego *handbook*, ponieważ słowa *sổ* oraz *tay* oznaczają odpowiednio: książkę (*sổ*) oraz dłoń, rękę (*tay*).

C5. Język jawajski określa podręcznik słowami **buku tangan** (jaw. *buku* = książka, *tangan* = ręka) oraz **buku teks** (jaw. *teks* = tekst), co stanowi zapewne tłumaczenie angielskiego *handbook*. Spotkać można także słowa bezpośrednio zapożyczone z języka angielskiego na określenie podręczników stosowanych do nauki: *manual* oraz *tutorial.*

C6. W języku malajskim – podobnie jak w języku jawajskim – na określenie podręcznika szkolnego znajdujemy słowa **buku panduan** (mal. *buku*=książka, *panduan*=przewodnictwo, doradztwo[44]) **buku teks** (mal. *teks*=tekst, por. ang. *textbook*), **buku sekolah** (mal. *sekolah*=szkoła[45], por. ang. *schoolbook*) oraz bezpośrednie zapożyczenia z języka angielskiego: **manual** i **tutorial.**

D. Języki Indii i krajów sąsiednich

D1. W języku hindi na określenie książek stosowanych w praktyce szkolnej spotykamy określenia: [pustikā] *broszura, książeczka*, [pustaka] *książka*, [gaid] ((z ang. *guide*) *przewodnik*), [kōrsa kī kitāba] *książka do przedmiotu, książka do kształcenia*, które zawiera słowa zapożyczone: z języka angielskiego [korsa], (por. ang. course, *przedmiot, kształcenie*) oraz arabskiego lub perskiego: [kitāba], por. arab., pers. كتاب [kitab] *książka.* Dodajmy, że w sanskrycie[46] słowo [pusta] oznaczało zarówno *wyrób z gliny*, jak też *książkę* i *rękopis*, zaś słowo [pustaka] oznaczało *płaskorzeźbę*. Słowo [pustikā] oznaczało zarówno *rękopis* jak i *książkę*. Natomiast *nadwornego pisarza* określano słowem [pustapāla], zaś *rzemieślnika wytwarzającego przedmioty z gliny i wytłaczającego na nich wzory* – słowem [pustakakara].

D2. Podręczniki napisane w **języku bengalskim** noszą nazwy (zniekształcone przez wymowę) zapożyczone z języka angielskiego: [hyāṇḍabuka] (por. ang. *handbook*), [myānuẏāla], (por. ang. *manual*), [gā'iḍa] (por. ang. *guide*) lub

[44] Zob. hasło *buku panduan*, *Oxford Living Dictionaries*, https://ms.oxforddictionaries.com/translate/malay-english/panduan [dostęp 13.02.2018].

[45] Zob. hasło *sekolah*, *Oxford Living Dictionaries,* https://ms.oxforddictionaries.com/translate/malay-english/sekolah [dostęp 13.02.2018].

[46] Вера Александровна Кочергина, *Санскритско-русский словарь*, издание 2, Издательство „Русский язык", Москва, 1987.

[pāṭhyapustaka]. Zauważmy, że [pāṭhya] oznacza *tekst*, zaś [pustaka] to *książka*; por. hind. [pustaka]. Słowo [pāṭhyapustaka] jest więc zapożyczeniem angielskiego słowa *textbook*.

D3. W języku lahnda (zachodniopendżabskim i pokrewnych) podręczniki szkolne noszą nazwy zapożyczone z krajów ościennych, m.in. [sakūlī kitāba], [kitāba] (por. arab. كتاب [kitab] *książka*) oraz [pusataka] (por. z hind. [pustaka] książka). Nawiązują zatem bezpośrednio raczej do obiektu materialnego: *książki* niż do idei: *wiedzy na wyciągnięcie ręki.*

Tabela 4. Wybrane słowa związane z pojęciem *podręcznik* w sanskrycie i językach nowożytnych: hindi, bengalskim i lahnda (zob. D1, D2 i D3).

sanskryt	पुस्त	[pusta]	*wyrób z gliny; książka; rękopis*
	पुस्तक	[pustaka]	*płaskorzeźba*
	पुस्तिका	[pustikā]	*rękopis; broszura*
	पुस्तपाल	[pustapāla]	*nadworny pisarz*
	पुस्तककर	[pustakakara]	*rzemieślnik wytwarzający przedmioty z gliny i wytłaczający na nich wzory*
hindi	पुस्तिका	[pustikā]	*broszura, książeczka*
	पुस्तक	[pustaka]	*książka*
	गाइड	[gaid]	por. ang. *guide*
	कोर्स की किताब	[kōrsa kī kitāba]	*książka do przedmiotu*
	कोर्स	[kōrsa]	por. ang. *course*
	किताब	[kitāba]	por. arab. pers. *kitab*
bengalski	হ্যান্ডবুক	[hyāṇḍabuka]	por. ang. *handbook*
	ম্যানুয়াল	[myānuẏāla]	por. ang. *manual*
	গাইড	[gā'iḍa]	por. ang. *guide*
	পাঠ্যপুস্তক	[pāṭhyapustaka]	*podręcznik*
	পাঠ্য	[pāṭhya]	*tekst*
	পুস্তক	[pustaka]	*książka*

lahnda	ਸਕੂਲੀ ਕਤਿਾਬ	[sakūlī kitāba]	*podręcznik, książka do szkoły*
	ਸਕੂਲੀ	[sakūlī]	*szkoła*, por. ang. *school*
	ਕਤਿਾਬ	[kitāba]	*książka,* por. arab. pers. *kitab*
	ਪੁਸਤਕ	[pusataka]	por. hindi *pustaka*

D4. Język telugu – podobnie jak język bengalski – określa podręcznik słowami (zniekształconymi przez wymowę) zaczerpniętymi z języka angielskiego: **[hyāṇḍ buk], [mān'yuval], [ṭyuṭōriyal]** oraz **[pāṭhya pustaka]** (por. D2).

D5. Język marathi – podobnie jak języki bengalski i telugu – zawiera określenia *książki do użytku szkolnego* zaczerpnięte z języka angielskiego: **[pāṭhyapustaka], [haṁḍabuka], [mĕn'yu'ala]** (por. D2 i D4).

D6. W języku tamilskim podręcznik określa się słowami: **[kaiyēṭu], [kainūl]** (tamil. [kai] *ręka, dłoń*, [nūl] książka, por. z ang. *handbook*) oraz **[pāṭanūl]** (tamil. [pāṭa] *przedmiot, kurs*, [nūl] *książka*, por. z ang. *textbook, coursebook*)[47].

D7. Język urdu zawiera następujące określenia podręcznika: [dasti kitab] (por. arab. [kitab] *książka*) lub [kitabcha] (por. arab. [kutayib] *broszura*). Zauważmy, że słowo [dasti] oznacza *podręczny*[48].

Tabela 5. Wybrane słowa związane z pojęciem *podręcznik* w językach telugu, marathi, tamilskim i urdu (zob. D4, D5, D6 i D7).

telugu	హ్యాండ్ బుక్	[hyāṇḍ buk]	por. ang. *handbook*
	మాన్యువల్	[mān'yuval]	por. ang. *manual*
	ట్యుటోరియల్	[ṭyuṭōriyal]	por. ang. *tutorial*
	పఠ్య పుస్తక	[pāṭhya pustaka]	por. bengal. *pāṭhyapustaka*

[47] tamildict.com *English-Tamil-German Dictionary*, http://www.tamildict.com/ [dostęp 13.02.2018].

[48] Urdu Point, *Roman Urdu to English Dictionary*, https://www.urdupoint.com/dictionary/roman-urdu-to-english.html [dostęp 13.02.2018].

marathi	पाठ्यपुस्तक	[pāṭhyapustaka]	por. bengal. *pāṭhyapustaka*
	हँडबुक	[haṁḍabuka]	par. ang. *handbook*
	मॅन्युअल	[mĕn'yu'ala]	por. ang. *manual*
tamilski	கையேடு	[kaiyēṭu],	*podręcznik*
	கைநூல்	[kainūl]	*podręcznik*
	கை	[kai]	*ręka, dłoń*
	நூல்	[nūl]	*książka*
	பாடநூல்	[pāṭanūl]	*podręcznik*
	பாட	[pāṭa]	*przedmiot, kurs*
urdu	دستی کتاب	[dasti kitab]	*książka;* por. arab.pers. *kitab*
	کتابچہ	[kitabcha]	*broszura;* por. arab. *kutayib*
	دستی	[dasti]	*podręczny*

E. Języki Bliskiego Wschodu

E1. Podręczniki **w języku arabskim** zwykle nazywa się po prostu: **كتاب [kitab]** *książka*, **كتيب [kutayib]** *broszura*[49]. Ich nazwy nie nawiązują więc bezpośrednio do idei *wiedzy na wyciągnięcie ręki*, lecz raczej do *książki*, obiektu materialnego.

E2. Język perski – podobnie jak język arabski i urdu – określa podręcznik słowami: **كتاب درسي [ketab drsy]** (pers. كتاب [ketab] *książka*, درسي [drsy] *przedmiot, kurs*; por. ang. textbook, coursebook), **كتاب دستي [ketab dsty]** (pers. كتاب [ketab] *książka*, دستي [dsty] *podręczny*; por. urdu کتاب دستی [dasti kitab]), **كتاب كوچک [ketab kewcheke],** *broszura*[50, 51].

[49] *Cambridge Dictionary*, https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-arabic/ [dostęp 13.02.2018].

[50] *Farsi English Dictionary*, http://www.dictionary-farsi.com/ [dostęp 13.02.2018].

[51] *Farsi do Latin Converter*, http://mylanguages.org/farsi_romanization.php [dostęp 13.02.2018].

E3. Język turecki zawiera podobne określenia książki do użytku szkolnego jak języki arabski i perski: **el kitabý** (por. arab. كتاب [kitab] *książka*), **kýlavuz** *przewodnik*, **ders kitabý** (tur. ders = *przedmiot*, *kurs*, por. pers. كتاب درسي [ketab drsy] oraz ang. *textbook, coursebook*)[52].

Tabela 6. Wybrane słowa związane z pojęciem *podręcznik* w językach arabskim, perskim i tureckim (zob. E1, E2 i E3).

arabski	كتاب	[kitab]	*książka*
	كتيب	[kutayib]	*broszura*
perski	كتاب درسي	[ketab drsy]	*podręcznik*
	كتاب	[ketab]	*książka*
	درسي	[drsy]	*przedmiot, kurs*
	كتاب دستي	[ketab dsty]	*podręcznik*
	دستي	[dsty]	*podręczny*
	كتاب كوچک	[ketab kewcheke]	*broszura*
turecki	el kitabı		*książka*
	kılavuz		*przewodnik*
	ders kitabı		*podręcznik*
	ders		*przedmiot, kurs*

Podane przykłady pozwalają zauważyć, że w zasadzie w każdej z pięciu wyodrębnionych grup języków – połączonych sąsiedztwem geograficznym lub kulturowym – zagościła idea enchirydionu, *wiedzy w zasięgu ręki* zawartej w tradycyjnej papierowej książce, przeznaczonej do użytku szkolnego. Zauważyliśmy, że także w tych grupach, które posługują się rodzimymi słowami na określenie książki, dodano – pod wpływem języków europejskich – słowa oznaczające „podręczność", np. [pāṭhyapustaka] w języku bengalskim (zob. D.2), **buku tangan** w języku jawajskim (zob. C.5), كتاب د سد تى [dasti kitab] w języku urdu (zob. D.7), czy **كتاب دسد تي [ketab dsty]** w języku perskim (zob. E2). Stwierdziliśmy, że w każdym z dziewięciu analizowanych języków słowiańskich (z wyjątkiem

[52] Tureng, *Turkish-English Dictionary*, http://tureng.com/en/turkish-english/ [dostęp 13.02.2018].

języka rosyjskiego, zob. B.2–B.10) są współcześnie używane określenia, w których brzmi „podręczność" w słowach określających książkę do użytku szkolnego: polski **podręcznik**, ukraiński **підручник** [pidručnyk], białoruski **падручнік** [padručnik], czeska **příručka,** słowacka **príručka,** chorwacki **priručnik,** serbski **приручник** [priručnik], bośniacki **priručnik** i bułgarski **наръчник** [narŭčnik].

Idea enchirydionu, czyli *wiedzy na wyciągnięcie ręki*, dla „wygody młodzieży i użytku gospodarskiego"[53] (i nie tylko) rozpoczęła się blisko dwa tysiące lat temu. Niewątpliwie wynalazek Gutenberga przyśpieszył pięć wieków temu jej rozprzestrzenianie się w świecie dzięki upowszechnieniu książki papierowej, która wyparła księgi kopiowane ręcznie na pergaminie: drogie, ciężkie, nieporęczne i nieudostępniane publicznie. Lawinowy wzrost zasobów internetu od początku XXI wieku niewątpliwie jest konsekwencją dążenia do powszechnego dostępu do wiedzy na wyciągnięcie ręki. Możemy z pełnym przekonaniem oczekiwać, że w najbliższych latach, o ile już się to nie dokonało, większość danych niezbędnych w życiu codziennym będzie dostępna w internecie dla każdego, komu będzie potrzebna, na wyciągnięcie ręki dla każdego użytkownika komputera, tabletu, smartfonu, czy też innego urządzenia podłączonego do sieci.

Czy tradycyjna książka papierowa przestanie być podstawowym źródłem informacji? Prawdopodobnie tak. Może o tym świadczyć fakt, że wśród kilkudziesięciu odnośników do źródeł w niniejszej pracy, jest zaledwie kilka do publikacji dostępnych w formie tradycyjnej publikacji na papierze, które – być może już w najbliższym czasie – także zostaną udostępnione w formie cyfrowej w Internecie.

---

[53] Cytat ze strony tytułowej podręcznika *Arytmetyka praktyczna krótkim i łatwym sposobem przez pytania dla wygody młodzieży i użytku gospodarskiego* zebrana przez X. Simona Bielskiego Piiara. Edycja nowa i poprawna. W Drukarni Xięży Piiarów. Warszawa 1811.

Jerzy Szczepański

The idea of enchiridion in modern languages

Summary

Looking for the terms for *a book for school use*, we note that, at least from the end of the twentieth century, only one Polish word: *podręcznik* means: *the basic book for school use for a given subject.* We compare the names corresponding to this word in 32 modern languages, with particular emphasis on 10 Slavic languages and 22 languages spoken by the largest number of people in the world. We find that since the publication of Epictetus's Ἐγχειρίδιον, the concept of the enchiridion (encheiridion), i.e. *a choice of information at one's fingertips*, translated to the Latin adjective *manualis*, was adopted by most modern languages, as we see in the examples analyzed. We also assume that the idea of enchiridion is one of the main forces driving the avalanche of Internet resources and creating new forms of data sharing, without the limitations of a classic paper book.

Key words: handbook, enchiridion, availability of knowledge.

Varia. Eseje

Zofia Kluz, Michał Poźniczek, Zofia Stasicka
Wydział Chemii
Uniwersytet Jagielloński

Kilka uwag o podręcznikach do chemii

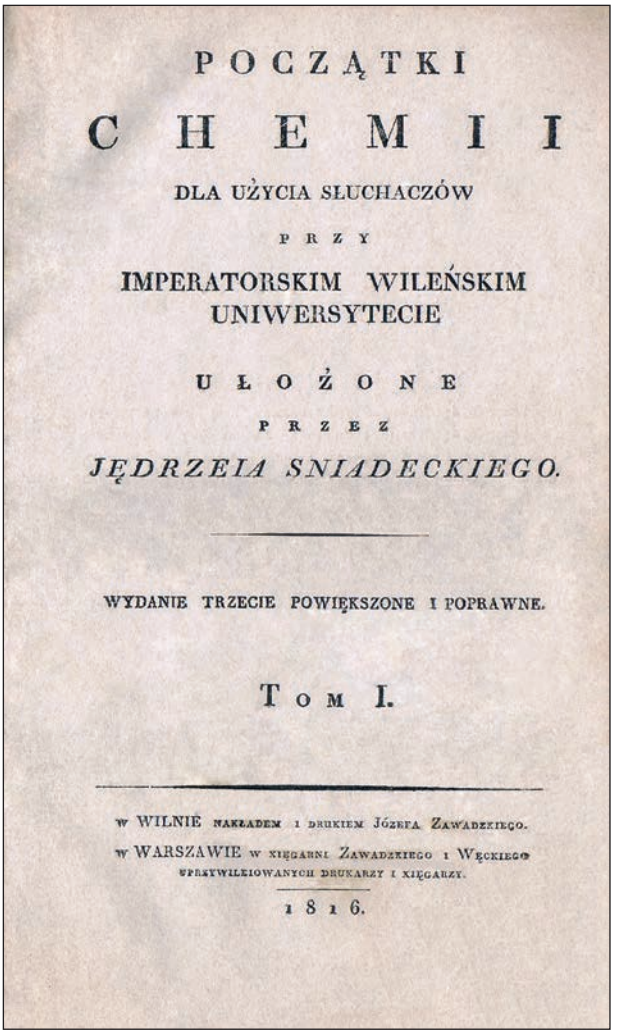
Autorem pierwszego wybitnego podręcznika do nauczania chemii w języku polskim był Jędrzej Śniadecki (1768–1838), profesor chemii i medycyny w Szkole Głównej Wileńskiej (przekształconej w 1803 r. w Cesarski Uniwersytet Wileński). *Początki chemii stosownie do teraźniejszego tej umiejętności stanu dla pożytku uczniów i słuchaczów ułożone i na wzór lekcji akademickich służyć mające*, które ukazały się w 1800 roku, doczekały się kolejnych wydań w 1807 i oraz 1816/1817 (wszystkie drukowane w Wilnie). Dla dzisiejszego chemika wiele sformułowań Jędrzeja Śniadeckiego jest wręcz niezrozumiałych, choćby tytuł rozdziału XV: *Gaz saletrorodny. Jego niedokwasy. Podkwas i kwas saletrowy. Solnik i jodnik saletrorodny* [1]. Należy jednak pamiętać, że była to pierwsza próba przedstawienia wiedzy chemicznej (w tym nomenklatury) w języku polskim. We wstępie do trzeciego wydania, które zostało opublikowane w roku 1816 (tom I) [Ryc. 1], J. Śniadecki napisał:

> CHEMIIA, tak się w czasach naszych, stała ulubioném zatrudnieniem prawdziwych miłośników umieiętności rzetelnych, iż pielęgnowana we wszystkich częściach wykształconego świata, i w tysiącznym przerabiana ręku, doskonali się i wygładza bez przerwy, a odmienia niemal codziennie [1].

Słowa te nie straciły na aktualności i każdy współczesny chemik może się pod nimi podpisać.

Wśród podręczników do nauczania chemii na poziomie szkolnym, które zostały wydane od początku XX w. do wybuchu II wojny światowej, wymienić można (tylko tytułem przykładu) następujące, cieszące się znaczniejszą popularnością książki:

- B. Duchowicz, *Zasady chemji organicznej w zastosowaniu do potrzeb życia codziennego*, Lwów 1907.
- A. Bolland, B. Duchowicz, *Chemja organiczna dla klas wyższych szkół realnych i gimnazjów realnych*, Lwów–Warszawa 1922.
- M. Dominikiewicz, *Chemja organiczna dla gimnazjów*, Warszawa 1922.
- B. Duchowicz, *Chemja szkolna*, cz. I – nieorganiczna, cz. II – organiczna. Lwów 1932.



POCZĄTKI

CHEMII

DLA UŻYCIA SŁUCHACZÓW

PRZY

IMPERATORSKIM WILEŃSKIM UNIWERSYTECIE

UŁOŻONE

PRZEZ

JĘDRZEIA ŚNIADECKIEGO.

WYDANIE TRZECIE POWIĘKSZONE I POPRAWNE.

TOM I.

W WILNIE NAKŁADEM I DRUKIEM JÓZEFA ZAWADZKIEGO.

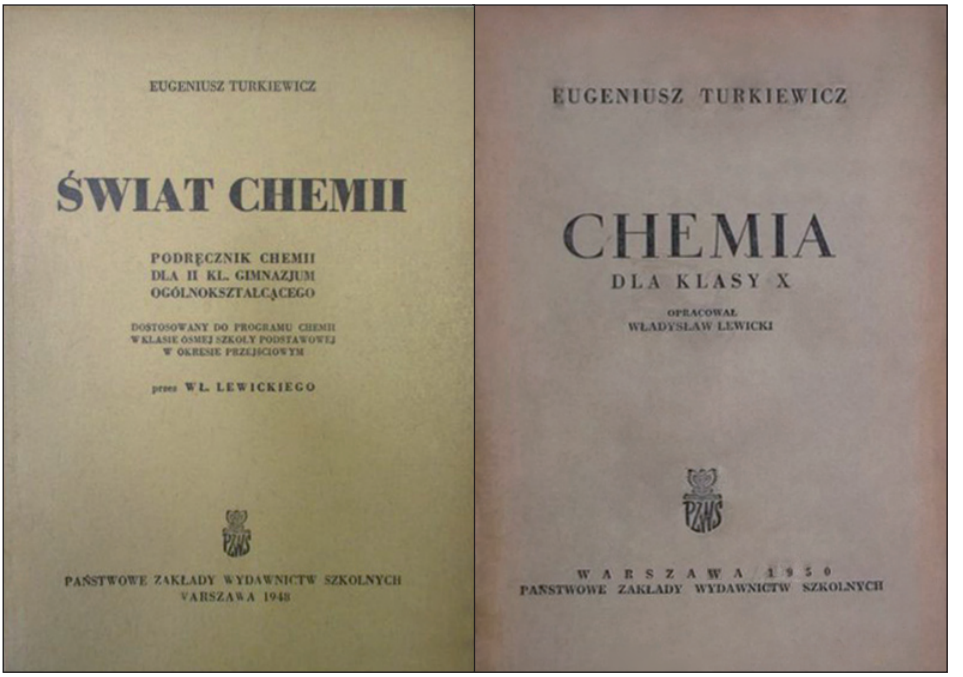
W WARSZAWIE W XIĘGARNI ZAWADZKIEGO I WĘCKIEGO SPRZYWILEJOWANYCH DRUKARZY I XIĘGARZY.

1816.

Ryc. 1. Strona tytułowa pierwszego polskiego podręcznika do chemii autorstwa Jędrzeja Śniadeckiego [1]

W latach 30., przed wybuchem II wojny światowej poczesne miejsce zajęły podręczniki, których autorem był Eugeniusz Turkiewicz, nie tylko znakomity dydaktyk, ale i badacz. Był uczniem Wiktora Jakóba, profesora chemii Politechniki Lwowskiej, a później Uniwersytetu Jagiellońskiego, który jako pierwszy w Polsce prowadził badania związków koordynacyjnych.

Po 1945 roku podręczniki E. Turkiewicza w dalszym ciągu funkcjonowały w polskich szkołach (do 1957), opracowane na nowo i dostosowane do obowiązujących programów przez Władysława Lewickiego (Ryc. 2).



Ryc. 2. Strony tytułowe podręczników E. Turkiewicza

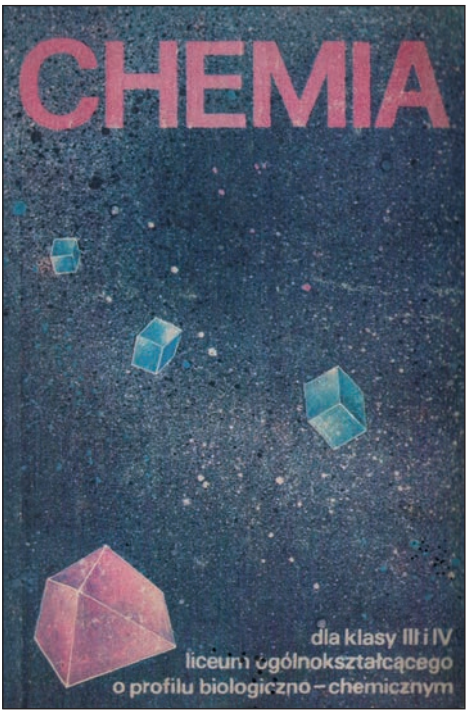
W latach późniejszych zmieniały się pogramy nauczania chemii, w związku z czym poszerzało się grono ich autorów, do którego należeli między innymi: Zofia Matysikowa, Romuald Piosik, Józef Soczewka, Andrzej Rogowski, Zbigniew Gessek, Halina Grodecka.

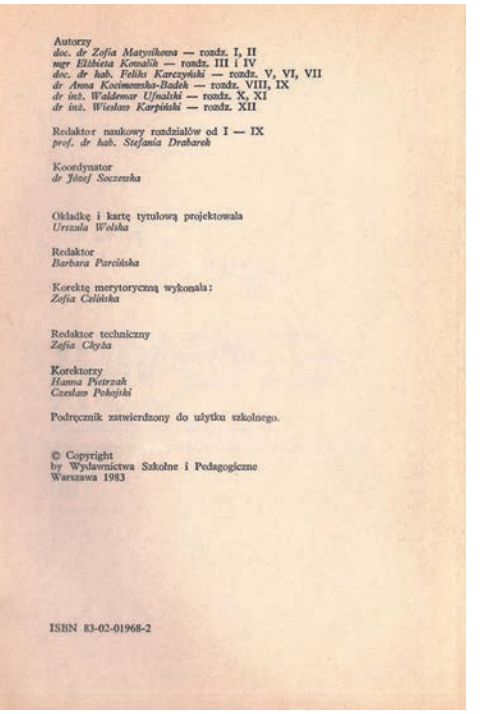
W programach kształcenia pojawiły się również zupełnie nowe treści, np. odnoszące się do budowy atomu w ujęciu mechaniki kwantowej. Prekursorką wprowadzenia tych zagadnień do kanonu nauczania chemii na poziomie rozszerzonym była Maria Kłyś-Łodzińska (wieloletni nauczyciel szkół krakowskich i pracownik Zakładu Metodyki Nauczania Chemii UJ), inspirowana i wspierana przez Tadeusza Senkowskiego, docenta na Wydziale Chemii UJ, wspaniałego popularyzatora chemii.

Wraz z utworzeniem w latach 70. tak zwanych klas profilowanych (między innymi biologiczno-chemicznych) Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne wydały podręcznik *Chemia dla klasy III i IV liceum ogólnokształcącego o profilu biologiczno-chemicznym*, który był pracą zbiorową wielu chemików i dydaktyków chemii (Ryc. 3).

U schyłku XX, a zwłaszcza w XXI wieku na rynku księgarskim ukazało się bardzo dużo podręczników, których autorami są zarówno nauczyciele, jak i pracownicy wyższych uczelni. Sekcja chemiczna Komisji PAU do Oceny Podręcz-

ników Szkolnych w latach 2003–2016 dokonała recenzji około 80 podręczników chemii; jednak tylko niewielką ich część wyróżniono dyplomami honorowymi za wysoką jakość i walory merytoryczne oraz metodyczne. Niestety większość podręczników oceniono negatywnie. Najmniej uwag krytycznych wzbudzała strona edytorska; natomiast strona merytoryczna i koncepcje dydaktyczne pozostawiały niejednokrotnie wiele do życzenia. Z zastosowanych metod dydaktycznych sprzeciw Komisji budziły dość liczne próby nauczania chemii technikami pamięciowymi i mnemotechnicznymi. Błędy merytoryczne obejmowały zarówno fakty, jak i ich interpretację, zwłaszcza dotyczyły zagadnień związanych z budową atomu i cząsteczki. Mnogość tych błędów (często znajdowano ich powyżej 100 w pojedynczej książce) skłania do pytania, czy właściwie wypełniają swoją rolę recenzenci, powołani przez wydawnictwa i Ministerstwo Edukacji Narodowej.




Autorzy
doc. dr Zofia Matysikowa — rozdz. I, II
mgr Elżbieta Konalik — rozdz. III i IV
doc. dr hab. Feliks Kareczyński — rozdz. V, VI, VII
dr Anna Kocimowska-Badek — rozdz. VIII, IX
dr inż. Waldemar Ufnalski — rozdz. X, XI
dr inż. Wiesław Karpiński — rozdz. XII

Redaktor naukowy rozdziałów od I — IX
prof. dr hab. Stefania Drabarek

Koordynator
dr Józef Soczewka

Okładkę i kartę tytułową projektowała
Urszula Wolska

Redaktor
Barbara Parcińska

Korektę merytoryczną wykonała:
Zofia Celińska

Redaktor techniczny
Zofia Chyża

Korektorzy
Hanna Pietrzak
Czesław Pokojski

Podręcznik zatwierdzony do użytku szkolnego.

© Copyright
by Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
Warszawa 1983

ISBN 83-02-01968-2

Ryc. 3. Okładka i strona tytułowa pierwszego podręcznika do nauczania chemii w klasach biologiczno-chemicznych

Warto zatem zastanowić się, jakim kryteriom powinien sprostać współczesny podręcznik do nauczania chemii i jak powinien wyglądać warsztat pracy autorów takiego podręcznika.

Obecnie jedynym dokumentem obowiązującym zarówno nauczycieli, autorów podręczników, jak i autorów zadań egzaminacyjnych jest podstawa programowa. Niemniej należy pamiętać, że jest to tylko wykaz obowiązujących treści nauczania.

Pierwszą czynnością autorów powinna być strukturyzacja treści – z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności. Trudno bowiem zgodzić się z tymi autorami, którzy zaczynają naukę chemii od elementów budowy atomu w ujęciu mechaniki kwantowej, ponieważ na początkowym etapie kształcenia powoduje to tylko zniechęcenie do uczenia się tego przedmiotu. Przeprowadzona strukturyzacja treści prowadzi do konstrukcji programu nauczania (podział materiału na poszczególne działy, przypisanie odpowiedniej liczby godzin na realizację tych treści, przykłady zadań itp.).

Opracowując podręcznik, trzeba pamiętać zarówno o wymogach naukowych, jak też o przestrzeganiu podstawowych zasad nauczania. Podręcznik powinien być zgodny ze współczesną wiedzą z danego przedmiotu. To jest oczywiste, ale w zależności od etapu kształcenia pewne zagadnienia muszą być – jak nakazuje zasada przystępności – upraszczane. Niewątpliwie stanowi to poważne wyzwanie dla autorów. Powinni oni już po napisaniu tekstu zwrócić się z prośbą o wewnętrzną recenzję do specjalistów z danych dziedzin chemii.

Kolejną ważną regułą w nauczaniu chemii jest zasada poglądowości, która może być stosowana w różny sposób.

Chiński mędrzec powiedział:

> Mogę zapomnieć, o czym usłyszałem,
> albo zachować w pamięci to, co zobaczyłem.
> To, co zrobiłem, mogę zrozumieć [2].

Zasada ta powinna być realizowana przede wszystkim przez dobór odpowiednich doświadczeń. Odpowiednich – to znaczy prostych do wykonania w standardowo wyposażonej pracowni szkolnej i mających jednoznaczny, łatwy do wyjaśnienia, wynik.

Z kolei opis doświadczeń powinien przebiegać według schematu:

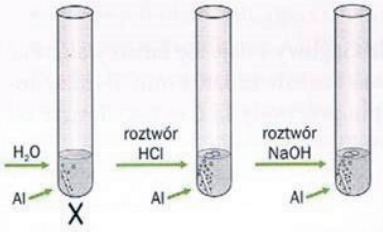
- tytuł;
- schematyczny rysunek (zdjęcie);
- obserwacje;
- wniosek (równanie reakcji).

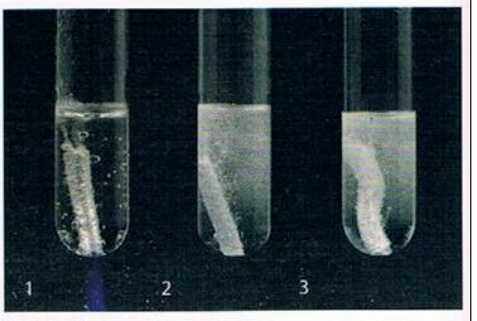
Ilustrują to ryciny nr 4 i nr 5.

Już w znakomitym polskim podręczniku fizyki, autorstwa księdza Józefa Rogalińskiego, wydawanym w latach 1765–1776 [4], wiele miejsca poświęcono zagadnieniu, jak wykonywać doświadczenia.

Reakcja glinu z wodą, kwasem solnym i zasadą sodową

Do trzech probówek wrzuć po kawałku oczyszczonego papierem ściernym drutu aluminiowego, a następnie wlej kolejno: wodę 1, kwas solny 2 i zasadę sodową 3. Pierwszą probówkę ogrzej w płomieniu palnika.





We wszystkich probówkach obserwujemy wydzielanie się gazu. Zachodzące reakcje można opisać poniższymi równaniami:

$$2Al + 6H_2O \xrightarrow{\text{ogrzewanie}} 2Al(OH)_3 + 3H_2\uparrow$$

$$2Al + 6HCl = 2AlCl_3 + 3H_2\uparrow$$

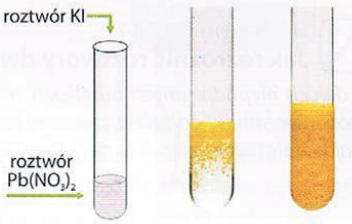
$$2Al + 2NaOH + 6H_2O = \underset{\text{tetrahydroksoglinian sodu}}{2Na[Al(OH)_4]} + 3H_2\uparrow$$

Glin reaguje z wodą oraz z kwasami i zasadami z wydzieleniem wodoru.

Ryc. 4. Przykład opisu doświadczenia [3]

Wytrącanie osadu jodku ołowiu(II)

W probówce (lub niewielkiej zlewce) umieść roztwór azotanu(V) ołowiu(II) – $Pb(NO_3)_2$, a następnie kroplami dodawaj roztwór jodku potasu – KI.

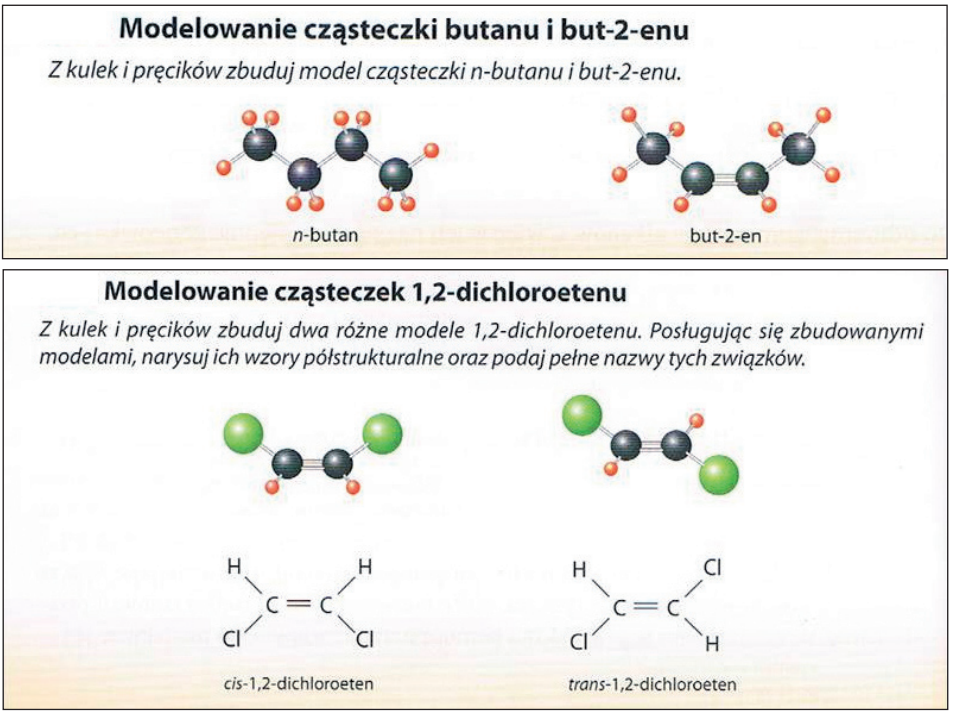


W trakcie dodawania roztworu jodku potasu wytrąca się złocistożółty osad. Przebieg tego procesu możemy opisać równaniem:

$$Pb(NO_3)_2 + 2KI = PbI_2 + 2KNO_3$$

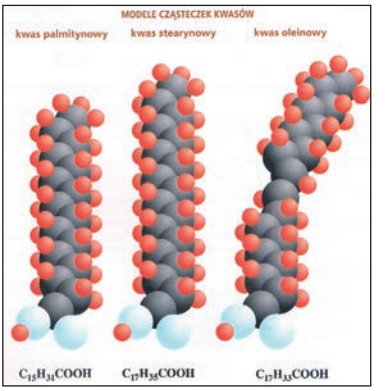
Ryc. 5. Przykład opisu doświadczenia [3]

W nauczaniu chemii zasadę poglądowości realizuje się również poprzez doświadczenia modelowe (Ryc. 6).

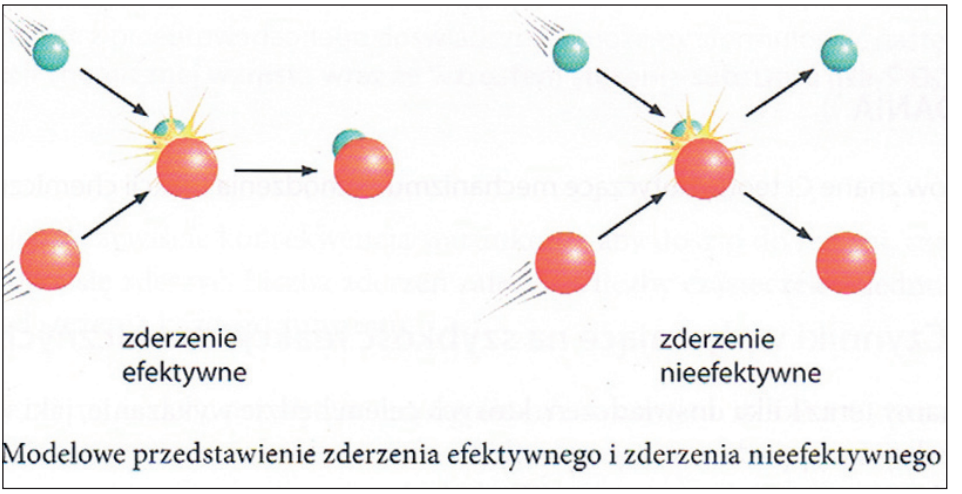


Ryc. 6. Doświadczenia modelowe [5]

Można również analizować gotowe modele cząsteczek chemicznych (Ryc. 7) oraz modelowe przedstawienie mechanizmu reakcji (Ryc. 8).

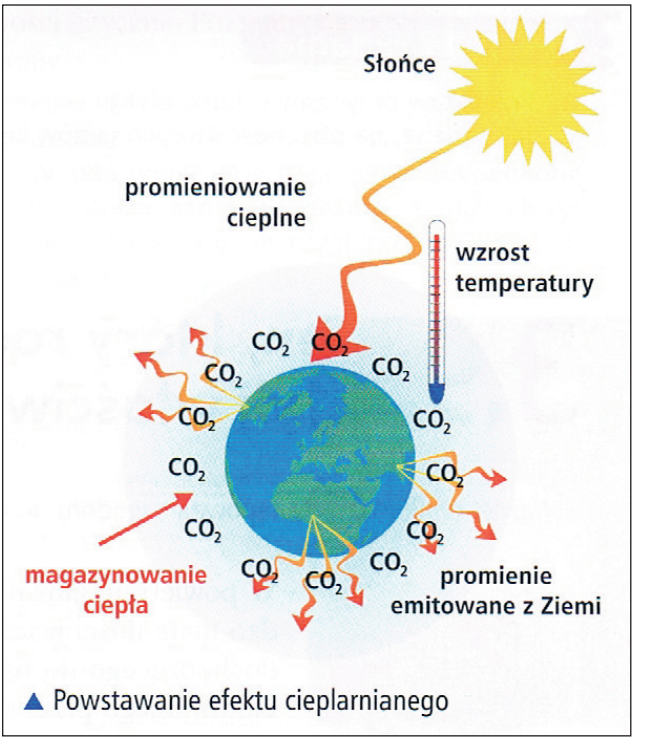


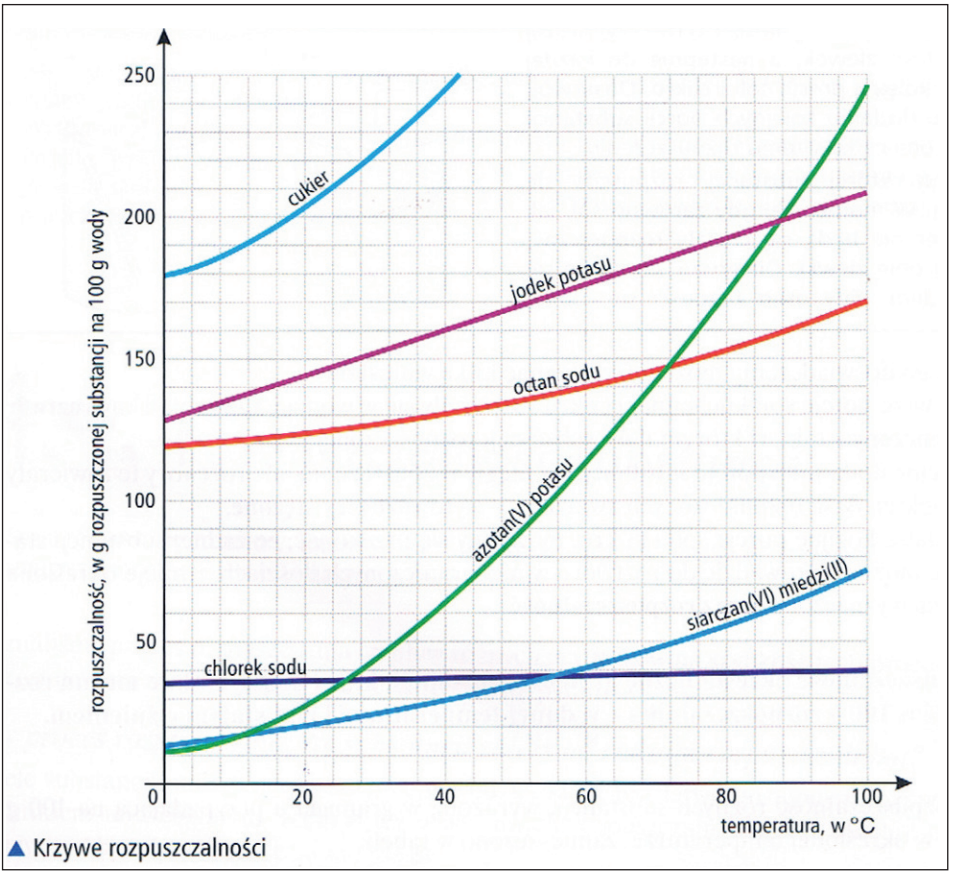
Ryc. 7. Modele kwasów tłuszczowych [6]



Ryc. 8. Modelowe przedstawienie mechanizmu reakcji [3]

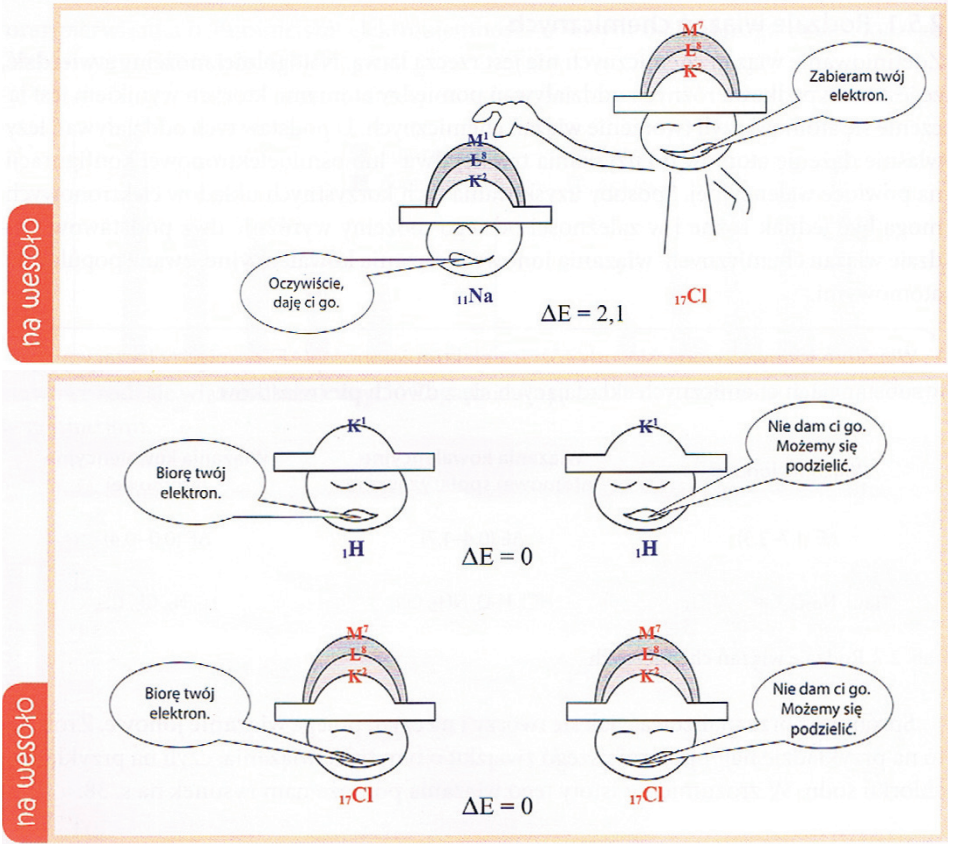
W szkolnym podręczniku nie powinno brakować schematów i wykresów, ułatwiających uczniom percepcję trudnych treści (Ryc. 9).





Ryc. 9. Przykłady schematów i wykresów ułatwiających percepcję trudnych treści [6]

Dobrym sposobem na ułatwienie uczniom percepcji trudnych treści jest wprowadzenie elementów humorystycznych. Ukazuje to ryc. 10.



Ryc. 10. Tworzenie wiązań chemicznych [7]

Poważnym problemem, z którym muszą się zmierzyć autorzy podręczników do chemii, jest korelacja międzyprzedmiotowa.

Jan Harabaszewski, w okresie międzywojennym nauczyciel chemii w Gimnazjum im. T. Czackiego w Warszawie, omawiając sposoby nauczania tego przedmiotu, zacytował w swojej *Metodyce chemji* Stanisława Staszica:

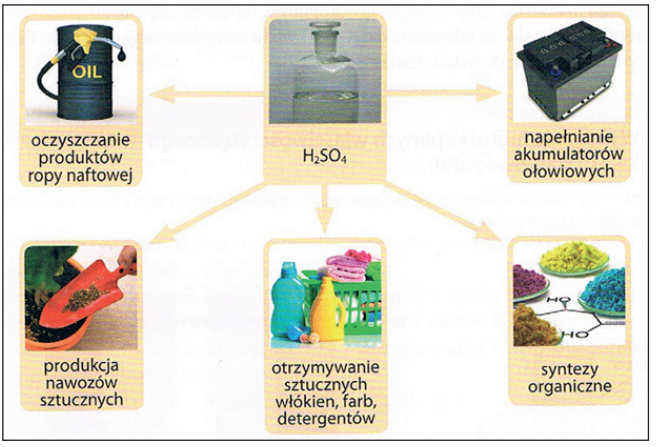
„Świat jest jeden, choć różny dla wielu. Twórz połączenia w umysłach uczniów. Opisuj go jednym językiem”[8].

Problem ten szczególnie zaznacza się, gdy porównujemy programy chemii z programami biologii. Ze względu na ważność tych zagadnień nauczanie biologii z reguły zaczyna się od elementów biochemii, podczas gdy nauczanie chemii zazwyczaj kończy się omawianiem właściwości cukrów i białek. W takiej sytua-

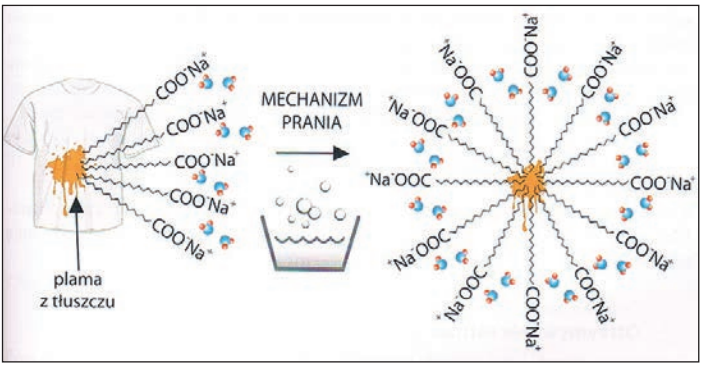
cji należy przynajmniej przypominać językiem chemicznym zagadnienia, które uczniowie poznali wcześniej na lekcjach biologii.

Na pewno autorzy podręczników do chemii muszą zmierzyć się z bardzo ważnym, a równocześnie aktualnym zagadnieniem – obecnością chemii w życiu codziennym.

Chociaż z jednej strony, jak stwierdził Pierre Laszlo: „wszechobecność wytworów chemii we wszystkich praktycznie dziedzinach budzi niepokój i często przeraża'' [9], z drugiej należy wyjaśniać uczniom, że chemia nie tylko tłumaczy zjawiska życia codziennego, ale, co najważniejsze, że obecnie „trudno przeżyć dzień bez chemii". W podręcznikach powinny się zatem znaleźć informacje o zastosowaniu poznanych związków chemicznych, czy chemiczny opis niektórych codziennych czynności (Ryc. 11 i 12), a także naświetlenie, jakimi sposobami chemia niweluje szkodliwe działanie nieodpowiedzialnej działalności człowieka.



Ryc. 11. Zastosowanie kwasu siarkowego(VI), H_2SO_4 [6]



Ryc. 12. Schemat usuwania plamy z odzieży [5]

Autorzy podręczników do nauczania chemii muszą także pamiętać, że chemia należy do kanonu przedmiotów ogólnokształcących, dlatego oprócz posługiwania się poprawnym i jasnym językiem, istotne jest umieszczenie na ich łamach ciekawostek tłumaczących zjawiska znane z życia codziennego językiem chemicznym, np. funkcjonowanie poduszek bezpieczeństwa w samochodach czy działanie różnych leków itp.

Ważne są również informacje z historii chemii, np. notki biograficzne wielkich chemików czy informacje o pierwszych „przyrządach" chemicznych (Ryc. 13 i 14).

Ryc. 13. Średniowieczna pracownia alchemiczna [6]

Na pewno bardzo ważnym zagadnieniem jest zamieszczanie w podręcznikach pewnych treści nadobowiązkowych, ponieważ uczniowie startują w konkursach przedmiotowych. Zagadnienia te jednak zawsze powinny być odpowiednio oznaczone jako uzupełniające.

Moździerz – odbicie minionych epok

Słowo **moździerz** wywodzi się z języka łacińskiego (*mortarium*), zaś tłuczek służący do rozdrabniania i ucierania substancji to pistel (łac. *pistillum*).

Pierwsze wzmianki o używaniu moździerzy do przygotowywania środków leczniczych pochodzą już z I wieku n.e. Posługiwali się nimi Rzymianie, a następnie Arabowie i Persowie. Z przekazów wiadomo, że naczynia te służyły także do doświadczeń alchemicznych.

Moździerze wykonywano z różnych tworzyw. Starożytni zwykle wyrabiali je z drewna lub kamienia. W średniowieczu pojawiły się moździerze z brązu, już w XVI wieku były masowo odlewane z żeliwa, a 200 lat później z mosiądzu. Wkrótce po tym w handlu były dostępne moździerze porcelanowe.

Zmiana materiału, z którego wykonywano moździerze, była podyktowana rozwojem chemii i farmacji. Zauważono, że nie każde tworzywo nadaje się do wyrobu naczyń, ponieważ część z nich zmienia barwę podczas ucierania substancji. Zmiana zabarwienia była wynikiem reakcji chemicznej, jaka zachodziła pomiędzy tworzywem moździerza a rozdrabnianą substancją. Alchemicy widzieli w tym zjawisku tajemniczą moc moździerzy. Miała ona wywierać wpływ na ucierane surowce i ich związki, co objawiało się zmianą koloru.

Rys. 14 [5] Moździerze to jedne z najstarszych naczyń aptecznych. W nich rozdrabniano, ucierano i mieszano surowce naturalne, z których wyrabiano leki

Ryc. 14. Moździerze [6]

Osobnym problemem w nauczaniu chemii jest nabycie przez uczniów umiejętności rozwiązywania zadań. Ponieważ na ogół sprawia im to dużą trudność, zarówno uczniowie, jak i nauczyciele bardzo pozytywnie przyjmują umieszczanie w podręcznikach przykładów rozwiązanych zadań z pełnym komentarzem.

Umożliwia to uczniom nieobecnym na lekcji oraz tym, którzy nie zrozumieli omawianych zagadnień, przeanalizować te niejednokrotnie trudne treści.

Oczywiście, w każdym podręczniku powinny się znaleźć: streszczenie (przekaz najważniejszych treści) po poszczególnych działach i pytania kontrolne (najlepiej problemowe). Podręcznik musi także zawierać tak zwaną „obudowę", czyli „legalne ściągi", takie jak: układ okresowy pierwiastków, tablice elektroujemności, rozpuszczalności, stałe dysocjacji kwasów i zasad itp.

Na koniec warto postawić sobie dwa pytania:

- Dlaczego chemia jest uznawana za przedmiot raczej trudny?
- Czy wobec tak wszechobecnego Internetu nieuchronnie nadchodzi era zastępowania podręczników tradycyjnych e-podręcznikami?

Odpowiedzią na te pytania niech będą słowa Jana Harabaszewskiego – autora pierwszej w języku polskim wspomnianej już *Metodyki chemji* [8]:

> Dla każdego, kto podejmuje zadanie przewodnika w krainę zjawisk chemicznych, droga osobliwie jeży się od trudności. Przede wszystkim z samej istoty procesu chemicznego wynika, że dla nas dostępne są tylko początek i koniec jego… Dlatego tyle mozołu potrzeba do wprowadzenia ucznia w zakres myślenia chemicznego;

a także refleksja ks. Mieczysława Malińskiego [10]:

> Być może, że zostanie wynalezionych jeszcze wiele środków masowego przekazu lepszych niż obecne: niż prasa, radio, telewizja, które mają za zadanie podawać informacje i wychowywać społeczeństwo. Ale zawsze jak dawniej, tak i w przyszłości jedynym najlepszym, niezastąpionym środkiem przekazu informacji, sposobem wychowywania człowieka pozostanie drugi człowiek: NAUCZYCIEL.
>
> Wśród rozmaitych ważnych zawodów potrzebnych do tego, aby społeczeństwo mogło normalnie żyć i rozwijać się, na pewno najważniejsza jest funkcja nauczyciela, w którego rękach spoczywa przyszłość narodu, przyszłość ludzkości.

Mamy nadzieję, że również podręcznik – także w wersji tradycyjnej – pozostanie ważną pomocą zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Bibliografia

[1] Śniadecki J., *Początki chemii…*, Wilno–Warszawa 1816.

[2] Burewicz A., *Wykład*, III Wiosenna Szkoła Problemów Dydaktyki Chemii, Karpacz 1983.

[3] Poźniczek M., Kluz Z., *Z chemią w przyszłość. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony.* Cz. II, ZamKor, Kraków 2013.

[4] Rogaliński J., *Doświadczenia skutków rzeczy pod zmysły podpadających na publicznych posiedzeniach w Szkołach Poznańskich Societatis Jesu na widok wystawione y wykładane przez Xiędza Józefa Rogalińskiego…*, Poznań 1765–1776.

[5] Poźniczek M., Kluz Z., *Z chemią w przyszłość. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony.* Cz. III, ZamKor, Kraków 2014.

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

[7] Poźniczek M., Kluz Z., *Z chemią w przyszłość. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony.* Cz. I, ZamKor, Kraków 2012.

[8] Harabaszewski J., *Metodyka chemji*, Wydawnictwo Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1932.

[9] Laszlo P., *Nowa chemia*, Wydawnictwo Domino „Książnica", Katowice 2000.

[10] Maliński M. ks., *Góry przenosić*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1981.

Anna Dziedzicka

Przyczynek do nauczania botaniki na ziemiach polskich – o podręczniku J. Rostafińskiego *Botanika szkolna dla klas wyższych* wydanym nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych[1]

W dydaktyce biologii w szkolnictwie polskim olbrzymią rolę odegrały podręczniki do botaniki autorstwa Józefa Rostafińskiego, pierwsze napisane przez Polaka; wcześniej korzystano bowiem z polskich tłumaczeń obcojęzycznych wydawnictw.

Polskie pisarstwo podręcznikowe w drugiej połowie XIX wieku rozwijało się przede wszystkim w Galicji. Spolonizowany system szkolnictwa, wyodrębnienie z historii naturalnej botaniki oraz szybki rozwój badań naukowych pozwoliły na podejmowanie wyzwań, jakimi było opublikowanie polskich podręczników dla gimnazjów. Po reformie austriackiego sytemu edukacji popularność zdobyła książka profesora botaniki na Uniwersytecie w Grazu, Johanna Georga Billa *Grundriß der Botanik für Schulen* (wyd. I, Wien 1854)[2]. Przetłumaczona została na język polski w latach siedemdziesiątych XIX wieku przez Mariana Łomnickiego[3], wówczas nauczyciela gimnazjalnego w Stanisławowie[4]. W latach osiemdziesiątych środowiska naukowe Krakowa i Lwowa podjęły inicjatywę przygotowania oryginalnych polskich podręczników[5]. Napisania książek szkolnych do botaniki podjął się Józef Rostafiński, profesor botaniki Uniwersytetu Jagiellońskiego, dyrektor

---

[1] J. Rostafiński, *Botanika szkolna dla klas wyższych z 553 drzeworytami, barwną tablicą oraz kartą rozsiedlenia roślin*, wyd. I, Kraków 1886.

[2] M. Svojtka, *Johann Georg Bill (1813–1914), Mediziner und Naturwissenschaftler*, http://www.biographien.ac.at/oebl/oebl_B/Bill_Johann-Georg_1813_1870.xml, [dostęp 4.02.2018].

[3] M. Łomnicki, *Zarys botaniki dla klas wyższych szkół średnich*, Lwów 1875.

[4] G. Brzęk, S. Czarniecki, *Marian Alojzy Łomnicki (1845–1915)*, „Polski Słownik Biograficzny", t. 18, 1973, s. 390–391.

[5] M. Stinia, *Osiągnięcia krakowskiego środowiska naukowego w dziedzinie pisarstwa podręcznikowego w okresie autonomicznym*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych", t. XI, red. G. Chomicki, Kraków 2013, s. 37–46.

Ogrodu Botanicznego UJ[6]. Próba okazała się bardzo udana, podręcznik Rostafińskiego *Botanika szkolna dla klas wyższych*, opublikowany w 1886 roku, uznawano za jeden z najlepszych w Europie[7]. Używano go od końca XIX wieku aż do lat dwudziestych XX wieku (wyd. 6, Lwów 1920; wyd. 7, Lwów b.r.w.). W międzyczasie autor dokonał w nim wielu przeróbek.

W tym samym 1886 roku wyszła w Krakowie *Botanika szkolna dla klas niższych;* zaś jako uzupełnienie wspomnianych podręczników należy potraktować przygotowany również przez Rostafińskiego przewodnik do oznaczania roślin.

Omawiana *Botanika szkolna dla szkół wyższych* liczy 192 strony i zawiera 553 ryciny; na podręcznik składają się następujące części: *Przedmowa, Wstęp, Opisy grup roślinnych, Paleontologia, Geografia roślin, Spis nazw roślin, Alfabetyczny spis rzeczy* (skorowidz), *Spis pomyłek* (errata).

Przedmowę, w której została przedstawiona koncepcja podręcznika, autor rozpoczął zdaniem: „Czyniąc zadość gwałtownej potrzebie nie tylko szkoły, ale nawet całej naszej literatury, wydaję tę książeczkę"[8]. *Wstęp* zawiera rys historyczny nauki o roślinach – od Arystotelesa począwszy, opis systemu sztucznego i naturalnego, podwójne nazewnictwo, nazwiska uczonych, budowę chemiczną roślin i warunki ekologiczne, w jakich one żyją. Wiele uwagi Rostafiński poświęcił jednostce, jaką jest gatunek, podkreślając podobieństwo osobników jednego gatunku do siebie. Dokładność autora wyraziła się w zdaniu: „Zdarza się jednak niekiedy, że z przyczyn nam nieznanych niektóre osobniki wśród całego mnóstwa odrodzą się nieco i tak powstaje odmiana (varietas) gatunku". Dzisiaj wiadomo, że tą przyczyną są mutacje.

W zasadniczej części podręcznika szczegółowo opisano grupy roślinne w kolejności systematycznej – od zielenic po okrytozalążkowe. Wiele miejsca zajmują wiadomości z botaniki ogólnej, przy czym nie zostały pominięte zagadnienia z zakresu ekologii. Na zakończenie Rostafiński zamieścił podstawowy zasób wiedzy z paleobotaniki i geografii roślin.

Z perspektywy współczesnego czytelnika trzeba ocenić podręcznik Rostafińskiego jako ciekawie napisany, pięknie ilustrowany i dający bogatą wiedzę o świecie roślin; na zaakcentowanie zasługuje fakt, że autor zapoznawał uczniów z praktycznym zastosowaniem grup roślinnych, np. gdy informował, że w krajach azjatyckich okrzemki są dodatkiem do mąki przy wypiekaniu chleba, a w okresie

---

[6] A. Zemanek, *Józef Rostafiński (1850–1929). Botanik, systematyk roślin niższych, historyk biologii*, [w:] *Uniwersytet Jagielloński, Złota Księga Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi*, Cz. I: *Biografie uczonych*, red. A. Zemanek, Kraków 2000, s. 90–99; B. Hryniewiecki, *Józef Rostafiński (1850–1928) w setną rocznicę urodzin*, Acta Societatis Botanicorum Poloniae, 20, 1951, Suppl., s. 47–76.

[7] M. Stinia, *Osiągnięcia…*, s. 42.

[8] J. Rostafiński, *Botanika szkolna dla klas niższych*, s. 9.

głodu ziemia okrzemkowa może nawet służyć jako „nędzny pokarm", że krasnorosty służą wielu ludom jako sałata, z kolei sproszkowane, a potem utwardzone listownice są stosowane do wyrobu eleganckich uchwytów do brzytew. Ponadto Rostafiński podkreślił, że z mszaków wyrabia się leki, że grzyby stanowią pokarm, ale też dają barwniki i są roztoczami; wyjaśnił, że „gdyby nie one, cała ziemia byłaby zawalona trupami ciał zwierzęcych, roślinnych i szczątków ludzkiego gospodarstwa".

Oczywiście styl, ortografia, systematyka i nazewnictwo są właściwe dla czasów, w których powstawał podręcznik, niemniej szczególnie trzeba zaznaczyć posługiwanie się przez autora prostym, zrozumiałym dla uczniów językiem i uwypuklanie tego, co dla młodych ludzi mogło mieć praktyczne znaczenie, zwłaszcza że takie stanowisko jest obce wielu współczesnym autorom podręczników.

Omawiany podręcznik dowodzi, że troska o ucznia miała największe znaczenia dla Rostafińskiego, który już we wstępie tłumaczy, że aby niepotrzebnie nie obciążać młodych umysłów, posiłkował się nazwami roślin z języka potocznego. W opanowaniu materiału w domu miały pomóc uczniom zamieszczone w podręczniku ryciny – zaczerpnięte z 35 dzieł (z odwołaniami do ich twórców); niektóre grafiki zostały przygotowane na zlecenie, inne Rostafiński sporządził osobiście. Wszystkie ryciny są nie tylko precyzyjne, mają również duże walory estetyczne; wystarczy spojrzeć choćby na tę, która przedstawia sadzonki ziemniaka (s. 116) – widać na niej bulwę sadzeniaka, całą roślinę, korzenie i młode bulwy.

Podręczniki Rostafińskiego były bez wątpienia wielkim osiągnięciem wydawniczym profesora – pod innymi tytułami ukazały się w Królestwie Polskim: *Botanika szkolna dla klas niższych* – wydana w Warszawie w 1899 roku – nosiła tytuł *Botanika na biologicznej podstawie. Kurs I*, natomiast *Botanikę szkolną dla klas wyższych* opublikowano w Warszawie w roku 1901 pt. *Botanika na biologicznej podstawie*. *Kurs II*.

Kończąc *Przedmowę* do swojego podręcznika, Rostafiński napisał: „Zamknę rzecz zapewnieniem, że zrobiłem, na co mnie stać było, bodajby z pożytkiem dla szkoły i społeczeństwa"[9].

Wysoki poziom merytoryczny omawianej *Botaniki szkolnej dla klas wyższych* wzbudza podziw także w obecnej dobie, ma ona wszystkie cechy, jakimi powinien charakteryzować się dobry podręcznik – w przystępnej formie przekazuje wiadomości z zakresu botaniki, uczy kontaktów z żywą przyrodą (tak na marginesie, współcześni uczniowie, kształceni z przeładowanych wiedzą teoretyczną książek, niejednokrotnie nie potrafią rozróżnić gatunków zbóż), ponadto oddziałuje estetycznie. Bez wątpienia podręcznik Rostafińskiego wywarł dobry wpływ na kształtowanie wiedzy botanicznej wielu pokoleń Polaków.

---

[9] Ibidem, s. 10.

Artykuły recenzyjne i recenzje

Ewa Ogłoza
Uniwersytet Śląski

Artykuł recenzyjny na temat:

Kształcenie literacko-kulturowe i klucze do literatury oraz kultury w wybranej serii podręczników dla licealistów

Ogólnie o serii. Cała seria i wszystkie części noszą ten sam tytuł: „Klucz do świata: literatura, język i komunikacja". Autorami są: Beata Drabik, Jakub Pstrąg, Andrzej Zawadzki. Podręczniki zostały opublikowane przez Wydawnictwo Szkolne PWN w latach 2007 do 2012. Książki wydano w formacie 19,3 × 27,0 cm. Seria obejmuje pięć części, po dwie dla klasy I (ss. 255 i 176) i II (296 i 352) oraz jedną część dla klasy III (ss. 368)[1].

Pierwsze dwie części znalazły się na liście Ministerstwa Edukacji Narodowej z października 2016 – jako podręczniki uwzględniające nową podstawę programową[2].

Tytuł serii ma znaczenie metaforyczne, a na okładce każdego podręcznika znajduje się rysunek klucza czy kluczyka. Przykładowe znaczenia klucza można by wymienić takie: literatura jest kluczem do poznania siebie i świata; uczniowie otrzymają klucze do interpretowania tekstów literackich czy kultury; uzyskanie matury otworzy uczniom drzwi na studia lub po prostu do dorosłego życia.

Okładki informują dodatkowo, że podręczniki przeznaczone są dla zakresu podstawowego i rozszerzonego, a materiał skupiony jest wokół trzech elementów: literatury, języka oraz komunikacji. Wydaje się, że zabrakło wskazania na kulturę, tym bardziej że teksty kultury oczywiście znajdują się w podręcznikach.

[1] B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki.: Klucz do świata: literatura, język, komunikacja: podręcznik do języka polskiego klasa 1. Cz. 1. Warszawa 2007. B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki: Klucz do świata: literatura, język, komunikacja: podręcznik do języka polskiego klasa 1. Cz. 2. Warszawa 2008. B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki: Klucz do świata: literatura, język, komunikacja: podręcznik do języka polskiego klasa 2. Cz. 1. Warszawa 2008. B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki: Klucz do świata: literatura, język, komunikacja: podręcznik do języka polskiego klasa 2. Cz. 2. Warszawa 2008. B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki: Klucz do świata: literatura, język, komunikacja: podręcznik do języka polskiego klasa 3. Warszawa 2009.

[2] https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz_dopuszczone_lista1.php; 3 listopada 2016; aktualizacja 27 X 2016

Na okładce podręcznika do części drugiej dla **klasy pierwszej** znajdują się informacje o autorach, ich zajęciach prowadzonych na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także w przypadku p. Jakuba Pstrąga – w liceum. Beata Drabik i Jakub Pstrąg zajmują się teorią komunikacji i retoryką, natomiast Andrzej Zawadzki – teorią literatury i komparatystyką literacką. Wszyscy troje opublikowali książki naukowe: Drabik – „Komplement i komplementowanie jako akt mowy i komunikacyjna strategia"; J. Pstrąg – „Werbalne i niewerbalne techniki i strategie oponowania" oraz A. Zawadzki – „Nowoczesna eseistyka filozoficzna w piśmiennictwie polskim I poł. XX wieku" (także współautor „Słownika bohaterów literackich" i „Epok literackich"). Ponadto Drabik pasjonuje się filmem, Pstrąg – podróżami i fotografią, a Zawadzki – zwierzętami (psy i koty).

W części pierwszej podręcznika do **klasy II** – zamieszczono krótką informację o koncepcji podręcznika; niektóre stwierdzenia są nieco mylące; na przykład prawdą jest, że w jednej części omówiono i romantyzm, i pozytywizm, ale ani w podtytule, ani w spisie treści nie zaznaczono, że omawiana jest literatura z XIX wieku, tylko każdej z epok poświęcono oddzielny rozdział. W informacji na okładce podkreślono, że uczniowie mają kontakt z literaturą najnowszą na każdym etapie liceum oraz że odautorskie komentarze i ćwiczenia mają „na celu nie tylko utrwalanie wiedzy ucznia, lecz także kształtowanie umiejętności kreatywnego myślenia i świadomego uczestnictwa we współczesnej kulturze" (okładka). Dodano także, iż w podręczniku jest ponad sto barwnych ilustracji, co decyduje o bogactwie warstwy ilustracyjnej i „prowokuje do rozważań na temat wzajemnych zależności różnych dziedzin sztuki". Takie informacje powinny były znaleźć się w każdej części, podobnie jak należałoby, czego nie zrobiono, powtarzać uwagi o konstrukcji podręcznika we wstępie do wszystkich książek.

W części drugiej do **klasy II** czytamy, że w podręczniku znajdują się: teksty, wskazówki interpretacyjne (dodajmy, że często zbyt szczegółowe i drobiazgowe, także sugerujące odpowiedź, np. do liryku Tetmajera „Koniec wieku XIX", s. 20), objaśnienia pojęć teoretycznoliterackich, materiały do ćwiczeń z nauki o języku, duże, barwne reprodukcje dzieł sztuki – obrazów, dzieł architektonicznych, grafik, szkiców, kadrów z filmów oraz fotografii, a także podsumowania epok (co ma ułatwić powtórzenie, a co, wydaje się, wyręcza uczniów, proponuje im taką powtórkę, którą powinni zrobić sami i tak, jak chcieliby to zrobić).

Podział materiału literackiego. Klasa I obejmuje: antyk, średniowiecze i renesans – w części pierwszej oraz barok i oświecenie w części drugiej. Klasa II obejmuje: romantyzm i pozytywizm w części pierwszej oraz Młodą Polskę i dwudziestolecie międzywojenne w części drugiej. Klasa III obejmuje w jednym tomie: literaturę okresu II wojny światowej, literaturę lat 1945–1989 oraz literaturę po 1989 roku. Oczywiście, ogólny podział materiału wskazuje na zachowanie chronologii w prezentowaniu tekstów.

Do każdej epoki odnoszą się rozdziały i podrozdziały, ponumerowane i zatytułowane. **Tytuły** nadane zostały na różne sposoby. Są tytuły tekstów, czasami cytat lub dopowiedź o charakterze interpretacyjnym, niekiedy ze wskazaniem na problem; są także tytuły, nawet nadmiernie rozbudowane, w których nie wymienia się tekstów, a tylko problemy.

Przykłady tytułów (z I klasy):

Nowy Testament – Ewangelie

Księga Rodzaju – Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię …

Być pięknym, odważnym, dobrym … Ideał herosa i wartości świata starożytnego

Święty – idealny wzór do naśladowania. Przykłady średniowiecznego piśmiennictwa hagiograficznego

„Antygona" – dwie prawdy; dwa prawa

O kaprysach Fortuny, wartości cnoty i wiecznej trwałości poezji. Refleksyjna, moralno-pouczająca i autotematyczna liryka Jana Kochanowskiego (tytuł zbyt obszerny, wskazujący na to, co mogłoby być przedmiotem ustaleń po lekturze liryki Kochanowskiego; chyba że autorom chodziło o ułatwienie powtórzenia i zapamiętania treści).

Powtarza się kilka wyrazów w tytułach: *Od ogółu do szczegółu, czyli wprowadzenie do … kultury i sztuki greckiej; do epoki średniowiecza; do renesansowej kultury.*

Każda mniejsza część kończy się ćwiczeniem w czytaniu ze zrozumieniem ***(Czytam, więc rozumiem)***, na przykład do fragmentu tekstu Stefanii Skwarczyńskiej *Dramat – literatura czy teatr?* lub Josteina Gaardera *Świata Zofii.*

Na końcu rozdziałów o epokach jest ***W kilku słowach – powtórzenie wiadomości.***

Z kolei, jeśli pojawiają się wskazówki lekturowe do tekstów, które powinny być czytane w całości, powtarzają się tytuły i nieco zabawne sformułowanie „**lektura od deski do deski".** Być może, takie żartobliwe wypowiedzenia „lektura od deski do deski" czy **„pojęcia do wzięcia"** mogłyby wystąpić tylko na stronie wprowadzenia do podręcznika; nie powinny być powtarzane wiele razy.

Tytuły podrozdziałów są właściwie tematami lekcji, a tytuły rozdziałów – tematami cykli lekcyjnych. Może to wywoływać rozdrobnienie materiału i nie zostawia możliwości własnego planowania lekcji. Niejednokrotnie w tytułach zauważamy narzucenie interpretacji zjawiska literackiego. Jeśli cytowane są fragmenty dzieła tego samego autora, często podano oddzielnie do każdego fragmentu tematykę, ukierunkowując rozważania. Można by inaczej: nakreślić ewentualnie plan rozważań, a cytaty zamieścić tak, aby uczniowie przynajmniej dopasowywali fragment do problemu, a może doszukiwali się w cytatach innych treści niż tylko te, które zasugerowano w tytułach.

Oryginalnym pomysłem autorów jest rozpoczynanie wielkich rozdziałów od **map świata**, opisanych za pomocą strzałek, tak aby licealiści zastanowili się nad zasięgiem geograficznym (światowym bądź europejskim) danego zjawiska w kulturze. Zamieszczono następujące mapy:

Klasa I, część 1:

Mapa z 1486 roku (według map Ptolemeusza)

Mapa Enrica Martella z około 1470 roku

Mapa Jodocusa Hondiusa, Francisa Drake'a (*Mapa ogólna wyprawy Drake'a)* z 1590 roku.

Klasa I, część 2:

Mapa Willema Blaeu'a, datowana na 1617 rok (być może błąd w zapisie nazwiska, które jest chyba nieodmienne w języku polskim)

Mapa świata Guillaume'a Delisle'a z początku XVIII wieku.

Klasa II, część 1:

Mapa świata przedstawiająca brytyjskie kolonie i szlaki emigracyjne Evansa Smitha z 1851 roku

Mapa świata J. B. Poirsona [Jean Baptiste] (nie rozszyfrowano inicjałów imienia; nie podano wymowy nazwiska) z XIX wieku (znalazłam informację, że była opublikowana w 1798 roku).

Klasa II, część 2:

Mapa – alegoryczna, przedstawiająca układ sił politycznych w latach 1914–1918; B. Créte – 1914

Mapa świata 1919–1929, z atlasu Alexa Radó.

Klasa III:

Mapa: Europa w 1941 roku (mapa z niemieckiego atlasu)

Mapa: Europa – mapa polityczna z 1965 roku

Mapa polityczna Europy w 1993 roku

[wszystkie trzy mapy pochodzą z Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego].

Podręczniki zamykają **indeksy**: pojęć, nazwisk, postaci biblijnych oraz mitologicznych (w pierwszej klasie).

Podręcznik do klasy **trzeciej** kończą obszerny dział „**Powtórka z lektur**" (29 tekstów) oraz „**Motywy"** (w sumie siedem motywów: podróż, dwór szlachecki, miasto, wieś, miłość, śmierć, artysta), a także „Słownik pojęć" i dwa indeksy: pojęć oraz nazwisk. W „Słowniku pojęć" jest prawie trzysta terminów – z literaturoznawstwa, psychologii, religioznawstwa, nazywających: epoki, zjawiska, nurty, gatunki, środki stylistyczne, metodologie czy postawy.

Podręczniki z omawianej serii realizują klasyczny schemat podręcznika do kształcenia literacko-kulturowego, o którym pisał Zenon Uryga, zawierają więc antologię tekstów, obudowę dydaktyczną i część informacyjną.

Ponieważ moja opinia nie może zawierać wniosku o wyróżnienie czy nagrodę, uznałam, że lektura nastawiona na wskazanie wszystkich błędów rzeczowych,

dydaktycznych czy językowych, nie jest potrzebna[3]. Zamiast wymienienia błędów chciałabym rozważyć kilka kwestii ogólnych dotyczących zawartości i konstrukcji w nawiązaniu do refleksji o podręcznikach literackich Stanisława Bortnowskiego oraz Zenona Urygi.

Antologia powinna być bardziej urozmaicona, zawierać więcej tekstów, na przykład kilka utworów lirycznych z różnych okresów, aby pokazać rozmaitość tendencji, przemiany i fazy twórczości wybranego poety (na przykład Leopolda Staffa, Juliana Tuwima czy Czesław Miłosza).

Obudowa dydaktyczna – polecenia czy pytania nie powinny pojawiać się w odniesieniu do każdego tekstu; należałoby pozostawiać teksty bez obudowy, aby umożliwić uczniom samodzielne stawianie pytań czy hipotez interpretacyjnych. Należałoby modyfikować zestawy – ograniczać liczbę pytań, dodawać inne; zamieszczać cytaty z opracowań, bibliografię; pokazywać sporne kwestie, wymieniać problemy; dodać instrukcje lekturowe, aby nie powtarzać tych samych pytań, dodać na marginesach opisy wybranych fraz, a także stosować podkreślenia lub wytłuszczenia. Warto by dołączyć wskazania do lektury wybranych tomów poezji. Należałoby naszkicować założenia nowych metodologii i pokazywać wzory interpretacji dla nich typowe oraz uwzględniać geografię, chronologię, poetykę, różnorodność kulturową, płeć itp. Pozostawić trzeba by bloki ćwiczeń i zadań, które służą przygotowaniu do matury, pod warunkiem że zmodyfikowane zostanie zarządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w tej sprawie.

Uwagi szczegółowe

1. Przeanalizujmy zestaw dziesięciu poleceń i pytań do liryku Kazimierza Przerwy-Tetmajera „ Koniec wieku XIX" – w klasie II, części 2, na s. 20.

Polecenie nr 1 – *Jak zbudowany jest wiersz Tetmajera? Czym charakteryzuje się wypowiedź podmiotu lirycznego?* – zawiera dwa różne problemy (kompozycja i monolog „ja" lirycznego).

Polecenie nr 2 – *Odpowiedzi na jakie pytania szuka podmiot utworu? Dlaczego często odpowiada pytaniem na pytanie?* – to uczniowie powinni zauważyć zestaw pytań w wierszu, a nie przeczytać o tym w poleceniu.

W poleceniach użyto synonimicznie terminów: „podmiot liryczny", „osoba mówiąca w wierszu", „podmiot utworu". Nie są to synonimy, a przede wszystkim sytuacja komunikacyjna w wierszu jest bardziej skomplikowana. W poleceniach

[3] O podręcznikach z omawianej serii do I klasy pisał przed kilku laty Maciej Kawka. Zob. M. Kawka, *Opinia o podręczniku Klucz do świata (kl. I, cz. 1 i 2) w zakresie nauki o języku*, Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, t. VII, pod red. G. Chomickiego, Kraków 2009, s. 89–93.

nie ma pytań o adresata (rozmówcę), co trzeba byłoby odnieść do słów opatrzonych znakiem zapytania, rozpoczynających kolejne strofy, oraz do motywów w ostatniej strofie (metafora „tarczy", słowa „człowiecze z końca wieku", znamienny gest „głowę zwiesił niemy"). Polecenie nr 3 – […] *Nazwij je własnymi słowami* – jest mało precyzyjne.

Polecenie nr 9 – *Czy dostrzegasz jakieś związki między problemami człowieka żyjącego pod koniec XIX w. a problemami współczesnego nam świata?* (niedobre pytanie o rozstrzygnięcie) *Sformułuj tezę i poprzyj ją stosownymi argumentami.* Można by pytanie i polecenie połączyć w jedno zadanie, a może warto by także wskazać wybrane teksty literackie czy publicystyczne do wykorzystania w formułowaniu tezy i argumentacji. W poleceniu nr 10 odsyła się uczniów do innego wiersza bez podania numeru strony; dodajmy, że w całym cyklu podręczników nie ma wewnętrznych odsyłaczy.

W klasie II, części 2 – trafnie przytoczono (s. 22) „Schyłek wieku" Wisławy Szymborskiej – jako kontekst do liryku Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Nie ma jednak żadnej informacji (daty, ikonki itp.), która wskazywałaby na współczesne pochodzenie wiersza.

2. W klasie II, części 2 zauważam nieodpowiednie rozdzielenie tekstu wiersza na dwie strony – np. początek wiersza „Koniec wieku XIX" jest na s. 19, a dalsze strofy na s. 20. Podobnie na jednej stronie znajdują się rozmaite treści – na s. 17 jest koniec poleceń do fragmentu z Nietzschego, podsumowanie rozdziału o filozofii, notka biograficzna o Staffie, wiersz Staffa i początek poleceń do tegoż wiersza.

3. Rozdział II w klasie III „Proza po 1989 roku" obejmuje pięć podrozdziałów:

1. Wielkie powieści retrospekcyjne: „Widnokrąg" Wiesława Myśliwskiego i „Madame" Antoniego Libery
2. Czas i przestrzeń mitu w prozie Olgi Tokarczuk
3. „Jadąc do Babadag", czyli rzeczywistość uśpiona w prozie Andrzeja Stasiuka
4. W języku kobiecego ciała … – proza Manueli Gretkowskiej
5. Najnowsza polska literatura fantastyczna – Jacek Dukaj

Podrozdział nr 6 z testem na czytanie ze zrozumieniem („Czytam, więc rozumiem") także dotyczy prozy Dukaja; zawiera tekst Piotra Kofty „Spojrzenie Pierre'a Menarda".

Przedstawiam moje uwagi do rozdziału II. Wydaje się, że należałoby dowartościować znakomitego pisarza, Wiesława Myśliwskiego, umieszczając fragment jego tekstu w oddzielnym podrozdziale, a także dopowiedzieć więcej informacji o jego powieściach, na przykład o „Kamieniu na kamieniu" czy o „ Traktacie o łuskaniu fasoli", a także wymienić wśród dramatów „Drzewo", który to dramat był inscenizowany, a sam Myśliwski ma o nim wysokie zdanie. Na pewno warto

by w notce biograficznej napisać o adaptacjach filmowych i teatralnych prozy i dramatów pisarza. Dziwi wybór tylko jednego cytatu z jednej powieści (w porównaniu na przykład z trzema fragmentami z „Madame"). Czterej pozostali pisarze znaleźli miejsce w oddzielnych podrozdziałach. Łącząc dwa teksty różnych twórców, nie uniknięto niezręcznego zapisania na jednej stronie dwu bloków tematycznych (s. 259).

Nie ma jasnych kryteriów wyboru tekstów z często rozległej twórczości czy obszernego dzieła. Przykładowo: dlaczego w III klasie z ważnego „Widnokręgu" Myśliwskiego zacytowano tylko jeden fragment, a z wartościowej czy interesującej „Madame" Antoniego Libery – aż trzy fragmenty?

4. Dobrze, iż autorzy zdecydowali się wybrać do ćwiczeń w czytaniu ze zrozumieniem teksty z opracowań wskazanych w bibliografii. Stworzona została jeszcze jedna okazja do powtórzenia bądź poszerzenia wiedzy na temat danego zagadnienia literackiego. Przykładowo: licealiści mogą przeczytać fragment rozprawy Marii Podrazy Kwiatkowskiej „Somnambulicy – dekadenci – herosi. Studia i eseje o literaturze Młodej Polski".

5. W klasie II, części 2 zauważamy ciekawe zestawienie: dwie fotografie tego samego obiektu w Barcelonie (s. 12 i 13), ale w różnym oświetleniu (słonecznym w dzień i sztucznym nocą).

6. We fragmentach „[tytuł tekstu] – **lektura od deski do deski**" powtarza się schemat kilku bloków pytań, poleceń i zadań. Są to:

Wskazówki interpretacyjne (np. zwróć uwagę …; zanalizuj …; zastanów się …; jakie? …; porównaj … – kl. I, cz. 2, s. 72 i 73).

Pytania do lektury.

Pytania przekrojowe.

Tematy do przemyślenia.

Cytaty z lektury.

Minibibliografia.

Pierwsze cztery grupy pytań w każdym bloku zawierają różne formy zwracania się do uczniów i kierowania ich pracą; nie jest więc jasna zasada podziału na cztery części; ponadto nie ma na przykład różnicy formalnej między „pytaniami do lektury" a „pytaniami przekrojowymi", a wśród „tematów do przemyślenia" także są pytania. Podawanie niewielkiego wyboru krótkich cytatów jest zbędne.

7. Wątpliwości budzi wielopunktowa **obudowa dydaktyczna** do każdego tekstu z antologii. Na pewno wzorcowe zestawy pytań czy poleceń spełniają swoje zadanie, ale w odniesieniu do tylko kilku wybranych tekstów. Pozostałe teksty mogłyby zostać bez obudowy albo mogłyby ich dotyczyć pojedyncze zadania czy problemy. Autorzy podręcznika nie powinni tak drobiazgowo i za każdym razem kierować pracą licealistów, czyli właściwie zastępować nauczyciela polonistę, który na lekcjach chciałby zawsze stosować heurezę. W dydaktyce literatury promuje się stosowanie rozmaitych metod, przede wszystkim problemo-

wych na wyższych etapach kształcenia, a także zachęca się do tworzenia takich sytuacji lekcyjnych, kiedy uczniowie stawiają pytania i dopiero po ich postawieniu szukają na nie odpowiedzi. Obudowa przewiduje raczej pracę indywidualną, podczas gdy coraz częściej stosuje się pracę w kilkuosobowych zespołach.

Do każdego tekstu literackiego autorzy układają od mniej więcej dziesięciu do kilkunastu wypowiedzeń, które składają się na obszerną obudowę dydaktyczną. Nawet jeśli w podręczniku znajduje się więcej niż jeden liryk danego twórcy, na przykład Krzysztofa Kamila Baczyńskiego (klasa III), obudowa odnosi się do każdego tekstu oddzielnie. Nie ma ani jednego liryku, powieści czy dramatu bez obudowy dydaktycznej. O takich rozwiązaniach pisał Zenon Uryga: *Wiele jednak zależy od tego, czy podręcznik chce wszystko sam powiedzieć, zastępując funkcje nauczyciela dyrektywnym sterowaniem pracą uczniów, czy też otwiera swój kształt na lekcyjne dopełnienia projektu uczenia się, na refleksję nad celami pracy i poszukiwanie dogodnych metod*[4]. Dydaktyk literatury użył metonimii, ale oczywiście jego uwagi odnoszą się do tego, co zamieścili w podręcznikach ich autorzy.

8. Niejasny jest podział na podrozdziały, a wątpliwości budzą tytuły, na przykład rozdziału VI w „Baroku" (kl. I, cz. 2, od s. 78). Tytuł: „Twórczość Moliera. Teatr francuski drugiej połowy XVII wieku" – sugeruje przekrojowe omówienie dramatów Moliera, a rozdział dotyczy tylko „Świętoszka" (dwa podrozdziały oraz „lektura od deski do deski"). W tytule nie ma innych nazwisk, mimo że omawia się także „Cyda" Corneille'a i „Fedrę" Racine'a.

9. Podręczniki zawierają wiele **informacji**, zarówno we wprowadzeniach do epoki, jak i końcowych „W kilku słowach – powtórzenie wiadomości z rozdziału…" wraz z ćwiczeniami, które w większości nie są ćwiczeniami, ale pytaniami lub poleceniami, które wymagają odtworzenia wiadomości. Bardzo skrótowe omówienie epok nie jest konieczne, a z zestawu pytań powtórkowych można by zrezygnować. Powtórzeniu służą na przykład słowniki terminów.

10. Nie podobają mi się **rysunki,** na których po dwu autorów tekstów cytowanych wcześniej podejmuje jakby rozmowę; każdy z nich wypowiada w tzw. dymku jakiś krótki fragment dzieła. Przykładowo w klasie I – dialogi między twórcami (Kochanowski i Rej), twórcą (Dante) i śmiercią …; ostatni z serii takich rysunków – na okładce podręcznika dla trzeciej klasy (z życzeniami powodzenia na maturze). W podręczniku do klasy III „rozmawiają" Tadeusz Borowski i Gustaw Herling-Grudziński (s. 65), Albert Camus i Michaił Bułhakow (s. 144), Vittorio Messori i Jan Paweł II (s. 294), natomiast na s. 171 jest fragment wywiadu Stanisława Beresia z Ryszardem Kapuścińskim. Takie rysunki z tekstami mają wpro-

[4] Z. Uryga, *Miejsce dyskursu o metodzie w licealnych podręcznikach literatury*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, pod red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 92.

wadzać chyba element humoru, ponieważ przypominają bliski uczniom komiks. Wydaje się jednak, że nie ma potrzeby rysować portretów znanych z fotografii osób, są inne możliwości skupienia uwagi licealistów na słowach; brakuje opisów bibliograficznych do cytowanych kwestii. Czyli takie rysunki są zbędne w podręczniku do liceum.

11. W podręcznikach nie ma wewnętrznych odsyłaczy, a na przykład w III klasie w różnych miejscach cytowane są liryki Szymborskiej, Różewicza czy Herberta.

12. W spisie treści (ani w innym miejscu podręcznika) nie podano listy pokazywanych tekstów kultury. Trzeba jednak powiedzieć, że wybór ilustracji jest bogaty i złożony z różnorodnych, trafnie dobranych dzieł plastycznych (obrazy, plakaty), kadrów filmowych, rozmaitych fotografii (na przykład dokumentalnych czy teatralnych). Przykładowo: trafnie zestawiono wiersz Stanisława Barańczaka i obraz Zbyluta Grzywacza, trafnie pokazano obraz Leszka Sobockiego „Polak 1979 (imaginowany portret papieża Jana Pawła II" przy fragmencie „Pamięci i tożsamości" (s. 293). Podpisy pod ilustracjami są niestety niepełne i tylko do nielicznych ilustracji odnoszą się dodatkowe komentarze lub pytania.

13. Zwraca uwagę w podręcznikach **żywa pagina**; dotyczy to zarówno rozdziałów, jak i na przykład słowników terminologicznych Żywą paginę zastosowano w „Słowniku pojęć".

Na zakończenie warto przypomnieć kilka **artykułów** sprzed lat, bowiem ich autorzy – dydaktycy literatury podzielili się uwagami krytycznymi, za pomocą których można by opisać również współczesne podręczniki, a także wskazywali możliwości nadania podręcznikom lepszego kształtu, przede wszystkim bardziej przydatnego dydaktycznie.

Zenon Uryga najpierw formułuje przesłanki pozytywnej opinii o podręczniku, stwierdzając na przykład, że: *O wartości każdego narzędzia przesądza jakość materiału, z którego jest ono zbudowane, oraz funkcjonalność jego konstrukcji, czyli dostosowanie kształtu do zadań, jakie ma spełniać*[5] oraz pisząc, iż: *W przypadku podręczników literatury i języka są, oczywiście, konieczne pytania o rzetelność informacji oraz ich zgodność z aktualnym stanem wiedzy, o trafność doboru tekstów literackich i językowych poddawanych analizie, czy też o wartość procedur analitycznych i interpretacyjnych itp. Ale takie pytania o merytoryczną jakość podręczników wymagają zrównoważenia pytaniami innej natury – o wizję ról ucznia i nauczyciela, adresatów podręcznika oraz o sposób zaprojektowania (konceptualizacji) funkcji, jakie ma on spełniać w procesie uczenia się i nauczania.* […] *Pytanie brzmi, w jakim stopniu chcą one* [podręczniki] *wprowadzać ucznia (postrzeganego jako podmiot uczenia się) w nurt refleksji prakseologicznej* […]

[5] Z. Uryga, op. cit., s. 82.

czy i jak podręczniki angażują ucznia w dyskurs o metodzie, rozumiany jako droga do wyposażania go w świadomość metodologiczną, która miałaby towarzyszyć podejmowaniu działań w różnych zakresach […] *kształcenia polonistycznego*[6]. Badacza niepokoi dominacja funkcji informacyjnej nad innymi funkcjami: *Można się obawiać, że w wielu przypadkach uczenia się i kierowania uczeniem dominują postawy bezrefleksyjne, oparte na nawyku przyswajania informacji oraz korzystania z podręcznikowych pytań i poleceń.* […] *Lektura wybranych podręczników dostarcza pewnych świadectw dydaktycznej myśli o nasyceniu treści ich przekazów (informacji, pytań, poleceń) pierwiastkami refleksji metodologicznej*[7].

Zdaniem wybitnego dydaktyka literatury, taka refleksja zawarta jest na przykład w: nośnikach podręcznikowej informacji (ikonki, ramki, kolor tła); skorowidzach, indeksach; tablicach chronologicznych i synchronicznych, a wymienione elementy służą pracy umysłowej. Uryga dodaje, że namysł o metodzie mógłby znaleźć się także w obudowie dydaktycznej tekstów (zespoły pytań, instrukcji i poleceń), i stwierdza: *Mimo że obudowa sterująca pracą uczniów nad tekstami rozrasta się niekiedy ponad miarę, krępując przy tym inicjatywę dydaktyczną nauczyciela, to pierwiastek refleksji nad technologią uczenia się i metodami poznawania przedmiotu wciąż pozostaje na marginesie projektowanych czynności lekcyjnych*[8].

Z kolei metody badania literatury mogłyby się zawierać w poleceniach, które stawiają ucznia: *Przed koniecznością podjęcia określonych działań w zakresie gromadzenia materiału, jego selekcjonowania, analizy i syntetyzowania albo w dziedzinie redagowania, transformowania czy intersemiotycznego przekładu tekstów, albo też wreszcie w sferze wypowiadania się w bardziej skomplikowanych formach gatunkowych o charakterze publicystycznym, medialnym czy parateatralnym*[9].

O pytaniach sterujących analizą i interpretacją tekstów napisał badacz: *Rozbudowane – nierzadko ponad rozsądną miarę – sekwencje takich pytań służą najczęściej doraźnemu wspomaganiu czytania tekstu* […] – czytaniu wnikliwemu, ale naśladującemu styl czytania znawców. *Nie ma natomiast w tych zestawach pytań miejsca dla kwestii metodologicznych związanych z czytelniczym odbiorem dzieł i postawami wobec literatury*[10].

Uryga ceni: *z jednej strony oznaki sprzeciwu wobec tyranii pseudoheurystycznej metody pytań, która ogranicza samodzielną refleksję nad drogami prowadzącymi do zrozumienia i interpretacji dzieł, a z drugiej – próby równoważenia*

[6] Ibidem.
[7] Ibidem, s. 83.
[8] Ibidem, s. 85.
[9] Ibidem, s. 85–86.
[10] Ibidem, s. 88.

poznawczych celów analizy i interpretacji tekstów z pierwiastkiem ogólniejszej refleksji nad społecznymi funkcjami literatury i sztuki[11]. Takie rozwiązania dydaktyczne obserwuje w dwu wariantach obecnych w dwu różnych seriach podręczników. Są to: „Skarbiec języka, literatury i sztuki"[12] (model kształcenia świadomości literackiej w jej trzech aspektach: wiedza, gust, kompetencje) oraz „To lubię!", w którym obecny jest nurt refleksji antropocentrycznej i kulturoznawczej, skupienie uwagi na *jego horyzontach poznawczych, sposobie postrzegania literatury i kultury, a przede wszystkim świata, w którym żyje*[13], wyzwalanie samodzielności i swobody działania oraz reagowania na kulturową współczesność[14].

Ma rację Uryga, wysoko oceniając „Skarbiec języka, literatury i sztuki" (Nakom), „Między tekstami" (GWO), „Słowa i teksty" (Wydawnictwo Szkolne PWN) oraz „To lubię!" (Wydawnictwo Edukacyjne)[15].

Uryga, podsumowując swoje rozważania na temat podręczników do liceum, dostrzega dwie kwestie – podręczniki powinny zawierać elementy kształtujące refleksję metodologiczną uczniów (*sposób sprofilowania problematyki rozdziałów, oryginalność zestawień tekstowych, kształt obudowy dydaktycznej tekstów sprzyjający aktywności lekcyjnej ucznia i organizowaniu jego pracy umysłowej* – s. 92), a jednocześnie nauczyciele powinni eksponować takie treści podczas lekcji. Podręcznik nie może zastępować we wszystkim nauczyciela polonisty, a z kolei nauczyciel może rozwijać podręcznikowe założenia, chociaż może też je źle odczytać lub ukryć, czy zaprzepaścić.

---

[11] Ibidem, s. 89.

[12] Przygotowane w 2002 roku pod red. Bożeny Chrząstowskiej przez wydawnictwo NAKOM podręcznik i wypisy z ćwiczeniami pod wspólnym tytułem „Skarbiec języka, literatury i sztuki".

[13] Z. Uryga, op. cit., s. 90 i 91.

[14] Seria „To lubię!", począwszy od pierwszego podręcznika wydanego w 1994 roku, objęła całość edukacji szkolnej (klasy VII–VIII, potem IV–VI, gimnazjum i liceum;), rewolucjonizując praktykę wydawniczą w odniesieniu do książek dla ucznia, nauczyciela i rodziców, a także nadążając za zmianami w edukacji polonistycznej („Nowe To lubię!" – od 2006). Przez wszystkie lata zespołem autorów kierowała według własnej oryginalnej i autorskiej koncepcji Zofia Agnieszka Kłakówna.

[15] O niektórych podręcznikach pisałam w tomach Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych PAU. Zob. Opinia o podręcznikach „To lubię!" do kształcenia literackiego i kulturalnego w gimnazjum, [w:] Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. T. I. Pod red. A. Kastorego i G. Chomickiego. Kraków 2002, s. 81–87 oraz Opinia o podręczniku B. Chrząstowskiej: *Skarbiec języka literatury i sztuki*, wyd. Nakom, Poznań 2004, [w:] Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności. T. III. Pod red. G. Chomickiego. Kraków 2005, s. 225–235, a także Opinia o podręczniku „Język polski" (klasa I–III), [w:] Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. T. V. Pod red. A. Kastorego i G. Chomickiego. Kraków 2007, s. 165–172.

Stanisław **Bortnowski** zachęcał, aby podręcznik był „najkrótszy i tym samym najtańszy", aby tekst literacki był w nim najważniejszy, a nie dominował wykład[16]. Manowce twórczości podręcznikowej dostrzega w „brykowatości" (streszcza się wiersze, dramaty, opowiadania, podaje komentarze dotyczące ważnych faktów i zdarzeń, cytuje fragmenty tekstu, uściśla fakty z życia postaci fikcyjnych oraz charakteryzuje bohaterów), w historycznoliterackim encyklopedyzmie, ubezwłasnowolnieniu tekstu literackiego oraz uczeniu poza uczeniem heurystycznym i problemowym[17]. Nowe szlaki wytyczałyby zdaniem Bortnowskiego: przewodniki po tekstach i kontekstach, po problemach oraz po realiach.

Opowiadając się w zakończeniu za zwięzłością, Bortnowski sformułował kilkanaście bardzo cennych dydaktycznie **rad** dla piszących podręcznik. Oto one:

– Bądź zwięzły!

– Pełną interpretację możesz zastąpić wyliczeniem lub tabelką.

– Pomyśl, które fakty są bardzo ważne dla ucznia, które mniej ważne (o tych pisz krócej), które najmniej istotne (te tylko zasygnalizuj w jednym zdaniu).

– Skreśl to, co zainteresuje tylko specjalistę!

– Poszukaj własnej formuły na żywe przedstawienie sylwetek pisarzy.

– Nie zamęczaj szczegółami, wybieraj znaczące!

– Nie napiszesz wszystkiego o dziele literackim [można by dodać: Nie postawisz wszystkich pytań do każdego tekstu!].

– Wypunktuj to, co najważniejsze, i zastanów się nad ciekawą formułą prezentacji problemu.

– Łącz historię literatury z historią kultury, obyczajem, z realiami epoki.

– Pamiętaj, że układ graficzny odgrywa równie ważną rolę jak tekst.

– Stosuj różnorodne znaki graficzne, ale nie męcz oka!

– Przestrzegaj ładu na stronie!

– Daty i tytuły to najczęściej balast, ale można je oszczędnie wybrać i zapisać inaczej, np. w słupku.

W innej tabelce Bortnowski określił, podając przykłady, jak wyróżniać informacje (w ramce, wielkimi literami, wielkością i typami czcionki, podkreśleniami). Pisał do autorów podręczników:

Umieszczaj w ramce informacje dodatkowe, ważne uzupełnienia, definicje itp.

NIE ŻAŁUJ WOLNEGO MIEJSCA NA STRONIE

Różnicuj druk

Bywa, że jednozdaniowa informacja wiele mówi o pisarzu […][18].

---

[16] S. Bortnowski, *Jakie są, a jakie mogłyby być podręczniki literatury*, „Warsztaty Polonistyczne", 1996, nr 2, s. 68–76.

[17] Sformułowania S. Bortnowskiego.

[18] Ibidem, s. 76.

Krzysztof **Stróżański,** rozpatrując sytuację nauczyciela polonisty, który musi wybrać jeden podręcznik, aby korzystali z niego uczniowie, a wolałby polecać uczniom odpowiednie do lekcji fragmenty z różnych podręczników, formułuje następującą tezę: *takim idealnym rozwiązaniem byłoby stworzenie podręcznika segmentowego, rozpisanego na wiele zeszytów i tworzonego przez wielu autorów*[19]. Zeszyty (koherentne i komplementarne) w czterech kolorach mogłyby zawierać (każdy zeszyt osobno): wiadomości, antologię tekstów, vademecum ucznia oraz vademecum nauczyciela.

Dodałabym jeszcze jeden **postulat** do oceniania podręczników szkolnych**.** Postulowałabym zwiększenie grona **recenzentów**, zwłaszcza podczas przygotowania kolejnych części podręcznika. Warto, aby autorzy podręczników licealnych do języka polskiego otrzymywali opinie historyków literatury i sztuki. Z uwagami krytycznymi autorzy mogliby ewentualnie polemizować, kierując się względami dydaktycznymi. Oczywiście powinni byli usunąć wszystkie usterki czy błędy natury merytorycznej. Recenzje rzeczoznawców ministerialnych nie wydają się w pełni i w każdym aspekcie wystarczające, chociaż pozwalają na usuwanie i poprawę usterek językowych czy nawet dostrzeżonych błędnych informacji.

Wniosek. Omawiana seria „Klucz do świata: literatura, język i komunikacja" zawiera wiele pozytywnych rozwiązań, spełnia podstawowe założenia i realizuje funkcje dydaktyczne podręcznika do edukacji literacko-kulturowej. Nie udało się mimo wszystko uniknąć pułapek i nieodpowiednich rozwiązań, jak: dominacja funkcji informacyjnej, za mały wybór utworów lirycznych, nadmiernie rozbudowane zadania kierującą lekturą, niepozostawienie tekstów bez obudowy dydaktycznej czy niepełne podpisy pod ilustracjami. Nie ulega jednak wątpliwości, że uczniowie i nauczyciele poloniści otrzymali przydatne narzędzie uczenia się i nauczania.

---

[19] K. Stróżański, *Polonisty sen o (idealnym) podręczniku*, „Warsztaty Polonistyczne", 1996, nr 2, s. 79.

Barbara Krysztopa-Czupryńska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Artykuł recenzyjny na temat e-podręcznika:

Leszek Ziątkowski, *Historia. Ważn@historia. Nowożytność. Klasa 2, gimnazjum*, Data opublikowania: 26 II 2016, platforma technologiczna: www.epodręczniki.pl

Recenzowany podręcznik zamieszczony został na platformie technologicznej www.epodręczniki.pl. Możliwe jest również pobranie jego treści w formie PDF i wówczas liczy 1213 stron[1]. O specyfice i zaletach podręczników elektronicznych do historii zamieszczonych na wyżej wspomnianej platformie pisałam wcześniej[2]. By nie powtarzać kwestii, które już omówiłam, w niniejszej recenzji skupię się na problemach szczegółowych, wcześniej nieporuszonych oraz na egzemplifikacjach.

Podręcznik *Ważn@historia. Nowożytność* poświęcony jest czasom wczesnonowożytnym (przyjęte cezury nie budzą wątpliwości) i składa się z 50 rozdziałów. Po 23 rozdziały poświęcono historii Polski oraz historii powszechnej, jeden rozdział dotyka jednej i drugiej (rozdział 28. *Barok w Europie i Polsce*). Trzy rozdziały przeznaczone na powtórzenie miały zapewne oddzielać i podsumowywać kolejne stulecia (rozdział 13. *Wiek XVI – powtórzenie*, rozdział 32. *Wiek XVII – powtórzenie,* rozdział 50. *Odrodzenie w upadku – powtórzenie*). Zgodnie z tak przyjętym założeniem (oraz tytułem rozdziału) pierwsza jednostka powtórzeniowa została zamieszczona 8 rozdziałów za wcześnie – do XVII wieku zaklasyfikowa-

---

[1] Duża liczba stron w wersji PDF wynika z faktu, że strony nie są w całości zapełnione – na niektórych stronach pojawia się jedynie tytuł rozdziału bądź podrozdziału, na innych zamieszczono tylko kilka zdań, ponadto wiele miejsca zajmują stosunkowo dużych rozmiarów ilustracje oraz mapy.

[2] B. Krysztopa-Czupryńska, *O potencjalnych walorach e-podręczników do historii na podstawie dotychczasowych doświadczeń*, Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności, red. G. Chomicki, t. XIV, Kraków 2016, s. 71–76. Problemy i okoliczności związane z powstawaniem e-podręcznika opisał jeden z jego twórców, Przemysław Wiszewski, w artykule: *Zmarnowana szansa? Polski e-podręcznik do historii w szkołach podstawowej i ponadpodstawowych*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne*, t. XI: *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, Toruń 2015, s. 49–61.

no np. takie rozdziały, jak: *Droga do unii realnej, Raj dla różnowierców, Złoty wiek, Demokracja szlachecka*. Przeniesienie zjawisk charakterystycznych dla Polski XVI-wiecznej w wiek XVII, kiedy mamy do czynienia z rodzeniem się bądź już funkcjonowaniem zgoła odmiennych postaw i zachowań, jest zabiegiem trudnym do uzasadnienia i zaaprobowania. Z kolei ostatnie powtórzenie, nie wiadomo dlaczego, dotyczy wyłącznie dziejów Rzeczypospolitej i w zasadzie ogranicza się do samych rozbiorów.

Wątpliwości budzi również struktura niektórych rozdziałów. I tak przykładowo – w rozdziale 21. *Wolna elekcja* znajduje się podrozdział *„Wolne elekcje" w Polsce XVII wieku*. Tytuł ten jest mylący, gdyż nieco więcej miejsca poświęcono elekcjom z wieku XVI (s. 513–516) niż z XVII (s. 517–519). Z kolei w rozdziale 24. *Rzeczpospolita wojuje* narracja przenosi się właściwie pod ilustracje. Nie jest to dobre rozwiązanie, gdyż wiadomości jest tam bardzo wiele, zaś wykład nie jest spójny ani ciągły. Informacje dotyczą głównie przebiegu działań wojennych, zamieszczono dużo mało istotnych szczegółów, natomiast najistotniejsze treści nie są w żaden sposób wyróżnione – nie wiadomo, co uczeń z tego tematu zapamięta. Nie tylko w tym rozdziale najważniejsze kwestie giną gdzieś pomiędzy mniej ważnymi. Z kolei w rozdziale 31. *Despoci – Rosja i Turcja* występuje poważne zaburzenie chronologii. Najpierw omówiono panowanie Iwana IV i Piotra I, następnie 3 dość obszerne podrozdziały poświęcono Turcji, na koniec – trudno stwierdzić, z jakiego powodu – zamieszczono podrozdział *Idea Trzeciego Rzymu i zbieranie ziem ruskich*. Dlaczego treści te nie pojawiły się na początku rozdziału albo jeszcze lepiej w rozdziale 14. *Europejskie mocarstwo*, w podrozdziale, który traktował o zmaganiach Litwy z Moskwą na początku XVI stulecia?

Na początku prawie każdego rozdziału pojawia się moduł, którego celem jest wprowadzenie uczniów do nowych zagadnień. Z reguły w jego skład wchodzą oś czasu oraz polecenia, odwołujące się albo do podanych wcześniej informacji, albo do wiedzy zdobytej przez uczniów na wcześniejszym etapie nauczania, czasami nawiązują do tekstów źródłowych czy też filmów w tym miejscu zamieszczonych (kilkuminutowe miniwykłady przedstawiane przez specjalistów). Moduły z pytaniami i ćwiczeniami, sprawdzające zrozumienie i utrwalające nowe wiadomości, znajdują się też na końcu większości rozdziałów. Również w środku rozdziałów pojawiają się polecenia kontrolujące stopień zrozumienia podawanych treści. Zadania są zróżnicowane, często interaktywne, zmuszające do myślenia oraz operowania zdobytą wiedzą, co bez wątpienia czyni je atrakcyjnymi, ponadto skłania ucznia do stałej aktywności.

Poza zasadniczym tekstem rozdziały zawierają dodatkowe treści zatytułowane: *Ciekawostka* oraz *Jeśli chcesz wiedzieć więcej*. Pomysł bardzo dobry, gorsza okazała się jego realizacja. Pierwszy z wymienionych modułów istotnie dostarcza ciekawych informacji. W całym podręczniku pojawia się jedynie 8 takich modułów, przy czym 7 *Ciekawostek* rozmieszczono w pierwszych 9 rozdziałach.

Dalej widocznie koncepcja została zarzucona. Podobnie przedstawia się sprawa z kategorią *Jeśli chcesz wiedzieć więcej*, która występuje w recenzowanej publikacji 11 razy, ale wyłącznie pomiędzy rozdziałami 19 i 25, przy czym w niektórych nawet po kilka razy.

Upoglądowieniu przekazywanych treści służy wielka liczba – z reguły właściwie wyselekcjonowanych, dobrych jakościowo i zaopatrzonych w obszerne opisy – ilustracji oraz map, od czasu do czasu pojawiają się teksty źródłowe i nieliczne nagrania dźwiękowe.

Wykład ma charakter chronologiczno-problemowy. Dobór treści raczej nie budzi zastrzeżeń – kluczowe zagadnienia (uwzględnione w podstawie programowej), zarówno te dotyczące historii Polski, jak i historii powszechnej okresu wczesnonowożytnego zostały omówione.

Z przykrością wypada stwierdzić, że chociaż sama idea podręcznika elektronicznego i pewne pomysły, które próbowano doń wprowadzić, są interesujące, to rezultat budzi zakłopotanie z uwagi na ogromną liczbę wszelkiego rodzaju błędów, niekonsekwencji, sprzeczności, nieakceptowalnych skrótów myślowych. Określenie „ogromna" nie jest w tym wypadku nadużyciem – spośród 1213 stron jedynie nieliczne są pozbawione jakichkolwiek mankamentów[3].

Zacznijmy od błędów merytorycznych, które napotykamy w e-podręczniku:

s. 19 – Początek wojen włoskich błędnie datowano na 1492 r., poprawny jest 1494 r.

s. 89 – Podano niepoprawny rok śmierci Francisa Bacona: 1616 r., podczas gdy ta nastąpiła 10 lat później.

s. 122 – Na osi czasu zaznaczono rok 1519 oraz przedziały czasowe: 1527–1531 i 1531–1535 – wszystkie trzy zostały opatrzone komentarzami „Cortez ląduje, a później podbija imperium Azteków". Zapewne chodziło o zajęcie terytoriów należących odpowiednio do Azteków, Majów i Inków, przy czym podane przedziały czasowe są dyskusyjne. W tekście właściwym na s. 131 w kontekście podboju Azteków pojawia się jedynie rok 1519 (lata 1519–1521 pojawiają się na osi czasu na s. 184), odnośnie do podboju Majów zamieszczono ogólną informację, iż „w latach 20. XVI w. bez większych problemów podbici zostali przez Hiszpanów" (s. 133–134), zaś co do zajęcia państwa Inków przez Hiszpanów na s. 145 wskazano, że nastąpiło to w latach 1531–1535, ale już na osi czasu na s. 184 zaznaczono, że podbój imperium Inków miał miejsce w latach 1532–1536.

s. 123–124 – Widnieje tabela, gdzie w jednej rubryce odpowiadającej wspólnemu kręgowi cywilizacyjnemu wpisano: „Ameryka Środkowa i Południowa,

[3] Wskazując błędy i uchybienia, będę posługiwała się wersją publikacji w formacie PDF, gdyż tu łatwiej jest zlokalizować miejsce, o którym mowa.

północna Afryka, Egipt, Syria, Turcja w części azjatyckiej, Mezopotamia i Wyżyna Irańska, Muzułmanie w rejonie Morza Śródziemnego oraz Bliskiego Wschodu", odpowiadające temu kręgowi kraje i ludy to zgodnie z zapisem w tabeli: „Majowie, Aztekowie, Inkowie", zaś ich podstawę gospodarczą stanowiły: „kukurydza i ziemniak". Zapewne to zwykłe przeoczenie, niemniej jednak część uczniów taka informacja zdezorientuje.

s. 128 – Niesłuszne jest nazwanie miasta Tenochtitlan „państwem-miastem"; potknięcie tym większe, że pojawia się w tytule podrozdziału.

s. 158 i 159 – Na osi czasu oraz w tekście jest informacja, że „Bartolemeo" Diaz dotarł do Przylądka Dobrej Nadziei w 1486 r., w historiografii przyjęto, że stało się to w 1487 r., ponadto żeglarz miał na imię Bartolomeo. W wyskakującym okienku pojawia się dodatkowa pomyłka – opłynięcie południowego przylądka Afryki datowano na 1888 r.

s. 161 – W tekście właściwym błędnie stwierdzono, że Vasco da Gama z wyprawy do Indii powrócił z trzema statkami i połową składu załogi. Poprawną informację zamieszczono w „dymku": „Wyprawa trzech statków z ok. 150–170 członkami załogi trwała ponad dwa lata. Powróciły z niej dwa statki i 55 członków załogi".

s. 177, 191 – Spółka kupiecka zamiast kompanią została nazwana kampanią („Kampania Wschodnioindyjska").

s. 178 – Zdanie: „W XVII w. koncentrowano się na łamaniu zakazu handlu z koloniami hiszpańskimi (to właśnie było piractwem, niekoniecznie rabunkowe ataki na statki)" nie jest prawdziwe – osoby naruszające monopol handlowy nacji bądź spółki kupieckiej określa się z angielskiego mianem *interlopers* i nie należały one do kategorii „piraci".

s. 179 – Brytyjskie Królewskie Towarzystwo Naukowe nie jest poprawnym polskim odpowiednikiem nazwy *Royal Society*, natomiast jeśli do nazwy dodano określenie geograficzne, należało zapisać je małą literą, gdyż nie wchodzi w skład nazwy i jest przymiotnikiem.

s. 219 – Na osi czasu zaznaczono, iż pandemia dżumy w Europie miała miejsce w latach 1346–1353, zaś mapa obrazująca to zjawisko przedstawia jej zasięg w latach 1346–1350 (s. 222).

s. 228 – W tekście jest mowa o Albrechcie Hohenzollernie (1490–1545), arcybiskupie Magdeburga i Moguncji (na s. 231 jest rycina przedstawiająca tegoż), jednak nazwisko zostało opatrzone biogramem (w postaci wyskakującego okienka) Albrechta Hohenzollerna (1490–1568), ostatniego wielkiego mistrza zakonu krzyżackiego. Na tej samej stronie pojawia się twierdzenie, że Luter „wystąpił przeciwko mechanicznemu kupowaniu listu odpustowego", co jest daleko idącym uproszczeniem.

s. 232 – Zamieszczono dwa obrazy, bez wątpienia przedstawiając tę samą osobę – Jakuba Fuggera Bogatego, jednak jeden z nich został podpisany: „Hans Fugger Bogaty".

s. 274 – Krótkie omówienie edukacyjnej i misyjnej działalności jezuitów zakończono zdawkową informacją o budowaniu przez protestantów oraz stare zakony katolickie „czarnej legendy" jezuitów, zupełnie nie wyjaśniając, ani co było tego powodem, ani jakich argumentów przeciwnicy używali.

s. 304 – Ahistoryczne jest nazywanie „Rosjanami" wojsk moskiewskich w 1514 r.

s. 317 – „Doprowadziło to do szeregu konfliktów, w efekcie których po śmierci Zápolyi (1540) jego małoletni syn Jan Zygmunt i regentka **w osobie matki Jadwigi**, córki polskiego króla Zygmunta Starego, złożyli hołd lenny sułtanowi tureckiemu (1541)" – na podstawie powyższego zdania nie jest łatwo domyślić się, o czyją matkę chodzi. Jadwiga, księżniczka cieszyńska, była matką króla Węgier Jana Zápolyi i zmarła już w 1521 r., córką króla Polski była oczywiście Izabela i to ona sprawowała regencję.

s. 325 – Stwierdzenie: „Na mocy tejże unii [z 1569 r. – B. K. C.] Korona i Litwa stanowiły odtąd Rzeczpospolitą Obojga Narodów" nie jest dokładne, artykuł III traktatu unijnego mówił o Rzeczypospolitej.

s. 334 – „W przypadku oderwanych od Zakonu Krzyżackiego Prus Królewskich inkorporację przeprowadzono dopiero na sejmie lubelskim w 1569 r." – właściwsze byłoby określenie „państwa krzyżackiego".

s. 360 – Określenie państwa, którym władał Władysław Jagiełło, mianem „imperium" jest nadużyciem terminologicznym.

s. 371, 375, 384, 393 – Nazywanie Akademii Krakowskiej w XVI w. Uniwersytetem Jagiellońskim jest anachronizmem.

s. 378 – Nie jest prawdą, że Mikołaj Kopernik „we Fromborku z krótkimi przerwami mieszkał od 1504 r. do swojej śmierci 1543 r." (podpis pod fotografią), gdyż do 1510 r. przebywał głównie w Lidzbarku Warmińskim, później kilka lat spędził w Olsztynie.

s. 381 – Fragment podpisu pod portretem Kopernika: „z tyłu **Ptolemeusz, którego teorie obaliły poglądy Kopernika**", sformułowany został wyjątkowo nieszczęśliwie.

s. 384 – Informacja, że w Polsce w XVI w. nastąpił „rozwój powszechnego szkolnictwa stopnia średniego", jest nieprawdziwa.

s. 404 – Z tekstu wynika, że jedna z kamienic w Zamościu wciąż należy do Bazylego Rudomicza, a przecież ten żył w XVII w.

s. 419 – Błędnie zapisano nazwę osady – nie „Piaskowa Skała", winno być „Pieskowa Skała".

s. 453 – Jan Olbracht w 1496 r. wydał przywilej w Piotrkowie, nie w Mielniku.

s. 460 – Nie można twierdzić, że u progu epoki nowożytnej czy też w XVI w. mieszczaństwo w Polsce było słabe i nie miało wpływu na losy państwa, jego upośledzenie nastąpiło dopiero w XVII w.

s. 469 – Twierdzenie: „pospolite ruszenie zwoływane w celu poparcia poczynań króla nazywano »konfederacją«" jest nieprawdziwe. Choćby wymienione dalej konfederacje: warszawska z 1704 r. czy tarnogrodzka z 1715 były skierowane przeciwko monarsze.

s. 485 – W tekście podstawowym jest mowa o „pięciu artykułach starościńskich", w tabeli na tej samej stronie jest już właściwa nazwa: „cztery artykuły starościńskie".

s. 496 – Fragment: „Złota bulla Karola IV (1356), która precyzowała sposób wyboru cesarza. Wyznaczano 7 elektorów" jest nieprecyzyjny i mylący. Nie wyznaczano elektorów, ci zostali raz ustaleni w połowie XIV w., później nastąpiły jedynie modyfikacje składu tego kolegium.

s. 517 – W zasadzie można zgodzić się, że na tle elekcji z końca XVI w. te, które odbyły się w kolejnym stuleciu, przebiegły spokojniej, z zastrzeżeniem, że wyjątek stanowi elekcja z 1697 r.

s. 519 – Fryderyk August I nie został królem Wielkiego Księstwa Litewskiego, gdyż to, jak nazwa wskazuje, było księstwem.

s. 521 – Nie można zgodzić się, że Karol XII „doprowadził do fikcyjnej detronizacji Augusta II" – nie tylko z punktu widzenia króla Szwecji była ona jak najbardziej prawdziwa.

s. 524 – „Wolna elekcja stała się fikcją i zdecydowano się ją znieść poprzez wprowadzenie Konstytucji 3 maja" – nie jest prawdą, że wolną elekcję zniesiono, ponieważ w końcu XVIII w. była już fikcją, ani że powodem ogłoszenia Konstytucji 3 maja była chęć zniesienia wolnej elekcji, a tak można cytowane zdanie rozumieć.

s. 529 – „Z powodu rozłamu religijnego spowodowanego wystąpieniem Martina Lutra, od końca XV w. do chwili likwidacji Cesarstwa w 1806 r., układ głosów w kolegium elektorskim zapewniał koronę dynastii habsburskiej" – jest to zdanie nieprawdziwe i nielogiczne.

s. 555 – Zamieszczono objaśnienie w postaci wyskakującego okienka, że „Liber chamorum" to „księga Ham" – objaśnienie absurdalne.

s. 571 – Kiedy Gothard Kettler władał księstwem Kurlandii, nie był już mistrzem zakonu.

s. 578 – Pomylono wydarzenia – pod ilustracją opisano oblężenie Rygi, które miało miejsce w 1621 r., lokując je w 1601 r.

s. 587 – W zadaniach: „Szwedzi zatrzymali Inflanty na północ od Dźwiny wraz z Rygą oraz **wszystkie porty pruskie** (Tolkmicko, Elbląg, Braniewo, Piławę i Kłajpedę). Polska utrzymała kontrolę nad Królewcem, Gdańskiem i Puckiem" tkwi sprzeczność.

s. 609 – Przesadzone jest stwierdzenie, że w wyniku dyplomatycznych działań Polski „w 1657 roku w wojnę [polsko-szwedzką – B. K. C.] zaangażowała się niemal połowa Europy".

s. 614 – Nieuprawnione jest nazwanie gołoty „czwartą warstwą szlachecką", tym bardziej że nie wskazano trzech pierwszych.

s. 616 – „Iwan Groźny, po śmierci Zygmunta Augusta, wykorzystując zamieszanie po wymarciu dynastii, opanował niemal całe Inflanty po Dźwinę […]. **Wszyscy kolejni wybierani władcy** obiecywali odzyskanie tych ziem. Udało się to Stefanowi Batoremu" – z tego fragmentu uczniowie mogą wyciągnąć wniosek, że pomiędzy Zygmuntem Augustem a Batorym na polskim tronie zasiadało wielu władców.

s. 622 – „Michaiła Fiedowicza Romanowa" – tu zapewne wkradła się zwykła literówka, jednak kiedy pojawia się nazwisko, którego uczeń nie zna, wypada traktować tego rodzaju pomyłkę w kategorii błędu merytorycznego.

s. 622 – Pokój Grzymułtowskiego został zawarty w 1686 r., a nie w 1689 r.

s. 628 – Określenie „pogranicze tatarsko-ukraińskie" w kontekście XV w. jest ahistoryczne.

s. 642 – Unia w Brześciu miała miejsce nie w 1598 r., a w 1596 r.

s. 688 – Zdanie: „Po abdykacji Jana Kazimierza – pod naciskiem szlachty – królem wybrano Michała Korybuta Wiśniowieckiego" może wywołać u uczniów konsternację – jeśli będą zastanawiać się, kto w Polsce dokonywał elekcji władcy.

s. 743 – Nieprawdziwe jest stwierdzenie: „Monarchia francuska w pierwszej połowie XVI w. była najrozleglejszym i najludniejszym krajem w Europie". Terytorialnie ustępowała: Moskwie, Turcji, Szwecji, Litwie i Hiszpanii.

s. 749 – Wyjątkowo niezgrabnym i niezrozumiałym fragmentem jest poniższy: „Ograniczenia politycznego znaczenia dysydentów religijnych we Francji – hugenotów miały również charakter likwidacji prowincjonalnych ośrodków władzy. Zyskali oni specjalne przywileje polityczne i znaczną autonomię militarną od swojego dawnego przywódcy, nowego króla Henryka IV w postaci tzw. »edyktu nantejskiego« (1598). Za **kolejnego króla Richelieu**, w wyniku krótkiej wojny (1628), pozbawił ich znaczenia militarnego, pozostawiając im jednak swobody religijne".

s. 765 – Na osi czasu rządy Karola I Stuarta bez parlamentu oznaczono na lata 1629–1639, podczas gdy faktycznie okres ten zakończył się w 1640 r.; z kolei na s. 770 jest mowa o 10 latach tyranii, podczas gdy w historiografii funkcjonuje określenie „11-letnia tyrania".

s. 765 – Na osi czasu zaznaczono, że w 1707 r. powstało „Zjednoczone Królestwo", właściwa nazwa powstałego wówczas państwa to „Wielka Brytania".

s. 783 – Objaśnienie określenia „stadhouder" (w podręczniku jest „stadhauder") jako „władca" utrudni młodzieży zrozumienie faktu, iż Holandia była republiką.

s. 785 – Twierdzenie, że Jerzy I „powierzył kierowanie państwem premierowi" jest ahistoryczne. Urząd premiera pojawił się Wielkiej Brytanii znacznie później.

s. 792 – „W Nowogrodzie Wielkim w 1570 r. zginąć miało ponoć kilka tysięcy ludzi (szacunki mówią o liczbie od 2 do 10 tys.), co wydaje się liczbą przesadzoną" – zdanie nieścisłe, 2 tys. jest raczej liczbą niedoszacowaną.

s. 792 – Znajduje się tu podrozdział zatytułowany *Oprycznina – terror w służbie monarchii*, jednak termin „oprycznina" nie został należycie wyjaśniony – nie wiadomo, co właściwie car zrobił i dlaczego. Dalej (s. 798) jest polecenie, by uczniowie wyjaśnili to pojęcie.

s. 795 – Najstarszym synem Iwana IV nie był zabity w 1581 r. Iwan, lecz zmarły jeszcze przed jego narodzinami Dymitr.

s. 804 – Wyjaśnienie, że weduty są „widokami panoramicznymi pałaców", nie jest poprawne.

s. 811 – Nieuprawnione jest obarczanie Portugalczyków winą za upadek handlu lewantyńskiego (nie „lewantyjskiego").

s. 816 – Czy rzeczywiście „oparcie siły militarnej na janczarach i brankach chrześcijan ograniczało postęp islamizacji"?

s. 848 – „Jego [Royal Society – B. K. C.] członkami byli najwybitniejsi uczeni – spośród Polaków m.in. król Stanisław August Poniatowski, prymas Michał Poniatowski" – trudno się zgodzić, by dwaj wymienieni byli światowej sławy uczonymi.

s. 848 – „Francuska Akademia Nauk" i „Królewska Akademia Nauk" nie są równoznacznymi zamiennikami.

s. 855 – Zamiast: „w Niemczech – Akademia w Wiedniu" poprawniej byłoby „w cesarstwie".

s. 879 – Określenie przedstawicielstw stanowych Brandenburgii-Prus mianem „sejmików" nie jest prawidłowe.

s. 887 – Twierdzenie, że Fryderykowi II udało się wyjść obronną ręką z wojny siedmioletniej „dzięki wygranej z przeważającą koalicją", jest błędne, tym bardziej że na s. 934–936 opisany został „cud domu brandenburskiego".

s. 897 – Znajduje się informacja o konfederacji wielkopolskiej utworzonej w 1704 r. (faktycznie stało się to rok wcześniej), jednak nie ma wzmianki, że przekształciła się ona w konfederację generalną warszawską (1704 r.).

s. 904 – Pod ilustracją (w wersji PDF wyświetla się jedynie mały fragment herbu, on-line – nie pojawia się nic) widnieje podpis „Herb Cesarstwa Austriackiego", a przecież przed 1804 r. nie było takiego państwa.

s. 910 – August III Wettyn został nazwany Zygmuntem Augustem III.

s. 914 – Ludwik XV był zięciem Stanisława Leszczyńskiego, nie jego teściem.

s. 920 – Gmach Collegium Nobilium, nie „Kolegium Nobilium", wzniesiono w latach 1743–1754, a nie 1743–1654.

s. 924 – „Powstawały liczne manufaktury: porcelany, fajansu, pasów słuckich itp. Antoni Tyzenhaus w ekonomii grodzieńskiej usiłował nawet stworzyć niewiel-

ki ośrodek produkcji manufakturowej. Podobnie jak w większości przypadków w Europie, również w Polsce większość z tych przedsięwzięć się nie powiodła". – Trudno zgodzić się z ostatnim zdaniem.

s. 928 – Na osi czasu zaznaczono rok 1740 i opatrzono go informacją: „Europejczycy w koloniach toczą wojnę o tzw. ucho Jenkinsa", w zasadzie jest to prawda, właściwsze jednak byłoby wskazanie całego okresu trwania konfliktu, ewentualnie jego początku.

s. 944 – „Władza w Londynie była w niezręcznej sytuacji, gdyż mieszkańcy kolonii powoływali się na te same prawa, którymi szermowano w walce z »absolutystycznymi zapędami« Stuartów: bez reprezentacji, czyli zgody parlamentu nie powinno się nakładać nowych podatków". Zdanie powyższe nie wyjaśnia poprawnie istoty konfliktu – podatki były nakładane za zgodą parlamentu brytyjskiego, ale mieszkańcy kolonii nie mieli w nim swej reprezentacji.

s. 947 – W zdaniu zamieszczonym pod ilustracją: „Grafika pruskiego artysty Daniela Chodowieckiego, pokazująca wydarzenia w Bostonie 18 XII 1773 r." są dwa błędy. Był to malarz polsko-niemiecki, ponadto „bostońska herbatka" miała miejsce 16 grudnia.

s. 962 – Bitwa pod Yorktown miała miejsce nie w 1777 r., a w 1781 r.

s. 976 – Obraz przedstawia Jerzego III, a nie Jerzego II.

s. 1043 – Objaśnienia terminów „gildia" jako „zgromadzenia kupców, którzy razem organizowali i zbierali się na przewozy swoich towarów przez miasta" oraz „cechu" jako „grupy ludzi wykonującej tę samą profesję" są niepoprawne.

Poza jednoznacznymi błędami w podręczniku natrafiamy na sprzeczności oraz tak duże uproszczenia i skróty myślowe, że w rezultacie fragmenty, w których one występują, trudno uznać za poprawne merytorycznie. Poniżej kilka przykładów:

s. 11 – W tekście jest informacja, iż katedra Notre-Dame w Paryżu wybudowana została w XIII w., natomiast pod zdjęciem (s. 12), że pochodzi z XII w. Faktycznie jej budowa miała miejsce w latach 1163–1345.

s. 165/166 – „Santa Maria powróciła do Hiszpanii. Przywiozła wiadomość o odkryciu zamieszkanych wysp, przechwalając się nieco na wyrost ich bogactwem i możliwościami". Można zgodzić się, że okręt Santa Maria przywiózł wiadomość, jednak że się przechwalał, trudno sobie wyobrazić.

s. 190 – „Jednak choć piractwo stanowiło intratny interes, trudno było opierać na nim trwałe relacje ekonomiczne" – zdanie mocno niefortunne.

s. 236 – Niepoprawne jest nazwanie 95 tez Lutra wymierzonych przeciwko odpustom mianem „pisemka".

s. 249 – „Jednak rozłamu między Lutrem a działającym na terenie Szwajcarii Ulrichem Zwinglim nie udało się zlikwidować. W przyszłości po śmierci Zwinglego jego gmina połączy się z bliską doktrynalnie gminą w Genewie, kierowaną przez Jana Kalwina". – Zbyt lapidarnie! Nie ma pewności, co młodzież, która nie

ma rozleglejszej wiedzy, z tego zrozumie, gdyż wcześniej ani Zwingli, ani Kalwin się nie pojawiają.

s. 282 – „Przez kilka dziesięcioleci różnice religijne decydowały o współpracy lub rywalizacji państw, implikowały trwałe podziały, a przede wszystkim były powodem wielu konfliktów i wojen. Wprawdzie stosunkowo szybko zdołano je sprowadzić do roli raczej drugorzędnych, ale chętnie wykorzystywanych argumentów ideologicznych i propagandowych". Powyższe dwa zdania przeczą sobie. Konfuzję uczniów dodatkowo pogłębi informacja, którą znajdą na kolejnej stronie, że przez ponad wiek wybuchały w Europie wojny o podłożu religijnym.

s. 313 – „Dla zabezpieczenia przed Habsburgami zawarto układ wiedeński w 1515 r., gwarantujący w przypadku wcześniejszego zgonu wzajemne poparcie przy obejmowaniu sukcesji na elekcyjnych tronach Pragi czy Budy" – czy uczniowie na pewno to zrozumieją? Nie wolno pisać w ten sposób w podręczniku.

s. 352 – „Polski król już wcześniej bowiem zdobył prawo do decydowania o obsadzie najwyższych stanowisk Kościoła katolickiego" – przecież nie stolca papieskiego, zatem wypada doprecyzować.

s. 352 – „Wsparciem rozwoju nowego wyznania było z pewnością przejście na luteranizm zsekularyzowanego Księstwa Pruskiego" – zbyt daleko idąca personifikacja.

s. 412 – O czyich przodków chodzi w zdaniu: „wzniesiono reprezentacyjną bramę wjazdową ozdobioną posągami fundatora i jego małżonki oraz popiersiami swoich przodków"?

s. 525 – „Uważano, że aby zmienić ustrój państwa, konieczne byłoby zniesienie zasady wolnej elekcji. Przeświadczenie takie mieli nie tylko reformatorzy, ale i obrońcy obowiązującego systemu. We wszystkich programach naprawczych Polski pojawiał się postulat wprowadzenia dziedziczenia tronu. Natomiast apologeci demokracji szlacheckiej walczyli z absolutum dominium, które oczywiście zaczynało się od dziedzicznego tronu". To w końcu, jakie było stanowisko obrońców demokracji szlacheckiej wobec wolnej elekcji?

s. 541 – „Podobną rolę jak u schyłku średniowiecza we Włoszech odegrały elity mieszczańskie, tak w Polsce odegrała średnia szlachta" – ale kiedy? Również u schyłku średniowiecza?

s. 543 – „Do charakterystycznych cech sarmatyzmu zaliczyć możemy: republikanizm" – należałoby wyjaśnić, jak szlachta rozumiała to pojęcie, bo przecież nie w dzisiejszym jego znaczeniu.

s. 558 – „Sytuacja w Polsce nie różniła się od sytuacji w innych krajach europejskich, choć np. we Francji ograniczenia podatkowe dotyczyły bezpośrednio szlachty, ale już nie poddanych mieszkających w ich dobrach" – czy to jest na pewno zrozumiałe dla młodzieży?

s. 565 – „Dla tzw. drugiego stanu, Żydów" – ci byli drugim stanem mieszczańskim.

s. 575 – „Uważany był [Eryk XIV – B. K. C.] za zdolnego monarchę, jednak nasilające się stany niezrównoważenia psychicznego doprowadziły go do choroby umysłowej" – stany niezrównoważenia były raczej symptomem choroby, a nie jej powodem.

s. 597 – „21 września 1655 roku wojska szwedzkie podeszły pod Nowy Dwór" – o które miasto chodzi? W Polsce jest wiele Nowych Dworów, a mazowiecki wcale nie musi być każdemu znany.

s. 597 – „Litwa była otoczona wrogimi państwami z trzech stron: na południu Kozacy, na wschodzie Moskwa, której wojska zostawiały za sobą splądrowane ziemie i przesiedlały mieszkańców ziem litewskich w głąb swojego terytorium, a od 1655 roku Szwecja" – fatalnie skonstruowane zdanie! Trudno je skomentować.

s. 613 – „Przeciwnicy doskonale zorganizowanej wojennej machiny szwedzkiej (Polska, Rosja, Brandenburgia-Prusy) mieli do wyboru: **albo zreformować się** na wzór szwedzki, **albo polec** – Rosji i Prusom udała się ta sztuka, Rzeczpospolitej już nie" – która sztuka?

s. 618 – „Jego syn został zasztyletowany przez człowieka nasłanego przez podającego się za cudem ocalałego, młodszego syna Iwana Groźnego, Dymitra, znanego pod przydomkiem Samozwaniec. Poparty on został przez awanturniczych wielmożów polskich, którzy wyprawili go do Moskwy. Tam zdołał pozyskać grono zwolenników i zasiadł na tronie. Jednak małżeństwo z Maryną Mniszchówną, córką polskiego magnata, oraz panoszenie się na Kremlu katolików spowodowały zmianę sympatii. Wybuchły rozruchy, w których Dymitr zginął. Rosja pogrążała się w anarchii. Kolejny car Wasyl Szujski poniósł klęskę od oficjalnie już interweniujących Polaków. Po przegranej przezeń bitwie pod Kłuszynem (1610), hetman Żółkiewski zajął moskiewski Kreml i przeprowadził wybór polskiego królewicza Władysława na cara. Ponowny bunt doprowadził do wygnania Polaków. Carem i założycielem nowej dynastii został Michał Romanow (1613)". – Skróty nie do przyjęcia. Jak osoba, która nie posiada wiedzy na omawiany temat, miałaby powyższy tekst zrozumieć?

s. 683 – Stwierdzono, że w 1659 roku do projektów reform kół dworskich przychylnie ustosunkował się sejm, obóz królewski popełnił jednak błąd, gdyż dążąc do wprowadzenia reform, pominął szlachtę. Uczniowie będą zastanawiali się, z jakich grup społecznych rekrutował się sejm.

s. 710 – „Należała ona [ludność żydowska – B. K. C.] do mieszczan, zwłaszcza w okresie postępującego upadku samych miast" – jak to rozumieć?

s. 800 – „dar występującego oficjalnie incognito" – albo oficjalnie, albo incognito.

s. 862 – „Mozart – niemiecki kompozytor i wirtuoz gry na instrumentach klawiszowych" – informacja jest prawdziwa, jednak podanie jej w takim brzmieniu współczesnej młodzieży raczej nie wywoła właściwych skojarzeń.

s. 873 – Monteskiusz „uznał, że logika i rozum nie stanowią prawidłowości w powstawaniu i upadku państw" – oczywiście, że nie stanowią, tylko czy o to w powyższym zdaniu chodziło?

s. 883 – Nie wiadomo, dlaczego w tabeli zamiast skrótu mln użyto skrótu „Mio."

s. 887 – „Pierwszy okres można nazwać rywalizacją z Austrią i Saksonią. Fryderyk II odebrał Marii Teresie wyjątkowo bogaty Śląsk, uniemożliwiając jednocześnie jakiekolwiek próby zacieśnienia unii personalnej polsko-saskiej" – przydałoby się nieco szerzej, albo – jaśniej.

s. 922 – Trudno zrozumieć następujące zdanie, opisujące sytuację w 2. poł. XVIII w.: „nastąpiła szybka odbudowa rolnictwa, szczególnie w zachodnich prowincjach – w Wielkopolsce i Prusach Królewskich – gdzie sieć miejska była stosunkowo gęsta. Rozwinęła się tam włókiennicza manufaktura rozproszona, zapewniająca zbyt na towary rolnicze, co w połączeniu z możliwościami eksportu tych produktów na uprzemysłowiony Śląsk stwarzało warunki dla rozwoju folwarków szlacheckich".

s. 929 – „Pokój akwizgrański (1748), zamykając równolegle prowadzoną wojnę europejską o sukcesję austriacką, pozbawił jednocześnie kolonistów angielskich wszystkich zdobyczy (pokój akwizgrański – m.in. zatwierdzenie Marii Teresy jako władczyni Austrii po śmierci ojca kosztem utraty Śląska na rzecz Prus)" – zbyt wielkie skróty powodują, że wychodzą absurdy.

s. 1000 – „Król, generalnie popierający takie rozwiązanie, po doświadczeniach sejmu 1766 r. zdawał sobie jednak sprawę, że natychmiastowa realizacja tych postulatów rozogni emocje i zdestabilizuje kraj" – ale w tekście wcześniej nie ma ani jednego słowa o sejmie z 1766 r.

To jedynie część skrótów myślowych i nadmiernych uproszczeń, których w narracji podręcznikowej jest całe mnóstwo. Dla osoby znającej historię są one irytujące, dla młodzieży, dopiero ją poznającej, muszą być frustrujące.

Dobrym pomysłem, który próbowano w podręczniku zastosować, są wyskakujące okienka („dymki"), spełniające rolę przypisów. Koncepcja dobra, ale realizacja pozostawia wiele do życzenia. Przede wszystkim są one stosowane niekonsekwentnie. Np. pomiędzy stronami 239–321 czy też 372–456 w ogóle nie występują, gdzie indziej pojawiają się, ale zupełnie dowolnie – brak reguł oraz konsekwencji. Są strony, na których obok siebie występuje kilka nazwisk, ale tylko część opatrzona jest okienkami, inne pominięto (np.: s. 366, 371, 862, 909, 1064). W niektórych przypadkach najprawdopodobniej zamierzano dodać „dymek", bo nazwisko jest pogrubione, jednak tego nie uczyniono. W podręczniku jest całe mnóstwo nazwisk i trudnych pojęć (np.: gemma – s. 363, dekoracja sgraffitowa – s. 410, poza sansowinowska – s. 415, kirasjer – s. 586, synekura – s. 786, transpozycja – s. 1077), które wypadałoby omówić, czy wyjaśnić, ale tak się nie stało. Z drugiej strony są miejsca, gdzie okienka wprowadzono zupełnie

niepotrzebnie, np. w tekście podstawowym na s. 330–331 o pomiarze włócznej napisano: „Było to odgórne wprowadzenie na Litwie trójpolówki z nowym podziałem gruntów i wzrostem dochodowości (nawet kilkukrotnym). Zapoczątkowała je królowa Bona, a król Zygmunt August nakazał w 1557 r. na terenie całego państwa", tekst w okienku brzmi niemal identycznie: „było to odgórne wprowadzenie na Litwie trójpolówki z nowym podziałem, król Zygmunt August nakazał ją w 1557 r. na terenie całego Wielkiego Księstwa Litewskiego". Podobnie jest w przypadku włóki (s. 331), sejmu Rzeszy (s. 470) i in. Są strony, na których wyskakujące okienka są puste (s. 26, 929, 940, 941, 944, 948, 950, 952, 954, 978, 983, 1019, 1026, 1036, 1080, 1102). Jest to jeden z bardziej niedopracowanych elementów podręcznika.

Równie dużo zastrzeżeń budzą podpisy pod ilustracjami, które przecież stanowią ważną część podręcznika. W przypadku wielu rozdziałów teksty tu zamieszczone są istotnym uzupełnieniem podstawowej narracji. Należy wyrazić żal, że przygotowaniu tego elementu nie poświęcono należytej uwagi. Poza różnego rodzaju błędami, które w tym miejscu występują równie często jak w zasadniczym tekście, wyraźnie widoczny jest brak koncepcji, jak powinny wyglądać i co mają zawierać podpisy pod materiałem ikonograficznym. Nierzadko podpisy są niejednoznaczne i niezrozumiałe, oto kilka tylko przykładów: „Inkwizycja Autodafé na Plaza Mayor w Madrycie" (s. 269), „Skarbiec bazyliki w Maastricht w Niderlandach, XVIII w." (podpis pod monstrancją, s. 273), „Widoczna charakterystyczna wada wzroku księcia (zez). *Źródło: Lucas Cranach Starszy, Portret margrabiego Alberta Brandenburg-Ansbach, księcia Prus"* (skąd młodzież ma wiedzieć, o kogo chodzi, jeśli dalej w tekście jest już tylko „Albrecht Hohenzollern" s. 307), „Collegium Juridicum" (s. 371), „Widok Konstantynopola ok. 1572 r. w dziele Georga Brauna; Frans Hogenberga: „Civitates Orbis Terrarum" wydany w Kolonii w 1582 r." (s. 811). Zrozumienie podpisów utrudnia fakt, że tytuły dzieł – obrazów, książek – które występują w informacjach zamieszczonych pod ilustracjami, z reguły nie są wyróżnione ani cudzysłowem, ani kursywą (s. 512, 514, 572, 575, 591, 592, 602, 637, 655, 715). Zdarza się, że ten sam obraz zamieszczono w dwóch różnych miejscach i podpisano odmiennie (s. 227 i 263, 300 i 314). Często podpis pod ilustracją brzmi identycznie, jak następujący po nim przypis źródłowy, np.: „Mapa Inflant wg XVI-wiecznego atlasu Orteliusa, ok. 1573 r. – przedstawiona jako jedność polityczna *Źródło: Mapa Inflant wg XVI-wiecznego atlasu Orteliusa, ok. 1573 r. – przedstawiona jako jedność polityczna, domena publiczna*" (s. 311). Podobnie skonstruowane podpisy pod ilustracjami, nierzadko o wiele dłuższe, zdarzają się nader często. Zresztą sama kompozycja odnośników źródłowych jest dyskusyjna, a ich małą czytelność potęguje fakt, iż ich struktura nie ma konkretnego, jednolitego modelu. Ponadto, mimo iż pod każdą ilustracją podano odsyłacz źródłowy, odszukanie konkretnej publikacji bądź strony w Internecie, skąd prezentowany materiał miałby pochodzić, wcale nie jest łatwe, a dosyć często zupełnie się nie udaje.

Mapy stanowią mocniejszą stronę e-podręcznika i ich większość została przygotowana specjalnie na jego potrzeby. Widać, że wykonano je z dużą starannością, aczkolwiek i tu znaleźć można błędy:

s. 190 – Na mapie, przedstawiającej zgodnie z podpisem kolonie państw europejskich w XVI w., posiadłości francuskie zajmują dużą powierzchnię na terenie dzisiejszej Kanady oraz Luizjanę.

s. 274 – Mapa została źle podpisana, nie przedstawia bowiem „rozprzestrzeniania się wyznań protestanckich w Europie", lecz sytuację wyznaniową. W legendzie mapy widnieje tytuł właściwy „Reformacja w Europie", choć brakuje okresu, którego dotyczy.

s. 298 – Pod mapą widnieje podpis: „Państwa we władaniu Jagiellonów w 1490 r. oraz państwa we władaniu Habsburgów", tytuł na mapie informuje natomiast, że uczeń ogląda: „Państwa europejskie pod rządami Jagiellonów". Legenda wyjaśnia, że wyróżniono posiadłości znajdujące się w rękach Jagiellonów w 1516 r., jednak na mapie nie zaznaczono, iż na Węgrzech i w Czechach panował w tym czasie przedstawiciel tego rodu.

s. 461 – Na mapie pt.: *Miejsca obrad sejmów, siedziby Trybunałów Koronnych i Litewskich* nie zaznaczono Grodna, Piotrkowa, Krakowa, zaznaczono jedynie Warszawę.

s. 569 – Nie mówi prawdy podpis: *Tworzenie się państw zakonów rycerskich w rejonie Bałtyku. Stan z ok. 1260 r*., ponieważ na mapie zaznaczono również ziemie zajęte przez rycerzy zakonnych i w XIV w., i na początku XV w.

s. 757 – Pod mapą zamieszczono niewłaściwy podpis: *Francja Ludwika XVI*, w legendzie widnieje poprawny: *Francja Ludwika XIV w latach 1643–1715*.

Dość dobrze prezentuje się materiał ćwiczeniowy, przy czym tu również nie ustrzeżono się błędów, np.:

s. 218 – Polecenie 9.8: „Na czym polegał wpływ posiadania kolonii na wzmocnienie władzy centralnej w państwach, które posiadały kolonie? Jakie przemiany nastąpiły?" – zostało skonstruowane nie najlepiej, nie do końca wiadomo, o co chodzi.

s. 299 – Nie jest jasne, czy polecenie: „Wymień imiona władców po 1492 r." odnosi się do dynastii Habsburgów czy do Jagiellonów.

s. 306 – Zaskoczy uczniów pytanie: „Co zapewniało Litwinom przewagę w pierwszym okresie zmagań z Moskwą?", wobec zamieszczonego na s. 300 stwierdzenia: „W pierwszej fazie walk powodzenie nie sprzyjało jednak Litwie".

s. 564 – Ćwiczenie 23.7 może wywoływać pewną konsternację, bowiem brzmi: „Przyjrzyj się ilustracji odnoszącej się do stanu szlacheckiego i odpowiedz na pytanie: z jakich przyczyn na prezentowanym obrazie tak silnie eksponowane było różnego rodzaju oręż" (sic!), podczas gdy na ilustracji, do której uczeń ma się odnieść, widnieją Kozacy.

s. 612 – Źle sformułowane jest pytanie: „Na czym polegały zmiany sytuacji zakonów rycerskich nad Morzem Bałtyckim w XIV–XV wieku?"

s. 753 – Należy poprawić polecenie: „Zapoznaj się z życiorysem i działalnością pierwszego ministra na polu kultury i sztuki (poszukaj ich w encyklopedii lub słowniku biograficznym)".

s. 756 – W ćwiczeniu 29.3 (w wersji @ 3) jedno z pytań brzmi: „Jak nazywa się bunt możnych na początku panowania Ludwika XIV" i prawidłową odpowiedzią (tj. zaznaczoną na zielono) jest nie „fronda", choć jest możliwy taki wybór, a „noc św. Bartłomieja".

s. 939 – Uczniowie nie będą w stanie wykonać ani ćwiczenia 39.2 (w wersji @ 2), ani polecenia 39.5 (w wersji @ 5) – w rzędzie ustawiono 9 podobizn carów, które są tak maleńkie, że nie sposób dostrzec, co się na nich znajduje, przy czym niemożliwe jest ich powiększenie; uczniom polecono ustawić portrety we właściwej kolejności oraz wskazać insygnia koronacyjne.

Nader często polecenia są formułowane w sposób mało staranny, wśród nich zdarzają się i takie, jak na ss. 831 oraz 974, gdzie zastrzeżenia budzi zarówno strona stylistyczna i interpunkcyjna, jak też logiczna.

Na końcu podręcznika zamieszczono *Słowniczek* oraz *Bibliografię*. Oba elementy w obecnym kształcie są zupełnie nieprzydatne. *Bibliografia* jest mocno niekompletna i sporządzona w sposób niezgodny z przyjętymi normami, natomiast w *Słowniczku* zamieszczono zaledwie 3 hasła, notabene związane z jednym zagadnieniem.

Poważny niepokój budzi strona językowa e-podręcznika. Nie sprzyjają komunikatywności warstwy słowno-tekstowej wielokrotnie złożone zdania podrzędne, naszpikowane dużą ilością informacji. Nad wyraz liczne literówki, błędy składniowe, gramatyczne, interpunkcyjne oraz ortograficzne dodatkowo utrudniają recepcję treści. Zdumiewa zwłaszcza duża liczba błędów ortograficznych, by nie być gołosłowną, pozwolę sobie wymienić niektóre z nich: „nie ukończoną" (s. 30) i „nie skończonego" (s. 31), „nowoodkrytych" (s. 288) i „nowopowstałym" (s. 960), „zcentralizowana" (s. 212), **„Czernichów"** (miasto nad Desną na Ukrainie) (s. 326), „Żydzi" i „Karaimowie" (w kontekście wyznawców religii, s. 345, 356, 561), „wzdłóż" (s. 711), itp. Sprzeciw budzi również dowolność, z jaką w e-podręczniku stosowane są wielkie i małe litery. Wiele nazw własnych bądź wyrazów, które w języku polskim pisane są wielkimi literami, zapisano małymi, np.: „internet" (s. 6, 87), „gwiazda północna" (s. 114), „michael clarke" (s. 152), „ocean Spokojny" (s. 170), „słowo boże" (s. 282, 720), „zamek królewski na Wawelu" (s. 360), „Biblioteka jagiellońska" (s. 379), „plac hiszpański w Rzymie" (s. 725), „na wyspach Brytyjskich" (s. 786), „morze Śródziemne" (s. 811), „półwysep Indyjski" (s. 940) i in. Z drugiej strony bardzo często pojawią się w środku zdania nazwy pospolite pisane wielką literą, np.: „Króla" (s. 52, 629), „Zjazd wiedeński" (s. 295), „w Kaplicy zamkowej w Lublinie" (s. 362), „z Sali Biblioteki

Pałacu Jana III" i „w Kościele p.w. św. Jana" (s. 381), „Państwie Zakonnym" (s. 310, 573), „Pokój oliwski" (s. 610), „Potopu" (s. 675), „wojsko Zaporoskie" (s. 679).

Jeszcze większa swoboda w e-podręczniku widoczna jest w podejściu do zasad interpunkcyjnych. Nie można uwolnić się od myśli, że w tej kwestii bardziej niż przyjętych w języku polskim prawideł trzymano się raczej powiedzenia: „zasady są po to, by je łamać".

Ponadto w podręczniku jest mnóstwo niekonsekwencji, na które w wydawnictwach przeznaczonych do użytku szkolnego nie powinno być przyzwolenia, gdyż są fatalnym komunikatem dla młodego człowieka – dopuszczalna jest byle-jakość, niechlujność, brak uwagi. Sztandarowym wręcz przykładem jest odmiana słowa „Rzeczpospolita". W podręczniku nazwa państwa odmieniana jest na dwa sposoby – raz deklinacji polegają oba człony wyrazu, innym razem odmieniany jest cały wyraz – nierzadko na tej samej stronie (s. 352, 829). Zdarza się też pisownia niepoprawna: „Rzeczypospolita" (s. 344, 357, 613, 829, 882, 893, w legendzie mapy s. 825 i 831). Podobnych niedokładności jest w publikacji bardzo dużo, przykładowo: „Dürera" (s. 65, 77, 410) i „Duerera" (s. 234) „Cusco" (s. 140) i „Cuzco" (s. 141), „Imperium Inków" i na tej samej stronie „imperium Inków" (s. 145), „nie**mułzu**manów" (s. 150) i „nie-**mułzu**manów" (s. 152, 822), „Sevilla" i „Sewilla" (oba na s. 202), „Ulrich Zwingli" (s. 249, 255) i „Ulrych Zwingli" (s. 251), „sejm Rzeszy" i „Sejm Rzeszy" (s. 249), „unia **litewska**" (s. 325, 335, 336, 337, 342) i „Unia **Lubelska**" (s. 341), „kaplicą św. Trójcy" i „Kaplicy Św. Trójcy" (oba na s. 361), „uniwersytecie w Padwie" (s. 373) i „Uniwersytetu w Pradze" (s. 375), na tej samej stronie (s. 474) „Wielka Karta Swobód", „wielką kartę swobód" (w okienku) i *Wielka Karta Swobód*, „Księstwa Pruskiego" i „księstwa Pruskiego" (s. 611), „kozacy" (s. 625, 662) i „Kozaków" (s. 628), „sicz" (s. 633, 636) i „Sicz" (s. 644), „Mohylowa" i „Mohylew" (s. 679), „imperium Osmanów" i „Imperium Osmanów" (s. 816), „oświecenie" (s. 541, 834, 839–841, 856) i „Oświecenie" (s. 865, 1040, 1061, 1065), „Löwenwolda" i „Loewenwolda" (s. 903), „familii" (s. 913) i „Familii" (s. 913, 917, 992, 996, 999) itd. Podobnych przykładów w podręczniku jest wiele.

Nie zachowano też ani jednolitości, ani konsekwencji w zapisie i odmianie nazwisk obcojęzycznych. Te same nazwiska są zapisywane w oryginalnym języku bądź są spolszczane, raz są odmieniane, innym razem nie (s. 360, 723). Również zapis odmienianych nazwisk obcojęzycznych budzi wątpliwości, bowiem często nie jest zgodny z przyjętymi zasadami, np.: „Diaz'a" (s. 160), „Cornelis'a van Tromp'a" (s. 203), „Perrault'a" (s. 729), „Johna Kay'a" (s. 214), „Madox'a Browna" (s. 214) itd. W tym miejscu należy wyrazić żal, że nie wykorzystano możliwości, jakie daje podręcznik elektroniczny i nie zamieszczono fonicznych podpowiedzi, jak należy wymawiać trudne, obcojęzyczne nazwiska oraz pojęcia. Nawet transkrypcja fonetyczna pojawia się niezwykle rzadko (zaledwie kilkanaście razy) i bardzo niekonsekwentnie.

Powyżej przytoczyłam jedynie wybrane uwagi – potknięć, lapsusów, przeinaczeń, usterek, niewłaściwie rozłożonych akcentów itp. jest znacznie więcej, tak, że liczba tych wad budzi zdumienie. Na takie błędy uczeń nie powinien natykać się w podręczniku, zwłaszcza że uważna, rzetelna praca redakcyjna, korektorska oraz recenzencka mogłaby je wyeliminować. Tej jednak najwyraźniej zabrakło. Trudno powstrzymać się od końcowej opinii, że w obecnym kształcie publikacja ta nie powinna być wykorzystywana w procesie nauczania, jakkolwiek po skrupulatnych poprawkach, przestylizowaniach i likwidacji formalnych niekonsekwencji (oraz przystosowaniu do nowej podstawy programowej) być może zasłużyłaby na pozytywną ocenę i rekomendację do użytku w szkołach.

Marek Wasilewicz
Uniwersytet Jagielloński

Recenzja podręczników:

Bogumiła Olszewska, Wiesława Surdyk-Fertsch, Grzegorz Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, wydanie 2, Warszawa 2017, numer ewidencyjny w wykazie MEN: 877/1/2017

oraz

Wojciech Kalwat, Małgorzata Lis, *Historia 4, Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, wydanie 1, Warszawa 2017, nr dopuszczenia MEN: 882/1/2017

Uwagi ogólne

Recenzując podręczniki do historii, nie sposób nie odnieść się do podstawy programowej. Można przyjąć, iż kryterium decydującym o uznaniu podręcznika za dobry może być sposób, w jaki zrealizowano podstawę, a więc jako kryterium wyróżniające należałoby przyjąć skuteczność – zarówno w odniesieniu do realizacji założeń podstawy, jak i sposobu prezentacji informacji, tym samym oferowanych możliwości (wypadkowa doboru metod, treści, atrakcyjnej formy wizualnej, komunikatywnego i precyzyjnego języka) przekazania wiedzy i umiejętności. Twórcy podstawy programowej nauczania historii w IV klasie szkoły podstawowej obrali kilka celów. Uczeń powinien posiąść umiejętność posługiwania się chronologią. Ponadto dużą wagę przykłada się do kształtowania umiejętności związanych z samodzielną analizą i interpretacją zarówno wydarzeń, jak i postaci historycznych. Prowadzić ma to do przygotowania ucznia, by w oparciu o związki przyczynowo-skutkowe był w stanie tworzyć prostą narrację historyczną. Ambitne założenia podstawy w zderzeniu z faktem, że w klasie IV przewidziano jedną godzinę lekcyjną historii w tygodniu, stawiają autorów podręczników przed niełatwym zadaniem; tym bardziej że adresaci są niebywale wymagającą grupą. Z większością omawianych treści spotykają się po raz pierwszy i, być może, od atrakcyjnej ich prezentacji w dużej mierze zależy, czy zainteresują się przedmiotem, osiągając również w przyszłości z powodzeniem założone cele, czy też nie. Podręcznik zawsze stanowi pewną propozycję autorską, gdzie dobór wy-

darzeń i stopień ich uszczegółowienia może budzić kontrowersje. Aby ocenić wspomniany wybór, wydaje się zasadne odnoszenie go do możliwości percepcyjnych przeciętnego czwartoklasisty.

W obu omawianych podręcznikach zwraca uwagę wysoki poziom edytorski oraz atrakcyjny układ przekazywanych treści. Dużą zaletą obu są umieszczone w nich ilustracje, tabele, wykresy i schematy, stanowiące doskonałe uzupełnienie informacji zawartych w tekście podstawowym. Kolejną zaletą jest wykorzystanie map, co umożliwia dokładniejsze odniesienie omawianych treści w czasoprzestrzeni historycznej.

Budowa obu podręczników jest zbliżona, podobnie jak zakres omawianych treści. Zrezygnowano z klasycznego wywodu, polegającego na omawianiu kolejnych zagadnień, porządkowanych przez następujące po sobie epoki historyczne. Przyjęty układ ma bardziej charakter „obrazków z przeszłości", epizodów, które uszeregowano chronologicznie i skorelowano z najważniejszymi postaciami historycznymi. Rozwiązanie tego typu można spotkać w większości występujących na rynku pozycji. I wydaje się to dobrą praktyką, gdyż epizodyczne nauczanie historii jest założeniem stosowanym od zarania w IV klasie szkoły podstawowej.

Jako pierwszy zostanie omówiony podręcznik *Wczoraj i dziś* autorstwa Bogumiły Olszewskiej, Wiesławy Surdyk-Fertsch i Grzegorza Wojciechowskiego, opublikowany przez Nową Erę. Następnie podręcznik *Historia,* napisany przez Wojciecha Kalwata i Małgorzatę Lis, wydany przez WSiP.

Recenzja podręcznika:

Bogumiła Olszewska, Wiesława Surdyk-Fertsch, Grzegorz Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy IV szkoły podstawowej*, Nowa Era, 2017

Podręcznik składa się z czterech rozdziałów, zaś każdy rozdział z sześciu podrozdziałów. Ponadto w każdym rozdziale umieszczono temat: *Tajemnice sprzed wieków*, którego celem jest omówienie interesującego zagadnienia, co tym samym stanowi element umożliwiający pełniejsze rozwinięcie zainteresowań ucznia. Na końcu każdego rozdziału zaplanowano podsumowanie, będące klasyczną rekapitulacją. Natomiast na końcu podręcznika umieszczono *Słowniczek historyczny*.

Na wywód, niemający charakteru jednorodnego, składa się kilka elementów. W podręczniku *Wczoraj i dziś* po określeniu tematu Autorzy wskazują najważniejsze punkty – **Na co będę zwracać uwagę,** by w ten sposób wprowadzić porządek pozwalający zorientować się uczniowi, czego będzie dotyczył wywód. Na osi czasu został wskazany okres historyczny związany z tematem lekcji. Tekst główny, stanowiący jeden z elementów przekazu wiedzy, podzielono na podrozdziały, w których uwaga ucznia jest ogniskowana na najważniejszych informacjach, wytłuszczonych w tekście. Ponadto, realizując każdy temat, Autorzy wykorzystali cały szereg graficznie wyróżnionych dodatków, do których można za-

liczyć choćby infografiki, ukazujące za pomocą tekstu, ilustracji i przekrojów modeli 3D warunki życia codziennego w przeszłości. Kolejnym istotnym elementem jest umieszczenie w podręczniku tekstów źródłowych, które poza oczywistymi zaletami dydaktycznymi pozwalają na kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Bardzo dobrym pomysłem wydaje się zabieg polegający na odznaczeniu w tekście schematu **Od przyczyny do skutku**. Dzięki temu istnieje możliwość precyzyjniejszego przekazania umiejętności, jak wskazywać następstwa określonych sytuacji, wyszukiwać przyczyny pewnych stanów rzeczy czy porządkować zdarzenia. Jedną z cech dobrego tekstu jest jego komunikatywność, szczególnie istotna, gdy adresatem tekstu jest odbiorca, który o większości omawianych problemów słyszy po raz pierwszy. Stąd świetnym pomysłem jest zamieszczany konsekwentnie w każdym rozdziale **Słowniczek** z trudniejszymi pojęciami występującymi w tekście, które Autorzy starają się klarownie i zwięźle zdefiniować. Odnosząc się do kwestii języka, należy podkreślić, iż bardzo dobrym zwyczajem jest podawanie w nawiasach polskiego brzmienia obcojęzycznych nazwisk i nazw (identyczne rozwiązania przyjęli Autorzy podręcznika *Historia* wydanego przez WSiP). Dążąc do atrakcyjniejszej formy przekazu, Autorzy podręcznika *Wczoraj i dziś* posługują się ramkami uzupełniającymi, zatytułowanymi **Ciekawostka** oraz **Warto wiedzieć**. Obfitują one w interesujące treści i jest ich stosunkowo dużo. Elementem budowy, który zasługuje na szczególne podkreślenie, jest podrozdział **Tajemnice sprzed wieków,** występujący jako jeden z podrozdziałów każdego rozdziału podręcznika. Zbudowano go w oparciu o interesujące, często niejednoznaczne interpretacyjnie wydarzenie. Autorzy, przedstawiając dominujący pogląd, starają się też sygnalizować inne punkty widzenia. Tekst wywodu wzbogacony został fragmentami tekstów źródłowych, infografikami i ilustracjami.

Zastosowane w tekście ilustracje są bardzo dobrej jakości, nie można nic zarzucić ich wyrazistości i czytelności. Pozwala to na eksponowanie licznych detali, co jest szczególnie istotne, gdy fotografowanym artefaktem jest np. tłok pieczętny albo moneta. Co najmniej równie estetycznie prezentują się mapy, opatrzone czytelną legendą; ponadto zarówno do map, jak i wykorzystanych infografik, wykresów i tekstów źródłowych zamieszczono krótkie pytania kontrolne.

Kolejnym elementem każdego tematu jest odniesienie do obecnych czasów, zatytułowane **Współcześnie,** gdzie Autorzy starają się skorelować omawiany temat z teraźniejszością. Pewien zgrzyt stanowi realizacja tego postulatu. Poniżej zamieszczona krótka egzemplifikacja zwraca uwagę na wybrane usterki:

s. 47 – W temacie poświęconym panowaniu Bolesława Chrobrego jednym z elementów wywodu są kwestie związane ze zjazdem gnieźnieńskim z 1000 r. Jako odniesienie do współczesności wybrano współczesną dyplomację. Uczeń dowiaduje się, że celem dyplomaty jest utrzymywanie najlepszych *stosunków z innymi państwami i zapewnienie naszemu krajowi korzystnych umów handlo-*

wych. Ponadto wskazuje się tu, iż stałym elementem spotkań dyplomatycznych jest *wymiana podarunków. Są one szczególnym dowodem przyjaźni łączącej poszczególne państwa*. Zadanie dyplomacji zostały tu mocno spłycone do dwóch obszarów: dbania o PR kraju i rozwijania korzystnej wymiany handlowej; oba mają być realizowane podczas spotkań dyplomatycznych, gdzie następuje wymiana podarunków.

s. 55 – Uniwersytet Jagielloński ma obecnie 16 wydziałów, a nie 15.

s. 65 – Autorzy, omawiając temat Jadwiga i Jagiełło – unia polsko-litewska, odnoszą się do obecnych stosunków polsko-litewskich. Stwierdzenie: *Polskie wojsko, głównie lotnictwo uczestniczy w misjach gwarantujących bezpieczeństwo litewskiej przestrzeni powietrznej*, jest mocno nieprecyzyjne (przecież w ramach Baltic Air Policing zadania patrolowe wykonują rotacyjnie kontyngenty państw NATO) i nie wydaje się dobrym przykładem obrazującym współczesne stosunki polsko-litewskie. Informacja, iż armia Litwy *nie posiada własnego lotnictwa wojskowego,* jest nieprawdziwa. Litewskie Siły Powietrzne dysponują 13 samolotami (1 L39, 3 Alenia C-27 J Spartan, 1 Let L-410 Turbolet, 5 Mi-8, 3 Airbus AS365 Dauphin). Być może Autorzy mieli na myśli fakt, że Litewskie Siły Powietrzne nie posiadają myśliwców bojowych, co sugeruje umieszczone obok tekstu zdjęcie trzech polskich samolotów MiG 29 (dobór zdjęcia również mógłby być precyzyjniejszy, gdyż w ramach wspomnianych misji patrolowych kontyngenty państw NATO liczą po cztery jednostki, zatem lepszym zdjęciem byłoby takie, które odnosiłoby się do opisanej sytuacji).

s. 107 – Dokonując wyboru ilustracji obrazującej pamięć o Marii Skłodowskiej-Curie i biorąc pod uwagę, iż odbiorcą jest uczeń IV klasy szkoły podstawowej, należałoby wybrać obiekt trafniejszy niż fotografia muralu.

Zakończenie każdego tematu stanowi podsumowanie zatytułowane **To już wiem**. W klarowny, spójny i precyzyjny sposób Autorzy przeprowadzają rekapitulację wiadomości w oparciu o plan przedstawiony na początku wywodu. Lapidarność w połączeniu ze zrozumiałym uchwyceniem istoty problematyki zasługuje na szczególne wyróżnienie.

Ostatnim elementem budowy każdego z podrozdziałów są pytania i zadania kontrolne zatytułowane **Sprawdź się**. Pytania, jak i zadania tu umieszczone mają charakter powtórzeniowo-kontrolny, przy czym charakteryzują się zróżnicowaną skalą trudności – gwiazdką oznaczono zadania o wyższym stopniu trudności. Dobór zadań jest trafny i dostosowany do przeciętnych możliwości ucznia klasy IV.

Zaproponowana przez Autorów budowa podręcznika, jak również sposób prezentacji treści koresponduą z najnowszymi wytycznymi ministerialnymi dotyczącymi oceniania postępów ucznia. Pozwalają na precyzyjne skorelowanie badanej czynności uczniów z zakresu wiedzy lub nabytych umiejętności z poziomem wymagań (koniecznym, rozszerzającym, dopełniającym, wykraczającym),

tym samym umożliwiając precyzyjniejszą, bardziej obiektywną i zindywidualizowaną ocenę postępów pracy ucznia – uwidaczniając nie tylko mocne strony, ale przede wszystkim te, które wymagają dopracowania.

Przy dużym nagromadzeniu informacji, obejmującym lekko ponad 1000 lat dziejów, bardzo trudno uniknąć błędów merytorycznych. Chociaż jest ich bardzo mało, zasadne wydaje się zwrócenie na nie baczniejszej uwagi:

s. 17 – W ramce *Ciekawostka* widnieje informacja, iż najwięcej Romów zamieszkuje w Rumunii. Nie jest to informacja prawdziwa, gdyż więcej ich mieszka choćby w Bułgarii (4,7 % populacji europejskiej, liczącej od 8 do 15 mln).

s.18 – Definicja terminu symbol jest bardzo nieprecyzyjna. Z określeniem, że symbol to znak mający wiele znaczeń, można się zgodzić. Jednak zestawienie *znak mający zazwyczaj* ***więcej*** *znaczeń, które można tłumaczyć* ***na wiele*** *sposobów,* nie wyjaśnia w stopniu dostatecznym problemu. Wydaje się, że prościej byłoby powiedzieć, że symbol jako znak umowny posiada jedno znaczenie dosłowne i różną liczbę znaczeń ukrytych.

s. 40 – Stwierdzenie, że *księża i zakonnicy z dworu Dobrawy byli pierwszymi ludźmi na ziemiach polskich, którzy umieli czytać i pisać*, jest mocno dyskusyjne. Przecież plemiona rozsiedlone na południu Polski, szczególnie nad górną Wisłą i górną Odrą (Wiślanie, Gołęszyce i Opolanie), w drugiej połowie IX wieku weszły w bliższe stosunki z Państwem Wielkomorawskim, a tym samym światem chrześcijańskim. Implikuje to kontakty z duchownymi, kupcami, etc., spośród których (co można przyjąć z bardzo dużą dozą prawdopodobieństwa) przynajmniej niektórzy opanowali umiejętność czytania i pisania. Wprawdzie o tej hipotetycznej przynależności i raczej sporadycznych penetracjach nie wspomina się na tym etapie epizodycznego nauczania, jednak warto zasygnalizować problem i słowo *pierwszymi* zastąpić *jednymi z pierwszych*.

s. 48 – Definicja terminu „post" nie jest najtrafniejsza, ponieważ odnosi się tylko do czasowego zakazu spożywania określonych pokarmów. Dobrze by było rozwinąć tę kwestię, choćby o popularne wśród protestantów rozumienie tego terminu jako postawy etycznej względem drugiego człowieka; przyjęcie takiej optyki zdaje się mieć dodatkowy walor wychowawczy.

s. 54 – Termin Akademia Krakowska nie jest najlepszy, gdy mowa o krakowskim *Studium Generale* ufundowanym przez Kazimierza Wielkiego; uniwersytet średniowieczny nie miał zbyt wielu cech wspólnych ani ze starożytną, ani ze współczesną akademią.

s. 83 – Stwierdzenie, iż w wyniku wojen toczonych przez Rzeczpospolitą w XVII wieku szlachta zubożała, jest właściwe. Jednak dalsza część wywodu: *Dlatego coraz chętniej przyjmowała pieniądze od przedstawicieli innych państw i popierała obce interesy, a nie dobro Rzeczypospolitej* – jest już nadinterpretacją Autorów.

s. 86 i s. 89 – Wyjaśniono dwukrotnie w identyczny sposób termin *reformy*.

s. 119 – Przy omawianiu problemów z wyekwipowaniem obrońców Warszawy w trakcie wojny polsko-bolszewickiej 1919–1921, enigmatyczne stwierdzenie, iż *udało się dostarczyć im karabiny,* jest niewystarczające. Wydaje się sensowne wspomnieć tu o pomocy węgierskiej. Przecież premier Węgier Pál Teleki swoją decyzją dotyczącą udzielenia pomocy II RP, znacząco zwiększył szanse polskie w wojnie polsko-bolszewickiej. W krytycznym momencie wojny zdecydowano o nieodpłatnym przekazaniu i dostarczeniu (drogą przez Rumunię) zaopatrzenia wojskowego: 48 milionów naboi karabinowych Mausera, 13 milionów naboi Mannlichera, amunicji artyleryjskiej, 30 tysięcy karabinów Mauser i kilku milionów części zapasowych.

Recenzja podręcznika:
Wojciech Kalwat, Małgorzata Lis, *Historia* 4. *Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP 2017

Podręcznik jest zbudowany z 5 działów i 25 podrozdziałów. Zakres chronologiczny i tematyczny, jak już sygnalizowano, jest zbliżony do zaprezentowanego w podręczniku Nowej Ery. Każdy z działów został wzbogacony o wyróżnioną graficznie kategorię podrozdziału **Poznaj to, co nieznane**. W tym miejscu Autorzy starali się przedstawić ciekawą kwestię nawiązującą tematycznie do danego działu. Poruszane treści mają charakter dopełniająco-wykraczający. Głównym celem, który jak się wydaje, został tu w pełni osiągnięty, jest wzbudzenie u ucznia zainteresowania poruszaną tematyką. Na końcu każdego działu zaplanowano krótki rozdział podsumowujący, będący powtórzeniem omawianych wiadomości.

Podręcznik ma charakter wybitnie propedeutyczny. Podobnie jak w przypadku podręcznika Nowej Ery, zastosowano koncepcję, którą można określić jako modułową. Wywód składa się z tekstu głównego oraz z całego systemu odsyłaczy, stanowiących obudowę dydaktyczną. Wykorzystane elementy są wzajemnie skorelowane. Po określeniu tytułu podrozdziału Autorzy ogniskują uwagę ucznia za pomocą krótkiego polecenia (23 razy *przypomnij sobie*, 1 raz *dowiedz się*, 1 raz *zastanów się*), odwołując się do jego wiedzy lub doświadczenia związanego z omawianym tematem. Poza głównym tekstem wywodu Autorzy korzystają z szeregu wyróżnionych graficznie elementów. Uwagę odbiorcy zwracają liczne ilustracje i infografiki, stanowiące doskonałe uzupełnienie omawianych kwestii. Dzięki opatrzeniu infografik klarownym komentarzem, objaśnieniami wykorzystanych schematów graficznych oraz umieszczeniem pytań i zadań, w naturalny sposób uczeń nabiera wprawy w pracy ze źródłem ikonograficznym. Wykorzystanie dobrze opisanych map pozwala na umiejscowienie w przestrzeni omawianych wydarzeń. Atutem zamieszczonych map jest fakt, iż zaopatrzono je w skalę liniową. Autorzy wzbogacili wywód o teksty źródłowe. Na szczególne podkreślenie zasługuje trafne sformułowanie pytań do materiałów źródłowych, co umożliwia z jednej strony kształtowanie u ucznia umiejętności pracy ze źródłem historycznym,

zaś z drugiej pozwala na ukazanie zasad odczytywania materiałów źródłowych, a przede wszystkim ich krytycznej oceny. Jest to jeden z największych atutów tego podręcznika, ponieważ pozwala na uczenie myślenia historycznego przez umiejętność interpretacji źródeł. W formie odsyłacza wykorzystano w każdym dziale słowniczek, gdzie omawiane są w przystępnej formie bardziej skomplikowane terminy występujące w tekście autorskim. Ciekawym składnikiem wywodu jest kolejny element występujący w każdym podrozdziale, czyli umiejscowiona w formie odsyłacza ramka **Warto wiedzieć,** w której zawarto informacje o charakterze uzupełniająco-rozszerzającym, dotyczące głównego zagadnienia. Ponadto pod koniec każdego podrozdziału umieszczono element stanowiący podsumowanie rozważań o nazwie **Zapamiętaj**. Twórcy w kilku zdaniach podsumowania zbierają najważniejsze treści. Każdy podrozdział zamykają **Pytania i polecenia,** sprawdzające stopień przyswojenia wiedzy z całego rozdziału. Dodatkowo do każdego działu zalicza się podsumowanie, stanowiące klasyczną rekapitulację omawianych treści. Autorzy podręcznika zaplanowali 6 tematów z gwiazdką, stanowiących propozycję lekcji dodatkowych, do wyboru przez nauczyciela w porozumieniu z uczniami. Proponowane tematy wybiegają poza treści podstawowe podstawy programowej (**Palcem po mapie; *Wśród średniowiecznych zakonników; *Rycerze i turnieje; *O polską mowę; *Bitwa Warszawska)*. Całość zamyka **Przewodnik historyczny czwartoklasisty,** będący zestawieniem wybranych ważnych wydarzeń i postaci związanych z historią Polski, oraz **Indeks ważniejszych pojęć** i **Spis przytoczonych tekstów źródłowych**. Omawiany podręcznik wyróżnia się bardzo wysokim poziomem edytorskim i związaną z tym niezwykle atrakcyjną szatą graficzną. Biorąc pod uwagę adresatów recenzowanej pozycji, należy podkreślić tę zaletę. Z całą pewnością prezentowane w tak atrakcyjny sposób treści zainteresują szerokie grono młodych adeptów historii.

Oceniany podręcznik jest praktycznie wolny od błędów rzeczowych, co stanowi jego niewątpliwy atut. Swoim zakresem obejmuje ponad 1000 lat dziejów, zaś wymóg kompresji informacji oraz dostosowania ich do poziomu uczniów IV klasy szkoły podstawowej doprowadził do dyskusyjnych uogólnień i niejasności, na które warto zwrócić baczniejszą uwagę:

s. 45 – Na mapie regionów Małopolska stanowi największy z nich. Oczywiście Autorzy prezentują mapę przedstawiającą regiony historyczne, tym samym posłużono się pojęciem Małopolski jako krainy historycznej. Krainy historyczne nałożono na współczesną mapę Polski, zatem nie zgadzają się one z nazwami województw. Niezbędny wydaje się tu komentarz doprecyzowujący.

s.47 – Przedstawiając graficznie rolę i wagę symboli narodowych, zestawiono obok siebie kibiców sportowych i wojskowy poczet sztandarowy, co chyba jest nie na miejscu.

s. 60 – Opisując początki „państwa" Polan, Autorzy nie wspominają, że jego kolebkę stanowił Giecz lub Kalisz.

s. 66 – Sformułowanie: *w 1000 r. niemiecki cesarz Otto III*... wydaje się nieprecyzyjne. Sugeruje, iż w 1000 r. istniał jakiś cesarz niemiecki. Użycie terminu Cesarz Rzymski (Narodu Niemieckiego, choć budzi to spory; właściwsze zdaje się określenie: Święty Cesarz Rzymski) wydaje się lepsze.

s. 79 – W temacie poświęconym Polsce za rządów Kazimierza Wielkiego, a konkretnie w kwestii podboju i przyłączenia ziem Rusi Halickiej i Włodzimierskiej, Autorzy w żaden sposób nie wspominają o pomocy węgierskiej i wiążącym się z tym traktacie o przeżycie zawartego z Ludwikiem Andegaweńskim. W kolejnym podrozdziale (s. 84) wspomina się o skutkach wynikających z tego traktatu. Wydaje się zasadne choćby niewielkie wtrącenie na ten temat na s. 79.

s. 80 – Termin Akademia Krakowska jest niewłaściwy, jeśli Autor mówi o krakowskim *Studium Generale* ufundowanym przez Kazimierza Wielkiego. Termin akademia (zarówno w odniesieniu do akademii starożytnej, jak i współczesnej) ma niewiele wspólnego ze średniowiecznym uniwersytetem.

s. 85 – „Wątpliwości" Jadwigi względem mariażu z Jagiełłą nie wynikały przede wszystkim z faktu, jak sugerują Autorzy, iż *mówiono, że jest brzydki*. Bardziej prawdopodobny wydaje się wpływ afektu, jakim mogła darzyć Wilhelma Habsburga, bądź wewnętrzny lęk przed konsekwencjami wynikającymi z zerwania *sponsalia de futuro*. Wątpliwości młodej niedoświadczonej kobiety, lęk przed całkowicie nową sytuacją życiową, wiążącym się z nią zakresem odpowiedzialności, zdaje się oczywistym powodem rzeczonych „wątpliwości" i nie wymaga dalszego komentarza.

s. 91 – Nieścisłością jest stwierdzenie, że dzięki zwycięstwu grunwaldzkiemu Krzyżacy przestali zagrażać Polsce i Litwie.

s. 113 – Omawiając temat wojen, jakie w XVII wieku toczyła Rzeczypospolita, Autorzy słusznie wspominają o husarii. Dobrze by było, gdyby termin ten wyjaśniono w słowniczku. Wprawdzie objaśnienie pojawia się pod infografiką (w formie komentarza do ilustracji), jednak budzi ono wątpliwości. Autorzy powielają tu opinie dotyczące powodów używania skrzydeł husarskich (w zasadzie poprawniej powinno powiedzieć się skrzydła, gdyż większość zachowanych zbroi wyraźnie wskazuje na jedno skrzydło umieszczane centralnie)[1].

[1] Hipotezy o ochronie przed złapaniem na arkan i groźnym wyglądzie mają swoje podstawy. Jednak sformułowanie *straszenie koni przeciwnika* nawiązuje do teorii, jakoby w trakcie bitwy konie przeciwnika miały szczególną właściwość wysłyszenia w szumie bitewnym świstu skrzydeł, który miałby je rzekomo płoszyć. Tworząc definicję tej formacji, wydaje się zasadne, poza skrótowym opisem uzbrojenia i taktyki walki, rozprawienie się z popularnymi mitami. Wspominając o ochronie przed złapaniem na arkan, co wskazywałoby na celowość skrzydeł (skrzydła), należy pamiętać, że ograniczały one możliwość zadania ciosów bronią sieczną, dodatkowo obniżając zdolność manewrowania (kluczową dla jeźdźca). Tworząc definicję, można się oprzeć na dwóch filarach: pierwszym jest

Wielką zaletą omawianego podręcznika jest wyważone i dość obiektywne podejście do kwestii budzących spory społeczno-polityczne i narodowe. Autorzy starają się unikać stronniczości. Obiektywne podejście do tego typu zagadnień skutkuje tym, iż nie znajdziemy w podręczniku śladów przenoszenia XIX/XX-wiecznych nacjonalizmów na np. średniowiecze (Mieszko I nie walczy z Wichmanem tylko z Wieletami; przedstawia się zagrożenie krzyżackie, jednocześnie podkreślając znaczenie obecności zakonu dla rozwoju cywilizacyjnego Prus, etc.). Podobną dozę obiektywizmu Autorzy zachowali, omawiając kolejne epoki.

Podsumowanie recenzji obydwu podręczników

Oba podręczniki można ocenić jako dobre i polecić je zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Wybór konkretnego zależy od indywidualnych preferencji – podręcznik WSiP umożliwia bardziej samodzielną pracę ucznia, z kolei podręcznik Nowej Ery częściej wymaga komentarza i pracy pod kierunkiem nauczyciela. Obydwa zostały napisane klarownym językiem, dzięki czemu treść jest przejrzy-

---

niewątpliwie znaczenie magiczne skrzydeł (uczynienie z jeźdźca istoty nadnaturalnej) oraz efekt psychologiczny, jaki ich użycie miało wywrzeć na przeciwniku, podobnie zresztą, jak ozdabianie zbroi skórami drapieżnych zwierząt (wzbudzenie strachu, niepokoju w żołnierzach przeciwnika). Dowodzą tego expressis verbis źródła. Dobrą egzemplifikacją jest fragment listu zapowiedniego z kancelarii Stefana Batorego do Stefana Bielawskiego, nakazującego mu sformować chorągiew husarską (listy tego typu szczegółowo regulowały kwestie związane z uzbrojeniem, jak i wyposażeniem):

(…) Każdy rotmistrz ma się starać, aby …[i tu wymieniona jest długa lista niezbędnego wyposażenia husarza], zaś pióra i inne ozdoby dla okazałości i postrachu nieprzyjaciela zależnie od upodobania każdego (…).

Drugi filar proponowanej definicji mógłby bazować na źródle nazywanym Rolką Sztokholmską.

Przedstawia ona uroczysty wjazd do Krakowa, który odbył się 4 XII 1605 r. z okazji zaślubin króla Zygmunta III Wazy z austriacką arcyksiężniczką Konstancją. Bardzo dokładnie i z drobiazgową szczegółowością zilustrowano zwarte szeregi chorągwi husarskich i oddzielnie oficerów husarskich. Widać na nich wyraźnie husarskie skrzydła, przytroczone (po jednym czarnym skrzydle) u tylnych łęków siodeł. Charakter paradny dodatkowo podkreśla fakt, iż przy większości zachowanych zbroi husarskich nie występują zaczepy umożliwiające zamocowanie skrzydeł. Brak możliwości zastosowania skrzydeł przy zbroi nieposiadającej naplecznikow (od 2 poł. XVII w. naplecznikі powszechnie odrzucano, by zmniejszyć ciężar zbroi; tym bardziej dodawanie kolejnych kilogramów w postaci skrzydeł wydaje się bezzasadne). Tak krucha ozdoba mogłaby bardzo łatwo zostać zniszczona w czasie bitwy (choćby względy pragmatyczne każą wątpić w bojowe zastosowanie okazałych skrzydeł).

sta, a koncepcje przemyślane. Nie ograniczono się do wywodu dziejów opierającego się na faktografii historii politycznej, ukazano również problemy kulturowe oraz te dotyczące życia codziennego w minionych wiekach. Niewątpliwie mocną stroną recenzowanych podręczników są ich walory metodyczne i dydaktyczne. W przypadku obu podręczników wart podkreślenia jest fakt, iż wydawnictwa proponują bardzo duże wsparcie merytoryczne i metodyczne dla nauczycieli w postaci serwisów internetowych, gdzie umieszczono dużo cennych materiałów dodatkowych, niebywale uatrakcyjniających lekcje. Aby ocenę ostateczną należycie wyważyć, trzeba porównać je z pozostałymi podręcznikami do historii dla klasy IV szkoły podstawowej dopuszczonymi do użytku. Dopiero wtedy będzie można orzec, który podręcznik zasługuje na wyróżnienie.

Marek Zrałek
Instytut Fizyki Uniwersytetu Śląskiego
Jerzy Kuczyński
Planetarium Śląskie w Chorzowie

Recenzja podręcznika:

Marcin Braun i Weronika Śliwa, *To jest fizyka. Podręcznik do fizyki dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, 2017

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu podręczników na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Bronisława Słowińskiego, mgr Teresy Kutajczyk i dr. hab. Piotra Zbróga w roku 2017, nr ewidencyjny w wykazie MEN 818/1/2017.

Podręcznik wydano starannie, na dobrym papierze i z właściwą liczbą dobrze dobranych ilustracji. Na końcu podręcznika zamieszczono tabele wielkości fizycznych, spis pojawiających się w książce wielkości fizycznych oraz indeks. Znajdziemy tam również spis źródeł ilustracji oraz odpowiedzi do obliczeniowych zadań. Biorąc to pod uwagę, można stwierdzić, że Wydawnictwo dobrze wypełniło swoje obowiązki.

Książka liczy 248 stron i uwzględniając liczbę ilustracji oraz wielkość druku, należy uznać, że jej objętość jest właściwa, a treść odpowiada podstawie programowej. Omawiany podręcznik składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy z nich ma charakter wstępny, przynajmniej sądząc po tytule – *Zaczynamy uczyć się fizyki.* Omawiane są tutaj takie zagadnienia jak jednostki wielkości fizycznych, pomiary i ich niepewność. Dodatkowo znajdziemy tu dodawanie sił i pierwszą zasadę dynamiki. To niezmiernie ważne zagadnienia, ale znacznie lepiej byłoby dołączyć je do rozdziału III i omówić razem wszystkie zasady dynamiki Newtona. Rozdział wstępny, poświęcony znaczeniu fizyki, mógłby być wtedy bardziej rozbudowany.

Następne trzy rozdziały zajmują się kinematyką, dynamiką oraz pracą i energią mechaniczną, tak więc, razem z małym fragmentem rozdziału I, trzy kolejne części stanowią komplet wiedzy o mechanice, przedstawiony na 150 stronach. Wiedza ta jest dosyć tradycyjna i oczywiście daleka od kompletności. Trzeba jednak pamiętać, że mamy do czynienia z dosyć skromnym czasem przeznaczonym na edukację fizyki i, co ważniejsze, pierwszym rokiem jej nauczania. Brakuje w tej

części ważnego pojęcia pędu, a problemy wielowymiarowe, takie jak ruch czy dodawanie sił działających na płaszczyźnie, są potraktowane bardzo skrótowo. Trudno jednak o to w pełni obwiniać Autorów, bo tych zagadnień nie ma w podstawie programowej.

Rozdział V – omawiający budowę cząsteczkową ciał i ciepło – jest zdecydowanie zbyt skromny (42 strony wraz z powtórzeniem), ale znowu zgodny z podstawą programową. Dodatkowo całkowicie ignoruje związek zjawisk cząsteczkowych i cieplnych z ciśnieniem, a więc pomija taką zależność dla przejść fazowych. Wydaje się, że dużo lepszym rozwiązaniem byłoby przedstawienie najpierw hydrostatyki, a dopiero potem zjawisk związanych z ciepłem. Inaczej mówiąc, logiczne wydaje się zamienienie kolejności rozdziałów V i VI, zwłaszcza że hydrostatyka w naturalny sposób jest działem mechaniki, omawianej w pierwszych czterech rozdziałach. Dzięki takiej zamianie można byłoby w naturalny sposób przedstawić ciśnienie oraz prawa Pascala i Archimedesa jako bezpośrednie zastosowania poznanych pojęć z mechaniki. Oczywiście w rozdziale o cieple można wtedy zwrócić uwagę na zależność przejść fazowych od ciśnienia, a nie tylko od temperatury. Autorzy potraktowali dosłownie podstawę programową, gdzie najpierw wymienia się *Zjawiska cieplne* (rozdział IV), a następnie *Własności materii* (rozdział V).

Z innych istotnych zarzutów należałoby podkreślić brak jasnych zasad zaokrąglania wyników. Jest to wymogiem podstawy programowej, a jako zagadnienie i trudne, i zdecydowanie dotychczas słabo znane uczniom, zasługuje na bardziej precyzyjne potraktowanie. To, co znajdziemy na s. 17, to zbyt mało i nie w pełni precyzyjnie.

Zwracają też uwagę zadania, których treść nie została w sposób wystarczająco dokładny określona, co spowoduje trudności w ich rozwiązywaniu albo zmusi nauczyciela do doprecyzowania założeń czynionych w przedstawionym problemie (co z drugiej strony można uznać za czynnik sprzyjający lepszemu zrozumieniu).

Dalsze uwagi dotyczą raczej wymogów programowych, a nie konkretnych braków w recenzowanym podręczniku. Można jednak uważać, że opracowane podstawy programowe podają tylko ogólne ramy, zaś Autorzy, według własnego uznania, te ramy powinni wypełnić. Następujące nasze komentarze dotyczą zagadnień, które w podstawach nie zostały explicite wyszczególnione, ale dla lepszego zrozumienia podstaw fizyki powinny być w podręczniku wykorzystane.

Zatem niedociągnięciem jest mało precyzyjne wyjaśnienie problemu cechowania energii. W praktyce podano jedynie niczym nieuzasadnioną regułę, że „energię potencjalną obliczamy zawsze względem jakiegoś poziomu".

Następny to transformacja Galileusza, której w podręczniku nie ma, a bez której trudno wyjaśnić względności ruchu. Temat 7, noszący ten problem w tytule, jedynie w sposób opisowy stara się rzeczy wyjaśnić.

Kolejnym, i wydawałoby się mniej istotnym, problemem jest użycie delt (Δ) we wzorach, a mówiąc konkretnie, to używanie różnic wielkości fizycznych,

zamiast samych wielkości. Otóż gdyby stosować to konsekwentnie, zwracając uwagę, że w fizyce z zasady występują różnice wielkości fizycznych, to cechowania energii (ΔE), prędkości (Δv), czasu (Δt) czy też drogi (Δs), i jeszcze paru innych wielkości, byłyby oczywistym faktem.

Podobnych zarzutów można by postawić sporo, przy czym warto zauważyć, że większość ma charakter powszechny w szkolnej edukacji. Należą do tego takie uchybienia, jak twierdzenie, że miarą dokładności przyrządu jest jego najmniejsza działka, to, że wszystkie substancje występują w trzech stanach skupienia, czy też mylenie ciała stałego z ciałem sztywnym.

Na końcu zamieściliśmy dwie strony uwag szczegółowych, których zdecydowana większość to drobne uwagi dotyczące potknięć raczej językowych niż merytorycznych. A biorąc pod uwagę, że większość przedstawionych powyżej zarzutów to uświęcone tradycją przekonania polskiej dydaktyki, można stwierdzić, że Autorzy podręcznika dobrze wywiązali się ze swego zadania, choć byli dodatkowo skrępowani zdecydowanie złą podstawą programową.

Jednocześnie warto zauważyć zalety książki. Jest dosyć zwięzła i na ogół jasno przedstawia poruszane zagadnienia. Na pochwałę zasługują takie elementy, jak „infografiki" porównujące różne wielkości fizyczne – choćby porównanie prędkości ze s. 44/45, mas ze s. 86/87 czy też temperatur na s. 164/165. Takich porównań jest w książce sporo i zdecydowanie zasługują na pochwałę. Inną zaletą jest duża liczba przykładów, w których jasno i precyzyjnie przeliczane są zadania, bardzo dobrze ilustrujące odpowiednie zagadnienia fizyczne. Dodatkowo stanowią one przykłady zapisu zagadnień fizycznych, gdzie zwraca się uwagę na konieczność przeliczania jednostek. Podobnie w książce konsekwentnie przedstawia się fizykę jako naukę ilościową, zamieszcza się wszystkie wymagane wzory i zaleca się z nich korzystać, co nie było ostatnio zbyt powszechne. Warto też wspomnieć, że wiele przytaczanych przykładów jest niezwykle intrygujących, jak np. ten ze s. 130 – podający, że zjedzenie 100 g tabliczki czekolady jest energetycznie równoważne wniesieniu samochodu o masie 1 tony na wysokość Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie.

Zauważone błędy należałoby wprawdzie poprawić, a braki uzupełnić, wymienione niedociągnięcia nie zmieniają jednak ogólnie pozytywnej oceny. Podsumowując, podręcznik Marcina Brauna i Weroniki Śliwy uważamy za poprawny i godny polecenia przez Komisję PAU do użytku szkolnego.

Uwagi szczegółowe:

s. 9 – Fizyka jest „pożyteczna" przede wszystkim dlatego, że pozwala zrozumieć świat. Autorzy hołdują wyraźnie poglądowi, że główna wartość fizyki to jej wpływ na technikę. Warto byłoby także z naciskiem podkreślać, że fizyka przede wszystkim służy do odkrywania praw rządzących przyrodą.

s. 10 – Fizyka nie tylko „tłumaczy podstawowe prawa przyrody". Fizyka znajduje prawa przyrody i za ich pomocą tłumaczy zachowanie zjawisk zachodzących we Wszechświecie.

s. 17 – Kwestia zaokrąglenia wyników ma dwa aspekty. Jeden to zaokrąglanie wyników w fizycznych pomiarach, a drugi to konkretna propozycja Autorów, jak dokonywać zaokrąglania wyników w konkretnych obliczeniach przy rozwiązywaniu zadań. Zaokrąglanie wyników w pomiarach zależy od ich dokładności i niekoniecznie „w praktyce na ogół oznacza to dokładność do dwóch cyfr znaczących".

s. 18 – Autorzy w podsumowaniu piszą, że „cyfry znaczące to wszystkie cyfry danej liczby z wyjątkiem zer na początku i na końcu". Zera na końcu i początku otrzymanego wyniku mogą być tak samo cyframi znaczącymi jak każde inne cyfry. Zera na początku zależą od przyjętych jednostek, zera na końcu zależą od dokładności pomiaru. Na potrzeby rozwiązywanych zadań na tym etapie nauczania fizyki można się umówić, że „wyniki pomiarów będziemy zaokrąglać na ogół do dwóch cyfr znaczących".

s. 23 – Autorzy definiują siłę wypadkową następująco: „siłę, która zastępuje kilka sił, nazywamy siłą wypadkową". Raczej powinno się określić, że wypadkowa to siła, która powoduje te same skutki, co kilka sił.

s. 33 – Zad. 1, test 1. Zadanie nierozsądne – torebka foliowa może spadać w bardzo różny sposób, więc wyniki pomiarów mogą się znacznie różnić. Tym samym powtarzanie pomiaru w tym kontekście nie bardzo ma sens.

s. 59 – We wzorze definiującym przyspieszenie

$$a = \frac{\Delta v}{\Delta t}$$

w mianowniku jest także różnica czasów. Konsekwentnie więc powinniśmy zamiast t wprowadzić Δt, a więc przyspieszenie.

s. 65 – Nie ma powodu, aby z uzasadnieniem wzoru na drogę w ruchu jednostajnie przyspieszonym (opóźnionym) odsyłać ucznia do szkoły ponadpodstawowej. Można wzór ten na tym etapie edukacji prosto uzasadnić.

s. 79 – Sprawdzanie II zasady dynamiki w szkole podstawowej nie jest zbyt trudne. Choć można się zgodzić, że intuicyjne zrozumienie uczeń łatwiej osiągnie przez jakościowe rozważania.

s. 82 – Wagon o masie 100 kg nie jest zbyt realny.

s. 85 – Przybliżenie g = 10 jest wprawdzie bardzo dobre, jednak należałoby napisać, że to tylko przybliżenie, które dla uproszczenia rachunków stosujemy w podręczniku. Można byłoby też wspomnieć, że przyspieszenie zależy od miejsca na kuli ziemskiej i np. w Warszawie jest równe 9,8123 m/s^2. Autorzy piszą, że stosują takie przybliżenia, ale dopiero na s. 89.

s. 87 – Pytanie w ćwiczeniu C nie jest precyzyjne. Mógłbym działać podaną siłą, używając odpowiednich przyrządów.

s. 146 – Maszyny proste są oczywiście zasilane w najróżniejszy sposób, a nie tylko siłą mięśni. Np. wspomniana przez Autorów skrzynia biegów może być zasilana silnikiem benzynowym.

s. 149 – Zad. 3 jest niezbyt dobrze sformułowane. Według założenia narciarz porusza się ruchem jednostajnym, a więc ma stałą energię kinetyczną, natomiast zmniejsza się jego energia potencjalna. Uczeń będzie mieć problem na tym etapie edukacji, by udzielić prawidłowej odpowiedzi.

s. 157 – Zad. 3 nie jest zbyt precyzyjnie sformułowane, nie bardzo wiadomo, co tu Autorzy mieli na myśli, gdyby cząsteczki wody i szkła się nie przyciągały, to nie byłoby, czego suszyć.

s. 158 – Oczywiście nie wszystkie substancje występują w trzech stanach skupienia. Zawsze jako przykład można zaproponować pokazanie „płynnego drewna".

s. 160 – Autorzy nic nie wspominają tutaj o zależności temperatur topnienia i wrzenia od ciśnienia. Warto byłoby tu o tej zależności wspomnieć, bo później na s. 229 dyskutuje się zasadę działania szybkowaru (zad. 6).

s. 166 – W podrozdziale o zmianach energii wewnętrznej należałoby wspomnieć też coś o promieniowaniu, bo jest to jedna z najistotniejszych form tej zmiany. Wprawdzie w podsumowaniu się o tym mówi, ale w najbardziej ważnym, na niebiesko podanym tekście, tego brakuje. Rozdział dotyczy co prawda ciepła, a nie promieniowania, ale można byłoby odesłać do właściwego podrozdziału.

s. 171 – Ciekawe, jak uczeń przyjmie fakt, że ciepło właściwe wody jest tak duże. W świetle informacji ze s. 165 o temperaturze jako wielkości zależnej od energii kinetycznej przypadającej na jedną cząstkę, ciepła właściwe wszystkich ciał powinny być prawie takie same – ewentualnie powinny być odwrotnie proporcjonalne do masy cząstek (im więcej cząstek na jednostkę masy, tym ciepło właściwe większe). Oczywiście niczego takiego się nie obserwuje.

s. 232 – W zad. 7 łódka o masie 300 kg wraz ładunkiem i załogą raczej nie zasługuje na nazwę jachtu.

s. 240 – Przy tablicy 6 powinna być uwaga analogiczna do tej z tablicy 5, mówiąca o tym, że dane dotyczą ciśnienia normalnego.

Damian Jabłeka
Planetarium Śląskie w Chorzowie
Jerzy Kuczyński
Planetarium Śląskie w Chorzowie

Recenzja podręcznika:

Grażyna Francuz-Ornat, Teresa Kulawik i Maria Nowotny-Różańska, *Spotkania z fizyką. Podręcznik do fizyki dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, 2017

Podręcznik został wydany przez Nową Erę w roku 2017 i dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii recenzentów: dr. Sławomira Brzezowskiego, dr. Krzysztofa Koca i mgr Teresy Kutajczyk (Nr dopuszczenia MEN 885/1/2017).

Podręcznik liczy 280 stron i jest starannie wydany – na dobrym papierze, z właściwą liczbą dobrze dobranych ilustracji i, co warto podkreślić, z podanymi ich źródłami. Na końcu podręcznika znajdują się tabele wielkości fizycznych, indeks oraz odpowiedzi do zadań obliczeniowych zamieszczonych w książce. Tym samym strona redakcyjna podręcznika nie budzi zastrzeżeń. Od strony merytorycznej podręcznik składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy z nich, zatytułowany – *Pierwsze spotkanie z fizyką* – przedstawia zagadnienia ogólne wstępne, takie jak pomiary, jednostki czy zasady zaokrąglania. W drugim rozdziale przedstawiono cząsteczkową budowę materii. Te dwa rozdziały stanowią wstępny i z natury niezbyt konsekwentny wykład tego, czym zajmuje się fizyka. Rzeczywista nauka zaczyna się od rozdziału trzeciego, w którym przedstawiono hydrostatykę i aerostatykę. Te dosyć zaawansowane w „fizyce akademickiej" działy są tradycyjnie (tak było w latach siedemdziesiątych) prezentowane na początku nauki fizyki. I ma to spore uzasadnienie, bo takie pojęcia, jak ciśnienie czy prawo Archimedesa, będą wielokrotnie później potrzebne, a korzystając z tego, że to początek nauki fizyki, można pominąć (zignorować) wiele kłopotliwych szczegółów, trudnych do zrozumienia nawet przez studentów. W sumie chyba zgodziłbym się (J.K.) z tą koncepcją. Tym samym w rzeczywistości konsekwentne przedstawienie fizyki zaczyna się również tradycyjnie – od rozdziałów przestawiających mechanikę, a więc kinematykę (rozdział IV) i dynamikę (rozdział V). Następnie Autorki przed-

stawiają energię i grawitację wraz z pokrewnymi pojęciami, takimi jak moc (rozdział VI). Ostatni, siódmy, stosunkowo krótki rozdział jest zatytułowany *Termodynamika*. Jak łatwo zauważyć, Autorki używają dość „szumnych" nazw, przysługujących raczej akademickiemu niż szkolnemu zakresowi wiadomości, jednak trudno się nie zgodzić z tym, że rozdziały zawierają tematykę zgodną z ich nazwami.

Poniżej przedstawiono cztery strony uwag szczegółowych. Po ich powtórnym przejrzeniu stwierdzamy, że mimo znacznej ich liczby nie znajdujemy takich, które chcielibyśmy specjalnie podkreślić. Do bardziej znaczących należy niekonsekwentne użycie delt we wzorach, wątpliwe informacje o czasie i jego mierzeniu czy nieodróżnianie ciała sztywnego od stałego. Oczywiście nie są to zbyt poważne błędy. Nieco gorzej wyglądają braki, czyli to, czego w podręczniku nie ma. I tak w ramach kinematyki nie ma transformacji Galileusza; nie ma również opisu ruchu innego niż po linii prostej.

Można by postawić jeszcze kilka takich zarzutów, ale spodziewana odpowiedź Autorów brzmiałaby: „tego nie ma w minimum programowym", co oczywiście praktycznie kończy dyskusję.

Należy również wymienić zalety podręcznika. Wśród nich znajdziemy niewątpliwie dość prosty sposób prowadzenia wykładu, ze sporą liczbą przykładów – problemów szczegółowo rozwiązanych, stanowiących dobry wzór, jak należy rozwiązywać zadania z fizyki. Ogólniej można zauważyć, że Autorki bardzo poważnie podchodzą do „rzemiosła" fizycznego – w podręczniku znajdziemy wszystkie niezbędne wzory, ich standardowe zastosowania wraz szczegółami technicznymi jak rachunki na jednostkach. Na końcu każdego rozdziału zamieszczono podsumowanie podzielone na cztery części. W pierwszej znajdziemy podstawowe informacje, takie jak wzory, prawa czy definicje. Pozostałe trzy to testy powtórzeniowe. Pierwszy z nich, zatytułowany *To trzeba umieć*, sprawdza podstawową wiedzę. Pozostałe dwa to: *Dobrze, jeżeli to umiesz* i *Świetnie, jeżeli to umiesz* – sprawdzają nieco mniej elementarne umiejętności. Widać, że Autorki mają również bardzo poważny stosunek do dydaktyki i oceniania ucznia. Często dla mnie (J.K.) zbyt poważny, bo nie potrafię niekiedy zrozumieć, co spowodowało zakwalifikowanie danego zagadnienia do konkretnej kategorii.

Podsumowując, podręcznik wydaje się bardzo poprawny i to chyba najbardziej właściwa ocena. Nie widać bowiem „polotu" ani indywidualnych preferencji naukowych Autorek, a z każdej strony bije ich szkolne nastawienie. Dlatego mimo braku istotnych zarzutów trudno nam zachęcać do korzystania z tego podręcznika, choć i zniechęcanie byłoby nieuzasadnione. Tym samym warto o osobistą refleksję, dlaczego podręcznik mnie nie zachwyca. Jednym z argumentów może być duża liczba drobnych uchybień oraz dość spory (choć nieprzekraczający rozsądku) rozmiar (280 stron). Jednakże chyba głównym elementem odstręczającym mnie jest ogromna tradycyjność – w podręczniku nie ma ani jednego oryginalnego elementu, a większość informacji ma charakter zwyczajowo przed-

stawianych w szkole, i to przedstawianych w sposób solidny, ale bardzo tradycyjny. Niemniej jednak, ponieważ to dobra tradycja, wprawdzie bez entuzjazmu, bylibyśmy skłonni polecać ten podręcznik do szkolnego użytku, co oznacza wniosek o rekomendację Komisji.

PS. Wydaje mi się (J.K.), że na jakość podręcznika mógł mieć wpływ jeden z Recenzentów, dr Brzezowski, znany mi jako bardzo solidny Autor podręczników i dobry znawca fizyki.

Uwagi szczegółowe:

s. 6 – Pytania zadawane przez poszczególnych specjalistów nie charakteryzują tych specjalności. W szczególności użyto terminu „energia", zanim to pojęcie zostało wprowadzone.

s. 7 – Umieszczone na żółtym tle (a więc będące regułami) zdania są dalekie od precyzji. W szczególności zwykle uważa się, że substancja jest jednorodna, natomiast ciała są zbudowane z różnych substancji.

s. 7 – Podział na ciało fizyczne i substancję jest sztuczny i niepotrzebny. Powinno być raczej, że ciało fizyczne to dobrze zdefiniowany zbiór materii.

W ciekawostce użyte słowo planetoida bez wyjaśnienia (i w niezbyt sensownym kontekście).

s. 9 – Tym razem słowo asteroida. Sugestia o związku Einsteina z odkryciem lasera jest co najmniej mało realistyczna.

Wymienione silniki z silnikiem parowym nie mają większego związku. Aż prosi się jedno zdanie na temat tego, czym jest silnik.

s. 10–11 – Zamieszczone tu zadania nie wydają się mieć zbytniego związku z fizyką.

s. 14 – Jednostek krotnych nie tworzy się, a jedynie oznacza za pomocą przedrostków.

Należałoby przy zdjęciu suwmiarki opisać działanie noniusza.

s. 24 – W ramce zapisano oddziaływania o wyraźnie różnym znaczeniu. Np. oddziaływania mechaniczne mogą mieć charakter sprężysty. Poza tym prawie wszystkie użyte w ramce słowa nie zostały wcześniej określone.

s. 26 – Spadają meteory. Meteoryty są już na Ziemi. Oczywiście to drobiazg, ale nie widać powodu, by na tym etapie opowiadać o problemie tak kłopotliwym z nazewniczego punktu widzenia.

s. 32 – Nie podoba mi się przyjęcie niepewności równej działce siłomierza. Przy siedmiokrotnym (dlaczego siedem; czyżby jakaś numerologia?) pomiarze niepewność można zmierzyć. Postępując, jak sugerują Autorki, uczymy ignorowania tego, co nam się nie podoba. Wielkości, które Autorki nazwały „liczbowymi", nazywają się skalarami.

s. 32 – Zdanie: „Jeżeli pomiary były wykonane starannie, to każda kolejna próba dała taki sam wynik" – kłóci się z rozdziałem o pomiarach i dokładności pomiarów. Powinno być dodane: w granicach dokładności pomiaru.

s. 36 – Podpis przy „ciekawostce" mało przekonujący – wystarczyło napisać, że kilka(dziesiąt) wioseł dostarcza więcej siły niż np. jedno, bo siły się dodają, choć z drugiej strony więcej wioseł, to dłuższa, a więc cięższa i trudniejsza do poruszenia łódź. Rzecz bardzo ciekawa historycznie (problem triery), ale chyba nie na fizyce w klasie VII.

s. 36 – Pierwsza ramka. „Jeśli kilka sił […] można zastąpić jedną […]". Nie rozumiem trybu przypuszczającego, powinno być twierdząco, siła wypadkowa to jedna siła zastępująca działanie kilku. Jeśli już tryb przypuszczający, to trzeba napisać, dlaczego nie zawsze można to zrobić.

s. 38 – Reguła sugeruje, że nie zawsze można zastąpić kilka sił jedną. W rzeczywistości Autorki dostarczyły już komplet informacji, by rzecz jasno powiedzieć. A więc powinny napisać, że kilka sił można zastąpić jedną, jeżeli pominąć możliwość obrotu czy deformacji ciała i odwołać się do doświadczenia z zeszytem ze s. 29.

s. 38 – Zadanie 2 b. Długości wektorów siły F3 i F4 są nieprawidłowe, nie tylko długości zamienione, ale dodatkowo nieproporcjonalne.

s. 43 – Tekst o czasie nie do przyjęcia. Autorki prawdopodobnie (bo to chyba ich tekst) nie zdają sobie sprawy z własności czasu słonecznego (czas słoneczny prawdziwy, średni, lokalny itp.) i historii zegarów. Oczywiście nie wszystko trzeba mówić w VII klasie, ale twierdzenie, że zegary słoneczne zostały „wyparte" przez wodne, to już przesada. Najgorsza jest uwaga o Huygensie – oczywiście był Holendrem.

s. 43 – Analiza teksu – nie napisano, że zegary słoneczne wskazują czas lokalny, w odróżnieniu od pozostałych, o których piszą. Dalej najlepsze mechanizmy kwarcowe nie osiągają dokładności rzędu kilku sekund na rok. To jest prawda tylko przy kompensowanym termicznie kwarcu, a i tak podaje się dokładność od 5 do 25 (co do modułu).

s. 46 – Pierwiastkami nie nazywamy grup atomów. To oczywiście niezgrabność gramatyczna. Podobnie substancje nie różnią się od siebie dlatego, że są zbudowane z różnych cząsteczek i atomów. Jawnym kontrprzykładem jest tutaj lód, będący chemicznie tym samym, co woda. W sumie chyba brakło tu jakiegoś zdania o tym, czym jest chemia. Dodatkowo na następnych stronach Autorki, omawiając dyfuzję, jawnie pokazują, że mieszaniny to też substancje. Swoją drogą brakuje określenia mieszaniny.

s. 49 – Mam zasadniczy opór w uznaniu, że wszystkie ciała składają się z atomów.

s. 54 – Definicja: „Napięcie powierzchniowe to zjawisko powstawania cienkiej błony […]" – na cieczy nie ma żadnej błony, poza tym jak cienka ona ma

powstać?? Lepsze jest takie sformowanie: *Napięcie powierzchniowe – zjawisko występujące na powierzchni cieczy, dzięki któremu zachowuje się ona jak sprężysta błona. Przyczyną tego zjawiska jest wzajemne przyciąganie się cząsteczek cieczy.*

s. 61 – Gąbka to nie ciało stałe. Jak się zdaje, Autorki mylą pojęcie ciała sztywnego i stałego. Tak w ogóle drobiazg, ale przy dziale o budowie atomowej raczej nie do przyjęcia. Dalej o substancji występującej w różnych stanach skupienia i ja tego też bym nie uważał za poprawne.

s. 61 – „W każdym stanie skupienia substancje mają inne właściwości" – niekoniecznie wszystkie są inne.

s. 62 – Skala Mohsa budzi wątpliwości. I tak 3 to kalcyt, a nie perła, 6 ortoklaz, a nie hematyt, 8 topaz, a nie szmaragd, natomiast 9 korund, a nie rubin. Wprawdzie np. rubin to odmiana barwna korundu, ale jednak skala jest oficjalna i tak ją należało przedstawić, czyli z oficjalnymi nazwami.

s. 63 – Tym razem w regule jawne pomylenie ciała sztywnego, plastycznego, sprężystego z ciałem stałym.

s. 68 – Z tymi współczesnymi wartościami dawnych miar bym uważał. Np. łut wg książki kucharskiej z 1918 roku to 13 gramów, co zgadza się z miarą rosyjską – 12,8 g. Austriacka miara to około 17,5 (czyli Autorki chyba z CK). Tak w ogóle, jak pisze Weintrit *Jednostki miar wczoraj i dziś*, w Polsce to było między 10 a 50 g, i np. kamień to 1024 łuty, czyli wg kamienia podanego przez Autorki to około 1/alfa (1/137) razy 10^{-2} kg (czyli raczej miara rosyjska). Grzywna w tym systemie (tzw. staropolskim) to około 202 g, czyli jako tako się zgadza, niemniej przeliczenie dawnych miar na współczesne jest wprawdzie bardzo ciekawym problemem, jednak zdecydowanie nie dla VII klasy (p. np. W. Kula *Ludzie i miary*).

– Należy dodać, że: masa jest miarą bezwładności.

s. 69– Tym razem chyba zbyt dużo zastrzeżeń w kwestii równości siły grawitacyjnej i ciężaru. Powinno się natomiast ogólnie stwierdzić, że fizyka i wszystkie nauki przyrodnicze to nauki operujące przybliżeniami.

s. 70 – Zamiast pisać wielkość liczbowa, należałoby użyć terminu wielkość skalarna w opozycji do wielkości wektorowej (por. uwaga do s. 32).

s. 79 – Rozdział 1,3 –wyznaczanie gęstości doświadczenia 23, 24, 25. W żadnym z tych doświadczeń nie ma mowy o niepewności pomiarowej, a jest ona w każdym przypadku bardzo istotna, w szczególności, gdy każą porównywać wyniki z tymi zamieszczonymi w tabeli.

s. 94 – Twierdzenie o wzroście masy „naciskającej" bardzo „niedydaktyczne". Gdy przyjdzie do ilościowego opisu i prawa Pascala, będzie kłopotem.

s. 95 – Ramka „Ciśnienie hydrostatyczne […]" zależy także od gęstości.

s. 95 – Znowu ten sam problem. Ciśnienie hydrostatyczne nie zależy od ciężaru cieczy! Poza tym współczynnik g Autorki już nazwały na s. 70; to ziemskie przyspieszenie grawitacyjne.

s. 96 – Zmiany ciśnienia atmosferycznego nie mają wpływu na ilość opadów. Statystyczny związek tych wielkości wynika z ruchu niżów w atmosferze, a więc jest wynikiem tego, że niże są „generowane" przez cykl obiegu wody w atmosferze. W sumie mam jedną dość zasadniczą uwagę – Autorki, jak się zdaje, nie opanowały pojęcia zależności i niezależności.

s. 97 – Torricelli z całą pewnością nie był konstruktorem pierwszego mikroskopu. Około 1590 roku mikroskop zbudowali Hans i Zachariasz Jenssenowie. Tak w ogóle za wynalazcę mikroskopu uważa się rzeczywiście nieco późniejszego Antona van Leeuwenhoeka.

s. 98 – Oczywiście reguła definiująca ciśnienie hydrostatyczne błędna – ciśnienie jest hydrostatyczne również w gazie. Dodatkowa reguła dotycząca atmosfery to „mnożenie bytów ponad konieczność". To samo można by powiedzieć o tytule całego rozdziału.

s. 104 – Wielkości tłoków z zad. 4 są całkowicie nierealistyczne.

s. 101 – Prawo Pascala. Z niewiadomych przyczyn zasada działania prasy hydraulicznej nie jest wyprowadzona, mimo że wprowadza się prawo Pascala. Powinno być na rysunku zaznaczone jeszcze p_1 i p_2 oraz podane, że zmiana p_1 = zmiana p_2, stąd $F_1/S_1 = F_2/S_2$.

s. 102 – Prasa hydrauliczna. Dodatkowo na tym poziomie wiedzy nie zaszkodzi pokazać, że siłę zyskujemy kosztem przesunięcia przy zachowanej objętości w prasie hydraulicznej.

s. 102 – Prasa hydrauliczna, jeden z wektorów F_1 lub F_2 powinien być zwrócony w górę, tym bardziej, że obok pokazany jest hamulec.

s. 105 – Z rozumowania na tej stronie wynika dość jednoznacznie, że siła wyporu zależy od różnicy ciśnień „na dole" i „na górze" zanurzonego przedmiotu, czyli siła ta powinna zależeć od kształtu przedmiotu. W szczególności powinna być większa dla przedmiotu umieszczonego w pionie, a niższa dla tego samego przedmiotu w poziomie. Oczywiście tak nie jest i zależy jedynie od różnicy gęstości cieczy i przedmiotu oraz jego zanurzonej objętości, co Autorki w pewien sposób piszą na następnej stronie. W sumie bardzo niezgrabne z dydaktycznego punktu widzenia. Naturalnie zdaję sobie sprawę, że wyjaśnienie problemu wymaga kilkunastu **przemyślanych** zdań, ale warto je przemyśleć, bo prawo Archimedesa ma dość poważne znaczenie praktyczne.

s. 106/107 – Bardzo zgrabne doświadczenie 32 zostało zepsute pod każdym względem, m.in. przez wprowadzenie doświadczenia 33 z „jajkiem", konsekwentne „bawienie się woreczkiem z wodą i dosypywanie soli do naczynia i woreczka" wyjaśniłoby problem dużo lepiej. Notabene należałoby zacząć od „Gedankeneksperiment", czyli wody (cieczy) z wyobrażonym woreczkiem z cieczą. Doświadczenie 33 woła o pomstę do nieba -– jajko to skomplikowane ciało, które pod wpływem ciepła i soli zupełnie zmienia swe własności, więc wynik doświadczenia może jedynie uczyć oszustwa.

s. 107 – Ramka **„**Wartość siły wyporu można obliczyć ze wzoru…" Wzór podany ad hoc, a można go bardzo prosto wyprowadzić, korzystając z materiału dwu poprzednich lekcji.

s. 109 – Nie machiny, a machin – wg przekazu było ich sporo.

s. 110 – Po raz drugi (podobnie było z paradoksem hydrostatycznym) Autorki piszą wzór i interpretują na jego podstawie skutki fizyczne. Być może jest to dostępne intelektualnie licealistom (choć wątpię). W VII klasie kompletnie nierealne, choć rzeczywiście bardzo ważne. Dlatego, by uczniowie „zrozumieli wzór", trzeba wykonać sporą ilość obliczeń, a tu nawet nie zamieszczono zadań ilustrujących zachowanie tych wzorów. Osobiście uważam, że nawet 5–6 stron poświęconych na to zagadnienie ma uzasadnienie dydaktycznie.

s. 112 – Ciało ludzkie jest zbudowane praktycznie z wody i ma gęstość w okolicach gęstości wody. Gdy zaczerpniemy powietrza, gęstość jest mniejsza, gdy wypuścimy, większa. Rzecz o tyle istotna, że w Polsce tonie do tysiąca ludzi rocznie (dla Polaka plaża jest chyba bardziej niebezpieczna od udziału w … wojnie!), stąd wiedza, że po wypełnieniu płuc powietrzem nie toniemy, może uratować życie, a zamieszczona tu informacja może zmniejszyć nadzieję, a zwiększyć strach, więc poprawić szansę utonięcia, gdy przypadkowo znajdziemy się w wodzie.

s. 118 – Nie jestem pewien, jak to jest ze zużyciem powietrza przez nurka. Ciśnienie istotnie jest wyższe, ale zapotrzebowanie na tlen zmienia się niewiele. Biorąc pod uwagę, że są aparaty z obiegiem zamkniętym oraz że nadmiar tlenu w organizmie jest zabójczy, rzecz jest nieco bardziej skomplikowana.

s. 124 – Podając przykłady różnowymiarowych układów współrzędnych, Autorki są bardzo mało konkretne i w szczególności nie przedstawiają tych współrzędnych. Być może, uczeń jest w stanie to (po wyjaśnieniach nauczyciela) zrozumieć, jednak wolałbym, by w każdym przypadku współrzędne zostały jawnie wskazane, a nie tylko narysowane mało rzucającym się w oczy kolorem.

s. 125 – *Tor i droga*. Dla spójności należy dodać także przemieszczenie.

s. 129, na dole strony – „W szkole podstawowej będziemy rozważali […] wartość prędkości można obliczyć", tam brakuje dodanego „w ruchu jednostajnym", nie wystarczy, że jest prostoliniowy.

s. 131 – Punkt 4, jeżeli to punkty pomiarowe, to linii nie przeprowadzimy. Tu niezbędne jest jakieś zdanie o interpolacji, jako że Autorki np. na s. 129 podają, że błąd pomiarowy istnieje. Wyraźnie widać to na drugim wykresie. W całym rozdziale brakuje wzoru na czas w ruchu jednostajnym. Powinno być: prowadzimy linię możliwie najbliżej wszystkich punktów pomiarowych.

s. 136 – Z tą wartością ujemną i modułem wektora jest problem. Tak jak to zostało zapisane, aż prowokuje do problemów. Trochę refleksji i można rzecz sensownie rozwiązać, np. wskazując, że prędkość nawet w jednym wymiarze pozostaje wektorem (składową wektora).

s. 140 –W zad. 2 nie ma potrzeby wspominania biegu. W zad. 6 albo analizujemy przykład ze s. 139, albo analizujemy zadanie analogiczne z nowymi danymi.

s. 148 – Mało konsekwentne użycie delt.

s. 164 – Nie wiem, czemu nie ogrzewać kubka – im lód będzie wilgotniejszy (a więc ogrzany), tym tarcie będzie mniejsze, i doświadczenie lepiej się uda.

s. 164, ramka – I zasadę dynamiki lepiej formułować: „jeżeli siła wypadkowa wynosi zero…"

s. 168 – Ogromne statki niekoniecznie wyłączają silniki do manewrów portowych (pomijając fakt, że duże kontenerowce to tysiące, a nie dziesiątki kontenerów). W szczególności b. dobrze jest móc „dać wstecz", bo holowniki z zasady są zbyt słabe na zatrzymanie takiej ogromniej masy. Poza tym nowoczesny statek ma trochę sprytnych urządzeń ułatwiających manewrowanie. Na pewno nie wyłącza się silników na „kilka kilometrów" od portu, bo w tym czasie statek byłby pozbawiony możliwości uniknięcia kolizji. Coś, co się rzeczywiście robi, to zmiana rodzaju paliwa z ciężkiego na lekkie, by w razie zatrzymania silnika móc go łatwo uruchomić. Tak w ogóle temat b. interesujący, ale chyba jednak nie na fizyce.

s. 166 – Ramka „Bezwładność", definicja z „chce" niezbyt dobra.

s. 175 – Obie ciekawostki z tej strony są wzajemnie sprzeczne. Oczywiście niezgrabność językowa, ale zdecydowanie gruba. Należałoby napisać, że masa odpowiada za bezwładność, a ciężar to masa razy odpowiednie przyspieszenie w danym miejscu. Dalej będzie kłopot, ale już wyraźnie mniejszy, bo na poziomie „sił pozornych".

s. 177 – Przyspieszenie ciał spadających zależy od ich kształtu! Polecam moją ulubioną książkę na ten temat, a mianowicie *Szkice o ruchach ciał niebieskich* W. W. Bieleckiego.

s. 179 – Nie wiem, co zjawisko Magnusa ma wspólnego z tytułem rozdziału. Poza tym zamiast wyjaśnić III zasadę dynamiki, imputuje się uczniom, że … ją znają (jak wiesz, wszystkie oddziaływania są wzajemne).

s. 183 – Uwaga o związku prędkości z oporami w jawnej sprzeczności z zapisanym na następnej stronie prawem. Oczywiście oba fakty prawdziwe o tyle, że w przypadku roweru opór zależy od prędkości, w odróżnieniu od sytuacji, o której mówi prawo.

s. 190 – Bezwładność nie powoduje dążenia do zachowania prędkości, a utrudnia zmianę prędkości. To dość wyraźna różnica – dążenie do zachowania prędkości imputuje hamowanie, gdy prędkość rośnie, i przyspieszanie, gdy maleje.

s. 200 – Mając już rozkład sił na składowe (regułę równoległoboku) i fakt, że pracę można wykonać przeciwko sile (Uwaga), to można już było pokusić się, choćby w ramach materiału nieobowiązkowego, o wyjaśnienie, dlaczego siła prostopadła do ruchu nie wykonuje pracy – siła o zwrocie w kierunku ruchu do-

starcza pracy dodatniej, przeciwna – ujemnej, więc gdzieś musi być zero i jest oczywiste, że dzieje się to dla siły prostopadłej, czyli niemającej składowej w kierunku ruchu.

s. 209 – Ciekawostka jest kompletnie bzdurna. Znacznie ciekawsza i bardziej pouczająca jest prawda. Otóż wysokość skoku jest inwariantem transformacji skali, co b. łatwo udowodnić. Potwierdza to doświadczenie – w praktyce wszystkie zwierzęta na Ziemi skaczą tak samo wysoko niezależnie od rozmiarów – i koń, i słoń, i pchła, i człowiek skaczą na wysokość około metra.

W rozdziale o energii potencjalnej brak jej ogólnej definicji, mimo że mówi się np. o energii potencjalnej sprężystości. Brak też wyjaśnienia, dlaczego poziom energii można wybrać dowolnie.

s. 214 – Brak delty przy „t" w wyprowadzeniu wzoru na energię kinetyczną, choć była poprawnie wprowadzona na s. 136! Należałoby też dodać, że wzór, choć wyprowadzony dla ruchu jednostajnie przyspieszonego, jest słuszny ogólnie.

s. 215 – Bardzo niekonsekwentne wprowadzenie zasady zachowania energii. Z jednej strony mówi się o zachowaniu energii, a z drugiej wprowadza „układ izolowany" i zastrzeżenie o tarciu. Problem jest na tyle istotny, że spokojnie można by na niego poświęcić stronę czy dwie więcej i przedstawić jasny i przemyślany pogląd.

s. 219 – Bardzo niekonsekwentne, i to w całym podręczniku, używanie „delt". Gdyby je wykorzystywać konsekwentnie, wiele rzeczy stałoby się oczywiste (np. dowolność wyboru poziomu energii) i nie wymagałoby wielu wyjaśnień. W zestawieniu wzorów, jakie jest na tej stronie, rzecz razi wyjątkowo.

s. 229 –Zdjęcie „Antarktydy" mało rozsądne, niskie temperatury występują wewnątrz kontynentu, a na zdjęciu najwyraźniej widać morze i pak lodowy. Wnętrze Słońca to raczej 15 mln stopni, a supernowa w tym stanie co na zdjęciu, to nie więcej niż kilkadziesiąt tys. stopni. Oczywiście na powierzchni.

s. 235 – Równowaga termodynamiczna i temperatura (równość temperatur) to zdecydowanie zbyt ważne pojęcia, by je wprowadzać jednym zdaniem i to nawet niewyróżnionym tłem. Pracę pod wpływem ciepła mogą wykonywać niekonieczne gazy, co Autorki omawiały w obszernym „projekcie" na s. 223!

s. 242 – Bardzo nie podoba mi się zad. 4. Raz, że Krzemionki Opatowskie są równie okazałe, a są w Polsce, a po drugie – rozpalanie ognisk wewnątrz pomieszczeń wymaga wyjątkowych umiejętności, bo ogień usuwa tlen z powietrza, prowadząc do uduszenia.

s. 246 – Opowieść o wpływie ciepła właściwego wody na klimat całkowicie fałszywa. Przyczyną stabilizacji klimatu przez morze nie jest ciepło właściwe wody, a fakt, że woda jest cieczą i w wyniku falowania warstwa o sezonowo zmiennej temperaturze wynosi zwykle kilkanaście metrów. Na lądzie warstwa o zmiennej temperaturze w skali roku niewiele przekracza metr, a poniżej jest stała temperatura, uważana za średnią danego miejsca. Stąd pojemność cieplna

lądu jest wielokrotnie mniejsza od morza. Ciepła właściwe zwykle nie różnią się zbytnio, bo np. w naszym klimacie grunt jest mocno przesycony wodą.

s. 251 – Substancje mogą występować w wielu stanach skupienia, np. kisiel występuje w postaci żelu.

s. 257 – Słowo „regularnie" w opisie kryształu (ciała krystalicznego) zostało użyte niepoprawnie. Poprawnie kryształ to ciało o porządku dalekiego zasięgu. Ciało amorficzne ma uporządkowanie bliskiego zasięgu – uporządkowanie na kilka odległości między cząsteczkami. „Regularne uporządkowanie" dotyczy ciała należącego do układu regularnego, czyli mającego sieć sześcienną. Oczywiście to w zasadzie drobiazg, ale krystalografa denerwujący. Dodajmy, że kryształ dla krystalografa to monokryształ o wykształconej postaci zewnętrznej, czyli np. spełniający prawo pasowe. Warto na to wszystko zwrócić uwagę w jednym celu – nauczyciele (podręczniki szkolne) bardzo zwracają uwagę na właściwe użycie słów, czyli na precyzję terminologiczną. Niestety w bardzo wybiórczy sposób – gdy rzecz dotyczy nieco innej niż ich, czyli nauczycielska, specjalizacji, nawet w ramach jednej dziedziny, jaką jest fizyka (szkolna), błędy terminologiczne uważają za pozbawione znaczenia.

s. 259 – Znowu nadmierna i niczym nieuzasadniona swoboda terminologiczna. Powierzchnia swobodna to powierzchnia mogąca falować – pojęcie pochodzi z mechaniki płynów. A tu chodzi o zwykłą powierzchnię. Tym samym słowo „swobodna" jest i zbędne, i nieuzasadnione. Tym bardziej że jest właściwe słowo – powierzchnia parowania.

s. 260 – W higrometrze włosowym stosuje się ludzkie włosy. Podobno najlepsze są pochodzące od naturalnej blondynki.

s. 263 – Przy stwierdzeniu w ramce należałoby się odwołać do prawa zachowania energii.

s. 265 – Twierdzenie o związku energii wewnętrznej z ilością cząsteczek trochę nieprawdziwe. Można wyobrazić sobie proste ciało (gaz jednoatomowy) zmieniające ilość cząsteczek w trakcie eksperymentu. Z wzoru na energię kinetyczną wynika, że jeżeli łączenie i rozpad nie mają (mają zaniedbywalnie małą) energii łączenia, to temperatura, a więc i energia wewnętrzna w trakcie tej przemiany, nie ulegnie zmianie. Prawdopodobnie Autorki chciały powiedzieć, że energia wewnętrzna jest parametrem ekstensywnym. I właśnie to należałoby powiedzieć (oczywiście w odpowiednio dostosowanym do możliwości młodzieży języku); choć rozróżnienie parametrów intensywnych i ekstensywnych jest dosyć proste i użyteczne, więc umieszczenie ich podręczniku do VII klasy powitałbym z uznaniem. Mam wątpliwości, czy podkreślanie, że 0 K to najniższa możliwa temperatura, jest dydaktycznie uzasadnione. Z doświadczenia wiem, że potem są problemy (na poziomie studiów wyższych) z przekonaniem ludzi o istnieniu układów o ujemnej temperaturze bezwzględnej!

Jacek Czakański
Instytut Fizyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
Jerzy Kuczyński
Planetarium Śląskie w Chorzowie

Recenzja podręcznika:

Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski, *Fizyka z plusem. Podręcznik dla klasy 7*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017

Podręcznik został wydany przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe w roku 2017 i dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii recenzentów: dr. Jerzego Brojana, dr Barbary Pukowskiej i mgr. Klemensa Stróżyńskiego (Nr dopuszczenia MEN 824/1/2017).

Podręcznik liczy 224 strony, przy czym ostatnie cztery są praktycznie niezadrukowane, stanowiąc miejsce na notatki. Można więc uznać, że rozmiary podręcznika są właściwe. Jest również stosunkowo lekki, bo papier, choć dobry, nie jest przesadnie „kredowany". Podręcznik jest starannie wydany z właściwą liczbą dobrze dobranych ilustracji, zaczerpniętych z wiarygodnych źródeł (NASA, Wiki itp.). Na końcu podręcznika znajdują się tabele wielkości, indeks oraz odpowiedzi do zadań obliczeniowych zamieszczonych w książce. Tu warto zauważyć, że tabele te dotyczą wyłącznie jednostek – zawierają tylko najczęściej stosowane krotności jednostek, przykładowe jednostki miar anglosaskich i historycznych polskich. Stałe materiałowe – temperatury przemian fazowych, gęstości substancji, itp. – podawane są lokalnie w treści omawianych tematów i w konkretnych zadaniach, i nie zostały ujęte w zbiorczej tabeli. Tym samym brakuje typowych tabel wielkości fizycznych. W sumie jednak strona redakcyjna podręcznika nie budzi większych zastrzeżeń. Każdy rozdział podręcznika zawiera liczne zadania, których rozwiązania są zamieszczone na końcu książki. W omawianej książce znajdziemy opisy bardzo wielu doświadczeń, i to możliwych do wykonania w warunkach „domowych", bez stosowania specjalistycznej aparatury, znakomicie uzupełniające treść podręcznika. Fragmenty zatytułowane: *Więcej…* – dla uczniów bardziej dociekliwych, oraz *Podsumowania,* znajdujące się na końcu każdego rozdziału, w istotny sposób ułatwiają korzystanie z podręcznika w celu ugruntowania zdobytej wiedzy. Podobnemu celowi służą *Pytania kontrolne* oraz zestawy pytań i problemów zatytułowane *Przed klasówką*.

Na końcu książki użytkownik znajdzie skorowidz z odwołaniami do typowych haseł.

Przyglądając się treści podręcznika, zauważymy, że składa się on z pięciu rozdziałów. Kolejno to: *Pomiary i ruch*, *Siły, Energia*, *Ciepło* oraz *Materia*. Jak z wyliczenia rozdziałów wynika, Autorzy omawiają przede wszystkim mechanikę. Pewnym zaskoczeniem jest treść ostatniego rozdziału, w którym wbrew tytułowi znajdziemy to, co zwykle określa się słowem hydrodynamika, a więc pojęcia gęstości, ciśnienia oraz związane z tym prawa Pascala i Archimedesa. Pozostałe rozdziały zawierają treść, której można się było spodziewać, sądząc po tytule.

Z naszego punktu widzenia treść całości podręcznika budzi pewne opory. Otóż jest ona bardzo elementarna i prawie kompletnie pozbawiona matematyki, zatem podręcznik wyraźnie jawi się jako przeznaczony dla uczniów niemających w przyszłości zajmować się działalnością, w której fizyka, a ogólniej ilościowa strona rzeczywistości, miałaby być do czegokolwiek używana. Można bronić tezy, że pierwsze zetknięcie się z fizyką powinno być łagodne, by uczniów nie zrazić do tej nauki. Jednak z drugiej strony pamiętamy, jak kształcono w VII klasie w latach osiemdziesiątych. I to, w porównaniu z omawianym podręcznikiem, oczywiście przepaść. W latach osiemdziesiątych, gdy fizyka w szkole podstawowej była całkiem poważnie rozwinięta, uczono sporej porcji matematycznego opisu rzeczywistości. To, co tutaj znajdujemy, to na pierwszy rzut oka głównie opowieści i ciekawostki. Jednak dokładniejsze przyjrzenie się treści książki pokazuje, że Autorzy sumiennie wypełnili wymagania podstawy programowej, przy czym wbrew zwyczajom, nie starali się eksponować typowych treści fizycznych, czyli wzorów praw i definicji, niejako ukrywając je w powodzi ciekawostek i rysunków. Wydaje się, że pierwsze wrażenie, sugerujące niewielką ilość typowo fizycznych treści, jest mylne. Treści te są, ale słabo wyeksponowane. Z jednej strony oznacza to, że uczeń może ich po prostu nie zauważyć. I obawiamy się, że właśnie tak będzie. Z drugiej jednak strony, ponieważ ten sposób przedstawiania fizyki jest zgodny z obecnie występującymi tendencjami dydaktycznymi, wydaje się w recenzowanym podręczniku celowy. To nie znaczy, że nam się podoba – bylibyśmy jednak skłonni uznać, że tradycyjny opis fizyki, z użyciem wzorów i podkreślaniem poszczególnych tradycyjnych praw, ma więcej zalet. Niemniej trudno stawiać Autorom zarzut z dostosowywania się do aktualnych tendencji i zaleceń dydaktyków, zwłaszcza że lista uwag szczegółowych jest raczej krótka, a wyszczególnione w niej zarzuty nie są zbyt poważne. Do najistotniejszych zaliczylibyśmy niepodkreślenie znaczenia błędów systematycznych w pomiarach i w sumie dość niefrasobliwe przyjęcie, że główną przyczyną niepewności pomiarowych są używane przyrządy. Innym poważnym uchybieniem jest użycie średniej arytmetycznej do „wyprowadzenia" wzoru na drogę w ruchu jednostajnie przyspieszonym. Za dość irytujące uważamy opowiadanie dotyczące skoku o tyczce, które wydaje się mało dydaktyczne i omijające istotne cechy problemu. Poza tym wśród uwag

szczegółowych znajdziemy jeszcze kilka nieco poważniejszych wytknięć, jednak żadna uwaga nie ma naprawdę dużego ciężaru gatunkowego. Tym samym trudno byłoby książkę ocenić negatywnie. Mogę (J.K.) tylko wyrazić żal, że bardzo dobrzy Autorzy książek, które wyróżniono Nagrodą Prezesa PAU, napisali tak elementarny podręcznik, i mimo wszystko polecić go do użytku szkolnego, chyba jednak dla zdecydowanie mniej ambitnej młodzieży.

Podobną opinię wyraża drugi Recenzent (J.C.), który pisze:

> Trochę zastanawia prostota obliczeń – ta wszechobecna tendencja do rezygnacji z nadmiaru liczb jest poniekąd zaprzeczaniem prawideł fizyki! Prawa rządzące nauką wszak uzyskują swą moc wtedy, gdy stosując je – w ramach modelu matematycznego opisu zjawisk – uzyskujemy ścisłe wartości poszukiwanych wielkości, a nie tylko jakościowy pogląd na ich zmianę. Reasumując – mamy oto podręcznik przemyślany, z logicznie ułożonym materiałem, z celnie dobranymi przykładami „z życia", z wieloma zadaniami, podsumowaniami utrwalającymi nabytą wiedzę, jednak przeznaczony dla bardzo mało ambitnej młodzieży. Z całą pewnością można go polecić do użytku dla takiej właśnie młodzieży, jednak szkoda, że Autorzy nie pokusili się o napisanie podręcznika dla uczniów bardziej ambitnych, zaznaczając te bogatsze treściowo i trudniejsze fragmenty, tak by można je było w niektórych klasach opuścić. Pamiętajmy, że to podręcznik przeznaczony do użytku w szkole podstawowej, a więc czytany przez młodzież jeszcze w żaden sposób niewyselekcjonowaną, gdzie w jednej ławce obok siebie mogą siedzieć przyszły zamiatacz ulic i przyszły profesor. Korzystając z tak skonstruowanego podręcznika, ten ostatni może być pozbawiony możliwości spostrzeżenia, że fizyka nie jest trywialną nauką. Tym samym recenzenci powstrzymują się od wnioskowania o Nagrodę Prezesa, rekomendując podręcznik do użytku w niektórych szkołach.

(Ale to wszak podręcznik fizyki! – powie adwersarz…). Tego (matematyki!) mi jednak coraz bardziej brak…

Uwagi szczegółowe:

s. 11 – U Weintrita (A. Weintrit *Jednostki miar wczoraj i dziś*) nie znalazłem „stopy polskiej". Jest np. stopa krakowska (29,8 cm), galicyjska (29,78). Najbliższa temu, co tu podano, jest stopa „staropolska", używana przy sadzeniu ziemniaków (28, 68 cm). Tak w ogóle Weintrit podaje bardzo wiele rodzajów stóp i samych „starożytnych" wylicza osiem rodzajów, więc pewnie i jakąś stopę można by nazwać „polską". Pytanie, czy warto o tym pisać w szkole podstawowej.

– Użycie słowa „równe" w przypadku godzin niezrozumiałe dla ucznia, a zapewne też i dla nauczyciela! Używając go, wypadałoby np. w „ciekawostce" problem wyjaśnić.

s. 14 – Użycie terminu „doba słoneczna" jest nierozsądne. Uczniowie nie znają pojęcia innej doby (np. gwiazdowej), więc znowu należałoby pisać doba lub problem wyjaśnić w ciekawostce.

s. 15 – Niepewność pomiaru daje się łatwo oszacować przez powtarzanie pomiaru (oczywiście ignorując problem błędów systematycznych, ale o tym w szkole niemal w ogóle się nie mówi). Autorzy nie wykorzystali tej możliwości,

np. odwołując się do „pomiaru stopy w kościele". Zamiast tego zasugerowali, że to czynność zależna od „widzimisię".

s. 16 – Jestem (J.K.) zdecydowanie przeciwko tej najmniejszej działce – to ani prawdziwe, ani dydaktyczne. Niepewność nie jest mniejsza, a co najwyżej nie mniejsza od najmniejszej działki przyrządu.

s. 17 – Autorzy sobie przeczą, pisząc, że malowano z dokładnością do 1 m^2 i podając średnią 9,8.

s. 17 – Problem Księżyca (ciekawostka) to znakomita okazja do wyjaśnienia, czym jest niepewność pomiaru i od czego zależy. Jak widać, podaje się odległość z dokładnością do centymetrów, a odległość ta zmienia się w ciągu każdych 2 tygodni w zakresie kilkudziesięciu tysięcy kilometrów. Twierdzenie, że chodzi o odległość chwilową, jest jawnie sprzeczne z informacją, że to zmiana na rok. W sumie dobra okazja do pewnych wyjaśnień, niemniej Autorzy z niej nie korzystają. Skądinąd słusznie, bo to jeszcze nie pora na tak skomplikowane problemy. Ale w takim razie lepiej o tym nie pisać.

s. 23 – Wreszcie Autorzy wyeksplikowali, co rozumieją przez średnią (średnią arytmetyczną).

s. 26 – O skutkach katastrofy decyduje prędkość w środku masy, a nie prędkość względna.

s. 29 – Niekonsekwentne użycie delty – w mianowniku powinna być różnica czasów, a więc i w mianowniku powinna być delta. W przypadku samochodu aż prosi się powiedzieć, że to średnie przyspieszenie.

s. 40 – Użycie średniej do obliczenia drogi jest niczym nieuzasadnione. Co dziwne, Autorzy poprawnie wiążą drogę z polem powierzchni pod krzywą i jego trójkątnym kształtem, skąd wynika jedna druga we wzorze. Aż się prosi zapytać, czy gdyby dokonano określenia prędkości w trzech punktach, to należałoby użyć 1/3.

s. 45 – W zadaniu 3 brak wysokości stołu. Z obliczeń wynika, że stół miał 1,2 m, czyli trochę za dużo.

s. 51 – Zadanie niezgrabne dydaktycznie, bo uczeń od razu zauważy, że działając na ciężki przedmiot na szorstkim (zwykłym) podłożu z umiarkowaną siłą, ciało nie poruszy się, a siły wcale nie muszą się równoważyć (mogą np. uszkodzić delikatny przedmiot).

s. 52 – Zadanie z fakirem dość wątpliwe – wypada ok. 3N na gwóźdź, a to już może uszkodzić skórę.

s. 58 – Na Księżycu nie było kosmonautów – to słowo oznacza ludzi korzystających z rosyjskiej technologii. Amerykanie to astronauci.

s. 67 – Przykład z samochodem mało przekonujący – większa liczba pchających doprowadzi do większej prędkości, ale przyspieszenie będzie w obu przypadkach niewielkie – ruch będzie się odbywał praktycznie w warunkach równowagi sił.

s. 68 – Przyspieszenie ziemskie „równe około 10 m/s^2" i to cały komentarz – konsekwentnie stosowany w całym podręczniku! (rozumiem problem łatwości

obliczeniowej…), ale wcześniej wartość przyspieszenia grawitacyjnego na Księżycu była podana z 3-cyfrową dokładnością!

s. 69 – Podpis pod zdjęciem: „skoki na bungee są bezpieczną rozrywką, o ile elastyczna lina jest odpowiednio dobrana" – skóra cierpnie nie tylko na plecach – zdjęcie pokazuje śmiałka skaczącego z morskiego klifu… (to chyba nietypowe bungee!).

s. 71 – Rozważania dotyczące katapultowanego fotela lotniczego – „pilot ma wrażenie…"; dane liczbowe dają 120 m/s^2, a nie rozważane dalej 110 m/s^2.

s. 102 – Spalanie nie jest bardzo starym sposobem pozyskiwania energii – silniki spalinowe zaczęły być wykorzystywane na większą skalę nieco ponad 200 lat temu.

s. 103 – Gdyby długość tyczki nie miała znaczenia, nie określano by jej w przepisach. Ilustruje to świetnie rysunek z tej strony. Dodatkowo problem środka ciężkości. Znowu jak się przyjrzeć rysunkowi, to środek ciężkości przechodzi pod poprzeczką. Dodajmy, gdyby rysunek zrobić bardziej realistycznie, byłoby to jeszcze lepiej widoczne.

s. 105 – Energia słoneczna to nie jest dużo. To gigantycznie dużo! W południe słonecznego dnia elektrownia dostaje więcej energii od Słońca, niż dostarcza do sieci! (ok. 100 W /m^2, czyli 100 MW na kilometr kwadratowy! I to przy realistycznej ocenie sprawności fotoogniw!).

s. 127 – Zero bezwzględne to 273,15 C. To wielkość definicyjna, więc nie można jej przybliżać. Ewentualnie można napisać, że to w przybliżeniu 273 stopnie Celsjusza.

s. 128 – Oczywiście nie pomijamy rotacyjnych stopni swobody. Z zasady ekwipartycji wynika, że ich energia jest taka sama jak stopni postępowych. Łatwo się o tym przekonać, zaglądając do tablic ciepła właściwego i konfrontując to ze znaną z chemii budową odpowiednich cząsteczek.

s. 143 – Doświadczenie z żarówką może nie wyjść. Coraz częściej pod nazwą i o wyglądzie żarówki mamy LED-y lub inne mało grzejące źródła światła.

s. 144 – Zadanie 1b – jachty są na ogół białe (najczęściej z wyjątkiem pokładów) z powodów zwyczajowych. Zadanie 3 wydaje się mało rozsądne – głównym kanałem ucieczki ciepła w przypadku wrzątku jest parowanie.

s. 147 – Komentarze: „najłatwiej było wytapiać rudy cynku i ołowiu" oraz „przedmioty wykuwano z rud żelaza", to nieszczęsny skrót myślowy (?) – każdy chemik dostanie białej gorączki!

s. 160 – Słowo żółty może sugerować, że klocki w innych kolorach mogą ważyć inaczej. Podane jednostki kg/dm^3 i g/cm^3 to ta sama jednostka inaczej zapisana! Podobnie jak t/m^3.

s. 163 – Zawsze mam wątpliwość, czy kilogram ołowiu waży inaczej niż kilogram styropianu. Jeżeli wziąć pod uwagę, że kilogram to masa – to ołów waży więcej. Jeżeli kilogram to ciężar – to masa kilograma styropianu jest więk-

sza. Oczywiście uwzględniając siłę Archimedesa. Stąd uważam, że takie stwierdzenia są dosyć wątpliwe.

s. 169 – „lód naciska tylko na dno naczynia…" – przykład chyba ciut niefortunny (!) – lepiej doświadczalnie nie sprawdzać – bo jak bez zamrożenia włożyć lód do naczynia?– a wtedy obserwacje będą chyba inne…

s.173 – Czy cięcie strumieniem wody – to cięcie ciśnieniem?! – dość wątpliwy przykład…

s. 184 – Oczywiście nie trzeba zachowywać kształtu „wodnego okrętu", woda jako ciecz zawsze dostosuje się do kształtu, więc trzeba wyjąć tylko odpowiednią objętość.

s. 177 – Rysunek zasady działania barometru rtęciowego sugeruje dziwnie małą wartość długości rurki (to ma być wszak więcej niż 76 cm!) w porównaniu z wielkością dłoni.

s. 198 – Wartości gęstości wody w Morzach Śródziemnym i Bałtyckim niezgodne z prawdą – zasolenie Bałtyku to kilkanaście promili (kilka w Botniku), a Morza Śródziemnego – 39. Dane ze strony następnej są już nieco inne.

s. 221 – Umieszczenie w tabeli jednostek dawniej używanych w Polsce drachmy jest mało rozsądne. Była w Polsce używana jako tzw. drachma nowopolska jedynie w okresie 1819–1849, podczas gdy są liczne jednostki „archaiczne" używane przez stulecia, takie jak grzywna, łut czy funt.

Ilona Bednarek
Instytut Fizyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
Jan Sładkowski
Instytut Fizyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Recenzja podręcznika:

Roman Grzybowski i Tomasz Gburek, *Fizyka. Podręcznik dla szkoły podstawowej, kl. 7*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2017

Recenzowany podręcznik, opublikowany 2017 roku przez Wydawnictwo Pedagogiczne Operon z Gdyni, dopuszczony został do użytku szkolnego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do nauczania fizyki na podstawie opinii rzeczoznawców: mgr Izabeli Okrzesik-Frąckowiak, prof. dr. hab. Bronisława Słowińskiego i dr. Piotra Zbróga (Numer dopuszczenia 894/1/2017).

Uwagi ogólne

Recenzowany podręcznik jest przeznaczony dla uczniów szkoły podstawowej i jego treść jest zgodna z *Podstawą programową*. Książka liczy 152 strony, na które składają się: spis treści, wstęp, 6 rozdziałów, odpowiedzi do wybranych zadań, tabele i indeks. Biorąc pod uwagę zawartość podręcznika, niezrozumiała dla nas jest adnotacja znajdująca się na jego okładce, że jest on inspirowany postacią Alberta Einsteina. Ponadto wybrane przez Autorów fakty z życia Einsteina, o wybitnie plotkarskim charakterze, ocierają się o brak dobrego smaku i naszym zdaniem nie powinny znaleźć się na okładce podręcznika szkolnego. Podręcznik jest bogato ilustrowany i sprawia dobre wrażenie ogólne. Ważniejsze fakty i pojęcia są powtórzone w różnego typu zwracających uwagę ramkach, co ułatwia ich znalezienie, ale informacje w nich umieszczane muszą być starannie przemyślane, co nie zawsze ma miejsce w tym podręczniku (niektóre uwagi zostały zamieszczone w zestawieniu zamieszczonym niżej). Powyższa uwaga jest szczególnie ważna na początkowym etapie nauczania. Nie można podawać różniących się definicji tego samego pojęcia oraz przesadzać z ich liczbą, gdyż może to skutecznie zniechęcać do zgłębiania nauczanej gałęzi wiedzy, a nauczycielowi sugerować

„odpytywanie regułek". Przykładem może być zbytnie uwypuklanie relacji droga – czas w ruchu jednostajnie przyspieszonym. Takie detale konstrukcji podręcznika mogą zachęcić lub zniechęcić współczesną młodzież do fizyki. Zaletą podręcznika niewątpliwie jest skorowidz rzeczowy.

Uwagi szczegółowe:

Niestety w podręczniku Autorzy nie uniknęli szeregu błędów i nieścisłości. Poniżej zamieszczamy listę istotniejszych wad, które naszym zdaniem powinny być poprawione w kolejnych wydaniach. Oczywiście mogliśmy coś przeoczyć.

s. 7 – Zwracając się do czytelnika, Autorzy powinni użyć dużej litery, co zresztą czynią w innych miejscach.

s. 8 – Zastrzeżenia budzi podana przez Autorów definicja hipotezy.

s. 9 – Błędna jest informacja na temat liczby pór roku w starożytnym Egipcie (Egipcjanie wyróżniali 3 pory roku), nieprecyzyjne są również informacje na temat zegarów słonecznych i mechanicznych.

s. 10 – Autorzy zamiennie używają określenia długość i wartość wektora. Bardziej zrozumiałe dla uczniów w tym przedziale wiekowym będzie używanie jednego określenia, np. długość z ewentualnym komentarzem, że może ona reprezentować wartość wielkości wektorowej. Jest to zapewne pierwszy kontakt młodzieży z pojęciem wektora i nic nie stoi na przeszkodzie, by używać matematycznego terminu długość.

s. 11 – W Tabeli 1. Autorzy podają nazwy jednostek fizycznych i ich skróty z liczebnikiem 1. Uważamy, że nazwa jednostki nie powinna zawierać liczebnika. Jest to również sprzeczne z uwagą zamieszczoną na marginesie i dotyczącą jednostek czasu. Złe wrażenie robi pisanie w jednym miejscu, że jednostką czasu jest jedna sekunda (1 s), a w innym, że jednostkami czasu są sekunda, minuta i godzina.

s. 19 – Uważamy, że zbędna jest pierwsza, zdaniem samych autorów mniej dokładna, definicja ruchu. Informacja ta na pewno nie powinna mieć rangi wyróżnionej definicji.

s. 22 – Jakość zdjęcia przedstawiającego wahadło Foucaulta jest niewystarczająca, gdyż w zasadzie nie jest widoczna najważniejsza jego część.

s. 23 – Z rysunku 2.7 nie wynika, że żaba nie porusza się ruchem jednostajnym, jest to więc nietrafiona ilustracja tego rodzaju ruchu. Jak z pojedynczego zdjęcia można wnioskować o charakterze ruchu żaby?

s. 27 i 28 – Strony te są ilustracją uwagi dotyczącej zamiennego używania pojęć długości i wartości wektora. Opisy znajdujące się na tych stronach mogą dezorientować czytelnika.

s. 36 – Podana tu definicja ruchu jednostajnie przyspieszonego jest poprawna tylko w przypadku, gdy wartość prędkości początkowej jest równa 0.

s. 44 – Opis ruchu jednostajnie opóźnionego, przedstawiony na początku podrozdziału 2.9, powinien być bardziej precyzyjny.

s. 45 – Część zdania nad przykładem 1 powinna brzmieć: odejmujemy wartość prędkości liczbowo równą wartości przyspieszenia. Jak w podręczniku fizyki można proponować odejmowanie różnych wielkości mianowanych?

s. 46 – Niezrozumiały dla nas jest wzór w punkcie trzecim podsumowania (pojawiający się również na s. 44; uważamy, że powinny zostać powtórzone założenia dotyczące wyprowadzenia tego wzoru: $v_k = 0$).

s. 51 – Pojawia się tu pojęcie jednostki siły – [N], której definicja zamieszczona jest dopiero na s. 63.

s. 75 – W zdaniu podającym informację na temat rocznego zużycia energii przez ludzkość jest błędny zapis tej wartości.

s. 90 – Przykład 2 jest źle dobrany, na tym poziomie wiedzy uczniów to zadanie nie może być dobrze rozwiązane. (Zamieszczone rozwiązanie jest błędne!).

s. 95 – Mamy wątpliwości co do możliwości wykonania doświadczenia 1. Umieszczenie butelki przed obiektywem mikroskopu jest raczej niemożliwe w większości ich typów.

s. 96 – Zdanie znajdujące się nad definicją dyfuzji zawiera pojęcie kontrakcji – uważamy, że powinno być użyte pojęcie „kontrakcja objętości". W tym miejscu, obok definicji dyfuzji, powinna również pojawić się definicja kontrakcji.

s. 122 – Ramka zawierająca informacje na temat temperatury bezwzględnej powinna znaleźć się już na s. 118.

s. 121 – Zdanie: „Rosną również średnie odległości między atomami – rośnie więc także energia potencjalna wzajemnego oddziaływania" – na tym poziomie wiedzy uczniów powinno raczej brzmieć: „Rosną również średnie odległości między atomami – zmienia się więc także energia potencjalna wzajemnego oddziaływania". Jest to klasyczny przykład fragmentu „do wykucia na pamięć".

s. 126 – Stwierdzenie, że w płynach cząsteczki mogą się przemieszczać i w ten sposób przenosić energię, nie implikuje tego, że w tych substancjach dominującym sposobem przenoszenia energii jest konwekcja.

Podsumowanie

Podręcznik zawiera pewne uchybienia i nieścisłości, które na pewno wpływają na jego wartość. Po dokładnym zapoznaniu się z nim dochodzimy do wniosku, że za jego główną wadę należy uznać to, iż nie jest ciekawy, nie uczy stawiania pytań o istotę analizowanych i przedstawianych problemów. Sposób zaprezentowania treści nie inspiruje ucznia do pogłębiania wiedzy. Następną sprawą jest to, że aby podręcznik szkolny spełniał swoje zadanie, rysunki (zdjęcia) w nim zawarte powinny dla ucznia być bardzo ważnym źródłem informacji. W tej książ-

ce tak nie jest. Co prawda, szata graficzna jest bogata, ale opublikowane zdjęcia często są złej jakości, a tekst nie zawsze jest skorelowany z ilustracjami. Zamieszczenie niektórych zdjęć jest dla nas wręcz niezrozumiałe. Dodatkowo w tekście jest przytłaczająco dużo definicji, co często sprowadza naukę fizyki do wyuczenia się ich na pamięć i powoduje zmniejszenie atrakcyjności w przekazywaniu treści. Na pewno nie jest to dla uczniów zachęcające. Dotyczy to szczególnie dopiero rozpoczynających naukę tego przedmiotu, a więc tych, dla których jest przeznaczony omawiany podręcznik. Podsumowując, nie uważamy, by można ten podręcznik komukolwiek rekomendować.