OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU DO OCENY PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

TOM XVI

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI

OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU DO OCENY PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

TOM XVI

POD REDAKCJĄ
GRZEGORZA CHOMICKIEGO

Kraków 2018

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:

Prof. dr hab. Czesław Brzoza
Dr hab. Tomasz Skrzyński, prof. UP
Dr hab. Henryk Głębocki
Dr Dorota Kowalczyk
Dr hab. Arkadiusz Urbanek
Dr hab. Anna Żeromska
Dr Bronisław Pabich

Redaktor językowy

Małgorzata Święch-Płonka

Skład i łamanie

Anna Atanaziewicz

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2018

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. 10,65; ark. druk. 11,62

Spis treści

Podręczniki nagrodzone przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych w roku szkolnym 2018/2019 7

Artykuły

Karol Sanojca,
Polska i Polacy w latach Polski Ludowej na kartach współczesnych ukraińskich podręczników szkolnych 11

Beata Gola,
Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej. Analiza treści wybranych podręczników do przyrody, biologii i edukacji wczesnoszkolnej 23

Jerzy Szczepański,
Parametry fizyczne polskich podręczników do matematyki w latach 1801–2017 . . . 59

Artykuły recenzyjne i recenzje

Marek Białokur,
Artykuł recenzyjny: Rozważania na kanwie podręcznika: Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach, Małgorzata Jastrzębska, Jarosław Żurawski, *Historia. Podręcznik dla klasy siódmej. Szkoła podstawowa*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2017, ss. 180 81

Anna Gołębiowska,
Recenzja podręcznika: Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki, *Historia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2017, numer dopuszczenia: 910/4/2017 103

Andrzej Essen,
Recenzja podręcznika: Jarosław Kłaczkow, Anna Łaszkiewicz, Stanisław Roszak, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era [bmw], 2017, ss. 271 109

Andrzej Essen,
Recenzja podręcznika: Igor Kąkolewski, Krzysztof Kowalewski, Anita Plumińska-Mieloch, *Historia. Podręcznik. Klasa 7. Szkoła podstawowa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017, ss. 256 113

Andrzej Essen,
Recenzja podręcznika: Tomasz Małkowski, *Historia 7. Podróże w czasie. Podręcznik. Nowa szkoła podstawowa*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017, ss. 255 121

Andrzej Kastory,
Recenzja podręcznika: Robert Śniegocki, Agnieszka Zielińska, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2018 129
Karol Sanojca,
Głos w dyskusji nad podręcznikiem: Robert Śniegocki, Agnieszka Zielińska, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2018, numer ewidencyjny w wykazie MEN 877/5/2018 135
Andrzej Kastory,
Recenzja podręcznika: Wojciech Kalwat, Piotr Szlanta i Andrzej Zawistowski, *Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa 8*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2018 141
Andrzej Kastory,
Recenzja podręcznika: Tomasz Małkowski, *Historia 8. Podręcznik do klasy ósmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018 147
Irena Trzcieniecka-Schneider,
Recenzja serii podręczników do katechezy z cyklu *Bądźcie mocni* dla uczniów liceum i technikum 155
Jerzy Szczepański,
Podręczniki do matematyki dla klas siódmej i ósmej *Matematyka z kluczem* i *Matematyka z plusem* wydane w latach 2017–2018 177

Podręczniki nagrodzone przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych w roku szkolnym 2018/2019

Na wniosek Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, Rada PAU postanowiła wyróżnić w bieżącym roku dwutomowy podręcznik zespołu autorskiego w składzie: Krzysztof Horodecki i Artur Ludwikowski pt. *Fizyka z plusem*, dla klas 7 i 8 szkoły podstawowej, opublikowany w latach 2017–2018 przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Rada PAU przyznała honorowe dyplomy zarówno Autorom *Fizyki z plusem*, doceniając ich wysiłek intelektualny, jak też Wydawnictwu, które zapewniło nagrodzonemu podręcznikowi wysoki standard poligraficzny.

Artykuły

Karol Sanojca
Instytut Historyczny
Uniwersytet Wrocławski

Polska i Polacy w latach Polski Ludowej na kartach współczesnych ukraińskich podręczników szkolnych

Słowa kluczowe: podręczniki, relacje polsko-ukraińskie, świadomość historyczna.

Teza, że podręczniki szkolne, oprócz swej roli edukacyjnej, mają istotne znaczenie w budowaniu świadomości historycznej społeczeństwa, a zwłaszcza młodzieży, nie wymaga szerszego uzasadniania. Z racji swojego zasięgu, czyli objęcia wpływem całego młodego pokolenia, a także dzięki dostosowaniu do poziomu intelektualnego odbiorcy oraz obligatoryjności stosowania jest podręcznik doskonałym narzędziem propagandy oraz instrumentem kształtowania postaw oczekiwanych przez rządzących i budowania odgórnie preferowanych przekonań społecznych. Jako swoisty wytwór epoki daje wyrazisty obraz społecznej wizji przeszłości, gdyż mniej lub bardziej widoczne są w nim obowiązujące wartości i postawy ideologiczne. Z tego powodu tak dużą wagę przykłada się obecnie do oglądu i weryfikowania zamieszczanych w podręcznikach informacji. Zajmują się tym nie tylko międzyrządowe komisje podręcznikowe[1], wyspecjalizowane instytucje gromadzące, badające i współtworzące nowe wydawnictwa na potrzeby szkół[2], ale nawet gremia ściśle naukowe, takie jak Polska Akademia Umiejętności, która od kilkunastu lat ma w swojej strukturze Komisję do Oceny Podręczników Szkolnych, regularnie wydającą drukiem efekty swoich prac[3]. Podejmowane są także

[1] https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/komisje-podrecznikowe [dostęp 29.10.2018].

[2] Dobrym przykładem jest tu Instytut Międzynarodowych Badań Podręcznikowych im. Georga Eckerta w Brunszwiku.

[3] ,,Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych'', t. I–VIII, PAU, Kraków 2002–2010; ,,Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności'', t. IX–XV, PAU, Kraków 2011–2017. http://pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych/o-czasopismie [dostęp 29.10.2018].

działania na rzecz tworzenia ponadnarodowych książek tego typu (vide francusko-niemiecki[4] oraz polsko-niemiecki[5] podręcznik do historii). Ożywione badania w tym zakresie prowadzą też indywidualni badacze, wykorzystujący potencjał tkwiący w tym rodzaju piśmiennictwa, pozwalającego na rekonstrukcję procesów formowania świadomości historycznej społeczeństwa i kształtowania jego postaw[6].

Czasy dominacji ustroju komunistycznego były historycznym doświadczeniem zarówno na ziemiach polskich, jak i ukraińskich. Upadek tego systemu pozwolił Polsce na odzyskanie niepodległości, a Ukrainie na powstanie niezależnego państwa. Dziś Ukraina, jako wschodni sąsiad Polski, zarówno z racji historycznych związków, jak i kierunków współczesnej polityki odgrywa dla nas ważną rolę, dlatego warto przyjrzeć się, w jaki sposób Polska i Polacy prezentowani są na kartach współczesnych podręczników szkolnych tego kraju. Nasze wspólne wielowiekowe historyczne doświadczenia dają w tym względzie duże pole do popisu autorom książek szkolnych. W dziejach obu państw problem wolności i dążeń niepodległościowych odgrywał bardzo istotną rolę. Interesujące jest więc spojrzenie, jak postrzegano sytuację w Polsce w okresie komunizmu, gdy tej wolności brakowało, albo – jak chcą niektórzy – była ona jedynie reglamentowana. Wypada przy tej okazji zauważyć, że analiza treści podręcznikowych pozwala na odtworzenie stereotypowych elementów współczesnej świadomości, tak samych autorów, jak i mitotwórczej roli szkolnej narracji historycznej.

Specyfiką oświaty ukraińskiej jest istnienie w systemie szkolnym dwóch odrębnych przedmiotów: historii powszechnej oraz historii Ukrainy, realizowanych w różnym wymiarze czasu (od jednej do czterech godzin tygodniowo). Program ma układ chronologiczny, a więc dzieje najnowsze omawiane są w ostatniej klasie szkoły ogólnokształcącej. Podręczniki drukowane są w dwóch wersjach językowych (ukraińskiej i rosyjskiej)[7]. Książki są zróżnicowane ze względu na typy szkół

---

[4] *Europa und die Welt von der Antike bis 1815*, Hrsg. R. Bendick, Stuttgart–Leipzig 2011; *Histoire/Geschichte – Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*, Hrsg. D. Henri, A. Duménil, Stuttgart–Leipzig 2008; *Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945*, Hrsg. G. Le Quintrec, P. Geiss, L. Bernlochner, Stuttgart–Leipzig 2006. Funkcjonuje oczywiście równolegle wersja francuskojęzyczna.

[5] *Europa nasza historia. Gimnazjum*, t. 1: *Od prahistorii do średniowiecza*, aut. A. Brückmann [et al.], Warszawa 2016.

[6] Szerzej zob. K. Sanojca, *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, 5, Toruń 2008, s. 116–130.

[7] Wszystkie podręczniki na Ukrainie są drukowane na zlecenie Ministerstwa Oświaty i bezpłatnie wypożyczane uczniom na czas nauki szkolnej. Ich sprzedaż jest niedozwolona. Ponadto udostępniane są w sieci w wersji pdf (http://pidruchnyk.com.ua/ [dostęp 29.10.2018]).

średnich (profil ogólny, akademicki, zawodowy)[8]. W związku z tym, że jednym z egzaminów maturalnych może być historia (jako alternatywa dla matematyki), podręczniki typu „akademickiego" mają znacznie bardziej rozbudowany zakres treści. Jako że pomiędzy dwoma współistniejącymi wersjami językowymi nie ma istotnych różnic, analizie poddano siedem ukraińskojęzycznych podręczników dla 11 klasy szkół ogólnokształcących, wydanych w drugim dziesięcioleciu XXI wieku, a więc funkcjonujących już od kilku lat w szkolnej edukacji historycznej na Ukrainie. Ich materiał obejmuje wydarzenia od 1939 roku do chwili obecnej. Na wstępie można stwierdzić, że w podstawie programowej problematyka polska występuje marginalnie. Natomiast znacznie więcej treści pojawia się w przekazie podręcznikowym, niestety nie daje on klarownego obrazu, a państwo polskie nie odróżnia się niczym specjalnym od innych krajów socjalistycznych.

Młode pokolenie tę nieodległą przeszłość poznaje już (i na szczęście) tylko podczas nauki w szkole, z opowieści dziadków, czy z programów telewizyjnych. Tym ważniejszy wydaje się przekaz obiektywny, zgodny z prawdą historyczną i pozwalający na tworzenie prawidłowych wyobrażeń. Istotny jest więc nie tylko dobór danych faktograficznych, ale także ocen, opinii i związków przyczynowo-skutkowych. Budowany w podręcznikach ukraińskich obraz państwa polskiego w okresie rządów komunistycznych składa się z dwóch głównych elementów – prezentacji najważniejszych wydarzeń z historii Polski (instalacja nowego systemu politycznego, kryzysy lat 1956, 1968, 1970, 1980, 1989, stosunki państwo–Kościół) oraz informacji dotyczących relacji polsko-ukraińskich w tym okresie.

Ogólnie można zauważyć, że podręczniki do historii Ukrainy dostarczają uczniom niewiele wiedzy o Polsce i Polakach. Najczęściej autorzy ograniczają się do opisu akcji „Wisła" w 1947 roku oraz (podkreślanego w wielu podręcznikach) faktu, iż Polska jako pierwsza uznała niepodległość Ukrainy w 1991 roku[9]. Natomiast znacznie więcej informacji przynoszą podręczniki do historii powszechnej, gdzie Polsce poświęcano osobny (najczęściej kilku- lub kilkunastostronicowy) rozdział. W opisie wydarzeń chronologicznie jako pierwsze pojawiały się wzmianki o II wojnie światowej i okolicznościach instalowania systemu komunistycznego. Z przykrością trzeba stwierdzić, że ciągle pokutują w tym opisie kalki i stereotypy przejęte z historiografii sowieckiej. I tak na przykład według podręcznika Fedira Turczenki, we wrześniu 1939 roku nastąpiło „wkroczenie Armii Czerwonej" na „Zachodnią Białoruś i na Zachodnią Ukrainę", a nie wypowiedzenie wojny i zajęcie

[8] Z typem podręcznika związane są również nakłady książek – wersje profilowane drukowane są w nakładach ok. 2–3 tys. egzemplarzy, a wersje podstawowe w nakładach 90–130 tys. egzemplarzy.

[9] О. Пометун, Н. Гупан, *Історія України, Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень*, Вид. Генеза, Вид. Сиция, Харків 2012, s. 310.

połowy niepodległego państwa. W lipcu 1944 roku miało miejsce „przekroczenie granicy polsko-radzieckiej", czyli nie tej sprzed wojny (co nastąpiło już w styczniu tego roku), lecz takiej, która dopiero miała zostać wytyczona. Symptomatyczne jest traktowanie oddziałów Armii Krajowej i Armii Ludowej jako równorzędnych sił[10]. Uznanie Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej przez państwa alianckie potraktowano jako automatyczny koniec „rządu londyńskiego" (taka właśnie terminologia jest stosowana w odniesieniu do rządu polskiego na obczyźnie)[11]. Podobnie minioną epoką trąci opis wytyczenia granicy polsko-radzieckiej po II wojnie światowej – podano prawdziwe informacje, że na konferencji jałtańskiej alianci zgodzili się na przebieg granicy na linii Curzona, a 16 sierpnia 1945 roku podpisany został polsko-radziecki układ o granicy państwowej. Ustalenia te przedstawiono jednak w taki sposób, że powstaje wrażenie, iż rozwiązanie to było korzystne dla Polski, a krzywdzące dla strony ukraińskiej: „(…) nowa linia granicy przechodziła 5–6 km od tzw. linii Curzona na korzyść Polski. Oprócz tego Polsce dodatkowo przekazano 30-kilometrowe terytorium w rejonie rezerwatu Sołokija i miasta Kryłów, a ponadto znaczną część ukraińskich ziem etnicznych (Nadsania, Łemkowszczyzny, Chełmszczyzny, Podlasia)". Mowa jest też o korekcie granicy na początku lat pięćdziesiątych. Opis ten nie oddaje rzeczywistych konsekwencji i zmian, jakie przyniosła polskiemu państwu realizacja politycznych zamierzeń Stalina[12].

Wewnętrzną sytuację w Polsce powojennej dobrze oddali Jurij Burakow, Gienadij Kiparow i Stepan Mowczan, pisząc, że „część armii radzieckiej, «wyzwoliwszy» kraj, w nim pozostała. Przytłaczająca większość narodu polskiego wrogo odniosła się do władzy komunistycznej. Organizacje podziemne, które walczyły przeciw niemieckim okupantom, zwróciły teraz broń przeciw rządowi warszawskiemu i jego instytucjom. Walka była krwawa, z obu stron ginęły tysiące i tysiące ludzi. To była w istocie wojna domowa"[13].

---

[10] І. Щупак, *Всесвітня історія. Новітній період (1939–2011 рр.). Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів*, Вид. Прем'ер, Запоріжжя 2011, s. 168.

[11] Т. Ладиченко, Ю. Заблоцький, *Всесвітня історія. Підручник для 11 класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень*, Вид. Генеза, Київ 2011, s. 189.

[12] Ф. Турченко, *Історія України, Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень*, Вид. Генеза, Київ 2011, s. 87, 126. Sprawa wytyczenia granicy polsko-ukraińskiej po II wojnie w podobny sposób przedstawiana jest również w innych publikacjach szkolnych. Zob. Г. Середницька, *Історія України (1939–2003). 11 клас. Опорні конспекти*, 2-ге видання, Вид. А.С.К., Київ 2003, s. 35–36.

[13] Ю. Бураков, Г. Кипаренко, С. Мовчан, *Всесвітня історія. Новітні часи. Підручник для 11 класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів*, 4-те видания, Вид. Генеза, Київ 2005, s. 193.

Sporo miejsca (jedną lub nawet dwie strony tekstu) autorzy ukraińscy poświęcili przedstawieniu przebiegu i skutków akcji „Wisła". Przy czym cechą charakterystyczną jest tu dramatyzm narracji, a opis wzmocniony został niekiedy fragmentem tekstu źródłowego[14]. Jest też mowa o współpracy polskich i radzieckich władz (cywilnych i wojskowych) przy planowej dezukrainizacji południowo-wschodnich terenów Polski[15]. Niestety nie wspomina się przy tej okazji o działaniach depolonizacyjnych na Ukrainie Sowieckiej. Ponadto pojawiają się celowe przeinaczenia powodujące tworzenie fałszywego obrazu. Jako przykład podać można informację, jakoby osoby odmawiające wyjazdu na Ziemie Zachodnie były zabijane (podano nawet liczbę 680 takich ofiar – dodatkowo twierdząc, że „są to dane polskiego rządu"). Prawdopodobnie autorzy posłużyli się liczbą zabitych w tym okresie członków UPA – tego jednak w żaden sposób nie można łączyć z akcją wysiedleńczą[16].

W podręcznikach ciągle jeszcze widać tęsknotę za ziemiami, które pozostały poza granicami państwa ukraińskiego. J. Burakow, G. Kiparenko i S. Mowczan piszą, że szereg odwiecznych ukraińskich ziem – Łemkowszczyzna, Nadsanie, Chełmszczyzna i Podlasie po II wojnie „pozostały w składzie państwa polskiego". Podają, iż w wyniku umowy pomiędzy URSR [„rząd" Ukrainy traktowany jako niezawisły czynnik polityczny zdolny podpisywać umowy międzynarodowe!] a PKWN o wymianie obywateli, z Polski przesiedlono 480 tys. Ukraińców, a na dodatek w 1947 r. dokonano „bezprecedensowej" akcji Wisła – polegającej na przesiedleniu ponad 140 tys. ludzi na ziemi północne i zachodnie otrzymane przez Polskę od Niemców. Przesiedleń tych dokonano „pod pretekstem likwidacji ukraińskiego zbrojnego podziemia"[17]. Szkoda, że autorzy nie zająknęli się o 76 tys. Ukraińców wysiedlonych z Ukrainy przez władze radzieckie (z tych samych powodów). Czasem, chyba nieświadomie, autorzy ukazują jeden z powodów prowadzonej przez Polaków akcji – w tekście raportu komendanta 26 taktycznego odcinka UPA, Wasyla Mizernego, znalazł się cytat z wypowiedzi jednej z deportowanych osób: „My jakoś przeżyjemy ten czas, ale jak wy biedni, będziecie bez nas walczyć?"[18].

W wyraźnie zróżnicowany sposób przedstawiane są w ukraińskich podręcznikach referendum i wybory 1947 roku. W książce J. Burakowa, G. Kiparenki

---

[14] С. Кульчицький, Ю. Лебедэва, op. cit., s. 83; О. Струкевич, І. Романюк, С. Дровозюк, *Історія України. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень*, Вид. Грамота, Київ 2011, s. 88.

[15] О. Струкевич, І. Романюк, С. Дровозюк, op. cit., s. 87–88.

[16] W opisie można było zaznaczyć, że znana jest liczba co najmniej 27 osób, które zmarły, nie wytrzymując trudów podróży (głównie były to osoby najstarsze i najmłodsze).

[17] Ю. Бураков, Г. Кипаренко, С. Мовчан, op. cit., s. 200.

[18] О. Струкевич, І. Романюк, С. Дровозюк, op. cit., s. 88.

i S. Mowczana, wydanej w 2001 roku, mowa jest o komunistach, którzy „wykorzystali aparat państwa dla masowego fałszowania wyników wyborów”[19]. Jednak w innym podręczniku, wydanym dziesięć lat później, oficjalne dane podane zostały zupełnie bezrefleksyjnie i potraktowane jako prawdziwe wyniki głosowania[20]. Z tekstu nie wynikało, że wówczas (i później także) w praktyce totalitarnego państwa łamane były podstawowe zasady demokracji. Umacnianie nowego ustroju w Polsce pokazywane jest równolegle z analogicznymi wydarzeniami w innych krajach „bloku wschodniego”[21]. Państwo to nie odróżniało się od innych, posiadając, jak pozostałe, własny kult jednostki (wymieniono tu nazwisko Bolesława Bieruta)[22].

Chyba jeszcze większym mankamentem od braku informacji są sytuacje, w których prezentowany zestaw danych raczej zaciemnia, niż rozjaśnia obraz. Tak dzieje się na przykład w podręczniku F. Turczenki, w którym przy omówieniu kryzysów społeczno-politycznych dotykających krajów socjalistycznych, wydarzenia roku 1956 zostały przedstawione na szerszym tle, w kontekście rywalizacji wojskowo-politycznej pomiędzy blokiem państw kapitalistycznych i socjalistycznych. Opis ten jest jednak tak nieprecyzyjny, że w praktyce uniemożliwia uczniom zrozumienie istoty zachodzących wówczas procesów. W tekście autorskim o wydarzeniach poznańskich nie ma żadnej wzmianki. Spraw polskich dotyczy jedynie zamieszczona tam ilustracja zatytułowana: „Polscy strajkujący uciekają przed radzieckim czołgiem. Poznań 1956 r.” Dodatkowo podpis pod zdjęciem może wprowadzać uczniów w błąd, gdyż sugeruje, że polskie wystąpienia robotnicze tłumione były przez Armię Czerwoną (tak jak miało to miejsce w Berlinie w 1953, czy w Budapeszcie w 1956 roku)[23]. Podobnie enigmatyczne informacje zawiera książka Tatiany Ładyczenko, gdzie mowa jest jedynie o tym, że w 1956 roku doszło w Polsce i na Węgrzech do wybuchu niezadowolenia robotników przeciwko reżimowi komunistycznemu. Nieco bardziej szczegółowy opis dotyczy wyłącznie Węgier[24]. Znacznie lepiej temat ten wygląda w podręczniku Ihora Szczupaka, w którym klarownie zreferowano wydarzenia, kończąc informacją liczbową o ofiarach (55 zabitych i 575 ran-

---

[19] Ю. Бураков, Г. Кипаренко, С. Мовчан, op. cit., s. 193.

[20] Т. Ладиченко, Ю. Заблоцький, op. cit., s. 189–190.

[21] Т. Ладиченко, *Всесвітня історія. Підручник для 11 класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень*, Вид. Грамота, Київ 2011, s. 127–128.

[22] Ibidem, s. 128; І. Щупак, op. cit., s. 166, 168.

[23] Ф. Турченко, op. cit., s. 144. W innym podręczniku pojawiła się niepoprawna informacja, że w Poznaniu w 1956 roku zastrajkowali robotnicy fabryki samochodów (Ладиченко, Заблоцький, s. 190).

[24] Т. Ладиченко, op. cit., s. 129.

nych)[25]. Z reguły ogólnikowo przedstawiane są kolejne kryzysy społeczno-polityczne w Polsce: „Ogólny kryzys reżimu totalitarnego miał miejsce również w Polsce w 1968 i 1970 roku"[26]. Z kolei przy charakterystyce rządów ekipy Edwarda Gierka posłużono się stereotypami mającymi źródło w ówczesnej państwowej „propagandzie sukcesu". Takie jest niewątpliwie podłoże informacji, że „na początku lat 80. Polska należała do dziesięciu najbardziej gospodarczo rozwiniętych krajów świata"[27].

Duże problemy mają ukraińscy autorzy z poprawnym opisem wydarzeń roku 1980 i oceną stanu wojennego. W większości podręczników strajki w Polsce i utworzenie w ich wyniku NSZZ „Solidarność" potraktowane zostały marginalnie[28]. Także wprowadzenie stanu wojennego tylko odnotowywano, bez szerszego komentarza. Szkoda, że zabrakło informacji, iż mimo milicyjnych restrykcji w Polsce działały nielegalne struktury opozycyjne. Wprowadzenie tej informacji pozwoliłoby uczniom łatwiej zrozumieć fenomen Okrągłego Stołu i początki demokratyzacji życia społecznego.

Sposób opisu wydarzeń z lat 80. jest dobrym przykładem, jak problem wolności, a raczej jej braku, widzą autorzy ukraińscy. T. Ładyczenko i J. Zabłocki piszą, że przed sierpniem 1980 roku istniało w Polsce blisko 40 rozmaitych nielegalnych organizacji – natomiast nie podają, jaki był cel ich działalności. Robotnicze protesty zostały sprowadzone wyłącznie do problemów ekonomicznych – podwyżki cen i kłopotów państwa ze spłatą kredytów zaciągniętych na Zachodzie Europy. Twierdzą też, że wprowadzając stan wojenny, gen. Jaruzelski „faktycznie uratował państwo od możliwości powtórzenia się scenariusza czechosłowackich wydarzeń 1968 roku"[29]. Trudno zgodzić się z takim twierdzeniem. Ponadto pominięcie jasnego wyartykułowania wolnościowych aspiracji społeczeństwa polskiego i działań konspiracyjnych w latach 80. jest dużym mankamentem tego opisu. Zupełnie odmiennie powody wprowadzenia stanu wojennego przedstawił I. Szczupak. Tłumaczenie samego W. Jaruzelskiego, że pragnął w ten sposób „nie dopuś-

---

[25] І. Щупак, op. cit., s. 174. Natomiast w podręczniku T. Ładyczenko i J. Zabłockiego podano inne liczby – 38 zabitych, 270 rannych (Т. Ладиченко, Ю. Заблоцький, op. cit., s. 190).

[26] Co ciekawe, w opisie wydarzeń grudniowych 1970 roku w na Wybrzeżu nie ma mowy o liczbie ofiar, a czasem nawet z tekstu nie wynika, że były w ogóle jakieś ofiary (Т. Ладиченко, op. cit., s. 130; Т. Ладиченко, Ю. Заблоцький, op. cit., s. 190; І. Щупак, op. cit., s. 174).

[27] Т. Ладиченко, Ю. Заблоцький, op. cit., s. 190.

[28] Pewnym wyjątkiem jest tu podręcznik I. Szczupaka, gdzie „Solidarności" poświęcono znacznie więcej tekstu, dodatkowo uzupełniając go biogramem i zdjęciem Lecha Wałęsy (І. Щупак, op. cit., s. 179–180).

[29] Т. Ладиченко, Ю. Заблоцький, op. cit., s. 192.

cić do radzieckiej interwencji", opatrzył autorskim komentarzem: „Na Kremlu naprawdę nie odważyli się wprowadzić wojska do Polski – groziłoby to otwartą konfrontacją z Zachodem"[30].

Symptomatyczna jest także prezentacja okoliczności, które doprowadziły do zasadniczych przemian ustrojowych w państwach bloku wschodniego. Wydarzenia roku 1989 tłumaczone są jako praktycznie wyłączna zasługa Michaiła Gorbaczowa! Przykładowo Stanisław Kulczycki i Julia Lebiediewa pisali: „Znaczne zmiany zaszły na kontynencie europejskim. Związek Radziecki rozpoczął wycofywanie wojsk z baz wojskowych znajdujących się w Europie Centralnej i Wschodniej. W 1990 roku M. Gorbaczow wyraził zgodę na zjednoczenie Niemiec. Europa szybko nabierała innego kształtu"[31]. Martwi pomijanie wpływu „Solidarności" i wydarzeń dziejących się w Polsce od początku lat 80. na przeobrażenia w Europie Środkowo-Wschodniej. Polska pojawia się właściwie tylko jako jeden z tych krajów socjalistycznych w których, w przeciwieństwie do np. Rumunii, doszło do pokojowego przejęcia władzy przez siły demokratyczne. „Okrągły Stół" traktowany jest jako najważniejsze wydarzenie, choć tu także widać przedstawianie zachodzących wówczas zjawisk bez zrozumienia istoty sprawy. Na przykład w podręczniku T. Ładyczenko i J. Zabłockiego pojawia się stwierdzenie, że „w wyborach do sejmu w czerwcu 1989 roku PZPR zdobyła większość mandatów"[32]. Formalnie jest to zdanie prawdziwe, ale uczeń ma prawo domniemywać, że w demokratycznym głosowaniu większość społeczeństwa oddała swój głos na partię komunistyczną. Jest to oczywiście wniosek błędny, gdyż zabrakło informacji o „kontrakcie" zawartym podczas obrad „Okrągłego Stołu", w którym zagwarantowano dotychczas rządzących ugrupowaniom większość w parlamencie.

W podręcznikach opisujących okres rządów komunistycznych w Polsce pojawiają się kilkakrotnie wątki związane z rolą Kościoła katolickiego, stosunkami państwo–Kościół i obiorem kardynała Karola Wojtyły na papieża. Niestety, jest tu też sporo błędów. Zupełnie nieprawdziwa jest zawarta w jednym z podręczników informacja dotycząca milenium chrztu Polski, gdzie mowa o „historycznym pojednaniu", zawartym w 1966 roku pomiędzy władzami komunistycznymi a Kościołem[33].

---

[30] І. Щупак, op. cit., s. 180.

[31] С. Кульчицький, Ю. Лебедэва, *Історія України, Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень*, Вид. Генеза, Київ 2011, s. 215. Zob. też Т. Ладиченко, op. cit., s. 133.

[32] Т. Ладиченко, Ю. Заблоцький, op. cit., s. 192. Z kolei w innym swoim podręczniku T. Ładyczenko, by uniknąć tłumaczenia zawiłości „sejmu kontraktowego", społeczne poparcie dla sił demokratycznych zilustrowała przykładem wyników wyborów do senatu, pisząc o 99 mandatach uzyskanych przez „Solidarność" w stuosobowej izbie wyższej (Т. Ладиченко, op. cit., s. 133).

[33] [33] Т. Ладиченко, Ю. Заблоцький, op. cit., s. 191.

Prawda o tych relacjach była zupełnie odmienna, gdyż konflikt uległ wówczas właśnie wyraźnemu nasileniu. W opisie brakuje też konsekwencji, gdyż w następnych zdaniach autorzy podkreślają, że w rzeczywistości Kościół w Polsce stał się głównym miejscem szerzenia nastrojów opozycyjnych (argumentując to „masową katolizacją", która miała się wyrażać budową licznych nowych kościołów)[34].

Kres rządów komunistycznych w Polsce utożsamiony został z gospodarczą „terapią szokową" na początku lat 90. Zamiast podkreślenia faktu odzyskania suwerenności państwowej istotę zmian sprowadzono tym samym do kwestii ekonomicznych. Ogólnie należy stwierdzić, że uczniowie ukraińscy znajdą w podręcznikach do historii najnowszej podstawową faktografię dotyczącą okresu PRL, uwzględniającą najważniejsze aspekty ówczesnej rzeczywistości. Wyraźnie dominują tam jednak zagadnienia polityczne i problemy wspólne dla wszystkich krajów „demokracji ludowej". Polska jawi się w nich raczej jako niewyróżniający się niczym szczególnym element obozu państw socjalistycznych niż „najweselszy barak" w tymże obozie.

Bibliografia

Бураков Юрій Васильович, Кипаренко Генадій Миколайович, Мовчан Степан Петрович, *Всесвітня історія. Новітні часи. Підручник для 11 класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів*, 4-те видания, Вид. Генеза, Київ 2005, с. 416.

Кульчицький Станіслав Васильович, Лебедэва Юлія Геннадіївна, *Історія України, Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту*, академічний рівень, Вид. Генеза, Київ 2011, с. 302.

Ладиченко Тетяна В'ячеславівна, *Всесвітня історія. Підручник для 11 класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень*, Вид. Грамота, Київ 2011, с. 223.

Ладиченко Тетяна В'ячеславівна, Заблоцький Юрій Іванович, *Всесвітня історія. Підручник для 11 класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень*, Вид. Генеза, Київ 2011, с. 319.

Пометун Олена Іванівна, Гупан Нестор Миколайович, *Історія України, Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень*, Вид. Генеза, Вид. Сиция, Харків 2012, с. 325.

Середницька Галина Вородимирівна, *Історія України (1939–2003). 11 клас. Опорні конспекти*, 2-ге видання, Вид. А.С.К., Київ 2003, с. 333.

[34] Ibidem.

Струкевич О.К., Романюк І.М., Дровозюк С.І, *Історія України. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень*, Вид. Грамота, Київ 2011, с. 320.

Турченко Федір Григорович, *Історія України, Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень*, Вид. Генеза, Київ 2011, с. 399.

Щупак Ігор Якович, *Всесвітня історія. Новітній період (1939–2011 рр.). Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів*, Вид. Прем'ер, Запоріжжя 2011, с. 371.

Europa nasza historia. Gimnazjum, t. 1: *Od prahistorii do średniowiecza*, aut. A. Brückmann [et al.], Warszawa 2016.

Europa und die Welt von der Antike bis 1815, Hrsg. R. Bendick, Stuttgart–Leipzig 2011.

Histoire/Geschichte – Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945, Hrsg. D. Henri, A. Duménil, Stuttgart–Leipzig 2008.

Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945, Hrsg. G. Le Quintrec, P. Geiss, L. Bernlochner, Stuttgart–Leipzig 2006.

Pacewicz P., Zacharuk K., *Reforma edukacji w Ukrainie. Szanse i zagrożenia*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.

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, 5, Toruń 2008, s. 116–130.

Karol Sanojca

Poland and Poles in the Years of the Polish People's Republic on the Pages of Contemporary Ukrainian School Textbooks

Summary

School textbooks have a significant impact on building historical awareness in society, especially among young people. They are an excellent tool for propaganda and for shaping the expected attitudes. The article analyses the content of Ukrainian textbooks on two subjects: general history and the history of Ukraine, which cover the history from 1939 to the present day, from the point of view of the content related to Poland and Poles. The issue of the freedom aspirations of the Polish nation during the communist period was treated marginally in them, as well as the emergence of "Solidarity" and the political changes of 1989.

Key words: textbooks, Polish-Ukrainian relations, historical awareness.

Beata Gola
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej. Analiza treści wybranych podręczników do przyrody, biologii i edukacji wczesnoszkolnej

Słowa kluczowe: podręczniki szkolne, edukacja ekologiczna, etyka antropocentryczna, etyka biocentryczna, etyka holistyczna, edukacja formalna.

Punktem wyjścia do rozważań na temat etyki środowiskowej w edukacji ekologicznej była konstatacja wzrastającej antropopresji na środowisko przyrodnicze i jej następstw w postaci: utraty bioróżnorodności, zmian klimatu, skażenia wód, pustynnienia gleb, deforestacji, wyczerpywania się surowców naturalnych i wielu innych problemów środowiskowych. Wskazane problemy, będące swego rodzaju wyzwaniami ekologicznymi XXI wieku, powodują, iż tematyka ekologiczna jest niezwykle istotna w edukacji. Z tej perspektywy zasadnicze staje się pytanie, jak prowadzić współcześnie formalną[1] edukację ekologiczną, aby jej efekty służyły pozytywnej zmianie stosunku człowieka do otaczającego go świata przyrody?

Podejmowane w XX wieku próby rozwiązywania problemów środowiskowych za pomocą zdobyczy technicznych okazywały się niejednokrotnie płonne, natomiast coraz mocniej brzmiały głosy, szczególnie filozofów, wskazujące na potrzebę fundamentalnego rozszerzenia moralności w stosunku do świata przyrody[2]. Uznawano – i tak jest do dziś – że problemy ekologiczne mogą być lepiej rozwiązywane przez wprowadzenie etyki środowiskowej, nauki zajmującej się zasadami i normami postępowania człowieka wobec środowiska przyrodniczego (biotycznego i abiotycznego). Należy zauważyć, że przedmiotem etyki środowiskowej (etyki ekologicznej, ekoetyki) są:

---

[1] Edukacja formalna – realizowana poprzez powszechny obowiązek szkolny, w odróżnieniu od edukacji nieformalnej, nieoficjalnej, akcydentalnej.

[2] Zob. B. Gola, *Is Formal Environmental Education Friendly to Nature? Environmental Ethics in Science Textbooks for Primary School Pupils in Poland*, „Ethics and Education", 2017, 3 (12), s. 320–321. https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1343619 (dostęp 12.11.2018).

[…] wartości, normy i imperatywy regulujące stosunek człowieka do jego przyrodniczego otoczenia, analizowane i projektowane z perspektywy celu ograniczenia instrumentalnego i utylitarnego traktowania świata przyrody oraz akceptacji przez człowieka pozaużytkowego dobra obiektów naturalnych[3].

Wielu badaczy wskazuje również obecnie na zasadniczą rolę filozofii ekologicznej[4] i etyki środowiskowej w edukacji ekologicznej, jeśli ta z kolei ma rozwijać pozytywne zachowania w stosunku do środowiska przyrodniczego[5].

W kontekście zarysowanych kwestii istotne jest pytanie, czy w treściach podręczników szkolnych służących edukacji ekologicznej odnajdujemy odniesienia do filozofii ekologicznej i etyki środowiskowej? Odpowiedź na nie pozwoli wnioskować o znaczeniu treści zamieszczonych w podręcznikach szkolnych w zdobywaniu wiedzy o zasadach i normach postępowania człowieka wobec przyrody.

Aby odpowiedzieć na postawione pytanie, przeprowadziłam analizę treści podręczników szkolnych do wybranych przedmiotów, szukając w nich kategorii związanych z etyką środowiskową. Do opisu treści podręczników zastosowałam kategorie pojęciowe zaczerpnięte z etyki środowiskowej: etyka antropocentryczna, etyka biocentryczna oraz etyka holistyczna[6], i uczyniłam je podstawą do wskazania na ważność osadzenia wychowania ekologicznego dzieci i młodzieży na filozofii ekologicznej.

---

[3] A. Papuziński, *Życie – Nauka – Ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1998, s. 6.

[4] Filozofia ekologii (ekofilozofia) to dział filozofii, wyodrębniony z niej ze względu na przedmiot i specyficzne dla siebie pytania dotyczące wzajemnych relacji między człowiekiem a przyrodą, szeroko pojmowanymi kontekstami ochrony środowiska przyrodniczego. Etyka środowiskowa jest częścią ekofilozofii (ta zaś może być pojmowana w szerokim lub wąskim znaczeniu tego słowa).

[5] W. Tyburski, *Miejsce i rola etyki środowiskowej w edukacji ekologicznej*, [w:] A. Papuziński (red.), *Decentralizacja – regionalizacja – ekologia. Studium filozoficznych, społeczno-politycznych i edukacyjnych aspektów ekologii z perspektywy „Małych ojczyzn"*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1998, s. 50–57; A. Kiepas, *Miejsce filozofii w edukacji ekologicznej*, [w:] D. Cichy, E. J. Pałyga (red.), *Edukacja ekologiczna w Polsce: zbiór prac*, Autonomiczny Komitet Ekspertów Ekologicznych Fundacji im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego, Warszawa 1995, s. 58–65; H. Surmeli, M. Saka, *Preservice teachers'anthropocentric, biocentric, and ecocentric environmental ethics approaches*, „International Journal of Academic Research", Part B, 2013, 5(5), s. 159; J. R. Junges, *What is the future of ethics teaching in the environmental sciences?*, „International Journal of Ethics Education" 2016, 1(2), s. 127, doi: 10.1007/s40889-016-0010-2 (dostęp 12.11.2018).

[6] W. Tyburski, *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 109.

Założenia metodologiczne badań

Zatem celem przeprowadzonych badań było rozpoznanie różnych odmian etyki środowiskowej w treściach podręczników szkolnych do wybranych przedmiotów, służących multidyscyplinarnej[7] edukacji ekologicznej w Polsce. Zadanie to realizowałam, analizując treści: a) podstawy programowej kształcenia ogólnego (z 2009 r. z późniejszymi zmianami)[8] w znaczących dla badań aspektach oraz b) podręczników szkolnych do przyrody, biologii i edukacji wczesnoszkolnej z lat 2012–2015 (w których odnajdywałam treści odnoszące się do edukacji ekologicznej)[9] dla trzech etapów nauczania (I, II, III etap edukacyjny – edukacja wczesnoszkolna, szkoła podstawowa – kl. IV–VI, gimnazjum). Większość badanych podręczników jest także aktualnie dopuszczona do użytku szkolnego, ponieważ są dostosowane do wieloletniego wykorzystania. Prowadzone analizy pozwoliły odpowiedzieć na główny problem badawczy zawarty w pytaniu: Jakie treści etyki środowiskowej są zawarte w wybranych podręcznikach szkolnych służących edukacji ekologicznej?

Materiał badawczy dobrałam w sposób celowy, skupiając się na edycjach trzech – popularnych na rynku wydawniczym – oficyn, które publikują najczęściej[10] wybierane przez nauczycieli podręczniki obowiązkowe; były to: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o., Nowa Era Sp. z o.o. i Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o. Ogółem zanalizowałam 84 egzemplarze (podręczniki i zeszyty ćwiczeń)[11].

---

[7] Spośród dwóch modeli szkolnej edukacji ekologicznej obecnie przyjęto podejście multidyscyplinarne, w którym tematyka środowiskowa wkomponowana jest w szereg przedmiotów, natomiast nie istnieje odrębny przedmiot poświęcony na edukację ekologiczną tak jak w modelu interdyscyplinarnym, integrującym treści wyodrębnione z różnych przedmiotów.

[8] Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U.2009.4.17 z dnia 15 stycznia 2009 r. z późniejszymi zmianami).

[9] Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, uwzględniających podstawę programową kształcenia ogólnego określoną w rozporządzeniu z dnia 27 sierpnia 2012 r. (Dz.U. poz. 977 z późniejszymi zmianami), dostosowanych do wieloletniego użytku http://www.men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista3.php (dostęp 12.11.2018).

[10] Informacje od wydawców (są to dane niepodlegające publikacji) i dyrektorów szkół, nauczycieli.

[11] Przeprowadzając analizę treści, korzystałam z podręczników szkolnych: 21 egzemplarzy (+ 1 ćwiczenia) łącznie do II i III etapu edukacyjnego oraz trzech pakietów/boksów do edukacji wczesnoszkolnej (I etap edukacyjny). W każdym pakiecie łącznie znajdowało się zwykle 20 egzemplarzy materiałów, w tym podręczniki do j. polskiego

Przeprowadzając badanie podręczników szkolnych, analizie treści poddawałam całą ich zawartość pod kątem obecności pojęć, desygnatów i predykatów etyki środowiskowej, zoperacjonalizowanej za pomocą klucza kategoryzacyjnego dla poszczególnych odmian ekoetyki. Klucz ten powstał na podstawie analizy literatury przedmiotu, obejmującej poglądy najbardziej reprezentatywnych przedstawicieli etyki antropocentrycznej, biocentrycznej i holistycznej[12].

Przyjęty do badań klucz kategoryzacyjny

Etyka antropocentryczna

- prawo człowieka do dominacji nad światem przyrody z powodu jego właściwości (np. wolność, odpowiedzialność, rozumność);
- wyjątkowe miejsce człowieka w świecie;
- posiadanie przez człowieka zobowiązań moralnych wyłącznie wobec innych ludzi (antropocentryzm skrajny);
- zanieczyszczone środowisko zagrożeniem dla człowieka/chronimy środowisko dla człowieka;
- zależność ludzkich działań w środowisku od ich korzyści (bądź nie) dla człowieka;
- ochrona przyrody ochroną człowieka;
- pomoc udzielana przez człowieka przyrodzie;
- przyroda ma wartość względną, nie jest wartościowa sama z siebie;
- zachowanie przyrody dla przyszłych pokoleń, zrównoważony rozwój (sam termin);
- podporządkowanie dobra pozaludzkich istot żywych dobru człowieka.

Kategorie dodane do klucza, wyłaniające się z podręczników szkolnych po ich wstępnej analizie:

- Utylitarny stosunek do przyrody;
- Opieka nad roślinami i zwierzętami;

Etyka biocentryczna

- przeciwstawia się poglądowi o prawie człowieka do dominacji nad przyrodą;
- prawo wszystkich istot żywych do życia ze względu na nie same;
- podstawowa wartość – zdolność do życia indywidualnych istot żywych w naturalnych ekosystemach;
- każdy organizm realizuje własne dobro według własnego sposobu (przetrwanie stadiów rozwoju);

(1–5 części) wraz z kartami ćwiczeń (1–5 części), matematyki (1–5 części), karty ćwiczeń do przyrody w kl. III – 1–2 części, podręczniki do zajęć komputerowych, podręczniki do plastyki).

[12] Chodzi m.in. o poglądy: P. W. Taylora, Z. Piątek, A. Naessa, A. Leopolda, J. B. Callicotta, J. Passmore, D. Birnbachera, B. Nortona, T. Ślipko. Zob. B. Gola, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2018, s. 26–97.

- złe dla pozaludzkich istot żywych jest to, co szkodliwe dla ich życia i rozwoju;
- ochrona dobra organizmów żywych ze względu na nie same, dlatego, że są członkami ziemskiej wspólnoty życia;
- ludzie i inne istoty pozaludzkie członkami ziemskiej wspólnoty na takich samych zasadach;
- naturalne ekosystemy ziemi jako sieć uzależnionych od siebie organizmów;
- dobru poszczególnych osobników (indywiduów) podporządkowane dobro populacji, ekosystemu;

Kategorie dodane do klucza, wyłaniające się z podręczników szkolnych po ich wstępnej analizie:

- życie każdego organizmu to wzrost różnorodności[13].

Etyka holistyczna

- cała biosfera (też środowisko nieożywione) traktowana jako dobro etyczne i przedmiot zobowiązań człowieka;
- obowiązki moralne wynikają z członkostwa we wspólnocie biosfery;
- interesy człowieka widzialne w perspektywie biosfery;
- ludzie mają określone zobowiązania wobec Ziemi, ale też konieczność poświęcenia dla jej dobra;
- za dobre należy uznać takie działanie, które służy zachowaniu integralności i stabilności wspólnoty biotycznej;
- przyroda jako dobro samoistne, wartość autoteliczna;
- człowiek przynależy do całej wspólnoty istot żywych i ich środowiska;
- dobru całej wspólnoty podporządkowane dobro poszczególnych osobników (np. fizyczna redukcja gatunku w sytuacji eksplozji populacyjnej tego gatunku).

Prezentowane wyniki z badań jakościowych mieszczą się w paradygmacie interpretatywnym. Przy jakościowej analizie tekstów możliwe jest również zliczanie częstości występowania kategorii z klucza kategoryzacyjnego – ilościowa analiza treści[14].

---

[13] Kategoria przypisana do etyki biocentrycznej ze względu na jej podstawę – życie każdego organizmu roślinnego i zwierzęcego jako wartość, w ujęciu ekosystemowym.

[14] P. Mayring, „Qualitative Content Analysis". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 2000, 1 (2), Art. 20. URN:urn:nbn:de:0114 fqs0002204. Analiza treści wybrana jako metoda/technika badań powinna spełniać szereg warunków, które opisane są w literaturze przedmiotu w pracach: B. Berelsona, P. Mayringa, E. Babbiego, A. Peräkylä, N. K. Denzina, Y. S. Lincolna, R. Mayntz, K. Holma, P. Hübnera, W. Pisarka, E. Zaręby i in.

Przedstawiając założenia metodologiczne badań, należy zaznaczyć, że podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego mają zawierać treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi[15]. Taki zapis nadaje kierunek programom edukacji ekologicznej, ponieważ art. 5 Konstytucji Rzeczpospolitej Polskiej stanowi, że „Rzeczpospolita Polska (…) zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju"[16]. Z kolei podstawowym dokumentem określającym cele i zakres edukacji ekologicznej w Polsce jest *Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej* (2001, dalej *NSEE*)[17], powstała w odpowiedzi na międzynarodowe zobowiązania (głównie zalecenia zawarte w *Agendzie 21*) dotyczące wprowadzania zrównoważonego rozwoju[18] w edukacji ekologicznej. Jednocześnie idea upowszechnienia zrównoważonego rozwoju zawarta jest w *Polityce Ekologicznej Państwa* z maja 1991 roku i *Drugiej Polityce Ekologicznej Państwa* z czerwca 2000 roku. Edukację sustensywną postulują międzynarodowe gremia w przyjętej w 2005 roku Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Europejskiej Komisji Gospodarczej ONZ. Natomiast w roku 2016 w prawie oświatowym pojawił się zapis dotyczący zasad zrównoważonego rozwoju: „System oświaty zapewnia w szczególności: (…) 15. Upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej"[19]. Należy zatem mieć świadomość, że zapisy w podstawie programowej dotyczące treści związanych z edukacją ekologiczną pozostają pod wpływem *NSEE*, której celem jest edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju. Ta z kolei – podobnie jak przyjęta polityka ekologiczna państwa – narzuca w ten sposób kierunek programom nauczania, sytuując je w obrębie filozofii antropocentrycznej, ponieważ taka zasadniczo jest filozofia zrównoważonego rozwoju. To pokazuje zależność programów nauczania od polityki oraz rolę edukacji w polityce[20]. Mając

[15] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, § 2.1. p. 6, (Dz.U.1014. z dnia 9 lipca 2014 r., poz. 909).

[16] Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz.U.97.78.483, Dz.U. z dnia 16 lipca 1997 r.

[17] *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2001.

[18] Zrównoważony rozwój (*sustainable development*) to rozwój rozumiany integralnie jako wzrost ekonomiczny, rozwój społeczny i przyrodniczy, przy założeniu, że rozwój społeczno-gospodarczy winien się odbywać z poszanowaniem praw przyrody i zachowaniem jej zasobów, również dla przyszłych pokoleń.

[19] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59), Art. 1, Pkt. 15.

[20] B. Gola, *Program nauczania a kontekst jego funkcji społecznych*, [w:] B. Gola, D. Jagielska, J. Kostkiewicz (red.), *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania*

świadomość, że szkoła jako instytucja państwowa jest zobligowana do realizacji zobowiązań międzynarodowych przyjętych przez Polskę w zakresie edukacji ekologicznej, stawiam również pytanie: Czy formalna edukacja ekologiczna respektuje założenia edukacji do zrównoważonego rozwoju?

Badania odnoszę do zgodnej z wiedzą biologiczną, ekologicznej perspektywy badawczej, w której przedmiotem badań jest środowisko przyrodnicze, rozpatrywane w całokształcie związków i zależności między organizmami tworzącymi je, w tym i człowiekiem. Wobec tego przyjęłam holistyczne i systemowe podejście do świata przyrody (ożywionej i nieożywionej), odwołując się do ogólnej teorii systemów L. von Bertalanffy'ego, wedle której poszczególne zjawiska rozważa się jako wzajemnie ze sobą powiązane[21]. Bertalanffy wysunął koncepcję organizmu żywego jako systemu otwartego, wymieniającego materię ze swoim środowiskiem.

Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej na I etapie edukacyjnym

Zdobywane przez ucznia w szkole podstawowej wiadomości i umiejętności opisane zostały w podstawie programowej zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia. Cele kształcenia sformułowane są jako wymagania ogólne, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów wyrażono w języku wymagań szczegółowych. Cele kształcenia sformułowane dla pierwszego etapu edukacyjnego, obejmującego klasy I–III szkoły podstawowej – edukację wczesnoszkolną, realizowaną w formie kształcenia zintegrowanego, stanowią, że:

> Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko (…) rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata[22].

Nie ma tutaj informacji, na jakich filozoficznych założeniach oparta została podstawa programowa dla dzieci najmłodszych, z klas I–III szkoły podstawowej.

---

przełomu XIX i XX wieku, IP UJ, Kraków 2015, s. 40–41, http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/16120 (dostęp 11.12.2018).

[21] L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, przeł. E. Woydyłło-Woźniak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984. Ta teoria opisuje panujący w świecie przyrody holizm (jest to zgodne z wiedzą biologiczną) i nawiązuje tym samym do założeń etyki holistycznej. Prowadząc analizę treści podręczników, badano przedstawiane w nich sposoby myślenia o organizmach i ich środowisku, które znajdowały swoje odzwierciedlenie w różnych wersjach etyki środowiskowej.

[22] Podstawa programowa…, Zał. nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, https://www.prawo.pl/akty/dz-u-2009-4-17,17512432.html (dostęp: 11.12.2018).

W treściach nauczania zawarte są wymagania szczegółowe dotyczące edukacji przyrodniczej, z której można wydzielać treści odnoszące się do edukacji ekologicznej czy etyki. Treści te mają prowadzić do poszanowania przyrody ożywionej i nieożywionej.

Uczeń kończący klasę I – jak zapisano w podstawie programowej: rozpoznaje rośliny i zwierzęta żyjące w takich środowiskach przyrodniczych, jak: park, las, pole uprawne, sad i ogród (działka); zna sposoby przystosowania się zwierząt do poszczególnych pór roku: odloty i przyloty ptaków, zapadanie w sen zimowy; wymienia warunki konieczne do rozwoju roślin i zwierząt w gospodarstwie domowym, w szkolnych uprawach i hodowlach itp.; prowadzi proste hodowle i uprawy; wie, jaki pożytek przynoszą zwierzęta środowisku: niszczenie szkodników przez ptaki, zapylanie kwiatów przez owady, spulchnianie gleby przez dżdżownice; zna zagrożenia dla środowiska przyrodniczego ze strony człowieka: wypalanie łąk i ściernisk, zatruwanie powietrza i wód, pożary lasów, wyrzucanie odpadów i spalanie śmieci itp.; chroni przyrodę: nie śmieci, szanuje rośliny, zachowuje ciszę w parku i w lesie, pomaga zwierzętom przetrwać zimę i upalne lato; zna zagrożenia ze strony zwierząt (niebezpieczne i chore zwierzęta) i roślin (np. trujące owoce, liście, grzyby) i wie, jak zachować się w sytuacji zagrożenia; wie, że należy oszczędzać wodę; wie, jakie znaczenie ma woda w życiu człowieka, roślin i zwierząt; wie, że należy segregować śmieci; rozumie sens stosowania opakowań ekologicznych[23].

Edukacja przyrodnicza w tym okresie jest również rozłożona na trzy lata. Stąd podstawa programowa określa wymagania szczegółowe z zakresu edukacji przyrodniczej, które stanowią, że uczeń na zakończenie nauczania w klasie III szkoły podstawowej:

obserwuje i prowadzi proste doświadczenia przyrodnicze, analizuje je i wiąże przyczynę ze skutkiem; opisuje życie w wybranych ekosystemach: w lesie, ogrodzie, parku, na łące i w zbiornikach wodnych (…); podejmuje działania na rzecz ochrony przyrody w swoim środowisku; wie, jakie zniszczenia w przyrodzie powoduje człowiek (wypalanie łąk, zaśmiecanie lasów, nadmierny hałas, kłusownictwo); zna wpływ przyrody nieożywionej na życie ludzi, zwierząt i roślin: wpływ światła słonecznego na cykliczność życia na Ziemi; znaczenie powietrza i wody dla życia; znaczenie wybranych skał i minerałów dla człowieka (np. węgla i gliny); dba o zdrowie i bezpieczeństwo swoje i innych; orientuje się w zagrożeniach ze strony roślin i zwierząt[24].

Zaleca się, aby edukacja przyrodnicza odbywała się poza klasą szkolną, w terenie, ponieważ, jak zaznaczono w podstawie programowej, wiedza przyrodnicza nie może być kształtowana wyłącznie na podstawie pakietów edukacyjnych, książek, informacji z Internetu itp. Zajęcia te powinny być realizowane także w naturalnym środowisku poza szkołą. Natomiast w sali lekcyjnej powinny się znaleźć kąciki przyrody, w których można prowadzić hodowle roślin i zwierząt.

[23] Ibidem.
[24] Ibidem.

Jeśli takich warunków nie ma w szkole, to należy organizować dzieciom zajęcia w ogrodzie botanicznym, zoologicznym, w gospodarstwie rolnym itp.

W pakietach edukacyjnych do edukacji wczesnoszkolnej obecne są dwie wersje etyki środowiskowej: antropocentryczna i biocentryczna, nie występuje natomiast holistyczna etyka środowiskowa, przy czym etyka antropocentryczna występuje prawie trzy razy częściej (74,42%) niż etyka biocentryczna (25,58%). Głównymi wyznacznikami (kategoriami) dominującej w materiałach do edukacji wczesnoszkolnej antropocentrycznej etyki środowiskowej są: utylitarny stosunek do przyrody (40,62%) oraz potrzeba opieki nad zwierzętami i roślinami (28,12%), a następnie zależność ludzkich działań w środowisku od ich korzyści dla człowieka (18,75%).

Utylitarny stosunek do przyrody przejawiał się w podkreślaniu perspektywy użytkowego wykorzystania roślin i zwierząt, np. przy znaczeniu nadawanym przez człowieka drzewom, roślinom zbożowym, okopowym, oleistym, włóknistym, ogrodom warzywno-kwiatowym, a także pochodzącym od roślin lub od zwierząt tkaninom naturalnym, wykorzystaniu psów do pomocy człowiekowi itd. Wymowną egzemplifikacją takiego podejścia jest padające w podręczniku dla uczniów klasy II pytanie: Co nam dają drzewa? – wraz z odpowiedzią: „Drzewa dostarczają ludziom wielu produktów, dlatego co roku wycina się ogromne obszary lasów. W ich miejsce leśnicy sadzą młode drzewka, żeby za kilkadziesiąt lat nie zabrakło nam tlenu, cienia, drewna i papieru”[25]. Równocześnie dość jednoznacznie określony jest w podręczniku stosunek ludzi do zwierząt. *Psy w służbie człowieka*[26] to tytuł krótkich opowiadań, w których przedstawione są działania psów policyjnych, psów-ratowników, pomocników terapeuty i przewodników.

Kategoria opieki nad zwierzętami i roślinami obecna była w podręcznikach przy wskazaniach co do: dokarmiania zwierząt zimą, pomagania im w przetrwaniu zimy, dbania o „pupila”, pielęgnowania roślin w klasie itp. Człowiek przyjmuje tutaj postawę opiekuna bytów pozaludzkich. W obrębie etyki antropocentrycznej jest również mowa o organizmach, które w języku potocznym nazywane są szkodnikami. „Ludzie w walce ze szkodnikami roślin ogrodowych mają sprzymierzeńców wśród zwierząt. Jeże, niektóre ptaki, ropuchy czy biedronki żywią się owadami, które niszczą rośliny uprawne”[27] – czytają uczniowie. Warto zwrócić uwa-

---

[25] A. Danielewicz-Malinowska, J. Dymarska, A. Kamińska, R. Kamiński, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele*, Podręcznik klasa 2, część 1, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/3/2013, s. 56–57.

[26] A. Danielewicz-Malinowska, J. Dymarska, A. Kamińska, R. Kamiński, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele*, Podręcznik klasa 2, część 2, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/3/2013, s. 28.

[27] A. Banasiak, A. Burdzińska, A. Danielewicz-Malinowska, A. Kamińska, R. Kamiński, E. Kłos, W. Kofta, B. Nadarzyńska, *Tropiciele*, Podręcznik klasa 3, część 5, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, dopuszczenia 492/6/2014, s. 39.

gę, że w tekście jest mowa nie o szkodnikach (samych w sobie), ale o szkodnikach roślin ogrodowych oraz o sprzymierzeńcach człowieka w walce ze szkodnikami upraw, a nie o zwierzętach pożytecznych. To ważne rozróżnienie, na które powinni zwracać uwagę autorzy podręczników szkolnych, aby nie nazywać niektórych organizmów szkodnikami lub organizmami pożytecznymi. W takim przypadku utylitarne podejście człowieka jest niezgodne z wiedzą biologiczną, w świetle której każdy organizm ma swoje miejsce w sieciach ekosystemowych zależności, a jeśli nawet naruszenie łańcuchów pokarmowych wynika z działalności człowieka (zanieczyszczającego i zmieniającego środowisko), to organizmy pozaludzkie nie powinny być bezwzględnie traktowane jako szkodniki.

W obrębie biocentrycznej odmiany etyki środowiskowej w podręcznikach szkolnych najczęściej pojawiała się kategoria: złe dla pozaludzkich istot żywych jest to, co szkodliwe dla ich życia i rozwoju – stanowiła ona 81,82% wskazań. Negatywnie (jako zło) zostały ocenione takie działania człowieka wobec zwierząt czy roślin, które dotyczyły zakazów, aby mianowicie: nie niszczyć mrowisk czy innych siedlisk zwierząt, nie wypalać traw, bo wtedy giną żyjące w nich organizmy, nie zabierać do domu dzikich zwierząt, nie drażnić zwierząt, nie przeszkadzać domowym zwierzętom w jedzeniu, nie robić krzywdy mieszkańcom łąki, nie łamać gałęzi drzew, nie niszczyć roślin. Na kartach podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej poruszany jest temat jesiennego bądź wczesnowiosennego wypalania traw na łąkach, kiedy to ginie życie na powierzchni ziemi i pod powierzchnią. Dym dusi trzmiele i mrówki, kokony z małymi pajączkami, modliszkami, zabija dżdżownice – czytają dzieci, które otrzymują również polecenie, by ocenić postępowanie ludzi umyślnie podpalających jakiś teren[28]. Wprowadzenie przez autorów podręcznika takiego polecenia jest niezmiernie ważne, ponieważ zabieg ów dotyczy oceny moralnej poczynań człowieka w przyrodzie, a kierowany do dzieci będących na I etapie edukacyjnym wpływa na ich rozwój moralny i wrażliwość[29].

Natomiast druga kategoria, która pojawiła się na tym poziomie w obrębie etyki biocentrycznej – „naturalne ekosystemy ziemi jako sieć uzależnionych od

[28] A. Banasiak, A. Burdzińska, A. Danielewicz-Malinowska, A. Kamińska, R. Kamiński, E. Kłos, W. Kofta, B. Nadarzyńska, *Tropiciele*, Podręcznik klasa 3, część 4, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014, s. 36–37 oraz A. Banasiak, A. Burdzińska, A. Danielewicz-Malinowska, A. Kamińska, R. Kamiński, B. Nadarzyńska, *Tropiciele,* Karty ćwiczeń klasa 3, część 4, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014, s. 30–31.

[29] Według teorii poznawczo-rozwojowych dotyczących moralności (J. Piaget, L. Kohlberg) około 8–9 roku życia dzieci zwykle stają się zdolne do rozpatrywania intencji innej osoby – zob. B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSiP, Warszawa 1998, s. 100. Należy jednak zaznaczyć, że granice wiekowe osiągania poszczególnych stadiów są umowne – jedne dzieci wcześniej je (stadia) osiągają, inne później.

siebie organizmów" (18,18%), została odnotowana przy zaleceniu, że nie należy niszczyć muchomorów, gdyż „one też są potrzebne w lesie", biorąc pod uwagę wzajemne zależności organizmów od siebie w ekosystemach, oraz przy wskazaniu, że żyjąca roślina (tulipan), gdy więdnie, to użyźnia glebę, aby mogły w niej żyć inne rośliny.

W podręcznikach zaznaczona jest również kierowana do dzieci edukacja konsumencka (nieprzynależna do określonego typu etyki środowiskowej), która obecna była we wskazaniach związanych z „ekologicznymi" zakupami, redukcją liczby opakowań, stosowaniem płóciennych toreb na zakupy, ponownym wykorzystaniem uszkodzonych przedmiotów (szereg propozycji i zadań związanych z redukcją śmieci znajduje się w *Kartach ćwiczeń*[30]). Edukacja ta ma prowadzić do zmiany zachowań konsumenckich.

Pewnym *novum* w szkolnej edukacji ekologicznej, i przede wszystkim w podręcznikach szkolnych, jest „oddanie głosu" roślinom lub zwierzętom. Oto uczniowie mają wyobrazić sobie, że są drzewem. „Jakie prośby skierujesz do ludzi?"[31] – pytają autorki podręcznika do klasy I. O co drzewo poprosi ludzi? O co może prosić? W poleceniach zamieszczonych w *Kartach ćwiczeń* do klasy II uczniowie mają wyobrazić sobie, o czym rozmawialiby z psem, gdyby pies umiał mówić[32]. Takie zadania stawiane przed dziećmi, z zastosowaniem zabiegu antropomorfizacji ożywionej części przyrody, mogą rozwijać empatię, refleksyjność i zmieniać myślenie o świecie organizmów pozaludzkich. Częściej tego typu zadania, warsztaty spotyka się w pozaformalnej edukacji ekologicznej[33], edukacji alternatywnej, edukacji w placówkach eksperymentalnych, niemniej były one obecne nawet w podręcznikach szkolnych do przyrody i geografii prawie wiek temu[34].

---

[30] A. Burdzińska, A. Danielewicz-Malinowska, J. Dymarska, A. Kamińska, R. Kamiński, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele*, Karty ćwiczeń klasa 2, część 4, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013, s. 23.

[31] A. Burdzińska, J. Dymarska, M. Kołaczyńska, *Tropiciele*. Podręcznik, klasa 1, część 4, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/2/2012, s. 60–61.

[32] W: A. Burdzińska, A. Danielewicz-Malinowska, J. Dymarska, A. Kamińska, R. Kamiński, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, Karty ćwiczeń, klasa 2, część 2, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/3/2013 uczniowie mają za zadanie dopisać pytania zadawane psu podczas przeprowadzania z nim wywiadu.

[33] B. Gola, *W poszukiwaniu etyki środowiskowej dla teorii wychowania ekologicznego*, „Studia Ecologiae et Bioethicae", 2016, 1(14), s. 70–71, http://docplayer.pl/108644124-Studia-ecologiae-bioethicae.html (dostęp 11.12.2018).

[34] E. Wolter, *Edukacja ekologiczna w Drugiej Rzeczpospolitej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2013, s. 398.

Materiały do edukacji wczesnoszkolnej są przygotowane w sposób bardzo atrakcyjny dla młodych odbiorców, autorzy podręczników czynią starania, aby były one inspirujące pod względem metodycznym. Odpowiedzią na różnorodność ofert edukacyjnych, stosowanych metod w edukacji ekologicznej są propozycje autorów (często przedstawiane w czytankach jako pomysły dzieci), aby ze śmieci zrobić coś ciekawego (śmieciowe potwory, ryby), prowadzić blog dotyczący oszczędzania wody, przygotować widowisko na temat ratowania przyrody, wyobrazić sobie i narysować świat bez samochodów, spisać „Kodeks młodego ekologa", przedstawić wynalazki szkodliwe dla przyrody i napisać, czym można je zastąpić itd. W materiałach do edukacji wczesnoszkolnej jest wiele zachęt – zgodnie z wymogami podstawy programowej – aby uczniowie obserwowali przyrodę podczas klasowych spacerów, też za pomocą lupy i lornetki, prowadzili hodowle w klasach i w domu.

Uczniowie uzyskują szereg porad praktycznych (jest to również przedstawione w dokładny sposób na ilustracjach), wskazujących, jak oszczędzać w domu prąd, ciepło, gaz, wodę oraz jak segregować odpady[35]. Należy uznać, że zagadnienia związane z: ochroną wód, atmosfery, gleby, wykorzystaniem energii odnawialnych, edukacją konsumencką, segregacją odpadów i recyklingiem stanowią elementy edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Ekoetyka w edukacji ekologicznej w klasach IV–VI

Cele kształcenia (wymagania ogólne) na II etapie edukacyjnym (kl. IV–VI szkoły podstawowej), odnoszące się do przedmiotu „Przyroda", zostały określone w podstawie programowej jako: a) zaciekawienie uczniów światem przyrody (tak, aby stawiali pytania dotyczące zjawisk zachodzących w przyrodzie „dlaczego?", „jak jest?", „co się stanie, gdy?"); b) nauka stawiania hipotez na temat zjawisk i procesów zachodzących w przyrodzie i ich weryfikacja; c) praktyczne wykorzystanie wiedzy przyrodniczej (po to, by rozpoznawać sytuacje zagrażające zdrowiu i życiu oraz podejmować działania zwiększające bezpieczeństwo własne i innych); d) poszanowanie przyrody (odnoszące się do zachowywania się w środowisku zgodnie z obowiązującymi zasadami oraz działania uczniów na rzecz ochrony przyrody i dorobku kulturowego społeczności); ponadto e) prowadzenie obserwacji, pomiarów i doświadczeń[36].

---

[35] A. Banasiak, A. Burdzińska, A. Danielewicz-Malinowska, A. Kamińska, R. Kamiński, B. Nadarzyńska, *Tropiciele*, Podręcznik klasa 3, część 1, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/5/2014, s. 58–59 oraz E. Kłos, W. Kofta, *Tropiciele*. Przyroda. Karty ćwiczeń, klasa 3, część 1, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/5/2014, s. 14–15.

[36] Podstawa programowa…, Zał. nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, https://www.prawo.pl/akty/dz-u-2009-4-17,17512432.html (dostęp 11.12.2018).

W podstawie programowej nauczania przyrody na II etapie edukacyjnym (kl. IV–VI) zapisano wiele wymagań szczegółowych, które wpływają na relację człowieka z przyrodą i mają związek, pośrednio lub bezpośrednio, z etyką środowiskową, np. uczeń: podaje przykłady roślin i zwierząt hodowanych przez człowieka, w tym w pracowni przyrodniczej, i wymienia podstawowe zasady opieki nad nimi; rozpoznaje i nazywa niektóre rośliny (w tym doniczkowe) zawierające substancje trujące lub szkodliwe dla człowieka, i podaje zasady postępowania z nimi; opisuje glebę jako zbiór składników nieożywionych i ożywionych, wyjaśnia znaczenie organizmów glebowych i próchnicy w odniesieniu do żyzności gleby; prowadzi obserwacje i proste doświadczenia wykazujące zanieczyszczenie najbliższego otoczenia (powietrza, wody, gleby); wyjaśnia wpływ codziennych zachowań w domu, w szkole, w miejscu zabawy na stan środowiska; proponuje działania sprzyjające środowisku przyrodniczemu; podaje przykłady miejsc w najbliższym otoczeniu, w których zaszły korzystne i niekorzystne zmiany pod wpływem działalności człowieka; podaje przykłady pozytywnego i negatywnego wpływu środowiska na zdrowie człowieka; uzasadnia potrzebę segregacji odpadów, wskazując na możliwość ich ponownego przetwarzania; wymienia formy ochrony przyrody stosowane w Polsce, wskazuje na mapie parki narodowe, podaje przykłady rezerwatów przyrody, pomników przyrody i gatunków objętych ochroną, występujących w najbliższej okolicy; podaje przykłady negatywnego wpływu wybranych gatunków zwierząt, roślin, grzybów, bakterii i wirusów na zdrowie człowieka, wymienia zachowania zapobiegające chorobom przenoszonym i wywoływanym przez nie; wyjaśnia znaczenie symboli umieszczonych np. na opakowaniach środków czystości i korzysta z produktów zgodnie z ich przeznaczeniem; uzasadnia potrzebę i podaje sposoby oszczędzania energii elektrycznej[37].

Na II etapie edukacyjnym w **klasie IV** szkoły podstawowej dominująca w podręcznikach do przyrody etyka antropocentryczna stanowi, podobnie jak na poprzednim etapie, 3/4 wskazań. Mniej niż 1/5 wskazań pochodzi od kategorii związanych z etyką biocentryczną, a mniej niż 1/10 wskazań od kategorii obecnych w etyce holistycznej. Podobnie jak na poprzednim etapie edukacyjnym, najczęściej w obrębie etyki antropocentrycznej pojawiała się kategoria: utylitarny stosunek do przyrody, następnie opieka nad zwierzętami i roślinami. Wysoki odsetek odnotowałam również przy kategorii „przyroda ma wartość względną", mierzoną korzyścią dla człowieka. Wśród kategorii przypisanych etyce biocentrycznej na czoło wysuwa się nieczynienie zła istotom pozaludzkim, a w etyce holistycznej traktowanie człowieka jako części przyrody, przynależnej do całej wspólnoty istot żywych i ich środowiska.

Spośród wszystkich poddanych analizie podręczników najwięcej treści poświęconych opiece nad roślinami i zwierzętami znajduje się zdecydowanie

---

[37] Ibidem.

w podręcznikach do klasy IV. W podręcznikach do przyrody związek człowieka z roślinami i zwierzętami podkreślany jest m.in. przez tytuły nadawane poszczególnym działom (*Ja, rośliny i zwierzęta*[38]) lub lekcjom (*Rośliny w naszym domu*[39], *Zwierzęta wokół nas*)[40]. Autorzy, tłumacząc, dlaczego chętnie hodujemy rośliny w domu, piszą: „Jesteśmy częścią przyrody i otaczanie się roślinami jest dla nas czymś naturalnym. Lubimy patrzeć na rośliny, lepiej się wśród nich czujemy i lepiej odpoczywamy"[41]. Podkreślanie wartości estetycznych wynikających z podziwiania piękna roślin obecnych w otoczeniu człowieka, jak również odpoczynku i zdrowia pojawia się często w podręcznikach do przyrody. Czytamy, że rośliny zdobią pomieszczenia, sprzyjają zdrowiu człowieka, pozytywnie wpływają na jego samopoczucie, ich zielony kolor uspokaja i poprawia nastrój, reasumując: „otoczeni roślinami rzadziej chorujemy i lepiej wypoczywamy"[42] (kategoria „utylitarny stosunek do przyrody"). W każdym z poddanych analizie podręczników przedstawione jest, w jaki sposób należy opiekować się roślinami[43].

Wartość utylitarna ekosystemu, jakim jest las, podkreślona jest przez następujące podrozdziały w tekście: „las jest źródłem drewna", „las jest źródłem pożywienia i miejscem wypoczynku"[44]. Lasy są naszym wspólnym dobrem, dlatego nie wolno ich zaśmiecać (plastikowa butelka rozkłada się co najmniej kilkadziesiąt

---

[38] E. Gromek, E. Kłos, W. Kofta, E. Laskowska, A. Melson, *Przyrodo, witaj! 4*, Podręcznik dla szkoły podstawowej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne sp. z o.o., Wydanie IV, Warszawa 2015, nr ewidencyjny: 530/1/2012; s. 35.

[39] U. Depczyk, B. Sienkiewicz, H. Binkiewicz, *Przyroda z pomysłem*. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej, część 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne sp. z o.o., Wydanie III zm., Warszawa 2015, nr ewidencyjny: 530/1/2012, s. 60.

[40] M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4.* Podręcznik, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2012; nr ewidencyjny: 554/1/2012, s. 170.

[41] M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawarz, *Tajemnice przyrody 4*, Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Nowa Era Sp. z o.o., Wydanie III, Warszawa 2014; 399/1/2011, s. 46.

[42] U. Depczyk, B. Sienkiewicz, H. Binkiewicz, *Przyroda z pomysłem*, 4, cz. 1…, WSiP, s. 60.

[43] U. Depczyk, B. Sienkiewicz, H. Binkiewicz, *Przyroda z pomysłem*, 4, cz. 1…, WSiP, s. 60–62; E. Gromek, E. Kłos, W. Kofta, E. Laskowska, A. Melson, *Przyrodo, witaj! 4*…, WSiP, s. 45–46 i s. 57–58; M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawarz, *Tajemnice przyrody 4*…, Nowa Era, s. 47; M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4.* Podręcznik…, Nowa Era, s. 158; M. Augustowska, M. Gajewska, *Ciekawi świata. Przyroda 4.* Podręcznik dla szkoły podstawowej, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon Sp. z o. o, Gdynia 2015; 454/1/2012/2015, s. 41–43.

[44] M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4*. Podręcznik…, Nowa Era, s. 222–223.

lat), niszczyć, aby ich powierzchnia nie kurczyła się, należy sadzić nowe drzewa, wytwarzać papier z makulatury lub zastępować drewno innymi materiałami[45].

Zasadniczo ranga i status zwierząt są ujmowane z perspektywy dobra dla człowieka, co wskazuje na dominację antropocentrycznej wersji etyki środowiskowej w podręcznikach szkolnych. W podręcznikach obecne są również polecenia czy nakazy, by nie robić zwierzęciu krzywdy, nie przeprowadzać doświadczeń powodujących cierpienie zwierząt[46], nie sprawiać bólu, nie zabijać nawet najmniejszych zwierząt, nie sprawiać cierpienia dzikim zwierzętom poprzez zabieranie ich do domu, trzymanie w niewoli, nawet w zabawie nie należy drażnić zwierzęcia – są to wskaźniki etyki biocentrycznej.

Autorzy podręczników, odpowiadając na pytanie, dlaczego hodujemy zwierzęta, podkreślają ich wartość użytkową, jako że „hodowla zwierząt gospodarskich przynosi korzyści"[47]. „Wiele zwierząt towarzyszy nam na co dzień, ponieważ człowiek uznał je za pożyteczne"[48]. Zwierzęta hodowlane „ludzie trzymają (…) dla mięsa, jaj lub mleka"[49], a także futra, skóry, wełny, pierza[50]. Warto zaznaczyć, że w podręcznikach do przyrody wydanych przez WSiP najmniej – w porównaniu z pozostałymi podręcznikami – pisze się o korzyściach czerpanych ze zwierząt albo czyni się to językiem łagodnym w swej wymowie, bez podkreślania ich użytkowego traktowania[51]. Konie, psy pomagają ludziom w transporcie, rehabilitacji i leczeniu osób niepełnosprawnych; psy szkolone są przewodnikami osób niewidomych, dzięki świetnemu węchowi biorą udział w akcjach ratunkowych i tropieniu – wyliczają autorki podręcznika *Ciekawi świata. Przyroda 4*[52] (kategoria „utylitarny stosunek do przyrody"). Użytkowa wartość zwie-

[45] Ibidem, s. 215, 222, 224, 226.

[46] U. Depczyk, B. Sienkiewicz, H. Binkiewicz, *Przyroda z pomysłem*, cz. 1…, WSiP, s. 47.

[47] M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawarz, *Tajemnice przyrody 4*…, Nowa Era, s. 53.

[48] M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4.* Podręcznik…, Nowa Era, s. 170.

[49] Ibidem.

[50] M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawarz, *Tajemnice przyrody 4*…, Nowa Era, s. 53; M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4.* Podręcznik…, Nowa Era, s. 170, 245–249; M. Augustowska, M. Gajewska, *Ciekawi świata. Przyroda 4.* Podręcznik…, Operon, s. 48; U. Depczyk, B. Sienkiewicz, H. Binkiewicz, *Przyroda z pomysłem*, cz. 1…, WSiP, s. 64; E. Gromek, E. Kłos, W. Kofta, E. Laskowska, A. Melson, *Przyrodo, witaj! 4*…, WSiP, s. 203–204.

[51] E. Gromek, E. Kłos, W. Kofta, E. Laskowska, A. Melson, *Przyrodo, witaj! 4*…, WSiP, s. 204.

[52] M. Augustowska, M. Gajewska, *Ciekawi świata. Przyroda 4.* Podręcznik…, Operon, s. 48–49.

rząt to także hodowla koni do prac na roli, dzisiaj, gdy wykorzystuje się maszyny, znacznie rzadsza niż kiedyś, a zamieniana na hodowlę koni przez miłośników jeździectwa sportowego i rekreacyjnego[53]. Jednakże dawniej, kiedy nie było jeszcze traktorów, konie pomagały ludziom w najcięższych pracach na polu, np. przy orce, co w podręczniku opisano i przedstawiono na zdjęciu wraz z następującą rymowanką:

> Konie ciągnęły brony i pługi,
> A kiedy ziemia była obsiana,
> Niewiele chciały za swoją pracę,
> Tylko troszeczkę owsa i siana[54].

Czy uznać tę rymowankę za niefortunną? Jaki przekaz może ona nieść uczniowi klasy czwartej szkoły podstawowej? Cytowany fragment – pisany z pozycji antropocentrycznej, jest bliższy postawie homocentrycznej[55] niż antropocentryzmowi umiarkowanemu; trudno uznać, że może on służyć budowaniu dialogu ze światem istot żywych. Niezależnie od odmiany etyki ekologicznej, jaka może być promowana w podręcznikach, w sposób mniej lub bardziej świadomy przez ich autorów, rzeczoznawcy przygotowujący opinie o dopuszczeniu podręczników do użytku szkolnego powinni w sposób wnikliwy i krytyczny podchodzić do całości zamieszczanych w podręcznikach treści.

W analizowanych podręcznikach do przyrody więcej miejsca – niż korzyści czerpane z hodowli zwierząt – zajmuje omówienie radości płynącej z faktu posiadania zwierzęcia i zaspokojenia psychicznych potrzeb człowieka. Nie tylko czworonogi, ale również kanarki czy papugi, mogą dotrzymywać człowiekowi towarzystwa, a „ludzie otaczają się zwierzętami również dla przyjemności”[56]. W podsumowaniu całego działu jednej z analizowanych książek czytamy, że „Zwierzęta domowe, na przykład psy, koty i chomiki, są hodowane przez ludzi dla przyjemności”[57] (kategoria „utylitarny stosunek do przyrody”). Autorzy konstatują, że dawniej niektóre ze zwierząt domowych miały swoje obowiązki, np. koty łapały myszy, a „dzisiaj coraz częściej ludzie trzymają zwierzęta w domu, bo po prostu lubią ich obecność”[58]. „Kot

---

[53] Braun M., Grajkowski W., Więckowski M., *Na tropach przyrody 4*. Podręcznik…, Nowa Era, s. 170–171, 246.

[54] Ibidem, s. 246.

[55] Homocentryzm – skrajna postać antropocentryzmu, wedle której tylko istoty ludzkie posiadają wartość wewnętrzną, ponieważ tylko one są celami samymi w sobie.

[56] U. Depczyk, B. Sienkiewicz, H. Binkiewicz, *Przyroda z pomysłem*, cz. 1…, WSiP, s. 64.

[57] M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawarz, *Tajemnice przyrody 4*…, Nowa Era, s. 56.

[58] M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4*. Podręcznik…, Nowa Era, s. 170.

i pies to niezwykle cenione zwierzęta towarzyskie, są oddane i wierne człowiekowi”[59]. Autorzy podręczników przyznają, że ludzie często traktują swoich podopiecznych jak najlepszych przyjaciół, a „zwierzęta odwzajemniają się im ogromnym oddaniem”[60]. Jeśli człowiek troskliwie opiekuje się swoim zwierzęciem domowym, ono odwdzięcza się przyjaźnią, a sama opieka może sprawiać człowiekowi wiele radości.

Autorzy wszystkich poddanych analizie podręczników do przyrody, omawiając temat obecności zwierząt w życiu człowieka, największą rangę przyznają zagadnieniu opieki nad zwierzętami[61]. Poświęcają mu najwięcej miejsca i kładą na nie największy nacisk – to ważne rozłożenie akcentów. Uczniowie dowiadują się, że zanim przyjmą pod swój dach jakieś zwierzę, powinni poznać jego wymagania życiowe, porozmawiać ze wszystkimi domownikami, bo to jest odpowiedzialność za zdrowie i życie zwierzęcia, a „każde zwierzę zasługuje na właściwą opiekę i trzeba mu ją zapewnić”[62]. Piszący zwracają uwagę na pokarm dla zwierzęcia, odpowiednią dla niego ilość ruchu i przestrzeni, dbanie o czystość zwierzęcia i jego pomieszczenia, opiekę weterynaryjną. Instruują, że zwierzęciu należy stworzyć warunki do zabawy, choćby umieszczając w klatkach małych zwierząt specjalne zabawki (kołowrotki, drabinki, tunele)[63], większym zaś dostarczając zabawki pobudzające ich aktywność i odpoczynek[64]. „Spędzaj z nim czas, by nie czuło się zapomniane. Pamiętaj, że zwierzęta potrzebują twojego towarzystwa”[65] – czytają dzieci.

W dwóch podręcznikach do przyrody podjęto temat złego traktowania zwierząt. Autorki podręcznika *Przyroda z pomysłem* piszą: „Pozostawione w zamknię-

---

[59] M. Augustowska, M. Gajewska, *Ciekawi świata. Przyroda 4.* Podręcznik…, Operon, s. 49.

[60] E. Gromek, E. Kłos, W. Kofta, E. Laskowska, A. Melson, *Przyrodo, witaj! 4*…, WSiP, s. 47.

[61] M. Augustowska, M. Gajewska, *Ciekawi świata. Przyroda 4.* Podręcznik…*,* Operon, s. 50; E. Gromek, E. Kłos, W. Kofta, E. Laskowska, A. Melson, *Przyrodo, witaj! 4*…, WSiP, s. 48–49; M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawarz, *Tajemnice przyrody 4*…, Nowa Era, s. 52; U. Depczyk, B. Sienkiewicz, H. Binkiewicz, *Przyroda z pomysłem*, cz. 1…, WSiP, s. 65; M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4.* Podręcznik…, Nowa Era, s. 171.

[62] M. Augustowska, M. Gajewska, *Ciekawi świata. Przyroda 4.* Podręcznik…, Operon, s. 50.

[63] M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawarz, *Tajemnice przyrody 4*…, Nowa Era, s. 52.

[64] E. Gromek, E. Kłos, W. Kofta, E. Laskowska, A. Melson, *Przyrodo, witaj! 4*…, WSiP, s. 49.

[65] M. Augustowska, M. Gajewska, *Ciekawi świata. Przyroda 4.* Podręcznik…, Operon, s. 50.

tych domach przez cały dzień lub uwiązane przy budzie bez wody i jedzenia, bardzo cierpią”[66]. Zwracają również uwagę na los zwierząt bezdomnych, porzuconych przez nieodpowiedzialnych właścicieli i informują, że w przypadku znalezienia takiego zwierzęcia należy skontaktować się z Towarzystwem Opieki nad Zwierzętami lub Strażą Miejską. Uczniowie korzystający z podręcznika *Ciekawi świata. Przyroda 4* otrzymują w zadaniu domowym polecenie wyjaśnienia, co należy zrobić, gdy widzą, że ludzie źle traktują zwierzęta; jak również zadanie odnalezienia informacji na temat schronisk dla zwierząt i hoteli zwierzęcych oraz sprawdzenia, czy znajdują się one w miejscowości ucznia[67].

Autorzy dwóch podręczników do przyrody poruszają temat zwierząt trzymanych w ogromnych hodowlach. Uczniowie dowiadują się, że w tradycyjnych gospodarstwach zwierzęta większość dni spędzają pod gołym niebem, chodząc swobodnie po pastwiskach i podwórkach. Natomiast „dzisiaj coraz częściej prowadzi się wielkie hodowle zwierząt, gdzie jest ich niekiedy nawet kilka tysięcy. Zwierzęta całe życie spędzają w klatkach lub boksach znajdujących się w dużych budynkach. Nie są też karmione naturalnym pokarmem, lecz specjalnymi paszami, produkowanymi w fabrykach”[68]. Tyle o wielkich fermach hodowlanych. Uczący się zostają poinformowani ogólnie o różnicach między tradycyjną a przemysłową hodowlą zwierząt[69]. Autorzy podręcznika *Na tropach przyrody 4* nie oceniają warunków życia zwierząt w takich hodowlach, nie wypowiadają się na temat jakości produktów z nich pochodzących czy działań obrońców praw zwierząt odnośnie do tego zagadnienia. W podsumowaniu lekcji ujęto w sposób zwięzły: „W wielkich hodowlach zwierzęta przebywają całe życie w budynkach i są karmione specjalnymi paszami”[70]. Powyżej na stronie zamieszczono zdjęcie stłoczonych krów w metalowych „boksach” z podpisem: „W nowoczesnej oborze większość prac, na przykład karmienie i dojenie krów, odbywa się z użyciem maszyn”[71]. Uważam, że takie „sprawozdawcze” potraktowanie tematu jest umyślnym przemilczeniem treści niewygodnych, kwestią, o której lepiej nie pisać w proponowanej edukacji ekologicznej. W tekstach pojawia się również niespójność przekazów dla dzieci, z jednej strony

---

[66] U. Depczyk, B. Sienkiewicz, H. Binkiewicz, *Przyroda z pomysłem*, cz. 1…, WSiP, s. 65.

[67] M. Augustowska, M. Gajewska, *Ciekawi świata. Przyroda 4.* Podręcznik…, Operon, s. 52.

[68] M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4.* Podręcznik…, Nowa Era, s. 248.

[69] Zob. też E. Gromek, E. Kłos, W. Kofta, E. Laskowska, A. Melson, *Przyrodo, witaj! 4*…, WSiP, s. 236.

[70] M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4.* Podręcznik…, Nowa Era, s. 248.

[71] Ibidem.

mamy zwierzę przedstawione jako przyjaciela, a z drugiej strony – intensywne hodowle.

W odniesieniu do roślin, jak również zwierząt, w podręcznikach stosowane są terminy: obserwować, pielęgnować, opiekować się, uprawiać, hodować. Relacja człowieka do roślin i zwierząt na kartach podręczników do klasy IV nie jest relacją poziomą, horyzontalną – człowiek jawi się jako patron, opiekun roślin i zwierząt, ten, który je pielęgnuje i troszczy się o nie. Mimo iż w podręcznikach szkolnych związek ze zwierzętami jest przedstawiany jako silna, niedoceniana zależność, a człowiek podobnie jak rośliny i zwierzęta jest częścią przyrody, zwierzęta nie są postrzegane jako „nasi bracia mniejsi". Są one hodowane dla korzyści, a „niektóre trzyma się dla przyjemności". Autorzy podkreślają nawet, że zwierzęta hodowlane pochodzą od dziko żyjących gatunków i zostały zmienione przez człowieka tak, aby mógł czerpać z nich większe korzyści.

W podręcznikach do przyrody dla klas czwartych powraca temat szkodników, określonych jako organizmy, które niszczą rośliny uprawne. Jeszcze do niedawna w podręcznikach szkolnych wyróżniano szkodniki i zwierzęta pożyteczne. Z punktu widzenia jedności przyrody, znaczenia każdego organizmu w ekosystemach i łańcuchach pokarmowych, takie dzielenie przyrody jest błędem. Niewłaściwość stawiania zwierząt w opozycji szkodnik – pożyteczny ukazuje przykład podany przez autorów podręcznika *Na tropach przyrody*, kiedy opisując szpaki żyjące w sadach, przyznają, że z jednej strony wyjadają one owoce, a z drugiej żywią się owadami, będącymi jeszcze groźniejszymi szkodnikami niż one same. „Czasami trudno określić, czy dane zwierzę jest szkodnikiem, czy sprzymierzeńcem człowieka"[72], bo występuje w podwójnej roli (kategoria „naturalne ekosystemy ziemi jako sieć uzależnionych od siebie organizmów") – zauważają autorzy.

Materiały edukacyjne dla dzieci młodszych (edukacja wczesnoszkolna i kl. IV) zostały potraktowane w tym tekście znacznie szerzej niż analiza podręczników szkolnych do starszych klas (kl. V, VI i gimnazjum). Począwszy od podręczników dla klas V, następuje zauważalna zmiana w poziomie merytorycznym książek, dostarczanych jest wiele szczegółowych informacji o zanieczyszczeniach środowiska, a warstwa etyczna teksu znacząco zaczyna się zawężać. Dlatego uzasadnione jest przedstawienie, jaki sposób rozwijania empatii, wrażliwości, stymulowania rozwoju moralnego proponowali autorzy podręczników dla dzieci młodszych, w wieku między 7 a 11 rokiem życia.

W podręcznikach do przyrody dla **klasy V** dominuje antropocentryczna odmiana etyki środowiskowej (71,79%), etyka biocentryczna stanowi mniej niż 1/4 wskazań, zaś holistyczna 1/20 wskazań. W podręcznikach tych dużo miejsca

---

[72] M. Braun, W. Grajkowski, M. Więckowski, *Na tropach przyrody 4.* Podręcznik…, Nowa Era, s. 243.

zajmują kwestie zanieczyszczeń środowiska, stąd w obrębie dominującej wersji etyki środowiskowej przeszło połowa odnotowanych wskazań należy do kategorii „zanieczyszczone środowisko zagrożeniem dla człowieka" (jego zdrowia i życia). Następna pod względem liczebności kategoria w etyce antropocentrycznej dotyczy pomocy przyrodzie i przekonania, że człowiek może ratować przyrodę (może jej pomóc, człowiek jawi się tutaj jako postawiony poza nią). Kolejne wskazania obejmują utylitarny stosunek do przyrody. Spośród czterech analizowanych podręczników do przyrody dla uczniów klasy V tylko jeden raz pojawia się kategoria – edukacja konsumencka, związana z przemyślanymi zakupami. W obrębie biocentrycznej odmiany etyki środowiskowej połowę stanowią wskazania odnośnie do negatywnej oceny tego, co szkodliwe dla życia i rozwoju pozaludzkich istot żywych i czego w związku z tym nie należy czynić. Blisko 1/4 (22,22%) – pod względem częstotliwości występowania przypisanych etyce biocentrycznej wskazań – zajęła kategoria „prawo do życia wszystkich istot żywych ze względu na nie same". Do etyki holistycznej można przypisać wskazanie odnotowane 2 razy – „cała biosfera traktowana jako dobro i przedmiot zobowiązań człowieka".

Autorzy podręczników do przyrody dla klasy V, zachęcając do ochrony środowiska i przyrody, stosują często taki rodzaj narracji, która jest pełna perswazji i moralizowania, np.: „do działań na rzecz ochrony przyrody skłaniają władze państwowe i samorządowe", „w tej sytuacji wszyscy musimy się zaangażować w ochronę przyrody", „troska o przyrodę jest obowiązkiem nas wszystkich", „jeśli chcesz wpłynąć na innych, musisz dawać dobry przykład", „śmieci sprzątnięte po innych to piękny podarunek dla przyrody". Jest to zarazem narracja niedostosowana miejscami do poziomu rozwoju psychicznego już bądź co bądź młodzieży. Wprowadzenie w tę lukę (braku narracji adekwatnej również do rozwoju poznawczego uczniów) motywacji do ochrony przyrody zaczerpniętej z etyki środowiskowej mogłoby przynieść, jak sądzę, lepszy efekt w postaci zmiany podejścia i, być może, zachowań względem środowiska przyrodniczego. Może lepiej motywować uczniów do troski o przyrodę, tłumacząc, że stanowi ona wartość samą z siebie?[73] Dlaczego nie wtajemniczać ich w świat żyjącej i czującej przyrody? – przecież takie warsztaty prowadzi się nawet z przedszkolakami. Dlaczego nie napisać, że każdy organizm ma wartość samą z siebie, nawet ten zdawałoby się „brzydki" i „niepotrzebny".

[73] Rozwój dokonuje się poprzez stawianie dylematów moralnych i skłanianie do refleksji. Zamiast stosowanego zabiegu moralizowania na kartach niektórych podręczników można przyjąć inspiracje, jakie wnosi do nauczania np. teoria strefy najbliższego rozwoju L. S. Wygotskiego, mówiąca o znaczeniu nauczania, które stymuluje rozwój wtedy, kiedy go wyprzedza. Nie chodzi tu o zbyt trudne treści merytoryczne w podręcznikach, ale o projektowanie nauczania rozwijającego.

W podręcznikach do przyrody dla **klasy VI** nie odnajdujemy wskazań wypływających z etyki holistycznej. Dominująca etyka antropocentryczna stanowi ponad 2/3 wskazań, zaś prawie trzecia część wszystkich wskazań przynależy do etyki biocentrycznej. W podręcznikach tych dużo miejsca zajmują tematy zanieczyszczeń środowiska, stąd na czoło w etyce antropocentrycznej wysuwa się kategoria „zależność ludzkich działań w środowisku od ich korzyści dla człowieka", a następnie z taką samą częstotliwością dwie kategorie: zanieczyszczenia środowiska szkodzą ludziom (wywołując różnorakie choroby trapiące człowieka) i „utylitarny stosunek do przyrody". Pojawia się również kategoria związana ze zrównoważonym rozwojem w aspekcie zachowania przyrody dla przyszłych pokoleń (11,43%), chociaż w poddanej analizie treści podstawy programowej na tym etapie nie ma bezpośrednich odwołań do zrównoważonego rozwoju, nawet w kontekście troski o przyszłe pokolenia, nie pojawia się też pojęcie zrównoważony rozwój. Wśród kategorii związanych z etyką biocentryczną obserwujemy ponad 4/5 wskazań kategorii „złe dla pozaludzkich istot żywych jest to, co szkodliwe dla ich życia i rozwoju" oraz 17,65% wskazań dla kategorii „życie każdego organizmu to wzrost różnorodności", w związku z zamieszczeniem w jednym podręczniku tematu poświęconego bioróżnorodności. W podręcznikach do przyrody dla klasy VI pojawiają się nowe zagadnienia w stosunku do poprzednich klas szkoły podstawowej. Uczniowie czytają o mechanizmach powstawania efektu cieplarnianego, dziury ozonowej, globalnym ociepleniu klimatu, międzynarodowych umowach dotyczących ochrony przyrody i działalności organizacji proekologicznych. Dokładnie zaznajamiani są z tematyką zanieczyszczeń środowiska, składowaniem odpadów, recyklingiem. W podręcznikach propagowane jest ograniczanie eksploatacji zasobów naturalnych poprzez wykorzystanie energii odnawialnych. Swoją obecność zaznacza również kategoria zrównoważonego rozwoju – wprowadzono termin zrównoważony rozwój, utożsamiany z ekorozwojem, oraz motywację zachowania naturalnych obszarów w stanie jak najmniej zmienionym dla przyszłych pokoleń.

Analizując podręczniki do przyrody dla klasy VI, łatwo dostrzec w nich przesyt informacjami merytorycznymi. Czy obserwowane „ubóstwo" kategorii ekoetycznych w tych podręcznikach świadczy o marginalizowaniu w nich warstwy etycznej i aksjologicznej? Z pewnością tak. Jeśli w podręcznikach szkolnych brak kształcenia humanistycznego w zakresie filozofii ekologicznej i etyki środowiskowej, to nie można mówić o integralnym charakterze kształcenia i wychowania ekologicznego ani o opieraniu go na rzetelnej refleksji antropologicznej. W książkach podana jest instrukcja, co należy robić, jak poprawnie zachowywać się wobec przyrody, ale brak przy tym pewnego poziomu przekazu etycznego. Uczniowie czytają, że wszyscy powinni tak, a tak dbać o środowisko, ponieważ oszczędzają wtedy pieniądze i pomagają przyrodzie – motywacje zgoła antropocentryczne, jeśli nie homocentryczne. Jednak trzeba przyznać, że zamieszczone w podręczni-

kach szkolnych praktyczne zalecenia odnośnie do zasad i reguł postępowania na co dzień w gospodarstwach domowych są tak dokładnie przedstawione, że realizacja tych wskazań zmieniałaby zasadniczo zachowania użytkowników zasobów. Mimo to myślenie, że propagowanie w podręcznikach szkolnych samych praktycznych rad, jak oszczędzać zasoby, rozwiąże kryzys środowiskowy, jest myśleniem złudnym i życzeniowym. Podobnie jak utwierdzanie w przekonaniu, że jest się takim „proekologicznym". Aby „chcieć" postępować w zgodzie z przyrodniczymi prawidłowościami, potrzeba budowania relacji z nią samą i przeżycia podstawowych wartości ekologicznych. Same utylitarne motywacje tutaj nie wystarczą, z pewnością w dłuższej skali czasowej. Jednakże rozwój świadomości ekologicznej jest procesem, u uczniów wciąż zachodzi wychowanie, następuje internalizacja wartości i budowanie nowych proekologicznych postaw.

Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej na III etapie edukacyjnym (gimnazjum)

Cele kształcenia – wymagania ogólne na III etapie edukacyjnym dla przedmiotu „Biologia" obejmują znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych, jak również metodyki badań biologicznych oraz umiejętności interpretowania informacji i przedstawiania opinii związanych z omawianymi zagadnieniami biologicznymi[74]. Wymagania szczegółowe w zakresie treści nauczania (związane z edukacją ekologiczną) dotyczą m.in. zależności między żywymi i nieożywionymi elementami ekosystemu, zależności pokarmowych w ekosystemie, przyczyn i skutków globalnego ocieplenia klimatu, konieczności segregowania odpadów w gospodarstwie domowym, proponowania działań ograniczających zużycie wody i energii elektrycznej oraz wytwarzania odpadów w domu.

W podręcznikach do biologii w gimnazjum, podobnie jak w poprzednich etapach edukacyjnych, dominuje antropocentryczna odmiana etyki środowiskowej (71,7%). Ponad ¼ wskazań gromadzą kategorie przypisywane biocentrycznej wersji etyki środowiskowej (26,41%). Znikomy odsetek (1,89%) przypada na wskazanie łączące się z holistyczną odmianą etyki środowiskowej, dotyczące przynależności człowieka do całej wspólnoty istot żywych i ich środowiska. W obrębie dominującej etyki antropocentrycznej przeważa kategoria „zależność ludzkich działań w środowisku od ich korzyści dla człowieka" (52,63%), następnie lokują się kategorie „pomoc człowieka przyrodzie" oraz myślenie o przyszłych

[74] Podstawa programowa…, Zał. nr 4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. https://www.prawo.pl/akty/dz-u-2009-4-17,17512432.html (dostęp 11.12.2018).

pokoleniach w kontekście zrównoważonego rozwoju (po 18,42%). W jednym podręczniku do gimnazjum wprowadzono określenie wyjątkowego (użyto tego terminu) miejsca człowieka w świecie przyrody (3,95%). Wśród kategorii łączących się z etyką biocentryczną dominowało stwierdzenie, że „życie każdego organizmu to wzrost różnorodności" (35,72%), a następnie – „naturalne ekosystemy ziemi jako sieć uzależnionych od siebie organizmów" (32,14%). Kolejna kategoria, jeśli idzie o częstotliwość odnotowywania jej w podręcznikach szkolnych, dotyczyła stwierdzenia: „złe dla pozaludzkich istot żywych jest to, co szkodliwe dla ich życia i rozwoju" (25%). Warto jeszcze zaznaczyć obecność w dwóch podręcznikach kategorii „prawo do życia wszystkich istot żywych ze względu na nie same" (7,14%). To wskazanie – wraz z podkreśleniem wartości bioróżnorodności oraz wzajemnej zależności organizmów od siebie w obrębie ekosystemów – wynikało z programu biologii w klasie III gimnazjum, w którym sporo treści kształcenia odnosi się do ekologii (jako dyscypliny biologicznej) i bioróżnorodności, stąd spory udział tych kategorii w otrzymanych wynikach.

W podręcznikach do biologii dla uczniów gimnazjum przedstawione zostały szeroko prawidłowości funkcjonowania ekosystemów, zanieczyszczenia powietrza, wody, gleby, sposoby odnawiania zasobów, składowania odpadów i ich utylizacji, jak również kwestia klimatyczna. Zaznaczono, że jednym z elementów zrównoważonego rozwoju jest ochrona środowiska przed zanieczyszczeniami, a przykładem na wcielenie zasad zrównoważonego rozwoju w życie było np. oszczędzanie energii lub stosowanie technologii najmniej szkodliwych dla środowiska.

Pytania i polecenia, które znajdują się w podręcznikach szkolnych pod danymi tematami lekcji, dotyczą zwykle wiedzy merytorycznej. W trzech podręcznikach szkolnych do klasy III gimnazjum proponuje się również uczniom przeprowadzenie doświadczeń i obserwacji, jak np. recykling papieru[75], wpływ zanieczyszczeń na wody gruntowe[76], wpływ efektu cieplarnianego na rośliny[77], obserwowanie szybkości rozkładu odpadów pochodzących z gospodarstwa domowego[78]. W pozostałych podręcznikach, po podsumowaniu każdego tematu znajduje się część *Pytania i polecenia*, *Zadania*. Jednakże autorzy podręczników często zamieszczają w książkach zadania testowe typu: *Sprawdź, co potrafisz*,

[75] B. Sągin, A. Boczarowski, M. Sęktas, *Puls życia* Podręcznik do biologii dla gimnazjum 3, wyd. VI, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2015, nr ewidencyjny 58/3/2010, s. 158.

[76] Ibidem, s. 155.

[77] J. Loritz-Dobrowolska, Z. Sendecka, E. Szedzianis, E. Wierbiłowicz, *Biologia.* Podręcznik dla gimnazjum 3, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., Gdynia 2013, nr dopuszczenia 42/3/2011, s. 131.

[78] E. Pyłka-Gutowska, E. Jastrzębska, *Bliżej biologii*, gimnazjum, podręcznik, część 3, wyd. IV, WSiP, Warszawa 2014, nr ewidencyjny 74/3/2010, s. 179.

Wiesz, czy nie wiesz?, *Rozgrzewka przed egzaminem*[79], co wynika z modelu edukacji nastawionej na zapamiętywanie szczegółowych informacji i z takiegoż (testowego) sposobu ewaluacji osiągnięć uczniów.

Jakkolwiek pytania natury etycznej rzadko pojawiają się w podręcznikach do gimnazjum, to warto przywołać te, które jednak zostały postawione uczniom.

> Czy wolno bezkarnie niszczyć środowisko przyrodnicze, doprowadzając do wyginięcia rzadkich gatunków roślin i zwierząt? Odpowiedź na te pytania wykracza poza ramy badań naukowych. Niektóre z takich problemów rozwiązują przepisy prawne, inne każdy musi rozważyć sam, zgodnie ze zdrowym rozsądkiem i swoim sumieniem[80]

– *piszą* autorzy podręcznika *Ciekawa biologia*, opatrując cytowany fragment wymownym tytułem „Ekologia odpowiada na różne pytania, ale niektóre odpowiedzi są dla nas niewygodne". Natomiast w podręczniku *Puls życia* zamieszczono rubrykę *Co o tym sądzisz?*, mającą na celu ukazywanie dylematów moralnych związanych z sytuacją zwierząt żyjących w ogrodach zoologicznych[81] czy regulowaniem koryt rzek[82]. Teksty te skłaniają gimnazjalistów do refleksji i zajęcia jakiegoś stanowiska, a samo rozwiązywanie dylematów moralnych jest wpisane w rozwój moralny młodych ludzi. Sprzyja również kształtowaniu większej świadomości problemów środowiskowych i odpowiedzialności za świat. Jednocześnie nasuwa się ważna wskazówka, że edukacja ekologiczna powinna być w dużej mierze prowadzona metodami problemowymi. Jednakże nie chodzi tu tylko o zastosowanie innej metodyki edukacji ekologicznej, ale o zmianę (w świadomości nauczycieli realizujących proces edukacji ekologicznej) myślenia i podejścia na zorientowane etycznie. Chodzi o to, aby nauczyciele mieli świadomość rozmaitych możliwych podejść do świata przyrody, wynikających z różnych nurtów filozofii ekologicznej i etyki środowiskowej oraz by dzielili się tą wiedzą z uczniami. Nieodzowną rolę odgrywać w tym mogą podręczniki szkolne, w których taka wiedza powinna się znaleźć.

---

[79] M. Kłyś, A. Kornaś, M. Ryszkiewicz, *Świat biologii.* Podręcznik do gimnazjum, część 3, wyd. III, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2014, nr ewidencyjny 92/3/2011 – „Sprawdź, co potrafisz", s. 123–126.; E. Kłos, W. Kofta, M. Kukier-Wyrwicka, H. Werblan-Jakubiec pod red. W. Kofty, *Ciekawa biologia*, podręcznik do gimnazjum 3, wyd. VI, WSiP sp. z o.o., Warszawa 2014, nr dopuszczenia 35/3/2009 – „Test do działu II", s. 160–162; E. Pyłka-Gutowska, E. Jastrzębska, *Bliżej biologii* – „Zadania sprawdzające", s. 180–181; B. Sągin, A. Boczarowski, M. Sęktas, *Puls życia* – „Wiesz czy nie wiesz?", s. 161–164, „Rozgrzewka przed egzaminem", s. 197–201.

[80] E. Kłos, W. Kofta, M. Kukier-Wyrwicka, H. Werblan-Jakubiec pod red. W. Kofty, *Ciekawa biologia…*, s. 81.

[81] B. Sągin, A. Boczarowski, M. Sęktas, *Puls życia…*, s. 135.

[82] Ibidem, s. 152.

Podsumowanie

Okazuje się, że w systemie formalnym przy podejmowaniu zagadnień środowiskowych przeważa etyka antropocentryczna (72,19% kategorii) – Tab. 1. Wprawdzie oprócz antropocentryzmu odnalezione zostały przesłanki biocentryczne (24,69% kategorii) i bardzo rzadko występujące holistyczne (3,12%) w postaci określonych kategorii analizy treści, tj. wskaźników wymienionych etyk, ale trudno mówić o w miarę pełnej koncepcji etyki biocentrycznej. Jest to raczej antropocentryzm umiarkowany z dodanymi elementami (czasami wieloma) biocentryzmu, antropocentryzm uzupełniany biocentryzmem.

Tabela 1. Etyka środowiskowa na różnych etapach edukacyjnych – częstotliwość kategorii przypisanych danej etyce (w %)

Odmiana etyki środowiskowej	**Edukacja wczesnoszkolna N = 62**	**Klasa IV SP N = 6**	**Klasa V SP N = 5**	**Klasa VI SP N = 5**	**Gimnazjum N = 5+1**	**Ogółem N = 84**
Antropocentryczna	74,42	75,72	71,79	67,31	71,70	72,19
Biocentryczna	25,58	15,71	23,08	32,69	26,41	24,69
Holistyczna	–	8,57	5,13	–	1,89	3,12
Razem	100	100	100	100	100	100

N – liczba poddanych analizie treści egzemplarzy (podręczników i zeszytów ćwiczeń)

W materiałach dla dzieci młodszych – do edukacji wczesnoszkolnej oraz do klas IV (II etap edukacyjny) w obrębie antropocentrycznie zorientowanej etyki środowiskowej, największa waga przykładana jest do użytkowego wykorzystania roślin i zwierząt oraz opieki nad tymi organizmami. Natomiast biocentryczna wersja etyki środowiskowej na tych poziomach generuje w największym stopniu wskazania, jak nie należy postępować, gdyż jest to złe dla życia i rozwoju pozaludzkich organizmów żywych. W podręcznikach do przyrody dla klas IV odnotowałam najwięcej – w porównaniu z pozostałymi podręcznikami – odniesień do etyki holistycznej, uobecnianej poprzez traktowanie człowieka jako części przyrody przynależnej do całej wspólnoty istot żywych i ich środowiska. Począwszy od podręczników szkolnych dla klas V, następuje szerokie podnoszenie wpływu człowieka na środowisko i na niego samego oraz kwestii ochrony zasobów. Dlatego też podręczniki do przyrody dla klas V i VI oraz do biologii w gimnazjum sprawiają wrażenie przeładowanych pod względem treści (zbyt szczegółowych) i materiału. Niewiele jest poleceń odwołujących się do refleksji etycznej, filozoficznej, ustosunkowywania się do jakichś kwestii, poruszania problematycznych tematów.

Odpowiadając na pytanie o model edukacji ekologicznej, należy stwierdzić, że wraz ze wzrostem poziomu klasy i poziomu edukacji następuje przechodzenie od edukacji przyrodniczej do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w obrębie edukacji ekologicznej, prezentowanej w treściach podręczników szkolnych. W podręcznikach do młodszych klas: edukacji wczesnoszkolnej i klasy IV dominuje edukacja przyrodnicza z pojawiającymi się wartościami poszczególnych ładów, wyróżnianych w koncepcji zrównoważonego rozwoju. W podręcznikach do klasy V sytuacja zmienia się na korzyść edukacji sustensywnej, aby w podręcznikach do klasy VI, a szczególnie do gimnazjum, w obrębie interesujących nas przedmiotów nauczania występował model edukacji do zrównoważonego rozwoju z wyraźnie zaznaczoną aksjologią trzech ładów zrównoważonego rozwoju (środowiskowego, gospodarczego i społecznego).

Niezwykle cenne w podręcznikach jest proponowanie młodzieży samodzielnego wykonywania doświadczeń przyrodniczych (np. badania zanieczyszczenia powietrza, wody i gleby), co korzystnie wpływa na rozumienie zachodzących w przyrodzie zależności. Również szata graficzna podręczników szkolnych jest często na bardzo wysokim poziomie, są one bogate w liczne infografiki, aktualne zdjęcia, ilustracje, wykresy. Z ciekawych poznawczo schematów można się wiele nauczyć; mamy tu do czynienia z uczeniem się przez obraz, szczególnie gdy ten obraz jest interesujący i dobrej jakości pod względem druku.

Pod względem merytorycznym, jeśli chodzi o treści z zakresu edukacji ekologicznej, przekazywane w podręcznikach szkolnych do przyrody (w starszych klasach szkoły podstawowej) i do biologii (w gimnazjum), zasadniczo książki są dobrze napisane. Jest tam przekazywana w ciekawy sposób rzetelna wiedza merytoryczna. Natomiast w niewystarczającym stopniu podnoszone są kwestie etyczne, poza umiarkowanym antropocentryzmem w zasadzie nie pojawiają się alternatywne sposoby podejścia do przyrody i pozaludzkich organizmów żywych. Nie pojawia się pozaekonomiczne wartościowanie przyrody, kiedy jest ona wartością *per se* – samą z siebie. Jak wykazała analiza treści podręczników szkolnych, wiedzy z zakresu edukacji ekologicznej jest w podręcznikach dużo, ale etyki środowiskowej w jej różnych odmianach (też biocentrycznej i holistycznej) – mało.

Filozofia ekologiczna i etyka środowiskowa, obejmując refleksją status przyrody, także proponując określone stanowiska etyczne wobec autonomicznego statusu przyrody, są nieodzowne w procesie edukacji, ponieważ stanowiąc jego podstawę, powinny być faktycznie uwzględniane w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz w programach szkolnych wybranych przedmiotów. Brak takiego podejścia okazuje się problemem wciąż aktualnym, tak zresztą było wcześniej. Na brak filozofii w polskiej strategii edukacji ekologicznej[83], postulaty ogra-

[83] *Przez edukację do trwałego i zrównoważonego rozwoju.* Polska Strategia Edukacji Ekologicznej, Warszawa 1996.

niczenia jej do filozoficznych kierunków studiów, w zakresie jedynie etyki środowiskowej zwrócił uwagę Andrzej Papuziński, dobitnie pisząc: „Niewykorzystanie potencjału filozofii ekologii przez autorów polskiej strategii edukacji ekologicznej pociąga za sobą negatywne konsekwencje”[84].

Myślę, że problem z niedostatecznym uwzględnianiem filozofii ekologicznej i etyki środowiskowej w podstawie programowej i podręcznikach szkolnych służących edukacji ekologicznej ma związek z niewiedzą i/bądź niedocenianiem tych podstaw przez zespoły przygotowujące wymienione materiały, autorów podręczników i rzeczoznawców oraz recenzentów. Doceniając newralgiczne znaczenie filozoficznych podstaw, nie tylko w edukacji ekologicznej, należy się o nie upomnieć[85]. Ową niewiedzę odnotowała Irena Trzcieniecka-Schneider, pokazując, jak brak znajomości filozofii ujawniający się w treściach podręczników szkolnych wpływa na powstawanie błędów rzeczowych, np. wpajane uczniowi nieświadomie poglądy na miejsce i rolę człowieka w świecie, traktowanie przyrody jako wyłącznej własności człowieka[86].

Warto zauważyć ograniczenia i słabe strony dominującej w podręcznikach szkolnych etyki antropocentrycznej. Etyka antropocentryczna nie jest zgodna z holizmem obecnym w wiedzy biologicznej. Dalsze i ciągłe upowszechnianie modelu antropocentrycznego w edukacji ekologicznej może nasilać postawy utylitarystyczne w podejściu do świata przyrody i przekonania, że przyroda należy do człowieka. Nie sprzyja to również zyskiwaniu przez uczniów przeświadczenia, że przyroda ma wartość samą z siebie, bezwzględną, niezależną od jej wykorzystania przez człowieka.

Bibliografia

Bertalanffy L. Von, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, przeł. E. Woydyłło-Woźniak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

[84] A. Papuziński, *Życie – Nauka – Ekologia…,* s. 206–207.

[85] Nie sposób podejmować edukacji bez filozofii, ponieważ dostarcza ona pedagogice konieczne podstawy aksjologiczne. Pisała o tym W. Sajdek, *Jakiej filozofii pedagodzy potrzebują? O początkach pedagogiki uniwersyteckiej w Krakowie*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, Rok II (2016), nr 2, s. 346–347, 351–354, 357, 10.4467/24504564PMP.16.020.6698 (dostęp 11.12.2018) oraz B. Gola, *Ecological Ethics as the Basis for the Philosophy of Ecological Upbringing*, „Kultura i Wychowanie”, 2013, nr 5 (1), s. 48–49. http://pedagogika.pl/wp-content/uploads/2017/07/KiW_05_01_2013-1.pdf (dostęp 11.12.2018).

[86] I. Trzcieniecka-Schneider, *Brak znajomości filozofii ujawniający się w treściach podręczników do innych przedmiotów. Przyczyny i konsekwencje*, Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności, Tom XII, Kraków 2014, s. 20, 26.

Gola B., *Ecological Ethics as the Basis for the Philosophy of Ecological Upbringing*, „Kultura i Wychowanie", 2013, nr 5 (1), http://pedagogika.pl/wp-content/uploads/2017/07/KiW_05_01_2013-1.pdf

Gola B., *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2018.

Gola B., *Is Formal Environmental Education Friendly to Nature? Environmental Ethics in Science Textbooks for Primary School Pupils in Poland*, „Ethics and Education", 2017, 3 (12), https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1343619

Gola B., *Program nauczania a kontekst jego funkcji społecznych* [w:] B. Gola, D. Jagielska, J. Kostkiewicz (red.), *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku*, IP UJ, Kraków 2015, s. 40–41. http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/16120

Gola B., *W poszukiwaniu etyki środowiskowej dla teorii wychowania ekologicznego*, „Studia Ecologiae et Bioethicae", 2016, 1(14), http://docplayer.pl/108644124-Studia-ecologiae-bioethicae.html

Junges J. R., *What is the future of ethics teaching in the environmental sciences?*, „International Journal of Ethics Education" 2016, 1(2), doi: 10.1007/s40889-016-0010-2.

Kiepas A., *Miejsce filozofii w edukacji ekologicznej*, [w:] D. Cichy, E. J. Pałyga (red.), *Edukacja ekologiczna w Polsce: zbiór prac*, Autonomiczny Komitet Ekspertów Ekologicznych Fundacji im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego, Warszawa 1995.

Mayring P., „Qualitative Content Analysis". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 2000, 1 (2), Art. 20. URN:urn:nbn:de:0114 fqs0002204.

Papuziński A., *Życie – Nauka – Ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1998.

Przez edukację do trwałego i zrównoważonego rozwoju. Polska Strategia Edukacji Ekologicznej, Warszawa 1996.

Przez edukację do zrównoważonego rozwoju, Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2001.

Sajdek W., *Jakiej filozofii pedagodzy potrzebują? O początkach pedagogiki uniwersyteckiej w Krakowie*, „Polska Myśl Pedagogiczna", Rok II (2016), nr 2, 10.4467/24504564PMP.16.020.6698

Surmeli H., Saka M., *Preservice teachers'anthropocentric, biocentric, and ecocentric environmental ethics approaches*, „International Journal of Academic Research", Part B, 2013, 5(5).

Trzcieniecka-Schneider I., *Brak znajomości filozofii ujawniający się w treściach podręczników do innych przedmiotów. Przyczyny i konsekwencje*, Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności, Tom XII, Kraków 2014.

Tyburski W., *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Tyburski W., *Miejsce i rola etyki środowiskowej w edukacji ekologicznej*, [w:] A. Papuziński (red.), *Decentralizacja – regionalizacja – ekologia. Studium filozoficznych, społeczno-politycznych i edukacyjnych aspektów ekologii z perspektywy „Małych ojczyzn"*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1998.

Wadsworth B. J., *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSiP, Warszawa 1998.

Akty prawne

Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz.U. 97.78.483, Dz.U. z dnia 16 lipca 1997 r.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U.2009.4.17 z dnia 15 stycznia 2009 r. z późn. zm.), https://www.prawo.pl/akty/dz-u-2009-4-17,17512432.html

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, § 2.1. p. 6, (Dz.U.1014. z dnia 9 lipca 2014 r., poz. 909).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59), Art. 1. Pkt. 15.

Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, uwzględniających podstawę programową kształcenia ogólnego określoną w rozporządzeniu z dnia 27 sierpnia 2012 r. (Dz.U. poz. 977 z późn. zm.), dostosowanych do wieloletniego użytku http://www.men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista3.php (dostęp 12.11.2018).

Podręczniki szkolne poddane analizie treści

Dla klasy I edukacji wczesnoszkolnej

1) Dymarska J., Kołaczyńska M., *Tropiciele*. *Książeczka na dobry początek*, klasa 1, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012;

2) Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*. Podręcznik, klasa 1, część 1, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012;

3) Dymarska J., Kołaczyńska M., *Tropiciele*. Karty ćwiczeń, klasa 1, część 1, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012

4) Burakowska E., *Tropiciele*. Matematyka, klasa 1, część 1, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012;

5) Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*. Podręcznik, klasa 1, część 2, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012;

6) Dymarska J., Kołaczyńska M., *Tropiciele*. Karty ćwiczeń, klasa 1, część 2, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012;

7) Burakowska E., *Tropiciele*. Matematyka, klasa 1, część 2, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012;

8) Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*. Podręcznik, klasa 1, część 3, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/2/2012;

9) Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*. *Karty ćwiczeń*, klasa 1, część 3, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/2/2012;

10) Burakowska E., *Tropiciele*. *Matematyka*, klasa 1, część 3, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012

11) Burdzińska A., Dymarska J., Kołaczyńska M., *Tropiciele*. Podręcznik, klasa 1, część 4, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/2/2012;

12) Burdzińska A., Dymarska J., Kołaczyńska M., *Tropiciele*. *Karty ćwiczeń*, klasa 1, część 4, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/2/2012;

13) Burakowska E., *Tropiciele*. *Matematyka*, klasa 1, część 4, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012;

14) Banasiak A., Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*. Podręcznik, klasa 1, część 5, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/2/2012;

15) Banasiak A., Dymarska J., Kołaczyńska M., *Tropiciele*. *Karty ćwiczeń*, klasa 1, część 5, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/2/2012;

16) Burakowska E., *Tropiciele*. *Matematyka*, klasa 1, część 5, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 492/1/2012;

17) Kulesza A., *Zajęcia komputerowe*. Podręcznik z ćwiczeniami, klasa 1, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2013. Rok dopuszczenia 2012, nr ewidencyjny: 518/1/2012;

18) Frydzińska-Świątczak L., Marcinkowska B., *Tropiciele*. *Karty plastyczne*, klasa 1, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2013;

19) Bredek-Morawska J., *Tropiciele*. Zeszyt do ćwiczeń w pisaniu, klasa 1, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2013;

20) Bredek-Morawska J., *Tropiciele.* Zeszyt z ćwiczeniami matematycznymi, klasa 1, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2013.

Dla klasy II edukacji wczesnoszkolnej:

1) Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik klasa 2, część 1, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/3/2013;

2) Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, *Karty ćwiczeń,* klasa 2, część 1, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/3/2013;

3) Burakowska E., *Tropiciele*, *Matematyka*, klasa 2, część 1, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/3/2013;

4) Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik klasa 2, część 2, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/3/2013;

5) Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, *Karty ćwiczeń*, klasa 2, część 2, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/3/2013;

6) Burakowska E., *Tropiciele*, *Matematyka*, klasa 2, część 2, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/3/2013;

7) Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik klasa 2, część 3, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013;

8) Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, *Karty ćwiczeń*, klasa 2, część 3, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013;

9) Burakowska E., *Tropiciele*, *Matematyka*, klasa 2, część 3, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013;

10) Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik, klasa 2, część 4, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013;

11) Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, *Karty ćwiczeń*, klasa 2, część 4, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013;

12) Burakowska E., *Tropiciele*, *Matematyka*, klasa 2, część 4, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013;

13) Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik, klasa 2, część 5, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013;

14) Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, *Karty ćwiczeń*, klasa 2, część 5, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013;

15) Burakowska E., *Tropiciele*, *Matematyka*, klasa 2, część 5, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 492/4/2013;

16) Kulesza A., *Tropiciele*, *Zajęcia komputerowe*. Podręcznik z ćwiczeniami klasa 2, WSiP, Wydanie II, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2013, nr ewidencyjny: 518/2/2013;

17) Frydzińska-Świątek L., Marcinkowska B., *Tropiciele*, *Karty plastyczne*, WSiP, Wydanie I. Warszawa 2014;

18) *Tropiciele*, Wyprawka, klasa 2, część 1;

19) *Tropiciele*, Wyprawka, klasa 2, część 2.

Dla klasy III edukacji wczesnoszkolnej:

1. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik klasa 3, część 1, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/5/2014;

2. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Nadarzyńska B., *Tropiciele, Karty ćwiczeń*, klasa 3, część 1, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/5/2014;

3. Burakowska E., *Tropiciele*, *Matematyka*, klasa 3, część 1, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/5/2014;

4. Kłos E., Kofta W*., Tropiciele*. *Przyroda. Karty ćwiczeń*, klasa 3, część 1, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/5/2014;

5. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik, klasa 3, część 2, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/5/2014;

6. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Nadarzyńska B., *Tropiciele, Karty ćwiczeń*, klasa 3, część 2, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/5/2014;

7. Burakowska E., *Tropiciele*, *Matematyka*, klasa 3, część 2, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/5/2014;

8. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Kłos E., Kofta W., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik, klasa 3, część 3, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014;

9. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Nadarzyńska B., *Tropiciele, Karty ćwiczeń*, klasa 3, część 3, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014;

10. Burakowska E., *Tropiciele*, *Matematyka*, klasa 3, część 3, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014;

11. Kłos E., Kofta W., *Tropiciele*. Przyroda. Karty ćwiczeń klasa 3, część 2, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014;

12. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Kłos E., Kofta W., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik klasa 3, część 4, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014;

13. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Nadarzyńska B., *Tropiciele,* Karty ćwiczeń klasa 3, część 4, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014;

14. Burakowska E., *Tropiciele*, Matematyka klasa 3, część 4, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014;

15. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Kłos E., Kofta W., Nadarzyńska B., *Tropiciele*, Podręcznik klasa 3, część 5, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, dopuszczenia 492/6/2014;

16. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Nadarzyńska B., *Tropiciele,* Karty ćwiczeń klasa 3, część 5, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014;

17. Burakowska E., *Tropiciele*, Matematyka klasa 3, część 5, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014, nr dopuszczenia 492/6/2014;

18. Kulesza A., *Tropiciele*, Zajęcia komputerowe. Podręcznik z ćwiczeniami klasa 3, WSiP, Wydanie I, Warszawa 2014. Rok dopuszczenia 2014;

19. Frydzińska-Świątek L., Marcinkowska B., *Tropiciele*, Karty plastyczne, WSiP, Wydanie I. Warszawa 2014;

20. *Tropiciele*, Wyprawka klasa 3, część 1;

21. *Tropiciele*, Wyprawka klasa 3, część 2.

Dla klasy IV szkoły podstawowej

1. Depczyk U., Sienkiewicz B., Binkiewicz H., *Przyroda z pomysłem*. Podręcznik do klasy czwartej szkoły podstawowej, część 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne sp. z o.o., Wydanie III zm., Warszawa 2015; 604/1/2012/2014;

1a. Depczyk U., Sienkiewicz B., Binkiewicz H., *Przyroda z pomysłem*. Podręcznik do klasy czwartej szkoły podstawowej, część 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne sp. z o.o., Wydanie III zm., Warszawa 2015; 604/1/2012/2014;

2. Gromek E., Kłos E., Kofta W., Laskowska E., Melson A., *Przyrodo, witaj! 4*. Podręcznik dla szkoły podstawowej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne sp. z o.o., Wydanie IV, Warszawa 2015, nr ewidencyjny: 530/1/2012;

3. Braun M., Grajkowski W., Więckowski M., *Na tropach przyrody 4*. Podręcznik, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2012; 554/1/2012;

4. Marko-Worłowska M., Szlajfer F., Stawarz J., *Tajemnice przyrody*. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Nowa Era Sp. z o.o., Wydanie III, Warszawa 2014; 399/1/2011;

5. Augustowska M., Gajewska M., *Ciekawi świata. Przyroda 4*. Podręcznik dla szkoły podstawowej, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon Sp. z o.o, Gdynia 2015; 454/1/2012/2015.

Dla klasy V szkoły podstawowej

1. Depczyk U., Sienkiewicz B., Binkiewicz H., *Przyroda z pomysłem*. Podręcznik do klasy piątej szkoły podstawowej, część 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne sp. z o.o., Warszawa 2014, nr dopuszczenia 604/1/2013;

1a. Depczyk U., Sienkiewicz B., Binkiewicz H., *Przyroda z pomysłem*. Podręcznik do klasy piątej szkoły podstawowej, część 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne sp. z o.o., Warszawa 2014, nr dopuszczenia 604/2/2013;

2. Gromek E., Kłos E., Kofta W., Laskowska E., Melson A., *Przyrodo, witaj*! Podręcznik dla szkoły podstawowej 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne sp. z o.o., Wydanie II, Warszawa 2014, nr ewidencyjny w wykazie: 530/2/ 2013;

3. Braun M., Grajkowski W., Więckowski M., *Na tropach przyrody*. Podręcznik 5, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2013, nr ewidencyjny 554/2/2013;

4. Ślósarczyk J., Kozik R., Szlajfer F., *Tajemnice przyrody*. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej, Nowa Era Sp. z o.o., Wydanie II, Warszawa 2014, nr ewidencyjny w wykazie: 399/2/2013.

Dla klasy VI szkoły podstawowej

1. Depczyk U., Sienkiewicz B., Binkiewicz H., *Przyroda z pomysłem*. Podręcznik do klasy szóstej szkoły podstawowej, część 1, WSiP sp. z o.o., Warszawa 2014, nr dopuszczenia 604/4/2014;

1a. Depczyk U., Sienkiewicz B., Binkiewicz H., *Przyroda z pomysłem*. Podręcznik do klasy szóstej szkoły podstawowej, część 2, WSiP, Warszawa 2014, nr dopuszczenia 604/5/2014;

2. Braun M., Grajkowski W., Więckowski M., *Na tropach przyrody*. Podręcznik 6, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2014, nr dopuszczenia 554/3/2014;

3. Stawarz, J., Szlajfer F., Kowalczyk H., *Tajemnice przyrody*. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2014, nr dopuszczenia 399/3/2014;

4. Augustowska M., Bytniewska E., Gajewska M., Karwowska M., *Ciekawi świata* 6. Przyroda Podręcznik dla szkoły podstawowej, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.

Dla klasy III gimnazjum

1. Pyłka-Gutowska E., Jastrzębska E., *Bliżej biologii*, gimnazjum, podręcznik, część 3, wyd. IV, WSiP, Warszawa 2014, nr ewidencyjny 74/3/2010;

2. Kłos E., Kofta W., Kukier-Wyrwicka M., Werblan-Jakubiec H., pod red. W. Kofty, *Ciekawa biologia*, podręcznik do gimnazjum 3, wyd. VI, WSiP sp. z o.o., Warszawa 2014, nr dopuszczenia 35/3/2009;

3. Sągin B., Boczarowski A., Sęktas M., *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla gimnazjum 3, wyd. VI, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2015, nr ewidencyjny 58/3/2010;

4. Kłyś M., Kornaś A., Ryszkiewicz M., *Świat biologii*. Podręcznik do gimnazjum, część 3, wyd. III, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa 2014, nr ewidencyjny 92/3/2011;

5. Loritz-Dobrowolska J., Sendecka Z., Szedzianis E., Wierbiłowicz E., *Biologia*, Podręcznik dla gimnazjum 3, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., Gdynia 2013, nr dopuszczenia 42/3/2011;

6. Sendecka Z., *Biologia*, Zeszyt ćwiczeń dla ucznia 3, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., Gdynia 2014.

Beata Gola

Environmental Ethics in Ecological Education Based on Selected Textbooks on Nature, Biology and Early Childhood Education

Summary

The article presents results of qualitative research, the goal of which was to identify (reconstruct) different types of environmental ethics (anthropocentric, biocentric and holistic ethics) presented in school textbooks (for selected subjects) that are used for multidisciplinary ecological education. The results show that anthropocentric ethics is dominant in the content of formal environmental education, while biocentric ethics is less frequent and there is also some focus on a holistic declaration that man is a part of nature.

The obtained results lead to many postulates, formulated mainly for practice and educational policy. This firstly concerns consultations and debates within expert teams and authors of the core curriculum of general education, followed by taking the changes proposed by the authors of school curricula, school textbooks and the appraisers, who evaluate them into account. The proposed changes would concern, among others: a) the introduction of philosophical education into school ecological education, especially topics related to ecological philosophy and environmental ethics (moderate axiological anthropocentrism, biocentric ethics, holistic ethics); b) dissemination of the non-instrumental value of nature within the framework of formal ecological education; an assumption that nature, including every living organism (animal and vegetal), has value in itself (*per se*).

Key words: school textbooks, ecological education, anthropocentric ethics, biocentric ethics, holistic ethics, formal education.

Jerzy Szczepański
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Instytut Matematyki

Parametry fizyczne polskich podręczników do matematyki w latach 1801–2017

Słowa kluczowe: polskie podręczniki do matematyki, cechy fizyczne podręczników.

Wstęp. Oceniając przydatność danego podręcznika do użytku szkolnego, bierzemy pod uwagę w pierwszym rzędzie jego treść, a nie walory fizyczne. Sprawdzamy, czy jest zgodny z podstawą programową kształcenia do danego przedmiotu na określonym poziomie kształcenia, które określone są przez ministerstwo właściwe do spraw oświaty, czy podręcznik wpisuje się w pewną określoną, spójną koncepcję kształcenia w zakresie danego przedmiotu (np. matematyki) i przedmiotów z nim skorelowanych (w przypadku matematyki – z fizyką, chemią i in.). Sprawdzamy, czy prezentowany materiał nie zawiera błędów, czy nie dokonano nadmiernych uproszczeń w celu uprzystępnienia wiedzy uczniom. Dopiero w drugim rzędzie zwracamy uwagę na walory fizyczne książki, jej masę, rozmiary, trwałość oprawy, wielkość druku, czytelność ilustracji i inne cechy, które dla użytkownika są również ważne. W niniejszej pracy skupiamy się na analizie cech fizycznych woluminów polskich podręczników do matematyki i analizie zmian tych cech, które dokonały się na przestrzeni około dwustu lat.

Metoda badawcza i materiały. Zebraliśmy 160 woluminów książek do matematyki napisanych w języku polskim (lub przetłumaczonych na język polski) do użytku polskich uczniów i wydrukowanych w latach 1811–2017. Sięgaliśmy także do elektronicznych katalogów polskich bibliotek (np. [4], [5]) w celu sprawdzenia liczby wydań wybranych podręczników. Teofil Żebrawski w *Bibliografii piśmiennictwa polskiego z działu matematyki i fizyki […]* (zob. [2]) obejmującej – wraz z *Dodatkami do bibliografii […]* (zob. [3]) – okres od XIII wieku do roku 1830, wymienia zaledwie kilka polskich podręczników do matematyki, które ukazały się drukiem między rokiem 1801 a 1830. Nie staraliśmy się dotrzeć do egzemplarzy wszystkich wydań tych książek. Te, które ukazały się w XIX wieku, nie miały szerokiego grona odbiorców. Mimo że egzemplarze

podręczników wydanych w okresie od 1801 do 2017 roku są dostępne w bibliotekach archiwizujących egzemplarze obowiązkowe, nie sięgaliśmy po nie. Zależało nam na zbadaniu woluminów, które rzeczywiście były używane przez uczniów. Za kryterium, czy podręcznik był używany w praktyce, przyjęliśmy stopień zużycia książki[1], a nie wyłącznie stwierdzenie „Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego" lub równoważne. Egzemplarze, które badaliśmy, były używane przez uczniów, niekiedy przez kilka osób, o czym świadczą widoczne ślady użytkowania książek: podpisy kolejnych użytkowników, przekreślenia, dopiski ołówkiem, atramentem, długopisem w tekście, pokolorowane kredkami fragmenty rysunków, liczne zaplamienia, oderwane okładki, uszkodzone strony. Woluminy przechowywano, zważono i zmierzono w pomieszczeniu o temperaturze 21 stopni Celsjusza, przy wilgotności względnej 50%. Masę woluminu wyrażono w gramach, a jego wysokość, szerokość i grubość[2] – w milimetrach po zaokrągleniu do liczb całkowitych. Ze względu na wiek grupy odbiorców podzieliliśmy ogół woluminów na trzy podzbiory: (A) książki dla uczniów w wieku 7–11 lat, (B) dla uczniów w wieku 11–15 lat, (C) dla uczniów w wieku 15–19 lat. Nie badaliśmy, jak zmieniały się ceny podręczników ze względu na wielokrotne, niejednokrotnie głębokie zmiany struktury cen artykułów na polskim rynku (m.in. w wyniku dwóch wojen światowych, inflacji w latach 80. XX wieku) i brak wzorca, do którego można by odnosić ceny książek na przestrzeni dwustu lat.

Przed prezentacją danych w tabelach i na wykresach przypomnijmy **kilka podstawowych pojęć statystyki opisowej.** Niech $x_1, x_2, \ldots, x_n$ będzie ciągiem n liczb uporządkowanych niemalejąco (wyrażających np. masę, długość, gęstość lub inną wielkość wyrażoną za pomocą liczb). *Średnią* $x_{śr}$ ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$ nazywamy średnią arytmetyczną wyrazów ciągu, czyli sumę liczb $x_1, x_2, \ldots, x_n$ podzieloną przez liczbę n. *Medianą* (inaczej: *wartością środkową*) ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$ nazywamy liczbę x_{me}, której nie przekracza połowa wyrazów ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$,

[1] Kryterium tego nie stosowaliśmy w przypadku książek wydanych w 2017 roku, które były używane zaledwie od kilku miesięcy w chwili ukończenia niniejszej pracy.

[2] Grubość woluminów mierzono za pomocą suwmiarki i zanotowano z dokładnością do 1/100 milimetra. Ponowny pomiar grubości tych samych woluminów po pewnym czasie dawał często inne, różne od poprzednich wyniki. Przypomnijmy, że badaniu poddano książki, które były używane przez uczniów, wiele z nich było w różnym stopniu zanieczyszczonych, miały zwykle uszkodzoną okładkę. Pomiar grubości egzemplarzy, które były uprzednio zawilgocone, po kilku miesiącach po wyschnięciu dawał inną wartość. Zaokrąglono więc pomiar grubości woluminów do pełnych milimetrów.

a która jest nie większa od połowy pozostałych wyrazów tego ciągu[3]. *Dolnym kwartylem* ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$ nazywamy medianę tych wyrazów ciągu, które leżą pomiędzy najmniejszym wyrazem ciągu x_1 a jego medianą x_{me}. Dolny kwartyl jest więc liczbą, której nie przekracza ¼ wyrazów ciągu, a pozostałe ¾ wyrazów ciągu jest nie mniejszych od dolnego kwartyla. *Górnym kwartylem* ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$ nazywamy medianę tych wyrazów ciągu, które leżą pomiędzy jego medianą x_{me} a największą wartością ciągu x_n. Górny kwartyl jest więc liczbą, której nie przekracza ¾ wyrazów ciągu, a pozostała ¼ część wyrazów ciągu jest nie mniejszych od górnego kwartyla. *Odchyleniem średnim* ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$ nazywamy liczbę σ równą pierwiastkowi kwadratowemu ze średniej arytmetycznej kwadratów różnic: $(x_1 - x_{śr})^2$, $(x_2 - x_{śr})^2$, …, $(x_n - x_{śr})^2$. Odchylenie średnie jest miarą rozproszenia elementów ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$, co precyzyjniej możemy wyrazić np. za pomocą *reguły trzech sigm* (która jest wnioskiem z *nierówności Czebyszewa*, zob. [1], s. 73–74): w przedziale pomiędzy liczbami $x_{śr} - 3\sigma$ a $x_{śr} + 3\sigma$ leży co najmniej 8/9 = 0,888… (a więc blisko 90%) wyrazów ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$, niezależnie od rozkładu[4] wartości tego ciągu. Korzystając z nierówności Czebyszewa, można także łatwo sprawdzić, że pomiędzy $x_{śr} - 2\sigma$ a $x_{śr} + 2\sigma$ leży co najmniej ¾ (czyli 75%) wyrazów ciągu. Możemy więc powiedzieć, że im wartość odchylenia średniego σ jest mniejsza, tym większa część ogółu wyrazów ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$, leży w ustalonym przedziale, którego środkiem jest wartość średnia $x_{śr}$ danego ciągu, a tym samym – opisując to poglądowo – wartości ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$ są mniej rozproszone i skupiają się blisko wartości średniej $x_{śr.}$ Zwróćmy także uwagę, że w przedziale między dolnym a górnym kwartylem leży (co najmniej) połowa wyrazów ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$. W przedziale tym leży mediana, nie musi jednak być środkiem tego przedziału. Mediana x_{me} i wartość średnia $x_{śr}$ nie muszą być równe.

Liczba stron pojedynczego woluminu wyraźnie zależy od grupy wiekowej odbiorców. Przeciętny podręcznik do matematyki dla najmłodszych uczniów (podzbiór A) liczył około 130 stron. Podręczniki dla uczniów starszych (podzbiór B i C) liczyły po około 220 stron w jednym woluminie. W przypisach podano dane podręczników o najmniejszej i największej liczbie stron w danym podzbiorze.

---

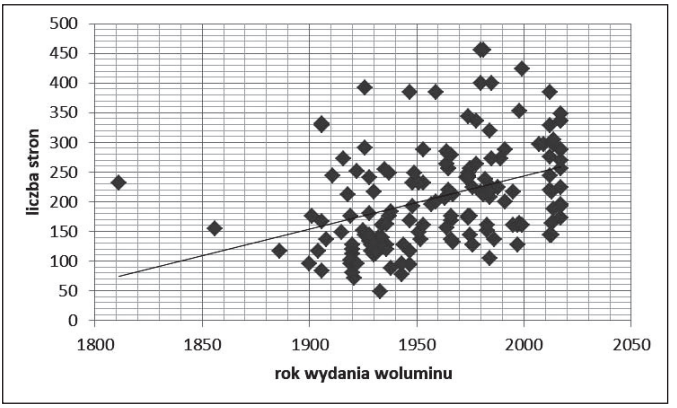
[3] Zwróćmy uwagę, że medianą ciągu może być każda liczba z pewnego przedziału liczbowego, np. medianą ciągu czteroelementowego: 1, 2, 8, 9 jest każda liczba z przedziału od 2 do 8. W takim przypadku zwykle umawiamy się, że medianą ciągu jest środek przedziału median, czyli w rozważanym przypadku liczba: (2+8)/2=5.

[4] Jeśli o rozkładzie ciągu $x_1, x_2, \ldots, x_n$ wiadomo więcej, np. że ma rozkład normalny, to można uzyskać lepsze, bardziej precyzyjne oszacowania niż te, które wynikają z nierówności Czebyszewa (zob. [1]).

zbiory woluminów	minimalna liczba stron	maksymalna liczba stron	kwartyl dolny	mediana	kwartyl górny	średnia liczba stron	odchylenie średnie liczby stron
A[5, 6]	48	248	112	134	159	134	31
B[7, 8]	84	348	176	232	272	227	53
C[9, 10]	94	456	148	206	272	221	75
A+B+C	48	456	136	196	256	207	69

Liczba stron pojedynczego woluminu w latach 1811–2017 w całym zbiorze, jak i wyodrębnionych podzbiorach A, B i C, wykazuje wyraźnie tendencję wzrostową, co łatwo zauważyć po przestudiowaniu danych na wykresie (na osi poziomej podano rok wydania woluminu, a pionowej – liczbę stron) oraz linii trendu.

Liczba stron woluminu w całym zbiorze:



[5] T. Sierzputowski, S. Klebanowski, *Rachunki dla I klasy szkoły powszechnej*, Książnica Atlas, Lwów, Warszawa 1933 (48 stron).

[6] A.M. Rusiecki, W. Schayer (Janina Górska oprac.), *Arytmetyka z geometrią III*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974 (248 stron).

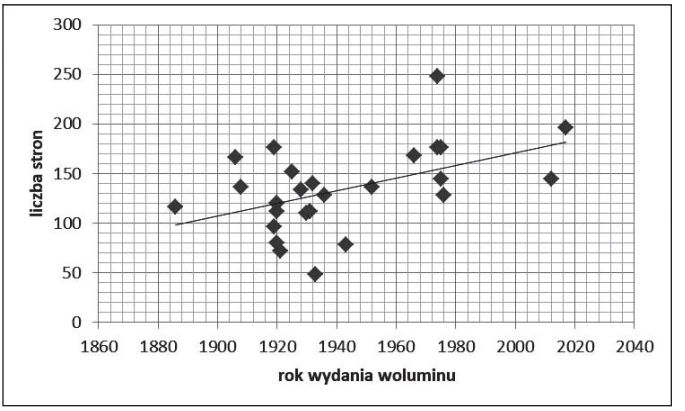
[7] F. Močnik (tłum. G. Martyniak), *Geometrya poglądowa dla niższych szkół średnich*, Nakładem Księgarni G. Seyfartha, Lwów 1906 (84 strony).

[8] M. Braun, A. Mańkowska, M. Paszyńska, K. Wej, W. Babiański, E. Szmytkiewicz, J. Janowicz*, Matematyka z kluczem 7. Podręcznik do matematyki dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017 (348 stron).

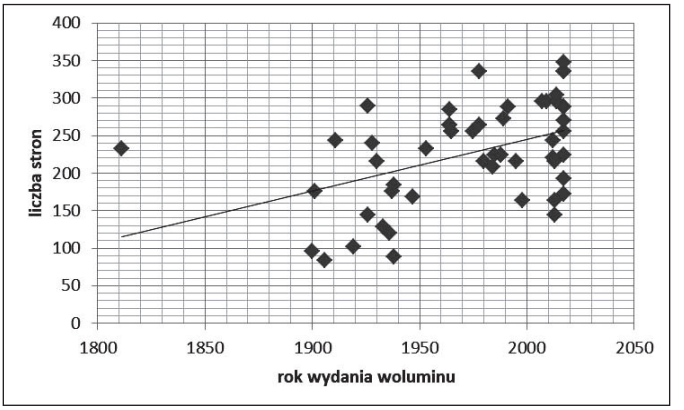
[9] S. Straszewicz, S. Kulczycki, *Geometria dla III klasy gimnazjum (dawniej IV),* Książnica Atlas, Wrocław, Warszawa 1947 (94 strony).

[10] Z. Krygowska (przy współudziale J. Maroszkowej), *Geometria dla klas 1 i 2 liceum ogólnokształcącego, 1, 2 i 3 technikum,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981 (456 stron).

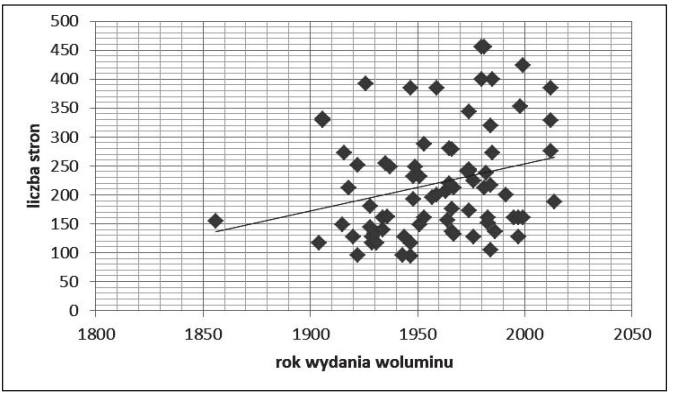
Liczba stron woluminu w podzbiorze A:



Liczba stron woluminu w podzbiorze B:

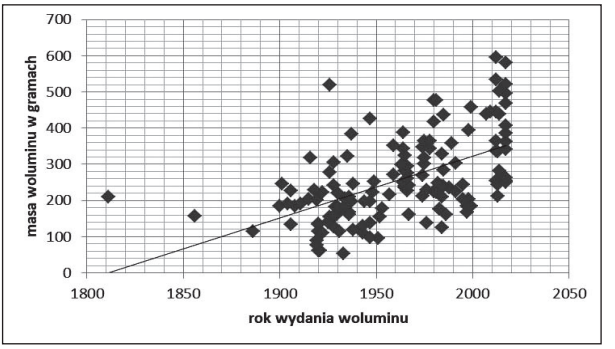


Liczba stron woluminu w podzbiorze C:

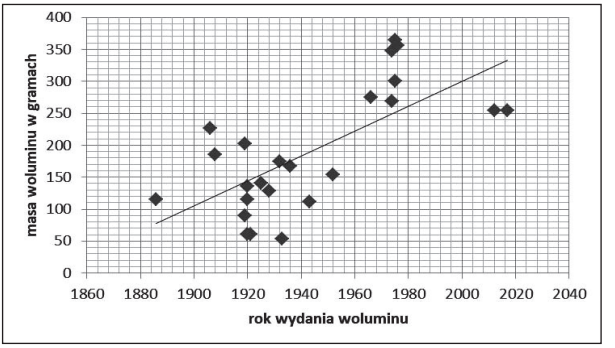


Masa pojedynczego woluminu (wyrażona w gramach) wzrastała w każdym z trzech podzbiorów A, B i C, co możemy zauważyć na wykresach (na osi poziomej podano rok wydania woluminów, a na pionowej – masę wrażoną w gramach), na których dodano linię trendu:

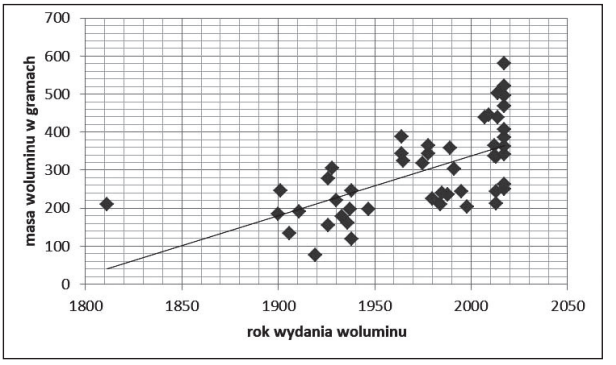
Masa woluminów z całym zbiorze:



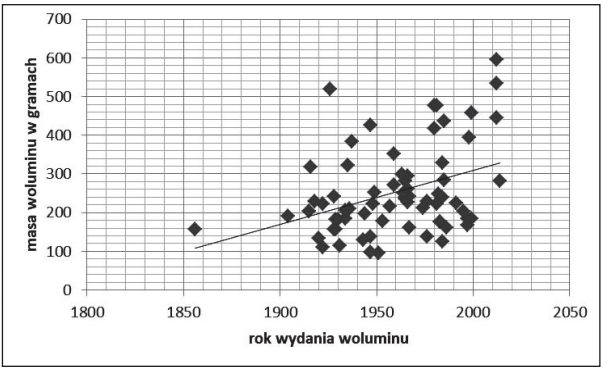
Masa woluminów w podzbiorze A:



Masa woluminów w podzbiorze B:



Masa woluminów w podzbiorze C:



Podajemy wartości liczbowe parametrów rozkładu masę (w gramach) rozważanych woluminów (w przypisach podano dane podręczników o najmniejszej i największej masie w danym podzbiorze):

zbiory woluminów	masa minimalna	masa maksymalna	kwartyl dolny	mediana	kwartyl górny	masa średnia	odchylenie średnie masy
A[11, 12]	54	364	115	171	258	189	80
B[13, 14]	77	581	211	270	364	297	94
C[15, 16]	96	596	178	225	294	254	87
A+B+C	54	596	179	236	331	258	92

W wieku XX **format woluminu podręcznika do matematyki** w przeważającej większości zbliżony był do A5 (szerokość 148 mm, wysokość 210 mm) i był

---

[11] T. Sierzputowski, S. Klebanowski, *Rachunki dla I klasy szkoły powszechnej*, Książnica Atlas, Lwów, Warszawa 1933 (54 gramy).

[12] H. Moroz, *Nasza matematyka*, *Podręcznik do klasy drugiej szkoły podstawowej*, wydanie trzecie, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975 (364 gramy).

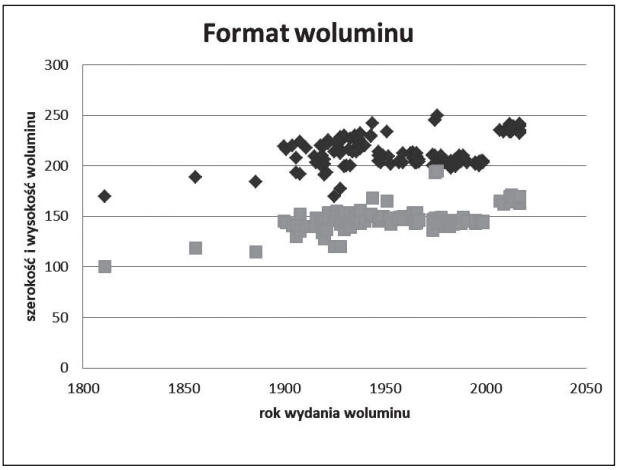
[13] R. Racięcki, *Krótka geometrya dla szkół miejskich*, Nakładem Księgarni Ludwika Fiszera w Łodzi, Warszawa 1919 (77 gramów).

[14] A. Makowski, T. Masłowski, A. Toruńska, *Matematyka 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017 (581 gramów).

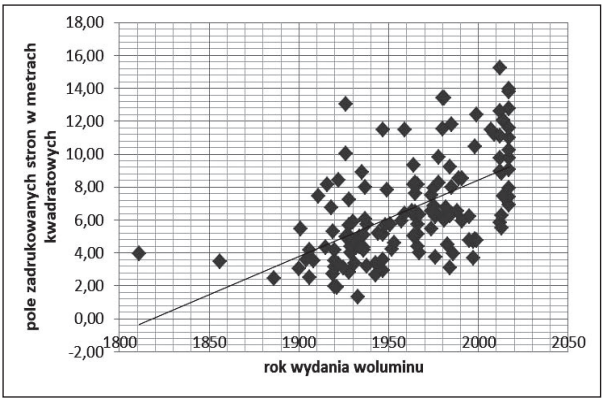
[15] S. Straszewicz, S. Kulczycki, *Geometria dla III klasy gimnazjum (dawniej IV),* Książnica Atlas, Wrocław–Warszawa 1947 (98 gramów).

[16] W. Babiański, L. Chańko, D. Ponczek*, MATeMAtyka 1. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Nowa Era, Warszawa 2012 (596 gramów).

większy od formatu woluminów w wieku XIX (szerokość ok. 100–120 mm, wysokość ok. 170–190 mm). Koniec wieku XX przyniósł powiększenie formatu stron do ok. 170 mm szerokości i ok. 240 mm wysokości (zbliżony do formatu B5). Zob. wykres *Format woluminu.*



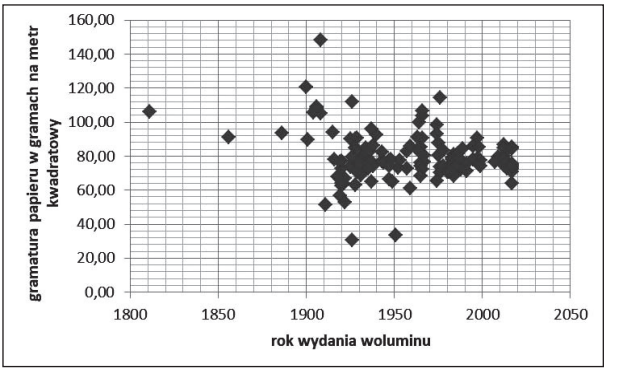
Konsekwencją rosnącego formatu woluminu, rosnącej liczby stron, a także zwiększenia liczby ilustracji w podręcznikach, jest **powiększenie sumarycznej powierzchni zadrukowanych stron** (tj. iloczynu liczby stron, wysokości i szerokości pojedynczej strony), co znowu łatwo zauważyć na wykresie (na osi poziomej podano rok wydania woluminu, a na pionowej – pole powierzchni zadrukowanych stron wyrażone w metrach kwadratowych):



Parametry rozkładu zadrukowanych stron woluminów wyrażone w metrach kwadratowych (w przypisach podano podręczniki o najmniejszym i największym polu powierzchni zadrukowanych stron):

zbiór woluminów	pole minimalne	pole maksymalne	kwartyl dolny	mediana	kwartyl górny	pole średnie	odchylenie średnie
A[17, 18]	1,33	7,95	2,78	4,16	5,37	4,20	1,48
B[19, 20]	2,48	13,97	5,66	7,53	9,78	7,77	2,44
C[21, 22]	2,96	15,22	4,40	5,93	8,13	6,69	2,42
A+B+C	1,33	15,22	4,26	6,03	8,45	6,69	2,64

Gramatura papieru i jego grubość. Gramatura papieru (masa metra kwadratowego arkusza papieru użytego do wydrukowania książki wyrażona w gramach), na którym drukowano podręczniki do matematyki, była zbliżona w rozważanym okresie i wynosiła przeciętnie ok. 80 gramów na metr kwadratowy, co łatwo zauważyć na wykresie zawierającym punkty odpowiadające latom wydania woluminów i gramaturę:



[17] T. Sierzputowski, S. Klebanowski, *Rachunki dla I klasy szkoły powszechnej*, Książnica Atlas, Lwów, Warszawa 1933 (zadrukowano 1,33 m^2 powierzchni).

[18] M. Braun, A. Mańkowska, M. Paszyńska, *Matematyka z kluczem 4. Część II. Podręcznik do matematyki dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017 (zadrukowano 7,95 m^2 powierzchni).

[19] F. Močnik (tłum. G. Martyniak), *Geometrya poglądowa dla niższych szkół średnich*, Nakładem Księgarni G. Seyfartha, Lwów 1906 (zadrukowano 2,48 m^2 powierzchni).

[20] M. Braun, A. Mańkowska, M. Paszyńska, K. Wej, W. Babiański, E. Szmytkiewicz, J. Janowicz, *Matematyka z kluczem 7. Podręcznik do matematyki dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017 (zadrukowano blisko 14 m^2 powierzchni).

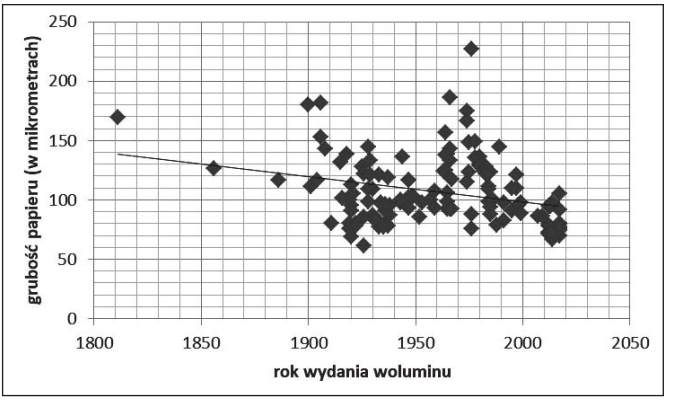
[21] S. Straszewicz, S. Kulczycki, *Geometria dla III klasy gimnazjum (dawniej IV),* Książnica Atlas, Wrocław–Warszawa 1947 (zadrukowano niecałe 3 m^2 powierzchni).

[22] W. Babiański, L. Chańko, D. Ponczek, *MATeMAtyka 1. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Nowa Era, Warszawa 2012 (zadrukowano ponad 15 m^2 powierzchni).

Podręczniki do matematyki drukowano na papierze o średniej grubości ok. 100 mikrometrów (tj. ok. 1/10 milimetra); w nieznaczny sposób zmieniała się ona w czasie. Wyraźnie jednak widać, że podręczniki dla najmłodszych uczniów (z klas pierwszej i drugiej szkoły podstawowej)[23] były drukowane w latach 60. i 70. XX wieku na nieco grubszym papierze, nawet dwukrotnie grubszym niż przeciętnie, co z pewnością ułatwiało dzieciom kartkowanie książki, a także wpływało na trwałość podręcznika, który miał służyć kilku rocznikom uczniów.

zbiór woluminów	minimalna grubość papieru	maksymalna grubość papieru	kwartyl dolny	mediana	kwartyl górny	średnia grubość papieru	odchylenie średnie
A	69	227	88	105	147	120	34
B	61	182	78	91	121	101	25
C	53	143	93	101	121	104	17
A+B+C	61	227	86	99	124	107	22

Grubość papieru, na którym drukowano podręczniki do matematyki:



Wydawcy podręczników szkolnych do matematyki w latach 1801–2017. W *Bibliografii* Teofila Żebrawskiego (zob. [2], [3]) znajdziemy informacje o nielicznych polskich[24] podręcznikach do matematyki, które ukazały się w latach

[23] Podręczniki:

(1) Z. Cydzik, *Matematyka 1*, WSiP, Warszawa 1974, wydanie IV,

(2) A.M. Rusiecki, W. Schayer, *Arytmetyka I*, PZWS, Warszawa 1964, wydanie XI,

(3) A.M. Rusiecki, W. Schayer, *Arytmetyka II*, WSiP, Warszawa 1974, wydanie XX, wydrukowano na papierze o grubości ok. 170–230 mikrometrów.

[24] Pomijamy podręczniki, które wydano w XIX wieku na ziemiach polskich po niemiecku, francusku, hebrajsku, bądź w jidysz, jak podręcznik arytmetyki ספר עיטיר סופרים

1801–1830. Wydane zostały nakładem głównie samych autorów, jako edycje Drukarni Księży Pijarów w Warszawie[25], Józefa Zawadzkiego w Wilnie, Dziennika Wileńskiego, Wilhelma Bogumiła Korna we Wrocławiu, Drukarni Akademickiej w Krakowie i in.

W okresie od 1830 roku aż do lat 20. XX wieku podręczniki szkolne do matematyki – co można stwierdzić, przeglądając karty tytułowe zachowanych woluminów w zbiorach A, B i C, a także katalogi bibliotek (zob. [4], [5]) – nadal ukazywały się przede wszystkim nakładem autorów i były drukowane m.in. w Drukarni Gazety Codziennej w Warszawie[26], u K. S. Jakubowskiego we Lwowie[27], u M. Arcta w Warszawie[28], u G. Seyfartha we Lwowie[29], u Gebethnera[30] (następnie: Gebethnera i Wolffa) w Krakowie, nakładem Kazimierza Idzikowskiego w Warszawie[31], czy Księgarni Ludwika Fischera w Łodzi[32]. Również w mniejszych miastach – które nie szczyciły się tradycjami akademickimi – wydawano podręczniki do matematyki, np. nakładem Księgarni Edwarda Trautmana w Płocku[33] czy Drukarni Karola Pollaka w Sanoku[34].

[Sefer iter soprim] *Wieniec mędrców*, Grodno 1802, Lwów 1815 (zob. [2], tom 2, s. 497, 531).

[25] Do rozbiorów Drukarnia Pijarów w Warszawie nosiła zaszczytną nazwę Drukarni J.K.Mci i Rzeczypospolitey u XX. Scholarum Piarum (łac. Typis S. R. M. & Reipublicæ, in Collegio Scholarum Piarum). Jej nakładem ukazało się w latach 1775–1811 m.in. kilka wydań podręcznika ks. Sz. Bielskiego *Arytmetyka praktyczna krótkim i łatwym sposobem przez pytania dla wygody młodzieży i użytku gospodarskiego zebrana* (zob. [2], s. 441).

[26] Zob. np. A.C. Clairaut [tłum. St. Przystański], *Zasady geometrii*, Z Drukarni Gazety Codziennej, Warszawa 1856.

[27] Zob. np. M. Jamrógiewicz, *Geometrya poglądowa dla niższych klas szkół średnich*, wydanie trzecie, Nakładem K.S. Jakubowskiego, Lwów 1901.

[28] S. Thomas, *Teorja arytmetyki,* części 1, 2 i 3, Nakładem i drukiem M. Arcta, Warszawa 1908.

[29] Zob. np. F. Močnik (tłum. G. Martyniak), *Geometrya poglądowa dla niższych szkół średnich*, Nakładem Księgarni G. Seyfartha, Lwów 1906.

[30] Zob. np. I. Kranz, *Zbiór zadań matematycznych, wydanie drugie przerobione i rozszerzone*, Księgarnia Gebethnera i Sp., Kraków 1811.

[31] Zob. np. S. Michalski, W. Zakrzewski, *Zbiór przykładów i zadań algebraicznych dla średnich zakładów naukowych męskich i żeńskich,* wydanie czwarte, Nakład Kazimierza Idzikowskiego, Warszawa 1915.

[32] Zob. np. R. Racięcki, *Krótka geometrya dla szkół miejskich*, wydanie trzecie, Nakładem Księgarni Ludwika Fiszera w Łodzi, 1919.

[33] Zob. np. H. Pniewski, *Zbiór zadań trygonometrycznych z dołączeniem maturalnych dla klas wyższych szkół średnich,* wydanie drugie powiększone, Nakładem Księgarni Edwarda Trautmana, Płock 1929.

[34] K. Brzostowicz, *Początki arytmetyki i algebry dla niższych klas szkół średnich. Część I na klasę I i II*, wydanie czwarte, Nakładem Księgarni Karola Pollaka, Sanok 1900.

Polskie podręczniki do matematyki wydawało także C.K. Wydawnictwo Książek Szkolnych w Wiedniu[35].

Wprowadzenie obowiązku szkolnego w 1919 roku[36] z pewnością zwiększyło popyt na podręczniki, zwłaszcza do szkół powszechnych, dla uczniów w wieku 7–14 lat. W okresie międzywojennym polskie podręczniki do matematyki ukazały się nakładem Wydawnictwa Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie, „Naszej Księgarni" Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Książnicy Polskiej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie, Domu Książki Polskiej, Wydawnictwa „Pomoc Szkolna" H. Wajnera w Warszawie, Księgarni Św. Wojciecha w Poznaniu, Książnicy Atlas – Zjednoczonych Zakładów Kartograficznych i Wydawniczych we Lwowie (po II wojnie światowej Książnica działała we Wrocławiu pod nazwą: Książnica Atlas – do końca lat 40.[37]), Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych we Lwowie, Instytutu Wydawniczego „Biblioteka Polska" i in. (zob. [4], [5]).

W okresie drugiej wojny światowej podręczniki do matematyki w języku polskim ukazały się nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na emigracji, Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych oraz nakładem Komisji Regulaminowo-Wydawniczej Armii Polskiej na Wschodzie[38]. Po 1945

---

[35] Zob. np. podręcznik: F. Močnik, *Piąta książka rachunkowa dla austryackich szkół ludowych pospolitych 1- do 3-klasowych*, C.K. Wydawnictwo Książek Szkolnych, Wiedeń 1886.

[36] *Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 r.*, Dziennik Ustaw 1919, nr 14, poz. 147 http://dziennikustaw.gov.pl/du/1919/s/14/147 Dodajmy też, że w tym samym numerze Dziennika Ustaw pod poz. 146 opublikowano *Dekret w przedmiocie przepisów tymczasowych o zakładach drukarskich i składach druków z dnia 7 lutego 1919 r.*, regulujący „na obszarach b. zaboru rosyjskiego utrzymanie zakładów drukarskich oraz składów druków" http://dziennikustaw.gov.pl/du/1919/s/14/146 [dostęp 26.02.2018].

[37] Prawdopodobnie jednym z ostatnich podręczników do matematyki wydanych w okresie powojennym przez Książnicę Atlas jest książka St. Straszewicza i St. Kulczyckiego, *Matematyka. Algebra, trygonometria i geometria wykreślna dla I klasy liceum ogólnokształcącego, wydział matematyczno-fizyczny*, Książnica Atlas, Wrocław–Warszawa 1949.

[38] W Jerozolimie w latach 1943–1944 wznowiono m.in. przedwojenne wydania podręczników: (1) A.M. Rusiecki, A. Zarzecki, *Arytmetyka. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej*. Klasa III, Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych. Nakład Komisji Regulaminowo-Wydawniczej Armii Polskiej na Wschodzie, Jerozolima 1943, (2) J. Mihułowicz, *Algebra dla klasy III gimnazjum*, Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych, Jerozolima 1943, (3) B. Iwaszkiewicz, *Geometria dla IV klasy gimnazjalnej*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Jerozolima 1944, (4) B. Iwaszkiewicz, J. Mazur, J. Słowikowski, *Arytmetyka. Podręcznik do klasy I gimnazjalnej*, Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych. Nakład Komisji Regulaminowo-Wydawniczej Armii Polskiej na

roku niektóre podręczniki do matematyki jeszcze przez kilka lat były wznawiane w Wielkiej Brytanii[39, 40] i Palestynie[41] (zob. [4]).

Na ziemiach okupowanych przez Związek Radziecki kilka rosyjskich podręczników do matematyki, przetłumaczonych na język polski, wydano nakładem Państwowego Wydawnictwa Mniejszości Narodowych Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej[42].

Większość podręczników do matematyki po roku 1947 ukazała się nakładem Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych[43]. Z wydawnictwa tego wyodrębniono w latach 50. XX wieku Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego (wydawcę kilku tytułów podręczników do matematyki,[44] wielokrotnie wznawianych), które z powrotem połączono z Państwowymi Zakładami Wydaw-

---

Wschodzie, Jerozolima 1943. Nakłady tych podręczników nie zostały podane w metryce książek.

[39] Zob. np. S. Banach, W. Stożek, *Algebra dla II klasy gimnazjalnej*, Nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Londyn 1945 (zob. [4]).

[40] Zob. np. S. Banach, W. Sierpiński, W. Stożek, *Arytmetyka i geometria dla VI klasy szkoły powszechnej,* Erroll Publishing, Edinburgh 1946 (zob. [4]).

[41] Zob. np. S. Banach, *Algebra dla klasy IV gimnazjalnej,* Nakładem Interim Treasury Committee for Polish Question– Educational Branch, Jerozolima 1946 (zob. [4]).

[42] W roku 1940 nakładem Państwowego Wydawnictwa Mniejszości Narodowych, Lwów–Kijów, wydano m.in. książkę A. P. Kiseleva, *Arytmetyka. Podręcznik dla klasy piątej szkoły średniej*, książkę N. A. Rybkina, *Trygonometria płaska. Podręcznik dla 9-tej i 10-tej klasy szkoły średniej* (zob. [5]) oraz dwie części zbioru zadań N. A. Rybkina, *Zbiór zadań geometrycznych dla szkoły średniej. Część pierwsza. Planimetria* oraz *Część druga. Stereometria* (zob. [4]). Zbiory zadań N. A. Rybkina były znane polskim uczniom, gdyż były wielokrotnie wydawane w języku polskim już przed pierwszą wojną światową, m.in. nakładem M. Stiftera w Łodzi w 1908 r., M. Arcta w Warszawie w 1911, aż do 1951 roku, gdy ukazały się nakładem „Naszej Księgarni" w Warszawie.

[43] Do początku lat 50. XX wieku „Nasza Księgarnia" kontynuowała wydawanie podręczników-przewodników metodycznych adresowanych do nauczycieli w ramach serii „Z Praktyki Szkolnej", którą wydawnictwo to zapoczątkowało ok. roku 1928. W 1951 roku wydawnictwo „Nasza Księgarnia" wznowiło także wydanie obu części zbioru zadań N. A. Rybkina, *Zbiór zadań geometrycznych dla szkoły średniej. Część pierwsza. Planimetria* oraz *Część druga. Stereometria,* a także – tego samego autora – *Zbiór zadań trygonometrycznych z dodatkiem zadań z geometrii wymagających zastosowania trygonometrii* (zob. [4]).

[44] Zob. np. (1) J. Górski, *Geometria analityczna*, wydanie XV, Państwowe Zakłady Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1967; (2) J. Górski, M. Romanowski, *Geometria dla techników*, cześć I, wydanie XIV, Państwowe Zakłady Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1965; (3) J. Górski, M. Pęczalski, *Geometria i trygonometria dla techników*, cześć II, wydanie XVI, Państwowe Zakłady Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1966.

nictw Szkolnych w roku 1974. Od tego roku wydawnictwo to działa pod nazwą Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne i do 1989 roku było monopolistą na rynku polskich podręczników. W okresie powojennym nieliczne tytuły podręczników ukazały się nakładem Państwowych Wydawnictw Technicznych[45]. Początek lat 90. XX wieku przyniósł powstanie wielu nowych wydawnictw na polskim rynku. Niektóre z nich nie wytrzymały konkurencji i po wydaniu niewielkiej liczby podręczników zaprzestały wydawania kolejnych podręczników szkolnych, połączyły się, tworząc nowe wydawnictwa lub zakończyły działaność wydawniczą. Po 2010 roku polskie podręczniki do matematyki wydaje pięć wydawnictw o zasięgu ogólnopolskim: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe w Gdańsku, Nowa Era w Warszawie, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon w Gdyni oraz Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro.

Nakład polskich podręczników do matematyki. Trudno oszacować nakład podręczników do matematyki wydawanych w języku polskim przed 1947 rokiem. Książki te nie zawierały zwykle metryki książki, nie informowano też o wielkości nakładu. Czasem podawano numer wydania na karcie tytułowej książki. Można szacować, że nakład poszczególnych wydań wahał się od kilkuset do kilkudziesięciu tysięcy egzemplarzy[46]. Z pewnością – ze względu na obowiązek szkolny – nakłady podręczników dla uczniów szkół powszechnych w wieku 7–14 lat – były wielokrotnie większe niż nakłady podręczników dla gimnazjalistów i licealistów.

W metrykach książek do użytku szkolnego wydanych w latach 1947–1988 przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (a wcześniej: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych) podano zarówno numer wydania, jak i jego nakład. Niektóre z podręczników doczekały się zaledwie kilku wydań i niewielkich nakładów w danym wydaniu. Wiele miało jednak kilkanaście, a niektóre nawet ponad dwadzieścia wydań. Nakłady tych wydań osiągały kilkaset tysięcy egzemplarzy. Podajmy kilka przykładów:

1) Podręcznik Antoniego Mariana Rusieckiego i Wacława Schayera *Arytmetyka I* miał osiemnaście wydań do 1974 roku (zob. [4]). Wydanie jedenaste tego podręcznika w 1964 roku ukazało się w nakładzie 398 tys. egzemplarzy.

---

[45] W 1957 roku nakładem Państwowych Wydawnictw Technicznych ukazały się następujące podręczniki: (1) D. Majewski, *Arytmetyka dla robotników* oraz (2) M. Chrzanowski, *Geometria dla robotników*, adresowane do osób, które uzupełniały swoje kwalifikacje zawodowe.

[46] Dane na temat liczby i roku kolejnych wydań staraliśmy się odszukać w katalogach internetowych bibliotek (zob. [4], [5]). Katalogi te nie podają jednak wielkości nakładu danego wydania. Te dane odczytaliśmy z metryki egzemplarzy, do których udało nam się dotrzeć, zebranych w zbiorach A, B i C.

2) Podręcznik Antoniego Mariana Rusieckiego i Wacława Schayera *Arytmetyka II* miał dwadzieścia wydań do 1974 roku (zob. [4]). Wydanie dwudzieste tego podręcznika w 1974 roku ukazało się w nakładzie 315 tys. egzemplarzy.

3) Podręcznik Antoniego Mariana Rusieckiego i Wacława Schayera *Arytmetyka z geometrią III* miał dwadzieścia wydań do 1974 roku (zob. [4]). Wydanie dwudzieste tego podręcznika w 1974 roku ukazało się w nakładzie 370 tys. egzemplarzy.

4) Podręcznik Antoniego Mariana Rusieckiego i Wacława Schayera *Matematyka IV* miał dwadzieścia dwa wydania do 1976 roku (zob. [4]).

5) Pierwsze wydanie podręcznika Aleksandra Białasa i Stefana Straszewicza *Matematyka kl. 6* w roku 1964 ukazało się w nakładzie 864 tys. egzemplarzy[47]. Do 1978 roku ukazało się szesnaście wydań tego podręcznika (zob. [4]).

6) Pierwsze wydanie podręcznika Aleksandra Białasa i Stefana Straszewicza *Matematyka kl. 7* w roku 1964 ukazało się w nakładzie 735 tys. egzemplarzy. Do 1979 roku ukazało się szesnaście wydań tego podręcznika (zob [4]). Wydanie XVI ukazało się w nakładzie „zaledwie" 125 tys. egzemplarzy.

7) Podręcznik Zofii Cydzik (oprac. graf. Karol Syta) *Matematyka dla klasy pierwszej szkoły podstawowej* miał czternaście wydań w latach 1973–1999 (zob. [4]). Wydanie czwarte w roku 1978 ukazało się w nakładzie 300 tys. egzemplarzy.

9) Podręcznik *Matematyka. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, praca zbiorowa pod red. Stanisława Wołodźki (opracowali: Henryk Kąkol, Adam Łomnicki, Zbigniew Powązka, Stanisław Wołodźko), miał cztery wydania w latach 1985–1991. Wydanie drugie w roku 1988 ukazało się w nakładzie 700 tys. egzemplarzy.

10) Podręczniki *Algebra dla klasy I liceum ogólnokształcącego* i *Algebra dla klasy II liceum ogólnokształcącego* Anieli Ehrenfeucht i Olgi Stande miały w latach 1967–1989 dwadzieścia wydań (zob. [4]).

Po roku 1989 wydawnictwa nie podają wielkości nakładu w metryce podręcznika. Z pewnością bierze się to faktu, że nie jest on znany w chwili oddania książki do druku: po sprzedaniu egzemplarzy dostępnych na rynku wydawnictwo zleca dodruk kolejnych egzemplarzy w celu zaspokojenia popytu na podręcznik, ale bez dużej nadwyżki egzemplarzy, których magazynowanie przynosiłoby straty. Możemy przypuszczać, że pierwsze wydania podręczników zwykle ukazują się w większym nakładzie niż kolejne. Szacowana wielkość nakładu danego tytułu jest rzędu kilkudziesięciu tysięcy egzemplarzy w skali roku, biorąc pod uwagę, że (a) liczba uczniów w danym roczniku wynosi ok. 380 tys., (b) podręcznik

---

[47] Jest to największy nakład wydania podręcznika do matematyki, który udało nam się odczytać w metrykach dostępnych egzemplarzy.

służy uczniowi i zwykle jego młodszemu o rok koledze, (c) na rynku podręczników do matematyki dostępnych jest 4–5 serii wydawniczych o zasięgu ogólnopolskim.

Liczba autorów danego podręcznika do matematyki w okresie od 1801 do 2017 wyraźnie wzrasta. W latach 1801–1919 z reguły jedna osoba była autorem danego podręcznika, prawie nie spotykało się książek do użytku szkolnego, przygotowanych przez dwóch–trzech lub więcej współtwórców. Zwróćmy uwagę, że w przypadku podręczników do matematyki tłumaczonych na język polski istotny był wkład tłumacza podręcznika, który zaadaptował go do użytku szkolnego dla Polaków (jako przykład niech posłużą podręczniki *Arytmetyka dla szkół narodowych* czy *Geometria dla szkół narodowych* Simona Antoine'a L'Huilliera, tłumaczone na język polski przez ks. J. Gawrońskiego). Niebagatelna także była rola rytownika, który przygotowywał ilustracje do podręczników geometrii. O ile nazwisko tłumacza podawano na karcie tytułowej podręcznika, to z reguły twórca ilustracji pozostawał anonimowy.

W podręcznikach adresowanych do najmłodszych uczniów, w wieku 7–8 lat, warstwa graficzna jest niezwykle istotna. *Elementarz* Mariana Falskiego dla uczniów klasy I szkoły podstawowej ukazywał się przez kilkadziesiąt lat z niezapomnianymi ilustracjami i kaligrafią Jerzego Karolaka, którego nazwisko wymienia się obok Mariana Falskiego w opisie *Elementarza* w katalogach bibliotek (zob. [4]). Równie cenne – niestety już prawie zupełnie zapomniane – były ilustracje Zofii Fijałkowskiej i kaligrafia Aleksandra Kwiatkowskiego w podręczniku Antoniego Mariana Rusieckiego i Wacława Schayera *Arytmetyka I,* który – jak już wspominaliśmy – doczekał się osiemnastu wydań do 1974 roku. Nazwiska Zofii Fijałkowskiej[48] i Aleksandra Kwiatkowskiego są jednak pomijane w bibliotecznych katalogach przy opisach podręczników. Możemy je odnaleźć dopiero na drugiej stronie karty tytułowej podręcznika Rusieckiego i Schayera *Arytmetyka I*. Nazwiska Ryszarda Dudzickiego, Karola Syty – ilustratorów podręczników Zofii Cydzik dla klas pierwszej i drugiej szkoły podstawowej: *Matematyka 1* i *Matematyka 2* – są zwykle podawane wraz z nazwiskiem Z. Cydzik przy opisie jej podręcznika w katalogach bibliotek (zob. [4]).

W okresie międzywojennym powstało kilka podręczników do matematyki napisanych przez dwóch lub trzech matematyków spośród wymienionych czterech: Stefan Banach, Władysław Nikliborc, Wacław Sierpiński, Włodzimierz Stożek, np. (zob. [4]): trójka współautorów Banach–Sierpiński–Stożek opracowała podręczniki: do arytmetyki i geometrii dla klas I i II szkół średnich (wydane w roku 1929), do arytmetyki i geometrii dla klas V, VI i VII szkoły powszechnej (wyda-

[48] Zofia Fijałkowska ilustrowała w latach 50. i 60. XX w. książki Marii Konopnickiej, Janiny Porazińskiej, Ewy Szelburg-Zarembiny i in. (zob. [4]).

ne w latach 1933–1935), do arytmetyki dla klasy 1 gimnazjalnej (wyd. w 1935 roku). Para Banach–Sierpiński opracowała także podręcznik algebry dla II klasy gimnazjalnej (wyd. 1934 r.), a para Nikliborc–Stożek – podręcznik do algebry dla klasy IV gimnazjalnej (wyd. 1936 r.). Podręcznik algebry do klasy III gimnazjum (wyd. 1935 r.) opracował sam Banach, bez współpracowników.

W okresie powojennym podręczniki do matematyki były często dziełem pary autorów. Oprócz wspominanych już wcześniej Antoniego Mariana Rusieckiego i Wacława Schayera – autorów podręczników do szkoły podstawowej (zob. [4]) – należy wspomnieć o Zofii Krygowskiej i Janinie Maroszkowej – autorkach podręczników do geometrii dla szkół ponadpodstawowych, używanych w latach 1965–1985, czy o Anieli Ehrenfeucht i Oldze Stande – autorkach podręczników do algebry do szkoły ponadpodstawowej, które w latach 1967–1989 doczekały się dwudziestu wydań.

Od końca lat 80. XX wieku większość podręczników do matematyki jest pracami zbiorowymi kilku autorów. Podajmy kilka przykładów podręczników adresowanych do uczniów w wieku 14–16 lat:

1) Podręcznik *Matematyka. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej* – praca zbiorowa pod red. Stanisława Wołodźki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, opracowało czterech autorów: Henryk Kąkol, Adam Łomnicki, Zbigniew Powązka, Stanisław Wołodźko.

2) Nad podręcznikiem do gimnazjum *Matematyka 2001,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007, pracowało dziewięciu autorów (w nawiasie podano numer części[49], nad którą dany autor pracował): Anna Bazyluk (1, 2), Anna Dubiecka (1, 2, 3), Barbara Dubiecka-Kruk (1, 2, 3), Zbigniew Góralewicz (2, 3), Tomasz Malicki (1, 2, 3), Piotr Piskorski (1, 2, 3), Henryk Sienkiewicz (1, 2), Wacław Zawadowski (3), Andrzej Ziemieńczyk (1, 2, 3). Zwróćmy uwagę, że nad każdą z trzech części tego podręcznika, adresowanego do tej samej grupy uczniów poznających matematykę na poziomie gimnazjum, pracowało sześć osób. Trzy pozostałe osoby współpracowały przy opracowaniu jednej lub dwóch części podręcznika.

3) Nad podręcznikami do klasy siódmej szkoły podstawowej, wydanymi w roku 2017, pracowało od trzech do siedmiu autorów:

a) Podręcznik *Matematyka 7* wydawnictwa Operon (nr dopuszczenia: 899/4/2017) opracowało pięciu autorów: Bożena Kiljańska, Adam Konstantynowicz, Anna Konstantynowicz, Małgorzata Pająk, Grażyna Ukleja.

b) Podręcznik *Matematyka z plusem 7* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (nr dopuszczenia 780/4/2017) opracowało siedmiu autorów: Zofia Bolałek,

---

[49] Części te były przeznaczone odpowiednio dlo klas pierwszej, drugiej, trzeciej gimnazjum.

Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Marcin Karpiński, Jacek Lech, Adam Mysior, Krystyna Zarzycka.

c) Podręcznik *Matematyka z kluczem 7* wydawnictwa Nowa Era (nr dopuszczenia: 875/4/2017) opracowała grupa siedmiu autorów: Marcin Braun, Agnieszka Mańkowska, Małgorzata Paszyńska, Karolina Wej, Wojciech Babiański, Ewa Szmytkiewicz, Jerzy Janowicz.

d) Podręcznik *Matematyka 7* Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (nr dopuszczenia: 832/4/2017) opracowało troje autorów: Adam Makowski, Tomasz Masłowski, Anna Toruńska.

e) Podręcznik *Matematyka wokół nas 7* Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (nr dopuszczenia: 787/4/2017) jest dziełem Anny Drążek, Ewy Duvnjak, Ewy Kokierniak-Jurkiewicz, Marii Wójcickiej, wymienionych na stronie tytułowej podręcznika, w którym – zgodnie z informacją na kolejnej stronie – wykorzystano także materiały Barbary Grabowskiej i Zdzisławy Szadkowskiej z podręczników z serii *Matematyka wokół nas* do klas pierwszej i drugiej gimnazjum, które ukazały się nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych w latach 1999–2000. Książka ta zawiera więc materiały opracowane przez sześć osób.

Ogromna liczba współautorów podręczników do matematyki nie bierze się z potrzeby opracowania określonego rozdziału podręcznika przez specjalistę z danej dziedziny, w której jest bardziej biegły niż pozostali współautorzy. Nietrudno zauważyć, że tematy omawiane w podręcznikach matematyki dla uczniów w wieku 11–19 na przełomie XX i XXI wieku nie uległy poszerzeniu w porównaniu z latami 60. XX wieku, ani nawet w porównaniu z latami 30. ubiegłego wieku, gdy nad danym podręcznikiem pracował jeden autor lub co najwyżej dwóch, trzech współautorów. Presja czasu, jakiej poddawani są autorzy i wydawnictwa starający się dotrzymać kroku ministerstwu właściwemu do spraw oświaty, które od końca lat 80. XX wieku co kilka lat zmienia podstawę programową kształcenia uczniów lub wdraża reformy w strukturze polskiej oświaty[50], sprawia, że nad danym podręcznikiem musi pracować więcej osób. Zauważmy też, że od końca lat 80. XX wieku żaden podręcznik do matematyki nie doczekał się kilkunastu wydań jak te, którymi posługiwali się uczniowie w latach 60., 70. i 80. XX wieku.

Podsumowanie. W okresie ostatnich 200 lat wzrastały parametry fizyczne książek do użytku szkolnego z matematyki. Liczba stron, ciężar woluminu i jego

---

[50] W roku 1999 zmieniono w Polsce obowiązujący od 1968 roku podział dwustopniowy: na ośmioletnią szkołę podstawową i szkoły ponadpodstawowe; wdrożono podział trzystopniowy na sześcioletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne; od roku 2017 trzylenie gimnazja są wygaszane i wdrażany jest z powrotem podział dwustopniowy: na ośmioletnią szkołę podstawową i szkoły ponadpodstawowe.

format zwiększyły się z upływem czasu do tego stopnia, że podręczniki stawały się coraz mniej poręczne. Dzięki postępom technologii poligraficznej polskie podręczniki do matematyki są nie tylko bogato ilustrowane rysunkami, schematami, wykresami, których nie brakowało w jednokolorowych wydaniach książek od lat 30. do lat 80. XX wieku. Zawierają urozmaiconą szatę graficzną, w tym kolorowe zdjęcia. Bogata szata graficzna z pewnością ma wpływ na wyższą cenę woluminów drukowanych obecnie w stosunku do tych z lat 1945–1989 i wcześniejszych. W wyniku wdrożenia obowiązku szkolnego w 1919 roku rosły nakłady polskich podręczników do matematyki, zwłaszcza adresowanych do uczniów w wieku 7–14 lat. W latach 60., 70. i 80. XX wieku osiągały one kilkusettysięczne nakłady w kolejnych wydaniach, których było dwadzieścia lub więcej. Dzięki wielokrotnemu wznawianiu podręczników do matematyki w XX wieku kolejne ich wydania doskonalono bez pośpiechu. Podczas gdy w latach 1947–1989 w zasadzie jedno wydawnictwo miało monopol na wydawanie polskich podręczników do matematyki, to po roku 1989 – podobnie jak przed rokiem 1947 – ukazują się one nakładem wielu różnych wydawnictw. Nad podręcznikami do matematyki po roku 1989 pracują zwykle wieloosobowe zespoły autorów. Zespoły te mają niewielką szansę, aby doskonalić koncepcję kształcenia prezentowaną w podręczniku, gdyż przed kolejną reformą w polskim szkolnictwie zwykle ukazaje się zaledwie kilka jego wydań.

Bibliografia

[1] Fisz M., *Rachunek prawdopodobieństwa i statystyka matematyczna*, Biblioteka Matematyczna, tom 18, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.

[2] Żebrawski T., *Bibliografia piśmiennictwa polskiego z działu matematyki i fizyki oraz ich zastosowań na obchód czterechsetletniej rocznicy urodzin Kopernika*, Nakładem Biblioteki Kórnickiej, Kraków 1873 (reprint wydany w dwóch tomach przez Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN w serii Źródła do Dziejów Nauki i Techniki, tom XVIII, Warszawa 1992).

[3] Żebrawski T., *Dodatki do bibliografii piśmiennictwa polskiego z działu matematyki i fizyki oraz ich zastosowań*, Nakładem Biblioteki Kórnickiej, Kraków 1886 (reprint załączony do tomu drugiego reprintu [2] wydanego przez Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN w serii Źródła do Dziejów Nauki i Techniki, tom XVIII, Warszawa 1992).

[4] Katalog zbiorów polskich bibliotek naukowych, http://katalog.nukat.edu.pl, [dostęp 25.02.2018].

[5] Pedagogiczna Biblioteka Cyfrowa, http://pbc.up.krakow.pl/, [dostęp 26.02. 2018].

Jerzy Szczepański

Physical parameters of Polish school books for mathematics in the years 1801–2017

Summary

Over the last two hundred years, the physical parameters of school books in mathematics have been increasing. The number of pages, the weight of the volume and its format have increased over time to such an extent that school books have become less and less convenient. Due to the advances in printing technology, Polish school books for mathematics are not only richly illustrated with drawings, diagrams, charts, which were present also in the one color editions of books from the 1930s to the 1980s. They contain a varied graphic design, including colorful photos. The rich graphic design certainly has an impact on the higher price of currently printed volumes compared to 1945–1989 and earlier. As a result of the implementation of compulsory education in 1919, the circulation of Polish school books in mathematics increased, especially books addressed to pupils aged 7–14. In the 1960s, 1970s and 1980s subsequent editions of school books were printed in several hundred thousands of copies. The number of editions of a given school book has reached twenty or more. As a consequence of the repeated resumption of school books for mathematics in the 20th century, subsequent editions of their editions were perfected without haste. In the years 1947–1989 one publishing house had a monopoly on publishing Polish school books for mathematics. Until 1947 and after 1989, Polish school books for mathematics are published by many different publishing houses. Multi-person team of authors work on school books for mathematics after 1989. These teams have little chance to improve the concept of education presented in a school book, as usually only a few editions of a given school book appear before the next reform in Polish education.

Key words: Polish school books for mathematics, physical parameters of volumes.

Artykuły recenzyjne i recenzje

Marek Białokur
Uniwersytet Opolski

Artykuł recenzyjny
Rozważania na kanwie podręcznika:

Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach, Małgorzata Jastrzębska, Jarosław Żurawski, *Historia. Podręcznik dla klasy siódmej. Szkoła podstawowa*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2017, ss. 180

Recenzowany podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego w 2017 roku przez Ministra Edukacji Narodowej i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do nauczania historii w klasie siódmej szkoły podstawowej (nr ewidencyjny 914/4/2017), na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Dariusza Rotta, dr. Zbigniewa Morawskiego i mgr Katarzyny Wiszowatej-Walczak. Autorami podręcznika jest czwórka absolwentów Uniwersytetu Wrocławskiego. Mgr Zofia Bentkowska-Sztonyk to nauczyciel historii z 25-letnim doświadczeniem w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich. Od 1999 roku jest dyrektorem Gimnazjum nr 2 we Wrocławiu. Mgr Edyta Wach to dyplomowany nauczyciel historii z doświadczeniem w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącym; ponadto jest egzaminatorem gimnazjalnym i współpracownikiem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. Mgr Małgorzata Jastrzębska jest nauczycielem dyplomowanym historii i wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej i gimnazjum. Z kolei mgr Jarosław Żurawski, z wykształcenia historyk, przez wiele lat był czynnym nauczycielem; obecnie – jako absolwent muzeologii po studiach podyplomowych na Uniwersytecie Jagiellońskim – jest kustoszem muzealnym, który ma w swoim dorobku liczne publikacje dotyczące problematyki regionalnej[1]. Podkreślam ten fakt, gdyż jest to jeden z nielicznych zespołów złożonych tylko z nauczycieli praktyków, którzy opracowali szkolny podręcznik. Ich doświadczenie znalazło odzwierciedlenie w ilości podanych na kartach podręcznika szczegółowych informacji oraz w jego objętości[2].

[1] Informacje na podstawie materiału ze strony: http://www.wiking.com.pl/index-publikacja-9aa9336cb8990de086edb1c51d5a543b-7.htm [dostęp: 15.06.2018].

[2] Historyk i dydaktyk historii z Uniwersytetu Wrocławskiego, dr hab. Karol Sanojca zwrócił w tym kontekście uwagę, że „Zróżnicowane kompetencje autorów wpływały

Autorzy podręcznika postanowili mocno ograniczyć jego zawartość w stosunku do zapisów podstawy programowej[3], w której treści nauczania (wymagania szczegółowe) dla klasy siódmej obejmują zagadnienia, począwszy od kongresu wiedeńskiego. I tu wszystko się zgadza, gdyż pierwszy z tematów przedstawionych w podręczniku zatytułowany jest *Kongres wiedeński – nowy porządek w Europie*. Inaczej sytuacja wygląda, jeśli chodzi o lata międzywojenne, ponieważ historia tego okresu – przedstawiona w ostatnich rozdziałach – została potraktowana skrótowo w porównaniu z zapisami podstawy programowej; praktycznie ograniczono się do historii Polski w latach 1919–1922. Oznacza to przeniesienie sporej partii materiału przewidzianej do realizacji w klasie siódmej do klasy ósmej, w konsekwencji nauczyciele – ze względu na ogrom zagadnień – i tak nie zdążą ich omówić. Będzie to oznaczało powrót do niechlubnej tradycji z ubiegłego wieku, gdy w wielu szkołach podstawowych koniec edukacji historycznej w klasie ósmej wiązał się z nieprzerobieniem wielu tematów z historii najnowszej[4]. Z drugiej strony, sonda – przeprowadzona w połowie czerwca 2018 roku wśród ośmiu nauczycieli historii z sześciu opolskich szkół podstawowych, którzy w roku szkolnym 2017/2018 uczyli w klasach siódmych, przy czym żaden nie korzystał z podręcznika Wikinga – sześciu pracowało na podręczniku Nowej Ery, a dwóch na GWO – wykazała, że tylko dwóch zdołało zrealizować materiał w pełni, tj. zamknąć go na końcu okresu międzywojennego[5].

---

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 – co zapewne odnosiło się do autorów podręczników Wikinga – dop. M.B. – tworzyli dzieła może nieco mniej poprawne pod względem merytorycznym, za to bardziej wysmakowane dydaktycznie i lepiej dostosowane do możliwości ucznia" (Idem, *Gimnazjalne podręczniki do historii (1999–2019) – próba bilansu,* Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności, tom XV, pod red. G. Chomickiego, Kraków 2017, s. 62–63).

[3] Zob.: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-historia-klasy-iv-viii.pdf [dostęp: 15.06.2018].

[4] Na usprawiedliwienie nauczycieli trzeba przypomnieć, że często było to nie tylko wynikiem braku czasu, ale także ograniczonej wiedzy na temat historii najnowszej. Większość czynnych wówczas nauczycieli kończyła studia historyczne w PRL-u i miała świadomość, że wiedza, którą zdobyli na studiach, mocno się zdezaktualizowała, a nowe opracowania były dopiero *in statu nascendi*.

[5] Niektórzy podkreślali, że zrobili to świadomie, gdyż zależało im na dokładnym przerobieniu materiału do zakończenia I wojny światowej, a wiek XIX jest dla uczniów bardzo trudnym okresem, ponadto w roku szkolnym 2017/2018 program realizowany był w wyjątkowych okolicznościach, wynikających ze zmian spowodowanych reformą oświaty. Jeden z nauczycieli jako powód takiej sytuacji podał, że celowo pozostawił okres międzywojenny na początek roku szkolnego 2018/2019, gdyż chce omawiać dzieje Dru-

Przechodząc do układu treści w podręczniku, należy zaznaczyć, że autorzy, notabene te same osoby przygotowały program nauczania, generalnie postanowili trzymać się podstawy programowej, dzięki czemu proporcje między historią Polski a historią powszechną są w podręczniku zgodne z jej zaleceniami. Dlatego też w zdecydowanej większości przypadków treści z historii powszechnej poprzedzają te dotyczące historii narodu i państwa polskiego w XIX i na początku XX wieku. Zaledwie w kilku miejscach połączono kwestie z historii powszechnej i ojczystej – np. omawiając kongres wiedeński, autorzy przedstawili także podjęte na jego forum decyzje dotyczące ziem polskich (s. 7–8). Znamienne, że tego zabiegu nie powtórzono w odniesieniu do paryskiej konferencji pokojowej i traktatu wersalskiego (s. 150–153), wyłączając postanowienia dotyczące Polski i umieszczając je w temacie poświęconym kształtowaniu się granic Polski (s. 159–163).

Pierwsze trzy z sześciu rozdziałów odpowiadają niemal dokładnie pierwszym trzem działom z treści nauczania dla klasy siódmej[6]. Z kolei czwarty i piąty rozdział w podręczniku łączą po dwa tematy z treści nauczania[7]. Podobnie sytuacja wygląda w rozdziale szóstym, w którym częściowo pomieszczono treści z dwóch haseł w podstawie[8]. W ocenie recenzenta przyjęty układ nie jest optymalny, gdyż występują duże różnice w liczbie tematów w poszczególnych rozdziałach. I tak pierwszy rozdział *Europa w I połowie wieku* składa się z czterech tematów, drugi – *Ziemie polskie w I połowie XIX wieku* z pięciu, podobnie jak szósty zatytułowany *Odrodzenie państwa polskiego.* Z kolei trzeci rozdział *Świat w II połowie XIX wieku* obejmuje aż osiem tematów, czyli podobnie jak czwarty *Walka Polaków o niepodległość w II połowie XIX wieku* i piąty *I wojna światowa*, które liczą po

giej Rzeczypospolitej w okresie obchodów 100. rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę. W tym miejscu pragnę podkreślić, że nauczyciele wyrazili zgodę na podanie tych informacji w artykule, ale wszyscy zgodnie zastrzegli sobie anonimowość oraz nieujawnianie szczegółów, które mogłyby stanowić wskazówkę w ich identyfikacji, wszak nie wywiązali się z obowiązku realizacji podstawy programowej.

[6] W podstawie programowej są to kolejno: *Europa po kongresie wiedeńskim, Ziemie polskie w latach 1815–1848* i *Europa i świat w II połowie XIX i na początku XX wieku,* a w podręczniku odpowiednio *Europa w I połowie XIX wieku, Ziemie polskie w I połowie XIX wieku, Świat w II połowie wieku.*

[7] Rozdział czwarty w podręczniku, zatytułowany *Walka Polaków o niepodległość w II połowie XIX wieku,* zawiera treści nauczania obejmujące *Powstanie styczniowe* oraz *Ziemie polskie pod zaborami w II połowie XIX i na początku XX wieku.* Z kolei w rozdziale piątym podręcznika – *I wojna światowa* zawarte zostały treści z podstawy obejmujące hasła: *I wojna światowa* i *Sprawa polska w czasie I wojny światowej.*

[8] Rozdział szósty – *Odrodzenie państwa polskiego* zawiera w całości treści z podstawy z punktu pt.: *Odrodzenie państwa polskiego po I wojnie światowej* oraz częściowo z kolejnego: *Wznoszenie państwowego gmachu II Rzeczypospolitej.*

siedem tematów. W tym miejscu powstaje pytanie, czy nie byłoby sensowne podzielenie rozdziału trzeciego na dwa i wyodrębnienie rozdziału dotyczącego nauki, techniki, kultury oraz przemian gospodarczo-społecznych. Ten sam zabieg, naturalnie z uwzględnieniem specyfiki realizowanego materiału, należałoby zastosować w odniesieniu do rozdziałów czwartego i piątego. W ten sposób nauczyciel miałby argument do częstszych podsumowań materiału (lekcji powtórzeniowych), których w podręczniku nie zaplanowano w ogóle, oraz sprawdzianów kontrolnych, które jak mają to uczniowie wręcz zakodowane, następują po zakończeniu każdego rozdziału. W rezultacie wielu nauczycieli ma problem, jeżeli tylko im na tym zależy, aby częściej weryfikować historyczne umiejętności i wiedzę uczniów.

Po omówieniu układu kolejnych rozdziałów warto zwrócić uwagę na budowę poszczególnych tematów. Łącznie jest ich w podręczniku trzydzieści sześć. Zważywszy, że w siódmej klasie nauczyciele mają do dyspozycji dwie lekcje historii tygodniowo, liczba tematów w podręczniku gwarantuje ich spokojną realizację, nawet gdy przeznaczą po jednej lekcji na podsumowanie każdego z rozdziałów, sprawdzian i jego omówienie, co daje łącznie osiemnaście godzin lekcyjnych. Taka sytuacja będzie miała miejsce, gdy na każdej lekcji wprowadzającej nowy materiał będzie omawiany jeden temat w całości, a jego realizacja nie będzie przeciągana na kolejne godziny lekcyjne, co jest możliwe, ponieważ autorzy zadbali, aby każdy z nich miał podobną wielkość, tzn. zawierał zbliżoną objętościowo liczbę informacji, a więc i stron. A jest to umiarkowana liczba, gdyż na każdy temat przeznaczono od czterech do sześciu stron. Zalety takiego układu treści należy uwypuklić, ponieważ pozwala on – a jest to istotne dla zdecydowanej większości uczniów i nauczycieli – na właściwe tempo procesu lekcyjnego, w tym rekapitulację wtórną, wprowadzenie treści z nowego tematu, wreszcie podsumowanie, rekapitulację pierwotną oraz sformułowanie zadania domowego. Z doświadczeń dydaktyka historii regularnie hospitującego zajęcia wynika, że w szczególności rekapitulacja pierwotna i wtórna są w ostatnich latach najbardziej zaniedbanymi ogniwami lekcji[9]. Jak widać, autorzy podręcznika uważają podobnie, co potwierdza umieszczenie na końcu każdego tematu rubryki *To jest ważne*, w której w kilku punktach zostały wymienione najważniejsze z przedstawionych kwestii. Niestety, zabrakło im odwagi, aby pójść dalej, a może ulegli dziwnej i szkodliwej dla edukacji, nie tylko historycznej, presji środowisk, które domagają się, aby zrezygnować z zadawania uczniom prac domowych. Taki wniosek

[9] W tej materii inne zdanie wyrazili autorzy poradnika metodycznego poświęconego hospitacjom lekcji historii, którzy w pracy wydanej ponad 20 lat temu napisali, że „Jednostka lekcyjna winna rozpoczynać się przede wszystkim od podania nowych wiadomości, od zaciekawienia uczniów tematem, głównym problemem, a nie od rutynowego odpytywania" (B. Bleja, E. Bartkowski, *Poradnik hospitacyjny dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie,* Toruń 1995, s. 6).

można sformułować na podstawie lektury poleceń, o których będzie jeszcze mowa, a w których ewidentnie brakuje zadań wymagających odszukania informacji w innym niż podręcznik źródle wiedzy historycznej. Tymczasem byłoby jak najbardziej wskazane, żeby uczniowie klasy siódmej poprosili, choćby rodziców lub dziadków, o pomoc, np. w ocenie zasadności organizacji polskich powstań narodowowyzwoleńczych, znaczenia kultury i sztuki dla obrony polskości w okresie porozbiorowym czy decyzji o walce przeciwko Trzeciej Rzeszy we wrześniu 1939 roku[10].

Obok wspomnianej rubryki *To jest ważne* recenzowany podręcznik ma w każdym rozdziale jeszcze kilka innych stałych elementów. I tak każdy z sześciu rozdziałów otwiera umieszczona na dwóch stronach kolorowa mapa, zatytułowana niemal dokładnie tak jak każdy z rozdziałów. W połączeniu z dziewięcioma mapkami w poszczególnych rozdziałach daje to łącznie piętnaście źródeł kartograficznych w podręczniku. Co ważne, do kilku z nich sformułowano polecenia, które wymagają od uczniów samodzielnej pracy. Przykładowo na mapie z przebiegiem powstania listopadowego uczniowie mają za zadanie znaleźć miejsca głównych walk powstańców z armią rosyjską (s. 35–36). Z kolei na podstawie mapy przedstawiającej zjednoczenie Włoch w latach 1859–1870 należy w porządku chronologicznym wymienić państwa, które przyłączały się do Królestwa Sardynii (s. 53–54), zaś na mapie *Europa po I wojnie światowej* wskazać zmiany terytorialne, do których doszło na skutek traktatu wersalskiego (s. 152–153). Powyższe przykłady pokazują, że nie są to zadania szczególnie skomplikowane. Należy jednak pamiętać, że praca z mapą uważana jest przez większość uczniów za trudną, dlatego zaproponowane przez autorów podręcznika formy pracy należy uznać za adekwatne nie tylko w kontekście możliwości młodych osób, ale również potrzeb i wymogów procesu nauczania.

Otwierająca każdy rozdział „rozkładówka" oprócz mapy zawiera oś czasu, na której umieszczono najważniejsze wydarzenia omówione w rozdziale. Rozwiązanie to należy ocenić pozytywnie. Całość uzupełnia podanie, na fioletowym podświetleniu, ogółu zamieszczonych w rozdziale tematów wraz tytułami wszystkich omówionych w nich zagadnień. Innym stałym elementem podręcznika jest polecenie umieszczone bezpośrednio pod tytułem tematu, najczęściej odwołujące się do wcześniejszych zagadnień lub skłaniające do skorzystania z jednej z pod-

[10] W ostatniej kwestii, tj. odnośnie do wydarzeń z roku 1939, można być więcej niż pewnym, że wiele osób wyraziłoby swoją opinię. I nawet gdyby była to aprobata lub krytyczna polemika z tezami zawartymi w książce Piotra Zychowicza *Pakt Ribbentrop-Beck, czyli jak Polacy mogli u boku III Rzeszy pokonać Związek Sowiecki* (2012), byłaby to wartość sama w sobie. Opinia dorosłych pokazałaby młodym ludziom, że poruszane w szkole tematy interesują także ich najbliższych, którzy obowiązkową edukację historyczną zakończyli już wiele lat temu.

ręcznikowych map. Wyróżnikiem graficznym tych zadań jest kolor zielony, którym zostały zapisane w podręczniku. Inny stały element to podział poszczególnych tematów na zagadnienia/problemy, które odwołują się do poszczególnych treści z wymagań szczegółowych w podstawie programowej. Każdy z takich punktów, a jest ich w każdym temacie kilka, najczęściej około pięciu–sześciu, został w tekście wyróżniony kolorem czerwonym. Każdy z tematów wieńczy rubryka *Pytania i polecenia,* w której autorzy umieścili 3–4 pytania problemowe, odnoszące się bezpośrednio do treści tematu. Część poleceń, jak nadmieniono, odwołuje się do zamieszczonych w podręczniku map oraz innych materiałów źródłowych. Stosunkowo rzadko autorzy proszą uczniów, o czym już raz w recenzji wspomniano, o wykorzystanie innych niż podręcznikowe źródeł informacji i wykonanie na ich podstawie oryginalnego zadania, np. przygotowanie ulotki z programem wybranej polskiej partii politycznej działającej na przełomie XIX i XX wieku, w kontekście tematu *Partie polityczne na ziemiach polskich* (s. 117), czy odszukanie, w dowolnym źródle, informacji na temat Józefa Piłsudskiego i Romana Dmowskiego oraz wynotowanie ich najważniejszych dokonań (w ramach tematu *Polacy w czasie I wojny światowej,* s. 145). W 26 z 36 tematów autorzy zdecydowali się na umieszczenie, na ostatniej stronie, minisłowników. Łącznie wyjaśniono w nich nieco ponad 50 terminów i pojęć. Co ważne, niemal w każdym przypadku są to terminy istotne, w innych podręcznikach często pozostawiane bez wyjaśnienia[11]. Niestety, wydrukowano je bardzo małą czcionką, co utrudnia ich odczytanie. W narracyjnej, tj. głównej części podręcznika zastosowano wytłuszczenia (pogrubiona czcionka), których jest ponad 300. W ten sposób postanowiono zwrócić uwagę uczniów na najważniejsze daty, osoby, miejsca, wydarzenia, terminy, instytucje, etc. Zazwyczaj nie przesadzono z ich liczbą na poszczególnych stronach, choć np. na s. 111 pogrubioną czcionką wymieniono 16 nazwisk przedstawicieli polskiej literatury i sztuki przełomu XIX i XX wieku. Z uznaniem należy odnotować konsekwentne podawanie prawidłowej wymowy wyrazów obcojęzycznych, o czym często zapominają autorzy innych podręczników, tymczasem jest to istotny element pisarstwa podręcznikowego na poziomie szkoły podstawowej, zwracający uwagę na właściwą wymowę, w szczególności nazwisk – vide R. Castlereagh (s. 7) czy G. Clemenceau (s. 150) – oraz pozwalający uniknąć lub przynajmniej znacząco

[11] Dla przykładu w podręczniku Wikinga na s. 91 wyjaśniono w omawianym *Słowniczku* termin *wiosna posewastopolska – czas „odwilży",* podczas gdy w recenzowanym na forum Komisji Podręcznikowej PAU kilkanaście lat temu opracowaniu GWO dla klasy drugiej liceum i technikum recenzentka słusznie zwróciła uwagę, że autor, odwołując się do terminu *odwilż posewastopolska*, nie objaśnił go (J. Hoff, *Opinia o podręczniku dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony: M. Gładysz, Historia II. Część 1. Od oświecenia do 1918 roku,* GWO, Gdańsk 2003, Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, tom IV, pod red. G. Chomickiego, Kraków 2006, s. 69).

ograniczyć liczbę „zabawnych" sytuacji, w których uczeń męczy się z odczytaniem/podaniem prawidłowej wymowy np. P. Gauguin (s. 72).

Jak słusznie zauważyła przywoływana już Jadwiga Hoff:

> Współczesna dydaktyka podkreśla potrzebę kształcenia wielostronnego, polegającego na łączeniu elementów różnych metod dydaktycznych. Szczególnie pożądane jest ograniczenie metod podających na rzecz tych, które wymagają od uczniów umiejętności wyszukiwania informacji, samodzielnego rozwiązywania problemów, krytycyzmu. Nieoceniona wręcz dla osiągnięcia tych celów jest praca ze źródłem historycznym, które podczas lekcji może pełnić różne funkcje – informacyjną, ilustracyjną, weryfikującą itp. W większości podręczników nie ma wystarczającej ilości tekstów źródłowych. Rzadkością są też wykresy czy tabele ukazujące zjawiska historyczne poprzez dane statystyczne[12].

W tej ostatniej kwestii recenzowany podręcznik nie wypada najgorzej, choć za wynik w pełni satysfakcjonujący trudno uznać zamieszczone w nim 22 schematy, wykresy czy zestawienia tabelaryczne. Docenić należy to, że mają zróżnicowany charakter. Na minus zapisać z kolei fakt, że poziom ich opracowania oraz wykonania odpowiada możliwościom technicznym końca ubiegłego wieku. Od tego czasu, dzięki nowoczesnym programom komputerowym, w wielu podręcznikach pojawiły się znacznie bardziej atrakcyjne wizualnie oraz czytelne formy graficznego przedstawienia informacji statystycznych. W tej materii zdecydowanie najlepiej prezentują się podręczniki do wszystkich poziomów nauczania historii przygotowane przez wydawnictwo Nowa Era oraz Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. O tym, że wymienione wydawnictwa wyznaczają trendy, świadczyć może przygotowanie na potrzeby recenzowanego podręcznika infografiki zatytułowanej *Nowe rodzaje broni na frontach I wojny światowej* (s. 130–131). Ta przysłowiowa jaskółka wiosny jednak nie czyni, gdyż próżno szukać w książce innych tego rodzaju materiałów. A szkoda, gdyż przyciąga uwagę i z powodzeniem tego rodzaju element obudowy dydaktycznej podręcznika mógłby znajdować się w każdym z 6 rozdziałów.

Liczba zamieszczonych w podręczniku tekstów źródłowych odpowiada w przybliżeniu podanej powyżej dla wykresów, schematów i tabel. Dokładnie jest ich 24; mają różny charakter i objętość. Oznacza to, że są wśród nich fragmenty dokumentów aktowych, np. konstytucji, jak i opracowania historiograficzne, które najczęściej liczą od kilku do kilkunastu wersów. Do wszystkich, co warto podkreślić, sformułowano pytania, na które uczeń może udzielić odpowiedzi po uważnej lekturze i analizie tekstu. Do tej części podręcznika, która wymaga analizy tekstowego materiału źródłowego, zaliczyć należy również 5 tekstów zamieszczonych w rubryce *Przeczytaj* oraz 12 z rubryki *Czy wiesz, że.* Te ostatnie, choć zawierające informacje, które mogą zainteresować uczniów, są jednak przede

[12] J. Hoff, op. cit., s. 66.

wszystkim uzupełnieniem podstawowego wykładu, o czym świadczy fakt, iż nie sformułowano do nich poleceń zmuszających ucznia do wysiłku intelektualnego.

Zdecydowanie więcej w recenzowanym podręczniku zamieszczono obrazów, fotografii i karykatur. Autor recenzji doliczył się na kartach książki 200 tego rodzaju źródeł, które w zdecydowanej większości przypadków zostały dobrze wyselekcjonowane, gdyż spełniają swoją rolę jako materiał ilustrujący prezentowaną w podręczniku epokę oraz ściśle wiążą się z tekstem. Z reguły mają również odpowiednio dobraną do formatu podręcznika wielkość. Recenzentowi szczególnie przypadł do gustu pomysł zamieszczenia w podręczniku fotograficznej dokumentacji poszczególnych etapów budowy wieży Eiffla w Paryżu (10 sierpnia 1887–11 marca 1889 r., s. 61)[13]. Docenić należy również fakt, że wszystkie materiały ikonograficzne zostały opatrzone opisem informacyjnym i wyodrębnione na stronie poprzez otoczenie ramką w delikatnym jasnoniebieskim kolorze. Szkoda tylko, że zaledwie kilka obrazów i fotografii, oprócz podpisu, zostało wykorzystanych jako materiał do samodzielnej pracy uczniów. A i tak są to głównie polecenia w rodzaju: „Nazwij budowlę widoczną w tle" – rzecz dotyczy nowojorskiej Statuy Wolności (s. 66); „Nazwij zabytek widoczny w centralnym punkcie placu" – tym razem na współczesnym zdjęciu lotniczym widać centrum Paryża, a budowla, o którą pytają autorzy, to Łuk Triumfalny (s. 69). Nieco więcej wysiłku wymaga od uczniów wskazanie władców Austro-Węgier, Rosji i Turcji na karykaturze z okresu wojen bałkańskich (s. 123).

Spośród największych wydawnictw tylko GWO oraz Wiking zdecydowały się na opublikowanie w Internecie pełnej, tzw. „demonstracyjnej", wersji swoich podręczników do historii w klasie siódmej. Operon, Nowa Era oraz WSiP zamieściły jedynie obszerne fragmenty, w tym całe rozdziały. Podkreślam tę okoliczność, gdyż pozytywnie wyróżnia ona Wikinga i GWO, dając nauczycielom możliwość kompleksowego zapoznania się z książką przed podjęciem decyzji o jej wyborze. Niestety tego nowoczesnego i przyjaznego w stosunku do nauczycieli podejścia w kontekście wykorzystania Internetu zabrakło autorom podręcznika. A szkoda,

[13] W kontekście budowy wieży Eiffla autorzy podręcznika pokusili się o interesujący opis, który ma nie tylko historyczny, ale i uniwersalny wymiar, pokazujący, jak rzeczy i zachowania, które początkowo budzą ogromne kontrowersje, z czasem stają się standardem. „Przykładem ogromnych możliwości ówczesnych inżynierów – czytamy w opracowaniu – było wybudowanie przez Gustava Eiffla (czytaj: efela) w Paryżu wieży, która jest do dzisiaj jedną z najwyższych stalowych konstrukcji na świecie (300 metrów wysokości – niestety nie jest to informacja precyzyjna, gdyż w momencie wybudowania mierzyła 312,27 cm – dop. M.B.). Budowla ta wzbudzała bardzo wiele emocji i miała przeciwników. Dziś nikt nie wyobraża sobie Paryża bez wieży Eiffla (czytaj: ajfla)" (Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, M. Jastrzębska, J. Żurawski, *Historia. Podręcznik dla klasy siódmej,* Szkoła podstawowa, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2017, s. 61).

gdyż nie należało ulegać zaleceniom MEN i walczyć o umieszczanie odsyłaczy do profesjonalnie przygotowywanych stron www w podręcznikach. Do takich stron zaliczam w pierwszej kolejności te, które należą do samych wydawnictw, a zamieszczone na nich materiały pozwalają efektywnie wzbogacić obudowę dydaktyczną podręczników. Wiem, że było to zadanie trudne, ale nie było *Mission: Impossible*. W efekcie otrzymaliśmy podręczniki, które z jednej strony mają być nowoczesne, podczas gdy z drugiej od tej nowoczesności się odcinają. Należy mieć nadzieję, że w najbliższym czasie ministerstwo wycofa się z tego pomysłu, gdyż zdecydowanie wyrządza on edukacji większą szkodę, niż przynosi korzyść. A wynika to z faktu, że nie mając tego rodzaju wskazówek, młodzież często zagląda na pseudohistoryczne strony, na których jest wiele błędów merytorycznych, ale, co gorsza, także świadomych zafałszowań przeszłości. To tak, jakby ukryć adres internetowy, pod którym nauczyciele mogą odszukać i zapoznać się z efektami wieloletnich prac Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, i powiedzieć im: szukajcie w sieci… Może znajdziecie[14]. Swoją drogą interesujące byłyby badania, pokazujące, gdzie i jakie odpowiedzi znaleźli uczniowie klasy siódmej korzystający z podręcznika Wikinga i pochylający się nad pytaniami: Wyszukaj informacje o Józefie Bemie? Wyjaśnij, dlaczego jest uważany za bohatera w Polsce, na Węgrzech i w Turcji? (s. 23); Wyszukaj informacje na temat Józefa Chłopickiego i przygotuj jego krótki życiorys? (s. 32); Odszukaj w różnych źródłach informacje o Abrahamie Lincolnie? Przygotuj plakat wyborczy na wybory prezydenckie w 1860 roku? (s. 50); Wyszukaj w dowolnym źródle informacji wiadomości na temat Józefa Piłsudskiego i Romana Dmowskiego. Wypisz ich najważniejsze dokonania? (s. 145). Mam nadzieję, że teraz każdy zdaje sobie sprawę z zagrożenia, jakim jest pozostawienie uczniów bez wskazówek dotyczących przeszukiwania stron www. A dla nieprzekonanych proponuję ćwiczenie w odniesieniu do ostatniego z przywołanych zadań. Zapewniam, że każdy dowie się wielu interesujących, ale bulwersujących informacji na temat ojców polskiej niepodległości, gdyż w sieci nie brakuje zarówno fanatycznych i bezkrytycznych zwolenników, jak i zapiekłych wrogów Piłsudskiego i Dmowskiego, którzy potrafią wypisywać i umieszczać w wersji on-line skandaliczne wiadomości, często mające niewiele wspólnego z faktami historycznymi.

Po przedstawieniu atutów podręcznika Wikinga, pora przejść do wskazania jego słabych stron. Uwagi te rozpocznijmy od kwestii tylko na pozór błahej, ale, jak za chwilę pokażemy, będącej zabiegiem, którego zarówno wydawca, jak i autorzy powinni byli uniknąć. Mam tu na myśli wykorzystanie, co nie jest samo

---

[14] Zob.: http://pau.krakow.pl/index.php/en/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych/o-czasopismie [dostęp: 22.06.2018].

w sobie niedopuszczalne, narracji podręcznikowej z książki wydanej przez Wydawnictwo Edukacyjne Wiking dla drugiej klasy gimnazjum w 2000 roku[15]. Nie wiem, czy wystarczyłoby o tym wspomnieć we wstępie lub przedmowie do książki, których notabene w ogóle nie ma w publikacji, ale bez wątpienia byłoby poważnym potraktowaniem MEN, recenzentów, nauczycieli oraz uczniów[16]. A tego zabrakło. I niestety czepiający się szczegółów dydaktycy historii, którzy od lat gromadzą i analizują pod kątem metodycznym i merytorycznym podręczniki, po latach trafiają na tego rodzaju perełki. Niestety opisana sytuacja nie jest wyjątkiem wśród opracowań przygotowanych dla klasy siódmej. W pewnym stopniu autorów oraz wydawców usprawiedliwia fakt, że od momentu opublikowania podstawy programowej do czasu, gdy podręczniki miały zostać opracowane i poddane recenzjom przez ekspertów ministerialnych, minęło zaledwie kilka miesięcy na przełomie 2016 i 2017 roku, co musiało się odbić na jakości pracy. Wyjściem okazało się wykorzystanie przygotowanych przed laty podręczników, w których najczęściej dokonano drobnych modyfikacji, głównie odnośnie do ikonografii, a znacznie rzadziej strony narracyjnej. W recenzowanym podręczniku liczba dosłownych powtórzeń poszczególnych fragmentów tekstu oscyluje w granicach 85%.

Przykładów fragmentów składających na podaną liczbę nie będę cytował w tym miejscu. Pozwolę sobie jednak na przywołanie kilku przykładów modyfikacji lub

---

[15] Zob.: Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia II. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2000; M. Jastrzębska, J. Żurawski, *Historia III. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2001. Sytuacja jest tym bardziej dziwna, że jak widać z opisu bibliograficznego, o opracowanie podręcznika Wydawnictwo Edukacyjne Wiking poprosiło tych samych autorów, którzy przygotowali książki do klasy drugiej i trzeciej gimnazjum. Wydawca powinien zatem wyjaśnić, że bazując na wciąż aktualnych w wielu kwestiach ustaleniach historycznych z końca XX wieku oraz ich ujęciu w podręcznikach do klasy drugiej i trzeciej gimnazjum, które zostały wówczas pozytywnie zrecenzowane przez dr Barbarę Golonkę, mgr. Jerzego Liszewskiego, dr. Jerzego Maronia, dr hab. Grażynę Pańko, dr. Tadeusza Patrzałka i prof. dr. hab. Adama Suchońskiego, postanowili wykorzystać w podręczniku do klasy siódmej ich obszerne fragmenty.

[16] W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że w podręczniku do historii dla klasy czwartej, który opracowały współautorki recenzowanego podręcznika: Zofia Bentkowska-Sztonyk i Edyta Wach (*Historia. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2017), zamieszczony został poradnik *Jak korzystać z podręcznika?* Trudno jednak określić go jako wstęp czy wprowadzenie do książki. Niestety tego ważnego elementu podręcznika nie ma również w wydanym już podręczniku dla klasy piątej, który 1 czerwca 2018 r. został na podstawie opinii rzeczoznawców dopuszczony do użytku szkolnego. Zob.: J. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2018.

uzupełnień narracji podręcznikowej. I tak w książce do klasy siódmej wzbogacono ostatni fragment tematu dotyczącego powstania listopadowego, dopisując akapit z oceną przyczyn upadku insurekcji w 1831 r.[17] Innym przykładem, wymagającym zacytowania dwóch dłuższych fragmentów tekstu, jest opis działań *Stronnictwa Narodowo-Demokratycznego (endecja)* – tytuł fragmentu tematu *Partie polityczne na ziemiach polskich* oraz *Ruchu narodowego* tytuł akapitu z książki do klasy siódmej, który zatytułowano *Partie polityczne na ziemiach polskich*.

Idea uwolnienia ziem polskich, choćby w odległej przeszłości, – czytamy w pracy z 2000 r. – przyświecała założycielom partii zwanych narodowymi. Najważniejsza z nich była Liga Polska powstała w 1887 roku, która później przekształciła się w Ligę Narodową. Głosiła ona ideę solidaryzmu społecznego, czyli współdziałania wszystkich warstw społecznych: fabrykantów, chłopów, właścicieli ziemskich, robotników, inteligencji. W 1897 roku przywódcy Ligii Narodowej powołali do życia Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne, nazywane popularnie endecją. Wybitnym przedstawicielem stronnictwa był Roman Dmowski[18].

Z kolei w podręczniku do klasy siódmej z 2017 r. narracja przedstawia się w sposób następujący:

Obok ruchu socjalistycznego i ludowego pojawił się także nurt narodowy. Początkowo głosił potrzebę walki o niepodległość, ale na pierwszym miejscu zwolennicy tego nurtu stawiali kształtowanie świadomości narodowej. W 1887 roku powstała Liga Polska, która później przekształciła się w Ligę Narodową. Na jej czele stanął Roman Dmowski. Liga Narodowa głosiła hasła nacjonalistyczne, na pierwszym miejscu stawiając interes narodowy. Głosiła potrzebę współdziałania wszystkich warstw społecznych: fabrykantów, chłopów, właścicieli ziemskich, robotników oraz inteligencji. Ostrzegała przed niebezpieczeństwem, które groziło ze strony innych narodów. Członkowie tej partii uważali, że największym zagrożeniem dla polskości jest germanizacja. Rusyfikację uważali za nieskuteczną. Liga Narodowa występowała także przeciw socjalistom, a także obcym: Żydom i Niemcom. W 1897 roku przywódcy Ligi Narodowej powołali do życia Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne. Często organizację tę nazywano Narodową Demokracją (w skrócie: ND – stąd nazwa endecja). Głównym przedstawicielem stronnictwa był Roman Dmowski. Endecja miała umacniać ruch narodowy, walczyć w obronie zagrożonych interesów narodowych Polaków. Skrajną postawą wśród jej członków był antysemityzm[19].

Różnice między tekstami są wyraźnie widoczne, a najbardziej znamienne dotyczą utraty przez R. Dmowskiego przydomka „wybitny przedstawiciel stronnictwa" w nowszym opracowaniu oraz zdecydowanego podkreślenia w książce z 2017 r. nacjonalistycznego i antysemickiego oblicza ruchu narodowego. Znamienne, że tak daleko idącej korekty nie przeszły fragmenty dotyczące ruchu socjalistycznego (określenie z podręcznika gimnazjalnego) / robotniczego (określenie z podręcznika do klasy siódmej) czy ruchu ludowego.

---

[17] Zob.: Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, op. cit., s. 137–138. Por.: Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, M. Jastrzębska, J. Żurawski, op. cit., s. 34–35.

[18] Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, op. cit., s. 192.

[19] Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, M. Jastrzębska, J. Żurawski, op. cit., s. 116.

W uzupełnieniu dodajmy, że w jednym i drugim podręczniku przytoczone teksty obudowano tym samym fragmentem pracy Romana Dmowskiego *Myśli nowoczesnego Polaka.* W książce z 2000 r. tekst został umieszczony w rubryce *Przeczytaj*, ale bez pytań do tekstu. W podręczniku z 2017 r. fragment znalazł się w rubryce *Tekst źródłowy.* Co ważne, został opatrzony dokładnym opisem bibliograficznym, a także poleceniem dla uczniów: *Opisz, w jaki sposób R. Dmowski określa obowiązki jednostki wobec narodu?* Ponadto w obu podręcznikach zamieszczono małe fotografie portretowe Romana Dmowskiego, tyle tylko, że w książce z 2017 r. opis pod fotografią jest małym biogramem, którego brak w podręczniku do gimnazjum. W książce dla klasy siódmej w *Słowniczku* wyjaśniono ponadto pojęcia *nacjonalizm* i *antysemityzm*[20].

Poruszona powyżej kwestia nieobecności na kartach podręczników odsyłaczy do stron internetowych, jak pamiętamy zdeterminowana zaleceniami MEN, nie odnosi się jednak do książek historycznych. A te na kartach podręcznika z historii dla klasy siódmej Wydawnictwa Edukacyjnego Wiking są niestety wielkim nieobecnym. Rozumiem pominięcie na tym etapie edukacyjnym sążnistych naukowych opracowań, których lektura byłaby dla uczniów zbyt trudna. Dysponujemy jednak wieloma opracowaniami, które z powodzeniem w całości możemy polecić uczniom klasy siódmej[21]. A przecież książki tego rodzaju mają niebagatelne znaczenie, choćby w kontekście przygotowania uczniów do konkursów historycznych. Mam tu na myśli zarówno te najbardziej prestiżowe o zasięgu ogólnopolskim, kuratoryjne, rocznicowe (vide tegoroczne z okazji 100. rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę), czy regionalne, lokalne i szkolne. Lektura opracowań historycznych jest jednak przede wszystkim okazją do poszerzenia przez młodzież wiedzy o przeszłości, a często staje się przygodą, która następnie przeradza się w pasję. Niestety jeżeli takiej podpowiedzi uczeń klasy siódmej nie uzyska od swojego nauczyciela, nie pomoże mu w tym także podręcznik Wikinga. W ograniczonym zakresie sytuację w tej materii ratują informacje bibliograficzne umieszczone pod fragmentami przytoczonych w książce źródeł historycznych, historiograficznych oraz zestawień tabelarycznych. Są wśród nich takie książki jak: *Historia powszechna 1871–1939* autorstwa Jerzego Prokopczuka, *Historia powszechna XVIII wieku* – Emanuela Rostworowskiego, *Wyprawa w dwudziestolecie* – Czesława Miłosza, *Myśli, mowy i rozkazy* – Józefa Piłsudskiego, *Europa. Rozprawa historyka z historią* – Normana Daviesa, *Wskazania polityczne* – Alek-

[20] Ibidem, s. 117.

[21] Tu jako modelowy można wskazać podręcznik Stanisława Roszaka i Anny Łaszkiewicz (*Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Nowa Era, Warszawa 2011), w którym po każdym temacie w rubryce dla zainteresowanych podane zostały minimum dwie – trzy pozycje książkowe.

sandra Świętochowskiego, *Historia świata (od roku 1917)* – Paula Johnsona, czy *Trzy powstania* – Stefana Kieniewicza, Andrzeja Zahorskiego i Władysława Zajewskiego. Na przykładzie tych książek, z których „najnowsza" ukazała się w Polsce w 1998 r. (*Europa* Daviesa), kolejny raz widać, że recenzowany podręcznik de facto został opracowany pod koniec XX w., a nie na przełomie 2016 i 2017 r.[22] Niestety w odniesieniu do żadnej z wymienionych powyżej publikacji, autorzy podręcznika nie pokusili się również o zachętę w rodzaju: „Jeżeli zainteresował Cię powyższy fragment tekstu, sięgnij do książki, z której został zaczerpnięty? Sprawdź, czy książka jest dostępna w Twojej szkolnej bibliotece? Zapytaj swojego nauczyciela, czy poleciłby przeczytanie innych fragmentów tej książki lub innego opracowania, które dotyczy opisanej w nim problematyki? Mam świadomość, że taka sytuacja odnosi się do może jednej, może kilku osób w klasie. Uważam jednak, że nawet jeśli po zachęcie do lektury książki historycznej zapozna się z nią tylko jeden uczeń, to już możemy mówić o sukcesie dydaktycznym.

Skoro zabrakło w podręczniku zachęty do lektury książek historycznych, to trudno było oczekiwać, że autorzy pomyślą o wskazaniu uczniom filmów, zarówno fabularnych jak i dokumentalnych, które mogłyby wzbogacić ich wiedzę o okresie przedstawionym w podręczniku. A przecież dla uczniów w wieku 14–15 lat tego rodzaju wartościowych produkcji nie brakuje. Nie miejsce tu, aby podawać propozycje do każdego z tematów, ale kilka, w mojej ocenie szczególnie wartościowych, pozwolę sobie wymienić. I tak do tematu *Wojna domowa w Stanach Zjednoczonych* – „Chwała" – amerykański film z 1989 r. w reżyserii Edwarda Zwicka, do tematu *Ekspansja kolonialna* – „Amistad", amerykański film z 1997 r. w reżyserii Stevena Spielberga, do tematu *Przebieg i upadek powstania styczniowego* – „Szwadron", międzynarodowa koprodukcja z 1992 r. w reżyserii Juliusza Machulskiego, czy wreszcie fragmenty pokazanego ponownie po wielu latach w Telewizji Polskiej (TVP 1) w 2018 r. serialu „Najdłuższa wojna nowoczesnej Europy", wyreżyserowanego przez Jerzego Sztwiertnię z udziałem plejady znakomitych polskich aktorów. Serialu, który plastycznie ilustruje podręcznikowy temat *Polacy pod zaborem pruskim*, choć mam świadomość, że w całości jest trudno strawny dla dzisiejszej młodzieży. W odniesieniu do historycznych filmów dokumentalnych wystarczy skorzystać z produkcji pokazywanych na TVP Historia lub za pośrednictwem jej strony internetowej. Stop! Przecież nie można z takich stron korzystać. Ale gdyby ktoś się jednak odważył, to przykładowo w 2018 r.

---

[22] Wyjątek stanowią wykresy kołowe, opracowane na podstawie *Najnowszej historii Polski 1914–2011* Wojciecha Roszkowskiego, której wydaniem z 2011 r. mieli posłużyć się autorzy. *De facto* mamy tu do czynienia tylko z kolejnym wydaniem opracowania, które wykorzystano w przywołanym podręczniku Wikinga z 2001 r. Ale tę zmianę należy docenić.

sporo interesujących materiałów znalazło się choćby w specjalnie stworzonym serwisie poświęconym 155. rocznicy powstania styczniowego[23].

Niestety z poruszonymi powyżej mankamentami podręcznika, do których należy fakt, iż w rzeczywistości został on opracowany pod koniec ubiegłego wieku, wiąże się ewidentny brak korelacji z treściami, które zgodnie z nową podstawą programową nauczania historii po raz pierwszy poznawali uczniowie klasy czwartej w roku szkolnym 2017/2018. Uczniowie ci we wrześniu 2020 r. rozpoczną naukę historii w klasach siódmych, a ich młodsze koleżanki i koledzy w latach następnych. I gdyby mieli korzystać z podręcznika Wikinga, to okaże się, że takie postacie, jak Romuald Traugutt, Maria Skłodowska-Curie czy Józef Piłsudski są im przedstawiane jako zupełnie nowe, nieznane. A przecież podstawa programowa historii dla klasy czwartej, która obowiązuje od września 2017 r., w sposób szczególny je wyróżnia, poświęcając osobne zapisy[24]. W tej sytuacji aż prosiło się, aby zgodnie z klasycznymi zasadami metodyki prowadzenia zajęć odwołać się do wiedzy przedlekcyjnej uczniów. Można to było zrobić na wiele sposobów, choćby przy okazji poleceń, pojawiających się na początku każdego tematu, w którym wspomniane postacie występują. To wymagało jednak innej pracy niż ta, którą wykonali autorzy i wydawnictwo.

Lektura podręcznika prowadzi do smutnego wniosku, że jego najważniejsi odbiorcy zostali potraktowani przez autorów jak osoby, które nie będą potrafiły zrozumieć odniesień do współczesności. W efekcie w podręczniku jest zaledwie kilka fragmentów narracji czy też pytań problemowych, które pokazałyby uczniom, że wydarzenia z przeszłości mają wpływ na to, co „tu i teraz". Tych kilka wyjątków to najczęściej zadania z rubryki *Pytania i polecenia* lub pytania do zamieszczonej w podręczniki ikonografii. Przykładowo, omawiając zagadnienia rewolucji przemysłowej, autorzy poprosili uczniów o przygotowanie programu, który mógłby zostać napisany przez robotników walczących o poprawę warunków pracy, i ocenę, czy te postulaty są aktualne również dziś (s. 12). Inny przykład to polecenie, umieszczone pod ilustracją przedstawiającą otwarcie Kanału Sueskiego w 1867 r., w którym autorzy proszą uczniów o wyjaśnienie, dlaczego liczący 161 km długości kanał jest do dziś jedną z najważniejszych dróg morskich (s. 68). Przykładem zadania do ilustracji jest także polecenie, by ustalić, co obecnie znajduje się w bu-

---

[23] Zob.: http://historia.tvp.pl/35673291/155-rocznica-powstania-styczniowego [dostęp: 25.06.2018].

[24] W treściach nauczania (wymaganiach szczegółowych) podstawy programowej z historii znajdują się następujące zapisy: Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o Romualdzie Traugutcie i powstańczym państwie; laureatce Nagrody Nobla – Marii Skłodowskiej-Curie oraz o Józefie Piłsudskim i jego żołnierzach (https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-historia-klasy-iv-viii.pdf [dostęp: 25.06.2018]).

dynku Sejmu Krajowego we Lwowie, którego fotografię z 1898 r. zamieszczono w podręczniku (s. 104). Na uznanie zasługuje również polecenie, w którym uczniowie mają wymienić współcześnie działające w Polsce partie polityczne (s. 114). Szkoda, że tego rodzaju zadań jest w podręczniku tak mało. Doświadczenia nauczycieli jednoznacznie wskazują na lepsze efekty pracy z młodzieżą przy tych tematach, w których udało się włączyć uczniów w odtwarzanie przeszłości. A to stosunkowo łatwo osiągnąć, odwołując się np. do historii rodziny, której współczesne losy zostały zdeterminowane wydarzeniami historycznymi[25]. W odniesieniu do treści programowych z klasy siódmej można było pokusić się np. o zaproponowanie uczniom odszukania w ich najbliższym otoczeniu miejsc pamięci związanych z walkami zbrojnymi oraz działaniami społeczno-polityczno-gospodarczymi, których celem było wyzwolenie narodu polskiego z jarzma zaborów. Innym przykładem zadania, które pokazałoby uczniom wpływ przeszłości na teraźniejszość i z powodzeniem mogłoby zostać umieszczone w podręczniku, jest polecenie odszukania w swojej miejscowości różnego rodzaju form upamiętnienia przełomowych wydarzeń, związanych np. z odzyskaniem przez Polskę niepodległości w 1918 r.

W ocenie podręcznika, który uzyskał pozytywne opinie rzeczoznawców, o czym wspomniano na wstępie i jest w użytku szkolnym, można wskazać jeszcze jedno kryterium. Otóż obowiązkiem każdej szkoły jest podanie do publicznej wiadomości, nomen omen między innymi za pośrednictwem strony internetowej placówki, obowiązującego w niej wykazu podręczników. Zważywszy, że uczniowie mają zapewnione darmowe podręczniki, a nauczyciele nie mogą być przekonywani do ich wyboru z wykorzystaniem innych niż tylko merytoryczne argumentów, o ich „popularności", czyli liczbie książek trafiających do uczniów, decyduje ich poziom narracyjno-faktograficzny i dydaktyczny. Niemniej po przejrzeniu stron internetowych 25 szkół podstawowych w Opolu, fakt że jednym z najmniejszych miast wojewódzkich w Polsce, okazało się, że nauczyciele historii w żadnej z nich nie wybrali książki Wydawnictwa Edukacyjnego Wiking. Nie można wykluczyć, że zmieni się to w kolejnych latach. Naturalnie należy pamiętać, że w innych miastach oraz szkołach w mniejszych miejscowościach w innych województwach sytuacja może być inna, czyli bardziej korzystna dla recenzowanego podręcznika.

Poniżej, zgodnie z praktyką stosowaną przez większość autorów recenzji zamieszczanych Pracach Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, pozwolę sobie wskazać na te fragmenty podręcznika, w których pojawiły się błędy merytoryczne, kontrowersje interpretacyjne lub niedopowiedzenia.

---

[25] J. Wojdon, *Między historią publiczną a edukacją historyczną*, [w:] *Historia w przestrzeni publicznej,* pod red. Eadem, Warszawa 2018, s. 278.

s. 8 – Autorzy, opisując postanowienia kongresu wiedeńskiego, podali, że ogłoszono na mocy jego postanowień wieczystą neutralność Szwajcarii. I naturalnie nie ma tu błędu, ale wyjaśniając w *Słowniczku,* na końcu tematu termin *neutralność*, napisali, że „W Europie neutralne są Szwajcaria i Austria". Taka informacja, niestety, bez podania, że dotyczy czasów nam współczesnych – słówko „są" nie jest tu wystarczające – sugeruje uczniom, że w okresie, którego dotyczył wykład podręcznikowy, a nie w XXI w., Austria także była państwem neutralnym.

s. 8 – W części tematu zatytułowanej *To jest ważne* użyty został termin „raut", którego większość uczniów nie zna, a który należało wyjaśnić, tak jak zrobiono to w *Słowniczku* w odniesieniu do znacznie bardziej popularnych pojęć, jak np. kongres czy kompromis.

s. 8, 168 – W przypadku kilku poleceń do tekstów źródłowych, które zamieszczone zostały w podręczniku, zabrakło wymaganej precyzji. Otóż zadaniem ucznia, który zapozna się z tekstem, jest wskazanie na mapie: miejsc np. dotyczących ustaleń kongresu wiedeńskiego czy granic – w odniesieniu do postanowień traktatu ryskiego z 1921 r. Problem polega na tym, że autorzy nie precyzują, o jaką mapę chodzi. Czy jest to mapka zamieszczona w podręczniku kilka lub kilkanaście stron wcześniej? Czy też mapa ścienna lub wyświetlona w klasie za pomocą rzutnika?

s. 9–10 – W podręczniku podano prawidłową datę, tj. 1769 r., opatentowania przez Jamesa Watta silnika, w którym sprężona para wodna wprawiała tłoki w ruch. Problem polega jednak na tym, że na kolejnej stronie, w podpisie do ilustracji przedstawiającej silnik parowy J. Watta, podano, że został on zaprojektowany w 1777 r., co sugeruje, że został opatentowany, zanim został zaprojektowany. Możliwe, że autorzy mieli na myśli, w przypadku tej drugiej daty, pokaz działania silnika, który wprawił w ruch pompę w jednej z angielskich kopalń w 1776 r. Na marginesie dodam tylko, że podobnie jak w zdecydowanej większości podręczników, autorzy recenzowanej pracy przemilczeli fakt, że J. Watt de facto udoskonalił, a było to już w 1763 r., atmosferyczny silnik parowy zbudowany przez Thomasa Newcomena, który po raz pierwszy zastosowano w 1712 r. w kopalni węgla w hrabstwie Staffordshire.

s. 15 – Omawiając temat *Społeczeństwa europejskie wobec „ładu powiedeńskiego" do połowy XIX wieku,* we fragmencie poświęconym powstaniu w Belgii czytamy, że „Pod wpływem rewolucji lipcowej do walki ruszyli Belgowie. Głównym powodem tego buntu była decyzja kongresu wiedeńskiego o połączeniu Belgów i Holendrów w jedno państwo – Królestwo Niderlandów". Na pozór nie ma tu błędu. Tekst sugeruje jednak, że rewolucja lipcowa i kongres wiedeński to niemal dwa równoczesne wydarzenia. Dlatego należałoby odwrócić kolejność podanych informacji, rozpoczynając od przypomnienia, że decyzją kongresu wiedeńskiego z 1815 r. stworzono Królestwo Niderlandów, w którym przez kilkana-

ście lat, ku niezadowoleniu Belgów, dominującą rolę odgrywali Holendrzy. Sytuację odmieniła rewolucja lipcowa we Francji, która skłoniła Belgów do otwartego wystąpienia przeciwko Holendrom.

s. 35 i 94 – Dwa cytaty o dwóch powstaniach. Pierwszy: „Powstanie listopadowe było największym zrywem Polaków przeciwko zaborcom" (s. 35). Drugi: „Powstanie styczniowe było największym zrywem narodowym w dziejach" (s. 94). Wniosek: Powstanie styczniowe było największym zrywem narodowym w dziejach, ale już nie przeciwko zaborcom, bo tu palmę pierwszeństwa dzierży listopadowe. Czy uczeń coś z tego zrozumie?

s. 58 – W podręczniku podano, że „18 stycznia 1871 roku w Sali zwierciadlanej Wersalu podpisano uroczysty akt powstania cesarstwa". Precyzyjnie rzecz ujmując, powinno być podane, że pałac wersalski i Galeria Zwierciadlana.

s. 62–63 – Na dwóch kolejnych stronach podane zostały dwie różne daty skonstruowania radia. Na s. 62 jest to rok 1895, a na kolejnej, w tabeli z wybranymi osiągnięciami technicznymi – rok 1896. Paradoks polega na tym, że nie ma w tym błędu, gdyż Guglielmo Marconi we wrześniu 1895 r. uzyskał łączność radiową na odległość jednego kilometra, ale dopiero eksperyment przeprowadzony niemal rok później (27 lipca 1896 r.) w Londynie uznaje się za pierwszą publiczną próbę radia. Tej informacji w podręczniku jednak nie podano, co w przypadku dociekliwego ucznia musi wzbudzić wątpliwości i pytania. A jak liczna grupa nauczycieli będzie w stanie na pytanie dotyczące tej rozbieżności odpowiedzieć ad hoc na lekcji? Należy wyrazić obawę, że nie będzie to większość, ale bynajmniej nie stanowi to wobec nich zarzutu, gdyż jest to wiedza bardzo specjalistyczna. Należy jednak zrobić wszystko, co tylko można, aby ograniczyć liczbę tego rodzaju kłopotliwych sytuacji, zarówno dla uczniów jak i nauczycieli. Nie jest to jednak największym problemem z podaną w podręczniku informacją. Jest nią natomiast fakt, iż od 1943 r. za wynalazcę radia, decyzją Sądu Najwyższego Stanów Zjednoczonych, uznaje się serbskiego inżyniera Nikola Teslę. Szkoda, że w podręczniku nie podano tej informacji.

s. 66 – W temacie poświęconym przemianom gospodarczym i społecznym na przełomie XIX i XX w. autorzy napisali, że w USA najwięcej kapitału skoncentrowały w swoich rękach rodziny Fordów i Rockefellerów. Faktem jest, że były to bardzo bogate rodziny. Sprzeciw budzi jednak pominięcie w tym gronie choćby przemysłowca Andrew Carnegie, którego w 1901 r., gdy zdecydował się przejść na emeryturę, powszechnie uznawano za najbogatszego człowieka na świecie. Pominięcie tej postaci jest o tyle niezrozumiałe, że był on nie tylko człowiekiem bardzo bogatym, ale również jednym z największych ówczesnych społeczników i filantropów, na co należałoby zwrócić uwagę młodzieży.

s. 78 – Autorzy błędnie podali, że pierwszym krajem, w którym kobiety uzyskały prawo głosu, była Nowa Zelandia (1893 r.). De facto pierwszym suwerennym państwem, które przyznało takie prawo kobietom, była Australia,

która uczyniła to w 1902 r. W czym więc problem? Otóż pod koniec XIX w. Nowa Zelandia była tylko jednym z wielu brytyjskich terytoriów, które w dodatku przyznało prawo wyborcze kobietom 12 lat później, niż uczyniono to na wyspie Man. Obszarze o jeszcze większej autonomii niż Nowa Zelandia. Ponadto autorzy błędnie podali, że dopiero po Nowej Zelandii prawo głosu kobietom przyznały niektóre stany USA. Tymczasem w regionie Wyoming w USA kobiety mogły głosować już od 1869 r., co było pokłosiem projektu ustawy nadającej im takie prawa, który złożył ówczesny gubernator tego terytorium – John A. Campbell. Notabene w 1925 r., trzydzieści pięć lat po tym, jak Wyoming zostało przyjęte do Unii jako czterdziesty czwarty stan, Nellie Tayloe Ross została pierwszą kobietą na stanowisku gubernatora w historii USA. Z powyższych względów Wyoming nazywany jest stanem równości, a jego dewiza to „Równość praw".

s. 79 – W pierwszym zdaniu tematu *Ekspansja kolonialna* czytamy, że „Państwa, które stawały się potęgami gospodarczymi w XIX wieku, były zmuszone do powiększenia rynków zbytu na wyprodukowane towary". Autorzy nie wyjaśnili jednak, kto lub jaka siła zmusiła te państwa do prowadzenia ekspansji kolonialnej. Z tekstu wynika więc, że polityka w wielu przypadkach bezwzględnej eksploatacji rozległych terenów na kilku kontynentach nie była wynikiem samodzielnej decyzji politycznych przywódców tych państw, tylko bliżej nieokreślonych sił zewnętrznych, które je do tego zmusiły. Przyjmując taki punkt widzenia, np. dyskusja o ocenie przyczyn upadku I Rzeczypospolitej nie ma sensu, gdyż wszystko wyjaśnia stwierdzenie: państwa, które były lub stawały się potęgami w sercu Europy w XVIII w. (Rosja, Austria, Prusy), były zmuszone do powiększenia swojego terytorium kosztem Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

s. 95 – Gubernator Litwy dla autorów podręcznika to postać bezimienna, czyli tylko Murawjow. Przypomnijmy, że choć Rosjanin ten był nazywany przez Polaków „wieszatielem", to miał jednak imię – Michaił. Ponadto był generał-gubernatorem (administratorem prowincji – generał-gubernatorstwa), a nie, jak podano, gubernatorem.

s. 95 i 117 – Opisując skutki powstania styczniowego, autorzy podali, że „Do końca rosyjskiego panowania obowiązywał na ziemiach polskich stan wojenny" (s. 95). Jednocześnie kilkadziesiąt stron dalej czytamy, że „W listopadzie 1905 roku w Królestwie Polskim wprowadzono stan wojenny" (s. 117). W tej sytuacji uczeń musi się poważnie zastanowić, do kiedy Rosjanie panowali na ziemiach polskich.

s. 96 – Omawiając sytuację w szkolnictwie polskim pod zaborem rosyjskim, autorzy zapomnieli o korelacji międzyprzedmiotowej. Mam tu na myśli np. odwołanie do książki Stefana Żeromskiego *Syzyfowe prace* i zaznaczenie, że będzie to ich lektura obowiązkowa w klasie ósmej. Warto więc, aby przypomnieli sobie wówczas wiadomości z historii, które poznają w klasie siódmej. Niestety korela-

cja międzyprzedmiotowa od lat jest bolączką polskiej szkoły. W szczególności jej brak widoczny jest w kontekście historii – języka polskiego.

s. 106 – Autorzy podali, że Stańczyk był błaznem na dworze Zygmunta I Starego. To informacja prawdziwa, ale niepełna, gdyż błaznem nadwornym Stańczyk był także na dworze dwóch poprzedników Zygmunta Starego, tj. Jana Olbrachta i Aleksandra Jagiellończyka, oraz ostatniego z Jagiellonów na tronie, Zygmunta Augusta.

s. 112 – Chwała autorom za odnotowanie w podręczniku działalności Akademii Umiejętności. Szkoda tylko, że zabrakło nie tylko daty utworzenia Akademii, ale przede wszystkim miejsca, gdzie powstała i działa do dziś. Proszę wybaczyć, ale tego dopełnienia nie mogło zabraknąć w materiałach Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

s. 112 – Autorzy, choć raczej nie do końca świadomie, postanowili naprawić przeoczenie Krakowa jako miasta nierozerwalnie związanego z Akademią Umiejętności. W efekcie lwowskiego aptekarza Ignacego Łukasiewicza, który był jednym z prekursorów przemysłowego wykorzystania ropy naftowej, określili mianem aptekarza „krakowskiego".

s. 143 i 158 – Niepoprawnie podano Paryż jako miejsce utworzenia Komitetu Narodowego Polskiego przez Romana Dmowskiego (s. 143). Zresztą kilkadziesiąt stron dalej, przy wyjaśnianiu w *Słowniczku* pojęcia KNP, pojawia się prawidłowa lokalizacja, czyli szwajcarska Lozanna (s. 158).

s. 149 – W wykresie słupkowym ilustrującym straty w ludziach poniesione przez armie głównych uczestników I wojny światowej zabrakło objaśnień odnośnie do liczby zmobilizowanych i zabitych (ofiar śmiertelnych).

s. 151 – Błędnie została podpisana fotografia, na której zdaniem autorów ma być widoczne podpisanie traktatu wersalskiego 28 czerwca 1919 r. Na fotografii widać, i owszem, uczestników konferencji, ale nie jest to podpisanie wspomnianego traktatu, gdyż uroczystość odbyła się w Galerii Zwierciadlanej pałacu w Wersalu, a na fotografii widać wyraźnie, że jest to zupełnie inna sala.

s. 153 – Błędnie podano datę zakończenia paryskiej konferencji pokojowej, uznając, że nastąpiło to z chwilą podpisania traktatu wersalskiego, czyli 28 czerwca 1919 r., podczas gdy oficjalnie konferencja zakończyła się 21 stycznia 1920 r.

s. 156 – Zamieszczona w podręczniku fotografia, mająca ilustrować temat *Twórcy niepodległego państwa polskiego*, na której widać na pierwszym planie wartę złożoną z polskich studentów, podpisana została: „Rozbrajanie żołnierzy niemieckich w Warszawie". Na fotografii niestety nie widać momentu rozbrajania żołnierzy, tylko wspomnianą wartę oraz „spokojnie palących papierosy żołnierzy w niemieckich mundurach".

s. 157 – W podpisie fotografii przedstawiającej Józefa Piłsudskiego pojawił się błąd, który w książce wydanej w 2017 r. nie powinien się zdarzyć. Otóż słyn-

na już i przez wiele lat, to fakt, błędnie podpisywana fotografia przedstawiająca powitanie Piłsudskiego na Dworcu Wiedeńskim w Warszawie została wykonana 12 grudnia 1916 r., a nie jak podano 10 października, choć zapewne autorzy mieli na myśli dzień 10 listopada 1918 r. Przy tej okazji warto raz jeszcze wrócić do kwestii wiarygodności historycznej wielu stron internetowych, gdyż nawet ich pobieżna analiza, przeprowadzona w czerwcu 2018 r., pokazuje, na jak wielu stronach po wpisaniu hasła „powrót/przybycie Józefa Piłsudskiego do Warszawy w listopadzie 1918 roku" niezmiennie umieszczana jest fotografia wykonana w 1916 r.

s. 157–158 – We fragmencie odnoszącym się do okoliczności przyjazdu Józefa Piłsudskiego z Magdeburga do Warszawy, autorzy podręcznika napisali: „Uważano powszechnie, że powinien on stanąć na czele odradzającego się państwa polskiego". Otóż w świetle analizy sytuacji społeczno-politycznej w odradzającej się Polsce, w tym wielotysięcznych demonstracji, które odbywały się np. na ulicach Warszawy w listopadzie 1918 r., a których uczestnicy, reprezentujący prawą stronę polskiej sceny politycznej, byli krytycznie ustosunkowani do J. Piłsudskiego i rządów ludowych, które go popierały – I. Daszyńskiego i J. Moraczewskiego – tego rodzaju stwierdzenie jest nieuprawnione. W niczym nie umniejsza to poparcia społecznego, którym cieszył się Piłsudski, tyle tylko, że dotyczyło ono części polskiego społeczeństwa. Ta sama uwaga odnosi się do zamieszczonego na s. 158 stwierdzenia, że rząd wspomnianego J. Moraczewskiego zaakceptowała zdecydowana większość polskiego społeczeństwa. Tu także można mówić jedynie o poparciu części społeczeństwa, co wyraźnie pokazały wyniki wyborów do Sejmu Ustawodawczego z 26 stycznia 1919 r. Wynikający z nich podział mandatów autorzy podręcznika przedstawili na wykresie kołowym, z którego jednoznacznie wynika, że ugrupowania tworzące zaplecze polityczne socjalistycznego gabinetu J. Moraczewskiego, który wprowadził głębokie reformy społeczne, nie uzyskały masowego poparcia (s. 170).

s. 159 – W tytule tematu *Kształtowanie się granic Polski* zgubiło się „ę".

s. 161 – Trudno zgodzić się z jednostronną oceną wyników plebiscytu na Górnym Śląsku z 20 marca 1921 r., w której czytamy, że „Plebiscyt przeprowadzono 20 marca 1921 roku. Międzysojusznicza Komisja Rządząca i Plebiscytowa, a właściwie jej angielscy i włoscy członkowie, faworyzowała Niemców i im właśnie planowała przyznać większość obszaru plebiscytowego. Za Niemcami głosowało niecałe 60% ludności zamieszkującej sporny obszar. Nie były to jednak rzetelne wyniki, gdyż podobnie jak na Warmii, Mazurach i Powiślu na okres plebiscytu Niemcy sprowadzili na Górny Śląsk ok. 200 tys. ludzi tam urodzonych, lecz już niemieszkających. Polski pomysł, aby dopuścić do udziału w plebiscycie ludność urodzoną na terenach plebiscytowych, ale tam na stałe niemieszkających, został przez Niemców skwapliwie wykorzystany do zniekształcenia wyników plebiscytu" (s. 161). Pytanie: Czy za zniekształcenie wyników plebiscytu autorzy

uznaliby sytuację, w której to polska strona ściągnęłaby zdecydowanie więcej osób opowiadających się za przynależnością spornego terenu do Polski? Brońmy swego, ale może nie w ten sposób. Z własnych błędów i zaniechań należy wyciągać wnioski, a nie szukać winy po stronie tych, którzy działali zgodnie z ustaleniami. Gwoli ścisłości w przytoczonym fragmencie, zgodnie ze stanem faktycznym, podano, że angielscy i włoscy członkowie sprzyjali stronie niemieckiej, ale już nie wspomniano, że na taką samą pomoc mogła liczyć, tyle że ze strony przedstawicieli Francji w Komisji – strona polska. Notabene pracom Komisji przewodniczył nie kto inny tylko przychylny Polakom gen. Henri Louis Edouard Le Rond, za co zasłużył sobie na wdzięczność Polaków. Dla przykładu w Opolu, gdzie Komisja miała swoją siedzibę, upamiętnia go specjalna tablica. Ponadto w tekście pominięto 10 tys. głosów oddanych za Polską, tych, którzy na plebiscyt przybyli również spoza Górnego Śląska.

s. 166 – Szkoda, że autorzy pominęli, opisując decydującą fazę wojny polsko-bolszewickiej (lipiec–sierpień 1920 r.), pomoc, jaką polskiej stronie udzielili Węgrzy, którzy wysłali na front kilkadziesiąt milionów sztuk amunicji. W podręczniku podano, że jedynym krajem, który udzielił Polsce pomocy, była Francja. Wspomniana pomoc Węgrów dla Polski nastąpiła naturalnie za zgodą Francji, co po traktacie podpisanym w pałacu Grand Trianon 4 czerwca 1920 r. było niezbędne, nie zmienia to jednak faktu, że okazała się niezwykle cenna.

s. 174 – W pierwszym zdaniu tematu *Gospodarka Polski w pierwszych latach niepodległości* można przeczytać, że „Obszar odrodzonej II Rzeczypospolitej był zlepkiem trzech organizmów ekonomicznych, oddzielnie rozwijających się pod rządami zaborców”[26]. A oto co w tej materii, i co najważniejsze zasadnie, w 2006 r. napisał Wojciech Rojek, recenzując jeden z podręczników do szkół ponadgimnazjalnych: „Pewnego dopełnienia wymaga również obraz gospodarczych i prawnych konsekwencji rozbiorów Rzeczypospolitej. Otóż należy zaznaczyć, iż Polska odrodziła się z czterech części – czwarta z nich leżała na wschód od Królestwa Kongresowego. U zarania dziejów odradzającego się państwa polskiego mieliśmy do czynienia z istotnymi różnicami prawnymi nie tylko między trzema zaborami, ale w ramach rosyjskiego także między Królestwem a obszarami położonymi odeń na wschód”[27]. I gdyby ten komentarz ukazał się w niszowej i trudno dostępnej publikacji, moglibyśmy usprawiedliwić autorów recenzowanego podręcznika. Zaczerpnięty został jednak z opracowania, od którego lektury pracę nad podręcz-

---

[26] Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, M. Jastrzębska, J. Żurawski, op. cit., s. 174.

[27] W. Rojek, *Opinia o podręczniku Mikołaja Gładysza, Historia II. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Część 2. Okres międzywojenny i II wojna światowa*, Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, tom IV…, s. 75–76.

nikami powinni rozpoczynać wszyscy autorzy. Jak widać, nie tylko nieznajomość prawa szkodzi. Lekceważenie Prac Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych – również.

s. 176–177 – Zamieszczony w podręczniku, w specjalnej ramce, biogram Eugeniusza Kwiatkowskiego urywa się na niewyjaśnionych przez autorów latach 1928–1930. Ponadto, o ile należy zgodzić się z opinią, że E. Kwiatkowski jako polityk i działacz gospodarczy nadzorował budowę portu i miasta Gdynia, choć wskazane byłoby dodać, że mógł to robić dopiero od momentu, gdy po maju 1926 r. został ministrem przemysłu i handlu, o tyle trudno się zgodzić ze stwierdzeniem zamieszczonym w podsumowaniu tematu, w rubryce *To jest ważne,* że to z jego inicjatywy rozpoczęto budowę morskiego portu w Gdyni. Kwiatkowski, podkreślmy to jeszcze raz, w niczym nie umniejszając jego zasług, był inicjatorem rozbudowy Gdyni, ale nie pomysłodawcą samego przedsięwzięcia. Tu honory należą się przede wszystkim wiceadmirałowi Kazimierzowi Porębskiemu oraz głównemu projektantowi i kierownikowi budowy portu, inżynierowi Tadeuszowi Wendzie. Notabene jako pomysłodawcę całego przedsięwzięcia, tuż przed śmiercią, wskazał go sam Kwiatkowski, nadając sobie jedynie miano osoby, której zasługą była intensyfikacja prac nad rozbudową gdyńskiego portu.

s. 178–180 – W pierwszej części recenzji docenione zostało zamieszczenie w podręczniku *Indeksu pojęć i nazwisk.* Pod indeksem umieszczono informację, że znalazły się w nim nazwiska wyróżnione w tekście podręcznika i pojęcia zamieszczone w słowniczkach. I wszystko byłoby zgodne ze sztuką, gdyby nie fakt, iż w kilkunastu przypadkach w indeksie pojawiają się odsyłacze do jednej strony, podczas gdy dana postać lub pojęcie występują w podręczniku na kilku stronach. Przykładowo: Ignacy Daszyński – s. 156 i 157, w indeksie tylko na s. 157; Jan Matejko – s. 106 i 111, w indeksie tylko na s. 106; wiosna posewastopolska – s. 88 i 91, w indeksie tylko s. 91. Ponadto niektóre postacie, wyróżnione w tekście, nie zostały umieszczone w indeksie. Przykładowo Aleksander Apuchtin (s. 96).

Reasumując, pomimo wielu niewątpliwych zalet recenzowanego podręcznika jego słabe strony nie pozwalają na przyznanie rekomendacji. Należy jednak wyrazić nadzieję, że w przyszłości, po usunięciu ewidentnych błędów i nieścisłości oraz dokonaniu stosownych uaktualnień, podręcznik Wydawnictwa Edukacyjnego Wiking do historii dla klasy siódmej będzie mógł liczyć na wyższą ocenę i uznanie w oczach członków Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych.

Anna Gołębiowska
Uniwersytet Opolski

Recenzja podręcznika:

Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki, *Historia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2017, numer dopuszczenia: 910/4/2017

Recenzowany podręcznik został dopuszczony do użytku szkolonego i wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do nauczania historii w ośmioletniej szkole podstawowej na podstawie opinii następujących rzeczoznawców:

dr hab. Małgorzaty Dajnowicz, prof. Uniwersytetu w Białymstoku, historyka, badaczki dziejów elit politycznych, dziejów kobiet, historii Polski i powszechnej XIX i XX wieku;

dra Wojciecha Warczaka z Uniwersytetu w Białymstoku, historyka, adiunkta w Zakładzie Bezpieczeństwa Międzynarodowego, zajmującego się przede wszystkim historią Kościoła wschodniego od późnego antyku do epoki nowożytnej;

dra hab. Piotra Zbróga, prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, dyrektora Instytutu Filologii Polskiej na tamtejszym Uniwersytecie, zajmującego się głównie językoznawstwem polonistycznym, kulturą języka i dydaktyką języka polskiego.

Już sam dobór rzeczoznawców pozwala przypuszczać, iż podręcznik ten pod wieloma względami będzie spełniał oczekiwania zarówno uczniów, jak i nauczycieli o bardzo różnych zainteresowaniach z zakresu historii i nauk pomocniczych historii. Szkoda jednak, iż do grona rzeczoznawców nie włączono nikogo z środowiska dydaktyków historii, jako że zapewne wskazałby na pewne niedociągnięcia, których wyeliminowanie wpłynęłoby na większą przystępność podręcznika dla uczniów 7 klasy szkoły podstawowej. Z tego też powodu niniejsza opinia akcentuje przede wszystkim aspekty dydaktyczne recenzowanego podręcznika.

Autorami publikacji są:

– Janusz Ustrzycki – nauczyciel praktyk, który przepracował w szkole ponad dwadzieścia lat, a swoje doświadczenie zdobywał na wszystkich poziomach edukacji szkolnej. Obecnie pracuje jako nauczyciel konsultant w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie;

– Mirosław Ustrzycki – doktor historii i magister kulturoznawstwa, który przez kilka lat był wykładowcą w Krakowskiej Akademii im. A. F. Modrzewskie-

go oraz na Uniwersytecie Jagiellońskim. Obecnie zajmuje się pisaniem i redagowaniem tekstów z dziedziny historii[1].

Na samym początku należy podkreślić, iż recenzowany podręcznik stanowi w dużej mierze przedruk podręczników autorstwa Janusza Ustrzyckiego, *Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2007; *Historia 3, Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2010 (numer dopuszczenia: 189/3/2011, oraz fragmentów *Ciekawi świata. Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych,* Gdynia 2012 (numer dopuszczenia: 506/2012) – wszystkie wydane w Wydawnictwie Operon, które zostały już poddane recenzjom, przedstawionym następnie na posiedzeniach Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych m.in. przez Marka Ferenca i Joannę Janus. Niemniej jednak znalazły się w nim również zupełnie nowe, istotne treści.

Układ podręcznika jest czytelny i zgodny z zapisami podstawy programowej. Liczy on 200 stron i składa się z czterech podstawowych działów, podzielonych na mniejsze jednostki tematyczne. Ich porządek w poszczególnych rozdziałach jest zbliżony pod względem ilościowym, co z pewnością może ułatwić nauczycielom rozplanowanie realizacji programu w danym roku szkolnym. W sumie jest ich 24, co przy typowej organizacji roku szkolnego pozwala na realizację jednej jednostki na dwóch godzinach lekcyjnych, umożliwiając również zaplanowanie niezbędnych godzin na powtórzenie i utrwalenie materiału oraz sprawdzenie wiadomości. Analizując spis treści, zauważyć można, iż liczba tematów dotyczących historii powszechnej i historii Polski jest podobna. W recenzowanej pozycji przeważają treści odnoszące się do historii politycznej i militarnej, natomiast tematyka społeczna, gospodarcza i kulturalna potraktowana została raczej marginalnie, co oczywiście wynika z faktu, że podręcznik stanowi swoiste odzwierciedlenie podstawy programowej. Niemniej powinien inspirować ucznia do uzupełniania poznanych na lekcjach wiadomości.

Za atuty podręcznika należy uznać jego rozmiar (jest nieco większy niż format zeszytu B5) i wagę, szczególnie istotną z punktu widzenia ciężaru uczniowskich tornistrów. Jest jednak wydrukowany na papierze słabej jakości. Na niekorzyść technicznej strony podręcznika wpływa również zbyt duża ilość tekstu na jednej stronie i zbyt mała ilość światła / odstępu pomiędzy wersami. Podręcznik posiada ruchomą paginację dolną, której kolorystyka odpowiada konkretnemu działowi.

Jak zostało zaznaczone na okładce podręcznika, jest on „inspirowany postacią Woodrowa Wilsona, laureata Nagrody Nobla z 1919 roku". Zdjęcie Wilsona umieszczone jest także na ostatniej stronie okładki, na której podano również

[1] https://operon.pl/Oferta/Szkola-podstawowa/Historia/Reforma-2017 (dostęp: 20.06.2018 r.).

kilka ważniejszych dat z życia tego polityka oraz związane z nim ciekawostki. Niestety w analizowanej publikacji brakuje dobitnego zaakcentowania dokonań tejże postaci, które wobec tak wzniosłej inspiracji powinny być uwypuklone, choćby przy omawianiu tematów związanych z I wojną światową, zarówno w perspektywie historii powszechnej, jak i sprawy polskiej w tym okresie.

Książka rozpoczyna się od krótkiego wstępu, informującego uczniów o najważniejszych kwestiach dotyczących treści i konstrukcji podręcznika. Niewątpliwie zabrakło omówienia spraw technicznych, które są m.in. związane z nawigacją podręcznikową, nie wyjaśniono choćby znaczenia użytych w publikacji ikonek. We wstępie czytamy jedynie: „zawartą w podręczniku tematykę polityczną, militarną i gospodarczą oraz związaną z dziejami kultury staraliśmy się przedstawić w ciekawy i przystępny sposób. Lekcje historii mogą fascynować" (s. 4). Istotną informacją jest również stwierdzenie, że dla ułatwienia odbioru określonych treści autorzy podręcznika najważniejsze terminy wyróżnili pogrubioną czcionką, a na końcu każdego rozdziału znajduje się podsumowanie, dzięki któremu uczniowie będą wiedzieli, które wiadomości są szczególnie ważne. Każda jednostka tematyczna liczy maksymalnie 10 stron, z których ostatnia zawiera posumowanie omówionych zagadnień – *Najważniejsze informacje* oraz blok ćwiczeniowy *Sprawdź się*. Bardzo dużym minusem omawianej publikacji jest to, że nie posiada na końcu słowniczka trudniejszych terminów ani żadnego indeksu (osobowego, topograficznego etc.), który z pewnością ułatwiłby uczniom poruszanie się po jego zawartości.

Dokonując wstępnej analizy kolejnych stron podręcznika, zauważamy bardzo dużą liczbę terminów wydrukowanych pogrubioną czcionką. Przykład może stanowić s. 19 (temat *Gospodarka, kultura i oświata w Królestwie Polskim*), gdzie znajduje się aż 19 (!) wytłuszczonych wyrażeń, nazw i nazwisk oraz dodatkowo dwa nazwiska (cara Aleksandra I i Ksawerego Druckiego-Lubeckiego) w opisach do zamieszczonych na tejże stronie ilustracji; przypuszczać zatem należy, że Autorzy zaznaczyli te wyrażenia, które uznali za szczególnie ważne. Tymczasem na s. 22, w podsumowaniu całego rozdziału, nie zostało umieszczone ani jedno z pogrubionych pojęć czy nazwisk. W takim przypadku pogrubienie zbyt dużej liczby terminów może raczej wprowadzić zamęt w odbiorze i przyswojeniu danego rozdziału, niż ułatwić jego zapamiętanie.

Tekst główny podręcznika napisany jest dość trudnym jak dla 13–14-latków językiem. Dość słabą stroną jest transpozycja dydaktyczna, czyli dostosowanie treści merytorycznych do potrzeb edukacyjnych i do możliwości uczniów, do których podręcznik został skierowany. Wcześniejsze pozycje podręcznikowe Janusza Ustrzyckiego przeznaczone były do 2–3 klasy gimnazjum, czyli do młodzieży w wieku 15–16 lat. Uczniowie ci zrealizowali już propedeutyczny, trzyletni kurs historii w szkole podstawowej i co najmniej trzy semestry kształcenia gimnazjalnego, które zgodnie z chronologicznym układem treści obejmowało

historię starożytną i średniowieczną. W tym czasie uczniowie zdobyli już pewne umiejętności myślenia historycznego i mieli czas i możliwość, by przygotować się do nauki dość trudnego okresu, jakim jest historia wieku XIX i I połowy XX. Obecni siódmoklasiści mają 13–14 lat. Zrealizowali propedeutyczny kurs historii w klasach 4–6 i obecnie zostali zmuszeni do nauki tak trudnych tematów, z ogromnym materiałem faktograficznym, bez jakiegokolwiek wprowadzenia i przypomnienia zagadnień z poprzednich epok. Dlatego też odpowiednia transpozycja dydaktyczna w podręczniku dla tych właśnie uczniów wydaje się niezbędna. Dla przykładu: we fragmencie odnoszącym się do bilansu I wojny światowej wymieniono ciąg liczb obrazujących skalę ofiar: „Śmierć poniosło 9 mln żołnierzy, niewiele mniej zostało ciężko rannych, ponad 3 mln z nich zostało na zawsze inwalidami. Ponadto wielomilionowe ofiary w wyniku głodu i chorób poniosła ludność cywilna – historycy szacują je na około 5–6 mln. Pozostało również około 3 mln wdów i około 6 mln sierot. Doszło też do ludobójstwa ludności cywilnej. W 1915 r. Turcy wymordowali około 1,5 mln Ormian, gdyż uważali, że w ten sposób likwidują zagrożenie dla państwa" (s. 119).

Oczywiście podanie liczby ofiar jest zabiegiem ważnym, jednak bez odniesienia jej do porównywalnych wielkości, np. liczby mieszkańców Europy w chwili wybuchu I wojny światowej lub ludności współczesnej Polski, czy jakiegokolwiek innego uzasadnionego punktu odniesienia, może stać się bezmyślnie przeczytaną, a następnie wkutą na pamięć informacją.

Kolejną usterką tekstu podręcznika jest to, że nie zostały w nim umieszczone odniesienia do treści już poznanych przez uczniów na poprzednich stronach. Umożliwiałoby to przypomnienie opanowanych wiadomości lub uzupełnienie niedostatków w wiedzy. Brakuje również bieżącego wyjaśnienia trudnych terminów. Oczywiście pewne definicje pojawiają się w podręczniku, natomiast w tekście głównym pozostaje wiele sformułowań, których zrozumienie może stanowić trudność dla uczniów klasy siódmej. Dla przykładu zwrócić należy uwagę na fragment ze s. 114, gdzie w rozdziale *Polska aktywność polityczna i militarna w pierwszym okresie wojny (1914–1916)* znajduje się następujące sformułowanie: „W sierpniu 1914 r. konserwatyści galicyjscy, zwolennicy koncepcji trialistycznej, uzyskali pozwolenie Wiednia na utworzenie Legionów Polskich". Autorzy nie pokusili się jednak, by wyjaśnić, na czym polegała koncepcja trialistyczna.

Podręcznik zawiera bardzo dużą ilość materiału ikonograficznego. Nie sposób wręcz znaleźć strony, na której nie byłoby ilustracji, mapy, wykresu, czy – co jest szczególnie cenne – karykatury. Niestety ta liczba nie zawsze przechodzi w jakość i w związku z tym pojawiają się mapy wielkości „znaczka pocztowego", które nie zawsze mają tytuł, a jedynie wyjaśnienie, co dana mapa przedstawia (s. 109 – *Linia demarkacyjna [linia rozgraniczenia między stronami] ustalona traktatem brzeskim z 3 marca 1918 r. oraz najdalszy zasięg okupacji niemieckiej i austro-węgierskiej na wschodzie*; s. 60 – *Podział na stany należące do Unii*

i Konfederacji). Według mojej subiektywnej opinii mapy w tym podręczniku stanowią słabą stronę. Kolorystyce brakuje wyraźnych odcieni, a użyte pastelowe barwy nieco się zlewają. Wiele do życzenia pozostawia również merytoryczna wartość map, które często pomijają istotne dla danego zagadnienia treści. Dla przykładu mapa na s. 126, przedstawiająca niemieckie pogranicze zachodnie w latach 1919–1936, obrazuje konkretne terytoria bez zaznaczenia ważnych nazw geograficznych, takich jak np. Alzacja, Lotaryngia, Nadrenia. Uwagi te, być może, nie powinny być kierowane bezpośrednio do autorów podręcznika, gdyż redakcją graficzną i opracowaniem map zajmowała się Katarzyna Gosdepska, niemniej jednak podręcznik jako całość firmowany jest nazwiskami jego autorów.

Jak już wyżej wspomniano, Autorzy, przygotowując podręcznik, zadbali o to, by znalazło się w nim odpowiednio dużo ilustracji. Zauważyć jednak można, iż nie wszystkie postacie zostały wystarczająco wyeksponowane. Warto, by podczas realizacji tematów z zakresu historii najnowszej, kiedy swobodnie funkcjonowała już fotografia, wizerunki wszystkich ważniejszych osób zostały młodym odbiorcom zaprezentowane. W podręczniku zaskakuje pewna dysproporcja w wykorzystaniu fotografii przedstawiających najważniejsze postacie polskiej polityki dwudziestolecia międzywojennego. Zamieszczono fotografie: I. Daszyńskiego, I. Paderewskiego, J. Hallera, E. Kwiatkowskiego i J. Becka. Pojawia się jedno zdjęcie Piłsudskiego (w towarzystwie gen. G. Orlicza-Dreszera na moście Poniatowskiego – s. 146 – gdzie znajduje się błąd literowy, który może również być wskazany jako błąd rzeczowy – podane jest nazwisko: Orlicz-Deresz) i jedna karykatura przedstawiająca Marszałka otwierającego obrady sejmu w 1930 r. (s. 172). Zaskakujące jest jednak to, że w podręczniku pojawia się fotografia pierwszego prezydenta II RP – Gabriela Narutowicza, brak natomiast jakichkolwiek wizerunków jego dwóch następców: Stanisława Wojciechowskiego i Ignacego Mościckiego; są za to aż dwie fotografie marszałka Edwarda Rydza-Śmigłego, którego dokonania i postawa, zwłaszcza w okresie kampanii wrześniowej, są przedmiotem kontrowersji. Wydawcy nie zadbali o to, by publikację uzupełnić o popularne już w pisarstwie podręcznikowym infografiki, co w podręczniku dla dzisiejszej młodzieży – pokolenia przywykłego do obrazków i metaplanów – powinno być już standardem.

W analizowanej publikacji znajdują się dwa rodzaje bloków ćwiczeniowych. Pierwszy z nich występuje przy zamieszczonych w poszczególnych jednostkach tematycznych tekstach źródłowych, ilustracjach lub mapach. Zazwyczaj jest to jedno pytanie, które ma za zadanie naprowadzić ucznia na pracę z danym materiałem. Niestety bardzo rzadko polecenia te inspirują uczniów do poszukiwania informacji we własnym zakresie w innych dostępnych źródłach – np. w konkretnej literaturze, wskazanych stronach internetowych itp. Zdarzają się również polecenia bez przemyślanego waloru dydaktycznego. Przykładem może stać się „Polecenie do materiału źródłowego" (Depesza Austrii, Rosji i Prus o celach

i wynikach kongresu w Weronie z 14 XII 1822, s. 7), by uczniowie sprawdzili w dostępnych źródłach (encyklopedia, literatura popularnonaukowa, Internet), do jakich wystąpień rewolucyjnych doszło w tym czasie w Europie, poza Hiszpanią. Nie byłoby w tym poleceniu nic złego, gdyby nie to, że odpowiedź młody człowiek znajdzie na dwóch następnych stronach podręcznika. Zatem czy podejmie trud, by szukać tych informacji gdzie indziej?

Druga część bloku ćwiczeniowego znajduje się na końcu każdej jednostki tematycznej. Jest on przygotowany jedynie w formie 3–5 pytań odnoszących się do omówionych zagadnień. Pozytywnie należy ocenić formułowanie pytań i poleceń przy użyciu czasowników operacyjnych (scharakteryzuj, omów, wyjaśnij, wskaż, oceń, porównaj), co niewątpliwie ukierunkowuje pracę uczniów i wpływa na nabywanie przez nich określonych kompetencji historycznych oraz utrwalenie pozyskanej wiedzy. Bezsprzecznie dużym minusem jest nieprzygotowanie konkretnych jednostek tematycznych, które mogłyby posłużyć jako materiał do zajęć powtórzeniowych oraz sprawdzających i utrwalających wiedzę. Tego typu tematy mogą stanowić nie tylko pomoc dla nauczycieli, ale przede wszystkim być podstawą do samokontroli uczniów.

Recenzowany podręcznik stanowi ciekawą propozycję. Napisany jest dobrą polszczyzną, a zamieszczone w nim informacje reprezentują odpowiedni poziom merytoryczny. Oczywiście w publikacji można odnaleźć szereg usterek, co jednak często wynika z konieczności uproszczonego przedstawienia faktów historycznych; niemniej nie wpływają one znacząco na rozumienie podstawowego procesu historycznego. Niestety nie dołożono odpowiednich starań, by podręcznik został właściwie przygotowany pod kątem dydaktycznym i dostosowany do bardzo konkretnego ucznia. Podręcznik, pozytywnie oceniony przed kilkoma laty, nie musi uzyskać takich samych dobrych recenzji w sytuacji, gdy skierowany jest do zupełnie innego odbiorcy. Nie uwzględniono w nim ani różnicy wiekowej, ani różnicy w rozwoju psychofizycznym uczniów, ani rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego, a przecież te czynniki istotnie wpływają na możliwości intelektualne oraz potrzeby młodego człowieka. Można jedynie przypuszczać, iż wskazane w recenzji usterki wynikają ze zbyt krótkiego czasu, niezbędnego na dostosowanie odpowiednich materiałów do założeń reformy, wprowadzonej w sposób chaotyczny i pospieszny.

Pozostaje żywić nadzieję, iż po ponownym, gruntownym opracowaniu recenzowanej pozycji, zwłaszcza pod względem dydaktycznym, oraz dostosowaniu jej do aktualnych potrzeb i możliwości uczniów szkoły podstawowej, może ona stanowić ciekawą propozycję podręcznikową do edukacji historycznej na określonym poziomie.

Andrzej Essen
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Recenzja podręcznika:

Jarosław Kłaczkow, Anna Łaszkiewicz, Stanisław Roszak, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era [bmw], 2017, ss. 271

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii recenzentów: prof. dr hab. Urszuli Augustyniak, prof. dr. hab. Andrzeja Szwarca i dr. hab. Piotra Zbróga.

Zakres materiału podręcznika Kłaczkowa, Łaszkiewicz i Roszaka obejmuje okres od 1815 do 1939 roku. Książka dzieli się na VII części (45 rozdziałów). Nazywamy owe VII działów częściami, co ułatwi ich analizę i ocenę: I. *Europa po Kongresie Wiedeńskim*, II. *Ziemie polskie po Kongresie Wiedeńskim*, III. *Europa i świat po Wiośnie Ludów*, IV. *Ziemie polskie po Wiośnie Ludów*, V. *I wojna światowa*, VI. *Świat w okresie międzywojennym*, VII. *Polska w okresie międzywojennym*. Zasadnicza część podręcznika poprzedzona jest czterorozdziałowym repetytorium zatytułowanym *Co było wcześniej*, które obejmuje: 1. *Czasy oświecenia*, 2. *Rzeczypospolita w XVIII wieku*, 3. *Europa w okresie napoleońskim*, 4. *Sprawa polska w okresie napoleońskim*. Repetytorium jest bardzo użytecznym wstępem do materiału dla klasy VII, mimo oczywiście jego skrótowego charakteru.

Już same tytuły części omawianego podręcznika świadczą o przyjęciu przez Autorów zasady, że dzieje ziem polskich w XIX wieku są omawiane po wcześniejszym przedstawieniu dziejów powszechnych. Dzięki w miarę konsekwentnemu przestrzeganiu tego założenia uniknięto usterek konstrukcyjnych widocznych w innych podręcznikach do klasy VII.

Budowa rozdziałów

Rozdziały w omawianym podręczniku są 3–4 stronicowe i stanowią materiał do jednej lub dwóch jednostek lekcyjnych. Pod tytułem każdego z nich Autorzy umieszczają oś czasu, sytuującą chronologicznie omawianą w rozdziale problematykę, oraz wskazówki, na jakie kwestie uczeń winien zwrócić uwagę podczas

lektury tekstu. Następnie w kilku akapitach przedstawiony jest materiał rozdziału. Z kolei na końcu każdego rozdziału zamieszczono kilka pytań sprawdzających. Tekst uzupełniony jest kapsułami *Warto wiedzieć*, a także biogramami osób, o których rozdział traktuje. W każdym rozdziale znalazł się tekst źródłowy z instrukcją, jak należy go wykorzystać. Do części rozdziałów załączone są mapy, czasem niestety niezbyt czytelne, również zaopatrzone w instrukcję pracy z mapą. Przykładowo omówimy rozdział 3 z części I, pt. *Nowe idee polityczne*; w tekście głównym przedstawiono: liberalizm, konserwatyzm, początki socjalizmu, w dwóch kapsułach omówiono nowoczesną ideę narodową w koncepcji Nowej Europy Mazziniego oraz czartyzm, mamy też krótki biogram Karola Marksa i tekst źródłowy – fragment dzieła Owena o systemie fabrycznym. Przykładowo omówiony rozdział daje uczniowi dobrą orientację w głównych nurtach ideowych w połowie XIX wieku.

W podręczniku zamieszczono dobrze skomponowane infografiki, poświęcone wybranym tematom: *Maszyna parowa i jej zastosowanie*, *Obrona Warszawy (1831)*, *Twórczość polskich romantyków*, *Nowe środki transportu*, *Sztuka przełomu XIX i XX wieku*, *Powstańcy styczniowi*, *Łódź wielkoprzemysłowa*, *Wojna pozycyjna*, *Społeczeństwo III Rzeszy*, *Kultura okresu międzywojennego*, *Port morski w Gdyni*, *Technika i transport II Rzeczypospolitej*. Infografika pt. *Port morski w Gdyni* przedstawia: budynek Dworca Morskiego w Gdyni, przycumowany do nadbrzeża transatlantyk „Batory", plakat reklamowy portu i linii żeglugowej Gdynia – Nowy Jork, fotografię z pokładu „Batorego" oraz postacie mające ilustrować zmiany w modzie damskiej i męskiej w latach trzydziestych. Każda infografika zaopatrzona jest w instrukcję pracy dla uczniów.

Po każdej części podręcznika mamy obszerniejsze zbiorcze podsumowanie treści poszczególnych rozdziałów, streszczające w kilku zdaniach ich treść, lub wyeksponowanie przyczyn, przebiegu i skutków wydarzeń o charakterze powszechnym (np. Wiosny Ludów, s. 39; I wojny światowej, s. 185). Funkcję informacyjno-sprawdzającą spełniają tabele chronologiczne z usytuowanymi w czasie wydarzeniami z dziedziny polityki i gospodarki. Podsumowanie kończy szereg pytań kontrolujących opanowanie materiału przez uczniów (kapsuła: *Sprawdź się*). W podsumowaniu podano kilka informacji nieomówionych w rozdziale, ale dopasowanym chronologicznie – *Co się działo w świecie*. W ten sposób uczniowie dowiadują się w podsumowaniu części I o dekolonizacji Ameryki Łacińskiej, mimo że o tym nie wspomniano wcześniej. Do każdej części Autorzy dołączyli poszerzone opisy omawianych wydarzeń lub procesów – chyba dla uczniów bardziej zainteresowanych historią, o czym świadczy ich nazwa: *Lekcja na szóstkę. (Tajemnice sprzed wieków)*. I tak mamy: poszerzenie informacji o kongresie wiedeńskim pt. *Jak obradował kongres w Wiedniu* oraz przedyskutowany dylemat: „Czy powstanie listopadowe mogło zakończyć się sukcesem", gdzie omówiono znaną książkę Jerzego Łojka *Szanse powstania listopadowego*; następne analizo-

wane zagadnienia to: *Kim byli impresjoniści*, *Jak działała Organizacja Bojowa PPS*, *Jakie były początki czołgów*, *W jaki sposób Niemcy odbudowali armię*, *Jak doszło do Cudu nad Wisłą*. To kolejne dobre uzupełnienie.

Na ogół w większości podręczników główną uwagę poświęca się sprawom politycznym, a w mniejszym stopniu gospodarczym, natomiast zagadnienia społeczne i kulturalne bywają niemalże pomijane. W omawianym podręczniku kwestie społeczne i kultura są szerzej uwzględnione i dobrze opracowane.

Funkcje podręcznika

Czy oceniany podręcznik spełnia warunki, dzięki którym można będzie osiągnąć cele edukacji historycznej? Prezentując kilka ogólnych uwag, należy podkreślić, iż podręcznik w zasadzie spełnia 3 podstawowe funkcje: informacyjną, utrwalającą i kontrolną. Na ogół w przejrzanych podręcznikach funkcja badawcza wypada najgorzej, ze względu na zbyt mało materiałów źródłowych czy adresów internetowych, które uczeń ma do dyspozycji, aby samodzielnie poszukiwać innej, niż podano, interpretacji. W omawianym podręczniku mamy sporo tekstów źródłowych, dobrze dobranych, i niemało informacji o literaturze przedmiotu. Polemiczne wypowiedzi historyków, przytaczane na końcu każdej części podręcznika, mogą być dobrą podstawą do samodzielnych dociekań, polemik na lekcji, czy na zebraniach Koła Historycznego. Również łatwiej będzie uczniom wyciągać samodzielnie wnioski.

Uwagi końcowe

Należy podkreślić, że podręcznik przedstawia się atrakcyjnie pod względem edytorskim. Wydrukowany jest na dobrym papierze, ilustracje są na ogół dobrej jakości. Żywa kolorystyka, ciekawy dobór zdjęć, reprodukcji, plakatów, karykatur, na ogół starannie wykonane diagramy, sprawiają dobre wrażenie. Pewne zastrzeżenia może budzić wielkość map, które są zbyt małe i przez to niezbyt czytelne.

Tekst recenzowanego podręcznika do historii dla klasy VII szkoły podstawowej oparty jest w dużym stopniu na treści podręcznika do 3 klasy gimnazjum autorstwa Stanisława Roszaka i Anny Łaszkiewicz (Nowa Era, Gdańsk 2011), który dotyczył okresu od Oświecenia do I wojny światowej, a więc tylko rozdziały od III do VII obejmują materiał dla klasy VII szkoły podstawowej. Niektóre fragmenty tekstu w obu podręcznikach są niemal identyczne, podobnie jak ilustracje, pytania sprawdzające, infografiki (np. rozdziały poświęcone kongresowi wiedeńskiemu i Europie po kongresie wiedeńskim), inne części zostały w mniejszym czy większym stopniu przeredagowane, ale podobieństwa są wyraźne. Część

podręcznika do klasy VII szkoły podstawowej, dotyczącą lat 1918–1939, oparto na pracy S. Roszaka, J. Kłaczkowa, *Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy* (Nowa Era, Warszawa 2012), ale dokonano pewnych skrótów i zmieniono układ prezentowanego materiału. W związku z likwidacją gimnazjów jest oczywiste, że zmianie muszą ulec podręczniki, toteż wykorzystanie treści książek dla gimnazjów przez ich autorów w podręcznikach dla VII i VIII klasy szkoły podstawowej nie jest niczym złym. Wydawnictwo mogłoby jednak zamieścić na s. 2 wzmiankę o tym fakcie.

Ocena

W sumie w podręczniku uczeń otrzymuje kompletny wykład dotyczący historii XIX i połowy XX wieku w zakresie określonym przez ministerialną *Podstawę programową* z 2016 r. Materiał jest podany w przystępny sposób, właściwie ilustrowany materiałami źródłowymi (o ich doborze można czasem podyskutować, ale jest to sprawa drugorzędna). Można mieć zastrzeżenia do języka wykładu, niekiedy niezbyt ścisłego. Zatem nie ma przeszkód, by zalecić go dla nauczycieli i uczniów VII klasy szkoły podstawowej, gdyż liczba błędów i usterek nie jest wielka. **Konkludując, rekomenduję ten podręcznik do użytku szkolnego.**

Andrzej Essen
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Recenzja podręcznika:

Igor Kąkolewski, Krzysztof Kowalewski, Anita Plumińska-Mieloch, *Historia. Podręcznik. Klasa 7. Szkoła podstawowa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017, ss. 256

Podręcznik WSiP został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii recenzentów: dr hab. Małgorzaty Dajnowicz, dr hab. Grażyny Pańko, mgr Zofii Smugi.

Zgodnie z minimum programowym, podręcznik obejmuje okres od kongresu wiedeńskiego do 1939 roku. Materiał podzielony jest na 5 następujących części (które w sumie zawierają 44 rozdziały): I. *Pierwsza połowa XIX wieku*, II. *Druga połowa XIX wieku*, III. *Przełom XIX i XX wieku. I wojna światowa*, IV. *Europa i świat po I wojnie światowej*, V. *Polska w dwudziestoleciu międzywojennym*. Objętość recenzowanego podręcznika jest podobna do innych, opublikowanych w pozostałych wydawnictwach. Autorzy, omawiając lata 1815–1914, odeszli od sztywnego podziału na dwie części, z których jedna dotyczy wyłącznie historii Polski, a druga historii powszechnej. Rozdziały poświęcone dziejom ojczystym i powszechnym następują po sobie w kolejnych częściach podręcznika. Jednak materiał po 1918 roku prezentowany jest inaczej. Jedna część dotyczy historii powszechnej, druga historii Polski. Zarówno struktura treści, jak i podział na rozdziały dokonany przez Autorów są poprawne. Węzłowym problemom wieku XIX (1815–1914) poświęcono 170 stron (ok. 65%), a mniej miejsca przeznaczono na wiek XX (85 stron). Proporcje te nie wydają się właściwe, choć przyznać trzeba, że zmieszczenie ogromnego materiału, który odnosi się do historii XIX wieku i później XX, do 1939 roku, na 256 stronach jest niezwykle trudne. Autorzy podręcznika stanęli zatem przed poważnym wyzwaniem, w jaki sposób przedstawić dzieje świata i Polski w miarę zwięźle, ale tak, aby zachować jego funkcję poznawczą i dydaktyczną. Proporcje między historią powszechną a historią Polski wynoszą 45–55%.

Analizując treści merytoryczne w podręczniku, należy wziąć pod uwagę jego lapidarność, która powoduje, że trudno badać zgodność treści podręcznika z naukową literaturą przedmiotu. Ponieważ podręcznik zawiera treści elementar-

ne, oceniać można jedynie to, czy kluczowe fakty i procesy zostały w podręczniku uwzględnione i poprawnie omówione, a z tym niestety nie jest najlepiej.

Konstrukcja omawianego podręcznika

Przyznać trzeba, że konstrukcja podręcznika WSiP nie budzi większych zastrzeżeń. W pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że Autorzy kierują się ogólną zasadą: najpierw umieszczają rozdziały poświęcone historii powszechnej, a następnie na tle powszechnym omawiają dzieje ziem polskich pod zaborami. Trudno takiej konstrukcji coś zarzucić, jest ona prawidłowa. Szczegółowa analiza usytuowania treści poszczególnych rozdziałów nie budzi kontrowersji. Autorzy zdołali poprawnie rozwiązać trudność, jaką podobnie jak w innych podręcznikach, sprawiało usytuowanie rozdziałów poświęconych rewolucji przemysłowej i zmianom społecznym w Europie w XIX i na początku XX wieku, wynalazkom, nowym doktrynom politycznym i społecznym, kulturze masowej i powstaniu masowych ruchów politycznych.

Budowa rozdziałów

Rozdziały omawianego podręcznika są krótkie, kilkustronicowe, są więc podstawą do realizacji materiału podczas jednej czy dwóch jednostek dydaktycznych. Po przedstawieniu treści rozdziału, zamieszczono kilka punktów ze skrótowym opisem wydarzeń czy procesów, co ma ułatwić zapamiętanie najważniejszych kwestii. W większości rozdziałów podano krótkie biogramy postaci związanych z omawianą problematyką, a także dodatkowe informacje do treści rozdziału (*Warto wiedzieć*). Duża ilość map, definicji omawianych pojęć w ramkach poza tekstem (*Słowniczek*) oraz kapsuł zawierających teksty źródłowe pełni rolę użytecznych dodatków. Po każdym rozdziale mamy część podsumowującą materiał w postaci *Pytań i poleceń*. Z treścią rozdziałów powiązany jest bardzo obszerny materiał ikonograficzny – sporo reprodukcji znanych obrazów, karykatur, rysunków, zdjęć stanowi wartościowe uzupełnienie. Opracowano także kilka infografik, powiązanych z wybranymi rozdziałami lub częściami podręcznika: *Powstanie listopadowe*, *Wycieczka do XIX-wiecznego miasta*, *Niewolnictwo*, *Miasto XIX wieku*, *Wojna w okopach*, *Bitwa warszawska*.

Po każdej części podręcznika (każdym dziale) mamy *Lekcję powtórzeniową*. W kilkunastu krótkich notkach przypomina się treści rozdziałów, podaje definicje i nazwiska ważnych postaci. Ciekawa jest część zatytułowana *Co nam zostało z tych lat*. Po pierwszym dziale: *Pierwsza połowa XIX wieku*, wspomniano o utworach polskich romantyków, kompozycjach Chopina, wskazano też na patronów

polskich ulic. Autorzy zarekomendowali również najznamienitsze rozprawy naukowe takich historyków, jak S. Kieniewicz, J. Łojek i W. Tokarz. *Lekcję powtórzeniową* kończy zestaw zadań dla uczniów, mających dopomóc w utrwaleniu materiału.

Podręcznik zaopatrzono w indeks pojęć, spis cytowanych źródeł i przywołanych ilustracji. Podręcznik ma barwną szatę graficzną. Ilustracje są bardzo dobrej jakości, a mapy przejrzyste. Żywa kolorystyka, ciekawy dobór zdjęć, reprodukcji, plakatów, karykatur, na ogół starannie wykonane diagramy robią dobre wrażenie.

Prezentacja materiału w podręczniku

Czytając tekst główny podręcznika, można odnieść wrażenie, że Autorzy starają się nadmiernie uprościć jego treść. Omawiając kolejne zagadnienia, Autorzy używają bardzo przystępnego języka, co nie jest istotnym zarzutem, jednakże dążenie do maksymalnego uproszczenia omawianego problemu skutkuje powierzchownym ujęciem materiału, pewnym schematyzmem, a w konsekwencji prowadzi do niepełnych czy błędnych wniosków.

Uwagi szczegółowe:

s. 62 – Przytaczając fakt powołania Związku Północnoniemieckiego przez Prusy po klęsce Austrii w 1866 roku, napisano, że „powstało jednolite państwo federacyjne". Prócz tego, że to oksymoron, to także błąd.

s. 76 – W *Lekcji powtórzeniowej* po Dziale I jako skutek kolonializmu (*Co nam zostało z tych lat*) Autorzy wskazują, że „smutną pozostałością po polityce kolonialnej, jest wciąż tragiczna sytuacja gospodarcza wielu krajów (…) afrykańskich i walki plemienne". Trudno bronić polityki państw kolonialnych w XIX wieku, jednakże należałoby wspomnieć o tym, że walki plemienne toczono już w okresie przedkolonialnym, a dzisiejsza tragiczna sytuacja gospodarcza jest spowodowana działaniami polityków miejscowych. Rodezja była w czasach kolonialnych eksporterem żywności, a dziś głoduje, po tym jak „postępowy" dyktator, Mugabe, skonfiskował ziemię białym farmerom i rozdał ją swoim oficerom i żołnierzom. Wypada stwierdzić, że dekolonizacja nie przyniosła narodom Afryki postępu gospodarczego i cywilizacyjnego, co oczywiście nie oznacza aprobaty dla systemu kolonialnego.

s. 110–111 – Autorzy często nie określają pewnych wydarzeń w czasie. Na przykład wymieniając wynalazki z przełomu XIX i XX wieku: lodówkę (1862), pralkę (1907), odkurzacz (1908), radio (1896), telefon, stwierdzają, że ułatwiały życie itp. Oczywiście skonstruowano te dzisiejsze przedmioty powszechnego

użytku w XIX wieku lub na początku XX, lecz na skalę masową zaczęto ich używać dopiero po II wojnie światowej. Ponadto, pisząc o telefonie, należy zaznaczyć, że chodzi o telefon przewodowy, czyli stacjonarny. Dziś młodzież coraz rzadziej może zobaczyć takie aparaty.

s. 123 – Autorzy piszą, że w 2. połowie XIX wieku w Wielkiej Brytanii wprowadzono powszechne prawo wyborcze. (Chodzi zapewne o reformę Gladstone'a z lat osiemdziesiątych). Jest to informacja błędna, gdyż powszechne prawo wyborcze weszło w życie w 1921 roku (Lloyd George) i obejmowało wszystkich mężczyzn po ukończeniu 21. roku życia oraz kobiety (minimum 30-letnie, ale z cenzusem majątkowym). Wynika z tego, że powszechne prawo wyborcze przyznano obywatelom w Polsce – mężczyznom (i kobietom także), a również w Niemczech, Austrii, a uprzednio w państwach skandynawskich i Holandii, 3 lata wcześniej niż w Wielkiej Brytanii. Fakt ten dowodzi, że „ojczyzna demokracji" (Anglia) jest na tym polu trochę zapóźniona, ale nadal w mniemaniu swoich obywateli jest ojczyzną demokracji.

s. 124 – Kolejny błąd w stwierdzeniu, że „na początku XX wieku w wielu krajach kobiety otrzymały prawa wyborcze". W istocie kobietom przyznano prawa polityczne wówczas w nielicznych krajach (Nowa Zelandia, kraje skandynawskie), ale dopiero zaraz po I wojnie światowej kobiety poszły do urn w państwach Europy Środkowej (Polska, Niemcy, Austria, Litwa, CSR). W licznych krajach na zachodzie Europy, jak: Francja, Włochy, Hiszpania, Portugalia, nic się nie zmieniło, lub niewiele, jak w Wielkiej Brytanii (częściowo w roku1920, w pełni w 1928) i Belgii (częściowo w roku 1919, w pełni w 1948). W wymienionych krajach zachodniej Europy wśród polityków dominowało przekonanie, że kobiety nie powinny uczestniczyć w wyborach do parlamentu, zatem wciąż nastawienie antyfeministyczne. Wypada zapytać, dlaczego Autorzy zamieszczają w podręczniku szkolnym błędne informacje. Kierują się widać stereotypami, które są odległe od realnych faktów.

s. 128 – Twierdzenie, że Dmowski w swoim programie zalecał „tworzenie nowych elit (narodowych) spośród warstw niższych (bo szlacheckie elity zawiodły)", jest bardzo wątpliwe.

s. 143 – Autorzy określają Gavrilo Principa, zabójcę arcyksięcia Franciszka Ferdynanda w Sarajewie, mianem serbskiego nacjonalisty. W istocie był członkiem organizacji Mlada Bosna, organizacji podległej serbskiej Czarnej Ręce płk. D. Dimitrijevicia. Mlada Bosna walczyła o wyzwolenie Bośni i Hercegowiny spod panowania Austro-Węgier. Dla Słowian południowych Princip jest patriotą.

s. 143 – Autorzy piszą, że w sierpniu 1914 roku Serbię poparła Rosja, Francja i Wielka Brytania „oraz mniejsze państwa". Wypada zapytać, które poza Czarnogórą? Podobnie nie wiadomo, które „mniejsze państwa" opowiedziały się po stronie państw centralnych. Turcja (mniejsze państwo?) w listopadzie 1914, a inne? Bułgaria dopiero w październiku 1915 roku.

s. 174 – Napisano, że reparacje były „ogromnym obciążeniem dla gospodarki Niemiec". Wielkość reparacji (132 mld marek złotych, czyli przedwojennych) istotnie wydaje się ogromna, ale realnie Niemcy zapłaciły 16% tej kwoty. O spłatę reparacji toczył się poważny spór między Aliantami a Niemcami w latach 1922–1924, o czym można było wspomnieć (odmowa spłacania reparacji, okupacja Zagłębia Ruhry, hiperinflacja w Niemczech, plan Dawesa).

s. 177 – Praca przymusowa na rzecz władz okupacyjnych w czasie I wojny światowej nie miała charakteru systemowego jak w latach II wojny.

s. 178 – Francja nie odbudowała swej gospodarki po wojnie wyłącznie dzięki reparacjom niemieckim, ale wykorzystując własne zasoby i kredyty amerykańskie. Kwoty z reparacji odegrały pewną rolę, ale nie decydującą.

s. 178–179 – Wśród następstw wojny Autorzy wymieniają ruinę gospodarki i systemów finansowych państw uczestniczących. Napisano o zjawisku hiperinflacji „w państwach powstałych po rozpadzie Austro-Węgier". Nie wspomniano jednak o hiperinflacyjnym rekordziście tych czasów – Niemczech (w 1919 roku 1 funt = 43 marki, w listopadzie 1923, 1 funt = 20,1 tryliona marek. Kilogram chleba kosztował wtedy ok. 400 miliardów marek).

s. 181 – Przedstawiając zjawiska kultury masowej, wspomniano, że należała do nich TV w latach trzydziestych. W istocie od połowy lat trzydziestych miały miejsce transmisje eksperymentalne do ograniczonej liczby odbiorców. W Anglii w 1939 roku do 20 tys., w USA – do kilkuset.

s. 183 – Omawiając ruinę gospodarki rosyjskiej po puczu bolszewickim w 1917 roku, a później lata „komunizmu wojennego" i NEP-u, Autorzy powielają błąd obecny w wielu podręcznikach szkolnych. „Komunizm wojenny" został wprowadzony nie z powodu wojny domowej, lecz był realizacją w praktyce „filozofii ekonomicznej" bolszewików i to on spowodował katastrofę gospodarczą Rosji w 1920 i 1921 roku. Zakładał on: nacjonalizację środków produkcji i transportu, likwidację prywatnego handlu (upaństwowienie handlu hurtowego i detalicznego), eliminację pieniądza, gospodarkę planową, przymus pracy. W maju 1918 roku z dumą ogłoszono, że w Rosji Radzieckiej wyeliminowano pieniądz z obrotu gospodarczego. Terminu „komunizm wojenny" używano później, w propagandowym odniesieniu do lat wojny domowej. Szeroko o tym pisał R. Pipes w książkach *Rewolucja rosyjska* i *Rosja bolszewicka*.

s. 197 – Obowiązek powszechnej służby wojskowej Hitler wprowadził w marcu 1935, a nie w 1936 roku, jak napisano w tekście.

s. 200 – Pucz wojskowy gen. Franco przeciw rządowi Frontu Ludowego (17 lipca 1936) nastąpił po zamordowaniu przywódcy opozycji parlamentarnej Josée Calvo Sotelo w nocy 12/13 lipca, a nie po zwycięskich dla lewicy wyborach (luty 1936), jak napisano.

s. 203 – Prezydent Beneš nie podpisał układu monachijskiego z 29 września 1938 roku, bo jego sygnatariusze tego nie zażądali. Przedłożony Czechom tekst był wyrokiem, a nie dokumentem wymagającym pisemnej aprobaty.

s. 223 – Omawiając rządy autorytarne w Polsce po 1926 roku, Autorzy piszą, że dyktator Piłsudski kierował krajem, nie pełniąc żadnych ważnych funkcji w aparacie władzy. W istocie był premierem przez 2 lata i ministrem spraw wojskowych w latach 1926–1935.

s. 229 – Pisząc o mniejszościach narodowych w Polsce, Autorzy stwierdzają, że procent mniejszości narodowych w RP w porównaniu z innymi państwami Europy Środkowo-Wschodniej był bardzo wysoki (ok. 30%). W rzeczywistości był podobny: w CSR – 35%, w Rumunii – 31%, w Jugosławii i na Litwie – 30%.

s. 234 – „walcząc z kryzysem gospodarczym na przełomie lat 20/30, rząd RP obniżył ceny". Nie miał takich możliwości. Owszem obniżał podatki, jak słusznie piszą Autorzy; także emerytury, płace, zatrudnienie w administracji.

s. 238 – Czy przemysł w Polsce był zapóźniony technologicznie? Jeśli nawet, to w niewielkim stopniu.

s. 242 – Układy zawarte w Locarno w 1925 roku „dawały prawne możliwości rewizji granicy polsko-niemieckiej". Układy te stworzyły w Europie dwa rodzaje granic: gwarantowane przez mocarstwa i inne. Granica polsko-niemiecka znalazła się w drugiej grupie, ale żadnych „prawnych możliwości" rewizji to nie dawało.

s. 244 – Podpisanie deklaracji o nieagresji z Polską w 1934 roku nie oznaczało, że Hitler dążył wówczas do wciągnięcia Polski do ataku na ZSRR.

s. 245 – Sprawę Zaolzia w 1938 roku przedstawiono dobrze. Jednakże po Monachium, w grudniu 1938 roku Czechosłowacja nie występowała wobec Polski z propozycjami wspólnej obrony przed możliwą agresją niemiecką. Skąd Autorzy pozyskali te informacje?

s. 245 – W marcu 1939 roku Wielka Brytania i Francji nie gwarantowały Polsce udzielenia pomocy zbrojnej w wypadku agresji niemieckiej. Gwarancję otrzymaliśmy tylko od Wielkiej Brytanii, zamienioną na dwustronny sojusz defensywny, parafowany 6 kwietnia 1939, a ostatecznie podpisany 25 sierpnia tegoż roku.

s. 245–246 – Podróż Ribbentropa do Moskwy 23 sierpnia 1939 nie miała na celu uzyskania od ZSRR zapewnienia, że nie udzieli pomocy Polsce w wypadku wojny polsko-niemieckiej. Chodziło o udział ZSRR w konflikcie i podział sfer wpływów w Europie Środkowo-Wschodniej w jego wyniku.

Na koniec wypada podkreślić, iż wskazywany kilkakrotnie w recenzjach wygłoszonych na posiedzeniach Komisji błąd, powielany w ocenianych podręcznikach, że Mussolini brał udział w marszu na Rzym (w związku z istnieniem kilku znanych fotografii), został w końcu wzięty pod uwagę przez Autorów i w opiniowanej pozycji podkreślono, że Duce ów dzień spędził w Mediolanie.

Pochwalić należy Autorów, że nie wdawali się nadmiernie w szczegóły, przedstawiając likwidację systemu demokratycznego we Włoszech przez Mussoliniego w latach 1923–1925. Posłużyła temu ordynacja wyborcza z kwietnia 1923 roku, dająca partii zwycięskiej, która otrzymała w wyborach co najmniej 25% głosów, premię w postaci zdecydowanej większości mandatów (2/3). Obecnie obowiązująca ordynacja wyborcza do włoskiej Izby Deputowanych zawiera podobne rozwiązanie. Partia zwycięska, jeśli nie zdobyła bezwzględnej większości, a uzyskała ponad 40% głosów, otrzymuje tzw. premię większościową, czyli mandaty, które uzupełnią ich liczbę do 340, dającą większość w Izbie liczącej 630 mandatów (Ordynacja z 1993 roku znowelizowana w 2005 roku). Jest to system nieznany w innych krajach europejskich i omówienie „ordynacji Mussoliniego" w porównaniu z obowiązującą dziś mogłoby się uczniom „źle skojarzyć".

Funkcje podręcznika

Oceniany podręcznik spełnia warunki umożliwiające osiągnięcie celów edukacji historycznej, i w zasadzie realizuje 3 podstawowe funkcje: informacyjną, utrwalającą i kontrolną. Na ogół w przejrzanych podręcznikach funkcja badawcza prezentuje się najgorzej, gdyż uczeń ma do dyspozycji za mało materiałów źródłowych czy adresów internetowych, aby próbować samodzielnej interpretacji. W omawianym podręczniku mamy sporo dobrze dobranych tekstów źródłowych i informacji o literaturze przedmiotu. Przytoczone polemiczne wypowiedzi historyków mogą być podstawą do samodzielnych poszukiwań, polemik na lekcji czy na zebraniach Koła Historycznego, z udziałem nauczyciela. Funkcja badawcza prezentuje się lepiej niż w innych podręcznikach.

Ogólnie oceniając, podręcznik można nauczycielom zalecić do użytku. Nie obciążają go słabości konstrukcyjne ani bardzo poważne błędy merytoryczne, a część powtórzeniowa prezentuje się bardzo dobrze. Niejasności wykładu, pomyłki i usterki w tekście głównym, których przykłady wyżej przytoczono, można usunąć w kolejnych wydaniach. Można mieć także pewne zastrzeżenia do korelacji między tekstem wykładu a graficznymi uzupełnieniami.

Tekst omawianej książki do historii dla klasy VII szkoły podstawowej oparty jest w dużym stopniu na treści podręcznika do III klasy gimnazjum autorstwa I. Kąkolewskiego, K. Kowalewskiego i A. Plumińskiej-Mieloch (*Bliżej historii*, WSiP, Warszawa 2010). Niektóre fragmenty tekstu w obu podręcznikach są niemal identyczne, podobnie jak ilustracje, pytania sprawdzające, infografiki (np. rozdziały dotyczące kongresu wiedeńskiego i Europy po kongresie wiedeńskim), inne części zostały w mniejszym czy większym stopniu zmienione lub przeredagowane, ale podobieństwa są wyraźne. W związku z likwidacją gimnazjów jest

oczywiste, że zmianie muszą ulec i podręczniki, niemniej wykorzystanie treści książek dla gimnazjów przez ich Autorów w podręcznikach dla VII i VIII klasy szkoły podstawowej nie jest niczym złym. Wydawnictwo mogłoby jednak zamieścić na s. 2 wzmiankę o tym fakcie.

Andrzej Essen
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Recenzja podręcznika:

Tomasz Małkowski, *Historia 7. Podróże w czasie. Podręcznik. Nowa szkoła podstawowa*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017, ss. 255

Zgodnie z podstawą programową podręcznik obejmuje okres od kongresu wiedeńskiego do 1939 roku. Materiał podzielony jest na 7 części (34 rozdziały), zatytułowane następująco: I. *Europa i ziemie polskie po kongresie wiedeńskim*, II. *Świat w drugiej połowie XIX wieku*, III. *I wojna światowa*, IV. *Świat w dwudziestoleciu międzywojennym*, V. *II Rzeczypospolita – formowanie państwa*, VI. *II Rzeczypospolita – sukcesy i niepowodzenia*, VII. *Ku wojnie*. Biorąc pod uwagę ogrom materiału (od 1815 do 1939 roku), podział dokonany przez Autora jest poprawny. Omawiane są węzłowe problemy wieku XIX (1815–1914), którym poświęcono 114 stron (ok. 45%), natomiast więcej miejsca przeznaczono na wiek XX. Proporcje są właściwe, choć przyznać trzeba, że zmieszczenie ogromnego materiału XIX-wiecznego na 114 stronach jest po prostu niemożliwe; podobnie zresztą jak pozostałej części materiału. W ten sposób Autor opracowania stanął przed poważnym wyzwaniem, w jaki sposób przedstawić w podręczniku dzieje świata i Polski w miarę zwięźle, ale tak, aby zachować jego funkcję poznawczą i dydaktyczną. Proporcje między historią powszechną a historią Polski oceniam na 40–60%.

Analizując treści merytoryczne w podręczniku, biorąc pod uwagę jego zwięzłość, trudno oceniać zgodność treści podręcznika z naukową literaturą przedmiotu. Podręcznik zawiera treści elementarne, badać można jedynie to, czy kluczowe fakty i procesy zostały w podręczniku uwzględnione i poprawnie omówione.

Konstrukcja podręcznika

Przyznać trzeba, że konstrukcja podręcznika autorstwa T. Małkowskiego budzi szereg zastrzeżeń. W pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że Autor kieruje się ogólną zasadą: najpierw umieszcza rozdziały poświęcone historii powszechnej, a następnie na tle powszechnym omawia dzieje ziem polskich pod

zaborami. Zasadzie tej trudno coś zarzucić, nawet można stwierdzić, że jest prawidłowa, ale szczegółowa analiza usytuowania treści poszczególnych rozdziałów budzi zastrzeżenia, bo nie dochowano wierności tej regule. I tak w części pierwszej rozdziały 1, 2, 3 poświęcono: Europie po kongresie wiedeńskim, Wiośnie Ludów w Europie i rewolucji przemysłowej. W kolejnych czterech rozdziałach (4–7) omówiono problematykę: Polska po kongresie wiedeńskim (powinno być: ziemie polskie po…), powstanie listopadowe, Wielką Emigrację i powstanie krakowskie oraz Wiosnę Ludów na ziemiach polskich. Zatem porządek uwzględniający chronologię winien być następujący: 1, 4, 5, 6, 2, 3, 7. Kolejność rozdziałów w podręczniku powoduje, że po opanowaniu dziejów powszechnych w pierwszej połowie XIX wieku, uczeń, poznając sprawy polskie, musi „cofać się" do roku 1815 (decyzje kongresu wiedeńskiego w sprawie polskiej) i 1830 (powstanie listopadowe i dalej Wielka Emigracja). Pewną trudnością jest umieszczenie rozdziału poświęconego rewolucji przemysłowej w Europie, w którym Autor omawia rozwój przemysłu w pierwszej połowie XIX wieku, ale sięga też do lat późniejszych. Również do układu materiału w części IV można mieć zastrzeżenia. Ta część podręcznika składa się z 3 rozdziałów: *Europa i Ameryka po I wojnie światowej*, *Nazizm w Niemczech* i *Komunizm w ZSRR*. W części VII (*Ku wojnie*) mamy rozdział poświęcony ekspansji Japonii (od modernizacji w XIX wieku do konfliktu z Chinami w latach trzydziestych XX wieku), a także rozdział *Włochy i Hiszpania*, w którym przedstawiono dzieje Włoch pod rządami Mussoliniego i wojnę domową w Hiszpanii. Doszło do złamania chronologii i zakłócenia logicznego toku wykładu. Byłoby lepiej umieścić rozdział o faszyzmie włoskim w części IV, uzupełniony informacjami o kryzysie systemów demokratycznych w państwach Europy Środkowo-Wschodniej, o czym nie wspomniano. Oddzielne omówienie systemu faszystowskiego we Włoszech i nazizmu (lepiej napisać narodowego socjalizmu) w Niemczech nie jest dobrym rozwiązaniem. Informacje o Japonii XIX-wiecznej można było pomieścić w rozdziale o kolonializmie, jako przykład wyzwolenia się kraju azjatyckiego od protektora, którym były Stany Zjednoczone do lat osiemdziesiątych XIX wieku. W podręczniku nie ma nawet wzmianki o rozpadzie imperiów kolonialnych Hiszpanii i Portugalii w Ameryce Łacińskiej.

Podsumowując, w części poświęconej XIX wiekowi poszczególne rozdziały (lub ich grupy) sprawiają wrażenie odrębnych części, słabo ze sobą powiązanych. Materiały w drugiej część podręcznika są bardziej zintegrowane.

Budowa rozdziałów

Rozdziały podręcznika Małkowskiego są krótkie, kilkustronicowe i stanowią podstawę kolejnych lekcji. Pod tytułem każdego z nich Autor umieszcza oś czasu, sytuującą chronologicznie omawianą w rozdziale problematykę. Następnie w kil-

ku podrozdziałach przedstawiony jest materiał tej części podręcznika. Kilka pytań na końcu każdego podrozdziału ma na celu utrwalić materiał. W większości rozdziałów zamieszczono krótkie biogramy postaci związanych z omawianą problematyką. Duża liczba map, definicji omawianych pojęć w ramkach poza tekstem, kapsuł zawierających teksty źródłowe pełni rolę użytecznych dodatków. Po każdym rozdziale mamy część podsumowującą materiał w postaci *Pytań i poleceń* oraz tabel *To, co najważniejsze*, w których materiał przedstawiony w rozdziale został streszczony w postaci wypunktowanych haseł. Z treścią rozdziałów powiązany jest bardzo obszerny materiał ikonograficzny – sporo reprodukcji znanych obrazów, karykatur, rysunków, zdjęć należy bez wątpienia uznać za wartościowe uzupełnienie. Opracowano także kilka infografik, powiązanych z wybranymi rozdziałami lub częściami podręcznika. Wymieńmy kilka tytułów z pierwszej części podręcznika (do 1918 r.): *O co walczyli uczestnicy Wiosny Ludów*, *Bitwy powstania listopadowego*, *Fryderyk Chopin*, *Wojny opiumowe*, *Obraz wroga w propagandzie*, *Nowe rodzaje broni*. W drugiej części podręcznika infografik nie ma.

Podręcznik ma barwną szatę graficzną. Ilustracje są dość dobrej jakości, a mapy w miarę przejrzyste. Żywa kolorystyka, ciekawy dobór zdjęć, reprodukcji, plakatów, karykatur, na ogół starannie wykonane diagramy, sprawiają dobre wrażenie.

Prezentacja materiału w podręczniku

Czytając tekst główny podręcznika, można odnieść wrażenie, że Autor nie ma zaufania do zdolności percepcyjnych uczniów (albo przeciwnie, zna je, a niżej podpisany nie ma pojęcia o poziomie uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej), z czego wynika nadmiernie uproszczony język wykładu. Omawiając kolejne zagadnienia, Autor używa prostego języka, co nie jest istotnym zarzutem, niemniej staranie, by maksymalnie uprzystępnić omawiany problem, powoduje powierzchowne ujęcie materiału, pewien schematyzm, a w konsekwencji niepełne czy błędne wnioski i usterki.

Uwagi szczegółowe:

s. 7 – Kongres wiedeński nie zjednoczył Niemiec i Włoch, mimo że „Niemcy i Włosi pragnęli zjednoczenia", jak pisze Autor. Skoro zasadami kongresu była restauracja i legitymizm, to likwidacja wielu państw niemieckich i włoskich była niemożliwa.

s. 23 – Omawiając zmiany struktury społecznej państw europejskich – zanikanie stanów, powstawanie klas społecznych, Autor wylicza: klasę wyższą

(arystokracja), klasę średnią (burżuazja i mieszczaństwo) i klasę robotniczą. Jednak zapomniał o chłopach, którzy nadal stanowili zdecydowaną większość społeczeństwa.

s. 36 – Schematyczna jest ocena, iż za walką o niepodległość Polski w latach 1830–1831 roku opowiadał się „lud" i żołnierze armii Królestwa, a warstwy wyższe hamowały działania powstańcze. Ocenę tę można uznać za trafną, jeśli dotyczy pierwszych tygodni powstania, ale po detronizacji Mikołaja I w styczniu 1831 roku już nie. Kto zdetronizował Mikołaja I? Szlachecki Sejm.

s. 88 – Można powątpiewać, czy USA „dołączyły do mocarstw kolonialnych pod koniec XIX wieku". Amerykanie, stosując inne metody dominacji niż europejskie mocarstwa kolonialne, zdołali rozciągnąć kontrolę nad pewnymi ważnymi dla nich terytoriami.

s. 93 – Zdefiniowanie pojęcia „rasizm" jako przekonania Europejczyków o wyższości cywilizacji białych nad ludami kolonii trafne, choć przekonanie o owej „wyższości" nie zawsze wiązano z kwestią różnicy ras, ale z poziomem wykształcenia, techniką, prawem, sprawnością administracji itp.

s. 96 – W rozdziale o „nowych ideach" w Europie czytamy, że cykliczne kryzysy XIX-wiecznego kapitalizmu powodowała nadprodukcja dóbr i monopolizacja produkcji. Socjaliści, dążąc do „sprawiedliwego społeczeństwa", żądali zniesienia prywatnej własności środków produkcji. To prawda, ale nazywać konfiskaty sprawiedliwością to przesada i sianie demoralizującego zamętu w głowach młodzieży.

s. 103 – Omawiając problematykę świadomości narodowej Polaków pod koniec XIX wieku i zjawisko nacjonalizmu, Autor rozpoczyna od opisu zjawiska antysemityzmu na ziemiach polskich, a definiując nacjonalizm, stwierdza, że nacjonaliści dążą do „tworzenia państw jednonarodowych". W obu wypadkach niezbyt trafnie.

s. 112 – Czy rzeczywiście spory polityczne między partiami (PPS, ND) „doprowadziły do bratobójczych walk Polaków"? Przesada.

s. 119 – Nieźle przedstawiono przyczyny I wojny światowej, ale twierdzenie, iż serbskich nacjonalistów do zamachu na Franciszka Ferdynanda skłoniło to, że zamierzał on dać autonomię Słowianom południowym żyjącym w Austro-Węgrzech, jest wyolbrzymieniem.

s. 138 – Omawiając skutki społeczne i polityczne I wojny światowej, Autor – prócz strat osobowych, pandemii hiszpanki, upadku caratu i powstania 11 nowych państw w Europie – dostrzegł „poprawę położenia kobiet", które poszły do pracy w „fabrykach, biurach i na kolei". Cena tej „poprawy" była doprawdy wysoka. I dalej: „w wielu państwach kobiety uzyskały prawa wyborcze". Istotnie, ale tylko w państwach Europy Środkowej, natomiast w krajach na zachodzie Europy (Francja, Włochy, Hiszpania, Portugalia i in.) nic się nie zmieniło lub niewiele, jak w Wielkiej Brytanii (częściowo przyznano prawa kobietom w 1920 r., w peł-

ni w 1928) i Belgii (częściowo w 1919, w pełni w 1948). Dominowało w tych krajach dążenie do utrzymania kobiet poza polityką.

s. 148 – W rozdziale *Europa i Ameryka po I wojnie światowej* Autor pisze, że „po zakończeniu wojny, politycy myśleli nie o sprawiedliwym pokoju, lecz o interesach swoich państw". Należy podkreślić, że politycy zawsze powinni zabiegać o interesy swych państw, bo z tego się ich rozlicza, natomiast „sprawiedliwy pokój" jest pojęciem względnym.

s. 150 – Wśród słabości postanowień traktatu wersalskiego Autor widzi fakt, iż nie „utworzono państw jednonarodowych" zgodnie z zasadą samostanowienia narodów. Ale przecież na s. 103 Autor pisze, że nacjonaliści dążą do tworzenia państw „jednolitych narodowościowo", i tego nie pochwala. A parędziesiąt stron dalej ma już inne zdanie. Należało zatem napisać, że zastosowanie zasady samostanowienia narodów na obszarze Europy Środkowo-Wschodniej było niemożliwe, gdyż na tych terenach funkcjonowały w przeszłości państwa wielonarodowe i ludność była przemieszana.

s. 151 – Pisząc o traktacie z Rapallo z 1922 roku, Autor wspomina o „sojuszu" Niemiec i Rosji Sowieckiej. Nie był to formalny sojusz, ale akt wymierzony w traktat wersalski i określający zakres współpracy obu państw na arenie międzynarodowej, co dobrze przedstawiono.

s. 152 – Omawiając układy lokarneńskie, Autor niejasno przedstawia zakres porozumień i ich następstwa, przy czym nie wspomina o gwarancjach francuskich dla RP i CSR.

s. 152 – Pisząc o przyczynach Wielkiego Kryzysu Gospodarczego, Autor błędnie twierdzi, iż spadek wartości firm notowanych na giełdzie w USA spowodował, iż ich „właściciele stracili majątki", a w konsekwencji zamykali fabryki i zwalniali pracowników. Straty ponieśli posiadacze akcji firm notowanych na giełdzie, często kupionych na kredyt pod zastaw papierów wartościowych. Wywołało to kryzys systemu bankowego w USA w 1930 roku i dopiero po tym nastąpiły bankructwa, lokauty i głęboka recesja gospodarki amerykańskiej i światowej.

s. 156 – Pisząc o kryzysie gospodarczym w Niemczech w1923 roku, Autor sugeruje, że spowodowany został przez „gigantyczne reparacje", które Niemcy musiały spłacać. W rzeczywistości to Niemcy były odpowiedzialne za ten kryzys, ponieważ odmówiły płacenia reparacji, co spowodowało reakcję Francji i okupację Zagłębia Ruhry.

s. 163 i n. – Dobrze przedstawiono sytuację gospodarczą w Rosji Sowieckiej po 1917 roku. Można tylko sugerować, aby wskazać, że Wielki Głód na Ukrainie został wywołany sztucznie, a w innych częściach ZSRS sytuacja była odmienna. Pisząc o programie industrializacji od końca lat dwudziestych w ZSRS, można by poinformować uczniów, iż częściowo sfinansował go kapitał zachodni (także amerykański).

s. 177 – Autor dobrze przedstawia koncepcję federalistyczną i inkorporacyjną, jeśli chodzi o granice wschodnie RP. Pisze jednak, przedstawiając walki o Lwów, że „zachodnia Ukraina należała dawniej do Rzeczpospolitej". Oczywiście tak, ale również Ukraina kijowska (1772), a wcześniej także Ukraina zadnieprzańska.

s. 184 – Pisząc o rokowaniach Piłsudskiego z bolszewikami w 1919 roku, Autor stwierdza, iż „Rosję Radziecką ocalił [wówczas] Piłsudski", w domyśle, ponieważ pozwolił bolszewikom na pokonanie białych (Denikina). Dość to karkołomne twierdzenie i zbyt wielki skrót myślowy. Biali nie zgadzali się na powstanie niepodległego państwa polskiego. To raczej ich nieprzejednane stanowisko uratowało reżim bolszewików w Rosji.

s. 187 – Litwa po zajęciu Wilna przez Żeligowskiego w 1920 roku uważała, że jest w stanie wojny z Polską, choć w 1927 roku w Genewie Rada Ligi Narodów uznała, że stan wojny między obu państwami nie istnieje.

s. 188 – Granice II RP „nie były pewne, ani bezpieczne (…). Państwo polskie znalazło się w otoczeniu wrogów". Na wschodzie i zachodzie byli wrogowie, to jasne. Ale zatarg o Zaolzie, który jak napisano, „uniemożliwiał przyjazne stosunki z CSR", nie decydował o rozbieżnościach między Warszawą a Pragą aż do połowy lat trzydziestych. Rumunia i Łotwa nie były państwami wrogimi.

s. 190 – W podrozdziale o trudnej sytuacji gospodarczej odrodzonej Polski trafna jest wzmianka o rabunkach niemieckich w Królestwie w latach 1915–1918. Cenna uwaga, że rabowano nawet drewno z Puszczy Białowieskiej (wycięto wówczas 16% drzewostanu).

s. 207 – Omawiając sytuację w Polsce po zamachu majowym i utworzenie autorytarnego systemu, wypadałoby dodać, że odwrót od demokracji parlamentarnej miał miejsce w większości krajów Europy, co było spowodowane powstaniem radykalnych ruchów politycznych, dążących do wywrócenia istniejącego porządku społecznego.

s. 208 – Po uwagach, że rządy pułkowników „prowadziły zdecydowaną walkę z opozycją", następuje opis powstania Centrolewu i reakcji władz. Brakło wzmianki, iż opozycja w walce z rządem wykorzystywała załamanie gospodarcze w pierwszej połowie 1930 roku.

s. 212 – Rozdział 29 o polityce zagranicznej RP dość skrótowo przedstawia problem. Część rozdziału, dotycząca końca lat trzydziestych, „wisi" w próżni i jest trudna do zrozumienia dla uczniów, gdyż sprawy Anschlussu i Monachium przedstawia się kilkadziesiąt stron dalej. Twierdzenie, że przyłączenie Zaolzia było czynem niemoralnym, jest aksjologicznie niepełne i oderwane od kontekstu, bo czyż cokolwiek, co uczyniono na i po konferencji w Monachium, było moralne? Znów pojawia się problem konstrukcji podręcznika.

s. 244 – Bezpośrednią przyczyną puczu wojskowego gen. Franco przeciw rządowi Frontu Ludowego (17 lipca 1936) było zamordowanie przywódcy parla-

mentarnej opozycji Jose Calvo Sotelo 12/13 lipca, a nie zwycięskie dla lewicy wybory (luty 1936), jak napisano.

s. 97 i n. – Przedstawienie podstaw ideologii Marksa i jego krytyka bardzo trafne.

s. 187 – Celna ocena postanowień traktatu ryskiego.

Rozdz. 30 i 31– *Problemy gospodarcze i narodowościowe* oraz *Nauka i kultura w II RP* zostały w miarę dobrze przygotowane.

Rozdział 34 *Marsz ku wojnie* (dotyczy lat 1938–1939) również należy uznać za dobrze opracowany, choć zbyt skrótowo.

Wypada podkreślić, iż odmiennie niż w wielu ocenianych na posiedzenia Komisji podręcznikach, Autor wyraźnie zaznaczył, iż Mussolini nie brał udziału w Marszu na Rzym (27–29 X 1922), a te dni spędził w Mediolanie, czekając na jego rezultaty. Błąd ten powielało wielu Autorów, którzy uwierzyli w fotografie rozpowszechniane przez faszystowski aparat propagandowy.

Funkcje podręcznika

Podręcznik spełnia 3 podstawowe funkcje: informacyjną, utrwalającą, kontrolną. W przejrzanych podręcznikach na ogół funkcja badawcza prezentuje się najgorzej. Uczeń ma do dyspozycji za mało materiałów źródłowych czy adresów internetowych, aby porywać się na próby samodzielnej, innej niż podano, interpretacji. Niemniej kilka tematów można podjąć, korzystając z zamieszczonych tekstów źródłowych i informacji o literaturze przedmiotu.

Ogólna ocena podręcznika nie wypada dobrze, zadecydowały o niej słabości konstrukcyjne, niejasności wykładu, pomyłki w tekście głównym, można mieć także pewne zastrzeżenia do korelacji między tekstem wykładu a graficznymi uzupełnieniami. Można wprawdzie zapytać, czy 13-letni uczeń jest zdolny do samodzielnych prac, ale np. mógłby spróbować pod kierunkiem nauczyciela, uczestnicząc choćby w zajęciach koła historycznego.

Uzupełnieniem podręcznika jest *Zeszyt ćwiczeń* – zamieszczone w nim teksty, schematy, krzyżówki, tabelki do uzupełnienia (fakt, data), kalendaria wydarzeń, zadania wymagające łączenia pojęć z ich definicją itp. mają na celu utrwalenie materiału z podręcznika. Zeszyt ćwiczeń jest dobrze opracowany i jest potrzebnym dodatkiem.

Uwagi końcowe

Tekst podręcznika do klasy VII szkoły podstawowej oparty jest w dużym stopniu na treści podręcznika do 2 klasy gimnazjum autorstwa Tomasza Małkow-

skiego i Jacka Rześniowieckiego, wydanego przez GWO w 1999 roku. Niektóre fragmenty tekstu zostały przeredagowane, ale podobieństwa są wyraźne. W związku z likwidacją gimnazjów jest oczywiste, że zmianie muszą ulec podręczniki, i wykorzystanie treści książek dla gimnazjów przez ich autorów w podręcznikach dla VII i VIII klasy szkoły podstawowej nie jest niczym złym. Wydawnictwo mogłoby jednak zamieścić na s. 2 wzmiankę o tym fakcie.

Andrzej Kastory
Polska Akademia Umiejętności

Recenzja podręcznika:

Robert Śniegocki, Agnieszka Zielińska, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2018[1]

Recenzowany podręcznik, który obejmuje okres od roku 1939 do 2004, został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. Jana Chańko, prof. dr. hab. Andrzeja Szwarca i dr. hab. Piotra Zbróga. Jest to podręcznik kompletny, napisany dobrym językiem, świetnie ilustrowany i zaopatrzony w materiał dydaktyczny, kapsuły i strony powtórzeniowe. Ważne, że przedstawia kompleksowo zagadnienia w zakresie historii politycznej, bowiem w całym omawianym okresie nie pominięto spraw ważnych dla zrozumienia procesu historycznego. Prezentacja wydarzeń pozostaje najczęściej bez zarzutu.

Praca składa się z sześciu rozdziałów. Dwa pierwsze poświęcone zostały II wojnie światowej. Dwa kolejne dziejom świata i Polski po zakończonej wojnie. W rozdziale V omówiony został upadek komunizmu, a VI zatytułowano *Polska i świat w nowej epoce*. W każdym rozdziale zamieszczono akapit *Tajemnice minionego wieku*. Autorzy koncentrują się na historii politycznej i militarnej. Problematyka gospodarcza pojawia się w rozdziale IV przy okazji omawiania powojennej odbudowy Polski. Sprawy gospodarki i kultury są krótko omówione w rozdziale III, gdzie pojawia się wzmianka o Planie Marshalla, w IV poświęconym Polsce w latach 1956–1970, a także w rozdziale dotyczącym Polski w latach siedemdziesiątych. Sytuację gospodarczą Polski zwięźle przedstawiono w części poświęconej początkom demokratycznej opozycji w Polsce. Sprawom kultury, a ściślej rewolucji obyczajowej poświęconych jest kilka stron w rozdziale III.

Podręcznik nie jest wolny od pewnych uchybień. Ich listę załączam niżej.

s. 15 – Pisząc o podboju Europy przez Hitlera i Stalina, wypadało zauważyć, że układy z 23 sierpnia i 28 września 1939 r. dotyczyły nie tylko poddziału tery-

---

[1] Por. z opinią na temat tego podręcznika przedstawioną przez Karola Sanojcę, s. 135 w niniejszym tomie.

torium Polski, ale całego obszaru dzielącego Niemcy i Związek Sowiecki w Europie Środkowej, począwszy od Finlandii, poprzez państwa bałtyckie i polskie Kresy wschodnie po rumuńską Besarabię i Bukowinę pn. (o której zresztą w ogóle się nie wspomina).Trochę brak wzmianki o losach „polskiego złota", bezpiecznie wywiezionego z kraju pogrążonego w wojnie. Było to niezwykle dzieło oddanych służbie państwowej polskich urzędników[2].

s. 29 – Sprawcami Holocaustu były władze niemieckie i należy jasno takich określeń używać. Pisanie o niemieckich nazistach, czy nazistach zaciemnia obraz. Przy okazji należało wspomnieć nie tylko o pomocy dla Żydów, ale również o szmalcownictwie.

s. 37 – W biogramie Roosevelta wspomniana jest „konferencja wersalska". Oczywiście idzie o konferencję paryską z 1919 r., a nie wersalską, bo takiej nie było! Brak w biogramie wzmianki, że Roosevelt na skutek choroby polio był sparaliżowany i poruszał się na wózku.

s. 37 – Brak wzmianki, że do Karty Atlantyckiej przystąpił także Związek Sowiecki.

s. 42 – Pisząc o operacji Market Garden, należało wspomnieć o udziale Polskiej Samodzielnej Brygady Spadochronowej dowodzonej przez gen. Stanisława Sosabowskiego!

s. 43, 44 – Uwagi dotyczące konferencji jałtańskiej. Twierdzenie, że na konferencji ustalono podział świata jest nieścisłe. Nie wspomina się o przyjętej na konferencji Deklaracji o Wyzwolonej Europie, w której podtrzymywano zasadę trójstronnej odpowiedzialności za losy narodów wyzwolonych. Formalnie więc w Jałcie nie dzielono Europy. Jednak była już ona podzielona de facto. W dniach obrad większość terytorium Polski, cała niemal Czechosłowacja, cała Rumunia, Bułgaria i znaczna część Węgier były kontrolowane przez Rosjan i to przesądziło o podziale. Lepiej byłoby napisać, że konferencja jałtańska nie zapobiegła podziałowi Europy. Poza tym sprawa reparacji ostatecznie załatwiona została dopiero na konferencji w Poczdamie.

s. 61 – Dziwne zdanie: „Polska i ZSRS były od 17 września w stanie wojny, chociaż formalnie nie została nigdy wypowiedziana". Po prostu stanu wojny nie było!

– Uważam, że przytaczanie różnych hipotez na temat śmierci Sikorskiego jest tu niestosowne. Pisze się np. (s. 64) o ewentualnej odpowiedzialności Rosjan, Polaków przeciwnych ugodzie ze Związkiem Sowieckim, wreszcie Wielkiej Brytanii pragnącej usunąć niewygodnego Polaka! „Niewygodnego" Polaka łatwiej było usunąć, zmuszając do dymisji głosami opozycji.

---

[2] Zob. W. Rojek, *Odyseja skarbu Rzeczypospolitej. Losy złota Banku Polskiego 1939–1950*, Kraków 2000.

– Autorzy utrzymują, że władze polskie na emigracji (s. 80) nie znały ustaleń konferencji teherańskiej, a na s. 93: „Decyzje podjęte w Teheranie w sprawie polskiej początkowo trzymano w tajemnicy"! Otóż o decyzjach podjętych w Teheranie minister Anthony Eden poinformował w grudniu 1943 r. naprzód Edwarda Raczyńskiego, a następnie premiera Stanisława Mikołajczyka. Polacy do listopada 1944 r. łudzili się, że uzyskają wsparcie ze strony Stanów Zjednoczonych. Gdy te nadzieje się nie sprawdziły, w listopadzie 1944 r. Mikołajczyk podał się do dymisji.

– Autorzy piszą, że bitwa o Monte Cassino nie przyniosła Polakom politycznych korzyści (s. 90). Nie jest jasne, o jakie korzyści mogło chodzić. Wiadomo, że gen. Władysław Anders zgodził się na użycie w bitwie o Monte Cassino swoich żołnierzy, by odeprzeć głoszone przez Stalina kłamstwa, że Polacy nie chcą walczyć z Niemcami!

– Autorzy utrzymują, że uznanie przez mocarstwa Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej (s. 97) oznaczało delegalizację rządu na uchodźstwie. Jednocześnie na s. 200 w kapsule „Polski rząd na uchodźstwie" przyznają, że działał jawnie! Powinno się napisać, że mocarstwa wycofały uznanie dla rządu polskiego na uchodźstwie.

– W podsumowaniu II rozdziału, pisząc (s. 98) o układzie sowiecko-niemieckim z 28 września 1939 r., należało wspomnieć, że chodziło o podział nie tylko ziem polskich, ale również innych państw Europy Środkowej; jest tu też taka informacja: „Na obszarze Wołynia i Galicji Wschodniej wybuchł konflikt polsko-ukraiński". To jest ukraiński punkt widzenia. Wiadomo jednak, że tragiczne wydarzenia spowodowane zostały próbą nacjonalistów ukraińskich dokonania czystki etnicznej w rachubie na uzyskanie w przyszłości korzystnych dla Ukraińców decyzji terytorialnych; wreszcie na s. 99 napisano, że wschodnia granica miała przebiegać wzdłuż linii Curzona. Ten termin jest używany potocznie, choć wiadomo, że ta linia nie dotyczyła Galicji Wschodniej i nie przesądzała przynależności Lwowa. Lepiej więc byłoby termin ten ujmować w cudzysłowie.

– Jugosławia została zaznaczona na mapce jako państwo, które po 1947 r. przyjęło pomoc w ramach Planu Marshalla (s. 103). Otóż Jugosławia nie przystąpiła do Planu Marshalla. Natomiast w okresie jej konfliktu ze Związkiem Sowieckim Amerykanie zastosowali pewne procedury, które funkcjonowały w Planie (np. spłata kredytów w dinarach i możliwość wykorzystania należnych kwot w 95% na cele odbudowy!). Plan Marshalla to nie tylko dostęp do amerykańskich kredytów, ale również współpraca gospodarcza państw uczestniczących w Planie.

– Autorzy piszą, że w ramach Planu Marshalla oferowano pomoc, a sposób wydatkowania funduszy miał podlegać amerykańskiej kontroli (s. 106). Nie wspomina się jednak, że Plan wymuszał na państwach uczestniczących współpracę gospodarczą. To było nie do przyjęcia dla Rosjan, bo wymagało ujawnienia własnych środków i wykorzystania ich do współpracy z innymi uczestnikami.

– Na s. 124 jest informacja, że Czang Kai utrzymał tylko wyspę Tajwan. Były jeszcze wyspy przybrzeżne, np. Quemoy, Matsu.

– Autorzy sugerują, że podział Indii był decyzją Brytyjczyków (s. 128). W rzeczywistości był to wynik trudnych negocjacji z przywódcami Narodowego Kongresu i Ligi Islamskiej.

– Przy powstaniu Izraela jest takie zdanie: „Państwa ententy uchwaliły tzw. deklarację Balfoura" (s. 132). To, co nazywa się deklaracją Arthura Balfoura, było listem wysłanym 2 listopada 1917 r. w imieniu rządu brytyjskiego do przedstawiciela żydowskiej społeczności w Wielkiej Brytanii, Waltera Rothschilda.

s. 161 – Autor sugeruje, że jednym z powodów poparcia dla PPR była „słabość II RP i zdrada zachodnich aliantów". Mam wątpliwości. II RP zachowała się raczej w dobrej pamięci Polaków, a o „zdradzie" nie powinno się pisać. Stosowniejsze byłoby stwierdzenie o zawodzie, jaki sprawiły rachuby na pomoc Zachodu.

s. 162 – Jeśli idzie o referendum 1946 r., Autorzy piszą, że w tajnych raportach PPR podawano, że „3 x tak zaznaczyło tylko 27% wyborców". Takie były szacunki PSL!

s. 174 – Cieszy bardzo, że Autorzy, pisząc o procesie odbudowy, nie zapomnieli o roli UNRR-y. Szkoda, że tylko w odniesieniu do rolnictwa. Dla wzmocnienia tej uwagi przytoczę opinię autora książki poświęconej tej organizacji: „Odsunęła widmo masowego głodu i uratowała od śmierci kilkanaście milionów ludzi. Zdusiła w zarodku epidemie i zapobiegła ekonomicznej zapaści w wielu krajach"[3]. Polska otrzymała towary wartości 477 927 tys. dolarów, w tym 25 tys. ciężarówek, 700 parowozów, 22 szpitale, każdy dla 1 tys. pacjentów; 120 aparatów rentgenowskich. Darem serca było ofiarowanie Polsce 17,7 g radu. Przed wojną Instytut Radowy w Warszawie posiadał 3 g. Dlaczego nie przekazać uczniom, że po II wojnie światowej podjęto akcję humanitarną, politycznie bezinteresowną, której głównym beneficjentem była właśnie Polska?

– Autorzy w sposób zawoalowany delikatnie pomniejszają rolę Lecha Wałęsy. Nie wymienia się go wśród twórców Wolnych Związków Zawodowych w 1978 r. (s. 205). Rozdział *Powstanie Solidarności* (s. 207) otwiera zdjęcie i biogram Anny Walentynowicz, Wałęsa pojawia się dopiero na następnej stronie. W odniesieniu do próby zakończenia strajku w stoczni w dniu 16 sierpnia 1980 r., Autorzy piszą, że zapobiegły temu kobiety: A. Walentynowicz i A. Pieńkowska. Nie umniejszając ich roli w powstrzymywaniu robotników przed rozejściem się, warto zaznaczyć, że przeciwko zakończeniu strajku zaprotestowały inne przedsiębiorstwa i chyba nie można sprowadzić wszystkiego do roli dwóch pań. Omawiając kryzys bydgoski oraz porozumienie z 30 marca 1981 r., Autorzy piszą

---

[3] Zob. J. Łaptos, *Humanitaryzm i polityka. Pomoc UNRRA dla Polski i polskich uchodźców w latach 1944–1947*, Kraków 2018, s. 475.

(s. 211): „ugoda zaogniła konflikty wewnątrz Solidarności. Część działaczy wystąpiła przeciwko Wałęsie i jego jednoosobowym decyzjom". Kompromis wypracowany został w rozmowach z premierem Mieczysławem Rakowskim, prowadzonych przez Wałęsę i Bronisława Geremka. Dokument podpisał Andrzej Gwiazda. Faktem jest, że porozumienie podpisano, nie przedkładając go Komisji Krajowej. Jednak czy był na to czas? Nazajutrz, gdyby do porozumienia nie doszło, miał się rozpocząć strajk powszechny!

Uwagi drobne

s. 20 – Autorzy dbają o transkrypcję nazw i nazwisk obcych. Najlepiej im to wychodzi z j. angielskim. Nie wiem, dlaczego każą czytać niemiecki kryptonim ataku na Anglię: Seelöwe jako „Zilowe", zamiast „Zelewe".

s. 26 – Jeśli używa się określeń obcojęzycznych, to należy stosować ortografię danego języka. Słowo „führer" pisze się dużą literą (26).

s. 44 – Reims czyta się „Ręs", a nie „Rę".

s. 49, zdjęcie – Historyczne spotkanie żołnierzy amerykańskich i rosyjskich nastąpiło w Torgau nad Łabą, a nie Elbą! Elba to niemiecka nazwa Łaby.

s. 61 – Angers – Autorzy sugerują wymowę „Ążi". Wymowa prawidłowa brzmi „Ążer".

s. 67 – Peenemünde autorzy proponują czytać „pineminde". Właściwa wymowa brzmi „Peneminde"!

– Autorzy piszą, że w rejonie Narwiku miało miejsce starcie Polaków z nazistami! (s. 87). Jest oczywiste, że Polacy walczyli z formacjami armii niemieckiej, a nie z członkami NSDAP!

s. 91 – Gdy pisze się o niedźwiedziu Wojtku, może należało wspomnieć, że jego pomnik jest przechowywany w Muzeum Sikorskiego w Londynie.

– Kapsuła o Janie XXIII (s. 153): „Był biskupem weneckim". Stosowniej było napisać, że był patriarchą Wenecji.

Powyższe uwagi w żadnym wypadku nie dyskwalifikują recenzowanego podręcznika. Jest z całą pewnością o wiele lepszy od dopuszczonych do użytku w 2018 r. podręczników dla klasy ósmej, wydanych przez WSiP oraz Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Karol Sanojca
Instytut Historyczny
Uniwersytet Wrocławski

Głos w dyskusji nad podręcznikiem:

Robert Śniegocki, Agnieszka Zielińska, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2018, numer ewidencyjny w wykazie MEN 877/5/2018[1]

Truizmem wydaje się stwierdzenie, że specyfika podręcznika szkolnego polega na konieczności zadbania zarówno o jego stronę merytoryczną, jak i o walory dydaktyczne. Szczegółową ocenę merytoryczną oraz charakterystykę treści i konstrukcji podręcznika zawiera recenzja prof. Andrzeja Kastorego, skupię się więc na ocenie potencjału książki dla pragmatyki szkolnej. Należy pamiętać, że dzieło to w bieżącym roku szkolnym (2018/2019) jest jednym z czterech podręczników dopuszczonych do użytku w kl. VIII – obok książek Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych oraz Wydawnictwa Wiking.

Podręcznik jest bardzo bogaty treściowo (może nawet nieco przeładowany), zresztą podobnie jak wszystkie pozostałe książki przeznaczone dla kl. VIII[2], co jednak tylko w części obciąża Autorów, gdyż w dużej mierze jest to skutek wadliwie skonstruowanej i nadmiernie rozbudowanej podstawy programowej, a tę Autorzy wszystkich podręczników muszą uwzględnić, by uzyskać dopuszczenie dzieła do użytku szkolnego. Tak szeroko omówiony materiał historyczny powoduje, że książkę należałoby polecać dla uczniów (i klas) szczególnie zainteresowanych humanistyką i gotowych sprostać większym intelektualnym wymaganiom. Duża w tym rola nauczyciela, który powinien odpowiednio kierować ich działaniami, na przykład wskazując, że nie jest celem nauki historii zapamiętanie wszystkich pojawiających się w podręczniku dat dziennych (a jest ich co najmniej kilkadziesiąt), wszystkich postaci oraz znacznej liczby pojęć historycznych. Nato-

[1] Por. z opinią na temat tego podręcznika przedstawioną przez Andrzeja Kastorego, s. 129 w niniejszym tomie.

[2] W podręczniku Wydawnictwa Wiking dodatkowo pierwsze 40 stron książki poświęcono na omówienie sytuacji na świecie i w Polsce w okresie międzywojennym.

miast ta szczegółowa narracja pozwala na precyzyjniejsze zaprezentowanie wydarzeń, nadanie im większej wiarygodności i uniknięcie powierzchowności. Być może w kolejnych wydaniach warto pokusić się o wyraźniejsze oddzielenie kwestii fundamentalnych od pobocznych, dążąc w ten sposób do zrealizowania ciągle obowiązującej zasady *non multa sed multum* (obecnie jest to sygnalizowane jedynie poprzez wytłuszczenia w tekście i części zatytułowane „podsumowanie rozdziału").

Tradycyjnym problemem konstrukcyjnym podręczników szkolnych pozostaje relacja między historią powszechną a narodową. Ogólnie uznaje się, że ta pierwsza powinna poprzedzać tę drugą, tworząc niejako tło prezentowanych wydarzeń. I generalnie tak wygląda to w recenzowanym podręczniku – bardziej jest to widoczne dla lat II wojny i pierwszych powojennych (stworzono osobne bloki tematyczne), by pod koniec książki przejść do narracji łącznej w ostatnim, szóstym rozdziale zatytułowanym *Polska i świat w nowej epoce*. Ogólna liczba zamieszczonych tematów (rozdziałów) jest dość duża – 41 (wobec 33 GWO, 38 WSiP i 43 Wiking), co wydaje się dobrze odpowiadać przebiegowi rocznego procesu edukacyjnego. Od razu trzeba podkreślić, że w podręczniku Nowej Ery najlepiej rozwiązano sprawę objętości materiału dotyczącego II wojny światowej (zajmuje on ok. 100 stron, co stanowi nieco ponad 1/3 całości). W innych podręcznikach opis wydarzeń 6 lat wojny jest znacznie bardziej rozbudowany i zajmuje tyle samo miejsca co 60 lat powojennych.

Jedną z fundamentalnych kwestii przy ocenie podręcznika szkolnego jest stopień uwzględnienia w nim nie tylko potrzeb, ale i możliwości czytelnika. Współczesne badania pedagogiczne dowodzą wyraźnie, że dzisiejsza młodzież „jest zazwyczaj biernym odbiorcą informacji, a prawdziwie twórcze wykorzystanie tych informacji jest już zjawiskiem marginalnym"[3]. Wniosek ten dotyczy wprawdzie wykorzystania narzędzi informatycznych, ale doskonale ilustrować może także podejście do podręcznika szkolnego. A że używane aktualnie w Polsce w nauczaniu historii podręczniki stały się swoistymi kompendiami wiedzy, ważne jest, by pozwalały na twórczą pracę z nimi. Podkreślanie po raz kolejny, jak ważną rolę pełni w tym procesie nauczyciel, wydaje się zbędne.

Publikacja Nowej Ery pozwala na interesującą pracę z historyczną materią, prezentując treści w sposób bardzo zróżnicowany i ciekawy. Ten bogaty dydaktyczny zestaw ze statystycznego punktu widzenia wygląda następująco:

– 6 dwustronicowych modułów zatytułowanych *Tajemnice minionego wieku* – s. 20–21, 72–73, 114–115, 164–165, 218–219, 240–241 (tu tylko drobna uwaga, że sam pomysł i zamieszczone materiały są bardzo intere-

[3] J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badania EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań 2019, s. 157.

sujące, jednak tytuł jest nieadekwatny do treści, bo nie są tam prezentowane żadne „tajemnice", ale pewne charakterystyczne zjawiska np. „Jak Polacy zasiedlali Ziemie Odzyskane", czy „Jak Pomarańczowa Alternatywa walczyła z komunizmem?"),
- 7 infografik (prawie wszystkie dwustronicowe), s. 10–11, 34, 70–71, 82–83, 138–139, 180, 244–245,
- 1 tablica chronologiczna (*Polska i świat*), s. 269–272 (podano tam 43 daty dzienne wydarzeń),
- 7 podsumowań – zamieszczonych na końcu każdego dużego rozdziału,
- 26 map,
- 38 tekstów źródłowych,
- 14 środków graficznych (wykresy),
- oś czasu – rozpoczynająca prawie wszystkie tematy – bardzo dobra (i stosowana w wielu podręcznikach) pomoc dla uczniów. Można jedynie zgłosić zastrzeżenie, że 69 podanych tam dat dziennych to zbyt duże (i zbędne) obciążenie pamięci uczniów. Także pomysł umieszczania dwóch osi czasu (ale z różną podziałką) jest chyba jednak nietrafiony – na osi czasu „naszej ery" wydarzenia XX wieku stanowią bardzo niewielki fragment (często nawet bez zachowania poprawnej skali),
- 26 kapsuł zatytułowanych *Warto wiedzieć*, zawierających ciekawe informacje,
- 34 biogramy wybitnych postaci,
- 57 „ramek" zawierających treści dodatkowe,
- 4 miejsca, w których podano *Ciekawostkę*, s. 91, 189, 223, 259,
- w 14 miejscach zamieszczono grafikę skonstruowaną w trójdzielnym układzie „przyczyna – przebieg – skutek" (to pomysł szczególnie wart pochwalenia!), s. 23, 28, 58, 63, 86, 111, 126, 146, 186, 192, 203, 212, 237, 254.

Ale oczywiście statystyka to nie wszystko. Przyklasnąć można pomysłowi swoistego jednostronicowego wstępu merytorycznego (*Co było wcześniej?*), w którym skrótowo przedstawiono wydarzenia polityczne sprzed 1939 roku (s. 6). Konsekwentnie stosowanym zabiegiem na początku każdego tematu jest wskazanie uczniom najważniejszych zagadnień w nim poruszanych *Na co będę zwracać uwagę?* (czyli często stosowane w dydaktyce „nacobezu"). To pomysł zasługujący na uznanie, bo ukierunkowuje ucznia na najbardziej istotne kwestie podejmowane w nowych rozdziałach. W innych podręcznikach częściej w tym miejscu można spotkać polecenia odwołujące się do treści znanych już uczniom i mających na celu powiązanie posiadanej wiedzy z nowymi zagadnieniami.

Materiał ilustracyjny jest obfity i zróżnicowany, a duży rozmiar zdjęć pozwala na dokonywanie rzeczywistych analiz. Ponadto zdjęcia są dobrze opisane, niekiedy zaopatrzone w dodatkowy komentarz lub polecenia dla uczniów.

Dużym mankamentem wielu podręczników historii jest koncentrowanie się na sprawach polityczno-militarnych. Najczęściej w znikomym stopniu obecny jest materiał poświęcony kulturze, nauce, procesom modernizacyjnym, zmianom społecznym i świadomościowym. Recenzowany podręcznik Nowej Ery wypada pod tym względem dobrze (a może nawet najlepiej) na tle innych książek szkolnych[4]. Zilustrować to można przykładem dotyczącym muzyki rozrywkowej. O roli, jaką pełni ona dla młodych ludzi (choć oczywiście nie tylko dla nich), najlepiej świadczy popularność słuchawek nausznych (czy dousznych – oba rodzaje niezbyt zdrowe dla słuchu). A więc obecność tej tematyki mogłaby stosunkowo łatwo wywołać zainteresowanie uczniów. Tymczasem w podręczniku GWO nie ma NIC o muzyce XX wieku; w Wikingu wymieniony został jedynie zespół The Beatles, a autorzy z WSiP przywołali tylko Elvisa Presleya, The Beatles i The Rolling Stones. Tymczasem w Nowej Erze uczeń spotka się z szeroką gamą wykonawców: The Beatles, The Rolling Stones, The Animals, The Doors, Jimi Hendrix, Janis Joplin, Led Zeppelin, Jethro Tull, Deep Purple, Black Sabbath, Carlos Santana, The Who, Ten Years After, Sex Pistols. Dowie się także o filmie *Hair*, Woodstocku, Greenpeace, o punk rocku i hard rocku… Nieco słabiej prezentuje się lista wykonawców polskich (choć i tak to lista najdłuższa): Maryla Rodowicz, Krzysztof Krawczyk, Budka Suflera, Maanam, TSA – niestety to przy opisie epoki Gierka – później już „pustynia"! Nie uwzględniono nawet boomu muzycznego z lat 80., nie wspomniano o wpływie tego zjawiska na postawy ówczesnej młodzieży polskiej. Za to dość dobrze zaprezentowane zostało środowisko filmowców (szkoła polska, szkoła moralnego niepokoju, nazwiska całej grupy reżyserów i tytuły najbardziej reprezentatywnych dzieł). Ogólnie wypada stwierdzić, że dydaktyczne funkcje podręcznika spełniane są w sposób poprawny.

Oczywiście podręcznik Roberta Śniegockiego i Agnieszki Zielińskiej nie jest wolny od wad i błędów (jedynie mizernym pocieszeniem może być fakt, że w publikacjach innych wydawnictw błędów jest więcej), ale chyba nie ma, i szybko nie będzie, podręcznika, który byłby idealny. Dotyczy to zwłaszcza podręczników historii omawiających zagadnienia współczesności. W recenzowanym podręczniku Nowej Ery są błędy, które nie miały prawa się pojawić i należałoby w kolejnym wydaniu szybko je usunąć. Tu postulat dla Ministerstwa Edukacji Narodowej, aby zmienić zasady recenzowania kolejnych wydań podręczników i uruchomić „szybką ścieżkę", tak by uniknąć przechodzenia ponownie całej procedury recenzenckiej, a jak najprędzej wyeliminować najbardziej rażące usterki.

---

[4] Na przykład w podręczniku Wydawnictwa Wiking w ostatniej części, poświęconej dziejom Polaków po II wojnie światowej tylko w jednym miejscu omówiono rozwój nauki i kultury, ale tytuł tego podrozdziału brzmi: *Nauka i kultura okresu stalinowskiego*. Czy rzeczywiście później nie wydarzyło się już nic godnego odnotowania?

Czasem trudno zrozumieć, jak niektóre z nich mogły się uchować w sytuacji, gdy książkę opiniowało trzech ministerialnych „rzeczoznawców", swoją funkcję pełnił „koordynator prac" oraz troje „redaktorów merytorycznych" i jeden językowy. Jako przykład takiego „lapsusu" można podać użycie określenia „delegalizacja" zamiast „wycofanie uznania" przez mocarstwa w 1945 roku wobec rządu Rzeczypospolitej w Londynie. Inną (oczywiście drobną i mającą raczej anegdotyczny charakter) „wpadką" redakcyjną jest podpis na stronie metrykalnej, objaśniający zdjęcie z okładki, przedstawiające rzekomo „żołnierzy polskiej 1 Dywizji Pancernej gen. S. Maczka podczas wyzwalania jednego z holenderskich miasteczek" (co jednak z prawdą ma niewiele wspólnego, gdyż ilustracja przedstawia uśmiechniętych polskich żołnierzy spacerujących bez broni, najwyraźniej już po zwycięskiej walce). Silną stroną recenzowanego podręcznika jest potoczysta i logiczna narracja autorska, pozwalająca uczniom na zapoznanie się ze skomplikowaną materią historycznych wydarzeń XX wieku.

Mając świadomość przywoływanych tu niedoskonałości, docenić jednak należy, że podręcznik posiada niezaprzeczalne walory i ogólna ocena jego dydaktycznej przydatności w szkole wypada ze wszech miar pozytywnie.

Andrzej Kastory
Polska Akademia Umiejętności

Recenzja podręcznika:

Wojciech Kalwat, Piotr Szlanta i Andrzej Zawistowski, *Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa 8*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2018

Podręcznik, który obejmuje okres od 1939 do 2004 r., został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. hab. Macieja Fica, dr. Krzysztofa Waldemara Muchy i dr hab. Ewy Rudnickiej. Podręcznik składa się z sześciu rozdziałów. Dwa pierwsze poświęcono drugiej wojnie światowej. Rozdział III został zatytułowany *Polska i świat po II wojnie światowej*, z kolei rozdział IV zawiera wykład na temat historii powszechnej w drugiej połowie XX w. Osobny rozdział poświęcono historii PRL, a rozdział VI dziejom Polski i świata na przełomie XX i XXI w. W podręczniku dominuje problematyka polityczna. Na s. 89 pojawia się krótki akapit na temat strat w gospodarce i kulturze państw uczestniczących w wojnie, a dziesięć stron dalej przedstawiono straty materialne Polski i skutki reformy rolnej oraz nacjonalizacji przemysłu. Komunistyczna gospodarka została scharakteryzowana na s. 115–118. Pięć stron przeznaczono na omówienie przemian obyczajowych w drugiej połowie XX w. Sprawy gospodarcze szerzej omówiono w odniesieniu do czasów Edwarda Gierka, kryzysu w Związku Sowieckim i w związku z Okrągłym Stołem. Parę stron poświęconych gospodarce i kulturze pojawia się przy omawianiu sytuacji w Polsce po 1989 r.

Podręcznik jest bez zarzutu pod względem językowym. Układ treści należy uznać za właściwy, a szatę graficzną za bardzo atrakcyjną. Byłby to całkiem niezły podręcznik, gdyby autorzy, redaktor i rzeczoznawcy staranniej wykonali swoje zadania. Świetne wrażenie psują niestety liczne uchybienia, nieścisłości, a nawet błędy.

Narzucona przez konwencję podręcznika zwięzłość nie uzasadnia nieprawdziwego przekazu informacji. Autorzy piszą (s. 6), że na mocy układu monachijskiego z 1938 r. Niemcy zajęły należący do Czechosłowacji tzw. Kraj Sudecki. Otóż Kraj Sudecki to pogranicze z dzisiejszym Dolnym Śląskiem, niegdyś znanym jako Śląsk Pruski. Natomiast Niemcy zajęli wówczas o wiele więcej; mianowicie zamieszkałe w większości przez Niemców pogranicze z Austrią, Bawarią, Saksonią i Śląskiem Pruskim.

Na tej samej stronie stwierdzono, że Niemcy zapewniły sobie pomoc militarną Stalina dzięki porozumieniu zwanym paktem Ribbentrop-Mołotow. Ale nie podaje się daty i nie wspomina się, że w ślad za porozumieniem z 23 sierpnia szedł traktat o przyjaźni i granicach z 28 września, na mocy którego oba państwa wyznaczały granice pomiędzy strefami wpływów obydwu państw, pozostawiając Finlandię, Estonię, Łotwę, Litwę, tereny należące do Polski na wschód od linii Pisa–Narew, Bug, Sołokija, San, ponadto rumuńską Besarabię i północną Bukowinę (a nie całą, jak Autorzy sugerują) po stronie sowieckiej. Informacje o tym znajdujemy jedynie na mapce ze s. 10. Wobec takiego ujęcia wzmiankowana na s. 13 wojna zimowa i aneksja państw bałtyckich nie znajdują uzasadnienia w porozumieniach sowiecko-niemieckich. Autorzy zdają się zapominać, że podstawowym zadaniem wykładu jest zachowanie logicznego związku pomiędzy przyczynami i skutkami.

Tabela na s. 6 przedstawia siły Polski, Niemiec i Związku Sowieckiego we wrześniu 1939 r. Nie jest jasne, czy idzie o stan pokojowy, czy możliwości mobilizacyjne. W wypadku Polski 1 mln oznacza armię po mobilizacji, a w wypadku Związku Sowieckiego 650 tys. to raczej stan pokojowy. Na s. 12, wskazując „bilans wojny obronnej", napisano: „Przestało istnieć państwo rozszarpane przez sąsiadów". Twierdzenie, że państwo polskie przestało istnieć, to teza sowieckiej propagandy. Państwo polskie nie przestało istnieć mimo utraty terytorium.

Autorzy uważają, że Hitler nie podjął działań wojennych na Zachodzie na skutek strat poniesionych w Polsce. Jest prawdą, że generalicja niemiecka była przeciwna podjęciu jesienią 1939 r. działań na Zachodzie. Hitler jednak nalegał. Wyznaczano kolejne terminy. Przypadek sprawił, że atak odłożono. Otóż lotnik wiozący rozkazy i plany wojny do kwatery na zachodzie Niemiec, przez błąd w nawigacji, wylądował na terenie Belgii. Plany dostały się w ręce Francuzów. Atak odłożono, a gen. Erich von Manstein zdołał przekonać Hitlera do zmiany planów poprzez przesunięcie głównego natarcia przez Ardeny.

Na s. 8 zarzuca się mocarstwom zachodnim, że mimo ogromnej przewagi militarnej nad Niemcami nie podjęły żadnych działań wojennych. Jeśli ta przewaga była tak ogromna, to dlaczego kampania na Zachodzie tak szybko zakończyła się klęską Francji (s. 14). Znowu nasuwa się wątpliwość co do logiki przedstawionego wywodu.

Zajęcie przez Rosjan rumuńskiej Besarabii i Bukowiny północnej było uzgodnione w porozumieniu z 28 września 1939 r., i w przeciwieństwie do tego, co pisze się w podręczniku, niepokój Niemiec wywołał zamiar Rosjan wykroczenia poza to porozumienie i próba sięgnięcia po Bukowinę południową.

Przesadą jest twierdzenie (s. 17), że zmobilizowanych żołnierzy sowieckich siłą zmuszano do walki z Niemcami. Takie wypadki też były, ale nie można pomijać patriotycznej reakcji społeczeństwa na niemiecką agresję.

Omawiając przystąpienie Stanów Zjednoczonych do wojny, należało zaznaczyć, że to Niemcy wypowiedziały 11 grudnia 1941 r. wojnę Stanom Zjednoczonym (s. 18).

Autorzy z upodobaniem używają w wielu miejscach określenia „koalicja antyhitlerowska" (słowniczek, s. 27). Koalicja była zwrócona przeciwko Niemcom, a nie przeciwko partii, która w Niemczech rządziła, i osobiście przeciwko Hitlerowi. Nie do przyjęcia jest też pisanie o zbrodniach hitlerowskich (34). Zbrodnie były organizowane i wykonywane przez różne służby państwa niemieckiego.

Na s. 29 Autorzy piszą o wyzwoleniu Paryża tak: „na wieść o zbliżających się aliantach wybuchło antyhitlerowskie powstanie". Pomijając, że powstanie nie było antyhitlerowskie, lecz antyniemieckie, to Eisenhower zdecydował się skierować siły ku Paryżowi, dopiero gdy de Gaulle zagroził buntem oddziałów francuskich podległych dowództwu sojuszniczemu!

Pisząc, że rosyjski front zatrzymał się w sierpniu 1944 r. na linii Wisły (s. 32), należałoby dodać, że uderzenie skierowano na Bałkany, co pozwoliło Rosjanom opanować Rumunię, Bułgarię i Węgry oraz wspomóc Titę w opanowaniu władzy w Jugosławii. Nawiasem mówiąc, nazwisko Józefa Tity w tym podręczniku w ogóle się nie pojawia!

Przy omawianiu decyzji konferencji poczdamskiej (s. 35) należałoby jednak zaznaczyć, że tereny na wschód od Odry i Nysy Łużyckiej, Wolne miasto Gdańsk i część południową Prus Wschodnich oddano pod polską administrację do czasu podjęcia decyzji ostatecznych przez konferencję pokojową. Jeśli się tego nie zaznaczy, to późniejsze zabiegi Polski o uznanie granicy będą niezrozumiale.

W lekcji powtórzeniowej ze s. 37 jest błąd. Wojna zimowa zaczęła się od sowieckiego ataku na Finlandię w dniu 30 listopada 1939 r., a zakończyła 12 marca 1940 r. podpisaniem traktatu pokojowego. Wojna zatem zakończyła się zimą, a nie wiosną, jak pisze Autor! Tu też pojawia się Bukowina. Związek Sowiecki zajął tylko północną jej część. W tejże lekcji: w czerwcu 1941 r. „Hitler zaatakował Stalina"! To brzmi infantylnie.

Rozdział *Polska pod okupacją niemiecką* (s. 44) zaczyna się od nawiązania do przyjętego we wrześniu rozgraniczenia pomiędzy Niemcami i Związkiem Sowieckim na ziemiach polskich. Autorzy zaznaczają, że linia podziału biegła wzdłuż Sanu, Bugu, Narwi i Pisy. Jednak San nie wpada do Bugu, żeby to była linia, to należałoby dorzucić przynajmniej jeszcze Sołokiję.

Zdaniem Autorów we Francji utworzono 80 tys. armię polską (s. 55). Nie zaznaczono, że ewakuowano do Wielkiej Brytanii jedynie 14 tys.

Autorzy podkreślają, że Alianci nie zgodzili się wysłać Samodzielnej Brygady Spadochronowej na pomoc walczącej Warszawie (s. 60). To brzmi jak oskarżenie, tymczasem Autorzy w ogóle nie analizują możliwości dokonania takiego desantu na terenach okupowanych!

W lekcji powtórzeniowej (s. 79) znalazła się informacja o wywózce na Sybir Polaków. Powinno się jednak pisać o wywózce polskich obywateli, ponieważ deportacjami objęte były wszystkie narody zamieszkujące Kresy Wschodnie Polski. Polacy stanowili wśród deportowanych 52%, Żydzi 30%, Białorusini 18–19%.

Skutki II wojny światowej (s. 86)

W tabeli dotyczącej ofiar II wojny światowej straty sowieckie są wyliczone na 23 mln 400 tys. Trudno z tym polemizować, bowiem te dane dominują w literaturze. Pamiętać jednak należy, że w Poczdamie Stalin mówił o 5 mln, w marcu 1946 o 7, a liczba 20 mln pojawiła się dopiero w 1950. Amerykanie w maju 1945 r. oceniali rosyjskie straty na 9 mln.

W podręczniku brak wzmianki o organizacji znanej pod nazwą UNRRA. To trochę zawstydzające. Jak podkreśla Józef Łaptos, UNRRA: „Odsunęła widmo masowego głodu i uratowała od śmierci kilkanaście milionów ludzi. Zdusiła w zarodku epidemie i zapobiegła ekonomicznej zapaści w wielu krajach”[1]. Polska otrzymała towary wartości 477 927 tys. dolarów, w tym 25 tys. ciężarówek, 700 parowozów, 22 szpitale, każdy dla 1 tys. pacjentów; 120 aparatów rentgenowskich. Darem serca było ofiarowanie Polsce 17,7 g radu. Przed wojną Instytut Radowy w Warszawie posiadał 3 g. Dlaczego nie przekazać uczniom, że po II wojnie światowej podjęto akcję humanitarną, politycznie bezinteresowną, której głównym beneficjentem była właśnie Polska?

Brak też wzmianki o losach „polskiego złota”, bezpiecznie wywiezionego z kraju pogrążonego w wojnie. Było to niezwykłe dzieło oddanych służbie państwowej polskich urzędników[2].

Początki zimnej wojny (s. 91)

Tu nadal powtarza się sformułowanie„koalicja antyhitlerowska”. Najgorzej jednak został przedstawiony Plan Marshalla (s. 91). Zdaniem Autora polegał on na pomocy finansowej i materiałowej. Tymczasem wystarczyło krótko napisać, że Amerykanie oferowali kredytowe zakupy państwom europejskim zniszczonym przez wojnę, pod warunkiem że nawiążą pomiędzy sobą ścisłą współpracę gospodarczą. Przyznane kredyty były w większości wypadków bezzwrotne. Przyjęcie Planu dało początek przyszłej integracji. Warto zaznaczyć, że aż do 1986 r. procesy integracyjne przebiegały w gronie państw objętych Planem Marshalla. Rycina załączona do tekstu powinna Autorom dać do myślenia, tymczasem zawiodła ich umiejętność logicznego wiązania przyczyn i skutków w wielkich procesach historycznych.

---

[1] J. Łaptos, *Humanitaryzm i polityka. Pomoc UNRRA dla Polski i polskich uchodźców w latach 1944–1947,* Kraków 2018, s. 475.

[2] Zob. W. Rojek, *Odyseja skarbu Rzeczypospolitej. Losy złota Banku Polskiego 1939–1950*, Kraków 2000.

Powojenna Polska (s. 96).

Omawiając przemieszczenia ludności, podaje się dane dotyczące Ukraińców, Białorusinów i Polaków. Zupełny brak danych dotyczących Niemców zmuszonych do opuszczenia terenów oddanych pod polską administrację. A mieszkało ich tam w 1939 r. 8 mln 855 tys. Po zakończeniu działań wojennych było ich (po ucieczkach) 4 mln 232 tys. Między rokiem 1945 a 1949 wyjechało 3 mln 275 tys.[3]

Autorzy oceniają uznanie przez aliantów zachodnich Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej (s. 101) za zdradę. Brak tu jakiejkolwiek refleksji. Czy była jakaś alternatywa w ówczesnej sytuacji? To uznanie otworzyło Polskę dla pomocy ze strony UNRRA, pozwoliło też Polsce zostać członkiem założycielem ONZ.

Za żelazną kurtyną (s. 120)

Jest tu informacja o śmierci Stalina i powstaniu węgierskim (s. 120). Tu też logika wykładu padła ofiarą zwięzłości. Sama śmierć Stalina nie uruchomiła destalinizacji. Stało się to dopiero po ujawnieniu tajnego raportu Chruszczowa w lutym 1956 r., w którym Chruszczow ujawnił i potępił zbrodnie Stalina. Wzmianka o tym raporcie pojawia się na s. 164 w przypisie małymi literami jako komentarz do przemówienia Gomułki na VIII Plenum KC PZPR. Nazwisko Imre Nagy'a pojawia się dopiero na s. 209 w rozdziale o *Jesieni Narodów*. W tekście uderza brak jakichkolwiek informacji o Jugosławii i Ticie w latach 1948–1956.

Na s. 121 umieszczony został fragment dokumentu Głównego Zarządu Politycznego Ludowego Wojska Polskiego z 13 września 1968 r. Mówi on o rzekomo najlepszych intencjach polskich żołnierzy, których spotkały czyny odrażające i znieważające ze strony ludności cywilnej. Tekst jest kłamliwy. Umieszczony bez komentarza może być przyjęty przez uczniów jako źródło informacji!

Lekcja powtórzeniowa: *Polska i świat po drugiej wojnie* (s. 123)

„Skutkiem podpisanych traktatów pokojowych była zmiana granic. Na rzecz Polski i ZSRS Niemcy utraciły swoje wschodnie prowincje. Polska zaś oddała ZSRS Kresy Wschodnie. Ze wschodniej i południowej Europy wysiedlono kilka milionów etnicznych Niemców". Ta notatka zawiera kilka błędów. Zmiany granic Polski, Niemiec i Związku Sowieckiego nie były skutkiem traktatów pokojowych (nie podpisano ich do dzisiaj), a jedynie uzgodnień podjętych w Poczdamie. Poza tym Polska niczego nie zabrała Związkowi Sowieckiemu, nie musiała więc oddawać Kresów Wschodnich, które po prostu zostały przez Związek Sowiecki anektowane! Wysiedlonych Niemców ocenia się na kilka milionów. Z samej Polski wysiedlono ich niemal 4 mln, z Czechosłowacji ponad 3 mln. Na wspomnianych przez Autorów terenach przed wojną mieszkało kilkanaście milionów Niemców. Tu znowu powtarza się termin „koalicja antyhitlerowska". Powtarza się też teza

[3] P. Eberhardt, *Między Niemcami a Rosją,* Warszawa 1996, s. 125.

o zdradzie sojuszników, którzy wycofali swoje uznanie dla polskiego rządu na uchodźstwie.

Ponadto (s. 143) wielki skok został ogłoszony w 1958, a nie w 1959 r.

Proces integracji europejskiej (s. 147)

Wielka szkoda, że nie powiązano początków integracji europejskiej z Planem Marshalla, tym bardziej że w tekście mówi się o poparciu USA dla integracji. Do „ojców założycieli" Autor słusznie zaliczył Roberta Schumana, Jeana Monneta i Konrada Adenauera. Sądzę, że zamiast umieszczać w tym gronie de Gaulle'a, należało wspomnieć raczej o włoskim premierze Alcido de Gasperim.

Zamieszanie w związku z datą powstania Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali (s. 148). Mapka na tejże stronie informuje, że stało się to w 1952 r. W wypadku powstania jakiejkolwiek organizacji liczy się data podpisania stosownego traktatu, a więc rok 1951. Na s. 149 w słowniczku podaje się datę poprawną (1951). Natomiast pisząc na s. 150 o procesie rozszerzania wspólnot Unii Europejskiej, podano datę 1952! Ta data figuruje też w lekcji powtórzeniowej na s. 158.

Polska Rzeczpospolita Ludowa (s. 161)

Na s. 171 zostało zamieszczone zdjęcie zatytułowane „Wiec zwolenników PZPR w marcu 1968 r." Tymczasem to nie było zgromadzenie spontaniczne. Ludzi sprowadzono i kazano im nieść wcześniej przygotowane transparenty. Już lepiej byłoby napisać „Wiec rzekomych zwolenników".

Bunty społeczne w latach 1968 i 1970 (s. 171)

Wydarzenia z marca 1968 r. przedstawione są jako ruch studencki. Warto może jednak zaznaczyć, że wśród aresztowanych większość stanowili robotnicy. Lepsze sformułowanie jest w tabeli chronologicznej na s. 195, gdzie pisze się o buncie społecznym zapoczątkowanym protestem studentów – to jest właściwe ujęcie, ale nie wynika ono z relacji zawartej w podręczniku.

Jesień Narodów (s. 209)

Mowa o przechodzeniu w 1989 r. Niemców z NRD przez Węgry do Austrii (s. 211), nie wspomniano, że uciekinierzy z NRD przewożeni byli z Polski do RFN pociągami, a także drogą lotniczą.

Rozpad Jugosławii (s. 216)

Nie było słowa o Jugosławii w czasach Tity, ani o jego śmierci w roku 1980, która przyspieszyła proces rozpadu. Ani słowa o wojnie serbsko-chorwackiej. Dlaczego zupełnie pominięto nazwisko Tity?

Nie mam uwag do ostatniego rozdziału: *III Rzeczpospolita* (s. 218).

Andrzej Kastory
Polska Akademia Umiejętności

Recenzja podręcznika:

Tomasz Małkowski, *Historia 8. Podręcznik do klasy ósmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018

Podręcznik, który obejmuje okres od 1939 do 2004 r., został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Agnieszki Chłosty-Sikorskiej, prof. dr. hab. Andrzeja Szwarca i mgr Teresy Kosyry-Cieślak. Podręcznik składa się z czterech rozdziałów. Rozdział I poświęcony został II wojnie światowej, zarówno pod kątem historii powszechnej jak i polskiej. Rozdział II obejmuje okres zimnej wojny, a III referuje dzieje Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej. W rozdziale IV Autor przedstawia świat po roku 1989. Generalnie podręcznik dotyczy historii politycznej i militariów. Najwięcej miejsca problematyce gospodarczej i kulturalnej poświęcono przy okazji omawiania epoki Gierka, kryzysu 1980 r. oraz rozpadu Związku Sowieckiego. Problem rewolucji naukowo-technicznej przedstawiono w sposób interesujący w podrozdziale *Dzisiejszy świat*.

Przedstawienie wydarzeń omawianego okresu nie jest łatwe, ale dokonana przez Autora selekcja wydarzeń dowodzi jego kompetencji. Podręcznik jest napisany językiem przystępnym, a we wstępie Autor przypomina, że jest to kontynuacja opowieści zawartej w poprzednim tomie. Załączone do tomu tablice chronologiczne obejmują wydarzenia od starożytności po pierwsze lata XXI wieku.

Autor lubi odwoływać się do emocji czytelnika. W kapsule *To co najważniejsze* (s. 12) czytamy, że „sojusznicy Polski nie zamierzali się wywiązać ze swoich zobowiązań". To brzmi jak oskarżenie o wiarołomstwo. A przecież wojna została Niemcom wypowiedziana nie z powodu ataku na Francję czy Wielką Brytanię, lecz właśnie na Polskę. Przebieg kampanii 1940 r. wskazuje, że armia francuska nie była przygotowana do działań ofensywnych.

Zawarte w kapsule na s. 15 określenie „upadek państwa" działa na emocje, tyle że kosztem prawdy historycznej. Klęskę wrześniową polskie państwo przetrwało zarówno na uchodźstwie, jak i na własnym terytorium, gdzie bardzo szybko uformowało się „państwo podziemne". Przy okazji można było wspomnieć

o losach „polskiego złota”[1], bezpiecznie wywiezionego z kraju pogrążonego w wojnie. Było to niezwykle dzieło oddanych służbie państwowej polskich urzędników.

Poprawnie przedstawiono zarówno podział Europy Środkowej pomiędzy Niemcy i Związek Sowiecki, jak i przebieg kampanii wrześniowej. Mam natomiast zastrzeżenia do używanej przez Autora w kilku kwestiach terminologii. Dla przykładu: „naziści wybrali Polskę jako miejsce eksterminacji Żydów”. Decyzje o tworzeniu gett i eksterminacji Żydów podejmowały władze niemieckie, a nie jacyś naziści, czyli członkowie partii narodowosocjalistycznej. Poza tym należałoby zawsze podkreślać, że w istocie chodziło o polskich obywateli, czyli o Polaków pochodzenia żydowskiego!

Uzasadniając udział Polaków w Bitwie o Monte Cassino, Autor znowu odwołuje się do emocji, ryzykując podważenie autorytetu gen. Władysława Andersa. Pisze mianowicie (s. 45), że Anders zgodził się, by jego żołnierze atakowali otoczone złą sławą wzgórze, uważając, że to „ rozsławi na cały świat imię żołnierza polskiego”. To fatalne uzasadnienie. Anders miał poważniejszy powód, by narażać swoich żołnierzy. Udział w bitwie o wzgórze, toczonej od stycznia 1944 r. przez różne alianckie formacje, a więc dobrze znanej opinii państw sojuszniczych, miał udowodnić, że zarzuty Stalina dotyczące niechęci Polaków do walki z Niemcami są kłamstwem. Wydaje się, że racjonalne uzasadnienie jest bardziej przekonujące od emocjonalnego.

Kapsuła *Pytania z dziejów* (s. 50) – Kontrowersje wobec użycia broni atomowej. Brak jasnego stanowiska. Otóż w 1945 r. nikt nie miał wątpliwości co do sensowności użycia tej broni. Stalin w Poczdamie oświadczył: „mam nadzieję, że zrobicie z niej dobry użytek”. Amerykanie oceniali, że w wojnie z Japonią bez użycia broni atomowej zginęłoby jeszcze ok. 600 tys. żołnierzy amerykańskich. Dopiero po dostarczeniu odpowiednich informacji postawione pytanie, czy użycie broni atomowej było dopuszczalne, miałoby sens. Pamiętać należy, że liczba ofiar bombardowań dywanowych nad Niemcami, zwłaszcza jeśli idzie o Drezno, była porównywalna do ofiar w Hiroszimie.

W kapsule *Dawniej a dziś* (s. 52) jest wzmianka o konferencji wersalskiej po I wojnie. Otóż po I wojnie nie było „konferencji wersalskiej”. Traktat pokojowy z Niemcami był przygotowany na konferencji paryskiej. W Wersalu jedynie miało miejsce jego podpisanie! Jest to błąd często powtarzany, ale w podręczniku powinno się tego unikać.

Zdaniem Autora (s. 55) konferencja jałtańska „zadecydowała” o powojennym podziale Europy. Lepiej byłoby napisać, że konferencja nie zapobiegła podziało-

---

[1] Zob. W. Rojek, *Odyseja skarbu Rzeczypospolitej. Losy złota Banku Polskiego 1939–1950*, Kraków 2000.

wi Europy. Przyjęta w Jałcie Deklaracja o Wyzwolonej Europie mówiła nie o podziale, lecz o współdziałaniu mocarstw zwycięskich. Autor niejednokrotnie w tym podręczniku ujawnia swoją niechęć do mocarstw zachodnich, ale oskarżanie ich, że oddały narody, w domyśle Europy Środkowej, we władanie sowieckiego dyktatora, jest nadużyciem. Gdy trwała konferencja, pod kontrolą sowiecką znajdowały się ziemie polskie, niemal cała Czechosłowacja, Rumunia, Bułgaria i część Węgier i nie było żadnych możliwości, by Rosjan stamtąd usunąć. Formalnie przed sowiecką dominacją miała je właśnie chronić wspomniana wyżej deklaracja!

Bardzo niefortunne jest sformułowanie Autora (s. 56), że Wielka Brytania i Francja przestały być wielkimi mocarstwami (też s. 57 i 115). To samo w odniesieniu do Wielkiej Brytanii zostało powtórzone na s. 115. Nie wiem, jakie kryteria Autor przyjmuje dla określenia wielkiego mocarstwa. Wiadomo jednak, że Wielka Brytania szereg kryteriów spełniała. Uczestniczyła w okupacji Niemiec, jest mocarstwem nuklearnym, stałym członkiem Rady Bezpieczeństwa ONZ i państwem posiadającym rozległe interesy o zasięgu globalnym. Lepiej było poprzestać na stwierdzeniu, że Francja i Wielka Brytania wyszły z wojny bardzo osłabione.

Bardzo trudno jest polemizować z danymi dotyczącymi liczby ofiar Związku Sowieckiego w latach II wojny światowej (s. 56). Autor szacuje je na 27 mln; Stalin w Poczdamie mówił o 5 mln, w marcu 1946 o 7 mln; w maju 1945 r. Amerykanie, szacując sowieckie możliwości mobilizacyjne, oceniali sowieckie straty w ludziach na 9 mln. O 20 mln strat osobowych Rosjanie mówią od 1950 r.

Zdaniem Autora (s. 63) Rosjanie deportowali w 1940 i 1941 r. „co najmniej 330 tysięcy ludzi" (to samo powtórzone na s. 65). To liczba bardzo poważnie zaniżona. Deportowano całe rodziny i mężczyźni nie stanowili wśród deportowanych nawet połowy. W jaki więc sposób udało się zmobilizować do różnych formacji na terenie Związku Sowieckiego ponad 200 tys. polskich żołnierzy!?

W rozdziale zatytułowanym *Rząd londyński i Polskie Państwo Podziemne* (s. 66) określenie „rząd londyński" jest niewłaściwe. To był rząd polski na uchodźstwie. Autor konsekwentnie posługuje się określeniem „rząd londyński", choć wystarczyłoby napisać „rząd polski", bo innego nie było aż do 5 lipca 1945 r.

Układ Sikorski–Majski (s. 67) rzeczywiście przywracał stosunki dyplomatyczne między Polską i Związkiem Sowieckim, ale twierdzenie, że oznaczało to zakończenie stanu wojny jest niewłaściwe. Stanu wojny bowiem nie było!

Autor twierdzi (s. 74), że o decyzjach teherańskich Mikołajczyk dowiedział się dopiero w październiku 1944 r. (podpis pod zdjęciem Roosevelta z Mikołajczykiem). O decyzjach teherańskich Anthony Eden poinformował Edwarda Raczyńskiego, a następnie Mikołajczyka, pomiędzy 17 a 20 grudnia 1943 r. Churchill nie mógł sam tego zrobić, bo przechodził zapalenie płuc (w Afryce pn.). Mikołajczyk mógł mieć jedynie wątpliwości co do stanowiska Roosevelta i te zostały rozwiane w listopadzie 1944 r.

Na s. 83 Autor oskarża mocarstwa, że Polska nie została dopuszczona do udziału w „konferencjach pokojowych". Otóż po II wojnie miały miejsce dwie konferencje pokojowe. Pierwsza w Paryżu w 1946 r. i była poświęcona traktatom pokojowym z sojusznikami Niemiec. Polska w niej uczestniczyła! Druga miała miejsce w San Francisco w roku 1951 i była poświęcona pokojowi z Japonią. W tej Polska rzeczywiście nie uczestniczyła.

Wśród krajów, którym Stalin narzucił ustrój komunistyczny, jest wymieniona Jugosławia (s. 94, 95). Związek Sowiecki nigdy nie zdołał sobie w pełni Jugosławii podporządkować.

W podręczniku brak wzmianki o organizacji znanej pod nazwą UNRRA. To trochę zawstydzające. „Odsunęła widmo masowego głodu i uratowała od śmierci kilkanaście milionów ludzi. Zdusiła w zarodku epidemie i zapobiegła ekonomicznej zapaści w wielu krajach"[2]. Polska otrzymała towary wartości 477 927 tys. dolarów (w owym czasie 1 uncja złota kosztowała 35 dolarow!), w tym 25 tys. ciężarówek, 700 parowozów, 22 szpitale, każdy dla 1 tys. pacjentów, 120 aparatów rentgenowskich. Darem serca było ofiarowanie Polsce 17,7 g radu. Przed wojną Instytut Radowy w Warszawie posiadał 3 g. Dlaczego nie przekazać uczniom, że po II wojnie światowej podjęto akcję humanitarną, politycznie bezinteresowną, której głównym beneficjentem była właśnie Polska?

Wydarzeniem, które radykalnie wpłynęło na bieg wydarzeń w Europie, był Plan Marshalla, zaproponowany Europie przez Sekretarza Stanu USA, George'a Marshalla. Autor pisze o 12 mld dolarów, które „popłynęły do krajów zachodnich". Oczywiście pieniądze działają na wyobraźnię, tymczasem zamysł Marshalla był inny. Państwa przystępujące do Planu miały podjąć pomiędzy sobą współpracę gospodarczą. Dopiero po wyczerpaniu tych możliwości Stany Zjednoczone zapewniały państwom objętym Planem możliwość dokonywania na rynku amerykańskim zakupów na kredyt. Przy czym te kredyty w większości wypadków (w 95%) były bezzwrotne. Plan Marshalla wymuszał więc współpracę gospodarczą państw europejskich i warto pamiętać, że aż do 1986 r. integracja europejska przebiegała w gronie państw objętych Planem Marshalla. Hiszpania była pierwszym krajem spoza Planu Marshalla, który wszedł w skład zjednoczonej Europy.

W związku z Planem Marshalla umieszczone zostało na s. 96 zdjęcie ludzi pracujących w sposób oczywisty na młockarni, ale podpis mówi o sianokosach!

Pytania z dziejów. Mowa tu o zamordowaniu ok. 60 tys. mieszkańców Woli w czasie powstania warszawskiego. Natomiast na s. 77 mówi się o 40 tys. (s. 105).

Omawiając ideę jedności europejskiej (s. 106), podaje się datę wystąpienia Schumana i datę rozpoczęcia pracy przez Europejską Wspólnotę Węgla i Stali

---

[2] J. Łaptos, *Humanitaryzm i polityka. Pomoc UNRRA dla Polski i polskich uchodźców w latach 1944–1947*, Kraków 2018, s. 475.

(EWWiS). Brak daty podpisania traktatu (1951). Przy rozwiązaniach testowych może to być przyczyną nieporozumień. W sposób oczywisty brak tu też nawiązania do Planu Marshalla.

Pisząc o stalinizacji i destalinizacji, Autor sugeruje (s. 107), że po śmierci Stalina władzę przejął Ławrientij Beria. To nieprawda. Po śmierci Stalina toczyła się ostra walka o władzę w gronie kilku sowieckich polityków. Wśród nich był Beria. Ale to Chruszczow przejął władzę.

Autor bardzo upraszcza proces dekolonizacji brytyjskiego imperium (s. 114). Dekolonizacja po II wojnie światowej jest przedstawiona trochę jak walka dobrego ze złem. Zapomina się, że w tradycji brytyjskiego imperium leżało stopniowe przekazywanie kompetencji elitom miejscowym; nie wspomina się, że przekształcenia po II wojnie prowadziły w większości wypadków do wchodzenia nowo powstałych państw w skład Wspólnoty Narodów (Commonwealth) bez zrywania współpracy gospodarczej.

Rozdział *Komuniści u władzy* (s. 152)

Twierdzenia wątpliwe:

s. 88 – Kapsuła *To co najważniejsze*. Zakwalifikowanie zbrodni wołyńskiej jako ludobójstwa budzi wątpliwości, bowiem definicja „ludobójstwa" jest dyskusyjna i budzi spory!

s. 88 – Informacja, że KRN tworzona była przez „nieliczące się" organizacje. Lepiej byłoby napisać: „przez organizacje niemające szerszego poparcia w polskim społeczeństwie".

s. 92 – Konferencja założycielska ONZ obradowała od kwietnia do czerwca 1945, a nie, jak Autor pisze, w czerwcu 1945 r.

– „Polska odrodziła się jako państwo o naturalnych granicach – po raz pierwszy od czasu pierwszych Piastów" (s. 154). Wystarczy zajrzeć do atlasu historycznego, by się przekonać, że „piastowskie" granice nie były naturalne.

– Omawiając referendum 1946 r., Autor twierdzi (s. 157), że tylko 27% odpowiedziało 3 x tak. Taka rzeczywiście była ocena władz PSL. W istocie nie znamy wyników referendum (poza Krakowem).To samo twierdzenie znajdziemy na s. 159 w kapsule *To co najważniejsze*.

– Na s. 162 Autor pisze, że powstał w Polsce system monopartyjny, ale jednocześnie wymienia się partie przybudówki (to samo na s. 167).

– Autor twierdzi (s. 177), że „osoby żydowskiego pochodzenia – niecałe 1% ludności Polski – stanowiły 37% kierownictwa znienawidzonej bezpieki. To trąci rasizmem – czy za tym szły jakieś badania?

– Zdaniem Autora (s. 192) 13 grudnia 1981 r. aresztowano 5 tys. osób. Moim zdaniem 3 tys.

– Zdaniem Autora część społeczeństwa popierała stan wojenny. Może jednak należało wspomnieć o szacunku dla munduru wojskowego. W końcu wszyscy mężczyźni służyli w wojsku.

– Prawdą jest, że Rosjanie nie chcieli interweniować w Polsce w grudniu 1981 r. (198). Wprost to powiedziano Jaruzelskiemu. Jednak upadek Jaruzelskiego i odsunięcie komunistów od władzy mógłby w 1981 r. zmienić decyzję Moskwy.

– Przytoczony został tu (s. 203) cytat z wypowiedzi Lecha Kaczyńskiego, „że Okrągły Stół stał się początkiem zjawisk, które trzeba ocenić jednoznacznie negatywnie. Co prawda nie było tam żadnego spisku, ale nastąpiła fraternizacja i początek pewnej polityki, w ramach której za udział w komunistycznym systemie należą się przywileje". Ten cytat pośrednio sugeruje, że rozwiązanie siłowe, czyli coś na kształt wojny domowej, byłoby lepsze! Przecież to absurd!

Rozdział *Narodziny III Rzeczypospolitej* (s. 204) został bardzo dobrze napisany.

Udział Polaków w wojnie z terroryzmem (s. 235)

Autor twierdzi, że wynikał on z artykułu 5 traktatu północnoatlantyckiego, zobowiązującego wszystkich członków NATO do udzielenia pomocy zaatakowanemu państwu. Tymczasem artykuł ten zobowiązuje do udzielenia pomocy, aż do pomocy zbrojnej. Nie ma tam klauzuli o obowiązku automatycznej pomocy wojskowej! To samo Autor pisze w związku z przystąpieniem Polski do NATO: „wzięliśmy na siebie obowiązki wynikające z członkostwa – wśród nich, jak się okazało, udział w kontrowersyjnych nieraz akcjach NATO na Bliskim Wschodzie". Otóż charakter naszych działań na Bliskim Wschodzie był naszym wyborem. Mogliśmy poprzestać na dostarczaniu leków i mleka w proszku! Uczniowie powinni mieć tego świadomość.

Integracja europejska (s. 240)

– Jeśli na osi czasu podaje się datę podpisania traktatów rzymskich, to dlaczego w wypadku EWWiS podaję się datę rozpoczęcia działalności. Data podpisania tego traktatu nigdzie się nie pojawia! Razi pomijanie milczeniem takich postaci jak Jean Monnet, Konrad Adenauer, czy Alcide de Gasperi.

– Kapsuła *Dawniej a dziś* (s. 242). Autor przytacza argumenty eurosceptyków, łącznie z twierdzeniem, że UE odbiera suwerenność państwom narodowym. Zapomniano dodać, że akces do wspólnot i do UE nie był obowiązkowy, był wyborem świadomie dokonanym. Uznanie brexitu za sukces eurosceptyków jest co najmniej przedwczesne. Na s. 259 Autor ponownie pisze o Unii ograniczającej suwerenność Polski, a jako przykład podaje, że to urzędnicy w Brukseli określają, ile ryb możemy złowić w Bałtyku. To nadużycie. Wśród urzędników Komisji są również Polacy! A kwoty połowowe są efektem uzgodnień państw członkowskich i mają na celu ochronę akwenu przed nadmiernymi połowami!

– Tekst dotyczący Jugosławii (s. 243): „W 1991 r. cztery republiki ogłosiły niepodległość, na którą nie chciały się zgodzić władze pozostały dwóch". Prościej było napisać, że nie chciała się na to zgodzić Serbia. Poza tym nale-

żało jednak z imienia wymienić republiki, to przecież w tej chwili niepodlegle państwa! Tamże podpis pod zdjęciem: „Uciekinierzy z ogarniętej wojną Chorwacji". Lepiej byłoby napisać: „Uciekinierzy z zaatakowanej przez Serbów Chorwacji''.

Błędy i uchybienia zawarte w pracy nie kwalifikują podręcznika do jakiegokolwiek wyróżnienia.

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

Recenzja serii podręczników do katechezy z cyklu *Bądźcie mocni* dla uczniów liceum i technikum

Seria przeznaczona dla liceum obejmuje trzy podręczniki, wszystkie pod redakcją ks. Tadeusza Panusia i Renaty Chrzanowskiej: *Mocni wiarą. Podręcznik dla I klasy liceum i technikum*, Kraków 2012; *Mocni nadzieją. Podręcznik dla II klasy liceum i technikum*, Kraków 2013; *Mocni miłością. Podręcznik dla klasy III liceum i technikum*, Kraków 2014. We wszystkich trzech podręcznikach autorkami katechez są Renata Chrzanowska, Agnieszka Kurnyta, Małgorzata Mikrut i Marta Witczyk. Wszystkie podręczniki są zgodne z programem nauczania AZ-4-06/12 i posiadają imprimatur Kurii Metropolitalnej w Krakowie. Niniejsza recenzja dotyczy wyłącznie kwestii logiczno-filozoficznych i dydaktycznych, a nie teologicznych. Niektóre z uwag były konsultowane bądź ze studentami pierwszego roku, którzy pamiętali własne lekcje, bądź z katechetami uczącymi w liceach i technikach.

1. Uwagi ogólne

Wszystkie podręczniki mają ten sam układ – podział na części (odpowiednio: osiem, pięć i sześć), które z kolei podzielone są na rozdziały. Podręcznik *Mocni wiarą* liczy 336 stron i składa się z 61 rozdziałów, *Mocni nadzieją* to 320 stron podzielonych na 56 rozdziałów, zaś *Mocni miłością* to odpowiednio 384 strony i 58 rozdziałów (w tym 52 rozdziały dla licealistów i 56 dla uczniów techników). Biorąc pod uwagę, że rok szkolny 2018/19 ma 37 tygodni, z czego należy odliczyć dni wolne, a katecheta musi mieć czas na sprawdzenie wiedzy uczniów, aby uzyskać podstawę do wystawienia ocen, wydaje się to liczbą zbyt dużą. Ponieważ każdy z rozdziałów poświęcony jest odrębnemu zagadnieniu, katecheta zmuszony jest do pośpiechu, co nie umożliwia głębszego ujęcia rozpatrywanych kwestii, często bardzo trudnych, a także nie sprzyja poważniejszej dyskusji w trakcie lekcji. Kolejność tematów często sprawia wrażenie przypadkowej. Trudno np. zauważyć związek między następującymi po sobie: rozdziałem *Co to znaczy wierzyć?*, anegdotą o Eulerze (niezrozumiałą bez znajomości prawa symplifikacji)

i rozdziałem zatytułowanym *Rola Maryi w historii zbawienia*, który zresztą zapowiedzi zawartej w tytule nie spełnia.

Podręcznik do klasy pierwszej otwiera słowo wstępne ks. kardynała Stanisława Dziwisza, następnie – w każdym z tomów – znajduje się krótka przedmowa oraz wyjaśnienie (w tomie II i III przypomnienie) stosowanych piktogramów. Jak się wydaje, zarówno rysunki jak i hasła nie zostały dobrane najszczęśliwiej. *Otwórz oczy* to piktogram towarzyszący najczęściej świadectwu życia jakiejś osoby – świadectwu **opowiadanemu.** Z kolei *Otwórz uszy* znajdujemy przy dokumentach stanowiących nauczanie Kościoła, zazwyczaj jest to Pismo Święte lub Katechizm Kościoła Katolickiego (KKK), czyli dokumenty **spisane.** Najwięcej wątpliwości budzi hasło piktogramu *Otwórz umysł*. Umysł otwieramy na dostarczaną nam wiedzę, nowinki, czasem plotki, ale w procesie tym odgrywa on rolę bierną. W żadnym razie hasło nie zachęca: „zatrzymaj się na chwilę, zastanów się nad konkretnymi problemami", jak wyjaśniają Autorzy. Taką zachętą byłoby zwykłe „pomyśl", podkreślające aktywną rolę umysłu, ale nie występowałoby słowo „otwórz", które Autorom jest potrzebne do zachowania czysto formalnej symetrii. Dążenie do nadania wszystkim rozdziałom identycznej formy tak, aby w każdym pojawiło się przynajmniej sześć z siedmiu piktogramów (czasem nie występuje słowniczek), zdecydowanie negatywnie wpływa na jakość podręcznika.

Każdy z rozdziałów ma identyczną strukturę. Na stronie parzystej znajduje się numer rozdziału (np. 2.5), wydrukowany bardzo dużą (najczęściej 48 pkt.) czcionką jego tytuł i fotografia, mająca nawiązywać lub stanowić komentarz do treści poruszanych w tym rozdziale. Na stronie następnej jest jeszcze raz powtórzony, choć mniejszą czcionką, numer i tytuł, piktogram *Otwórz oczy*, tzw. chmurka, w której znajduje się motto rozdziału – cytat z podaniem autora, ale już nie źródła. Dalej, po kilku zdaniach wprowadzenia lub bez nich, następuje tekst w założeniu powiązany z tytułem rozdziału. Bywają to fragmenty popularnych blogów religijnych, wywiadów, felietonów, tzw. świadectwa wiary, a także, choć znacznie rzadziej, teksty naukowe (np. fragmenty *Roczników* Tacyta) bądź stricte literackie – Henryka Sienkiewicza, Romana Brandstaettera, Tadeusza Żychiewicza czy św. Jana Pawła II. Wiele z tych tekstów wymaga podstawowej wiedzy filozoficzno-logicznej, której nie ma także w podręczniku metodycznym. Po tekście głównym następuje dział opatrzony piktogramem *Otwórz umysł*, składający się z pytań, prawie zawsze z trzech. Trzeci dział – *Otwórz uszy* – to fragmenty Pisma Św., Katechizmu Kościoła Katolickiego, Kompendium KKK, tekstów homilii i encyklik kilku papieży. Nie towarzyszy im żaden komentarz, choć niektóre, zwłaszcza KKK, pisane są językiem zdecydowanie „nieprzyjaznym użytkownikowi". Następny dział – *Otwórz serce* – zawiera modlitwy, hymny, utwory poetyckie i budzi tylko dwa zastrzeżenia: w modlitwach nie powinno być wszechobecnych literówek, a teksty hymnów nie powinny być zamieszczane we fragmentach, lecz w całości. Kolejny dział, *Uśmiechnij się* zawiera dowcipy, często zbyt infantylne, mocno wątpliwej

jakości i nie zawsze skorelowane tematycznie z treścią rozdziału. W tym miejscu żelazne trzymanie się założonej formuły budzi najwięcej wątpliwości. Następny dział to *SMS – słowo ma smak* najczęściej jednozdaniowe podsumowanie lub główna myśl danego rozdziału, często autorstwa wybitnych autorytetów lub fragment katechizmu *Youcat*. Ostatnim działem, choć nie zawsze występującym, jest słowniczek zawierający definicje niektórych terminów, ale także biografie świętych.

2. Oprawa graficzna i drobniejsze usterki

Należy podkreślić, że pod względem plastycznym wszystkie trzy podręczniki opracowane są znakomicie. Duża liczba zdjęć, czytelne wyróżnienia kolorową czcionką lub tłem, różne kolory marginesów dla różnych działów sprawiają, że podręczniki budzą zdecydowanie przyjemne wrażenia estetyczne. To niestety niemal wszystko, co można powiedzieć o nich dobrego. Do większości zdjęć brakuje komentarza. Tylko niektórym z nich towarzyszą informacje, co przedstawia dana fotografia. Nie w każdym przypadku związek tematu zdjęcia z treścią rozdziału jest jasny. Moi młodzi konsultanci najwięcej zabawy mieli, zgadując powiązanie tytułu rozdziału *Być człowiekiem dialogu* z towarzyszącym mu zdjęciem, na którym dwoje młodych ludzi wpatruje się w patelnię, najwyraźniej pustą, znajdującą się nad zimnym palnikiem gazowym (kl. III, s. 86). Nie mogli dojść do porozumienia, co zrobić na kolację, ponieważ nie są ludźmi dialogu? Podobnych „zagadek" jest więcej. Nie wiadomo, kto jest autorem poszczególnych zdjęć, bo podana została jedynie zbiorowa lista owych twórców. Nie inaczej jest ze źródłami cytatów. W jednym z „SMSów" znajduje się cytat z Thomasa Mertona, natomiast jako źródło podany jest adres strony internetowej popularnego duszpasterza, co sprawia wrażenie, że Thomas Merton publikował swoje liczne dzieła w internecie. Byłoby to zdecydowanie niemożliwe, ponieważ Merton zmarł w 1968 roku, a za początek historii internetu uznaje się 29 października 1969, choć szerzej dostępny stał się dopiero w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku.

Zdecydowanie należałoby zrezygnować z niektórych dowcipów – zbyt infantylnych, zwyczajnie niesmacznych, choć zdarzają się też inne – zabawne, zaskakujące trafną analogią.

Niestety, im wyższa klasa, tym mniej starannie jest zredagowany podręcznik. Prawdopodobnie rosnąca liczba literówek i błędów, takich jak „obradowany" zamiast „obdarowany", wynika z pośpiechu, w jakim przygotowywano kolejne tomy, należy tu jednak wziąć pod uwagę także wymiar dydaktyczny. Jak można nakazywać uczniowi staranność, np. w prowadzeniu zeszytu (skądinąd na poziomie liceum jest to wymóg nieco archaiczny), jeśli równocześnie daje mu się do ręki tak niedbale zredagowany podręcznik? Niedbałość ta daje się zauważyć już w tytule na okładce. W klasie I i III jest to „Podręcznik **dla** … klasy liceum…",

natomiast w klasie II zamiast „dla" użyto przyimka „do". Obie formy są dopuszczalne, jednak należałoby używać konsekwentnie jednej z nich. Szczególnie dużo jest drobnych usterek w tekstach przytaczanych, w tym w tekście cenzora, ks. prof. Kazimierza Panusia, natomiast szczególnie mogą one denerwować w tekstach zamieszczonych w podręcznikach modlitw.

3. Pytania i definicje

Najsłabszą stroną podręcznika są pytania. Ogromna większość to pytania dyrektywne, wywierające nacisk na udzielenie odpowiedzi całkowitej wprost i jak najkrótszej. Taka forma pytań wręcz wymusza bezrefleksyjność i spłycanie problemu. Uczeń, słysząc pytanie dyrektywne, uważa, że istnieje dokładnie jedna dobra odpowiedź na takie pytanie i nauczyciel ją zna. Należy zatem przypomnieć ją sobie lub zgadnąć, ponieważ namysł, bądź analiza pytania, niczego nie da. Wiele pytań to pytania rozstrzygnięcia, zaczynające się od partykuły pytajnej „czy", które w postaci dyrektywnej wymuszają odpowiedź „tak" albo „nie". Niektóre założenia są fałszywe, na niektóre z tych pytań nie znają odpowiedzi najwybitniejsi teologowie, niektóre znów pełnią funkcję wyłącznie retoryczną, ponieważ odpowiedź znajduje się tuż pod nimi. Nie ma poleceń: „zastanów się", „pomyśl", „dokonaj analizy", „jak rozumiesz", co rozwijałoby u uczniów samodzielność myślenia. Należy tu zauważyć, że klasa I liceum to w dalszym ciągu okres młodzieńczego buntu i „szargania świętości", co wyraża się często w negatywnym stosunku do nauki religii. Tymczasem niektóre z pytań, zwłaszcza sprawiające wrażenie wyjętych z rachunku sumienia, wręcz prowokują do buntu i oporu. Autorzy popełniają częsty błąd, występujący zresztą nie tylko w tym podręczniku – prawdopodobnie nieświadomie zakładają, że korzystający z podręcznika są na tym samym poziomie wiary, religijności i kompetencji, co oni sami. Stąd np. pewne założenia pytań, dla autorów najwyraźniej oczywiste, dla ucznia wcale oczywiste być nie muszą.

Prof. Jerzy Giedymin pisał, że rozumienie stawianego pytania zakłada przewidywanie możliwych form odpowiedzi na nie[1]. Autorzy niektórych pytań ewidentnie tego warunku nie spełniają; za przykład niech posłuży pytanie (kl. I, s. 206): „W jaki sposób zachowywali się pierwsi chrześcijanie?" Cóż, między innymi kryli się po katakumbach i taka odpowiedź też jest logicznie dopuszczalna. Zaraz po tym pytaniu następuje drugie: „W czym możesz naśladować pierwszych chrześcijan?" W kryciu się po katakumbach? Pytania w podręcznikach powinny być tak

[1] J. Giedymin, *Problemy. Założenia. Rozstrzygnięcia. Studia nad logicznymi podstawami nauk społecznych*, Poznań 1964.

formułowane, by w maksymalnym stopniu eliminować odpowiedzi niedorzeczne czy lekceważące. Dotyczy to nie tylko pytań. Zdanie: „Twoim zadaniem jest pozostawać w łączności z papieżem oraz całym Kościołem" u większości czytających (także i autorki recenzji) budziło natychmiastowe skojarzenie z łącznością internetową lub telefoniczną, zwłaszcza że papież Franciszek z tej ostatniej stosunkowo często korzysta. Z kolei pytanie (kl. II, s. 108) „Jakie są przyczyny zła w świecie?" zawiera założenie, że istnieje wyczerpująca odpowiedź na to pytanie i uczeń powinien ją znać. Znacznie lepsza byłaby forma: „Spróbuj zastanowić się, jakie mogą być przyczyny zła w świecie?". W przypadku wielu pytań odpowiedź na nie znajduje się tuż pod pytaniem lub najwyżej dwie strony dalej. Czy zatem uczeń ma odpowiadać na pytania samodzielnie, czy tylko szukać odpowiedzi w podręczniku? Należy pamiętać, że jeśli samodzielna odpowiedź ucznia będzie się choćby nieznacznie różniła od podanej, uzna on, że jego odpowiedź jest zła i następnym razem już nie będzie próbował odpowiadać samodzielnie.

Na niektóre z pytań uczeń w żaden sposób nie może udzielić odpowiedzi. Należy do nich np. pytanie (kl. III, s. 285): „Czy godnie przeżyłeś czas Wielkiego Jubileuszu?". Autorzy nie wzięli pod uwagę, że w roku 2000 najstarsi czytelnicy ich podręcznika mieli sześć lat. Z kolei inne obrażają inteligencję niemal już maturzysty, np. (kl. III, s. 328): „Dlaczego Adwent jest czasem radosnego oczekiwania na narodziny Chrystusa?". To pytanie miałoby sens wyłącznie wtedy, gdyby istniała realna możliwość oczekiwania na narodziny Chrystusa w innym terminie lub gdyby to oczekiwanie mogło być smutne. Podane przykłady tylko w niewielkiej części wyczerpują zagadnienie błędów w pytaniach, które zostały szerzej omówione w Uwagach szczegółowych. Należy tu podkreślić ogromne znaczenie nauczenia poprawnego formułowania pytań dla dalszego poszerzania wiedzy religijnej i pogłębiania swojej wiary przez ucznia już po ukończeniu edukacji szkolnej. Pytanie stanowi werbalny opis sytuacji problemowej – bez sformułowania pytania problem może być zauważony, ale nie uświadomiony. Zarówno poszerzanie wiedzy, jak i pogłębianie wiary polega na umiejętnym formułowaniu właściwych pytań i szukaniu odpowiedzi na nie. Aby tak się stało, należy pobudzić ciekawość ucznia, co skłoni go do spontanicznego stawiania pytań samemu sobie. Nawet jeśli człowiek ma poczucie dyskomfortu poznawczego, brak wprawy w samodzielnym formułowaniu pytań uniemożliwia przecieranie nowych dróg i zaspokajanie ciekawości. Tę wprawę uczeń powinien zdobywać na wszystkich lekcjach, ale szczególnie na lekcjach religii. Dobrze, że niektóre z pytań, np. „Kim jest dla Ciebie Chrystus?", co jakiś czas się powtarzają, ponieważ odpowiedź na to pytanie zmienia się wraz ze stopniem dojrzałości. Faktycznie jest to pytanie, które chrześcijanin powinien zadawać sobie przez całe życie. Jednak w podręczniku powinny mu towarzyszyć pytania: „Czy pamiętasz swoją poprzednią odpowiedź na to pytanie?", „Czy obecnie odpowiedziałbyś inaczej?" i „Jeśli tak, to dlaczego?". Podkreślmy raz jeszcze – na pytania dyrektywne odpowiadamy wte-

dy i tylko wtedy, kiedy zostaną one zadane przez kogoś innego. Pytania otwarte stawiamy sobie samemu w komunikacji interpersonalnej i stanowią one jedyną drogę samodzielnego poszerzania wiedzy, zwłaszcza po ukończeniu szkoły.

Usterki w definicjach są stosunkowo nieliczne, ograniczę się tu do najpoważniejszej. Zamieszczona w t. III na s. 77 definicja płciowości jest w pełni zgodna z ideologią gender. Wynika z niej m.in., że płciowość można sobie wybrać, zmieniać pod wpływem nacisków społecznych itp. Prawdą jest, że „płciowość" jest terminem medycznym, ale silnie uwarunkowanym przyjętymi założeniami psychologiczno-filozoficznymi. Można to zauważyć na przykładzie choćby definicji Antoniego Kępińskiego, w dzisiejszych czasach zdecydowanie niepoprawnej politycznie. Sądzę, że na potrzeby podręcznika katechezy sensowniej byłoby sięgnąć do tekstów np. o. Karola Meissnera[2], który pisał i mówił wiele o płciowości w kontekście nauki Kościoła.

4. Podstawy filozoficzne a język

Jean Piaget, który badał przechodzenie młodzieży z poziomu rozumowań konkretnych na abstrakcyjne, stwierdził fakt, którego na ogół nikt nie cytuje: wprawdzie większość ludzi przy pomocy nauczycieli osiąga poziom rozumowań abstrakcyjnych między 10 a 12 rokiem życia, ale niektórzy nie osiągają go w ogóle. Przy okrojonej znacznie w programach szkolnych literaturze i matematyce oraz braku filozofii współcześni uczniowie mają z myśleniem abstrakcyjnym znacznie większe kłopoty niż za czasów Piageta, tymczasem poważne traktowanie religii takiego myślenia wymaga. Stąd konieczność przełożenia terminów abstrakcyjnych na język konkretu i odpowiednich analogii. We wszystkich trzech tomach można znaleźć tylko jeden tekst, którego autor umiejętnie i prostym językiem takiego przekładu dokonuje. Jest to tekst ks. Marka Dziewieckiego pt. *Chrześcijańskie rozumienie miłości bliźniego*, rzecz jasna okrojony, zamieszczony w rozdziale *Przykazania drogowskazem* w podręczniku dla klasy III. Pozostałe teksty albo są w bardzo niskim stopniu informatywne, albo zbyt trudne i wymagające dodatkowego komentarza, albo wręcz niezrozumiałe. Trzykrotne zamieszczenie (kl. III, s. 164, s. 168 i s. 181) tego samego fragmentu katechizmu (KKK 2378) nie sprawi, że stanie się on bardziej zrozumiały. O ile nieliczne nieznane wyrazy mogą stanowić wyzwanie, o tyle tekst, w którym prawie każde słowo trzeba definiować, rodzi postawę: „I tak tego nie zrozumiem, więc po co będę czytał". Zatem nieszczęsny fragment 2378 przez wielu uczniów pozostanie trzykrotnie nieprzeczy-

[2] K. Meissner, *Płciowość człowieka w kontekście wychowania osoby ludzkiej*, Poznań 1999.

tany. Przypomnijmy, że uczucie nudy bądź stresu budzą dwa rodzaje tekstów[3]. Pierwszy to teksty znane, zbyt łatwe, których tematyka nie jest dla odbiorcy bliska ani interesująca. Drugi to teksty zbyt skomplikowane, wymagające utrzymania przez dłuższy czas napiętej uwagi i sięgania do słownika, bądź przynajmniej przywoływania z pamięci znaczenia występujących często trudniejszych słów. Należy zauważyć, że czytanie i rozkodowywanie znaczeń słów nie jest głównym sposobem zdobywania informacji przez większość współczesnych nastolatków – jest nim bierna, choć często multilinearna, percepcja obrazów. Dla znacznej części czytelników żaden tekst informacyjny zamieszczony w omawianych podręcznikach nie jest w pełni zrozumiały, a konieczność jego przeczytania rodzi niepokój, stres, wreszcie niechęć. Trudno nie zauważyć, że wyrobienie trwałych negatywnych skojarzeń jest jednym z najskuteczniejszych sposobów zniechęcenia do nauki religii, a co za tym idzie, także do samej religii i Kościoła.

Autorzy niesłusznie zakładają, że uczniowie posiadają choćby podstawową wiedzę filozoficzną, stąd prawdopodobnie znajdujemy tak wiele tekstów wymagających podstaw filozofii lub choćby znajomości terminologii filozoficznej. Interesujące byłyby wyniki badania, ilu uczniów rozumie powtarzające się, zwłaszcza w tekstach św. Jana Pawła II, słowo „transcendentny". Niestety, fenomenologia, której przedstawicielem był św. Jan Paweł II, wymaga od czytelnika specyficznego przygotowania językowego. Wbrew powszechnej opinii, teksty papieża Franciszka również nie zawsze będą w pełni zrozumiałe dla ucznia, ponieważ zdarza mu się opierać je na filozofii E. Levinasa, chyba najbardziej hermetycznego filozofa naszych czasów. Najbardziej przystępnie pisze papież emeryt Benedykt XVI, ale właśnie jego tekstów w omawianych podręcznikach jest najmniej.

5. Uwagi końcowe

Omawiane podręczniki są właściwie jedynie zbiorami materiałów pochodzących z różnych źródeł i z reguły pozbawionych komentarza. Nie pełnią one w sposób wystarczający funkcji informacyjnej, nie skłaniają do samodzielnego rozwiązywania jakichkolwiek problemów, które, ze względu na brak komentarzy do zamieszczonych tekstów, pozostają dla ucznia niejawne. Uczeń nie ma możliwości samodzielnej pracy z podręcznikiem i cały ciężar rozbudzania ciekawości, komentowania, wyjaśniania, wyprowadzania wniosków, uzupełniania wiedzy itp. spoczywa na barkach katechety. Znając przygotowanie katechetów, sądzę, że daleko nie wszyscy będą w stanie temu sprostać. Niemożność indywidualnej pracy z podręcznikiem prowadzi do sytuacji, w której uczeń, nieobecny na lekcji

[3] M. Csikszentmihalyi, *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco 1975.

z powodu choroby, nie będzie umiał samodzielnie wypełnić powstałej w ten sposób luki. Czytając omawiane podręczniki, trudno nie postawić sobie pytania, dla kogo są one przeznaczone, czyli jak Autorzy wyobrażali sobie czytelnika. Sądząc zarówno na podstawie stopnia trudności jak i używanego języka, jest to młody człowiek, który przeszedł już kilkuletnią formację w którymś z katolickich stowarzyszeń młodzieżowych, gdzie został zaznajomiony ze specyficznym „językiem katechetycznym", niezrozumiałym dla nieznających kontekstu bądź źródeł stosowanych w tym języku wyrażeń. Kto wie, że sam tytuł *Mocni wiarą* to zniekształcony i przez to sprowadzony do frazesu, cytat wypowiedzi św. Jana Pawła II? Przypomnijmy, że wypowiedź owa nie brzmiała „bądźcie mocni wiarą", ale „bądźcie mocni mocą wiary". Nie tylko zmienia to znaczenie, ale uniemożliwia tworzenie bardzo wieloznacznej zbitki „mocni w wierze"[4]. Oczywiście dla takiego ucznia lekcje religii są tylko przypomnieniem wiedzy już posiadanej, zatem i język, i forma nie są szczególnie istotne. Jak się wydaje, Autorzy zapomnieli, że nauka religii wraz z podręcznikiem potrzebna jest w pierwszym rzędzie tej znacznie liczniejszej grupie, która takiej formacji nie przeszła. W podobnie ambiwalentny sposób wydaje się ujmować tę kwestię przewodnik metodyczny (nieobjęty niniejszą recenzją), który podaje, że aby zaliczyć na ocenę dopuszczającą rozdział *Kim jestem?*, uczeń musi spełniać trzy warunki: 1) wie, kim była siostra Faustyna, 2) odróżnia dobro od zła, 3) zna sześć prawd wiary. Warunek 1) i 3) spełnia dziecko idące do Pierwszej Komunii. Warunek 2) jest od wieków przedmiotem debat filozofów i prawdopodobnie całkowicie spełniają go jedynie święci. Z podobną huśtawką – od poziomu banału do wysoce zaawansowanego – mamy niemal nieustająco do czynienia w każdej z trzech części omawianego podręcznika.

Należy wspomnieć także o wadliwym układzie logiczno-psychologicznym omawianych podręczników. Wiedza religijna stanowi spójną całość i w takiej właśnie, zwartej formie należy ją przekazywać. Temat następny powinien stanowić naturalne rozwinięcie poprzedniego. Na początku rozdziału należałoby zamieścić pytania przypominające uczniowi wiedzę potrzebną do zrozumienia poruszanego w danym rozdziale tematu. Od licealisty można wymagać, aby pewne informacje, np. historyczne lub geograficzne, zdobył sam, ale konieczna jest analiza, które informacje są niezbędne. Wiedza niespójna, podzielona na oderwane tematycznie kawałki, jest szybko zapominana i właściwie co roku należałoby jej uczyć od początku.

---

[4] Więcej uwag na temat języka znajdzie sie w opracowaniu prof. H. Synowiec pt. *Spostrzeżenia o języku i stylu podręczników do religii w kontekście ich funkcji dydaktycznych (artykuł recenzyjny na temat serii podręczników dla uczniów liceum i technikum pod red. ks. Tadeusza Panusia i Renaty Chrzanowskiej „Mocni wiarą", „Mocni nadzieją", „Mocni miłością", „Mocni mocą Chrystusa", Wyd. Św. Stanisława BM)*, którego publikacja planowana jest w tomie XVII Opinii Edukacyjnych PAU.

Podręczniki te są podręcznikami niewykorzystanych szans. Dziwić musi niewielka ilość materiałów historycznych, czy to z historii Kościoła, czy z historii żyjących na ziemiach dawnej Polski przedstawicieli różnych wyznań, w tym Tatarów polskich, do dziś w pewnej części pozostających przy islamie. Tymczasem właśnie materiały historyczne są tekstami najczęściej, a czasami wyłącznie, wykorzystywanymi przez katechetów. Należałoby zrezygnować z powtórzeń, zmniejszyć liczbę tematów, a potraktować je głębiej i nieco bardziej szczegółowo. Niestety, w tej formie omawiane podręczniki są używane przez katechetów w bardzo niewielkim stopniu.

6. Uwagi szczegółowe

Podręcznik do klasy I:

s. 2 (brak paginacji) – „W tym roku szkolnym chcemy byś razem ze swoimi kolegami i katechetą stawał się mocnym w wierze, […]". „Być mocnym w wierze", to sformułowanie, które można rozumieć na wiele sposobów, m.in.:

1) „mieć stałą wiarę, bez upadków, nie mieć problemów z wiarą i jej zachowaniem",

2) „wiara jest mocną stroną danej osoby".

Studenci pytani, jak rozumieją ten zwrot, stwierdzili, że go nie rozumieją, ale nie przyszło im do głowy, żeby się nad nim zastanawiać. (Charakterystyczna odpowiedź: „po prostu na religii tak się mówi").

s. 10 – „Co odpowiedziałbyś Chrystusowi na pytanie: »Kim jesteś?«". Czy Autorzy uwzględnili całkowicie dopuszczalną odpowiedź: „Ty wiesz, Panie"?

s. 11 – Przytoczony dowcip powstał w latach stanu wojennego i dziś jest niezrozumiały. Współczesny uczeń może co najwyżej wywnioskować, że policja czepia się księży i jest niezbyt rozgarnięta. Bez względu na stan faktyczny, przekonanie o głupocie policjantów nie jest korzystne społecznie. Wątpliwe, czy uczeń, jak chcą Autorzy, dzięki temu dowcipowi nauczy się „odnajdywać radość płynącą z wiary".

s. 15 – Występujące w Liście św. Piotra słowo „cnota" jest niezrozumiałe nawet dla niektórych studentów filozofii. Jego znaczenie zmieniło się w powszechnej świadomości tak dalece, że niektórzy tłumacze Platona i Arystotelesa tłumaczą je jako „dzielność". Skądinąd cały fragment Listu wymaga komentarza, którego w podręczniku brak.

s. 24 – Tu wreszcie pada pytanie wymagające namysłu: „Czym, Twoim zdaniem, różni się współczucie od litości?". Pytanie to sprawia wrażenie, jakby zostało dopisane na późniejszym etapie powstawania podręcznika, ponieważ następuje po trzech pytaniach dyrektywnych, krytykowanych wcześniej, czym łamie zasadę „omne trinum perfectum", przestrzeganą we wszystkich trzech tomach.

s. 28–29 – Czy słowo jest ważne, czy nie? Cytat z KKK: „W księgach świętych Ojciec, który jest w niebie, spotyka się miłościwie ze swymi dziećmi; prowadzi z nimi rozmowę". A na s. 29 rozmowa ta wygląda tak: „A kiedy Master dostał cynk, że faryzeusze skapnęli się, że ma coraz więcej uczniów […] wyszedł z Judei […] Musiał przebić się przez Samarię […] Była tam studnia Jakuba, więc Jezus zmachany podróżą glebnął se przy niej. […] A tu wbija się samarytańska laska, żeby nabrać wody" (*Dobra czytanka wg św. ziom'a Janka*, Warszawa 2006). Jedna z młodych konsultantek skomentowała ten fragment: „To ma mi się spodobać na siłę, ale jest takie fejkowe".

s. 28 – Pytanie: „Co dla ciebie znaczą słowa, że Pismo Święte jest księgą życia i prawdy?" – zakłada, że uczeń potrafi podać odpowiedź (jeżeli pomyśli). Jak ma się to pytanie do cytatu z następnej strony? Abraham Joshua Heschel: „Kiedy stajemy przed Biblią, której słowa są jak domostwa zbudowane ze skały, nie wiemy, jak odnaleźć drzwi" (s. 29). Powyższe pytanie zakłada, że każdy z uczniów już te drzwi odnalazł.

s. 28 – Pytanie: „Gdzie w Twoim domu znajduje się Pismo Święte?" i na s. 40: „Co się dzieje z Twoim Pismem Świętym, czy wiesz, gdzie ono się znajduje w Twoim domu?". Czy przez dwanaście stron uczeń już zdążył o tym zapomnieć?

s. 50 – Dwa (jedyne) pytania: „Kim dla Ciebie jest Bóg?" – uczeń wie, jak powinien odpowiedzieć, czyli o co chodzi w pytaniu, bo we wcześniejszym cytacie były przykładowe odpowiedzi studentów na to samo pytanie. „W jakiego Boga wierzysz?" – już nie ma takiej wskazówki. Powtórzyć drugi raz to samo? Wyrecytować *Credo*?

Jeśli, jak głosi cytat ze s. 55 (św. Augustyn): „Bóg jest najlepiej znany w tym, że go nie znamy", to uczeń może się zastanawiać, dlaczego przez cały podręcznik żąda się od niego ciągłego odpowiadania na pytanie, kim On jest? Przecież nawet św. Augustyn tego nie wiedział.

s. 55 – Wprowadzenie dowodów na istnienie Boga (najpierw św. Tomasza z Akwinu, następnie św. Anzelma) wprowadza chaos informacyjno-filozoficzny. Pomijam kwestię autorstwa owych dowodów – jak wiadomo, właściwym autorem był Arystoteles. Być może informacja, że Grek-poganin, obserwując świat, doszedł do wniosku, że musi istnieć Bóg, sama w sobie byłaby dodatkowym, wartościowym argumentem, ale decyzję o jej podaniu można pozostawić Autorom. Należy jednak zauważyć, że dowód św. Anzelma konstruowany był na koncepcji stosunku wiedzy i wiary radykalnie odmiennej od tej, którą stworzył św. Tomasz. Scholastycy XII w. próbowali dowodzić wszystkich prawd objawionych. Św. Tomasz doprowadził do rozgraniczenia między wiedzą a objawieniem. Wprawdzie domeną rozumu nie są jedynie rzeczy materialne, ale również atrybuty Boga, to jednak istnieją prawdy objawione, które są dla niego niedostępne. Jak pisze Tatarkiewicz: „według Tomasza dowód tajemnic wiary przekracza możliwości rozumu, można jedynie prawd takich

bronić i wykazywać niesłuszność zarzutów przeciw nim skierowanych”[5]. Dla ucznia mylący jest już sam termin „dowód”, z którym spotyka się wyłącznie na lekcjach matematyki. Dowody matematyczne, przy określonych założeniach, są niepodważalne – bez zmiany założeń podważyć można jedynie dowody błędne. Założenia dowodu matematycznego, stanowiąc jego integralną część, są explicite sądami. Tymczasem założenia filozoficzne systemu Arystotelesa, na których opiera się podanych pięć dowodów, są przed uczniem ukryte! Przy zmianie założeń np. arystotelesowskiej koncepcji ruchu, skądinąd obecnie uznawanej za błędną, można podważyć dowód „ex motu”. Niejasne jest dla mnie, co uczniowi ma dać przytoczenie owych dowodów bez komentarza. Przekonanie, że istnieje uniwersalny (w sensie matematycznym) dowód na istnienie Boga? To, rzecz jasna, fałsz. Przekonanie, że wszystkie dowody na istnienie Boga są podważalne? A co, jeśli zna argument Kanta, że 100 talarów rzeczywistych to nie jest ani o fenig więcej niż 100 talarów pomyślanych? Czy przeciętny katecheta podejmie się dyskusji na ten temat?

s. 67 – Tekst źródłowy wątpliwy dydaktycznie. W tym wieku młodzież ma najwięcej kompleksów. Przekaz, który można zrozumieć: „Znak krzyża nie jest dla Ciebie, bo grzeszysz”, zniechęca do używania znaku krzyża, a może prowadzić do konkluzji, że cała religia jest tylko dla świętych.

s. 69 – Autorzy zamieścili definicje modalizmu, tryteizmu, subordynacjonalizmu oraz informacje, że tryteizm został potępiony. A dwa pozostałe poglądy? Skądinąd, jeśli tryteizm został zapoczątkowany w VI w., to jak mógł zostać „później potępiony” – w 260 r.?

s. 82 – „Czy często zwracasz się do Chrystusa w modlitwie?” – co znaczy „często”? Jest to termin nieostry (subiektywny) i może znaczyć zarówno „pięć razy dziennie”, jak i „co dwa dni”.

s. 85 – Czy „być mocnym w Duchu Świętym” to to samo, co „być mocnym w wierze”, i to samo, co „być mocnym w chemii”?

s. 85 –„Uczyłeś się o Duchu Świętym i gdyby dziś ktoś Cię zapytał, kim On jest, odpowiedziałbyś z łatwością”. To chyba nadmierny optymizm. Czy ktokolwiek potrafi odpowiedzieć na to pytanie? Należałoby napisać zamiast „kim On jest” – „co o Nim wiesz”. Jeśli podręcznik promuje taką dezynwolturę językową, trudno potem żądać od ucznia ścisłości wypowiedzi.

s. 97 – Tytuł rozdziału: *Czy ateista może być zbawiony?* Jest to jedno z często zadawanych przez młodzież pytań. Rozdział nie daje na nie jednoznacznej odpowiedzi.

s. 114 – Dowcip o piłkarzu był aktualny w 2012 r. Od tego czasu zyskuje bądź traci aktualność, w zależności od poziomu gry naszej reprezentacji.

---

[5] W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. I, Warszawa 1948, s. 365.

s. 130 – Pytanie: „Co dla Ciebie znaczy fakt, że papież jest widzialnym zastępcą Chrystusa na ziemi, głową Kościoła, którego jesteś częścią?" jest retoryczne, bo na tej samej stronie są dwa cytaty z KKK, które stanowią odpowiedź. Zniechęca to do prób samodzielnej odpowiedzi, czyli po prostu zniechęca do samodzielnego myślenia.

s. 131– SMS „Papież – jest widzialną głową Kościoła na ziemi. Twoim zadaniem jest pozostawać w łączności z papieżem oraz całym Kościołem". Wszyscy zapytani uważali, że chodzi o śledzenie go na Twitterze albo dodanie do grona znajomych na Facebooku.

s. 164 – Szkoda, że nie zamieszczono całego hymnu św. Tomasza. A jeżeli podano fragment, należało zaznaczyć, że jest to fragment.

s. 185 – Dowcip jest wewnętrznie sprzeczny pod względem logicznym. Przypomina pytanie, czy Pan Bóg może stworzyć taki wielki kamień, że sam nie potrafiłby go unieść. Skądinąd rozwiązanie tego paradoksu znaleźć można w książkach R. Smullyana.

s. 215 – „… o uznanie 232 czterech patriarchatów na Wschodzie (Aleksandria, Antiochia, Konstantynopol, Jerozolima) i jednego na Zachodzie (Rzym)". Nie wiadomo, co oznacza liczba 232.

s. 239 – Czy Tadeusz Sobolewski wspólnie z Grażyną Torbicką pisał książki o kinie, czy wspólnie z nią opowiada, bo głosu Grażyny Torbickiej tutaj nie ma.

s. 250 – „Jak często zdarza Ci się rozmawiać o roli modlitwy w życiu człowieka?". Z całą pewnością ani razu, jak zresztą o różnych innych ważnych sprawach.

s. 254 – Czy chodzi o Światowy Dzień Pokoju, czy Młodzieży?

Tekst T. Żychiewicza ze s. 257 nie jest zgodny z cytatem z Księgi Syracha (2, 7-14) ze s. 265. Należałoby wyjaśnić, dlaczego.

s. 269 – „Po drodze mijasz bezdomnego. Prosi cię o kilka groszy. Mijasz go bez słowa". Danie kilku groszy to nie jest pomoc. Prowadzone są akcje społeczne, uświadamiające, dlaczego nie należy dawać pieniędzy żebrzącym, ale skierować ich do miejsca, gdzie uzyskają pomoc, lub udzielić im pomocy w innej formie. Niżej jest opowieść o działalności ojca Beyzyma wśród trędowatych na Madagaskarze (ten bezdomny to wstęp do niej). Ciekawe, co by było, gdyby o. Beyzym rzucił trędowatym parę groszy i poszedł dalej.

s. 276 – „Jaką rolę pełni w Twoim życiu modlitwa różańcowa?". Pytanie jest właściwie postawione (inaczej mówiąc – ma sens) wtedy i tylko wtedy, gdy wszystkie jego założenia są prawdziwe. W przypadku tego pytania (analizowanego jako przykładowe, ponieważ podobnych pytań jest znacznie więcej), założenia to: „modlisz się na różańcu" oraz „modlitwa różańcowa odgrywa w Twoim życiu jakąś rolę". Tymczasem, jeśli chodzi o licealistów, przynajmniej pierwsze z założeń często bywa niespełnione. Być może Autorzy, przedstawiając stan postulowany jako rzeczywisty, chcieli zachęcić młodzież do modlitwy różańcowej, ale zamiast tego pozbawili omawiane pytanie warunku sensowności. Sądzę, że znacznie

lepiej byłoby zapytać np.: „Jaką rolę modlitwa różańcowa **powinna** odgrywać w Twoim życiu".

s. 282 –Presupozycją pytania: „Jakim Ty jesteś katolikiem?" jest stwierdzenie „Twój katolicyzm wydaje mi się podejrzany, być może udajesz lepszego katolika, niż naprawdę jesteś". Pytanie: „Jakim ty jesteś kierowcą?" stawiamy wyłącznie wtedy, gdy istnieją co do tego uzasadnione wątpliwości. To i podobne pytania uzasadnione są w rachunku sumienia, ale zadanie ich uczniowi może być odebrane jako forma agresji bądź wręcz atak.

s. 293 –Dowcip jest zdecydowanie w złym guście, a już na pewno nie powinien znaleźć się w jakimkolwiek podręczniku.

Podręcznik do klasy II:

s. 9 – „Budzisz się rano i uświadamiasz sobie, że przed Tobą kolejny dzień. Pojawia się pierwsza myśl: Boję się, jak sobie z tym poradzę? Druga: Jestem słaby, nie potrafię". Wedle zgodnej opinii psychologów są to poranne myśli człowieka w stanie ciężkiej depresji, który niezwłocznie powinien zostać objęty leczeniem.

s. 10 – Pyt. 3: „Czy rozwijasz wszystkie talenty i zdolności, jakie otrzymałeś?". Założenie pytania: „wiem o wszystkich zdolnościach i talentach, jakie otrzymałem". Niektóre mogą ujawnić się później.

s. 13 – Stwierdzenie: „nie powinniśmy innym narzucać naszej wiary" wymaga dłuższej i wnikliwej dyskusji. Kluczowe jest tu słowo „narzucać". Narzucanie innym naszych poglądów na jakikolwiek temat na ogół wywołuje opór, więc taka metoda ewangelizacji jest przeciwskuteczna, niemniej ewangelizacja jest obowiązkiem każdego chrześcijanina.

s. 15 – Podanych w *Słowniczku* 60 warunków bycia świadkiem wiary jest nie do spełnienia przez znaczącą część młodzieży. Co to znaczy „być autentycznym w swoim życiu", a co „swoim życiem manifestować Chrystusa"?

s. 27 – Definiując w *Słowniczku* teizm, użyto słowa „transcendentny". Czy uczeń je zna?

s. 31 – Co to znaczy, że Bóg jest „nieskończonym misterium"?

Można i należy wprowadzać nowe terminy, ale jeszcze przez długi czas podając równocześnie ich wyjaśnienie. Należy też pamiętać, że uczniowie rozumujący na piagetowskim poziomie konkretnym najczęściej nie rozumieją metafor.

s. 47– Dobry dowcip! Trafna analogia – nudysta niepraktykujący.

s. 50 – Pytanie o różnice między ekumenizmem a dialogiem międzyreligijnym, a na s. 53 podane są definicje. Albo dyskutujemy z uczniem nad jego rozumieniem pojęć i przyjmujemy w pokorze, że jego rozumienie (na bazie jego dotychczasowych doświadczeń) może być inne niż nasze, albo dostarczamy mu gotowe definicje, które ucinają wszelką dyskusję.

s. 56 – W pytaniach literówka: „może" zamiast „możesz".

s. 55 i nast. – Inne religie zostały potraktowane bardzo powierzchownie, co stanowi zasadniczy błąd z punktu widzenia apologetyki. Czy katecheta odpowie uczniowi na pytania dotyczące innych religii, np. dlaczego jeśli archanioł Gabriel podyktował Mahometowi cały Koran, jego wersje się różnią? W szczególności: dlaczego w jednych odłamach islamu apostazja karana jest śmiercią, a w innych nie? Dlaczego w rozdziale o stosunku do innych religii monoteistycznych nie ma ani słowa o I Rzeczpospolitej, państwie prawdziwie wielokulturowym i wielowyznaniowym? W szczególności, o ile mi wiadomo, nigdy nie było tarć między wyznającymi islam Tatarami polskimi a ich chrześcijańskimi sąsiadami, co w dzisiejszych czasach warte byłoby przypomnienia.

s. 71 – Co to jest nauka „o charakterze etyczno-soteriologicznym"? Sądzę, że wyjaśnienie tego w sposób przystępny przeciętnemu uczniowi może sprawić nadmierną trudność przeciętnemu katechecie.

s. 73 – Tekst nie daje żadnej wiedzy na temat hinduizmu, jest chaotyczny i nie pozwala odpowiedzieć na następujące po nim pytania.

s. 102 – Dlaczego w tekście na temat kardynała Adama Sapiehy jest zdjęcie nagrobka biskupa Kajetana Sołtyka, a pod życiorysem – zdjęcie relikwiarza z fragmentem pasa, który miał na sobie Jan Paweł II w dniu zamachu? Nie było pamiątek po kardynale Sapiesze? Pomnik wielkiego kardynała znajduje się tuż obok Kurii Metropolitalnej w Krakowie i niedaleko siedziby Wydawnictwa – wystarczyło przejść parę kroków i zrobić zdjęcie.

s. 108 –„Jakie są przyczyny zła w świecie?" Cóż, prawdopodobnie każdy chciałby to wiedzieć. Taka forma (dyrektywna) pytania sugeruje, że istnieje odpowiedź jednoznaczna i dostępna uczniowi, jeśli tylko trochę pomyśli.

s. 108 – Czy zamieszczenie Ps 139, 1-5 po raz drugi jest celowe? Jeśli tak, powinno to być jakoś zaznaczone, ponieważ na s. 25 jest Ps 139, 1-14. A może wystarczyłby odsyłacz do s. 25?

s. 112 – Odpowiedź na pytanie „Kim są aniołowie i jakie są ich zadania?" znajduje się tuż pod pytaniem, w formie definicji z KKK.

Tekst na s. 117–118 nie stanowi dobrej podstawy do odpowiedzi na postawione bezpośrednio pod nim pytanie: „W jaki sposób działa szatan we współczesnym świecie?". Niestety, szatan działa w sposób znacznie zręczniejszy i bardziej dyskretny.

s. 122 – Co ma zdjęcie krowy do rozważań na temat grzechu?

s. 133 – Fragment hymnu *Przybądź Duchu Święty* pocięty tak, że trudno znaleźć jakikolwiek sens. Jeśli chodziło o szczególne podkreślenie roli Ducha Świętego jako „światłości sumień", można było zamieścić fragment bez skrótów, a szczególnie ważne sformułowania zaznaczyć odpowiednim doborem czcionki.

s. 137 – Pytanie „Co to jest prawda?" jest wieloznaczne. Już w tekście powyżej termin „prawda" występuje w paru znaczeniach. Przez „szukanie prawdy"

uczeń zrozumie szukanie prawdziwych informacji na dowolny temat. W „chmurce" z cytatem św. Jana Pawła II „pragnienie poznania prawdy" jest to, w wielkim skrócie, pragnienie poznania istoty rzeczy. Następne pytanie: „Czy swoim życiem dajesz świadectwo prawdzie?" Jakiej prawdzie? Arystoteles uważał, że fakt, który zaszedł, jest prawdziwy. W tym sensie, robiąc cokolwiek, tworzę fakty prawdziwe, a więc tworzę prawdę, a tym samym daję jej świadectwo. Chyba że prawdę ograniczymy do zdań i zdefiniujemy jako przeciwieństwo kłamstwa. Wtedy dawanie świadectwa prawdzie będzie można sprowadzić do zakazu: „Nie kłam". Większość uczniów nie potrafi przełożyć górnolotnych zaleceń, jak „dawanie świadectwa prawdzie swoim życiem" na konkretne działania dnia codziennego. Należy pamiętać, że w dzisiejszych czasach słowo „prawda" występuje najczęściej w opowieściach kryminalnych i jest synonimem odkrycia, kto popełnił zbrodnię. Stawianie pytań – takich jak „Co to jest prawda?" – bez rzetelnej analizy możliwych odpowiedzi jest spłycaniem jednego z najważniejszych problemów w życiu człowieka. Tym ważniejszego, że prawda w dzisiejszych czasach jest zdecydowanie niemodna.

s. 150 – Brak jakichkolwiek informacji o ilustracji – rzeźbie współczesnej przedstawiającej kochanków, która nie ma kompletnie nic wspólnego z okalającym ją tekstem z Księgi Syracha (Syr 5, 9-15).

Rozdział 2.13 *Kultura bycia i słowa* wprowadza pomieszanie pojęć, próbując omówić jednocześnie wszystkie aspekty kultury i wszystkie znaczenia tego terminu. Jest to termin o rodzinie znaczeń i wszystkiego równocześnie omówić się nie da.

s. 156 – „Czy potrafisz wybierać w życiu to, co piękne i wartościowe?". Pytanie jest nieprecyzyjne. „Czy zawsze potrafisz…?" – tego nikt nie potrafi. „Czy kiedykolwiek potrafisz…?" – to potrafi każdy. Może powinno być „Czy najczęściej…?", ale to odczucie subiektywne.

Dowcipy są wpisywane przypadkowo. Np. dowcip ze s. 171 powinien znaleźć się w rozdziale poświęconym pracy, a nie działalności społecznej chrześcijanina.

s. 179 – Pytanie: „Czy jako człowiek wierzący kierujesz się w swoim życiu zasadami moralnymi?" jest pytaniem retorycznym. Dekalog to zbiór zasad moralnych. Jeśli nie kierujesz się Dekalogiem, nie jesteś człowiekiem wierzącym.

s. 181– Żart nie jest śmieszny.

Powierzchowne ujęcie omawianych tematów. Czy lepiej nie poruszać pewnych głębokich tematów, czy poruszać je pobieżnie? Autorzy wybrali to pierwsze. Może jednak lepiej ograniczyć liczbę tematów (jest ich 56, trzeba się dobrze spieszyć), a postawić na jakość.

s. 164–166 – Dlaczego w tekście ks. Kazimierza Panusia o Anieli Salawie, nie podano, gdzie znajdują się jej prochy? Z pewnością niewielu uczniów wie, że jest to krakowski kościół Franciszkanów. Podtrzymujemy pamięć o zmarłych, odwiedzając ich groby. Święty, którego grób można odwiedzić, choćby w trakcie

wycieczki, staje się bliższy, zwłaszcza że przy grobie Anieli Salawy modlą się studenci w trakcie sesji. We wszystkich trzech tomach wyraźnie brakuje ciekawostek tego typu.

s. 222 – Błąd gramatyczny w wywiadzie.

s. 228 – Pytanie „Jakie znaczenie miał Sobór Watykański II dla Kościoła katolickiego?". Być może wciąż jeszcze tego nie wiemy. I znów zupełnie inna i dużo łatwiejsza byłaby odpowiedź na pytanie: „Zastanów się, jak moglibyśmy opisać znaczenie Soboru Watykańskiego II dla Kościoła katolickiego?".

Przedyskutowania wymaga podejmowanie tematów aktualnych. W ciągu pięciu lat od wydania podręcznika zmienił się stosunek młodzieży do patriotyzmu za sprawą popularyzacji wiedzy o Żołnierzach Wyklętych, a zwłaszcza ogromnej popularności postaci Danuty Siedzikówny – Inki.

s. 234 – Pytanie „W jaki sposób możesz okazywać w dzisiejszych czasach swój patriotyzm?" – jeśli ktoś udzieli jako pierwszej odpowiedzi innej, niż „kibicując polskim sportowcom", najprawdopodobniej kłamie.

s. 248 – Pytanie: „Chciałbyś po swojej śmierci tu na ziemi trafić do nieba?" – jak znaczna część pytań retorycznych – prowokuje do przekory – odpowiedzi „nie, bo w piekle jest ciekawsze towarzystwo". Zresztą, pytając o to katolika, traktuje się niepoważnie albo jego, albo swoje pytanie.

s. 250 – Zdjęcie pod tytułem wyjątkowo nietrafione, przede wszystkim pod względem estetycznym. Brak autora.

Brak komentarza do zdjęć często jest wyjątkowo dotkliwy. Dlaczego na s. 214 z polskiej flagi zwisa zielona chusta w czarne kropki? I to na pierwszym planie? Czy autorzy zdjęć wyrazili zgodę na ich częściowe przesłanianie i przycinanie od góry (zmianę kompozycji)?

s. 251 – Pierwsze zdanie (z literówką!): „Nieraz zastanawiałeś się, czy czyściec istnieje naprawdę". Skąd wiadomo, że jest to zdanie prawdziwe? To byłoby podważanie dogmatu ogłoszonego na soborze florenckim (XV w.). Czy autorzy sugerują, że podważanie dogmatu przez członków Kościoła katolickiego jest powszechne?

s. 261 – Zdjęcie tłumów wiernych pod świątynią w Fatimie ma na marginesie napis „Piekło", bo taki jest tytuł rozdziału. Zestawienie dość szokujące.

Tekst z chmurki na s. 275 jest identyczny z tekstem SMS ze s. 277.

s. 277 – Błędna logicznie kolejność definicji w *Słowniczku*. W pierwszej – kanonizacji – użyty jest w definiensie termin „beatyfikacja", definiowany dopiero w drugiej.

s. 280 – Należałoby zastanowić się, czy przytaczając urywki Starego Testamentu, nie korzystać z innego tłumaczenia lub nie przytoczyć nieco dłuższego fragmentu, ze względu na wieloznaczność niektórych słów: Jer 23,5 – „wzbudzę Dawidowi odrośl sprawiedliwą". Lepszy byłby cytat z Izajasza: „I wyrośnie różdżka z pnia Jessego, wypuści się odrośl z jego korzeni" (Iz 11, 1).

s. 286 – Pytanie: „Czy zastanawiałeś się kiedyś nad tym, by z okazji Bożego Narodzenia, złożyć swoim znajomym prawdziwe życzenia, dostosowane do każdego osobno?" (błąd interpunkcyjny). Założenie w wielu wypadkach jest fałszywe. Naprawdę wielu ludzi dostosowuje swoje życzenia do osoby, której je składa.

s. 298 – Cytat z Youcat: „Z punktu widzenia nauk przyrodniczych nie ma żadnego dowodu na Zmartwychwstanie Jezusa". Jest to prawda jedynie, jeśli Całunu Turyńskiego nie uznamy za autentyczny. To właśnie fizycy, czyli przedstawiciele bardzo porządnej nauki przyrodniczej, zwrócili uwagę na podobieństwo śladów na Całunie Turyńskim do tych pozostawianych przez bardzo silne wyładowania elektromagnetyczne. Świadectwa są, ale nierozstrzygające. Gdyby takie istniały, wiara przestałaby być wiarą.

s. 306 – Bardzo trafny cytat z Jana Pawła II!

s. 307 – Literówka. Wypowiedź cytowana – św. Tomasza z Akwinu – wymaga pewnego przygotowania filozoficznego, albo dłuższej dyskusji.

Podręcznik do klasy III:

Wprowadzono dwa nowe piktogramy: „T" – katechezy przeznaczone dla uczniów technikum, i „L" – katechezy przeznaczone tylko dla uczniów liceum, prawdopodobnie dlatego, że nauka w technikum trwa o rok dłużej. Tom został podzielony na 6 części, mających od 7 do 15 rozdziałów. Jak było wspomniane, w sumie jest ich 58, co wydaje się liczbą zbyt dużą, biorąc pod uwagę, że godzin lekcyjnych jest przeciętnie ok. 75.

Wielokrotnie padają pytania: „Kim jest dla Ciebie Chrystus?", „Jakie znaczenie ma Chrystus w Twoim życiu?". Należałoby choć raz zapytać ucznia, czy pamięta swoją poprzednią odpowiedź na to pytanie, czy coś się w niej zmieniło, a jeśli tak, to co.

Niektóre dowcipy całkowicie dopuszczalne np. w Małym Gościu Niedzielnym (i chyba stamtąd wzięte), w podręczniku dla ludzi dorosłych rażą infantylnością.

s. 37–41 – Problem miłości został potraktowany nie tylko powierzchownie, ale w sposób głęboko mylący. Może wystarczyłby fragment Listu św. Pawła do Koryntian oraz cytaty z *Miłości i odpowiedzialności* oraz *Deus caritas est*. Trafny jest też SMS będący cytatem z książki ks. J. Szymika[6], jednak żaden z wymienionych tekstów nie ma związku logicznego z zasadniczym tekstem katechezy, który w żadnym stopniu nie pozwala odpowiedzieć na postawione na s. 39 pytania.

Terminowi „powołanie" nadaje się w tym samym rozdziale różne zakresy. Na s. 47 *Słowniczek* podaje cztery rodzaje powołań, we wcześniejszym tekście

---

[6] Ks. J. Szymik, *O cudzie Wcielenia, czyli o tym, że Bogu i człowiekowi cudownie jest być razem*, Katowice 2000, s. 35.

katechezy przez powołanie rozumie się drogę życiową – w każdym z czterech rodzajów można wybierać bardzo wiele własnych dróg. Terminu tego używamy w obu znaczeniach, ale tam, gdzie jest to niejasne, należy, jak w przypadku wszystkich terminów nieostrych i wieloznacznych, dokonać rozróżnienia.

s. 40 i s. 75 – Ten sam cytat.

s. 50 – Na pytania nie da się odpowiedzieć bez lektury tekstu zamieszczonego dwie strony dalej.

s. 63 – „Wyjaśnij różnicę między przyjaźnią, zakochaniem a miłością". Najlepiej oddaje to analogia: taka sama różnica zachodzi między wodorem, zjawiskiem atmosferycznym nazywanym opadami a jeziorem.

s. 68 – „Na czym polega budowanie trwałych relacji między ludźmi?". Założenie: trwałe relacje są dobre i warte budowania. To jest teza dyskusyjna; Amerykanie w latach 70. uważali, że trwałe relacje nie są konieczne, stąd przerzucanie pracowników z jednego stanu do innego. I pytanie na czasie – czy relacje budowane i podtrzymywane wirtualnie są trwałe. A czy nasza relacja z Bogiem nie jest wirtualna? Co zrobić, żeby była trwała?

s. 73 – Rozdział *Płciowość dar i zadanie* (napisane bez znaków interpunkcyjnych) rozpoczyna cytat św. Jana Pawła II: „Wzajemność i komplementarność to dwie podstawowe cechy związku dwojga ludzi". Dla znacznej części uczniów to zdanie jest niezrozumiałe, skądinąd analizując to zdanie, można by napisać traktat filozoficzny.

s. 77 – Z definicji płciowości wynika m.in. że płciowość można sobie wybrać i że może być sprzeczna z seksualnością. Być może jest to prawda, ja nie jestem tu ekspertem, ale czy autorzy są świadomi konsekwencji? Zgodnie z tą definicją płciowość może też być mieszana.

„Płciowość, med. termin stosowany w seksuologii – określa predyspozycje do męskiego lub żeńskiego repertuaru zachowań seksualnych i zachowań uważanych przez społeczeństwo za właściwe dla płci męskiej lub żeńskiej w różnych dziedzinach życia". To jest po prostu definicja gender. Arbitrem jest społeczeństwo – jakie? Całe, czy określona grupa społeczna? Dawniej damy nie klęły – czy to znaczy, że płciowość zanika?

s. 81 – Pytania: „Dlaczego czystość stanowi wartość w dzisiejszym świecie?" Wartość dla kogo? Dla mnie czy dla świata? oraz „W jaki sposób można walczyć o czystość?". Założenie – o czystość należy walczyć. Z kim?

s. 82 – Cytat z KKKK 488: „Czystość oznacza osiągnięcie pozytywnej integracji płciowości w osobie". Prof. Kazimierz Dąbrowski, tworząc teorię dezintegracji pozytywnej, słusznie zauważał, że większość zwierząt jest o wiele lepiej zintegrowana niż człowiek. Jeśli mówimy o integracji pozytywnej, to znaczy, że istnieje też integracja negatywna, a to właśnie nazywamy dezintegracją. Zdanie jest niezrozumiałe, zwłaszcza że już wiadomo, iż z definicji ze s. 77 uczeń nie dowiedział się, co to jest płciowość.

s. 135–136 – Tytuł tekstu: „Maria i Luigi Beltrame Quattrocchi?" Dalej czytamy: „Dziś zapraszamy Cię na spotkanie z Marią i Alojzym Beltrame Quattrocchi". I tak na zmianę Luigi/Alojzy. Taka niespójność stanowi zdecydowany błąd, zwłaszcza w podręczniku.

s. 163 – Pytanie: „Co to znaczy, że dzieci mają wnosić swój wkład w uświęcanie rodziców?". Propozycja odpowiedzi przedstawiona przez młodych konsultantów: „Mają dawać im z całej siły w kość, aż rodzice zawołają: »Tylko święty z tobą wytrzyma!«". Ta, nie tylko prześmiewcza, ale nawet złośliwa odpowiedź stanowi reakcję na fakt, czasem uświadamiany, a czasem tylko wyczuwany przez uczniów – to kolejny przykład pytania, którego założenie ma na celu przedstawienie stanu postulowanego jako rzeczywisty, co jest jedną z form manipulacji. Uciekanie się do manipulacji w miejsce argumentacji to oznaka, że partnera w dyskusji, którym jest uczeń, w tym przypadku osoba już pełnoletnia, traktuje się z wyższością i bez szczególnego szacunku.

s. 165 i 169 – Zamieszczone na tych stronach dowcipy przedstawiają ojców jako osoby upośledzone umysłowo. Zamieszczona stronę dalej definicja słowa „autorytet" sugeruje, że tym właśnie ma być ojciec. Jak się ma jedno do drugiego?

s. 168 – Ten sam cytat (KKK 2378) co na s. 164. Na s. 181 pojawia się on po raz trzeci. Może lepszy byłby odsyłacz? Na tych samych stronach dokładnie ten sam tekst św. Jana Pawła II, ale na s. 164 źródło to *Familiaris consortio* 26, a na s. 168 zamiast 26 jest 25.

s. 183 – Aby rozumieć związek zdjęcia z omawianym tekstem, trzeba znać język włoski („Saldi" na lalkach-dzieciach).

s. 192 – Pytanie: „Co byś zrobił, by uniknąć błędów bohaterów powyższej historii?". To nie jest historia, tylko dialog zakochanych, który czytany od dołu do góry ma wymowę odwrotną. Nie wiadomo, czy uczestnicy dialogu popełnili błędy i jakie.

s. 219 – W modlitwie do Matki Boskiej „wstawiała", zamiast „wstawiaj".

s. 233 – Dowcip niezrozumiały, szczególnie w tym kontekście.

s. 239 – Definicja nałogu jest zbyt wąska, zwłaszcza że na s. 259 jest wyczerpujący opis – definicja uzależnienia nieograniczona do przedmiotów materialnych. W ostatnich latach liczba nałogów zdecydowanie się zwiększyła.

s. 246–247 – Zdjęcie z karnawału w Rio, gdzie strój tancerki, choć skąpy, wyraźnie inspirowany jest strojem brazylijskich miejscowych plemion. Jeśli, jak mówi definicja ze s. 247, „Pornografia […] [to] pisma, filmy, wizerunki i inne przedmioty wykonywane i rozpowszechniane w celu wywołania u odbiorców podniecenia seksualnego […]", to w jakim celu zamieszczone jest to zdjęcie?

s. 264 – Co znaczy taki fragment: „[…] Kościołowi ma charakter religijny"? Gdzie jest podmiot? Od tego zaczyna się cały akapit z *Gaudium et spes*.

s. 269 – Fragment *Centesimus annus* jest zdecydowanie zbyt trudny dla ucznia. Ciekawe, jak uczeń zrozumie takie zdanie: „[…] jeżeli nie istnieje prawda

transcendentna, przez posłuszeństwo której człowiek zdobywa swą pełną tożsamość, to nie istnieje też żadna pewna zasada, gwarantująca sprawiedliwe stosunki pomiędzy ludźmi". Co to znaczy „prawda transcendentna"? Co to znaczy „posłuszeństwo prawdzie" (a nie pani katechetce)? Dlaczego dopiero muszę zdobywać swą pełną tożsamość? To znaczy, że dotąd nie byłem sobą? Co to znaczy „pewna zasada"? Czy to samo, co „jakaś zasada"? Czy chodzi o zasady współżycia społecznego? To znaczy, że wystarczy jedna zasada? Oczywiście żaden uczeń nie zada takich pytań, bo nie będzie mu się chciało w ogóle analizować tak trudnego tekstu.

s. 273 – Jeżeli pisze się „[…] bojówkarze z wyżej wymienionych organizacji", to należy wyżej wymienić te organizacje, a nie wycinać fragment tekstu z ich nazwami.

s. 286 – Znowu pusta anafora.

s. 287 – Pytanie „Dlaczego rok 2000 był w Kościele Rokiem Jubileuszowym?" obraża inteligencję wkrótce już maturzystów. Jeżeli uczeń w klasie maturalnej nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie, to znaczy, że 12 lat nauki poszło na marne.

s. 291–294 – Dlaczego myśl Benedykta XVI – jedynego z ostatnich trzech papieży, który pisał w sposób zrozumiały jednoznacznie nawet dla mniej wykształconego czytelnika – tylko streszczono, a zamiast tego zamieszczono znacznie trudniejszy do zrozumienia fragment *Lumen fidei*, oparty pośrednio na filozofii Levinasa?

s. 299–300 – Dlaczego nie zamieszczono więcej takich tekstów – napisanych prostym językiem, zrozumiałych, bez nadmiaru metafor i „katechetycznej nowomowy"? Ks. Marek Dziewiecki pisze jasno: miłość jest darem, jest też decyzją. Tekst jest jasny, a miłość przedstawiona pięknie i w sposób zrozumiały. W zdecydowanej opozycji do tekstu plasuje się pytanie: „Dlaczego prawdziwa miłość opiera się na służbie Bogu i człowiekowi?". Zgoda na służbę Bogu, ale wyraz „służba" zakłada nierówność służącego i pana, a także uciążliwość. Dlaczego na pierwszym miejscu stawiać konieczność ponoszenia ofiar, a nie radość dawania? Miłość do drugiego człowieka nie jest masochizmem.

s. 318 – Pytanie: „W jaki sposób czujesz się odpowiedzialny za swoją wiarę?" wymaga wcześniejszego przygotowania, ponieważ dla wielu uczniów myśl, że o wiarę należy dbać, jest całkowicie nowa. Wiara po prostu jest. Podobnie wielu z nich nie czuje odpowiedzialności za swoje zdrowie, bo ono po prostu jest. Te same uwagi dotyczą następnego pytania: „Wymień podstawowe obowiązki człowieka wobec wiary".

s. 322 – Pytanie: „Co możesz zrobić, by nie zmarnować swojego życia?". Nie sądzę, aby ktokolwiek w tym wieku umiał uczciwie odpowiedzieć na to pytanie. Następne dwa pytania to zbyt nachalny dydaktyzm: „Do kogo zwracasz się z prośbą o pomoc, gdy jest Ci ciężko?" oraz „Dlaczego warto, byś swoje dorosłe życie oparł na Chrystusie?".

s. 346 – Pytanie: „Kto jest autorem najstarszego świadectwa pisanego o Zmartwychwstaniu Jezusa?". A oto jak mógłby rozumować uczeń chcący samodzielnie odpowiedzieć na to pytanie: najstarszym znanym dokumentem jest fragment Ewangelii św. Marka, jednak nie dotyczy on Zmartwychwstania. Przed początkiem lat sześćdziesiątych I w. zostały napisane Listy św. Pawła, a także św. Piotra, więc może któryś z nich? Św. Mateusz Ewangelista także umiał pisać. Nie można też wykluczyć, że żona Piłata opisała wszystko w liście do swej kuzynki w Rzymie, albo że istniało spisane świadectwo Marii Magdaleny, osoby jak na owe czasy wykształconej, a które potem zaginęło. Św. Paweł prawdopodobnie sam nie pisał swoich Listów, tylko je dyktował, jednak autorom chyba chodzi o niego; podręcznik udziela odpowiedzi nie wprost, że świadectwem tym był 1 List do Koryntian. Jest to odpowiedź poprawna na zupełnie inne pytanie: „Kto jest autorem najstarszego **znanego** świadectwa pisanego o Zmartwychwstaniu Jezusa?". Na pytanie, faktycznie postawione w podręczniku, odpowiedź musi brzmieć „Nie wiadomo".

s. 356 – Należałoby napisać, że zdjęcie przedstawia Kamień Papieski na Błoniach w Krakowie.

Jerzy Szczepański
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Instytut Matematyki

Podręczniki do matematyki dla klas siódmej i ósmej *Matematyka z kluczem* i *Matematyka z plusem* wydane w latach 2017–2018

Przedmiotem opinii są dwie serie podręczników *Matematyka z kluczem* Wydawnictwa Nowa Era oraz *Matematyka z plusem* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego dla klas siódmej i ósmej, opracowane w latach 2017–2018 po decyzji Ministerstwa Edukacji Narodowej o wygaszeniu gimnazjów w Polsce i wydłużeniu cyklu kształcenia w szkołach podstawowych z sześciu do ośmiu klas. Na polskim rynku wydawniczym dostępne są ponadto podręczniki do matematyki dla klas siódmej i ósmej Wydawnictwa Operon oraz Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, które będą przedmiotem odrębnej opinii. Podręczniki do matematyki do gimnazjum Nowej Ery i Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego były najczęściej wymieniane przez respondentów biorących udział w badaniu przeprowadzonym w latach 2016–2017 (zob. [3]), którego celem było zbadanie recepcji polskich podręczników do matematyki w latach 2010–2017. Można przypuszczać, że około połowy polskich siódmo- i ósmoklasistów w latach 2017/18 i 2018/19 korzystało z jednego z dwóch podręczników: Wydawnictwa Nowa Era [1a], [1d] lub Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego [2a], [2f].

W skład pierwszej z omawianych serii *Matematyka z kluczem* Wydawnictwa Nowa Era wchodzi podręcznik (dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministerstwo) oraz książki pomocnicze: zbiór zadań i zeszyt ćwiczeń dla klasy siódmej i ósmej. Strony wszystkich wymienionych podręczników mają format ok. 17 cm na 24 cm.

Lp.	tytuł	nr dopuszczenia	rok	autorzy	stron	masa [g]	cena[1] [zł]
[1a]	**Matematyka z kluczem 7**	**podręcznik 875/4/2017**	**2017**	**Marcin Braun, Agnieszka Mańkowska, Małgorzata Paszyńska, Karolina Wej, Wojciech Babiański, Ewa Szmytkiewicz, Jerzy Janowicz**	**348**	**526**	**33,90**

[1] Cena podana w ostatniej kolumnie tabeli jest ceną detaliczną książki w wybranej księgarni oferującej podręczniki szkolne w Krakowie w okresie od maja do września 2018 roku.

Lp.	tytuł	nr dopuszczenia	rok	autorzy	stron	masa [g]	cena [zł]
[1b]	Matematyka z kluczem 7	zbiór zadań	2017	Jerzy Janowicz	172	252	18,50
[1c]	Matematyka z kluczem 7	zeszyt ćwiczeń	2017	Marcin Braun, Agnieszka Mańkowska, Małgorzata Paszyńska	128	190	19,50
				RAZEM	**648**	**968**	**71,90**

Lp.	tytuł	nr dopuszczenia	rok	autorzy	stron	masa [g]	cena [zł]
[1d]	**Matematyka z kluczem 8**	**podręcznik 875/5/2018**	**2018**	**Marcin Braun, Agnieszka Mańkowska, Małgorzata Paszyńska, Karolina Wej, Wojciech Babiański, Ewa Szmytkiewicz, Jerzy Janowicz**	**344**	**520**	**34,90**
[1e]	Matematyka z kluczem 8	zbiór zadań	2018	Jerzy Janowicz	164	250	18,90
[1f]	Matematyka z kluczem 8	zeszyt ćwiczeń	2018	Marcin Braun, Agnieszka Mańkowska, Małgorzata Paszyńska	128	190	19,90
				RAZEM	**636**	**960**	**73,70**

W skład drugiej z omawianych serii *Matematyka z plusem* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego wchodzi podręcznik (dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministerstwo) oraz książki pomocnicze: zbiór zadań, zeszyt ćwiczeń, zbiór lekcji powtórzeniowych i zbiór ćwiczeń podstawowych dla klasy siódmej i ósmej. Strony wymienionych książek mają format ok. 17 cm na 24 cm, z wyjątkiem zeszytów ćwiczeń podstawowych, które mają większy format, ok. 20 cm na 24 cm.

Lp.	tytuł	nr dopuszczenia	rok	autorzy	stron	masa [g]	cena [zł]
[2a]	**Matematyka z plusem 7**	**podręcznik 780/4/2017**	**2017**	**praca pod redakcją Małgorzaty Dobrowolskiej (siedmiu autorów: Zofia Bolałek, Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Marcin Karpiński, Jacek Lech, Adam Mysior, Krystyna Zurzycka)**	**336**	**473**	**38,00**

Lp.	tytuł	nr dopuszczenia	rok	autorzy	stron	masa [g]	cena [zł]
[2b]	Matematyka z plusem 7	zbiór zadań	2017	Jacek Lech, Marek Pisarski, Marcin Braun	256	366	22,50
[2c]	Matematyka z plusem 7	zeszyt ćwiczeń	2017	Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Marcin Karpiński	72	128	12,50
[2d]	Matematyka z plusem 7	lekcje powtórzeniowe	2017	Marzena Grochowalska	48	95	16,00
[2e]	Matematyka z plusem 7	ćwiczenia podstawowe	2017	Jacek Lech	128	291	16,50
				RAZEM	**840**	**1353**	**105,50**

Lp.	tytuł	nr dopuszczenia	rok	autorzy	stron	masa [g]	cena [zł]
[2f]	**Matematyka z plusem 8**	**podręcznik 780/5/2018**	**2018**	**praca pod redakcją Małgorzaty Dobrowolskiej (siedmiu autorów: Zofia Bolałek, Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Marcin Karpiński, Jacek Lech, Adam Mysior, Krystyna Zurzycka)**	**288**	**408**	**34,20**
[2g]	Matematyka z plusem 8	zbiór zadań	2018	Marcin Braun, Jacek Lech, Marek Pisarski	240	341	22,50
[2h]	Matematyka z plusem 8	zeszyt ćwiczeń	2018	Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Marcin Karpiński	68	109	16,50
[2i]	Matematyka z plusem 8	lekcje powtórzeniowe	2018	Marzena Grochowalska	48	92	16,80
[2j]	Matematyka z plusem 8	ćwiczenia podstawowe	2017	Jacek Lech	112	226	16,50
				RAZEM	**756**	**1176**	**106,50**

Dla porównania podajemy podstawowe dane o podręcznikach do klasy siódmej [7] i ósmej [8], używanych w polskich szkołach w latach osiemdziesiątych XX wieku przed reformą wprowadzającą gimnazja (oba wydane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, które wówczas były jedynym wydawcą podręczników szkolnych w Polsce i publikowały je w kilkusettysięcznych nakładach). Oba podręczniki miały strony formatu ok. 14,5 cm na 21 cm.

Lp.	tytuł	rok	autorzy	liczba stron	masa [g]
[7]	Matematyka 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej, wydanie 3.	1989	Gustaw Treliński, Eugeniusz Wachnicki	272	358
[8]	Matematyka 8. Podręcznik do klasy ósmej szkoły podstawowej, wydanie 2.	1988	praca zbiorowa pod redakcją Stanisława Wołodźki (czterech autorów: Henryk Kąkol, Adam Łomnicki, Zbigniew Powązka, Stanisław Wołodźko)	224	236

Zauważmy, że podręczniki do matematyki dla klas siódmych [1a], [2a] i ósmych [1d], [2f] wydane w latach 2017–2018 są cięższe o ok. 25% od tych wydanych trzydzieści lat wcześniej. Mają większą objętość (wyrażoną za pomocą pola zadrukowanej powierzchni stron) o ok. 70%–90% ze względu na większą liczbę stron i ich większy format. Podwoiła się też liczba osób wchodzących w skład zespołów redagujących podręcznik: z dwóch–czterech w latach 80. XX wieku (zob. [7], [8]) do siedmiu obecnie (zob. [1a], [1d], [2a], [2f]).

Podręcznik *Matematyka z kluczem 7* do klasy siódmej [1a] zawiera siedem rozdziałów: 1) *Liczby*, 2) *Procenty,* 3) *Potęgi i pierwiastki*, 4) *Wyrażenia algebraiczne*, 5) *Równania*, 6) *Trójkąty prostokątne*, 7) *Układ współrzędnych*. Kolejna część tego podręcznika [1d] do klasy ósmej zawiera kolejnych osiem rozdziałów: 1) *Statystyka i prawdopodobieństwo*, 2) *Wyrażenia algebraiczne i równania*, 3) *Figury na płaszczyźnie*, 4) *Wielokąty*, 5) *Geometria przestrzenna*, 6) *Powtórzenie wiadomości ze szkoły podstawowej*, 7) *Koła i okręgi*. *Symetrie*, 8) *Rachunek prawdopodobieństwa*. Każdy z rozdziałów podzielony jest na kilka tematów i zakończony jest trzema dodatkowymi podrozdziałami: A) *Powtórzenie*, B) *Zadania na temat…* oraz C) *Zadania na deser*. Wyjątki stanowią rozdział szósty w [1d], który zakończono omówieniem sposobów rozwiązywania zadań, oraz rozdział ostatni w [1d], który poświęcono na bardzo skromne – zaledwie dwustronicowe – omówienie roli matematyki w rozwoju społeczeństwa. Zagadnienia przedstawione w podręczniku zgodne są z wytycznymi podanymi w podstawie programowej [6]. Trudno jednak wskazać w podręczniku dostateczną liczbę zagadnień, które prowadzą do osiągnięcia – wymienionych w [6] – celów kształcenia z grupy „IV. Rozumowanie i argumentacja”:

1. Przeprowadzanie prostego rozumowania, podawanie argumentów uzasadniających poprawność rozumowania, rozróżnianie dowodu od przykładu. 2. Dostrzeganie regularności, podobieństw oraz analogii i formułowanie wniosków na ich podstawie. 3. Stosowanie strategii wynikającej z treści zadania, tworzenie strategii rozwiązania problemu, również w rozwiązaniach wieloetapowych oraz w takich, które wymagają umiejętności łączenia wiedzy z różnych działów matematyki.

W indeksie podręczników [1a] i [1d] znajdziemy jedynie twierdzenie Pitagorasa. Dodatkowo w [1d] w podrozdziale 3.3 *Twierdzenie matematyczne i jego*

dowód znajdziemy werbalne wyjaśnienie, jak wygląda budowa zdania orzekającego, które nazywamy twierdzeniem, co to jest założenie, teza i co to jest dowód twierdzenia. Autorzy jednak nie wyjaśniają różnicy między określeniem (definicją) a własnością (twierdzeniem). W szczególności w [1d] na s. 107 na kolorowym tle przedstawiono deltoid i napisano dwa zdania orzekające: „Deltoid to czworokąt, który ma dwie pary sąsiednich boków równych. Romb również jest deltoidem". W jaki sposób uczeń ma się dowiedzieć, że pierwsze z tych zdań jest definicją deltoidu, a drugie zdanie nie stanowi już części definicji, lecz stwierdzenie faktu, że romb jest deltoidem? Pod znakiem zapytania pozostaje też celowość gromadzenia w jednym podrozdziale, w [1d], podstawowych informacji o budowie twierdzenia i jego dowodzie, zamiast regularnego i systematycznego wskazywania w obu częściach podręcznika [1a], [1d], w każdym z jego rozdziałów, określeń, twierdzeń i wybranych dowodów. Czy uczeń dociekliwy ma zadowolić się informacją podaną w [1d] na s. 115, że

> Bardzo często dowód twierdzenia może być przeprowadzony różnymi sposobami. Dlaczego? Przy dowodzeniu wielu faktów możemy korzystać z różnych wiadomości. Jak dużo może być takich sposobów? To zależy od twierdzenia. Wyobraź sobie, że istnieje ponad 100 różnych dowodów twierdzenia Pitagorasa!

Należy żałować, że ani w [1a], ani w [1d] nie podano choćby jednego dowodu twierdzenia Pitagorasa lub nie odesłano do wielokrotnie wznawianej książki Szczepana Jeleńskiego [4], w której jest ponad dwadzieścia dowodów tego twierdzenia.

W podręcznikach [1a] i [1d] brakuje precyzji. W [1d] na s. 45 czytamy, że:

> Prawdopodobieństwo określa, jaką część wszystkich możliwych wyników doświadczenia stanowią te, które nas interesują.

Jaki wniosek wysnuje uczeń zapytany, jakie jest prawdopodobieństwo zdarzenia w pewnym doświadczeniu, które kończy jedno z dwóch możliwych wyników? Nasuwa się błędna odpowiedź, że w doświadczeniu takim prawdopodobieństwo każdego z dwóch możliwych wyników musi wynosić $\frac{1}{2}$. A dalej, jak należy rozumieć sformułowanie: „wyniki doświadczenia (…), które nas interesują"? Czy uczeń nie wyciągnie stąd wniosku, że wyniki, które nas nie interesują, mają prawdopodobieństwo zerowe? A może prawdopodobieństwo miałoby być wielkością zależną od naszej woli?!

W [1a] na s. 150 podano nieprecyzyjne określenie pierwiastka sześciennego: „*Pierwiastkiem sześciennym* z liczby nieujemnej a nazywamy taką liczbę b, dla której $b^3 = a$". Definicja ta powinna brzmieć: „*Pierwiastkiem sześciennym* z liczby nieujemnej a nazywamy taką liczbę nieujemną b, dla której $b^3 = a$". Zob. np. [5]. Niezgodnie z podaną definicją pierwiastka sześciennego z liczb nieujemnych autorzy rozważają na s. 151 i następnych także pierwiastki sześcienne z liczb ujemnych.

Szata graficzna większości stron w podręcznikach [1a] i [1d] jest umiarkowana. Nie przytłacza wielością kolorów, użytych do uwypuklenia wyróżnionych elementów tekstu. Wiadomości wprowadzające do danego rozdziału, a także podsumowania, mają bardzo atrakcyjną formę i budzą zaciekawienie czytelnika. Niestety na wielu stronach wyróżniono zbyt wiele elementów równocześnie, a to nie ułatwia zrozumienia, co jest najistotniejsze na danej stronie. Autorzy nie pomagają czytelnikowi w zrozumieniu, które zdania orzekające są definicjami, a które podają własności.

Zbiory zadań [1b] i [1e] stanowią cenne uzupełnienie zadań zawartych w podręcznikach [1a] i [1d]. Uczniowie klasy siódmej i ósmej nie powinni jednak korzystać z zeszytów ćwiczeń [1c] i [1f], które nie wspierają w rozwijaniu umiejętności samodzielnego redagowania starannych i przemyślanych rozwiązań zadań.

Podręcznik *Matematyka z plusem 7* do klasy siódmej [2a] zawiera osiem rozdziałów: 1) *Liczby i działania*, 2) *Procenty*, 3) *Figury geometryczne*, 4) *Wyrażenia algebraiczne*, 5) *Równania*, 6) *Potęgi i pierwiastki*, 7) *Graniastosłupy*, 8) *Statystyka*. Kolejna część tego podręcznika [2f] do klasy ósmej zawiera kolejnych osiem rozdziałów: 1) *Liczby i działania*, 2) *Wyrażenia algebraiczne i równania*, 3) *Figury geometryczne na płaszczyźnie*, 4) *Zastosowania matematyki*, 5) *Graniastosłupy i ostrosłupy*, 6) *Symetrie*, 7) *Koła i okręgi*, 8) *Rachunek prawdopodobieństwa*. Każdy z rozdziałów podzielony jest na kilka tematów i zakończony jest tematem powtórzeniowym *Przed klasówką* oraz zawiera dodatkowe *Zadania uzupełniające.* Zagadnienia przedstawione w podręczniku zgodne są z wytycznymi podanymi w podstawie programowej [6]. Znajdziemy także w podręczniku pewną liczbę zagadnień, które prowadzą do osiągnięcia – wymienionych w [6] – celów kształcenia z grupy *IV. Rozumowanie i argumentacja*.

Szata graficzna podręcznika jest skromna. Nie przytłacza ilością kolorów, użytych wtedy, gdy należało uwypuklić pewien element spośród wielu. Natomiast ilość informacji na wielu stronach może przytłaczać i raczej sprawia wrażenie chaosu informacyjnego niż uporządkowanej wiedzy do użytku ucznia. W sytuacji, gdy nie wyróżniono na stronie najważniejszego fragmentu lub wyróżniono na tej samej stronie kilka elementów (ramką, kolorowym tłem, wytłuszczeniem, słowem: *ciekawostka* lub jeszcze inaczej), nawet bardzo uważny czytelnik może stracić orientację, w jakim następstwie powinien czytać tekst i które fakty koniecznie musi przyswoić w pierwszej kolejności.

W podręczniku często brakuje precyzji. Podano m.in. błędną definicję prawdopodobieństwa. Na s. 142, w [2f], czytamy, że:

obliczając prawdopodobieństwo, musimy ustalić, ile jest wszystkich możliwych wyników w opisanym zdarzeniu, ile z tych wyników spełnia podany warunek, i obliczyć odpowiedni iloraz.

$$P = \frac{n}{N}$$

P – prawdopodobieństwo, że wynik spełni podany warunek
n – liczba wyników spełniających podany warunek
N – liczba wszystkich możliwych wyników.

Zwróćmy uwagę, że zgodnie z podaną definicją, w doświadczeniu, w którym możliwe są dwa wyniki ($N = 2$), każdy z dwóch możliwych wyników musiałby zachodzić z prawdopodobieństwem $\frac{1}{2}$, co nie jest prawdą. Rozważmy np. dwa możliwe zdarzenia, które towarzyszą każdemu narciarzowi: *bezpieczny zjazd* albo *kontuzja*. Gdyby kontuzja zdarzała się tak samo często jak bezpieczny zjazd, prawdopodobnie nikt nie odważyłby się jeździć na nartach.

W indeksie w [2f] przy haśle *twierdzenie o stycznych do okręgu* podano dwie strony: 234 i 237. Jednak na żadnej z tych dwóch stron nie znajdziemy słowa *twierdzenie*. Na s. 234 widać dwa fragmenty tekstu wyróżnione pogrubioną czcionką: „Mówimy, że **prosta jest styczna do okręgu**, jeśli ma z tym okręgiem dokładnie jeden punkt wspólny" oraz wytłuszczony tekst obok ilustracji „**Styczna do okręgu jest prostopadła do promienia poprowadzonego do punktu styczności**". Powstaje pytanie: skąd uczeń ma się dowiedzieć, że pierwsze ze zdań zawierających wytłuszczenie definiuje styczną, a drugie podaje pewną własność stycznej, skoro tego nie zaznaczono w podręczniku? Podobnie na s. 237 w [2f] nie znajdziemy słowa *twierdzenie*, znajdziemy natomiast aż pięć rysunków z okręgami i stycznymi. Przy jednym z nich – zamiast spodziewanego słowa *twierdzenie* – znajdziemy słowo: *ciekawostka* i zdanie wydrukowane mniejszą czcionką niż reszta tekstu na stronie, które zdaje się raczej komentarzem do rysunku niż stwierdzeniem własności stycznych:

„Jeśli dwie styczne do okręgu przecinają się w punkcie P, to odcinki łączące punkt P z punktami styczności mają tę samą długość".

Trudność w zrozumieniu, co na danej stronie jest bardzo ważne (np. definicja, wypowiedź twierdzenia), a co stanowi komentarz, który można pominąć przy mniej uważnym studiowaniu tekstu, stanowi istotną przeszkodę dla niedoświadczonego czytelnika. Podręczniki [2a] i [2f] nie stanowią – moim zdaniem – pomocy dla ucznia, który chciałby samodzielnie uczyć się matematyki bez pomocy nauczyciela. Po doprecyzowaniu pojęć i wyodrębnieniu istotnych fragmentów tekstu, takich jak definicja, twierdzenie, własność, dowód, przykład, wniosek, podręczniki [2a] i [2f] mogłyby zostać polecone do użytku szkolnego.

Z zeszytów ćwiczeń [2c], [2d], [2e], [2h], [2i], [2j] warto zrezygnować w procesie kształcenia siódmo- i ósmoklasistów. Są – moim zdaniem – nie tylko zbędne, ale wręcz niekorzystnie wpływają na rozwój umiejętności samodzielnego redagowania rozwiązań i udzielania starannej, pełnej i przemyślanej odpowiedzi przez ucznia. Lekcje powtórzeniowe [2d] oraz [2i] zawierają zadania testowe. Mogą stanowić w pewnym zakresie pomoc przy przygotowaniu do sprawdzianu z matematyki, złożonego z krótkich, prostych zadań. Książki pomocnicze [2c], [2d], [2e], [2h], [2i], [2j] nie stanowią wystarczającej pomocy do osiągnięcia celów

kształcenia z grupy *II. Wykorzystanie i tworzenie informacji: 3) Używanie języka matematycznego do opisu rozumowania i uzyskanych wyników* ani *IV. Rozumowanie i argumentacj*a (zob. [6]). Zbiory zadań [2b] i [2g] stanowią pożyteczne uzupełnienie zadań zawartych w podręcznikach [2a] i [2f].

Podsumowanie. Serie podręczników do matematyki obu wydawnictw: Nowej Ery i Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego wraz ze zbiorami zadań mogą stanowić cenną pomoc dla uczniów klas siódmej i ósmej. Po usunięciu usterek będą zasługiwać na polecenie do użytku szkolnego.

Bibliografia

[1a] Marcin Braun, Agnieszka Mańkowska, Małgorzata Paszyńska, Karolina Wej, Wojciech Babiański, Ewa Szmytkiewicz, Jerzy Janowicz, *Matematyka z kluczem 7. Podręcznik do matematyki dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

[1b] Jerzy Janowicz, *Matematyka z kluczem 7. Zbiór zadań do matematyki dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

[1c] Marcin Braun, Agnieszka Mańkowska, Małgorzata Paszyńska, *Matematyka z kluczem 7. Zeszyt ćwiczeń do matematyki dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

[1d] Marcin Braun, Agnieszka Mańkowska, Małgorzata Paszyńska, Karolina Wej, Wojciech Babiański, Ewa Szmytkiewicz, Jerzy Janowicz, *Matematyka z kluczem 8. Podręcznik do matematyki dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2018.

[1e] Jerzy Janowicz, *Matematyka z kluczem 8. Zbiór zadań do matematyki dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2018.

[1f] Marcin Braun, Agnieszka Mańkowska, Małgorzata Paszyńska, *Matematyka z kluczem 8. Zeszyt ćwiczeń do matematyki dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2018.

[2a] Małgorzata Dobrowolska (red.), *Matematyka z plusem 7. Podręcznik*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017.

[2b] Jacek Lech, Marek Pisarski, Marcin Braun, *Matematyka z plusem 7. Zbiór zadań dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017.

[2c] Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Marcin Karpiński, *Matematyka z plusem 7. Zeszyt ćwiczeń dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017.

[2d] Marzena Grochowalska, *Matematyka z plusem 7. Lekcje powtórzeniowe*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017.

[2e] Jacek Lech, *Matematyka z plusem 7. Ćwiczenia podstawowe*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017.

[2f] Małgorzata Dobrowolska (red.), *Matematyka z plusem 8. Podręcznik*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018.

[2g] Jacek Lech, Marek Pisarski, Marcin Braun, *Matematyka z plusem 8. Zbiór zadań dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018.

[2h] Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Marcin Karpiński, *Matematyka z plusem 8. Zeszyt ćwiczeń dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018.

[2i] Marzena Grochowalska, *Matematyka z plusem 8. Lekcje powtórzeniowe*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018.

[2j] Jacek Lech, *Matematyka z plusem 8. Ćwiczenia podstawowe*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018.

[3] Danuta Ciesielska, Jerzy Szczepański, *Recepcja polskich podręczników do matematyki w latach 2010–2017*, Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, tom XV, Kraków 2017, s. 123–132.

[4] Szczepan Jeleński, *Śladami Pitagorasa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, wydanie dziewiąte, Warszawa 1995.

[5] *Matematyka. Encyklopedia dla wszystkich*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2000.

[6] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017, Poz. 356.

[7] Gustaw Treliński, Eugeniusz Wachnicki, *Matematyka 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, wydanie 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

[8] Stanisław Wołodźko (red.), *Matematyka 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, wydanie 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.