

OPINIE EDUKACYJNE  
POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU  
DO OCENY  
PODRĘCZNIKÓW  
SZKOLNYCH  
TOM XXI



POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI

# OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU  
DO OCENY  
PODRĘCZNIKÓW  
SZKOLNYCH  
ZA 2023 ROK

TOM XXI

POD REDAKCJĄ  
KAROLA SANOJCY



Kraków 2024

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

Beata Gola, Andrzej Kastory, Anna Kolasa, Krystyna Kowalik, Jerzy Kuczyński, Barbara Płytycz,  
Dariusz Rott, Karol Sanojca (red. naczelny), Maria Stinia, Jerzy Szczepański,  
Irena Trzcieniecka-Schneider

Redakcja językowa

Krystyna Kowalik

Recenzenci:

dr hab. Dorota Michulka prof. UWr  
dr hab. Małgorzata Pawlak prof. UWr  
dr Małgorzata Pietrzak prof. UJ  
dr hab. Tomasz Pudłocki prof. UJ  
dr hab. Maria Stinia prof. UJ  
dr hab. Barbara Techmańska prof. UWr

Skład i łamanie

Anna Atanaziewicz

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności  
Kraków 2024

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

[pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych](http://pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych)

ISSN 2391-6303

Obj.: ark. wyd. 16,75; ark. druk. 19,5

## Spis treści

Wyróżnienie Prezesa PAU dla podręcznika: Aleksander Nawarecki, Dorota Siwicka, <i>Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2. Część 1: Romantyzm</i> , Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”, Warszawa 2020, ss. 216 . . . . .	9
--	---

### Artykuły

GRZEGORZ MROCZEK, Śladem podręczników do geografii i ich recenzji opublikowanych w latach 1885–1918 na łamach czasopisma „Muzeum” . . . . .	13
TERESA SADOŃ-OSOWIECKA, Aktualność dydaktycznych ujęć w dawnych podręcznikach do geografii . . . . .	27
KAROL SANOJCA, Jan Matejko w szkolnej edukacji historycznej . . . . .	47
VIOLETTA JULKOWSKA, HANS-JÜRGEN BÖMELBURG, Wspólny polsko-niemiecki podręcznik do historii: Europa. Nasza historia / Europa – Unsere Geschichte . . . . .	67
KAROL DUDEK-RÓŻYCKI, Edukacja przyrodnicza – potrzebne zmiany. Gdzie jesteśmy? Dokąd zmierzamy? . . . . .	75
BARBARA PŁYTYCZ, Podręczniki szkolne – czas na zmiany . . . . .	81
KRZYSZTOF BIEDRZYCKI, Obywatelski projekt reformy edukacji przygotowany przez koalicję organizacji pozarządowych . . . . .	93

### Recenzje Język polski

EWA OGŁOZA, Recenzja podręcznika: Romantyzm w podręczniku „Przeszłość i dziś” – w kontekście dydaktyki polonistycznej. Aleksander Nawarecki, Dorota Siwicka, <i>Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2. Część 1: Romantyzm</i> , Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”, Warszawa 2020, ss. 216 . . . . .	103
JADWIGA KOWALIKOWA, Dodatkowa recenzja podręcznika: Aleksander Nawarecki, Dorota Siwicka, <i>Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2. Część 1: Romantyzm</i> , Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”, Warszawa 2020, ss. 216 . . . . .	125

## Historia

- MALGORZATA PAWLAK,  
Recenzja podręcznika: Marcin Pawlak, Adam Szweda, *Poznać przeszłość 1, podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, ss. 336 . . . . . 137
- TOMASZ GRAFF,  
Recenzja podręcznika: Marcin Pawlak, Adam Szweda, *Poznać przeszłość 1, podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, ss. 336 . . . . . 143
- SŁAWOMIR SPRAWSKI,  
Dodatkowa recenzja podręcznika: Marcin Pawlak, Adam Szweda, *Poznać przeszłość 1, podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, ss. 336 . . . . . 153
- ANDRZEJ KASTORY,  
Recenzja podręcznika: Izabella Modzelewska-Rysak, Leszek Rysak, Karol Wilczyński, Adam Cisek, *Historia i teraźniejszość. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy*, t. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, ss. 260 . . . . . 155
- ANDRZEJ ESSEN,  
Recenzja podręcznika: Izabella Modzelewska-Rysak, Leszek Rysak, Karol Wilczyński, Adam Cisek, *Historia i teraźniejszość. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy*, t. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, ss. 260 . . . . . 161
- KAROL SANOJCA,  
Recenzja podręcznika: Wojciech Roszkowski, *Historia i teraźniejszość 1945–1979. Podręcznik dla liceów i techników*, kl. 1, Wydawnictwo Biały Kruk, Kraków 2022, ss. 512 . . . . . 165
- ANDRZEJ KASTORY,  
Recenzja podręcznika: Wojciech Roszkowski, *Historia i teraźniejszość 1980–2015. Podręcznik dla liceów i techników. Klasa 2*, Wydawnictwo Biały Kruk, Kraków 2023, ss. 344 . . . . . 177
- ANDRZEJ KASTORY,  
Recenzja podręcznika: Joanna Niszczyńska, Stanisław Zajac, *Historia i teraźniejszość. Szkoła branżowa I stopnia*, SOP Oświatowiec, Toruń 2022, ss. 175 . . . . . 183
- PIOTR KIMLA,  
Recenzja podręcznika: Joanna Niszczyńska, Stanisław Zajac, *Historia i teraźniejszość. Szkoła branżowa I stopnia*, SOP Oświatowiec, Toruń 2022, ss. 175 . . . . . 187
- MALGORZATA PAWLAK,  
Recenzja podręcznika: Asmut Brückmann, Eva-Maria Kabisch, Krzysztof Kowalewski, Jelko Peters, Patrycja Pieńkowska-Wiederkehr, Jerzy Pysiak, Olga Pytlińska, Ryszard Sajkowski, Birgit Scholz, Helge Schröder, Franz-Josef Wallmeier, Marta Wilińska, Mateusz Wilk, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5*. Krzysztof Gutowski, Krzysztof Kowalewski, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2022, ss. 259, 87 [część starożytnicza] . . . . . 191

BARTOSZ JAN KOŁOCZEK,

Recenzja podręcznika: Asmut Brückmann, Eva-Maria Kabisch, Krzysztof Kowalewski, Jelko Peters, Patrycja Pieńkowska-Wiederkehr, Jerzy Pysiak, Olga Pytlińska, Ryszard Sajkowski, Birgit Scholz, Helge Schröder, Franz-Josef Wallmeier, Marta Wilińska, Mateusz Wilk, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5*. Krzysztof Gutowski, Krzysztof Kowalewski, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2022, ss. 259, 87 [część średniowieczna] . . . . . 201

KATARZYNA KURAS,

Recenzja podręcznika: Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Michał Kopczyński, Krzysztof Kowalewski, Birgit Scholz, Helge Schröder, Piotr Ugniewski, Franz-Josef Wallmeier, Jacek Wijaczka, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Dzieje nowożytne (do 1815 roku). Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6*; Krzysztof Gutowski, Krzysztof Kowalewski, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2022, ss. 259, 95 . . . 205

MICHAŁ BACZKOWSKI,

Recenzja podręcznika: Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Birgit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szlągowska, Piotr Szlanta, Pascal Trees, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Klasa 7.1: Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2019, ss. 259 . . . . . 213

ANDRZEJ KASTORY,

Recenzja podręcznika: Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Jelko Peters, Birgit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szlągowska, Piotr Szlanta, *Europa. Nasza historia. Klasa 7.2: Dwudziestolecie międzywojenne (1919–1939). Podręcznik. Szkoła podstawowa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2020, ss. 96 . . . . 221

ANDRZEJ KASTORY,

Recenzja podręcznika: Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Jelko Peters, Birgit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szlągowska, Piotr Szlanta, *Europa. Nasza historia. Klasa 8: Od II wojny światowej do współczesności*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2020, ss. 175 . . . . . 225

ANDRZEJ KASTORY,

Recenzja podręcznika: Krzysztof Gutowski, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Suplement. Klasa 8*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2020, ss. 118 . . . . . 229

## Chemia

MICHAŁ PŁOTEK,

Recenzja podręcznika: Dawid Łasiński, Łukasz Sporny, Dominika Strutyńska, Piotr Wróblewski, *Chemia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Grupa MAC S.A., wyd. 2 popr., Kielce 2023, ss. 223 . . . . . 237

ANNA KOLASA, EWA ODROWAŻ, Dodatkowa recenzja podręcznika: Dawid Łosiński, Łukasz Sporny, Dominika Stru- tyńska, Piotr Wróblewski, <i>Chemia Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej</i> , Grupa MAC S.A., wyd. 2 popr., Kielce 2023, ss. 223 . . . . .	241
---	-----

### Fizyka

<b>KRYSTYNA KOBYLAŃSKA-SZKARADEK</b> , Dodatkowa recenzja podręczników: Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski, <i>Fi- zyka z plusem 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej</i> , Gdańskie Wy- dawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017, ss. 224; Krzysztof Horodecki, Artur Ludwi- kowski, <i>Fizyka z plusem 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej</i> , Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018, ss. 190 . . . . .	257
JERZY KUCZYŃSKI, EDWARD MALEC, Recenzja podręcznika: Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn- -Byczuk, Elżbieta Wójtowicz, <i>Zrozumieć fizykę 4. Podręcznik w zakresie rozszerzo- nym</i> , Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2022, ss. 319 . . . . .	263
EDWARD MALEC, DAGMARA SOKOŁOWSKA, Recenzja podręcznika: Maria Fiałkowska, Barbara Sagnowska, Jadwiga Salach, <i>Fizyka 4. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony</i> , Wydawnictwa Szkol- ne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, ss. 256 . . . . .	271

### Opinie / polemiki / sprawozdania

JERZY KUCZYŃSKI, Kto korzysta z dobrej szkoły . . . . .	281
DARIUSZ ROTT, Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych – propozycje zmian trybu i zasad działania . . . . .	287
JERZY SZCZEPAŃSKI, Sprawozdanie z pracy międzywydziałowej Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych w roku 2022 . . . . .	295
Sprawozdanie z pracy międzywydziałowej Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych w roku 2023 . . . . .	300
Opinia Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych w sprawie projektu rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki zmieniającego rozpo- rządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogóln- noksztalcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia z dnia 25 maja 2022 r. ( <a href="https://legislacja.gov.pl/projekt/12360100">https://legislacja.gov.pl/projekt/12360100</a> ) . . . . .	307
Opinia Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych przygotowana w ramach konsultacji społecznych projektów MEiN zmierzających do zmiany warunków realizacji zajęć z wychowania fizycznego ( <a href="https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12369750">https://legislacja.rcl.gov. pl/projekt/12369750</a> oraz <a href="https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12369751">https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12369751</a> ) . . . . .	309



W roku 2023, na wniosek Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, w oparciu o dwie niezależne recenzje, wyróżniony został przez Prezesa Polskiej Akademii Umiejętności podręcznik autorstwa **Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej** *Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2. Część 1: Romantyzm*, opublikowany przez Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor w 2020 r. Po raz pierwszy dyplomem honorowym wręczonym autorom i wydawcy przez Prezesa PAU podczas uroczystości 17 czerwca 2023 r. towarzyszyło upoważnienie wydawnictwa do korzystania ze znaku graficznego PAU (autorstwa Witolda Brzoskowskiego z biura PAU), które w formie barwnej lub przezroczystej może być umieszczane na okładce książki i przy wszelkich formach jej rozpowszechniania. Podobne znaki graficzne (z uaktualnionymi datami przyznania) będą przyznawane kolejnym podręcznikom nagradzanym przez PAU. Więcej informacji: <https://pau.krakow.pl/index.php/pl/dzialalnosc/nagrody-i-wyroznienia/wyroznienia-podrecznikow-szkolnych/wyroznione-podreczniki/w-2023>



# Artykuły



GRZEGORZ MROCZEK  
KRAKÓW

## **Śladem podręczników do geografii i ich recenzji opublikowanych w latach 1885–1918 na łamach czasopisma „Muzeum”**

### **Streszczenie**

W artykule podjęto temat zmian zachodzących w podręcznikach do geografii wydanych w latach 1885–1918 na podstawie analizy recenzji umieszczanych na łamach czasopisma „Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych”, które skupiało galicyjskich pedagogów-naukowców związanych najczęściej z uniwersytetami we Lwowie i Krakowie. Różnice w zawartości merytorycznej podręczników, oczywiste w okresie zaborów, zaczęły się zacierać po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Podręczniki z przełomu wieków różnił poziom merytoryczny, infograficzny i metodyczny. Dzięki analizom zawartym w „Muzeum” widać zmiany w sposobie patrzenia na geografę jako naukę i przedmiot szkolny, a także wpływ na jakość podręczników wydanych do 1918 roku. Było to ważne ponieważ wielu autorów podręczników do geografii nie miało wykształcenia kierunkowego. W recenzjach zwracano uwagę na zawartość merytoryczną publikacji, sposób prezentacji treści i zamieszczony materiał ikonograficzny.

**Słowa kluczowe:** Galicja, geografia, recenzja, „Muzeum”, edukacja, „Szkoła”

## **Tracing Geography Textbooks and Their Reviews Published in 1885–1918 in the Pages of the Magazine “Museum”**

### **Abstract**

The article addresses the issue of changes in geography textbooks between 1885 and 1918, based on reviews published in “Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” (“Museum. Journal of the Society of School Teachers”), which brought together Galician teacher-scientists, mostly associated with the Universities of Lwów and Kraków. The differences in the content of textbooks, which were obvious during the period of partition, gradually disappeared after Poland regained its independence. The textbooks in use at the turn of the century differed in their level of content, presentation and methodology. Thanks to the analysis contained in the “Museum”, it is possible to see how the view of geography as a science, a school subject, was changing and to what extent this affected the quality of the textbooks published until 1918. This was also important

because many authors of geography textbooks did not have a degree in geography. The reviews paid attention not only to the issue of the content of the publication, but also to the manner of presentation of the content and the included iconographic material.

**Keywords:** Galicia, geography, review, “Muzeum”, education, “Szkoła”

Czasopismo „Muzeum” wydawało we Lwowie od 1885 r. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych. Pierwszym redaktorem był Roman Palmstein, którego w 1886 r. zastąpił Maurycy Maciszewski, członek Komisji Historycznej Akademii Umiejętności w Krakowie. Następnie funkcję tę pełnili inni pedagodzy pracujący we Lwowie: Bolesław Mańkowski, Ludwik Jaxa-Bykowski, Jerzy Dunin-Wąsowicz, Marian Janelli, Juliusz Saloni, Piotr Zygmunt Dąbrowski, Władysław Olszewski i Kazimierz Brończyk<sup>1</sup>. Pismo ukazywało się regularnie do 1939 r. z różną częstotliwością. Początkowo jako dwumiesięcznik, potem miesięcznik, i skupiało najwybitniejszych galicyjskich pedagogów-naukowców, najczęściej związanych z uniwersytetami we Lwowie i w Krakowie. Podtytuł w pełni oddawał zawarte treści: „Poświęcony Sprawom Wychowania, Nauczania i Organizacji Szkolnictwa”. W czasopiśmie, oprócz artykułów poświęconych zmianom systemowym w edukacji czy wyzwaniom stojącym przed szkołą, ukazywały się recenzje podręczników, z których korzystali uczniowie i nauczyciele na ziemiach polskich, a potem w odrodzonej Rzeczypospolitej. Działania te były zgodne z misją czasopisma sprecyzowaną w numerze z 1885 r.: „Wszak my kładziemy podwaliny przyszłej doli naszego społeczeństwa i z posiewu naszego ono ma zbierać plony [...]. Radźmy sobie tedy wzajemnie, dzielimy się spostrzeżeniami, [...] byśmy nie tułali się po manowcach nieudanych doświadczeń i nie pozostali w tyle za resztą oświeconej Europy”<sup>2</sup>.

W galicyjskim systemie edukacji geografia nie odgrywała znaczącej roli. Na mocy rozporządzenia z 24 maja 1892 r., potwierdzającego instrukcję z 1884 r., czyli odpowiednik współczesnej podstawy programowej, w klasie I geografii uczono dalej w wymiarze trzech godzin w tygodniu, w klasie II – dwóch, natomiast w klasie III – na naukę historii i geografii łącznie przeznaczano 3 godziny, co oznaczało 3 godziny geografii co 2 tygodnie, w klasie IV – 2 godziny i wreszcie w VIII – 3 godziny w drugim półroczu, z czego jedna

---

<sup>1</sup> W. Szulakiewicz, *O zasłużonych redaktorach czasopisma „Muzeum” (1885–1939)*, [w:] *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2013, s. 105–117.

<sup>2</sup> „Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” [dalej: „Muzeum”] 1885, s. 4.

była przeznaczona na historię monarchii austro-węgierskiej. W klasach V, VI, VII geografii nie było<sup>3</sup>.

Z analizy poszczególnych numerów „Muzeum. Czasopisma Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” wynika, że autorzy recenzji podręczników przeznaczonych do nauczania tego przedmiotu na różnych poziomach edukacji byli wyjątkowo drobiazgowi. U schyłku XIX wieku kładziono nacisk na interdyscyplinarność, jasność i przejrzystość treści, zrozumiałość i bogactwo metodyczne wykorzystujące posiadaną bazę dydaktyczną. Nawiązał do tego Stanisław Majerski, polski geograf i historyk, w artykule *Nauka o horyzoncie metodycznie przeprowadzona dla II. kl. gimnazjalnej*: „Wina tego leży w naszym systemie nauki, który poniekąd w oderwany sposób podaje młodzieży wiadomości, nie licząc się zupełnie, lub licząc się za mało, z otoczeniem, z przedmiotami pod oczy podpadającymi”<sup>4</sup>.

Ferdynand Bostel, historyk wychowania, nauczyciel, dyrektor II Gimnazjum we Lwowie<sup>5</sup>, jeden z uczniów Ksawerego Liskego, twórcy lwowskiej szkoły historycznej, aktywnie uczestniczył w pracach Towarzystwa Naukowego Lwowskiego, zaś w latach 1902–1905 był referentem w dziale szkolnictwa średniego w Ministerium Oświaty w Wiedniu<sup>6</sup>. Ukończonej pracy doktorskiej nigdy, co prawda, nie obronił, nie przeszkodziło mu to w działalności naukowej i dydaktycznej. Recenzując publikację Karola Benoniego *O udzielaniu początków geografii. Uwagi metodyczne*, wydaną we Lwowie w 1890 roku, napisał: „Na palcach można by wyliczyć rozprawy zajmujące się metodą nauczania geografii, tak zawiśliśmy od niemieckich prac w tej kwestyi, że z prawdziwą radością witamy każdą metodyczną rozprawę polską”<sup>7</sup>.

Stefan Ignacy Możdżeń wskazywał, że do 1884 roku nie udało się zmienić struktury organizacyjnej i programowej szkoły tak, by ją unowocześnić. Zarzut był nie do odparcia – szkolnictwo galicyjskie nie skorzystało z możliwości, jakie dawała autonomia<sup>8</sup>. Problem był aktualny również po I wojnie światowej, o czym

---

<sup>3</sup> M. Lityński, *O dzisiejszym stanie nauki geografii w szkołach średnich*, „Muzeum” 1894, s. 695.

<sup>4</sup> S. Majerski, *Nauka o horyzoncie metodycznie przeprowadzona dla II. kl. Gimnazjalnej*, „Muzeum” 1890, s. 39.

<sup>5</sup> *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 120–122.

<sup>6</sup> K. Hartleb, *Ferdynand Bostel*, „Polski Słownik Biograficzny” [dalej: PSB], t. II, Kraków 1936, s. 375–376.

<sup>7</sup> F. Bostel [rec.], *Benoni K. Dr., O udzielaniu początków geografii. Uwagi metodyczne*, „Muzeum” 1891, s. 252.

<sup>8</sup> S. I. Możdżeń, *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848–1884*, Wrocław 1974.

pisał Stanisław Pawłowski w artykule *Geografia w programie naukowym szkoły powszechnej i szkoły średniej*: „Geografia jest kopciuszkim wśród przedmiotów szkolnych”<sup>9</sup> i dalej: „Geografia ma również w Polsce wyzwolić się z krepujących ją więzów niewoli historycznej”<sup>10</sup>. Ten ścisły związek między geografiami a historią tłumaczono następująco: „Otóż i rozwoju dziejów naszej ojczyznej ziemi niepodobna nam zrozumieć bez takiego obrazu geograficznego”<sup>11</sup>.

Do rozwoju geografii jako niezależnej dyscypliny naukowej przyczyniły się również działania historyków, w tym Joachima Lelewela, który historii nigdy nie rozumiał w oderwaniu od szeroko rozumianego kontekstu, w tym geograficznego. To ważne, bowiem w okresie zaborów – historia, a w konsekwencji geografia, mogły rozwijać się tylko tam, gdzie były sprzyjające warunki<sup>12</sup>. Po I wojnie światowej geografia stała się niezależną dyscypliną naukową i przestała funkcjonować jako „bądź co bądź upośledzony przedmiot”<sup>13</sup>. Tym bardziej, że – jak pisze Alicja Puszcza – nie brakowało na ziemiach polskich wykwalifikowanej kadry pedagogicznej: „Nauczyciele szkół średnich (ponad 5000 osób), w tym nauczyciele historii i geografii, stanowili elitę intelektualną w społeczeństwie polskim zamieszkującym w granicach monarchii habsburskiej”<sup>14</sup>, czyli w czasach, w których edukacja historyczna i skorelowana z nią geograficzna musiały uwzględniać tło polityczne – zabory, a przede wszystkim funkcjonowanie w „obcych” organizmach państwowych.

Z wielu opublikowanych recenzji podręczników wydanych w latach 1885–1918 wybrano najbardziej reprezentatywne, obszerne, wielowątkowe, rozbudowane. Połączono je z lakonicznymi, krótkimi i ogólnymi, by przeanalizować, w jakim stopniu zmieniało się patrzenie na podręcznik do geografii w Galicji i, o ile, istniały schematy recenzji.

W 1881 r. ukazało się pierwsze wydanie książki *Krótki rys geografii do użytku szkolnego* dwóch nietuzinkowych autorów: Karola Benoniego i Lucjana Tatomira. Benoni studiował teologię i filozofię, geografii i historię u prof. Heinricha Rittera von Zeissberga; a porzuciwszy teologię, został doktorem filozofii z uprawnieniami do nauczania geografii i historii. Wyróżnił się jako pedagog, był

<sup>9</sup> S. Pawłowski [rec.], *Geografia w programie naukowym szkoły powszechnej i szkoły średniej*, „Muzeum” 1919, s. 172.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 175.

<sup>11</sup> *Sprawozdania z posiedzenia kół*, „Muzeum” 1891, s. 836.

<sup>12</sup> J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974, s. 37.

<sup>13</sup> S. Pawłowski [rec.], *Kilka uwag o najnowszym planie nauki geografii w szkole średniej*, „Muzeum” 1910, t. 1, s. 355.

<sup>14</sup> A. Puszcza, *Rola nauczyciela historii i geografii w rozwoju badań historycznych i geograficznych w Galicji w II połowie XIX wieku*, t. 20: *Galicja i Jej Dziedzictwo*, Rzeszów 2008, s. 94–114.



współtwórcą Towarzystwa Pedagogicznego i autorem publikacji naukowych, w tym podręczników<sup>15</sup>. Z kolei Lucjan Tatomir, często nazywany „literatem lwowskim”, był z wykształcenia historykiem, który zasłynął książką *Mieszczanin krakowski w XIV wieku*<sup>16</sup>. Wielokrotnie angażował się w prace nad podręcznikami do nauki geografii i historii, w tym uznanymi za jego największe osiągnięcie *Dziejami Polski*. W kolejnym wydaniu *Krótkiego rysu*, w 1890 r., z książki zwięzłej, bo zaledwie 73-stronicowej, usunięto nadmierną szczegółowość, dostosowano zawartość do wymogów obowiązującej instrukcji. Najpoważniejsze zastrzeżenia Ferdynand Bostel zgłaszał do ikonografii i nadmiernego przywiązania do podręczników niemieckich<sup>17</sup>. Dostrzegł również nieściśłości merytoryczne. Recenzje pierwszych podręczników wyraźnie skupiały się na konkrety, unikały lakoniczności i przedstawiały czytelnikowi krytyczną analizę treści, szczególnie w warstwie rzeczowej i ikonograficznej. Zwracały też uwagę na błędy rzeczowe.

Drobiazgowy Ferdynand Bostel recenzując podręcznik Bolesława Baranowskiego i Ludwika Dziedzickiego *Geografia powszechna* zwrócił uwagę na nieściśłości w treści<sup>18</sup>. Wielu autorów nie miało wykształcenia kierunkowego, geograficznego czy przyrodniczego. Na przykład Bolesław Adam Baranowski, który na Uniwersytecie Lwowskim studiował filologię klasyczną, niemiecką, historię, filozofię, język i literaturę polską, pracował między innymi w seminarium nauczycielskim w Stanisławowie<sup>19</sup>. Erudycja i kunszt językowy wpłynęły na jego twórczość. Wielorakie kompetencje i po części funkcje, jakie pełnił (był inspektorem szkół ludowych okręgu lwowskiego, od 1881 r. współzałożycielem Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie), a przede wszystkim poświęcenie dla rozwoju szkolnictwa w Galicji (był redaktorem „Szkoły”), sprawiły, że cieszył się szacunkiem środowiska naukowego. Był autorem kilku podręczników do nauczania geografii w szkole średniej, w dorobku ma też powieści obyczajowe: *Wielkanoc w Michałowicach* czy *Sześć powiastek dla ludu i młodzieży*<sup>20</sup>. Współpraca Baranowskiego z Ludwikiem Dziedzickim trwała długo, a jako przyjaciele razem redagowali czasopismo „Szkoła”. Znajomość środowiska szkolnego i zakorzenienie w środowisku lwowskiej inteligencji były istotniejsze od wykształcenia kierun-

<sup>15</sup> F. Bostel, *Benoni Karol*, PSB, t. I, Kraków 1935, s. 439.

<sup>16</sup> *Encyklopedia powszechna Orgelbranda*, t. XXV, Warszawa 1867, s. 33.

<sup>17</sup> F. Bostel [rec.], *K. Benoni, L. Tatomir, Krótki rys geografii do użytku szkolnego* (wyd. IV), „Muzeum” 1890, s. 647.

<sup>18</sup> F. Bostel [rec.], *B. Baranowski, L. Dziedzicki, Geografia powszechna*, „Muzeum” 1891, s. 366.

<sup>19</sup> A. Meissner, *Bolesław Adam Baranowski – przedstawiciel galicyjskiej pedagogiki urzędniczej*, [w:] *Biografie pedagogiczne*, red. C. Majorek, J. Potoczny, t. 9: *Galicja i Jej Dziedzictwo*, Rzeszów 1997, s. 81–92.

<sup>20</sup> [Red.], *Baranowski Bolesław*, PSB, t. I, Kraków 1935, s. 277.

kowego i wpływały na poziom publikowanych przez Dziedzickiego książek<sup>21</sup>. W ocenach jego podręczników zwracano uwagę nie tylko na zawartość merytoryczną i objętość, lecz także na bogactwo ikonograficzne i językowe, kulturę słowa i lekkość pióra.

Skłonność do skracania, mająca prowadzić do przejrzystego układu treści, skutkowałą niejednokrotnie błędami i niejasnościami, które wynikały z wykorzystaniu nieprecyzyjnej i nieaktualnej literaturze przedmiotu. Przykładem jest *Methodischer Schulatlas*, w którym podano, że wysokość Mount Everestu wynosi 8800 m n.p.m., choć najnowsze dane jednoznacznie wskazywały 8840 m n.p.m. Podręcznik Baranowskiego i Dziedzickiego, określany jako publikacja „na wyżynach obecnej nauki”<sup>22</sup>, wykorzystywany w szkołach, o szczytach Himalajów podawał: „Otaczające ją [Wyżynę Tybetańską] góry są najpotężniejszymi garbami skorupy ziemskiej; zwłaszcza góry Himalaja z licznymi szczytami, przeszło 8 km wysokimi, są pełne lodowców”<sup>23</sup>.

Ferdynand Bostel koncentrował się w publikacjach wyłącznie na analizie zawartości podręcznika, który do 1906 roku miał już 11 wydań. Opinię tak skłonił: „W ogóle geografia powszechna obu, dobrze około naszego piśmiennictwa, szczególnie geograficznego, zasłużonych autorów, przedstawia się pod każdym względem nader korzystnie; mamy w niej wyborny podręcznik, odpowiadający zupełnie prawie potrzebom naszych szkół, a nowe te, tak wszechstronnie i troskliwie ulepszone wydania przysporzyły znowu jedną więcej zasługę szan[ownym] autorom, co tylko na pożytek wyjdzie nauce szkolnej”<sup>24</sup>.

Podobnym szacunkiem darzono podręcznik, który cieszył się ogromnym zainteresowaniem czytelników<sup>25</sup> przez blisko 50 lat, jak twierdził autor recenzji podpisujący się inicjałem „J”. Pierwsze wydania pojawiły się w latach 40. XIX wieku. Adrian Balbi, włoski geograf, pisząc *Allgemeine Erdbeschreibung. Handbuch des geographischen Wissens*, spróbował spojrzeć na geografę całościowo, co spowodowało, że jego dzieło inspirowało geografów i twórców szkolnych podręczników również w epokach późniejszych. Co więcej, w kolejnych aktualizacjach prezentowano interesujące zagadnienia klimatyczne i posługiwano się bieżącymi danymi statystycznymi, co sprawiało, że podręcznik nie tracił na aktualności<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> J. Hulewicz, *Dziedzicki Ludwik*, PSB, t. VI, Kraków 1948, s. 130.

<sup>22</sup> F. Bostel [rec.], *B. Baranowski*, op. cit., s. 366.

<sup>23</sup> B. Baranowski, L. Dziedzicki, *Geografia powszechna*. Lwów 1906, s. 5.

<sup>24</sup> F. Bostel [rec.], *B. Baranowski*, op. cit., s. 373.

<sup>25</sup> J. [rec.], *A. Balbi, Allgemeine Erdbeschreibung. Handbuch des geographischen Wissens, 8 Aufl., Wien, „Museum” 8, 1892, z. 10, s. 659–660.*

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 659–660.

Maria Polackówna od młodości związana była ze Lwowem, choć w pierwszych latach po studiach pracowała w Przemyśle w Seminarium Nauczycielskim, Prywatnym Gimnazjum Żeńskim Marii Konopnickiej i Prywatnym Gimnazjum Żeńskim Sióstr Benedyktyn<sup>27</sup>. W artykule *Nauka geografii i historii w szkołach*, zamieszczonym na łamach „Muzeum”<sup>28</sup>, podkreślała znamienne rolę podręczników prof. Eugeniusza Romera. Jej ocena wpisywała się w panującą wówczas dążność do budowy książek atrakcyjnych wizualnie i przyjaznych uczniowi. Sama Polackówna spełniała w tekście postulat, by częściej zwracać uwagę na, jak pisała, „geografię kraju ojczystego”, przy czym z pewnością autorce, wychowanej w tradycjach patriotycznych, córce powstańca styczniowego, chodziło o Polskę. Tym bardziej, że ciągle pomijano w podręcznikach wyjątkowe polskie dziedzictwo kulturowe, jak choćby etnografię, czy gospodarcze (górnictwo i rolnictwo).

Kilka lat przed wybuchem I wojny światowej wciąż najbardziej popularny na ziemiach polskich był, choć nieaktualny, podręcznik Baranowskiego i Dziezdzińskiego *Geografia powszechna*. Polackówna uważała, że „nie odpowiada dzisiejszym wymaganiom naukowym, gdyż mechanicznie zestawia kraje i lądy, nie według właściwości fizycznych, ale według karty politycznej”<sup>29</sup>.

Bardziej kłopotliwy był brak podręcznika do nauki geografii w gimnazjach, gdzie korzystano z *Geografii powszechnej* Wacława Nałkowskiego. Zdaniem Polackówny książka wymagała pilnej aktualizacji i uzupełnienia. Gdyby w podręczniku znalazła się głębsza analiza dotycząca Austro-Węgier, byłby nowoczesniejszy, wykorzystywał najnowsze metody i poglądy w nauce geografii<sup>30</sup>. Nałkowskiego, geografa, publicystę i pedagoga, zainspirował jego nauczyciel – Aleksander Szumowski. Szkoła zawsze była Nałkowskiemu bliska, starał się o jej reformę do końca życia i cały czas był nauczycielem. Za najważniejsze uważał kształtowanie u uczniów umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego i zaszczepienie im zamiłowania do przedmiotu, by budować w nich „geograficzne czucie”<sup>31</sup>.

Mimo starań nie udało się wyeliminować w wielu podręcznikach ubóstwa treści i formy, choć na łamach „Muzeum” wielokrotnie zwracano uwagę na potrzebę unowocześniania sposobu nauczania, prezentowano najnowsze osiągnięcia nauk przyrodniczych, w tym geografii. Jednak w znikomym stopniu uwzględniono te sugestie w szkołach na ziemiach polskich. Było to niewspółmierne ze szkol-

<sup>27</sup> S. Krakowski, *Maria Polackówna*, „Przemyskie Zapiski Historyczne” 1987, nr 4–5, s. 250–251.

<sup>28</sup> M. Polackówna [rec.], *Nauka geografii i historii w szkołach średnich*, „Muzeum” 1910, t. 2, s. 120–132.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 124.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 125.

<sup>31</sup> S. Konarski, *Wacław Nałkowski*, PSB, t. XXII, Kraków 1977, s. 500.

nictwem na terenie Austro-Węgier, poza Galicją, gdzie coraz częściej wykorzystywano w dydaktyce fotografie, sciptykon (urządzenie nazywane „latarnią czarnoksiężką” z soczewką i źródłem światła rzucającym obraz na ścianę – przodek rzutnika), gnomony, aparat horyzontalny Klara czy rysunki nauczyciela. Pisał o tym Eugeniusz Romer w 1903 r. na łamach „Muzeum”<sup>32</sup>.

Na przełomie XIX i XX wieku w szkołach na terenie zaboru austriackiego widoczny był związek geografii z historią. Romer w recenzji z 1897 roku informował, że obowiązywały tam podręczniki opisujące łącznie historię i geografii Austro-Węgier. Tak było między innymi w wydanej w 1896 r. książce *Monarchia austriacko-węgierska* Wincentego Haardta. Dzieło to, bazujące na dobrych źródłach, w tym mapach Blasiusa Kozenna, Heinricha Kieperta, Ferdynanda Steinhauera, ze względu na precyzyjność, graniczącą z drobiazgowością – według autora recenzji – zasłużyło na popularność w szkołach<sup>33</sup>. Inny przykład to recenzowana przez Ferdynanda Bostela w „Muzeum” z 1894 r. *Geografia monarchii austro-węgierskiej* Karola Benoniego i Stanisława Majerskiego<sup>34</sup>. Książka, ciesząca się zainteresowaniem uczniów i pedagogów, stała się, według recenzenta, jedną z najlepszych ówczesnych publikacji do użytku szkolnego<sup>35</sup>. Po pierwsze pokazała korelację między historią a geografii, a po drugie jej szczegółowość i drobiazgowość pozwalała na porównanie jej z publikacją Alexandra Supana *Lehrbuch der Geographie für österreichische Mittelschulen und verwandte Lehranstalten sowie zum Selbstunterrichte* (Bamberg 1874, wyd. 11, 1902), używaną w prowincjach niemieckich i stanowiącą dla autorów punkt odniesienia. Pierwsza część podręcznika przedstawia dzieje monarchii, druga zaś ogólne informacje na temat państwa, a trzecia omawia szczegółowo monarchię austriacko-węgierską. Błędy, których nie ustrzeżono się i w tej publikacji, najczęściej dotyczyły nieprawdziwych danych liczbowych i nieprecyzyjnego stylu. Przykładem może być używanie określenia *przeszło*, które językowo oznaczałoby *więcej, ponad*, gdy tymczasem z treści wynika, iż stanowi synonim słowa *blisko*, jeszcze mniej precyzyjnego. Według Bostela autorzy nie uwzględnili aktualnych danych statystycznych, choć mieli do nich dostęp: „Nie widzę powodu, dlaczego byśmy, skoro już podajemy te cyfry, nie mieli użyć zupełnie autentycznych dat statystycznych według ostatniego urzędowego obliczenia”<sup>36</sup> – podkreślił recenzent. Zwrócił też uwagę na pilną potrzebę

<sup>32</sup> E. Romer [rec.], *Geografia*, „Muzeum” 1903, s. 605–615.

<sup>33</sup> E. Romer [rec.], *W. Haardt, Monarchia austriacko-węgierska*, „Muzeum” 1897, s. 449.

<sup>34</sup> F. Bostel [rec.], *K. Benoni, S. Majerski, Geografia monarchii austro-węgierskiej*, wyd. 2, „Muzeum” 1894, s. 399–411. W spisie treści „Muzeum” z 1894 roku popełniono literówkę i podano jako współautora Stanisława Majewskiego.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 399.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 406.

recenzowania podręczników publikowanych jak najszybciej przez więcej niż jednego recenzenta: „Należałoby porzucić wreszcie to stanowisko dziwnej abstynencji, która pozwala na to, aby podręczniki, od lat używane, częstokroć żadnej nie znachodziły w piśmie naszym oceny (...) nam przecież wszystkim powinno zależeć i niewątpliwie, zależy na tem, aby podręczniki w naszych szkołach używane, były coraz to lepsze, aż będą wreszcie zupełnie dobre”<sup>37</sup>.

Nie były to jedyne książki o dziejach i sytuacji Austro-Węgier opublikowane przed wybuchem I wojny światowej<sup>38</sup>. W 1914 r. zrecenzowano podręcznik Stanisława Majerskiego *Geografia kraju ojczystego i monarchii austro-węgierskiej* wydany we Lwowie w 1912 r. Przeznaczony dla klasy IV, na tle innych wyróżniał podjęciem tematyki geografii polskiej z uwzględnieniem, choć w sposób ogólny, polskiej gospodarki, co wiązało się ze zmianami politycznymi. Przykładem może być stosowanie nieprecyzyjnego, ale znaczącego określenia „kraj ojczysty”, w domyśle – Polska, choć jak twierdził recenzent Stanisław Pawłowski, zwrot nieprecyzyjny do tego stopnia, że Niemiec czy Rosjanin mógłby się pod nim podpisać<sup>39</sup>. Zawierał błędy podobnie jak pozostałe podręczniki. Autor recenzji za największe pomyłki uznał niepoprawne nazwy geograficzne, błędne i nieprecyzyjne dane liczbowe oraz odbieganie od tematu. Mimo wielu zalet podręcznik nie poradził sobie z wymaganiami metodycznymi zbliżonymi do współczesnych – brakowało wyjaśnień nieznannej terminologii, nacisk położono na treści dla ucznia zbędne czy niewłaściwe, na przykład przypisanie Austro-Węgrom flory śródziemnomorskiej<sup>40</sup>. Pawłowski zarzucił wręcz, że Stanisław Majerski podjął się napisania podręcznika bez znajomości przedmiotu. Uwaga to dosadna, choć trudno podejrzewać Majerskiego o braki warsztatowe. Podobnie jak wielu geografów z przełomu XIX i XX wieku był specjalistą nie tylko od geografii, lecz także historii czy języka polskiego. Przedmiotów tych uczył początkowo w Tarnopolu, a później we Lwowie. W szkołach, którymi kierował rozszerzał programy nauczania, wprowadzał przedmioty dotychczas nienauczane, m.in. higienę<sup>41</sup>. W recenzjach publikowanych wcześniej nie pojawiały się odniesienia personalne odwołujące się do kunsztu i warsztatu pracy autora<sup>42</sup>.

---

<sup>37</sup> Ibidem, s. 399.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 400.

<sup>39</sup> S. Pawłowski [rec.], *S. Majerski, Geografia kraju ojczystego i monarchii austro-węgierskiej*, „Muzeum” 1914, t. 2, s. 57.

<sup>40</sup> Ibidem, s. 57–58.

<sup>41</sup> Z. Kosiek, *Stanisław Majerski*, PSB, t. XIX, Kraków 1974, s. 171–172.

<sup>42</sup> Tak surowa ocena autorów podręczników nie zdarzała się często, choć Kazimierza Kędzierskiego za podręcznik *Początki geografii*, wydany w Łodzi w 1921 roku, spotkała jeszcze ostrzejsza krytyka ze strony Ludwika Bykowskiego, ówczesnego redaktora naukowego „Muzeum” (nawiasem mówiąc – biologa), który stwierdził, że jedynym wyma-

Stanisław Pawłowski uczył się najpierw w gimnazjach w Samborze i Jaśle, później studiował na Uniwersytecie w Wiedniu, wreszcie na Uniwersytecie Lwowskim: historię pod kierunkiem Bronisława Dembińskiego i geografię u Eugeniusza Romera, którego zawsze uznawał za największy autorytet. Nie dziwi zatem, dlaczego na łamach „Muzeum” często sięgano po recenzje Pawłowskiego. Zaufanie, jakim go darzono, a przede wszystkim olbrzymia wiedza i kompetencje organizacyjne sprawiły, że powierzono mu w 1919 r., po dziewięciu latach pracy naukowej, organizację katedry geografii na Uniwersytecie Poznańskim. Pawłowski, miłośnik wypraw i podróży, ale również praktykujący nauczyciel zachęcał do poznawania otaczającego świata bezpośrednio, a nie tylko czytając podręczniki i opracowania<sup>43</sup>.

W czasie I wojny światowej nie zrezygnowano z wydawania kolejnych podręczników do nauczania geografii. Ukazały się m.in. publikacje Tadeusza Radlińskiego. Autor w latach 1914–1918 uczył geografii w Gimnazjum im. Emiliana Konopczyńskiego w Warszawie, wykładał w Seminarium Nauczycielskim w Warszawie, wiele podróżował. Przez Syberię, Japonię, Stany Zjednoczone, Europę Zachodnią okrążył świat. Podręczniki, którym poświęcił całe życie, często wydawał za własne pieniądze. Cieszyły się one zainteresowaniem jeszcze w latach 30.<sup>44</sup> W 1916 r. w Warszawie ukazały się: *Geografia* cz. 1 dla uczniów szkół średnich i podręcznik *Pięć części świata pozaeuropejskich* dla uczniów niższych klas szkół średnich. W 1917 r. na łamach „Muzeum” recenzję tekstów Radlińskiego napisał Stanisław Pawłowski<sup>45</sup>. Analiza tekstu pozwala stwierdzić, że plusem *Geografii* było wprowadzenie zagadnień związanych z geografią ogólną i wyjaśnienie podstawowych pojęć, czasami dla ucznia zbyt trudnych. Autor deklarował się jako przeciwnik suchych definicji, miał świadomość, że na uczniów bardziej oddziałują obrazy. Z metodycznego punktu widzenia w podręczniku najbardziej interesujące było wychodzenie od tego, co uczniowi najbliższe, od zagadnień, które może zrozumieć dzięki zmysłom, by przejść do zagadnień bardziej skomplikowanych, odległych i abstrakcyjnych. Analiza nowatorskich pomysłów pokazuje, że w wielu kwestiach, na przykład układzie treści, unikaniu pamięciowego opanowania informacji, Radliński był prekursorem. Niestety nie ustrzegł się pomyłek, które zdumiewają, zważywszy na jego biografię i wykształcenie. Choć był przeciwnikiem definicji, uparcie je stosował, a choć był podróżnikiem, unikał map geograficznych. W dodatku popełniał błędy rzeczowe, jak np. wspomniane przez

---

ganiem stawianym uczniowi jest pamięciowe opanowanie materiału, a samego autora określono mianem „profana”. L. Bykowski [rec.], *K. Kędziński, Początki geografii*, „Muzeum” 1922, s. 376.

<sup>43</sup> A. Dzieczkowski, *Stanisław Pawłowski*, PSB, t. XXV, Kraków 1980, s. 513–515.

<sup>44</sup> S. Konarski, *Tadeusz Radliński*, PSB, t. XXIX, Kraków 1986, s. 711–712.

<sup>45</sup> S. Pawłowski [rec.], *T. Radliński, Geografia. Część I*, „Muzeum” 1917, s. 131–132.



Stanisława Pawłowskiego mylenie wodociągu ze sztucznym źródłem<sup>46</sup>. Niektóre uchybienia powtarzają się w *Pięciu częściach świata pozaeuropejskich* i choć w podręczniku zamieszczono mapy, to według Pawłowskiego przygotowane do nich ćwiczenia nie były dostosowane do wieku odbiorców. Nie pozwalało to na harmonijne rozszerzanie wiedzy, zwłaszcza, że chaos w układzie treści i w ikonografii nie skłaniał ucznia do indywidualnych poszukiwań<sup>47</sup>. Recenzent Stanisław Pawłowski, biorąc pod uwagę doświadczenie autora, a jednocześnie popełnione błędy w podręczniku, pytał: „Kto go [Radlińskiego – G.M.] nauczył rozumieć mapkę izoterm, opadów, flory, gospodarczą i inne?”<sup>48</sup>, ostatecznie dochodząc do konkluzji, że podręcznik ów nie jest godzien odradzającej się szkoły<sup>49</sup>. Przykład Tadeusza Radlińskiego pokazuje, że nawet pozostawanie czynnym nauczycielem nie jest receptą na przygotowanie idealnego podręcznika. Zmiany sposobu recenzowania miały też inny aspekt. Nadal były wnikliwe, często wielostronicowe, jednak coraz częściej pojawiał się w nich delikatny subiektywizm.

Po 1918 r., mimo wielu negatywnych ocen w latach poprzednich, wznawiano *Geografię* Tadeusza Radlińskiego (w 1920 r. opublikowano piąte wydanie), która zdaniem Waleriana Hecka wyróżniała się teraz formatem, drukiem, wyraźnymi rycinami<sup>50</sup>.

W dwudziestoleciu międzywojennym ukazały się liczne nowe publikacje, ale wznawiano też jeszcze książki wydane przed I wojną światową, często do dodatkowej, domowej lektury. Przykład to m.in. podręczniki wspomniane przez Hecka w recenzji z 1921 r.: Anny Nałkowskiej *Geografia szkolna (elementarna)* – wydanie II w 1907 r., Stefana Łaganowskiego *Geografia w zakresie szkoły średniej* – wydanie II w 1908 r. czy *Krajoznawstwo* Delfiny Gayówny (1910)<sup>51</sup>, zalecane przez recenzenta raczej do lektury domowej niż codziennej pracy szkolnej. Wyjątkową postacią wśród tych autorów była Anna Nałkowska, żona Wacława Nałkowskiego, absolwentka geografii na Uniwersytecie w Lipsku, która uczyła w warszawskich szkołach średnich. Jej czynna działalność na forum międzynarodowym w The Society of Women Geographers w Waszyngtonie przyniosła nagrodę – Srebrny Wawrzyn Polskiej Akademii Literatury<sup>52</sup>.

W okresie funkcjonowania w obcych strukturach politycznych i w zupełnie odmiennych systemach szkolnictwa powstawały na ziemiach polskich podręcz-

---

<sup>46</sup> Ibidem, s. 131.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 132–134.

<sup>48</sup> S. Pawłowski [rec.], *T. Radliński, Geografia. Pięć części świata (pozaeuropejskich)*, „Muzeum” 1917, s. 134.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 134.

<sup>50</sup> W.H. [rec.], *T. Radliński, Geografia. Wyd. V*, „Muzeum” 1921, s. 100.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 100.

<sup>52</sup> S. Konarski, *Wacław Nałkowski*, op. cit., s. 502.

niki o różnym poziomie merytorycznym, ikonograficznym czy metodycznym. Z tego powodu znaczącą rolę odgrywały recenzje zamieszczane na łamach „Muzeum”. Pozwalają one prześledzić, w jaki sposób zmieniało się nie tylko spojrzenie na geografję jako przedmiot szkolny, ale także na metodykę nauczania. Wiele z recenzji było rozbudowanych, niektóre natomiast krótkie i enigmatyczne. Jak pokazują dalsze losy podręczników do geografii po 1918 r., przyniosły one wymierne korzyści dla poprawy jakości publikowanych podręczników.

## Bibliografia

- „Muzeum” 1885–1939.
- Baranowski B., Dziedzicki L., *Geografia powszechna*. Lwów 1906.
- Bostel F. [rec.], B. Baranowski, L. Dziedzicki, *Geografia powszechna*, „Muzeum” 1891, s. 366–372.
- Bostel F. [rec.], Benoni Dr K., *O udzielaniu początków geografii. Uwagi metodyczne*, „Muzeum” 1891, s. 252–253.
- Bostel F. [rec.], K. Benoni, L. Tatomir, *Krótki rys geografii do użytku szkolnego (wyd. IV)*, „Muzeum” 1890, s. 647.
- Bostel F. [rec.], K. Benoni, S. Majerski, *Geografia monarchii austro-węgierskiej, wyd. 2*, „Muzeum” 1894, s. 399–411.
- Bostel F., *Benoni Karol*, PSB, t. I, Kraków 1935, s. 439–440.
- Bykowski L. [rec.], K. Kędzierski, *Początki geografii*, „Muzeum” 1922, s. 376–377.
- Dzięczkowski A., *Stanisław Pawłowski*, PSB, t. XXV, Kraków 1980, s. 513–515.
- Encyklopedia powszechna Orgelbranda*, t. XXV, Warszawa 1867, s. 33.
- Hartleb K., *Ferdynand Bostel*, PSB, t. II, Kraków 1936, s. 375–376.
- Hulewicz J., *Dziedzicki Ludwik*, PSB, t. VI, Kraków 1948, s. 130
- J. [rec.], A. Balbi, *Allgemeine Erdbeschreibung. Handbuch des geographischen Wissens, 8 Aufl.*, Wien, „Muzeum” 8, 1892, z. 10, s. 659–660.
- Konarski S., *Tadeusz Radliński*, PSB, t. XXIX, Kraków 1986, s. 711–712.
- Konarski S., *Wacław Nalkowski*, PSB, t. XXII, Kraków 1977, s. 500–502.
- Kosiek Z., *Stanisław Majerski*, PSB, t. XIX, Kraków 1974, s. 171–172.
- Krakowski S., *Maria Polackówna*, „Przemyskie Zapiski Historyczne” 1987, nr 4–5, s. 250–251.
- Lityński M., *O dzisiejszym stanie nauki geografii w szkołach średnich*, „Muzeum” 1894, s. 695–699.
- Majerski S., *Nauka o horyzoncie metodycznie przeprowadzona dla II. kl. Gimnazjalnej*, „Muzeum” 1890, s. 39–44.
- Maternicki J., *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974.



Meissner A., *Bolesław Adam Baranowski – przedstawiciel galicyjskiej pedagogiki urzędniczej*, [w:] *Biografie pedagogiczne*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, t. 9: *Galicja i Jej Dziedzictwo*, Rzeszów 1997, s. 81–92.

Możdżeń S.I., *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848–1884*, Wrocław 1974.

Pawłowski S. [rec.], *Geografia w programie naukowym szkoły powszechnej i szkoły średniej*, „Muzeum” 1919, s. 172–178.

Pawłowski S. [rec.], *Kilka uwag o najnowszym planie nauki geografii w szkole średniej*, „Muzeum”, 1910, t. 1, s. 355–367.

Pawłowski S. [rec.], *S. Majerski, Geografia kraju ojczystego i monarchii austriacko-węgierskiej*, „Muzeum” 1914, t. 2, s. 57.

Pawłowski S. [rec.], *T. Radliński, Geografia. Część I*, „Muzeum” 1917, s. 131–132.

Pawłowski S. [rec.], *T. Radliński, Geografia. Pięć części świata (pozaeuropejskich)*, „Muzeum” 1917, s. 132–134.

Polackówna M. [rec.], *Nauka geografii i historii w szkołach średnich*, „Muzeum” 1910, t. 2, s. 120–132.

Puszka A., *Rola nauczyciela historii i geografii w rozwoju badań historycznych i geograficznych w Galicji w II połowie XIX wieku*, t. 20: *Galicja i Jej Dziedzictwo*, Rzeszów 2008, s. 94–114.

[Red.], *Baranowski Bolesław*, PSB, t. I, Kraków 1935, s. 277.

Romer E. [rec.], *Geografia*, „Muzeum” 1903, s. 605–615.

Romer E. [rec.], *W. Haardt, Monarchia austriacko-węgierska*, „Muzeum” 1897, s. 449–452.

*Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008.

*Sprawozdania z posiedzenia kół*, „Muzeum” 1891, s. 836.

Szulakiewicz W., *O zasłużonych redaktorach czasopisma „Muzeum” (1885–1939)*, [w:] *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2013, s. 105–117.

W.H. [rec.], *T. Radliński, Geografia. Wyd. V*, „Muzeum” 1921, s. 100.



TERESA SADOŃ-OSOWIECKA  
UNIwersytet Gdański  
ORCID 0000-0002-6206-7775

## **Aktualność dydaktycznych ujęć w dawnych podręcznikach do geografii**

### **Streszczenie**

Autorka podejmuje się rekonstrukcji ujęć dydaktycznych podręczników do geografii z początku XX wieku, szczególną uwagę zwracając na pisane przez Eugeniusza Romera, Waława Nałkowskiego, Stanisława Pawłowskiego, Zofię Cichocką-Petrażycką. Według współczesnych poglądów dydaktycznych, mających źródła w pracach Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego czy Jerome S. Brunera, istotne jest tworzenie warunków umożliwiających samodzielność uczniów w poszukiwaniu i budowaniu wiedzy, uczenie się i przechodzenie od wiedzy osobistej czy potocznej do naukowej. Mogłyby temu służyć podręczniki szkolne. Analiza układu treści, sposobu zadawania pytań, odsyłania do różnych źródeł (przede wszystkim atlasu geograficznego), sposobu przedstawiania faktów w dawnych podręcznikach do geografii sugeruje, że sprzyjały one uczeniu się, nie dawały gotowych odpowiedzi, ale „impertynencko zmuszały do myślenia” – jak ocenił Waław Nałkowski podręcznik Eugeniusza Romera. Podręczniki z początku XX wieku wydają się odpowiadać współczesnym poglądom dotyczącym uczenia się.

**Słowa kluczowe:** podręcznik szkolny, uczenie się geografii, konstruowanie wiedzy

## **The Relevance of Didactic Approaches in Old Geography Textbooks**

### **Abstract**

The author undertakes to reconstruct the didactic assumptions of geography textbooks from the early 20th century, paying particular attention to textbooks written by Eugeniusz Romer, Waław Nałkowski, Stanisław Pawłowski, and Zofia Cichocka-Petrażycka. According to contemporary didactic views, having their sources in the works of J. Piaget, L. Wygotski or J.S. Bruner, it is important to create conditions that enable students to be independent in searching for and building knowledge (learning) and to move from personal or colloquial knowledge to scientific knowledge. School textbooks could be conducive to that. The analysis of the structure of the content, of the way of asking questions,

referring to various sources (primarily the geographical atlas), the way of the functioning facts in the old geography textbooks suggest that they were conducive to learning, did not give ready answers, but “impertinently made you think” – as he commented Romer’s textbook Waław Nałkowski. In this juxtaposition, today’s school geography textbooks, providing ready-made facts, ready-made meanings, facilitating the assimilation of a specific material (and not learning) seem to be more conducive to traditional teaching than textbooks from the beginning of the 20th century.

**Keywords:** school textbook, learning geography, constructing knowledge

*Wszystko spłynie na potoku,  
Wszystko zniknie na głębinie,  
Co widome tylko oku –  
Lecz idea nie przeminie!*<sup>1</sup>

## Wprowadzenie

Wydawnictwa oferujące podręczniki szkolne, reklamując je, odwołują się do nowoczesnych koncepcji nauczania. Mimo to „do mitów należy [...] stwierdzenie powtarzane powszechnie przez przedstawicieli wydawnictw, że ich podręczniki są tak dobre, iż zaspakajają wszystkie potrzeby współczesnej szkoły”<sup>2</sup>. Nowoczesność podejścia widać przede wszystkim w wysokiej jakości materiałach graficznych, istotnych w edukacji geograficznej. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że ulegając presji rynku, będą oferować w atrakcyjnej formie jednoznaczna, bezdyskusyjną wiedzę<sup>3</sup>. Czerpać mogą więc – bardziej niż z naukowych – z teorii potocznych („folk-dydaktyki”), które czasem wiodą nas „na manowce”<sup>4</sup>. Problemem może być, że wyobrażenia rodziców o edukacji geograficznej wiążą się z ich doświadczeniami, które często traktują geografę jako dziedzinę wiedzy nazew-

---

<sup>1</sup> Motto umieszczone na stronie tytułowej podręcznika: W. Nałkowski, *Zarys geografii rozumowej (gieologii)*, Warszawa 1907; pogrubienie: Teresa Sadoń-Osowiecka.

<sup>2</sup> M. Kucharska, *Funkcje szkolnych podręczników geografii*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, red. J. Rodzoś, P. Wojtanowicz, Lublin 2009, s.131.

<sup>3</sup> W odniesieniu do podręczników z początku XXI wieku zwracały na to uwagę, m.in.: M. Kucharska, op. cit., s. 127–132; E. Szkurlat, *Koncepcja podręcznika do geografii w świetle współczesnych wymagań egzaminacyjnych*, [w:] *W poszukiwaniu*, op. cit., s. 53–60, T. Sadoń-Osowiecka, *Podręcznik geografii według wydawców, nauczycieli i uczniów a teoria dydaktyki*, [w:] *W poszukiwaniu*, op. cit., s. 205–211.

<sup>4</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 15.

niczej, która wymaga tylko odtworzenia informacji<sup>5</sup>. Taka edukacja, choć łatwo odnieść w niej sukces poprzez wyuczenie się zadanych treści, służy doraźnym celom popisowym – tzw. celom „ego” według J. Brophy’ego, a „wtedy uczniowie traktują zadanie bardziej jako sprawdzian zdolności wykonania go niż okazję do nauczenia się czegoś”<sup>6</sup> i nie sięgają po głębsze strategie konstruowania wiedzy<sup>7</sup>. Z drugiej strony „ciągle nauczyciele myślą o nauczaniu w kategoriach przekazywania wiedzy – co [...] prowadzi do [...] nauczania gotowych rzeczy do odtworzenia w sytuacji egzaminacyjnej”<sup>8</sup>.

Dlatego warto przyjrzeć się dawnym szkolnym podręcznikom do geografii, z ubogą – w porównaniu do dzisiejszych możliwości edycyjnych – szatą graficzną, które jednak przy wnikliwej analizie okazują się bogate intelektualnie i mogą inspirować współczesnych autorów i wydawców. Podkreślić trzeba, że nie chodzi tu o ściśle powielanie, ale inspirację do bardziej twórczego zaangażowania i uczniów, i nauczycieli.

Dziś, z oczywistych względów, niemożliwe jest ściśle naśladownictwo, odtworzenie zawartości podręczników. Inne są warunki społeczne, gospodarcze, polityczne. Zaszły przemiany kulturowe, posługujemy się innym językiem, inaczej postrzegana jest nauka, w tym geografia. Jednak poznawcze funkcjonowanie człowieka, sens uczenia się, co można odczytać ze sposobów ujęcia treści w niektórych podręcznikach do geografii z początków XX wieku, odpowiadają dydaktyce dzisiejszej<sup>9</sup>. Współcześnie akcentuje się, niezależnie od filozofii edukacyjnych i ich założeń ontologicznych i epistemologicznych<sup>10</sup>, znaczenie poznawczej aktywności ucznia, choć różnie rozumianej w odmiennych paradygmatach dydaktycznych. Dotyczy to zarówno aktywności ucznia kierowanej przez nauczyciela ku zamierzonym przez niego lub przez program nauczania celom – ujęć obiektywistycznych, jak i uczenia się traktowanego jako samodzielne lub z rówieśnikami – ujęć konstruktywistycznych inspirowanych poglądami J. Piageta, L. Wygotskiego, J.S. Brunera. Umożliwiają one przechodzenie w naturalny sposób od wiedzy osobistej, potocznej do naukowej. Dowodów na to, że taka aktywność rozwija

<sup>5</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 119.

<sup>6</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 40.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 101.

<sup>9</sup> Zob. T. Sadoń-Osowiecka, *Nowe na gruncie tradycji. Konstruktywistyczne podejście do nauczania geografii?*, [w:] *Idee i praktyczny uniwersalizm geografii. Geografia społeczno-ekonomiczna. Dydaktyka*, red. T. Komornicki, Z. Podgórski, „Dokumentacja Geograficzna” nr 33, Warszawa 2006, s. 358–361.

<sup>10</sup> Dorota Klus-Stańska wyróżnia w obrębie dydaktyki trzy nadrzędne paradygmaty różniące się założeniami na temat istoty rzeczywistości: obiektywistyczny, konstruktywistyczno-interpretywny, transformatywny (D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, op. cit., s. 57).

procesy poznawcze, a co za tym idzie proces uczenia się, dostarcza współcześnie neuronauka, zwracając uwagę m.in. na plastyczność mózgu adekwatną do warunków nań oddziałujących<sup>11</sup>. Sugeruje to przejście w edukacji „od nastawienia na efekt ku większemu nastawieniu na proces”<sup>12</sup>.

W artykule przeanalizowano kilka podręczników z końca XIX i z pierwszej połowy XX wieku, które prezentują zawartość zmuszającą do namysłu i do aktywności intelektualnej: Wacława Nałkowskiego *Zarys geografji powszechnej (rozumowej)*<sup>13</sup>, Eugeniusza Romera *Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich z atlasem geograficznym*<sup>14</sup>, Tadeusza Radlińskiego *Geografja. Część III: Europa*<sup>15</sup>, Stanisława Pawłowskiego *Geografja Polski dla I klasy gimnazjalnej*<sup>16</sup>, Zofii Cichockiej-Petrażyckiej *Geografia gospodarcza Polski współczesnej. Podręcznik dla średnich szkół zawodowych i liceów handlowych*<sup>17</sup>. Wszystkie przeznaczone były dla uczniów gimnazjów lub szkół średnich.

Aby pokazać ich użyteczność dla współczesnego myślenia o edukacji, nie omawiam ich szczegółowo, oddzielnie, ale jako ilustracje koncepcji dydaktycznych, których, mimo obecnej rozległej wiedzy o teoretycznych podstawach poznawczego funkcjonowania człowieka, nie ma w wielu współczesnych podręcznikach do geografii powielających tryb podający<sup>18</sup>. Mariola Tracz i Bożena Wójtowicz, pisząc o kształtowaniu pojęć geograficznych, zwracają uwagę, że dominującym podejściem w dzisiejszych podręcznikach geografii do szkoły podstawowej jest werbalizm (opis i nazewnictwo)<sup>19</sup>, podczas gdy:

---

<sup>11</sup> S. Dylak, op. cit., s. 45.

<sup>12</sup> Ibidem. Zob. także D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, op. cit., T. Sadoń-Osowiecka, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Kraków 2009.

<sup>13</sup> W. Nałkowski, *Zarys geografji powszechnej (rozumowej)*, Warszawa 1887. Późniejsze wydanie podręcznika nosi tytuł *Zarys geografji rozumowej (gieologii)*, Warszawa 1907.

<sup>14</sup> E. Romer, *Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich z atlasem geograficznym*, Warszawa 1908.

<sup>15</sup> T. Radliński, *Geografja. Część III Europa*, Warszawa 1922.

<sup>16</sup> S. Pawłowski, *Geografja Polski dla I klasy gimnazjalnej*, Lwów 1917.

<sup>17</sup> Z. Cichocka-Petrażycka, *Geografia gospodarcza Polski współczesnej. Podręcznik dla średnich szkół zawodowych i liceów handlowych*, Warszawa 1932.

<sup>18</sup> T. Sadoń-Osowiecka, *Możliwości konstruktywistycznych ujęć edukacji geograficznej na podstawie analizy wybranych podręczników*, [w:] *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, „Prace Monograficzne Komisji Edukacji Geograficznej PTG”, t. 11, Poznań 2021, s. 113–124.

<sup>19</sup> M. Tracz, B. Wójtowicz, *Kształtowanie pojęć geograficznych w szkole podstawowej w świetle podstawy programowej i podręczników do geografii*, [w:] *Kształtowanie i ocenianie umiejętności*, op. cit., s. 63.

bardziej efektywnym sposobem w klasach VI i VII byłoby podejście indukcyjne, angażujące ucznia poznawczo i emocjonalnie, bo zgodnie ze współczesnymi poglądami na temat wiedzy, jest ona złożona z obrazów, pojęć, sądów i emocji<sup>20</sup>.

## Dawne i współczesne poglądy na temat funkcji podręcznika szkolnego do geografii

Zastanawiając się nad rolą i funkcjami podręcznika do geografii, nie sposób nie odwołać się do założeń dydaktycznych współczesnej edukacji i jej uwikłaniu między transmisją a tworzeniem wiedzy, co wyraża się w alternatywach obrazu świata, wiedzy i sposobów dochodzenia do niej:

- założony z góry obraz świata versus świat wielowymiarowy oglądany z różnych perspektyw;
- przekaz z góry ustalonej prawomocnej wiedzy versus konstruowanie jej na faktach, doświadczeniu osobistym, teoriach naukowych, ideach;
- rozwiązywanie zadanych problemów, wyjaśnianie versus formułowanie problemów, analizowanie ich rozwiązań z różnych punktów widzenia, w różnych kontekstach (rozumienie).

Analiza poglądów dawnych i obecnych na rolę podręcznika do nauki geografii pozwala wyodrębnić trzy stanowiska, które odzwierciedlają też idee dydaktyczne:

- nastawienie na wiedzę nazewniczą, przekaz informacji;
- nastawienie na przekaz ustrukturyzowanej wiedzy z uwzględnieniem samodzielnych obserwacji i rozwiązywania problemów przez ucznia;
- nastawienie na samodzielne zdobywanie i tworzenie wiedzy przez ucznia przy nieznacznej pomocy nauczyciela – tworzenie środowiska dydaktycznego, w którym m.in. książki, atlasy i podręczniki (różne) mogą stanowić źródła dla uczenia do konstruowania wiedzy (własnego obrazu świata)<sup>21</sup>.

Elżbieta Szkurląt, zastanawiając się nad cechami współczesnego podręcznika geografii sprzyjającego aktywności poznawczej ucznia, zwracała uwagę na tok poszukujący, charakteryzujący się ograniczoną ilością tekstu, selekcją materiału informacyjnego i definicyjno-pojęciowego, dużym udziałem różnych źródeł informacji (teksty źródłowe, mapy, fotografie, rysunki, wykresy, schematy, zestawienia liczbowe), problemowym ujęciem materiału, ukazywaniem toku wnioskowania., wieloma ciekawie sformułowanymi zadaniami. Te atrybuty mogłyby inspirować ucznia do myślenia i samodzielnych poszukiwań<sup>22</sup>. Znamienne jest,

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 62.

<sup>21</sup> T. Sadoń-Osowiecka, *Podręcznik geografii*, op. cit., s. 208.

<sup>22</sup> E. Szkurląt, op. cit., s. 59.

że wybitny polski dydaktyk Wincenty Okoń, opisując badawczą funkcję podręcznika ściśle związaną z funkcją informacyjną (wbrew powszechnemu zwyczajowi traktowania oddzielnie wiadomości i umiejętności w praktyce szkolnej), jako przykłady przywoływał tylko te sprzed II wojny światowej<sup>23</sup>. Takie podręczniki miałyby pobudzać uczniów do samodzielnego rozwiązywania problemów i stopniowo wprowadzać do podejmowania badań na skalę dostępną uczącym się.

Założenia współczesnej edukacji, nastawionej na uczenie się przez całe życie (*longlife learning*), a tym samym na samodzielność, szerzej traktują funkcję podręcznika. Główne zadania to nie przekaz informacji, ale stymulowanie zainteresowania ucznia (motywacja), umożliwienie transferu wiedzy (np. połączenie edukacyjnych doświadczeń z codziennym życiem ucznia), elastyczność wiedzy (sytuowanie jej w różnych kontekstach), łączenie różnych dyscyplin wiedzy<sup>24</sup>. Ten ostatni aspekt wydaje się współgrać z ideą Basila Bernsteina, czyli programu jako integracji skupionej na idei nadrzędnej (zagadnieniu, problemie), przeciwstawianego programowi jako kolekcji, gdzie „programy kształcenia i schematy wykładów są sformułowane w sposób bardzo kategoryczny i wyraźny”<sup>25</sup>.

Rozważania Bernsteina dotyczą programu na różnych poziomach kształcenia. Mogą się odnosić do podstawy programowej (National Curriculum) i poszczególnych przedmiotów, a nawet lekcji realizowanych przez konkretnego nauczyciela. W przypadku geografii koncepcja programu jako integracji wydaje się szczególnie przydatna, bo:

zadaniem geografii jest wiązanie poszczególnych rozproszonych nauk w jedną organiczną całość, [...] która by dawała uczniowi jednolity światopogląd, uzdolniała w przyszłym życiu do przyjmowania właściwej postawy wobec otaczających zjawisk<sup>26</sup>.

Przy okazji należy zwrócić uwagę, że sformułowanie „jednolity światopogląd” w zacytowanym fragmencie nie mogłoby dotyczyć kształtowania poglądu jednakowego dla wszystkich uczniów, ale, analizując inne wypowiedzi Nałkowskiego, trzeba by odnieść je właśnie do integrowania wiedzy z różnych dziedzin przez jednego ucznia, by uczynić ją użyteczną przy interpretacji zjawisk.

Można przypuszczać, że taką integrację w podręcznikach geografii miał na myśli Nałkowski, pisząc:

---

<sup>23</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003. Zob. T. Sadoń-Osowiecka, *Podręcznik geografii*, op. cit., s. 206.

<sup>24</sup> Ch. Hummel, *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*, Hamburg 1988.

<sup>25</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 42.

<sup>26</sup> W. Nałkowski, *Zarys metodyki geografii*, Warszawa 1908, [w:] W. Nałkowski, *Dydaktyka geografii. Wybór pism*, red. G. Wuttke, Warszawa 1968, s. 129.



choć obecnie słychać już wszędzie nawoływania w geografii: wiązać, wiązać, i jeszcze raz wiązać [...], to jednak wszyscy jeszcze dalecy jesteśmy od takiego wysokiego ideału, „aby żaden fakt nie stał oddzielnie” [...]; w najlepszych podręcznikach geograficznych napotyka się jeszcze bardzo wiele materiału pamięciowego<sup>27</sup>.

Według niego podręczniki powinny przedstawiać sposób rozumowania i traktowania faktów przydatnych do formułowania idei. To sposób ujęcia faktów, a nie one, jest najważniejszy w edukacji geograficznej. Nałkowski krytykował podręczniki „faktyczne”, „konspektowe”, jak je nazywał, zwracając uwagę na współczesny sposób motywacji do nauki. Argumentował:

Pomijam już, że nie wiadomo, jaka władza ma wydawać rozporządzenia, które to mianowicie fakty „zapamiętać należy” [...]; w rzeczywistości jednak zapamiętujemy tylko to, co zapamiętać możemy; a znowu ta możliwość nie zależy od takich środków policyjnych, jak nakazy, rozporządzenia; nie jest proporcjonalna do intensywności kucia spreparowanych, suchych faktów, lecz [...] do stopnia ich myślowego powiązania oraz do stopnia uczuciowego zainteresowania, jakie obudzić mogą<sup>28</sup>.

Stwierdzał, nawiązując do ówczesnych podręczników wzorowanych na niemieckich *Lehrbuchach*, zawierających *systematyczne pytania z odpowiedziami*:

gdy podręcznik ułożony jest jak katechizm, cierpi [...] samodzielność ucznia w formułowaniu odpowiedzi (które już są gotowe), a nauczyciel jest takim podręcznikiem znacznie skrepowany<sup>29</sup>.

Za popularność podręczników faktograficznych winił m.in. „niedostateczny rozwój wiedzy geograficznej w ogóle”<sup>30</sup>. Podczas gdy „podręcznik rozumowy”:

zmusza do zbyt wielkiej pracy myślowej, to podręczniki pamięciowe pozwalają sprowadzić całą pracę pedagogiczną do paznokciowego naznaczania zadanej lekcji<sup>31</sup>.

W odróżnieniu od *Lehrbuchów*, które można by nazwać podręcznikami nauczającymi, Nałkowski aprobował „metodę dialogiczną” w tzw. *Lernbuchach* – zawierających tylko pytania, co sprzyja uczeniu się, choć według niego z kolei „cierpi tu strona formalna nauki oraz harmonia systematycznego i pełnego objęcia całości”<sup>32</sup>.

Przykładem jest podręcznik Eugeniusza Romera wyłącznie z pytaniami i atlasem, który był głównym źródłem poszukiwania odpowiedzi, bo według Romera:

---

<sup>27</sup> Ibidem, s. 136–137.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 136.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 128.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 137.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 135.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 128.

mapa [...] to pismo obrazowe, dla którego zrozumienia potrzeba tylko zdrowych zmysłów, a że te zmysły funkcjonują u dzieci dziesięcioletnich znacznie lepiej, niż po wtłoczeniu w nich pamięciową drogą dogmatów, to nie ulega dla mnie żadnym wątpliwości<sup>33</sup>.

Dla Romera, wybitnego geografa uczącego także młodsze dzieci, podręcznik nie był potrzebny na lekcjach. Jego „pytajny”, jak Nałkowski określał podręcznik, odzwierciedlał metodę heurystyczną stosowaną podczas lekcji:

moje pytania stanowią zawsze zamknięty cykl, wiodąc ucznia od rzeczy dobrze znanych do nieznanymi, z tą jednak tendencją, by rzeczy nieznanne uczeń samoistnie poznał<sup>34</sup>.

Podręcznik był rewolucyjny na owe czasy, zatem negowano jego założenia, a jednocześnie tak komentowano:

na każdym kroku wymaga zastanawiania się i myślenia o rzeczy, jest przeto dla nauczyciela niewygodna [...], chcąc uczyć z tej książki trzeba całą geografię doskonale umieć, [...] stawiająca impertynencko swymi pytaniami wielkie wymagania nauczycielowi, zmuszająca despotycznie do myślenia zarówno nauczyciela, jak i ucznia<sup>35</sup>.

Po czterech latach ukazał się nowy podręcznik Romera<sup>36</sup> – „podręcznik typu pośredniego”, jak nazwałby Nałkowski – uwzględniający słowa krytyki, a więc z większą ilością tekstu przeplatane pytania, niemniej ciągle „despotycznie” zmuszający do myślenia. Wynikało to z przeświadczenia, iż:

podręcznik musi unikać wszystkiego, co mapa wprost daje. [...] Nie daje natomiast karta związku przyczynowego, przynajmniej nie daje wprost, tu więc jest główna rola podręcznika<sup>37</sup>.

Warto odwołać się do bliższej współczesności perspektywy z innego kręgu kulturowego – edukacji australijskiej, gdzie wyraźne było konstruktywistyczne podejście do edukacji. Widać je w kryteriach jakości zadań i ćwiczeń w podręcznikach do geografii:

- czy są motywujące?
- czy są zrozumiałe?
- czy pozwalają na wyartykułowanie uczniowskich przekonań?
- czy urealniają świat?
- czy przygotowują uczniów do życia?<sup>38</sup>

Zwracają one uwagę na to, jaka wiedza jest ważna dla ucznia.

---

<sup>33</sup> E. Romer, cyt. za: A. Chałubińska, *Różne drogi nauczania geografii*, Warszawa 1959, s. 35.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Cyt. za: A. Chałubińska, op. cit., s. 34.

<sup>36</sup> E. Romer, op. cit.

<sup>37</sup> Cyt. za: A. Chałubińska, op. cit., s. 34.

<sup>38</sup> D.R. Wright, *Applied textbook research in geography*, [w:] *Developing skills in geographical education*, red. A. Gerber, J.G. Lidston, Brisbane 1988, s. 327–332.

Jeśli przyjąć, że podręczniki są odbiciem społeczeństwa, które je produkuje<sup>39</sup>, warto, analizując zawartość podręczników, zastanowić się, w jakim społeczeństwie żyjemy i żyliśmy, uwzględniając także przemyslenia Nałkowskiego:

[...] walka między rozmowością a faktycznością w „geografii” [...] mogłaby się komuś wydawać burzą w szklance wody, sprawą drobną, a nawet indywidualną i pretensjonalną; sąd taki jednak byłby znowu ciasny [...] jest to [...] walka tych pedagogów, co chcieliby z ludzi uczynić istoty myślące i czujące, z tymi formalistami, którzy by chcieli uczynić z nich jedynie maszyny do spełniania pewnych usług społecznych<sup>40</sup>.

### Opisy świata w podręcznikach geografii z początku XX wieku

Podręczniki, które przeszło sto lat temu mogłyby uczynić z ludzi „istoty myślące i czujące”, w czasach, gdy nie było tylu filmów popularnonaukowych, telewizji, radia, Internetu, monopolizowały wiedzę o świecie. Nie wszystkie też wykorzystywały w tym celu stawianie uczniom pytań.

Z perspektywy współczesnego czytelnika, jako autorka artykułu, stwierdzam, że teksty w nich zamieszczone zdumiewają głębią przemyśleń, problematyzowaniem przedstawianych zjawisk, gdzie fakty są tylko ilustracją toku myślenia; zachwycają plastycznością i dynamizmem opisów krajobrazów i ludzi, co pobudza wyobraźnię. Choć przy powierzchownym oglądzie mogłyby sprawiać wrażenie zbyt obszernych, nudnych podręczników z powodu braku pytań, co nie zachęca do aktywności. Jednak ich dydaktyczna użyteczność polega na tym, że pokazują sposoby ujmowania postrzeganych faktów i wyprowadzania wniosków. Można by powiedzieć – pełnią funkcję metapoznawczą; są przykładem postępowania z napotykanymi przez ucznia napływającymi nowymi informacjami w przyszłości; paradoksalnie (ze względu na to, że jest to „cudza” twórczość) uczą indywidualnego uczenia się; pod warunkiem, że nauczyciel nie będzie wymagał tylko odtworzenia samych faktów. Nałkowski przestrzegał przed tym we wstępie do *Zarysu geografii powszechnej (rozumowej)*:

Książka obejmująca wyliczanie gór, rzek, miast, gubernij itd. nie może rościć sobie pretensyi do godności szkolnego podręcznika geografii [...] Fakta mają być tutaj nie celem lecz środkiem: służyć jako ilustracje, jako dowody pewnych ogólnych praw naukowych<sup>41</sup>.

Niestety nie sposób sprawdzić, jak podręczniki odbierane były przez uczniów. Można jedynie posiłkować się stwierdzeniami Nałkowskiego, że jego podręczni-

---

<sup>39</sup> N.J. Graves, B. Murphy, *Research into geography textbooks*, [w:] *Reflecting Practice in geography teaching*, red. A. Kent, London 2000, s. 228–237.

<sup>40</sup> W. Nałkowski, *Zarys metodyki*, op. cit., s. 82.

<sup>41</sup> W. Nałkowski, *Zarys geografii rozumowej*, op. cit.

ki powstawały na podstawie obserwacji pracy uczniów. Realizowały ideę szkolnej geografii:

Praktycznym zadaniem geografii jest [...] dać uczącemu się ogólne narzędzie, ogólny oręż w walce o byt, to znaczy rozwiniąc jego władze umysłowe rozumowaniem, a władze zmysłowe obserwacją<sup>42</sup>.

Przedstawienie Szkocji w *Zarysie geografii powszechnej (rozumowej)* angażuje emocje. Jednocześnie jest opisem typu humboldtowskiego, jak określał go Nałkowski. Wiąże w poetycką całość środowisko życia i sposób działania w nim człowieka, zapowiadając późniejszą o kilkadziesiąt lat koncepcję regionu Vidala de la Blaché. Tak działa na wyobraźnię, że mógłby być początkiem powieści grozy:

Poszarpane skały, strome wąwozy i przepaście, tajemnicze, ponure górskie jeziora i moczary, rwące potoki, mgły i dżdże przysłaniają krajobrazy. Niebo zawsze chmurne, szalone wichry, które ogałają góry z drzew, pioruny, których huk odbija się wielokrotnym echem wśród skał – wszystko to składa się na krajobraz pełen tajemniczości i grozy, której wpływ na mieszkańców wyraził się w ich zabobonności i poetycznej fantazji (pieśni Osjana)<sup>43</sup>.

Tło – scena – wiąże się z kulturą i sposobem gospodarowania mieszkańców:

Ta groźna, niedostępna, a przy tym uboga przyroda uchroniła dotąd pierwiastek ludzki od wynarodowienia; wśród górali północnej Szkocji utrzymał się jeszcze dawny język celtycki i dawne zwyczaje. Żyją oni w ubóstwie. We wnętrzu kraju zajmują się pasterstwem i uprawą owsa, na wybrzeżu i na wyspach łowią śledzie i zbierają puch edredonowy<sup>44</sup>.

Tekst ilustrują sztychy pokazujące cechy krajobrazu.

Według współczesnych poglądów psychologicznych narracja jest naturalnym przejawem doświadczania rzeczywistości. Zdaniem Jerzego Trzebińskiego „ludzie mają tendencję do dostrzegania historii w strumieniu otaczających ich zdarzeń”<sup>45</sup>; narracje są sposobem rozumienia świata<sup>46</sup>. Narracyjny sposób myślenia reprezentuje tryb odnoszący się do przypuszczalnej struktury rzeczywistości i będący podstawą zapamiętywania<sup>47</sup>. Dlatego narracje mogą mieć duże znaczenie dydaktyczne, przeciwdziałając:

<sup>42</sup> Idem, *Zarys metodyki*, op. cit., s. 71.

<sup>43</sup> Idem, *Zarys geografii powszechnej (rozumowej)*, Warszawa 1907, za: W. Nałkowski, *Dydaktyka geografii*, op. cit., s. 18–19.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>45</sup> *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Warszawa 2002.

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> *Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences*. [http://www.pnas.org/content/111/Supplement\\_4/13614](http://www.pnas.org/content/111/Supplement_4/13614), cyt. za: A. Engel, K. Lucido, K. Cook, *Rethinking Narrative: Leveraging storytelling for science learning*, “Childhood Education” 2018, Vol. 94, No 6, s. 5. (*The narrative mode of thinking represents*

scholastyzacji wiedzy, czyniąc ją bardziej osobistą oraz intensyfikując interakcje między znaczeniami naturalnymi i naukowymi, a im bardziej nauczanie współgra z syntaktyką i wewnętrzną logiką narracji [...], tym łatwiej dochodzi do mentalnego oswojenia wiedzy szkolnej przez ucznia i wykorzystywania jej poza murami szkoły<sup>48</sup>.

Wydaje się, że zapomnieliśmy o możliwościach wykorzystywania narracji podczas uczenia się geografii.

Inny typ opisu pogłębiającego rozumienie, ale wykorzystujący dane statystyczne, pokazując ich niejednoznaczność w różnych kontekstach, znajdziemy w podręczniku, który początkowo miał być w zamierzeniu autorki artykułem negatywnym przykładem nudnego, suchego podręcznika, pełnym danych, a z racji braku poleceń dla ucznia nieaktywizującym go<sup>49</sup>. Tymczasem okazał się fascynującą lekturą, pobudzającą umysł, obalającą stereotypowy, uproszczony obraz świata; pomocną także w rozumieniu współczesnych zjawisk, a teksty w nim zawarte, podobnie jak opisy w podręczniku Nałkowskiego, choć tak od nich różne, mogą pełnić funkcję metapoznawczą. Mogą być przykładem postępowania z informacjami, z których budowana jest wiedza „wykreowana przez jednostkę dzięki wnioskowaniu”, powiązanych z wcześniejszymi informacjami „i myśleniu o tych informacjach w nowy sposób”<sup>50</sup>.

Nawiasem mówiąc, ciekawe byłoby zbadanie, jak odbieraliby te teksty, po uwspółcześnieniu języka, obecni licealiści (podręcznik przeznaczony był dla uczniów szkół średnich handlowych). Jakie pytania dotyczące współczesności można by postawić po lekturze niektórych rozdziałów podręcznika? Pokazywanie, wydawałoby się, twardego danych statystycznych w różnych kontekstach, zagłębianie się w ich znaczenie, poszukiwanie ich składowych jest edukacją przeciw manipulacji i indoktrynacji.

Autorka, Zofia Cichocka-Petrażycka, była pracownicą naukową Wyższej Szkoły Handlowej. Być może dlatego tematy poruszane w książce sprawiają wrażenie wykładów problemowych, choć opisane są prostym, zrozumiałym językiem. Przykładem rozpatrywania zależności ekonomicznych jest rozdział traktujący o hodowli koni w Polsce. Pokazano w nim, że światowa pozycja Polski ze względu na liczebność koni nie odzwierciedla jakości hodowli. Są tabele z danymi statystycznymi dotyczącymi Polski i innych krajów, co umożliwia porównanie. Sposób analizy może być dla ucznia modelem podejścia do danych statystycznych, nie ich zapamiętywania, pokazujących złożoność problemów:

---

*the default mode of human thought, providing structure to reality and serving as the underlying foundation for memory).*

<sup>48</sup> D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób*, op. cit., s. 190.

<sup>49</sup> Z. Cichocka-Petrażycka, *Geografia gospodarcza*, op. cit.

<sup>50</sup> Burnett i Cecci, cyt. za: E. Nęcka [i in.], *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2005.

Hodowla koni w Polsce ilościowo rozwinęła się doskonale dzięki wielkim obszarom łąk, słabemu rozpowszechnieniu parowych maszyn rolniczych, samochodów i t.p. Na ilościowy rozwój hodowli koni również wpływa duża liczba drobnych gospodarstw. [...] W tym dziale hodowli Polska zajmuje jedno z pierwszych miejsc w świecie. [...] Jakościowo Polska ustępuje w hodowli koni wszystkim państwom zachodnioeuropejskim; konie polskie są przeważnie drobne, zaważone oprzęgane [pisownia oryginalna – T.S.O.] i bardzo zaniedbane. [...] Powiększenie ilości koni w Polsce nie byłoby celowe, przeciwnie, powinniśmy dążyć do większego zastosowania siły maszynowej; natomiast konieczne jest jakościowe podniesienie tej hodowli<sup>51</sup>.

W innym fragmencie dotyczącym rolnictwa poruszona jest kwestia rozdrobnienia gospodarstw rolnych, jego przyczyn i negatywnych skutków dla efektywności rolnictwa i jakości życia rolników. Znamienne, że omawiając problemy kolejnych działów gospodarki, autorka prawie zawsze zwraca uwagę na konieczność edukacji i badań, jak np. w przypadku rolnictwa:

Drugim czynnikiem ważnym dla rolnictwa jest rozwój szkolnictwa zawodowego. [...] Poparcia wymagają zakłady doświadczalne, które dają rolnictwu ulepszone metody produkcji, wytwarzają ulepszone odmiany roślin uprawnych<sup>52</sup>.

Także dziś aktualny jest rozdział o „gospodarstwie leśnym”, o wydźwięku – jak byśmy teraz powiedzieli – ekologicznym czy też nawiązującym do idei zrównoważonego rozwoju. Najpierw omówiono znaczenie lasów – rezerwuaru wilgoci:

opóźniają tajanie śniegów, przez co na wiosnę wpływają na zmniejszenie powodzi i [...] niebezpieczeństwa zrywania gleby lub zasypywania jej żwirem, a w początku lata, wskutek stopniowego spływu wód, dłużej utrzymują wysoki poziom wody w rzekach. Dla gleby lasy są czynnikiem pożytecznym w górach lub na lotnych piaskach, gdzie utrzymują spoistość ziemi, powstrzymują jej zabieranie przez wodę i wicher, i chronią od zasypywania tereny sąsiednie [...]; wpływają na zdrowotność okolicy [...] Znaczenie lasów oceniły obecnie wszystkie państwa **kulturalne** [pogrubienie – T.S.O.], które drogą przepisów ochronnych i wprowadzenia racjonalnej gospodarki starają się zapobiec zmniejszeniu się terenów leśnych<sup>53</sup>.

Lesistość w Polsce w latach powstawania podręcznika była średnia na tle Europy i wynosiła 22% – mniejsza od obecnej o ok. 8%. Autorka diagnozuje ten stan, porównując z sytuacją przedrozbiorową, kiedy lasy stanowiły ok. 40% powierzchni, winiąc za ich zniszczenie rabunkową gospodarkę państw zaborczych, a potem uprzemysłowienie, czyli budowę kolei, rozwój przemysłu i górnictwa<sup>54</sup>. Widać niejednoznaczność wysokiej pozycji Polski w Europie i na świecie w eksporcie drewna, bo „eksport, **wskutek nadmiernych wyrobów**” [pogrubienie T.S.O.] jest większy niż wynikałoby z racjonalnej gospodarki. Zwrócono uwagę

<sup>51</sup> Z. Cichocka-Petrażycka. *Geografia gospodarcza*, op. cit., s. 74–75.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 67.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 68.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 68–69.

na nierównomierność przestrzenną wyrębów. Tam, gdzie drzewa mają odpowiedni wiek, nie pozyskuje się ich ze względu na niedogodności transportowe w ówczesnych województwach wschodnich; natomiast tam, gdzie warunki transportowe są dobre, wycina się „za młode drzewostany”<sup>55</sup>.

Podobnie problematyzowane są inne zagadnienia, np. górnictwa. Problemy sektora pomaga zrozumieć przedstawiony przez Zofię Cichocką-Petrażycką kontekst historyczny sięgający XII wieku. Wyjaśnia znaczenie zróżnicowanej polityki państw zaborczych, aktów prawnych, wojen itp. zdarzeń wpływających na rozwój albo zastój w tej dziedzinie gospodarki w różnych czasach; ukazuje znaczenie niektórych surowców w zależności od odkryć naukowych i potrzeb gospodarki.

Świat przedstawiony w podręczniku do geografii gospodarczej Polski powiązany jest siecią zależności, których nie odzwierciedlają „sucho” potraktowane dane statystyczne. Jednocześnie pokazuje znaczenie danych. Podręcznik uczy ich interpretowania; poszukiwania kontekstów, w jakich te liczby funkcjonują; docierania do „drugiego dna” pokazującego ich niejednoznaczność. Wydany czternaście lat po odzyskaniu przez Polskę niepodległości po latach zaborów nie epatuje czołową pozycją Polski np. w eksporcie koni, drewna, węgla. Każdy rozdział jest, jak byśmy dziś powiedzieli, analizą SWOT, racjonalnie pokazuje pozytywne i negatywne uwarunkowania zjawisk, wskazując sposoby postępowania, przestrzega przed negatywnymi skutkami niektórych działań.

### Konstruowanie wiedzy w dawnych podręcznikach

Na tle tych tradycyjnych, ale tylko w zewnętrznej formie, podręczników wyróżnia się pionierski, nie tylko jak na początek XX wieku, podręcznik Eugenia Romera<sup>56</sup>. Zgodnie z założeniami autora „uczeń nie mówi ani nie myśli o niczym, czego zmysłami przedtem nie objął”<sup>57</sup>, więc na początku rozdziału odwołuje się do codziennych doświadczeń, niedostrzegalnych, ale nabierających znaczenia czy też użytecznych w budowaniu wiedzy geograficznej.

Pierwszy rozdział dotyczy widnokregu. Zaczyna się pytaniami o miary długości (metr, kilometr), polecenia oszacowania odległości krokami, oceny czasu przejścia. Wreszcie pojawia się pytanie: „Z którego punktu w okolicy można mieć widok daleki na wszystkie strony?”<sup>58</sup> Polecenia służą badaniu terenu i sprawiają,

---

<sup>55</sup> Ibidem, s. 70.

<sup>56</sup> E. Romer, op. cit.

<sup>57</sup> E. Romer, cyt. za: A. Chałubińska, op. cit., s. 35.

<sup>58</sup> E. Romer, op. cit., s. 1.



że pojęcie widnokregu pojawia się niejako „samoistnie”. Tekst wyjaśnia pojęcie przydatne do określenia widnokregu, które uczeń poznał sam, ale nie zna nazwy: „Miejsce, z którego mamy widok w dal na wszystkie strony zowieśmy miejscem otwartym”<sup>59</sup>.

Po serii innych pytań problematyzujących i pozwalających zrozumieć pojęcie miejsca otwartego autor stawia pytanie: „Co widzisz ze znanego ci miejsca otwartego?” i wreszcie: „Jaki kształt ma obszar, który widzimy z miejsca otwartego?”. Tu pojawia się wyjaśnienie: „Widok, który widzisz ze swojego miejsca otwartego zowie się widnokregiem, bo widok taki ograniczony jest linią kolistą, czyli okręgiem”<sup>60</sup>. W ten sposób uczeń sam, choć prowadzony przez autora podręcznika, odkrywa pojęcie widnokregu. Tak budowana jest wiedza w całym podręczniku. Pytania na początku rozdziału zazwyczaj dotyczą badań samodzielnych (czasem wymaga to wyjścia w teren i rozejrzenia się po okolicy, czasem – analizy map w atlasach, analizy ilustracji), służących zrozumieniu pojęć pojawiających się potem w treści, niemożliwych do samodzielnego „odkrycia”.

Przykładem wykorzystania prostych obserwacji jest też rozdział o stronach świata i ruchach Ziemi:

Opisz kierunek i rozmiary swego cienia, gdy idziesz wieczorem ulicą od jednej latarni do drugiej; [...] W oknie, w które słońce świeci wieczorem lub raniem, zaznacz sobie dokładnie kierunek cienia, który rzuca rama, i uważaj przez trzy niedziele, czy kierunek cienia się zmienił; [...] W oknie oświetlonym w południe zrób to samo doświadczenie<sup>61</sup>.

Pytania są nie tylko na początku i na końcu rozdziału, lecz także w środku tekstu – wszędzie tam, gdzie uczeń może znaleźć odpowiedź. W rozdziale *Lądy i oceany* nie wymieniono nazw kontynentów, ale dzięki temu jest bardziej prawdopodobne, że uczeń pozna ich rozmieszczenie, bo polecenia zmuszają do samodzielnej pracy z atlasem<sup>62</sup> („Wskaż lądy, które ograniczają poszczególne oceany [...] Które oceany oblewają poszczególne lądy?”)<sup>63</sup>. Taki układ sprawia, że podręcznik nabiera „interaktywnego” charakteru. Wymaga przyglądania się zjawiskom wokół, korzystania z atlasu, interpretacji zamieszczonych schematów, wykresów, fotografii.

Wbrew obiekcjom części geografów współczesnych Romerowi przedstawionym na początku artykułu, jego „pytajny” podręcznik stał się wzorem dla późniejszych autorów, którzy jednak złagodzili jego założenia. Podręcznik Tadeusza Radlińskiego dla seminariów, szkół średnich i bibliotek nauczycielskich dotyczą-

---

<sup>59</sup> Ibidem.

<sup>60</sup> Ibidem.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 4.

<sup>62</sup> T. Sadoń-Osowiecka, *Możliwości*, op. cit., s. 118–119.

<sup>63</sup> E. Romer, op. cit., s. 15.



cy Europy zaczyna się poleceniami i pytaniami zilustrowanymi mapami półkuli wodnej i lądowej:

Znajdź Europę na rysunku; na skrzyżowaniu jakich dróg wodnych leży Europa?, Porównaj wielkość Europy (10 milj. km<sup>2</sup>) z wielkością powierzchni ziemi (510 milj. km<sup>2</sup>) i z wielkością powierzchni lądów (148,8 km<sup>2</sup>)<sup>64</sup>.

Na następnej stronie jest mapa Europy w siatce azymutalnej z zaznaczonymi liniami najkrótszymi odległościami między wschodnimi i zachodnimi krańcami, północnymi i południowymi, najkrótszymi odległościami między Morzem Bałtyckim a Morzem Adriatyckim, Morzem Bałtyckim a Morzem Czarnym, Morzem Śródziemnym a Zatoką Botnicką, a strzałką odległość od wybrzeży Irlandii do Ameryki, której na mapie nie ma. Pytania do mapy dotyczą określenia szerokości i długości geograficznej skrajnych punktów, rozciągłości południkowej i równoleżnikowej. Wszystko po to, by zrozumieć wpływy różnych kultur:

Położenie Europy w samym środku półkuli lądowej [...], w bezpośrednim sąsiedztwie z Afryką i Azją, tą kolebką najstarszych cywilizacji, jest bardzo pomyślnie dla Europy. Najdawniejsze kultury starożytnego świata (jako to: Asyrii, Chaldei, Egiptu, Indyj) miały wpływ na Europę. To też najdawniejsza cywilizacja – grecka, a potem rzymska powstała na najbardziej zbliżonych do Azji półwyspach Europy. [...] bark wybitnej granicy od strony Azji, a szczególnie [...] wielka „brama narodów”, czyli obszerne niziny stepowe pomiędzy morzem Kaspijskim a górami Uralskimi, wystawiła Europę na wtargnięcie dzikich łupieżczych narodów koczowniczych z Azji. [...] Ocean Atlantycki w miarę rozwoju umiejętności żeglarskiej [...] pozwolił nawiązać stosunki handlowe z odkrytą przypadkiem przez Kolumba Ameryką [...] i Indjami Zachodnimi<sup>65</sup>.

Ten sposób myślenia można by odnieść do determinizmu geograficznego, który redukuje rzeczywistość do przestrzennych zależności przyczynowo-skutkowych. Jednak nadaje on sens uczeniu się szerokości i długości geograficznej, wyznaczania skrajnych punktów, określaniu odległości, nazywaniu obiektów na mapie, określaniu sąsiedztwa obszarów itp. Umiejętności te zyskują znaczenie dla dalszego poznawania, wnioskowania. Przykładem wykorzystania wiedzy dotyczącej prawidłowości geograficznych jest rozdział o Finlandii. Uczeń, zanim zacznie czytać o tym kraju, samodzielnie wyciąga wnioski:

Jakie jest ukształtowanie powierzchni Finlandji? Przypatrz się dobrze mapkom klimatycznym [...], jaki powinien być klimat Finlandji? Jaka przyroda? Czy może być znaczna gęstość zaludnienia? Oblicz ją sam!<sup>66</sup>.

W podręcznikach z pierwszej połowy XX wieku na końcu rozdziału znajdują się pytania przekrojowe, problemowe, odwołujące się do szerszej wiedzy niż zawarta w tekście, którego dotyczą, np. po rozdziale o Finlandii:

---

<sup>64</sup> T. Radliński, *Geografia*, op. cit., s. 1.

<sup>65</sup> Ibidem, s. 3–4.

<sup>66</sup> Ibidem, s. 56.

Porównaj kulturę Finlandji i Rosji, Porównaj losy Finlandji i Polski z przed wojny 1914 r., Jakie znaczenie mają motory naturalne?, Jaką naukę dla nas moglibyśmy wyciągnąć z poznania Finlandji, jej urządzeń i zwyczajów?<sup>67</sup>

W podręczniku Pawłowskiego na końcu każdego rozdziału jest „wypracowanie” – tak określa autor różne zadania dla ucznia<sup>68</sup>. Wypracowania mają różną formę; czasem uczeń opracowuje plan wycieczki, uzasadnia konieczność ochrony niektórych gatunków roślin i zwierząt; przedstawia, co mu się najbardziej podoba w krainie geograficznej, w której mieszka; a czasem przygotowuje „zbiorek ilustracji kilku miast w Polsce” i porównuje „owe miasta pod względem położenia i wyglądu”<sup>69</sup> (po rozdziale *Położenie topograficzne wsi i miast w Polsce*). Na początku rozdziału uczeń przygotowuje materiał do badań, np.

na mapie konturowej Polski naznacz i nazwij ważniejsze miasta i podkreśl nazwy miast leżących: a) na nizinach ołówkiem zielonym, b) na wyżynach ołówkiem brunatnym, c) w górach ołówkiem czerwonym<sup>70</sup>.

Przed tekstem dotyczącym klimatu Polski wykreśla na podstawie danych z tabeli krzywe przebiegu temperatury powietrza w ciągu roku.

W dawnych podręcznikach samodzielna praca ucznia wprowadza do tematu. Uczeń nie jest napełnianym wiedzą naczyniem; to nie *tabula rasa*, ale podmiot, który może poradzić sobie sam z tworzeniem materiału badawczego, by lepiej zrozumieć nowe tematy. Przypomina to trochę współczesne „nauczanie wyprzedzające”.

Konstrukcja polskich podręczników sprzed prawie stu lat odzwierciedla współczesne koncepcje szkolnej geografii, czy w ogóle edukacji w szkole. Jest nią np. idea *powerfull knowledge*<sup>71</sup>, kiedy lekcje służą rozwojowi wiedzy ucznia i jego myślenia, a te intelektualne zasoby pomagają potem w nadawaniu sensu światu<sup>72</sup>.

## Podsumowanie

Zaprezentowane w artykule podręczniki sprzyjały samodzielnemu konstruowaniu wiedzy przez ucznia mimo przejawiających się w nich ontologicznych

---

<sup>67</sup> Ibidem, s. 62.

<sup>68</sup> S. Pawłowski, *Geografia Polski*, op. cit.

<sup>69</sup> Ibidem, s. 68.

<sup>70</sup> Ibidem, s. 64.

<sup>71</sup> M. Young, D. Lambert, C. Roberts, M. Roberts, *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, Londyn 2014.

<sup>72</sup> D. Lambert, *Subject Teachers in Knowledge-Led Schools*, [w:] M. Young, D. Lambert, C. Roberts, M. Roberts, *Knowledge*, op. cit., s. 174.

założeń o obiektywności świata. Teksty z początku XX wieku mogły pobudzać wyobraźnię. Problematyzowały świat, motywując do jego zgłębiania. Zawarte w nich fakty nie były po to, by je odtwarzać, ale służyły przedstawianiu idei geograficznych, prezentowaniu sposobu postrzegania zjawisk w różnych kontekstach i ich interpretacji. Wszystkie fakty umieszczane były w sieci zależności przyczynowo-skutkowych.

Podręczniki sprzed stu lat spełniają wymogi przygotowania do współczesnego „całocystowego” uczenia się. Nawet dziś pobudzają intelektualnie, stymulują zainteresowanie, a tłumacząc skomplikowane zjawiska nawiązują do codziennych doświadczeń. Przygotowywały uczniów do życia w nieprzewidywalnym świecie, dając narzędzia rozumienia. Czyniły wiedzę elastyczną, niedogmatyczną. Łączyły w opisach zjawisk geograficznych różne dyscypliny nauki – historię, biologię, fizykę, itd., a także sztukę (literaturę, malarstwo). Były „interaktywne” w wymiarze intelektualnym; aktywizowały myślenie.

Ich aktualność dla współczesnego ucznia zawiera się w:

- aktywizowaniu postawy badawczej; polecenia zmuszające do poszukiwań
  - od położenia na mapie poprzez interpretację danych statystycznych, analizę diagramów, rysunków, fotografii po sięganie do innych, pozapodręcznikowych źródeł, by rozwiązać problem;
- łączenie funkcji badawczej i motywacyjnej;
- holistyczne ujęcia łączące wymiar intelektualny (poznawczy), emocjonalny i aksjologiczny (barwne opisy, ryciny, fotografie) – funkcja motywacyjna;
- nawiązanie do codziennych doświadczeń ucznia, jego wiedzy osobistej, dzięki czemu świat staje się realny (funkcja metapoznawcza); możliwość artikulacji własnych poglądów;
- przedstawianie zjawisk w różnych kontekstach, problematyzowanie, a nie upraszczanie zjawisk; fakty służą budowaniu wiedzy ucznia; są tylko ilustracją zjawisk i procesów;
- użycie literackiego, ale prostego i zrozumiałego dla ucznia języka.

## Bibliografia

- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002.
- Chałubińska A., *Różne drogi nauczania geografii*, Warszawa 1959.
- Cichocka-Petrażycka Z., *Geografia gospodarcza Polski współczesnej. Podręcznik dla średnich szkół zawodowych i liceów handlowych*, Warszawa 1932.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013.
- Engel A., Lucido K., Cook K., *Rethinking Narrative: Leveraging storytelling for science learning*, “Childhood Education” 2018, Vol. 94, No 6, s. 4–12.

Graves N.J., Murphy B., *Research into geography textbooks*, [w:] *Reflecting Practice in geography teaching*, red. A. Kent, London 2000, s. 228–237.

Hummel Ch., *School Textbooks and Lifelong Education: An Analysis of Schoolbooks from Three Countries*, Hamburg 1988.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

Klus-Stańska D., *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 189–220.

Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.

Kucharska M., *Funkcje szkolnych podręczników geografii*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, red. J. Rodzoś, P. Wojtanowicz, Lublin 2009, s. 127–132.

Lambert D., *Subject Teachers in Knowledge-Led Schools*, [w:] M. Young, D. Lambert, C. Roberts, M. Roberts, *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, Londyn 2014, s. 159–188.

Nałkowski W., *Zarys geografii powszechnej (rozumowej)*, Warszawa 1887.

Nałkowski W., *Zarys geografii rozumowej (gieologii)*, Warszawa 1907.

Nałkowski W., *Zarys metodyki geografii*, Warszawa 1908, [w:] W. Nałkowski, *Dydaktyka geografii. Wybór pism*, red. G. Wuttke, Warszawa 1968.

*Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Warszawa 2002.

Necka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2005.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

Pawłowski S., *Geografia Polski dla I klasy gimnazjalnej*, Lwów 1917.

Radliński T., *Geografia. Część III Europa*, Warszawa 1922.

Romer E., *Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich z atlasem geograficznym*, Warszawa 1908.

Sadoń-Osowiecka T., *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Kraków 2009.

Sadoń-Osowiecka T., *Możliwości konstruktywistycznych ujęć edukacji geograficznej na podstawie analizy wybranych podręczników*, [w:] *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, „Prace Monograficzne Komisji Edukacji Geograficznej PTG”, t. 11, Poznań 2021, s. 113–124.

Sadoń-Osowiecka T., *Nowe na gruncie tradycji. Konstruktywistyczne podejście do nauczania geografii?*, [w:] *Idee i praktyczny uniwersalizm geografii. Geografia społeczno-ekonomiczna. Dydaktyka*, red. T. Komornicki, Z. Podgórski, „Dokumentacja Geograficzna” nr 33, Warszawa 2006, s. 358–361.

Szkurlat E., *Koncepcja podręcznika do geografii w świetle współczesnych wymagań egzaminacyjnych*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, red. J. Rodzoś, P. Wojtanowicz, Lublin 2009, s. 52–63.

Tracz M., Wójtowicz B., *Kształtowanie pojęć geograficznych w szkole podstawowej w świetle podstawy programowej i podręczników do geografii*, [w:] *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, „Prace Monograficzne Komisji Edukacji Geograficznej PTG”, t. 11, Poznań 2021, s. 51–66.

Wright D.R., *Applied textbook research in geography*, [w:] *Developing skills in geographical education*, red. A. Gerber, J. G. Lidston, Brisbane 1988, s. 327–332.

Young M., Lambert D., Roberts C., Roberts M., *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, Londyn 2014.



KAROL SANOJCA  
UNIwersytet Wrocławski  
ORCID 0000-0001-8630-0589

## Jan Matejko w szkolnej edukacji historycznej

### Streszczenie

Malarstwo historyczne Jana Matejki odgrywało istotną rolę wychowawczą, patriotyczną i edukacyjną w czasach niewoli, a także w latach niepodległości. Jego dorobek często wykorzystywano w różnych materiałach edukacyjnych, najczęściej w podręcznikach szkolnych. Zamieszczane w nich ilustracje od ponad stu lat kształtują w uczniach wyobrażenia historyczne. W układzie chronologicznym zaprezentowano informacje o dziełach pojawiających się w podręcznikach dawnych i współczesnych. Scharakteryzowano ponadto dydaktyczne funkcje materiału ilustracyjnego, a także możliwości nabywania na ich podstawie umiejętności analitycznych przez uczniów.

**Słowa kluczowe:** Jan Matejko, edukacja, malarstwo historyczne, podręczniki szkolne

## Jan Matejko in School Historical Education

### Abstract

Jan Matejko's historical paintings played an important formative, patriotic and educational role during the time of captivity and the years of independence. His work was often used in various educational materials, but most often appeared in school textbooks. The illustrations there, for more than a century, have influenced the formation of students' historical imagination and perception. Information on works appearing in textbooks from years past and contemporary is presented in chronological order. In addition, the didactic functions of the illustrative material are characterized, as well as the possibilities for students to acquire analytical skills on their basis.

**Keywords:** Jan Matejko, education, historical painting, school textbooks

Jan Matejko ma zasłużone miejsce w panteonie wybitnych Polaków. Jego wizja przeszłości od ponad wieku zostawia ślad w społecznej pamięci. W 2023 r. przypadła 185. rocznica urodzin i 130. rocznica śmierci malarza. Senat Rzeczy-

pospolitej Polskiej, doceniając twórczość artysty, a także jego działalność publiczną i patriotyczną, przyjął 16 listopada 2022 r. uchwałę ustanawiającą „Rok 2023 Rokiem Jana Matejki”. Senatorowie stwierdzili w uchwale, że malarz konsekwentnie realizował misję artysty i prezentował postawę obywatelskiej służby narodowi:

Jego celem było ukazanie w dziełach sztuki przyczyn upadku I Rzeczypospolitej oraz przypomnienie jej chlubnej przeszłości i dawnej potęgi. W ten sposób przekonywał Polaków żyjących pod zaborami o wartości ich kulturowego dziedzictwa i podtrzymywał dążenia do odzyskania niepodległości<sup>1</sup>.

Celem artykułu nie jest udowadnianie, że Matejko „wielkim malarzem był”, ale niezbędne wydaje się podkreślenie, iż twórca jest nie tylko „hermetycznym” piewą polskiej historii, lecz należy do czołowych przedstawicieli europejskiego malarstwa. Dowodem jest złoty medal na prestiżowym „Salonie paryskim”, który Matejko otrzymał w 1865 r. za obraz „Kazanie Skargi”. Dwa lata później na wystawie światowej w Paryżu złoty medal zdobył za „Rejtana na sejmie 1773 r.”. Na kolejnej paryskiej wystawie powszechnej w 1878 r. przyznano mu wielki honorowy złoty medal, a kilka lat wcześniej Krzyż Kawalerski Legii Honorowej za „Unię lubelską”. W stolicy Francji w 1887 r. prezentowane było jedno z późniejszych jego dzieł „Dziewica Orleańska”. Doceniano malarza również na dworach monarszych i w innych stolicach europejskich.

Z okazji „Roku Matejki” zorganizowano w Polsce liczne wydarzenia kulturalne. Warto wspomnieć o wystawie w Muzeum Narodowym w Krakowie „Matejko. Malarz i historia” (23 czerwca 2023 r. – 7 stycznia 2024 r.)<sup>2</sup> i wystawie w Muzeum Narodowym we Wrocławiu, na której zaprezentowano oryginały rzadko wystawianego cyklu „Poczet królów i książąt polskich” (24 czerwca – 2 listopada 2023 r.)<sup>3</sup>. Otwarcie i zamknięcie wystawy wrocławskiej symbolicznie nawiązywały do dziennych dat urodzin i śmierci artysty. Także Zamek Królewski w Warszawie, posiadający wielkoformatowe dzieła Matejki, uczcił to wydarzenie. Wszystkie inicjatywy obudowano całorocznym programem działań edukacyjnych związanych z malarzem<sup>4</sup>. W Krakowie obejmował on m.in. specjalną ścieżkę

---

<sup>1</sup> Uchwała Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 listopada 2022 r. o ustanowieniu roku 2023 Rokiem Jana Matejki, „Monitor Polski” 2022, poz. 1123.

<sup>2</sup> Wystawa „Matejko. Malarz i historia”. Muzeum Narodowe w Krakowie. <https://mnk.pl/wystawy/matejko-malarz-i-historia> [dostęp 12.02.2024].

<sup>3</sup> Wystawa „Poczet królów i książąt polskich”. Muzeum Narodowe we Wrocławiu. <https://mnwr.pl/poczet-krolow-polskich-2/> [dostęp 12.02.2024].

<sup>4</sup> Rok Jana Matejki w Zamku Królewskim w Warszawie. <https://www.zamek-krolewski.pl/strona/edukacja/1639-rok-jana-matejki-w-zamku-krolewskim-w-warszawie> [dostęp: 15.02.2024].



zwiedzania wystawy dla rodzin z dziećmi, lekcje muzealne („Wiele twarzy Króla Malarzy. Opowieść o Janie Matejce”, „Magia Matejki? Mistrz, aktywista i celebryta”), grę dydaktyczną „Gambit Matejki”, lekcje muzealne „Freematejko” i projekt partycypacyjny dla młodzieży: „Mistrz z obrazem? Zróbmy to razem!”. Znajdujący się we Wrocławiu od 1946 r. matejkowski zestaw 44 portretów polskich władców trafił tam z częścią zbiorów lwowskich z Okręgowej Galerii Obrazów we Lwowie<sup>5</sup>. Oprócz ekspozycji wrocławscy muzealnicy przygotowali wykład na temat znaczenia „Pocztu” dla kształtowania świadomości narodowej Polaków, zajęcia dla dzieci „Spotkanie z Janem Matejką” i spacer tematyczny „Szlakiem Jana Matejki po Muzeum Narodowym we Wrocławiu. W hołdzie mistrzowi w 130. rocznicę śmierci artysty”. Z kolei na Zamku Królewskim w Warszawie zorganizowano w styczniu 2023 r. debatę „Myśleć Matejką”<sup>6</sup>, warsztaty dla nauczycieli „Matejko i Abakanowicz – realizm kontra metafora”; przygotowano lekcje muzealne: „W pracowni Jana Matejki”, „Jan Matejko maluje historię”; zorganizowano dla dzieci konkurs plastyczny „Zamek w dziecięcej wyobraźni. Tu mówi Matejko”. Przygotowano także film edukacyjny z serii „Odkrywamy techniki malarskie. Jan Matejko”<sup>7</sup>.

Malarstwo historyczne mistrza z Krakowa odgrywało istotną rolę wychowawczą, patriotyczną i edukacyjną w czasach niewoli, a także wówczas, gdy istniało już państwo polskie<sup>8</sup>. Dyskusje, czy artystę traktować jako symbol narodowej tożsamości, czy twórcę fałszywego sensu sztuki, choć trwały długo po śmierci Matejki, obecnie należą już raczej do przeszłości<sup>9</sup>. Ciągłe jednak aktualne pozostają zastrzeżenia, że siła jego artystycznej wizji i malarska ekspresja wypaczała i wypacza obraz naszych dziejów. „Rok Matejki” to zatem dobry moment, by zwrócić uwagę, w jaki sposób i w jakiej skali jego obrazy, jak niewielu malarzy,

---

<sup>5</sup> Warto tu przypomnieć, że portrety władców rysował Matejko ołówkiem, były więc czarno-białe. Częściej reprodukowane wersje barwne są dziełem innych artystów (m.in. uczniów Matejki) i powstały już po śmierci malarza.

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=VtGAdxIXmlc&t=1183s> [dostęp: 15.02.2024].

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=jmRPe0z5kOo> [dostęp: 15.02.2024].

<sup>8</sup> Współcześnie obrazy Matejki stały się nawet częścią popkultury. Zob. P. Lewandowski, *Jan Matejko i internetowe memy, czyli kto się śmieje z historii Polski?* <https://histmag.org/Jan-Matejko-i-internetowe-memy-czyli-kto-sie-smieje-z-historii-Polski-8342> [dostęp 25.11.2023].

<sup>9</sup> O toczonych dyskusjach na temat wartości matejkowskiego malarstwa zob. I. Popiołek-Rodzińska, *Malarstwo historyczne Jana Matejki. Dokument – ilustracja – wizja*, [w:] *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu profesorowi Ludwikowi Grzebieniowi SJ z okazji 70. urodzin*, red. A.P. Bieś, B. Topij-Stempińska, Kraków 2010, s. 265–267.

wykorzystywane są w edukacji. Oprócz wartości artystycznej mają bowiem walory dydaktyczne, a siła i klarowność prezentowanych scen historycznych nadaje się do wykorzystania w materiałach oświatowych dla dzieci i młodzieży. Dlatego od ponad wieku uczniowie polscy znajdują w podręcznikach ilustracje, rysunki i zdjęcia obrazów Matejki, co pomaga realizować jedną z najważniejszych zasad nauczania – zasadę pogładowości.

O życiu i twórczości malarza napisano wiele<sup>10</sup>. Skromniej prezentuje się literatura poświęcona wykorzystaniu jego dzieł w edukacji szkolnej. Kilkanaście lat temu o miejscu Matejkowego pocztu królów i książąt polskich w edukacji historycznej pisał Henryk Palkij, analizując zawartość podręczników z przełomu XX i XXI wieku<sup>11</sup>. Częściej znaleźć można prace omawiające ogólnie znaczenie ikonografii w nauczaniu szkolnym<sup>12</sup>. Zasadność i korzyści płynące z wykorzystywania przedstawień malarstwa historycznego od dawna nie budzi wątpliwości. Mogą to być obrazy epizodyczne, ilustrujące konkretne wydarzenia historyczne i przedstawienia typologiczne, które ukazują cechy charakterystyczne dla konkretnego okresu. Większość dzieł Matejki mieści się w pierwszej grupie.

Miejscem, w którym najczęściej prezentowany jest dorobek malarza, są podręczniki szkolne. Ilustracje w galicyjskich książkach szkolnych w drugiej połowie XIX wieku były powszechne, choć ich liczba, a przede wszystkim jakość, pozostawała

---

<sup>10</sup> Zob. J. Krawczyk, *Matejko i historia*, Warszawa 1990; M.H. Słoczyński, *Matejko*, Wrocław 2000; H. Blak, S. Grodziski, *Hołd pruski – obraz Jana Matejki*, Kraków 1990; A. Kucharski, *Malarstwo jako źródło historyczne na przykładzie wybranych obrazów polskiego historyzmu*, [w:] *Źródła w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, III Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, Toruń 2006, s. 23–29.

<sup>11</sup> H. Palkij, *Obrazy i portrety władców Jana Matejki w edukacji historycznej – problem aktualności przekazu*, [w:] *Obraz, dźwięk i smak w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, VII Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, Toruń 2010, s. 50–56.

<sup>12</sup> Z. Uryga, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, z. 12: *Historia i teoria nauczania języka polskiego*, 1961, s. 113–130; M. Stinia, *Ikonografia w podręcznikach historii „Podróże w czasie” Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. Polska Akademia Umiejętności”, 2006, t. IV, s. 95–99; G. Chomici, M. Stinia, *Uwagi na temat ikonografii w podręcznikach dla liceum ogólnokształcącego kl. I–III wyd. Stowarzyszenia Oświatowców Polskich*, Ibidem, s. 131–141; M. Stinia, *Uwagi do ikonografii w podręcznikach do nauczania historii w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum wydawnictwa Nowa Era*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. Polska Akademia Umiejętności” 2008, t. VI, s. 63–70; I. Lewandowska, *Obraz Zakonu Krzyżackiego w ikonografii podręcznikowej Polski, Niemiec, Litwy i Rosji w XX wieku*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 2020, nr 1, s. 98–120.

stawały wiele do życzenia. Prezentowane były w formie rysunków powstających na podstawie dzieł malarskich, w tym często z wykorzystaniem obrazów Matejki. Tak było na przykład w wydawanej kilkakrotnie, przed i po I wojnie światowej, książce Zofii Morawskiej *Opowiadania z dziejów ojczystych dla domu i szkoły*<sup>13</sup>. Po odzyskaniu niepodległości, w 1921 roku opublikowano pierwsze programy nauczania historii, w których nie pojawiło się nazwisko malarza. Natomiast wymieniono je w programie nauczania z 1934 r. dla szkół powszechnych wraz z kilkoma innymi wybitnymi postaciami polskiej kultury XIX wieku<sup>14</sup>. Wśród uwag dotyczących sposobu realizacji programu scharakteryzowano też zasadność i konieczność stosowania różnych środków ikonograficznych. Jako jedną z kategorii wymieniono „obrazy historyczne, reprodukcje prac Matejki, Grottgera”. W opisie podkreślono, że „znaczenie tych obrazów może być duże, ale nie należy ich stosować bez wyjaśnienia dzieciom, że są to dzieła sztuki, a nie fotograficzne odtworzenia rzeczywistości. Należy wyzyskać w obrazie to, co jest kopią zabytku (stroje, broń, narzędzia)”<sup>15</sup>. Ciekawe, że w programie nauczania dla gimnazjum z tego samego roku nie wspomniano ani o Matejce, ani o malarstwie historycznym. Mowa była jedynie o „obrazach artystycznych”, ale nie wiadomo, w jakim kontekście<sup>16</sup>.

Podręczniki dla szkół powszechnych w dwudziestoleciu międzywojennym pisano w sposób znacznie bardziej emocjonalny niż książki współczesne, co korespondowało z charakterem matejkowskich przedstawień. Z dziełami Matejki spotykał się uczeń szkoły powszechnej już w kl. III. Na przykład w poradniku dla nauczycieli dla kl. III J. Duszyńskiej i T. Witwickiego, w jednym z rozdziałów, zatytułowanym „Grunwald”, zaproponowano nauczycielowi, w jaki sposób może przybliżyć uczniom malarską wizję „Bitwy pod Grunwaldem”:

Król Jagiełło stoi konno na niewielkim wzgórzu, otoczony strażą przyboczną i patrzy na pole grunwaldzkie u stóp swoich. Tam wre już bitwa. Ludzie i konie, krzyżacy i polskie rycerstwo stłoczyli się w jeden okropny wir, w którym tylko migają białe płaszcze zakonne, błyskają miecze i topory. Wrzaski z tysięcznych gardzieli, jęki i kwik koni mieszają się z chrzęstem zbroi i szczękami oręża. [...] Serce króla ściska znowu żal, że oto leje się krew chrześcijańska, że tylu świetnych rycerzy zginie. Ale on nie winien temu!<sup>17</sup>

---

<sup>13</sup> *Opowiadania z dziejów ojczystych dla domu i szkoły*, z 16 rysunkami i mapką, napisała Z. Morawska, Warszawa 1908, wyd. 5, 1921.

<sup>14</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (projekt)*, Lwów [1934], s. 209, 221, 291.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 291.

<sup>16</sup> *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s. 23.

<sup>17</sup> J. Duszyńska, T. Witwicki, *Historia Polski dla trzeciej klasy szkół powszechnych. Podręcznik dla nauczyciela*, Lwów 1928, s. 51–52.

Obraz ten wpisywał się w dominujące w okresie międzywojennym ideologie wychowawcze i mógł dobrze ilustrować rolę Polski jako państwa przeciwstawiającego się niemieckiemu parciu na Wschód<sup>18</sup>. W tym samym poradniku zamieszczono zestaw metodycznych podpowiedzi – pytań, które nauczyciel powinien postawić uczniom podczas analizy innego obrazu Matejki – „Batory pod Pskowem”:

Gdzie usiadł król? Jak jest ubrany? Co trzyma w ręku? Z kogo składa się tłum osób w namiocie za Batorym? Przypatrz się osobie stojącej na lewo za Batorym. To pan Zamojski. Gdzie są posłowie moskiewscy? Ilu ich jest? Co robi każdy z nich? Jak ubrana jest osoba, która przyprowadziła tych posłów i widocznie coś mówi do króla? To jezuita ks. Possewin. Wskaż osobę, która stoi w zbroi za pierwszym z posłów i patrzy na ks. Possewina. To późniejszy hetman Stanisław Żółkiewski<sup>19</sup>.

Ponadto w prasie pedagogicznej zamieszczano teksty, których celem było ułatwienie mniej doświadczonym nauczycielom pracy z materiałem ikonograficznym. Między innymi Jan Szelejewski w „Pracy Szkolnej” przeanalizował trudny w interpretacji obraz „Rejtan”<sup>20</sup>. To samo dzieło poddano analizie w „Szkole”, koncentrując uwagę na kwestiach psychologicznych, a z powodu braku czasu na lekcji pominięto jego warstwę artystyczną<sup>21</sup>.

W popularnych podręcznikach Bronisława i Gizeli Gebertów z okresu przed i po I wojnie światowej często zamieszczano ilustracje obrazów Matejki, w tym także mniej popularne, np. „Włast i cystersi”<sup>22</sup>. Historyczne malarstwo Matejki pozwalało w sposób uniwersalny przedstawiać dzieje Polski. W 1923 r. ukazała się książka pomocnicza Władysława Kucharskiego do nauki historii w szkole powszechnej. Autor przedstawił tam historię Polski, od chrztu po powstanie kościuszkowskie, ilustrując ją 13 obrazami Matejki<sup>23</sup>. Informacje biograficzne o życiu malarza zamieszczano rzadko i jako dodatek przy opisie dzieł. Inaczej było w podręczniku Władysławy Martynowiczówny z 1939 r. dla klasy szóstej, gdzie autor-

---

<sup>18</sup> G. Okła, *Wielokulturowość w nauczaniu historii w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Kielce 2008, s. 134–148.

<sup>19</sup> J. Duszyńska, T. Witwicki, *Historia Polski*, s. 61.

<sup>20</sup> J. Szelejewski, *Obrazy Matejki a nauczanie historii i języka polskiego w szkole powszechnej*, „Praca Szkolna” 15, 1937/1938, nr 1–5, s. 26–28.

<sup>21</sup> Z.K., *Lekcje historii w klasie VI szkoły powszechnej na temat: Rejtan i pierwszy rozbiór Polski*, „Szkoła. Dodatek do Nauczyciela Polskiego”, 68, 1937, październik, s. 103–105.

<sup>22</sup> B. Gebert, G. Gebert, *Wypisy historyczne z dziejów ojczystych*, wyd. 2, Lwów–Warszawa 1928, s. 16. Szerzej zob. A.K. Puchalski, J. Kuliński, *Matejko nieznan*, <https://justpaste.it/matejko-nieznan> [dostęp 25.11.2023].

<sup>23</sup> W. Kucharski, *Historia Polski w obrazach Matejki (do użytku w szkołach powszechnych)*, Lwów–Kraków 1923.

ka cały rozdział poświęciła Matejce<sup>24</sup>. Ponadto w serii Biblioteka Historyczna dla Młodzieży ukazała się w 1938 r. książka zawierająca fragmenty z dzieła Stanisława Tarnowskiego poświęcona malarzowi<sup>25</sup>. W książkach dla gimnazjum Matejko pojawiał się rzadziej. Na przykład w podręczniku Jana Dąbrowskiego z 1930 r., w którym omawiane były czasy średniowiecza, wśród 352 ilustracji dominowały obiekty architektoniczne; nie było ani jednego obrazu malarskiego<sup>26</sup>.

Po II wojnie światowej obrazy Matejki także często znajdowały się w podręcznikach. Akcentowano głównie dzieła bez wydźwięku antyrosyjskiego. Ciągłe doceniano dydaktyczne walory matejkowskiego malarstwa, jego przydatność w edukacji, w pewnym stopniu niekontrowersyjność, a przy niektórych obrazach – antyniemieckie ostrze wpasowujące się w ideologiczne kanony. Najuboższe pod względem ikonograficznym były książki z pierwszych lat powojennych, w których dominował tekst autorski.

W latach 70. i 80. XX wieku w wielu klasach szkolnych wisiały wielkoformatowe portrety z cyklu „Poczet królów i książąt polskich”<sup>27</sup>, a niekiedy także inne obrazy artysty, na czele z „Bitwą pod Grunwaldem”. Nadrabiano w ten sposób niedostatki graficzne w podręcznikach szkolnych. Dzięki postępowi technicznemu w polskim druku stopniowo rosła ilość i jakość materiału ilustracyjnego. Przybywało obrazów Matejki. Dobrym przykładem jest jeden z najdłużej stosowanych podręczników do historii – książka dla kl. IV Jerzego Centkowskiego i Andrzeja Syty „Z naszych dziejów”. Wydana na początku lat 80. była używana blisko dwadzieścia lat<sup>28</sup>. Wydarzenia z historii Polski zilustrowano kilkoma obrazami Matejki, m.in. „Zaprowadzenie chrześcijaństwa w Polsce”, „Uczta u Wierzyńka”, portretami Chrobrego i Kazimierza Wielkiego, fragmentami „Grunwaldu” i „Konstytucji 3 maja”. Część z nich zaprezentowano w wersji czarno-białej.

Podręcznikowa rewolucja rozpoczęła się na początku lat 90., gdy przestał obowiązywać jeden podręcznik do każdej klasy. Nastąpił „wysyp” książek, a wydawnictwa prześcigały się w promowaniu własnych koncepcji programowych i edytorskich. Zbiegło się to z podniesieniem jakości technicznej podręczników.

---

<sup>24</sup> W. Martynowiczówna, *Historia dla 6 klasy szkół powszechnych 3 stopnia*, Lwów 1939.

<sup>25</sup> *Wielki malarz przeszłości narodu*, wybrane ustępki z dzieła S. Tarnowskiego „Matejko” [Kraków 1897]. Do druku przygotowała i objaśnieniami opatrzyła J. Niewolakówna, Biblioteka Historyczna dla Młodzieży, nr 6, Lwów 1938.

<sup>26</sup> J. Dąbrowski, *Historia powszechna*, t. 2: *Wiek średni*, Lwów 1930.

<sup>27</sup> Cykl ten uznawany jest za najliczniej powielane dzieło Matejki. M. Szypowska, *Jan Matejko wszystkim znany*, Warszawa 1976, s. 357–359.

<sup>28</sup> J. Centkowski, A. Syta, *Z naszych dziejów. Historia 4*, wyd. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981; wyd. 15, 1998.

Henryk Palkij, analizujący obecność dzieł Matejki w tych wydawnictwach stwierdził, że mimo konstrukcji programów, która nie dawała w niektórych klasach możliwości odwołania się do dzieł Matejki, to jego twórczość wykorzystywano intensywniej w szkole podstawowej, natomiast w liceach sporadycznie<sup>29</sup>. Z tej tendencji wyłamał się jedynie licealny podręcznik Wydawnictwa Operon poświęcony średniowieczu, w którym znalazło się 14 portretów władców i dwa obrazy z serii „Dzieje cywilizacji”<sup>30</sup>.

Od 1999 r. w polskim systemie szkolnym na drugim poziomie kształcenia rozpoczęły działalność trzyletnie gimnazja. Palkij, analizując liczne podręczniki przeznaczone dla nich, doszedł do wniosku, że „nastąpił renesans zainteresowania twórczością J. Matejki”, a dokonując się zmiany podsumował, odwołując się do tytułu projektu remontu Domu Matejki przy ul. Floriańskiej w Krakowie: *Jan Matejko – reaktywacja*. Wszystkie podręczniki gimnazjalne zawierały kilka, a częściej kilkanaście dzieł malarza, portrety władców i dzieła przedstawiające wybrane wydarzenia z historii Polski. Ujawniły się nowe tendencje – rozbudowane podpisy pod obrazami i zadania dydaktyczne dla uczniów na podstawie materiału ilustracyjnego. Zamieszczane pod obrazami komentarze umożliwiały lepsze zrozumienie treści i intencji artysty, wskazywały na kontekst historyczny i symboliczny, a polecenia i pytania aktywizowały młodych odbiorców intelektualnie<sup>31</sup>.

W przeszłości i współcześnie najczęściej wykorzystywane w podręcznikach są dwa obrazy Jana Matejki: „Bitwa po Grunwaldem” i „Hołd pruski”<sup>32</sup>. Zwłaszcza pierwszy z nich reprodukowano powszechnie w całości lub fragmentach jako dobrze oddający ogrom klęski krzyżackiej<sup>33</sup>. Na jego przykładzie najłatwiej pokazać, w jaki sposób zmieniła się obudowa dydaktyczna podręczników. Obecnie większą wagę przywiązuje się do podkreślenia jego symbolicznej wymowy. Oprócz wyjaśnienia, kim były przedstawione na obrazie postaci, komentarze tłumaczą symbolikę określonych elementów obrazu (włócznia św. Maurycego, katowski topór, postać św. Stanisława ze Szczepanowa). Ciekawy zabieg zastosowano w gimnazjalnym podręczniku wydawnictwa Nowa Era. W jednym z modułów zatytułowanych „Tajemnice sprzed wieków” scharakteryzowano obraz Matejki intrygująco tytułując go: „Jaką bitwę namalował Jan Matejko?” Warto podkreślić,

<sup>29</sup> H. Palkij, op. cit., s. 51–52.

<sup>30</sup> B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, M. Szymczak, *Historia. Średniowiecze, cz. 2. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, Wydawnictwo Operon, Rumia 2002.

<sup>31</sup> H. Palkij, op. cit., s. 54–55.

<sup>32</sup> I. Lewandowska, op. cit., s. 102.

<sup>33</sup> A. Chłosta-Sikorska, *Bitwa pod Grunwaldem w polskich podręcznikach do historii*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historica” 2011, t. XI, s. 147–169.



że podano tam informacje rzadko pojawiające się w książkach – pełny tytuł, rozmiary obrazu i miejsce przechowania<sup>34</sup>.

Przeprowadzona przez Palkija analiza pozwoliła na konstatację, że obrazy Matejki jako materiał dydaktyczny „nie muszą stanowić tylko materiału ilustracyjnego. Dzięki obróbce merytorycznej i dydaktycznej wzbogacają treść podręcznika, otwierają rozumienie historii na nowe konteksty i poziomy. Pozwalają połączyć przeszłość ze współczesnością, a poprzez wymowę angażują emocje i wrażenia estetyczne. W ten sposób ożywiają historię i włączają ją w rzeczywistość ucznia, zwłaszcza współczesnego, atakowanego przez różne media”<sup>35</sup>.

Współczesne podstawy programowe dla szkół podstawowych i średnich normujące zakres treści edukacji historycznej są w swoich zapisach skromne, jeśli chodzi o informacje dotyczące malarza i jego dzieł. Odwrotnie niż w programach przedwojennych, w dokumencie dla szkół podstawowych nie ma niczego o Matejce, a nawet o XIX-wiecznej kulturze. Treści ograniczono do historii politycznej, gospodarczej i społecznej. Natomiast w podstawie na poziomie podstawowym dla liceum ogólnokształcącego i technikum mowa jest jedynie o tym, że uczeń „wskazuje przykłady najwybitniejszych dzieł tworzonych „ku pokrzepieniu serc”. Pominąwszy mało precyzyjne określenie „najwybitniejszych” (według jakiego kryterium to ocenić?), sprowadzenie dzieła Matejki wyłącznie do „pokrzepiania” eliminuje „Stańczyka” czy „Rejtana”. Natomiast podstawa w wersji rozszerzonej zawiera dodatkowy cel operacyjny – zakłada, że uczeń „ocenia rolę kultury polskiej w dziele zachowania tożsamości narodowej przez Polaków w dobie rusyfikacji i germanizacji”. Dość to pompatyczne i napuszone, za to równie nieprecyzyjne, jak w wersji podstawowej.

Tendencja opisana wyżej przy analizie książek dla gimnazjum utrzymuje się obecnie, a współczesne podręczniki nasycone są dziełami Mistrza. Dobra jakość druku pozwala dostrzec ich kunszt. Ułatwiają to także duże infografiki, zamieszczane nawet na rozkładówkach. Umożliwiają one szczegółową analizę treści obrazów. Zauważyć jednak można słabości i wady. Zdarza się, że portrety z „Pocztu królów” zamieszczane są bez podpisów, czasem obrazy są przycięte, np. „Grunwald” wyglądający jak fryz. Nie zawsze też w sposób wystarczający wykorzystuje się możliwości analizy treści obrazu, gdy opis nie zachęca ucznia do podjęcia intelektualnego wysiłku.

W jednym z podręczników Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych przy obrazie Matejki zamieszczono wprawdzie charakterystykę przebiegu bitwy pod Grunwaldem, ale jedynym bezpośrednim odwołaniem do dzieła jest in-

---

<sup>34</sup> *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum*, red. S. Roszak, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2009, s. 100–101.

<sup>35</sup> H. Palkij, op. cit., s. 56.

formacja o Witoldzie „widocznym w centralnej części obrazu”<sup>36</sup>. Zastrzeżenia budzą niekiedy opisy przy obrazach. Dość często autorzy książek zwracają uwagę uczniów na historyczne błędy popełniane przez Matejkę, niestety bez wyjaśnienia, że nie są to niedostatki w edukacji malarza. Rzadziej pojawia się informacja, dlaczego się pojawiły i jakie były intencje twórcy<sup>37</sup>. Taki sposób prowadzenia narracji uczy jednak krytycyzmu i umiejętności analizy materiałów ikonograficznych.

Na przykład, w podręczniku do kl. V wydawnictwa MAC z 2018 r. zamieszczono dużą, dwustronną infografikę, w centrum której znalazła się reprodukcja matejkowskiego „Grunwaldu”, a wokół pięć powiększonych fragmentów obrazu z ich opisem: Witold i chorągiew królestwa; Śmierć Ulricha von Jungingena; Postać Świętego Stanisława; Władysław Jagiełło; Zawisza Czarny. W opisie, oprócz identyfikacji widocznych na obrazie postaci, uwagę zwracają zdania, w których mowa o tym, że „Wizja malarza nie jest zgodna z prawdą. Jungingen poległ najpewniej w pojedynku rycerskim”, a „Na obrazie Matejki Zawisza został ukazany w lekkiej zbroi turniejowej, co nie może być zgodne z prawdą historyczną”. W podsumowaniu uczniowie mają wyjaśnić, dlaczego „mówi się, że dzieła Jana Matejki powstały ku pokrzepieniu serc”<sup>38</sup>.

Obecnie standardem jest stosowanie przy materiale ilustracyjnym pytań do uczniów. W podsumowaniu tematu chrystianizacji Polski wykorzystano w podręczniku reprodukcję obrazu Matejki „Zaprowadzenie chrześcijaństwa”, a uczeń winien odpowiedzieć na cztery pytania: do jakiego wydarzenia historycznego nawiązuje obraz, co symbolizuje krzyż, jakie grupy społeczne zamieszkiwały państwo Mieszka I, a także określić nastrój obrazu<sup>39</sup>. Natomiast podczas analizy „Sobieskiego pod Wiedniem” uwagę ucznia kieruje się na centralną scenę prze-

---

<sup>36</sup> M. Hensler, I. Kąkolewski, E. Marciniak E., *Historia i społeczeństwo. Podręcznik 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 119.

<sup>37</sup> Przykładem sensownie postawionego pytania do obrazu „Unia lubelska” może być polecenie: „Dlaczego malarz uwiecznił na obrazie postacie, które w rzeczywistości nie uczestniczyły w obradach sejmowych?”, *Śladami przeszłości*, op. cit., s. 191.

<sup>38</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Grupa MAC S.A., Kielce 2018, s. 182–183. Duża dwustronna infografika z obrazem „Grunwald” została także zamieszczona w podręczniku do kl. IV Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego. Format oraz dobra jakość druku pozwala na bardziej szczegółową analizę obrazu. Jednak pytania postawione uczniom nie zachęcają do takich działań. Pierwsze ma charakter odtwórczy (wymień dowódców oraz najważniejszych uczestników bitwy), a na drugie raczej nie da się odpowiedzieć analizując treść obrazu (co zadecydowało o wyniku bitwy?). T. Małkowski, *Historia. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017, s. 72–73.

<sup>39</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik dla klasy piątej*, op. cit., s. 152.



kazania listu papieżowi. W komentarzu zacytowano słynne słowa króla z listu do papieża „Venimus, vidimus et Deus vicit”<sup>40</sup>.

Pomysły na dydaktyczne ćwiczenia z ikonografią nie zawsze wydają się trafne. Na przykład, autorzy podręcznika dla kl. IV Wydawnictwa Nowa Era, prezentując uczniom obraz „Astronom Kopernik czyli rozmowa z Bogiem”, wyjaśniają znaczenie znajdujących się na nim elementów: katedry we Fromborku, modelu Układu Słonecznego, przyrządów astronomicznych). Zadają też pytanie „Gdzie rozgrywa się scena ukazana na obrazie?”. Uczeń raczej nie będzie uważnie wpatrywał się, gdyż dwie linijki wyżej ma gotową odpowiedź: „Artysta ukazał uczonego podczas pracy na jednej z wież we Fromborku. Zdaniem historyków wizja malarza nie jest zgodna z prawdą, gdyż Kopernik prowadził obserwacje w ogrodzie”<sup>41</sup>. W ten sposób wielkość odkrycia Kopernika sprowadzono do dylematu „na wieży czy w ogrodzie”?

Jednym z nielicznych, wydanych kilka lat temu podręczników dla szkół powszechnych, w którym dzieła Matejki pojawiają się incydentalnie jest podręcznik Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Nazwisko malarza występuje w nim tylko raz, w zadaniu dla uczniów. Na podstawie zaprezentowanych obok siebie ośmiu matejkowskich portretów mają stworzyć dla nich notki biograficzne<sup>42</sup>. Częściej można znaleźć książki, w których dzieł Matejki jest sporo. Na przykład w podręczniku do kl. V wydawnictwa MAC z 2018 r. (obejmującym tylko czasy średniowiecza) zamieszczono 21 ilustracji przedstawiających dzieła Mistrza!<sup>43</sup> A w podręczniku dla kl. V wydawnictwa Wiking znalazło się 14 portretów matejkowskich królów i książąt<sup>44</sup>.

Ciekawe podejście do dzieł malarskich zastosowano w serii podręczników tzw. polsko-niemieckich, czyli zestawu książek dla klas V–VIII sygnowanych przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – „Europa. Nasza historia” i wersję niemieckojęzyczną Wydawnictwa Eduversum – Europa. Unsere Geschichte”. Cechą charakterystyczną serii jest tożsamość obu wersji językowych. Jednak żeby uczynić zadość wymaganiom polskiej podstawy programowej, książki do

---

<sup>40</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Grupa MAC S.A., Kielce 2017, s. 91.

<sup>41</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2017, s. 72.

<sup>42</sup> W. Kalwat, M. Lis, *Historia 4. Podręcznik*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017, s. 101. W podręczniku tym zamieszczono ponadto w innych miejscach dwa matejkowskie portrety władców, ale bez informacji, kto jest ich autorem.

<sup>43</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik dla klasy piątej*, op. cit.

<sup>44</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia. Podręcznik dla klasy szóstej*, Wydawnictwo Wiking, Wrocław 2019, s. 154.

poszczególnych klas uzupełniono dodatkiem „Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności”. W bogato ilustrowanych podręcznikach autorzy zrezygnowali z wykorzystania malarstwa historycznego, ilustrując je przedstawieniami obiektów pochodzących z epoki i rzadziej obrazami dydaktycznymi, rysunkami i makietami. Jednak Matejko się pojawiał! W podręczniku do kl. V jeden raz, gdzie obraz „Bitwa pod Grunwaldem” zaopatrzone w rozbudowany opis:

Polski malarz Jan Matejko namalował „Bitwę pod Grunwaldem” w latach 1875–1878. Jest to jeden z najbardziej znanych polskich obrazów historycznych. Pośrodku widoczny jest dowodzący wojskami litewskimi książę Witold, po lewej – wielki mistrz zakonu krzyżackiego Ulrich von Jungingen. W prawym rogu obrazu malarz umieścił postać króla Władysława Jagiełły. Współdziałanie króla i jego kuzyna Witolda znacznie wzmacniało unię polsko-litewską. Nad walczącymi unosi się postać św. Stanisława – patrona Polski<sup>45</sup>.

Natomiast w „dodatku” dla tej klasy, czyli przeznaczonym dla uczniów polskich, o Matejce jest więcej. Przy obrazie „Zaprowadzenie chrześcijaństwa A.D. 965” dodano objaśnienie: „Uczestnictwo św. Wojciecha w chrzcie Polski jest fantazją malarza, ponieważ Wojciech w 966 r. liczył zaledwie 10 lat”. Uwaga ta wiązała się z pytaniami do uczniów: „Wytłumacz, dlaczego Matejko w taki sposób przedstawił chrzest Polski. Do kogo był skierowany obraz i jakie uczucia miał wywołać? Oceń, czy stanowi on dla nas wiarygodne źródło historyczne. Uzasadnij odpowiedź”<sup>46</sup>. Pytania zmuszają do myślenia, są dobrze skonstruowane pod względem metodycznym, zastrzeżenie można mieć jedynie do sformułowanie „niwiarygodne źródło historyczne”. Może lepiej było użyć określenia „wiarygodne źródło wiedzy” o wydarzeniu? Na kolejnych stronach zamieszczono też portret Bolesława Krzywoustego, z zasadną adnotacją, że „tak wyobrażał sobie tego władcę Jan Matejko”<sup>47</sup>. Ponadto kilkanaście stron dalej rozwinięto wątek starcia z Krzyżakami:

Wspomnienie o grunwaldzkim zwycięstwie było szczególnie ważne dla pokoleń Polaków i Litwinów w okresie zaborów i dramatycznych wydarzeń II wojny światowej. Przykładem tego jest jeden z najslawniejszych obrazów w dziejach polskiego malarstwa – Bitwa pod Grunwaldem Jana Matejki (1878). Podczas II wojny światowej z narażeniem życia ukrywano malowidło<sup>48</sup> przed

<sup>45</sup> A. Brückmann, E.-M. Kabisch, K. Kowalewski, J. Peters, P. Pieńkowska-Wiederkehr, J. Pysiak, O. Pytlińska, R. Sajkowski, B. Scholz, H. Schröder, F.-J. Wallmeier, M. Wilińska, M. Wilk, H. Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5. Od prahistorii do średniowiecza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, s. 214.

<sup>46</sup> K. Gutowski, K. Kowalewski, *Europa. Nasza historia. Klasa 5. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, s. 38–39.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 48.

<sup>48</sup> Słowo to jako deprecjonujące i pejoratywne powinno zostać zmienione w ewentualnym kolejnym wydaniu książki. Słownik Języka Polskiego PWN podaje dwa znacze-

Niemcami. Jednak zarówno na obrazie Matejki, jak i na innych dziełach polskich artystów można odnaleźć szczegóły, które zostały przez ich twórców wymyślone, aby ówczesni widzowie mogli średniowieczny spór polsko-krzyżacki skojarzyć z bardziej im współczesnymi konfliktami polsko-niemieckimi. Obrazy miały po prostu pokazywać, że Polacy mogą pokonać militarnie Niemców, podobnie jak niegdyś zwyciężyli Krzyżaków<sup>49</sup>.

Liczne dzieła Matejki wykorzystano w polskim dodatku do podręcznika do kl. VI. Zamieszczono w nim ilustracje obrazów: „Konstytucja 3 maja”, „Stańczyk”, „Hołd pruski”, „Batory pod Pskowem” i „Rejtan”. W kilku miejscach podkreślano „alegoryczny sposób przedstawiania” wydarzeń, ich symboliczne znaczenie i artystyczną wizję: „tak malarz wyobrażał sobie...”. Proponowano też uczniom podjęcie próby oceny twórczości malarza, znaczenia dla kształtowania wizji dziejów ojczystych i uzasadnienia wyboru tematyki obrazów<sup>50</sup>. W klasie VII, gdzie mowa jest o wydarzeniach z XIX wieku, także posłużono się kilkoma przedstawieniami Matejki: „Polonia i Litwania”, „Zaprowadzenie chrześcijaństwa” i „Hołd pruski”. Ich celem było ukazanie roli malarstwa w podtrzymywaniu ducha zniewolonego w wyniku zaborów narodu<sup>51</sup>. W podobnej funkcji pojawiło się nazwisko Matejki nawet w kontekście sytuacji społeczeństwa w okresie okupacji hitlerowskiej: „Polacy na różne sposoby przeciwstawiali się tym działaniom, m.in. przez organizowanie tajnego nauczania obejmującego wszystkie poziomy szkół czy ratowanie ważnych dla polskiej kultury dzieł sztuki i zabytków. Symbolem tego oporu było ukrycie przed Niemcami i przechowanie przez całą okupację obrazu „Bitwa pod Grunwaldem” Jana Matejki”<sup>52</sup>.

W podręcznikach raczej nie cieszy się powodzeniem największe z wielkoformatowych dzieł Matejki – „Dziewica Orleańska” („Wjazd Joanny d’Arc do Reims”). Także inne dzieło Matejki „Kościuszko pod Raławicami” przegrywa pod względem częstotliwości wykorzystania w pomocach dla uczniów z „Panoramą

---

nia tego terminu: 1. Obraz malowany farbami, zwłaszcza na ścianie; 2. Lekceważąco „obraz bez wartości”. <https://sjp.pwn.pl/sjp/malowidlo;2480884.html> [dostęp 25.22.2023].

<sup>49</sup> K. Gutowski, K. Kowalewski, op. cit., s. 62.

<sup>50</sup> K. Gutowski, *Europa. Nasza historia. Klasa 6. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, s. 14, 17, 22, 23, 70, 71, 206.

<sup>51</sup> A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke, A. Kmak-Pamirska, H. Kohl, B. Scholz, H. Schröder, G. Szelągowska, P. Szlanta, P. Trees, H. Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 7. Część I: Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020, s. 45, 85, 186.

<sup>52</sup> A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke, A. Kmak-Pamirska, H. Kohl, J. Peters, B. Scholz, H. Schröder, G. Szelągowska, P. Szlanta, *Europa. Nasza historia. Klasa 8. Od wybuchu II wojny światowej do czasów współczesnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020, s. 23.

Raławicką” Wojciecha Kossaka i Jana Styki<sup>53</sup>. Niekiedy zamieszczane są mniej znane dzieła. Na przykład w licealnym podręczniku wydawnictwa Operon znalazł się „XIX-wieczny sztych według obrazu Jana Matejki przedstawiający czasy opryczniny”<sup>54</sup>.

Słabością wielu podręcznikowych przedstawień obrazów Matejki jest brak informacji, gdzie znajduje się obecnie, gdzie można je obejrzeć. Skutki widać było w przeprowadzonej przed kilkunastu laty ankiecie wśród uczniów wrocławskich liceów. Przedstawiono 218 osobom 55 obiektów z 12 krajów, które tworzą „kanon podręcznikowej ikonografii”. Były wśród nich trzy obrazy Matejki: „Hołd pruski”, „Bitwa pod Grunwaldem” i „Sobieski pod Wiedniem”. Wśród badanych najlepiej wypadła odpowiedź na pytanie o lokalizację Bastylli – prawidłowo wymieniło Paryż 131 osób (62% ankietowanych). Miejsce, gdzie można zobaczyć „Hołd pruski” poprawnie wskazały 84 osoby (38%), „Bitwę pod Grunwaldem” – 49 osób (22,5%), natomiast „Sobieskiego pod Wiedniem” zaledwie cztery osoby (1,8%)<sup>55</sup>. Wyniki wskazują więc na potrzebę łączenia treści historycznych, estetycznych, kulturowych, a nawet turystycznych.

Mimo postępu w dydaktycznym opracowaniu materiału ikonograficznego zdarza się, że obrazy Matejki służą niekiedy tylko jako kolorowe urozmaicenie tekstowej monotonii. Tak można określić funkcję, jaką pełni niezbyt często wykorzystywana reprodukcja obrazu „Śluby lwowskie Jana Kazimierza” w podręczniku z 2022 r. podręczniku dla klasy pierwszej do przedmiotu „historia i terażniejszość” Wojciecha Roszkowskiego. Pod zdjęciem widnieje rozbudowany podpis:

1 kwietnia 1656 r. w czasie potopu szwedzkiego król Jan Kazimierz Waza dokonał aktu odnania Rzeczypospolitej pod opiekę Matki Bożej. Miało to miejsce w katedrze Wniebowstąpienia Najświętszej Marii Panny we Lwowie podczas Mszy świętej odprawianej przez nuncjusza Pietro Vidoniego przed obrazem matki Bożej Łaskawej. Autorem tekstu ślubów lwowskich króla Jana Kazimierza był św. Andrzej Bobola. Obraz Jana Matejki<sup>56</sup>.

To przykład wykorzystania dzieła Matejki jako środka ideologicznych zabiegów, a przy okazji nasycenia tekstu trzeciorzędnymi szczegółami, przy braku

---

<sup>53</sup> Wyjątkiem jest podręcznik Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych dla kl. IV, gdzie zamieszczono fragmenty obu dzieł. W. Kalwat, M. Lis, op. cit., s. 119–120.

<sup>54</sup> B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak, *Historia 2. Czasy nowożytne. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo Operon, Rumia 2003, s. 61.

<sup>55</sup> M. Pawlak, K. Sanojca, *Gdzie to można zobaczyć? O potrzebie integracji w kulturowo-historycznej świadomości uczniów*, [w:] *Korelacja – integracja wiedzy – szansa dla ucznia*, red. G. Pańko, J. Wojdon, Wrocław 2006, s. 245–253.

<sup>56</sup> W. Roszkowski, *Historia i terażniejszość 1945–1979. Podręcznik dla liceów i techników*, kl. 1, Wydawnictwo „Biały Kruk”, Warszawa 2022, s. 265.

istotnych informacji o znaczeniu wydarzenia czy uzasadnienia powodów zainteresowania Matejki tą tematyką.

Jedno z dzieł Matejki znalazło się także na okładce podręcznika dla kl. VI wydawnictwa Wiking – zdobi ją centralna część obrazu „Astronom Kopernik, czyli rozmowa z Bogiem”<sup>57</sup>.

W podręcznikach rzadko pojawia się ocena malarstwa i Matejki, wyrażająca stosunek do przyjmowanego arbitralnie wzorca, np.: o obrazie „Stańczyk” – „jeden z najpiękniejszych obrazów Jana Matejki”<sup>58</sup>; o „Bitwie pod Grunwaldem” – „jeden z najbardziej znanych polskich obrazów historycznych”<sup>59</sup>, „jeden z najszlachetniejszych obrazów polskich”<sup>60</sup>, „jeden z najślawniejszych obrazów w dziejach polskiego malarstwa”<sup>61</sup>; o Matejce – „jeden z najwybitniejszych polskich malarzy”<sup>62</sup>. Częściej w pytaniach dla ucznia spotka się polecenia typu uzasadnij, oceń, wskaż, opisz itp.

Twórczość Jana Matejki towarzyszy polskim uczniom od ponad stu lat. Siła wyobraźni malarza w istotny sposób wpływa na świadomość historyczną młodzieży i całego społeczeństwa. Powszechność używania podręczników szkolnych, w których dzieła Matejki są często reprodukowane (zwłaszcza w szkole podstawowej) powoduje, że młode pokolenie ma szansę zetknąć się z twórczością malarza. Taki przekaz postulują autorzy książek i wydawnictwa. Nie wiadomo jednak, gdyż brakuje badań, jak wpływa to na świadomość młodzieży. Czy nadal obrazy Matejki działają na emocje, dostarczają informacji i, tak jak kiedyś, krzepią serca? Dzisiejsze możliwości techniczne, czyli wysoka jakość druku, duży format zdjęć i stosowanie infografik pozwalają na dokładne zapoznanie się z obrazami. Wspiera to lepsze wykorzystanie dydaktycznych zaleceń, poprzez stosowanie obszernych podpisów pod ilustracjami i związanych z nimi pytań uczących myślenia i umiejętności analitycznych. Widać niedostatki – czasem brakuje informacji o autorze dzieła, niekiedy opis obrazu koncentruje się na mniej istotnych elementach. Przykładem mogą być eksponowane ostatnio informacje o błędach popełnianych przez malarza bez wyjaśnienia, że były one świadome, gdyż służyły podkreśleniu wymowy ideowej obrazu.

Rolę dzieł Matejki dobrze ilustruje zamieszczony w pamiętnikach Stefana Kieniewicza opis dworu jego rodziny z początków XX wieku mieszczący się w Dereszewiczach na Polesiu, w którym autor spędził dzieciństwo: „Drugi pokój,

---

<sup>57</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, op. cit.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>59</sup> A. Brückmann A., [et al.], *Klasa 5*, op. cit., s. 214.

<sup>60</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, op. cit., s. 67.

<sup>61</sup> K. Gutowski, K. Kowalewski, op. cit., s. 62.

<sup>62</sup> A. Brückmann, [et al.], *Klasa VI*, op. cit., s. 206.

kwadratowy, zdawał mi się ogromny. Na środku stał okrągły stół jesionowy, dokoła którego uprawiało się gonitwy; pod ścianą przepaścista kanapa, a nad nią »Poczet królów« Matejki, na którym uczyłem się historii Polski<sup>63</sup>. Dziś zapewne trudno byłoby spotkać taką pamiątkarską relację, lecz nasycanie wyobraźni młodych Polaków matejkowską wizją przeszłości wciąż widać w podręcznikach.

### Bibliografia

Barański M., Ciara S., Kunicki-Goldfinger M., *Poczet królów i książąt polskich Jana Matejki*, Warszawa 2011.

Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., *Historia. Podręcznik dla klasy szóstej*, Wydawnictwo Wiking, Wrocław 2019.

Blak H., Grodziski S., *Hold pruski – obraz Jana Matejki*, Kraków 1990.

Bobkowska W., Dąbrowski J., *Wiadomości z dziejów Polski. Podręcznik do nauki historii w V klasie szkół powszechnych z rycinami Stanisława Dąbrowskiego, Stanisława Żurawskiego oraz Rudolfa Mękickiego z ośmiu podobiznami obrazów Jana Matejki i pięciu mapami*, Lwów 1937.

Brückmann A., Gutowski K., Huneke F., Kmak-Pamirska A., Kohl H., Scholz B., Schröder H., Szelągowska G., Szlanta P., Trees P., Wunderer H., *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 7. Część 1: Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020.

Brückmann A., Gutowski K., Huneke F., Kmak-Pamirska A., Kohl H., Peters J., Scholz B., Schröder H., Szelągowska G., Szlanta P., *Europa. Nasza historia. Klasa 8. Od wybuchu II wojny światowej do czasów współczesnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020.

Brückmann A., Kabisch E.-M., Kowalewski K., Peters J., Pieńkowska-Wiederkehr P., Pysiak J., Pytlińska O., Sajkowski R., Scholz B., Schröder H., Wallmeier F.-J., Wilińska M., Wilk M., Wunderer H., *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5. Od prehistorii do średniowiecza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022.

Burda B., Halczak B., Józefiak R.M., Roszak A., Szymczak M., *Historia 2. Czasy nowożytne. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo Operon, Rumia 2003.

Burda B., Halczak B., Józefiak R.M., Szymczak M., *Historia. Średniowiecze, cz. 2. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, Wydawnictwo Operon, Rumia 2002.

<sup>63</sup> S. Kieniewicz, *Pamiętniki*, oprac. J. Kieniewicz, Kraków 2021, s. 17–18.



Centkowski J., Syta A., *Z naszych dziejów. Historia 4*, wyd. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981; wyd. 15, 1998.

Chłosta-Sikorska A., *Bitwa pod Grunwaldem w polskich podręcznikach do historii*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historica” 2011, t. XI, s. 147–169.

Chomicki G., Stinia M., *Uwagi na temat ikonografii w podręcznikach dla liceum ogólnokształcącego kl. I–III*, wydawnictwa Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. Polska Akademia Umiejętności”, 2006, t. IV, s. 95–99.

Ciechanowski S., *Historia. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Grupa MAC S.A., Kielce 2017.

Ciechanowski S., *Historia. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Grupa MAC S.A., Kielce 2018.

Czekaj A., *Matejkowski „podręcznik” do dziejów Polski. Wielkoformatowe malarstwo jako inspiracja do opowiadania historii – w praktyce edukacji muzealnej Zamku Królewskiego w Warszawie*, [w:] *Konferencja Polskich Muzeów Historycznych, Poznań–Gniezno 20–22 czerwca 2011 r.*, red. A. Kubisiak, Poznań 2011, s. 157–168.

Dąbrowski J., *Historia powszechna*, t. 2: *Wieki średnie*, Lwów 1930.

Dąbrowski J., *Wiadomości z dziejów Polski*, t. I, z ilustracjami Stanisława Dąbrowskiego, Stanisława Żurawskiego i Rudolfa Mękickiego z czterema podobiznami obrazów Jana Matejki oraz dwiema mapami, wyd. II, Lwów 1929.

Duszyńska J., Witwicki T., *Historia Polski dla trzeciej klasy szkół powszechnych. Podręcznik dla nauczyciela*, Lwów 1928, s. 51–52.

Gebert B., Gebert G., *Wypisy historyczne z dziejów ojczystych*, wyd. 2, Lwów–Warszawa 1928.

Gutowski K., *Europa. Nasza historia. Klasa 6. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022.

Gutowski K., Kowalewski K., *Europa. Nasza historia. Klasa 5. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022.

Hensler M., Kąkolewski I., Marciniak E., *Historia i społeczeństwo. Podręcznik 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

Kalwat W., Lis M., *Historia 4. Podręcznik*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017.

Kieniewicz S., *Pamiętniki*, oprac. J. Kieniewicz, Kraków 2021.

Krawczyk J., *Matejko i historia*, Warszawa 1990.

Kucharski A., *Malarstwo jako źródło historyczne na przykładzie wybranych obrazów polskiego historyzmu*, [w:] *Źródła w edukacji historycznej*, red. S. Roszak,

M. Strzelecka, A. Wieczorek, III Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, Toruń 2006, s. 23–29.

Lewandowska I., *Obraz Zakonu Krzyżackiego w ikonografii podręcznikowej Polski, Niemiec, Litwy i Rosji w XX wieku*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 2020, nr 1, s. 98–120.

Lewandowski P., *Jan Matejko i internetowe memy, czyli kto się śmieje z historii Polski?* <https://histmag.org/Jan-Matejko-i-internetowe-memy-czyli-kto-sie-smieje-z-historii-Polski-8342> [dostęp 25.11.2023].

Mąkowski T., *Historia. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017.

Martynowiczówna W., *Historia dla 6 klasy szkół powszechnych 3 stopnia*, Lwów 1939.

Mazur Z., *Obraz Niemiec w polskich podręcznikach szkolnych do nauczania historii*, Poznań 1995.

Okła G., *Wielokulturowość w nauczaniu historii w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Kielce 2008, s. 134–148.

Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G., *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2017.

*Opowiadania z dziejów ojczystych dla domu i szkoły*, z 16 rysunkami i mapką, napisała Z. Morawska, Warszawa 1908, wyd. 5, 1921.

Palkij H., *Obrazy i portrety władców Jana Matejki w edukacji historycznej – problem aktualności przekazu*, [w:] *Obraz, dźwięk i smak w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, VII Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, Toruń 2010, s. 50–56.

Pawlak M., Sanojca K., *Gdzie to można zobaczyć? O potrzebie integracji w kulturowo-historycznej świadomości uczniów*, [w:] *Korelacja – integracja wiedzy – szansa dla ucznia*, red. G. Pańko, J. Wojdon, Wrocław 2006, s. 245–253.

*Poczet królów polskich Jana Matejki*, oprac. E. Halawa, G. Wojturski, wyd. II, Wrocław 2019.

Popiołek-Rodzińska I., *Malarstwo historyczne Jana Matejki. Dokument – ilustracja – wizja*, [w:] *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu profesorowi Ludwikowi Grzebieniowi SJ z okazji 70. urodzin*, red. A.P. Bieś, B. Topij-Stempińska, Kraków 2010, s. 265–271.

*Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.

*Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (projekt)*, Lwów [1934].

Roszkowski W., *Historia i teraźniejszość 1945–1979. Podręcznik dla liceów i techników*, kl. 1, Wydawnictwo „Biały Kruk”, Warszawa 2022.

Słoczyński M.H., *Matejko*, Wrocław 2000.



Stinia M., *Ikonografia w podręcznikach historii „Podróże w czasie” Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. Polska Akademia Umiejętności”, 2006, t. IV, s. 95–99.

Stinia M., *Uwagi do ikonografii w podręcznikach do nauczania historii w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum wydawnictwa Nowa Era*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. Polska Akademia Umiejętności” 2008, t. VI, s. 63–70.

Suchoński A., *Unia lubelska 1569 roku w świetle współczesnych tendencji w pisarstwie podręcznikowym*, [w:] *Wokół problemów edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Pani Profesor Grażynie Pańko*, red. J. Wojdon, B. Techmańska, Wrocław 2012, s. 189–195.

Szelejewski J., *Obrazy Matejki a nauczanie historii i języka polskiego w szkole powszechnej*, „Praca Szkolna” 15, 1937/1938, nr 1–5, s. 26–28.

Szypowska M., *Jan Matejko wszystkim znany*, Warszawa 1976, s. 357–359.

*Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum*, red. S. Roszak, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2009.

Uryga Z., *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, z. 12: *Historia i teoria nauczania języka polskiego*, 1961, s. 113–130.

*Wielki malarz przeszłości narodu*, wybrane ustępy z dzieła S. Tarnowskiego „Matejko” [Kraków 1897]. Do druku przygotowała i objaśnieniami opatrzyła J. Niewolakówna, Biblioteka Historyczna dla Młodzieży, nr 6, Lwów 1938.

Z.K., *Lekcje historii w klasie VI szkoły powszechnej na temat: Rejtan i pierwszy rozbiór Polski*, „Szkoła. Dodatek do Nauczyciela Polskiego”, 68, 1937, październik, s. 103–105.



VIOLETTA JULKOWSKA  
UNIwersytet Adama Mickiewicza  
ORCID 0000-0002-9025-5917

HANS-JÜRGEN BÖMELBURG  
LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSMEDIEN | GEORG-ECKERT-INSTITUT  
WSPÓLPRZEWODNICZĄCY WSPÓLNEJ POLSKO-NIEMIECKIEJ KOMISJI PODRĘCZNIKOWEJ (UNESCO)

## **Wspólny polsko-niemiecki podręcznik do historii: *Europa. Nasza historia / Europa – Unsere Geschichte***

### **Streszczenie**

Artykuł autorstwa obojga współprzewodniczących Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej prezentuje jeden z najważniejszych, a obecnie już sfinalizowanych projektów Komisji, czyli przygotowany we współpracy polskich i niemieckich historyków oraz nauczycieli historii wspólny podręcznik do nauczania historii. Ukazana została historia i najważniejsze założenia tego drugiego na świecie (po niemiecko-francuskim), a jedynego, który obejmuje całe dzieje i uwzględnia przepisy oświatowe obu państw, dając szansę na wspólną refleksję historyczną.

**Słowa kluczowe:** podręcznik bilateralny, Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa, krytyczna dydaktyka historii, świadomość historyczna, pamięć

## **Gemeinsames Polnisch-Deutsches Geschichtsbuch: *Europa. Nasza historia / Europa – Unsere Geschichte***

### **Abstract**

The article by both co-chairmen of the Joint Polish-German Textbook Commission presents one of the most important and currently finalized projects of the Commission, i.e. a joint textbook for teaching history prepared in cooperation with Polish and German historians and history teachers. The history and the most important assumptions of the second joint textbook in the world (after German and French) were presented, and the only one that covers the entire history and takes into account the educational regulations of both countries, giving an opportunity for joint historical reflection.

**Keywords:** bilateral textbook, Joint Polish-German Textbook Commission, critical didactics of history, historical awareness, memory

## O projekcie wspólnego podręcznika

Historia projektu sięga 2008 r., kiedy ministrowie spraw zagranicznych Polski i Niemiec wsparli ideę przygotowania dla polskich i niemieckich uczniów wspólnego podręcznika do historii w dwóch identycznych wersjach językowych, o takiej samej szacie graficznej oraz napisanego wspólnie przez polskich i niemieckich historyków. Miał to być istotny krok w procesie polsko-niemieckiego pojednania i dialogu. Podręczniki miały powstać z wykorzystaniem wieloletniego doświadczenia współpracy polskich i niemieckich historyków oraz dydaktyków ze Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów. Dlatego pierwszym etapem projektu, zrealizowanym w latach 2008–2010, było opracowanie przez ekspertów Komisji całościowej koncepcji podręcznika w formie „Zaleceń”. Stały się one punktem wyjścia pracy autorów i wydawnictw<sup>1</sup>.

W listopadzie 2011 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej skierowało zaproszenie do polskich wydawców edukacyjnych dotyczące przygotowania podręcznika wspólnie ze wskazanym wydawcą niemieckim. Do konkursu przystąpiły Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne znane z doświadczenia w przygotowaniu podręczników dla wszystkich typów szkół. Zadecydowało to o wyborze WSiP do realizacji projektu. Partnerem po stronie niemieckiej było wydawnictwo Universum z Wiesbaden (od 2014 r. pod zmienioną nazwą Eduversum GmbH Verlag und Bildungsgesellschaft). Wydawnictwo wybrano m.in. z tego względu, że jako pierwsze w Niemczech przygotowało dla uczniów niemieckich podręczniki do nauki języka polskiego.

Rządy i instytucje naukowe obu państw były od początku świadome, że przygotowanie całego pakietu podręczników jest trudnym, kosztownym i czasochłonnym przedsięwzięciem, dlatego wydawcy otrzymali wsparcie finansowe i merytoryczne. Ze strony rządowej prace koordynowała Rada Zarządzająca, którą tworzyli przedstawiciele wszystkich instytucji zaangażowanych w projekcie. Po stronie polskiej były to Ministerstwo Edukacji Narodowej; Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP; Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego RP; Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów; Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej; Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków, Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie i Centrum im. Willy’ego Brandta we Wrocławiu. Ze strony niemieckiej pomocą służyły Ministerstwo Spraw Zagranicznych RFN; Konferencja Ministrów Edukacji, Nauki i Kultury Krajów Związkowych RFN (pod kierunkiem ministerstwa edukacji Brandenburgii) i In-

---

<sup>1</sup> *Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki. Zalecenia*, Warszawa 2010 <https://schulbuchkommission.eu/wp-content/uploads/podrecznik-do-historii/projekt-polsko-niemiecki-zalecenia.pdf>. Polska wersja strony internetowej Komisji: <https://komisja-podrecznikowa.eu/> [dostęp 02.07.2023].

stytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunzswiku. Wsparcia merytorycznego i dydaktycznego wydawcom udzielali przez czas trwania projektu polscy i niemieccy historycy skupieni w Radzie Ekspertów, autorytety w badaniach nad epokami, związane z czołowymi ośrodkami naukowymi. W sumie w pracach uczestniczyły osoby z 25 uniwersytetów i placówek naukowych z Berlina, Bielefeld, Brunzswiku, Getyngi, Gießen, Jülich, Halle, Hamburga, Kilonii, Kolonii, Krakowa, Lipska, Lublina, Lüneburga, Moguncji, Münster, Oldenburga, Poznania, Torunia, Warszawy, Wiednia i Wrocławia.

Wydawcy rozpoczęli pracę w 2012 r. Zgodnie z wytycznymi Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków całość materiału podzielono na cztery tomy. Każdy z nich przygotował polsko-niemiecki zespół autorów, redaktorów, kartografów i grafików w taki sposób, aby polska i niemiecka wersja były identyczne pod wszystkimi względami. W każdym z tomów brano pod uwagę zapisy polskiej podstawy programowej i podstaw programowych wszystkich landów RFN. Po konsultacjach z polskimi i niemieckimi nauczycielami ustalono, że projekt będzie nosił tytuł ***Europa. Nasza historia***.

Jak każdy projekt wieloletni, także i ten był narażony na ryzyko zmian. W wyniku reformy edukacji w Polsce, która likwidowała gimnazja, w 2016 r. zmienił się odbiorca podręcznika. Rada Zarządzająca projektu zdecydowała, by skierować podręcznika do uczniów szkół podstawowych i dostosować materiał do tego poziomu edukacji. Wpłynęło to na ostateczny podział materiału. Pakiet po stronie polskiej wygląda tak:

- Europa. Nasza historia 5 – Starożytność i średniowiecze – podręcznik do klasy 5 szkoły podstawowej;
- Europa. Nasza historia 6 – Dzieje nowożytne do 1815 r. – podręcznik do klasy 6 szkoły podstawowej;
- Europa. Nasza historia 7.1 – Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej – podręcznik do klasy 7 szkoły podstawowej;
- Europa. Nasza historia 7.2 – Dwudziestolecie międzywojenne 1919–1939 – podręcznik do klasy 7 szkoły podstawowej;
- Europa. Nasza historia 8 – Od wybuchu II wojny światowej do czasów współczesnych – podręcznik do klasy 8 szkoły podstawowej.

Pierwszy tom podręcznika był gotowy w 2016 r., a całość prac zakończono w 2020 r. W sumie wzięło w nich udział 25 autorów i 52 tłumaczy<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Por. <https://schulbuchkommission.eu/ueber-das-projekt/> oraz <https://schulbuchkommission.eu/probekapitel/>. Por. też (strona internetowa podręcznika, wersja polska): <https://europa-nasza-historia.org/>. Istnieje możliwość pobrania wybranych materiałów: [https://europa-nasza-historia.org/?page\\_id=990](https://europa-nasza-historia.org/?page_id=990) [dostęp 02.07.2023].

## Nowe rozwiązania konstrukcyjne i dydaktyczne podręcznika

Podręcznik bilateralny różni się pod wieloma względami od wcześniejszych podręczników do nauczania historii. Powstał w dialogu i na drodze dwustronnych uzgodnień. Polscy i niemieccy autorzy i redaktorzy wspólnie ustalali treść, razem dobierali źródła i ilustracje, przygotowali obudowę dydaktyczną dla ucznia szkoły podstawowej. Podręczniki mają identyczne odpowiedniki po obu stronach. Jednak, aby w pełni umożliwić realizację materiału zapisanego w polskiej podstawie programowej, każdy z polskich tomów ma integralny dodatek: ***Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności***. Są w nim treści pominięte w tomie wspólnym albo przedstawione w stopniu niewystarczającym. Dodatek nie ma odpowiednika po stronie niemieckiej.

W układzie podręcznika zastosowano nowe rozwiązania, które ułatwiają pracę z nim. Poszczególne tomy podzielono tematycznie na rozdziały i wyróżniono kolorami, ułatwiając nawigację, a w rozdziałach są mniejsze jednostki zwane lekcjami. Każdy rozdział rozpoczyna się infografiką, którą tworzą: narracja wprowadzająca problematykę rozdziału; ilustracja, obraz lub fotografia powiązana źródłowo z epoką; ponadto mapa i oś czasu. Infografika doskonale podkreśla główne zagadnienia rozdziału a wizualizacja treści daje pozytywny impuls poznawczy.

Każda lekcja w rozdziale ma stałą uporządkowaną konstrukcję. Rozpoczyna się tekstem wprowadzającym z pytaniami, które kierują uwagę ucznia na najważniejsze zagadnienia danego tematu. Niektórym lekcjom towarzyszy dodatkowa mapa zatytułowana „W tym samym czasie w Europie”, na której zaznaczone są wydarzenia rozgrywające się równoległe do opisywanych w lekcji. Takie ujęcie pozwala uczniowi na synchroniczne spojrzenie i uświadamia mu, że wiele procesów w historii toczy się obok siebie, nawet, jeśli się nie łączą.

Narracja autorska zastosowana w każdej lekcji przeplata się z innymi tekstami źródłowymi i popularno-naukowymi, które pozwalają uchwycić różne ujęcia zagadnienia, kształcić umiejętności analizy treści historycznych i ich interpretacji. Szczególną rolę odgrywają dwa dodatkowe spojrzenia na przeszłość – graficznie wyodrębnione w ramce. Ramka „Punkty widzenia” ma charakter historiograficzny i prezentuje spojrzenia historyków z różnych krajów i epok na omawiany temat. Drugie ujęcie nazwane „Przeszłość w teraźniejszości” nawiązuje do kultury historycznej, pokazując uczniowi, w jaki sposób ludzie współcześni obchodzą się z przeszłością i co z dawnych czasów pozostaje ważną lekcją dla teraźniejszości. Obie ramki to przykład obecności wielu perspektyw, a nawet zamierzonej kontrowersyjności, by lepiej rozumieć przeszłość, szczególnie tę trudną i bolesną, która budzi emocje.

Nową propozycją na polskim rynku podręczników do historii są strony metodyczne zatytułowane „Warsztat historyka”, stały element w każdym rozdziale.

To rodzaj dobrej praktyki prezentującej, w jaki sposób w szkolnej edukacji można dokonać analizy i interpretacji różnych rodzajów źródeł. Ich dobór dostosowano do specyfiki omawianego okresu. Przykładowo dla wieku XIX są to karykatura polityczna, przemowa polityczna, obraz historyczny, fotografia, dane statystyczne, pieśń historyczna, tekst literacki i materiały propagandowe; natomiast dla wieku XX audycja radiowa, fotografia propagandowa, film historyczny, pomnik, mapa z epoki, rozmowa ze świadkiem historii, a także muzeum i Internet jako media przekazujące informacje o przeszłości. Uczeń, korzystając z pytań pomocniczych umieszczonych na stronie warsztatu, zapoznaje się krok po kroku z etapami analizy i interpretacji różnych rodzajów źródeł i z metodami pracy historyka. Na końcu każdego rozdziału znajduje się podsumowanie w formie „Testu kompetencji” z zadaniami pozwalającymi samodzielnie sprawdzić zdobyte kompetencje.

Podręczniki z serii „Europa. Nasza historia” wyróżniają się starannym doborem i wysoką jakością materiałów pomocniczych, rysunków dydaktycznych, rekonstrukcji, map i wykresów. Na potrzeby projektu wykonano ok. 550 ilustracji rekonstrukcyjnych, prawie 200 map i 21 grafik komputerowych. W każdym z wydawnictw zespół kilkunastu osób odpowiadał za redakcję merytoryczną, językową, oprawę graficzną, kartografię, pozyskanie i obróbkę ilustracji, zdobycie praw do wykorzystania ilustracji i przedruków, a także przygotowanie podręczników do druku.

Obecnie wszystkie podręczniki są dopuszczone do użytku szkolnego w piętnastu krajach związkowych Republiki Federalnej Niemiec (z wyjątkiem Bawarii). Tom 4 podręcznika, obejmujący historię XX wieku, otrzymał w Niemczech w czerwcu 2021 prestiżowe wyróżnienie „Podręcznika roku 2021” w kategorii „Społeczeństwo”. Nagrodę przyznaje corocznie Stowarzyszenie Didacta, Federalna Agencja Edukacji Obywatelskiej i Instytut Georga Eckerta z Brunszwiku:

Niniejszy podręcznik do historii pokazuje, jak bardzo różne perspektywy narodowe mogą wzbogacić obraz rzeczywistości historycznej. Ścisła współpraca polskich i niemieckich ekspertów z dziedziny historii i dydaktyki zaowocowała pionierskim podręcznikiem o szczególnych walorach zarówno dydaktycznych, jak i naukowych. Naprzemiennie spojrzenie na wydarzenia historyczne z polskiej, niemieckiej i europejskiej perspektywy umożliwia ujęcie tematu w nowy sposób, a tym samym w pewnym stopniu odzwierciedla ono europejską rzeczywistość niczym w soczewce. Wynikające z tego zbliżenie różnych punktów widzenia, które idzie w parze z aktywizacją kształtowania opinii, czyni ten podręcznik interesującym również dla innych przedmiotów z zakresu nauk społecznych<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> *Innovativ und auf Augenhöhe: Auszeichnungen zum Schulbuch des Jahres 2021.* [https://www.gei.de/gei-aktuell/details/innovativ-und-auf-augenhoehe-auszeichnungen-zum-schulbuch-des-jahres-2021?sword\\_list%5B0%5D=Schulbuchpreis&no\\_cache=1](https://www.gei.de/gei-aktuell/details/innovativ-und-auf-augenhoehe-auszeichnungen-zum-schulbuch-des-jahres-2021?sword_list%5B0%5D=Schulbuchpreis&no_cache=1). Video z uzasadnieniem jury por. <https://www.gei.de/wissenstransfer/preise/schulbuch-des->

Po stronie polskiej Ministerstwo Edukacji i Nauki dopuściło do użytku szkolnego podręczniki do klasy 5, 6 i 7. Są dostępne od roku szkolnego 2022/2023. Podręcznik do klasy 8, po otrzymaniu negatywnej recenzji, WSiP wycofały z procedury dopuszczeniowej i obecnie ma on status materiału edukacyjnego<sup>4</sup>. Decyzją MEiN mogą go kupować szkoły z dotacji celowej. Tym samym seria podręczników jest formalnie dostępna i może być wykorzystana w praktyce szkolnej.

### Atrakcyjność edukacyjna polsko-niemieckiego podręcznika do historii

Podręcznik jest atrakcyjny edukacyjnie, dzięki mocnym filarom – całościowo spójnej koncepcji, która czerpie z doświadczenia dydaktyki polskiej i niemieckiej, a także refleksji nad praktyką dydaktyczną. Koncepcję tę jako „Zalecenia”<sup>5</sup> opublikowała w obu wersjach językowych Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów. „Zalecenia” można traktować jako głos Komisji i jej propozycję dydaktyczną, istotny krok na drodze do wypracowania nowoczesnego, funkcjonalnego modelu podręcznika historii.

Autorzy koncepcji, sięgając do współczesnej nauki historii i ustaleń z nowych obszarów badań historycznych (historii mentalności, mikrohistorii, *oral history*, historii pamięci, historii postkolonialnej, historii kobiet), zaproponowali podręcznik, który stawia nowe, ambitne zadania przed edukacją historyczną. Najważniejsze jest postawienie na aktywizację i samodzielność uczniów w procesie nauczania. Kształcenie kompetencji różnego typu nie jest wymogiem nowym, ale szczególnie w obecnej sytuacji potrzebuje przemyślanej i funkcjonalnej konstrukcji podręcznika, który składa się z materiału będącego narracyjną i źródłową reprezentacją przeszłości. O treściach przekazu historycznego przesądza podstawa programowa, ale o efekcie edukacyjnym decydują przemyślany wybór wielu

---

jahres/preistraegerinnen/2021 lub na YouTube (od 16:26 min. do 18:55): <https://www.youtube.com/watch?v=bY0zPSkiArU> [dostęp 02.07.2023].

Seria podręczników została 15 czerwca 2024 r. wyróżniona nagrodą Prezesa PAU. <https://pau.krakow.pl/index.php/pl/dzialalnosc/nagrody-i-wyroznienia/wyroznienia-podrecznikow-szkolnych/wyroznione-podreczniki/w-2024> [dostęp 22.07.2024], [red.].

<sup>4</sup> Decyzją z 5 lipca 2024 r. podręcznik do kl. VIII wpisano na ministerialną listę podręczników szkolnych dopuszczonych do użytku. Numer ewidencyjny w wykazie 1120/8,9/2024 [red.].

<sup>5</sup> „Zalecenia” w polskiej wersji językowej ukazały się w druku w 2013 r. (por. *Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki. Zalecenia* pod redakcją Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów, Wydanie I, Warszawa 2013, <https://schulbuchkommission.eu/wp-content/uploads/podrecznik-do-historii-zalecenia-druk.pdf>) [dostęp 02.07.2023].



źródeł i metod pracy, a także strategie zastosowane w procesie edukacji. Zatem istotę współczesnej dydaktyki historii można sprowadzić do wielości ujęć uwzględniających w narracji szkolnej różnorodne punkty widzenia i obecność zróżnicowanych źródeł historycznych; współwystępowanie alternatywnych interpretacji wymagających aktywnego rozpoznawania i krytyki ze strony uczniów. Wiele opinii i ocen na temat wydarzeń historycznych zakłada konieczność wypracowania własnej oceny zdarzeń. Aktywne nauczanie i uczenie się wymagają zapoznania się z przeszłością i prowadzą do formułowania samodzielnej opinii. Proponowane podejście sprzyja kształceniu wielu umiejętności i kompetencji, które formują świadomość historyczną na drodze samodzielnej refleksji.

W ślad za przemianami dokonującymi się w obszarze nauk historycznych i społecznych oraz stale rosnącego zainteresowania przeszłością licznych instytucji, stowarzyszeń społecznych i osób indywidualnych, wzrosły oczekiwania wobec dydaktyki historii. Dawne ujęcie akcentujące zadania metodyczne i praktyczne, a w efekcie wąskie podejście do szkolnej edukacji historycznej zastąpiono nowym. Współcześnie dydaktyka historii skupia się na społecznej edukacji historycznej, zakładając złożoność procesów przenikania wiedzy historycznej do społeczeństwa, kształtowania się jego świadomości i kultury historycznej, a także działalności różnych instytucji i mediów. W polu zainteresowania tak rozumianej dydaktyki znajdują się różne formy przekazu historycznego, od podręczników szkolnych i dzieł popularnych, poprzez literackie, publicystyczne aż po naukowe, a także dzieła artystyczne i medialne reprezentacje przeszłości; w zakresie, w jakim wpływają aktualnie na świadomość historyczną społeczeństwa. Zmiana podejścia uwrażliwia współczesny proces edukacji historycznej na konieczność otwarcia się na nowe obszary obecności i nowe role historii w życiu społecznym. W ślad za tymi zmianami podąża nasz podręcznik.



KAROL DUDEK-RÓŻYCKI  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0003-3518-2089

## **Edukacja przyrodnicza – potrzebne zmiany. Gdzie jesteśmy? Dokąd zmierzamy?<sup>1</sup>**

### **Streszczenie**

Nauczanie przedmiotów przyrodniczych w polskiej szkole potrzebuje rzetelnej reformy. Lata zaniedbań doprowadziły do katastrofalnego poziomu w nauczaniu chemii, biologii, geografii i fizyki. Brak odpowiedniego finansowania, dziewiętnastowieczne podręczniki, fatalna podstawa programowa to tylko niektóre problemy, z którymi mierzą się nauczyciele i uczniowie w polskiej szkole.

**Słowa kluczowe:** edukacja, nauki przyrodnicze, szkoła, reforma

## **Environmental Education – Changes Needed. Where Are We? Where Are We Going?**

### **Abstract**

Teaching natural sciences in Polish schools needs a thorough reform. Years of neglect have led to catastrophic levels in the teaching of chemistry, biology, geography and physics. Lack of adequate funding, nineteenth-century textbooks, terrible core curriculum are just some of the problems that teachers and students in Polish schools face on a daily basis.

**Keywords:** education, natural sciences, school, education reform

---

<sup>1</sup> Artykuł zawiera obszerne fragmenty rozmowy, która ukazała się 23.06.2023 r. na portalu wyborcza.pl pt. *To biologia i chemia pozwalają nam rozumieć świat. Ale w polskiej szkole liczą się tylko egzaminy*, przeprowadzonej przez red. Karolinę Słowik.

W ostatnich latach obserwujemy spadek jakości wiedzy i umiejętności u absolwentów szkół podstawowych, ponadpodstawowych czy studiów wyższych. To między innymi skutek błędów wychowawczych w domach. Dzieci zbyt wcześnie dostają tablet, telefon czy też rodzice, z własnej wygody, zbyt wcześnie sadzą pociechy przed telewizorem. Dzieci szybko otrzymują dużo bodźców, a potem w szkole mają coraz większe problemy ze skupieniem się i przyswajaniem nowych treści.

Powodem marginalizacji nauk przyrodniczych jest również to, że nauczanie przedmiotów, np. chemii, biologii, fizyki czy geografii rzadko bywa tematem ogólnopolskiej debaty w mediach, inaczej niż w przypadku historii czy języka polskiego. Ta konstatacja nie jest przejawem zazdrości, ale próbą zwrócenia uwagi, że edukacja potrzebuje symetrii, całościowego spojrzenia. Dlatego tak ważne są artykuły i rozmowy na temat nauczania przedmiotów przyrodniczych w prasie codziennej czy na portalach internetowych. Znaczącą rolę odgrywają starania dziennikarzy i felietonistów piszących o edukacji, a także popularyzatorów nauki. Warto tu wspomnieć Karolinę Słowik, Olę Szpunar, Annę Kolet-Iciek, Radosława Pytlaka, Romana Lepperta, Dariusz Chętkowskiego, Centrum Chemii w Małej Skali w Toruniu, czy autorów „NIE dla chaosu w szkole” oraz wielu innych.

Badania PISA z 2018 r. potwierdziły, że przedmioty przyrodnicze stały wówczas w Polsce na wysokim poziomie. Po reformie minister Anny Zalewskiej likwidującej gimnazja słyszymy narzekania. A wyglądało to pięknie. Reforma wprowadziła w podstawówkach przyrodę w miejsce odrębnie nauczanych fizyki, geografii, biologii. Nauczyciel przyrody łączył wszystkie treści wcześniej nauczanych przedmiotów. Nie było tego rozdwojenia jaźni, że o cukrach, tłuszczach czy białkach uczymy, jak teraz, na chemii w ostatniej klasie liceum, a na biologii – już na pierwszych lekcjach.

Nauczyciel mógł decydować, w jaki sposób i kiedy te treści przekazuje. Z drugiej strony było to wyzwanie – biolog, chemik, fizyk czy geograf mogli nie mieć na studiach w pełnym wymiarze niektórych z nauczanych treści w pełnym wymiarze. Dlatego, aby móc uczyć przyrody, kończyli studia podyplomowe.

Absolwent klasy szóstej trafiał do gimnazjum, gdzie przedmioty przyrodnicze poznawał oddzielnie. Na koniec gimnazjum zdawał egzamin ze wszystkich przedmiotów przyrodniczych, co podkreślało rangę każdego z nich. Przy obecnych rozwiązaniach nie łączy się treści przedmiotów. Nie ma też egzaminu z wiedzy przyrodniczej na koniec szkoły podstawowej. Biologia, chemia, fizyka i geografia już nic nie znaczą.

W Polsce dany przedmiot jest ważny, kiedy jest obowiązkowy egzamin z niego. Oceny szkolne nie zawsze są miarodajne, a egzamin zewnętrzny pokazuje rzeczywistą wiedzę uczniów z przedmiotów przyrodniczych. Nie trzeba straszyć młodzieży tymi przedmiotami i egzaminami z nich, zwłaszcza, że nie można ich

nie zdać. Mają być informacją zwrotną dla szkoły, ucznia i rodzica. Warto wiedzieć, co uczeń wie, a czego nie.

Ministerstwo Edukacji i Nauki planowało, żeby uczniowie wybierali na egzaminie ósmoklasisty czwarty przedmiot – mógłby być także z przedmiotu przyrodniczego. Taki pomysł prezentowała jeszcze minister Anna Zalewska, pojawiły się też odpowiednie informatory CKE. Pomysł zawieszono z powodu pandemii, co można zrozumieć, bo nauczanie zdalne było różne. Minister Przemysław Czarnek zdecydował jednak o wykreśleniu tego egzaminu jako obowiązkowego na koniec edukacji w szkole podstawowej.

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych wystosowało petycję do ministra, postulując, by zrobić jeden wspólny egzamin ze wszystkich przedmiotów przyrodniczych, jak to ustanowił minister Mirosław Handke. Wspierały tę inicjatywę gremia naukowe, uczelnie wyższe, ale bez efektu.

Po zmianach wprowadzonych przez minister Zalewską przyroda pojawia się w klasie czwartej. I tylko przez rok. Ten interdyscyplinarny przedmiot, który ma łączyć różne nauki, budzić u dzieci umiejętność rozumowania naukowego, ograniczono do minimum.

W latach 90. XX wieku w klasach 1–3 był przedmiot środowisko, któremu towarzyszył podręcznik z ekoludkiem. Uczniowie klas najmłodszych zdobywały wiedzę przyrodniczą. W przedszkolach zaś były kącki przyrody, dzieci poznawały na przykład liście różnych gatunków drzew. Uczono tego, co ważne. Edukacja przyrodnicza jest nadal częścią edukacji wczesnoszkolnej, jednak różnie przekazywana jest wiedza na ten temat. Ważną rolę w edukacji najmłodszych odgrywa ogólnopolski konkurs „Świetlik”, który zachęca od najmłodszych lat do eksperymentowania.

Obecnie w szkole podstawowej przedmioty przyrodnicze są marginalizowane, a liczą się matematyka, język obcy, język polski, bo wynik egzaminów z tych egzaminów otwiera drzwi do upragnionej szkoły ponadpodstawowej.

W jaki sposób marginalizowane są przedmioty przyrodnicze?

Pierwsza przyczyna – najsmutniejsza – jest taka, że część nauczycieli uważa, że nie jest z tego rozliczana. Nie ma egzaminu zewnętrznego, który by pokazał, że cała klasa nie umie czegoś z chemii czy fizyki. Skoro nie umie cała klasa, to znaczy, że proces dydaktyczny szwankuje. Dawniej widział to dyrektor, mógł przekazać informację zwrotną, powiedzieć, co było nie tak, na co zwrócić uwagę w kolejnych klasach. Teraz takiej informacji nie ma. Nauczyciel nie musi się starać, bo przecież „pójdą do liceum, to się nauczą”. Drugi powód to sposób podejścia niektórych dyrektorów: nie skupiamy się bardzo na przedmiotach przyrodniczych, bo przecież liczą się przede wszystkim rankingi. Rodzice z kolei uważają, że najważniejsza jest przyszłość ich dzieci, więc nawet, jeśli w przyszłości mają być lekarzami, to na tym etapie edukacji nie są istotne biologia, chemia czy fizyka, tylko dobrze zdany egzamin ósmoklasisty, żeby dostać

się do dobrego liceum, a po jego ukończeniu zdać jak najlepiej maturę i dostać się na medycynę.

Kolejny problem dotyczy ocen. Do pierwszych klas szkół ponadpodstawowych trafiają uczniowie, którzy ze wszystkich przedmiotów mają oceny bardzo dobre, choć niektórzy z nich nie mają żadnej wiedzy z konkretnych przedmiotów. Po dwóch latach nauki chemii w podstawówce nie kojarzą, że H to wodór, a O tlen. Gdyby uczeń miał ocenę dopuszczającą, można by to zrozumieć. Jednak on przychodzi do liceum czy technikum z bardzo dobrą. Nauczyciel w podstawówce niczego go nie nauczył, a na dodatek oszukał. To dramat. Najważniejszym czynnikiem edukacji jest informacja zwrotna. Jeśli uczeń jej nie ma, jest dramat edukacyjny. Maurice Bernard Sendak, amerykański pisarz, autor i ilustrator literatury dziecięcej, powiedział kiedyś, że powinniśmy mówić dzieciom wszystko, jeśli jest to zgodne z prawdą.

Jaką prawdę dostaje uczeń, który ma piątki z chemii, fizyki, biologii i geografii, a jego wiedza jest nikła? W czerwcu mógł się cieszyć: „Nie umiem, ale dostałem piątkę”. We wrześniu jednak wyprze to, że niczego nie umie, tylko powie: „Przecież umiem, bo miałem piątkę, wszystko stoi przede mną otworem”. To jest oszukiwanie dzieci, marnowanie im czasu w liceum czy technikum. Taki uczeń w szkole ponadpodstawowej nagle styka się z rzeczywistością. Okazuje się, że ma braki, które trudno nadrobić. Nierzadko otrzymuje ocenę niedostateczną, co negatywnie wpływa na jego psychikę. Zwodzimy dzieci w podstawówce, że wszystko umieją i tworzymy system, w którym stają przed ścianą. I potem są dramaty.

Gdzie jest przyczyna tych problemów?

Gdy likwidowano gimnazja, już wtedy było głośno o marginalizacji przedmiotów przyrodniczych. Podnoszono argument, że stracimy pracownie przyrodnicze. Wówczas mówiono, że będzie dobrze, bo w systemie 8+4 będzie o 105 godzin więcej z przedmiotów przyrodniczych niż przed reformą. I co te godziny dały? Śmieszne statystyki: zwiększenie liczby godzin i jednocześnie przygotowanie zbyt obszernej podstawy programowej. Więcej treści, więc logiczne, że trzeba dodać godzin do ich realizacji. Nie chodzi jednak o to, żeby ucznia męczyć wielką liczbą godzin, ale zastanowić się, co jest istotne dla jego rozwoju. Kolejne ekipy rządzące przepisują podstawę programową z chemii, która wciąż jest kalką z rosyjskiej. Wydawnictwa drukują te same błędy w zeszytach ćwiczeń czy podręcznikach, ministerstwo tego nie kontroluje.

Przed II wojną światową kraj był biedniejszy, ale znalazły się pieniądze na to, by w każdej szkole zatrudnić laboranta, który pomagał nauczycielowi fizyki, chemii czy biologii. Przygotowywał sprzęt laboratoryjny na zajęcia. Dzieci eksperymentowały, wychodziły na pole, obsadzały w ogródku rabatki. To wszystko zanika. Multimedia? Jedno z wydawnictw przygotowało multibooki, materiały cyfrowe, które bezpłatnie udostępniało nauczycielom. Z oferty korzysta zaledwie pięć procent nauczycieli.

Zniszczono samodzielność nauczyciela. Panuje powszechny marazm. Najważniejsza stała się realizacja bardzo szczegółowej podstawy programowej. Brakuje nauczycieli. Mówi się o 18 tys. wakatów w Polsce. Dotyczy to także przedmiotów przyrodniczych, zwłaszcza fizyki. Nie chodzi tylko o płace i atrakcyjność zawodu nauczyciela. Spada zainteresowanie naukami przyrodniczymi w kontekście fizyki czy chemii. A przecież powinno być rozbudzone od najmłodszych lat.

Politycy dyskutują o szczepionkach, elektrowni jądrowej, panelach solarnych. Jak obywatel może brać udział w debacie, nawet jako słuchacz, jeśli nie ma podstawowej wiedzy, którą powinien nabyć w szkole? Maria Grzegorzewska pisała: „Im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka”. Zaniedbaliśmy kształcenie nauczycieli w każdym aspekcie. Dopuszczamy do zawodu osoby niewykwalifikowane. Chemik może skończyć studia podyplomowe online, a potem wiedzy o społeczeństwie i historii.

Jak to się wpływa na wiedzę uczniów?

W międzynarodowym badaniu czwartoklasistów TIMMS wyraźnie, bo o 15 punktów, spadł poziom wiedzy w porównaniu z 2015 r. Wyniki piętnastolatków w badaniu PISA będą dostępne w grudniu. PISA była robiona za czasów gimnazjów i wówczas wypadaliśmy bardzo dobrze. W świetle ostatnich wyników już tak dobrze nie wypadamy. Wystarczy jednak zapytać jakiegokolwiek nauczyciela szkoły ponadpodstawowej i każdy powie, że uczniowie po gimnazjum przychodzili lepiej przygotowani. Nie chodzi o to, że więcej wiedzieli. Dysponowali umiejętnościami.

Gimnazjum było szansą na uzupełnienie braków z podstawówki. To była nowa szkoła, młoda. Nauczyciele musieli nauczyć się nauczania w nowych warunkach. System wymuszał samokształcenie. Prawo w Polsce nakazuje doskonalenie, ale to martwy zapis. Część nauczycieli tego nie robi, uczy jak 20 lat temu. Obecna szkoła to dla uczniów strata czasu. Stąd bierze się popularność edukacji niepublicznej, w chmurze, domowej. W rankingach podstawówek pierwsze 20 miejsc zajmują szkoły niepubliczne. Tak powstają getta intelektualne. W naszym kraju jest już taka zależność jak w USA: poziom wykształcenia zależy od zasobów finansowych. Tak nie powinno być.

Polska zawsze szczyciła się bezpłatnym systemem edukacyjnym i to była ogromna wartość. Każde dziecko miało szansę na sukces. Zniszczyliśmy to. Również szkolnictwo zawodowe. Naprodukowaliśmy bezrobotnych magistrów, pozwoliliśmy otwierać prywatne szkoły wyższe, nad którymi nie ma kontroli.

Pytanie: co zrobić? Jaka jest recepta na rozwiązanie problemów? Można szybko. Minister mówi: „Podobnie jak lekarze zdajecie nauczycielski egzamin końcowy. Jeśli wynik jest powyżej 60% i macie pozytywne testy psychologiczne, dostajecie 10 tys. na rękę”. I sprawa załatwiona. Do zawodu idą ci, którzy się do tego nadają. A teraz mamy logopedów z wadą wymowy.

A jak wzmocnić rangę przedmiotów przyrodniczych?

Należy zadbać, aby z każdego przedmiotu przyrodniczego była olimpiada ministerialna. Te z matematyki, języka polskiego i angielskiego zwalniają z egzaminu ósmoklasisty. Nie ma natomiast olimpiady przyrodniczej. Ministerstwo tłumaczy, że uczniowie mogą wziąć udział w olimpiadzie dla szkół ponadpodstawowych. Z całym szacunkiem, tę olimpiadę niewielu studentów piątego roku jest w stanie napisać.

I jeszcze jedno. Na koniec podstawówki powinien być egzamin z przedmiotów przyrodniczych: jeden wspólny. Tak jak było po gimnazjum. Ponadto nauczyciele winni być szkoleni do prowadzenia zajęć terenowych, a w podstawie programowej powinien pojawić się zapis o konieczności wykonania doświadczeń przez ucznia, który ma dotknąć próbówki, sprawdzić czy to co jest napisane w podręczniku to prawda, nauczyć się weryfikować hipotezy, stawiać pytania badawcze.

Konieczna jest także rzetelna weryfikacja podręczników, niedopuszczanie do pojawiania się w nich błędów. I jeszcze kwestia uposażenia. Dopóki nauczyciel będzie zarabiał bardzo mało, będziemy mieć duże grono tych, którzy do uczenia się nie nadają.

Podstawowym celem polityki edukacyjnej powinno być dążenie do zapewnienia wszystkim dzieciom równego startu i pełnego wykształcenia niezależnie od ich pochodzenia i miejsca w strukturze społecznej – nie jest to marzenie, to prawo każdego dziecka.



BARBARA PŁYTYCZ  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-3869-500X

## Podręczniki szkolne – czas na zmiany

### Streszczenie

Do 10 czerwca 2023 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki zatwierdziło 1108 podręczników dla szkół podstawowych i średnich, przygotowanych zgodnie z podstawą programową z lat 2017/2018 i 2022, która jest obszerna i przeładowana szczegółami. Podręczniki są więc zbyt rozbudowane i zawierają nadmiar terminów specjalistycznych i wiadomości nieprzydatnych w życiu codziennym. Wymusza to pamięciowe opanowanie zbędnych informacji łatwych do odszukania w Internecie. W rezultacie, informacje ważne i potrzebne (na przykład dotyczące szczepień) giną w morzu treści nieprzydatnych. Wskutek tego zawstydzająco duża część społeczeństwa jest podatna na dezinformację i lekceważy szczepienia profilaktyczne. Podstawy dynamicznie rozwijających się nauk przyrodniczych (biologii, chemii, fizyki, nauk o ziemi) powinny być zintegrowane w książce o charakterze kompendium, a zainteresowani uczniowie powinni korzystać z innych źródeł informacji, np. Wikipedii, artykułów popularnonaukowych i podręczników akademickich. Przeładowane podręczniki i obowiązkowe lektury szkolne skłaniają do korzystania z płatnych korepetycji i gotowych „ściągi”, co jest sprzeczne z ideą nauczania. Szkoła powinna nauczyć twórczego myślenia i umiejętności krytycznego analizowania nowych informacji.

**Słowa kluczowe:** przeładowana podstawa programowa; przeładowane podręczniki szkolne; dezinformacja; źródła informacji; zintegrowane przedmioty szkolne

## School Textbooks – Time for Changes

### Abstract

By June 10, 2023, the Ministry of Education and Science approved 1,108 textbooks for primary and secondary schools, prepared on the basis of the 2017/2018 and 2022 core curriculum, which is very broad and overloaded with details, so these textbooks are too extensive and contain excess specialist terms and messages that are useless in everyday life. This style of textbooks forces you to memorize a lot of redundant information that is easy to find on the Internet. As a result, important and needed information (for example, about vaccinations) is lost in a sea of useless content. Due to that, an embarrassingly large propor-

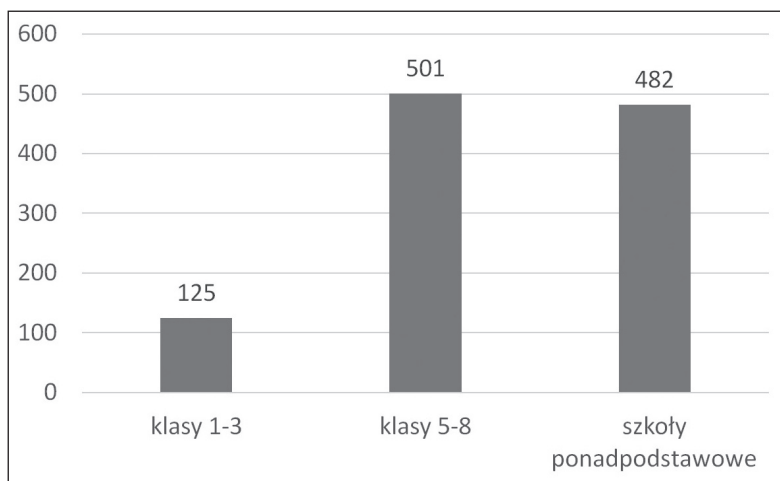
tion of our society is susceptible to misinformation and neglects preventive vaccinations. The foundations of dynamically developing natural sciences (biology, chemistry, physics, earth sciences) should be integrated in a compendium book, and interested students should reach for other sources of information, such as Wikipedia, popular science articles and academic textbooks. Overloaded textbooks and too many obligatory readings encourage the use of paid tutoring and ready-made cheat sheets, which is contrary to the idea of teaching. The school should teach creative thinking and the ability to critically analyze new information.

**Keywords:** overloaded core curriculum, overloaded school textbooks, disinformation, sources of information, integrated school subjects

### Podręczniki dziś

Według stanu na 10 czerwca 2023 r., w ministerialnym wykazie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego zgodnie z podstawą programową z lat 2017/2018, uzupełnioną w roku 2022, znajduje się łącznie 1108 podręczników, w tym 125 dla uczniów klas 1–3, 501 dla klas 4–8 szkoły podstawowej, 482 dla uczniów szkół ponadpodstawowych (ryc. 1). Wśród 125 księzek do klas 1–3 szkoły podstawowej znajduje się 68 księzek do edukacji wczesnoszkolnej, 45 podręczników do nauki języka angielskiego oraz 12 do języka niemieckiego.

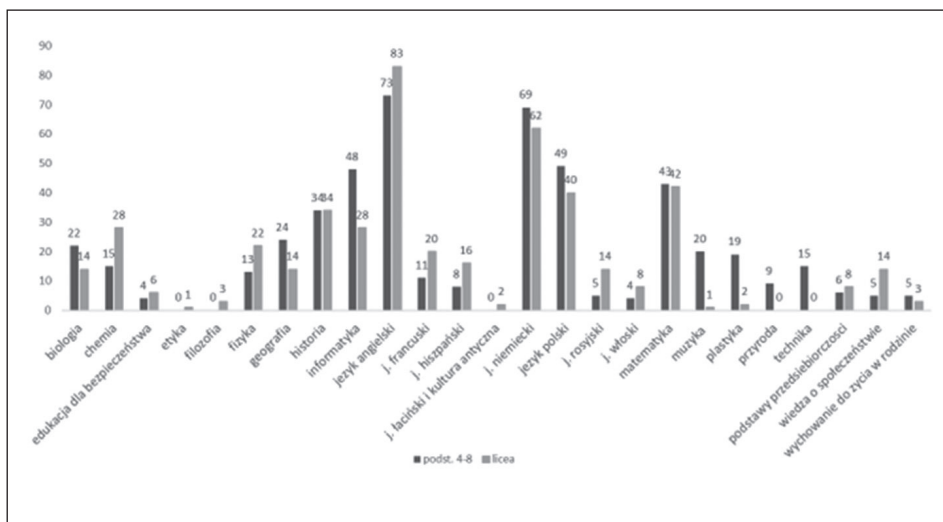
**Ryc. 1.** Podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego zgodnie z podstawą programową z lat 2017/2018 i 2022 w klasach 1–3 i w klasach 4–8 szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wykazu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego, stan na 10 czerwca 2023.

Pod względem liczby podręczników dla klas 4–8 szkół podstawowych i ponadpodstawowych dla 25 wyodrębnionych przedmiotów nauczania<sup>1</sup>, najliczniej reprezentowane są książki do języka angielskiego (odpowiednio: 73 i 83), niemieckiego (69 i 62) i polskiego (49 i 40) oraz matematyki (43 i 42), informatyki (48 i 28) i historii (34 i 34) (ryc. 2).

**Ryc. 2.** Liczby podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego w klasach 4–8 szkoły podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych zgodnie z podstawą programową z lat 2017/2018

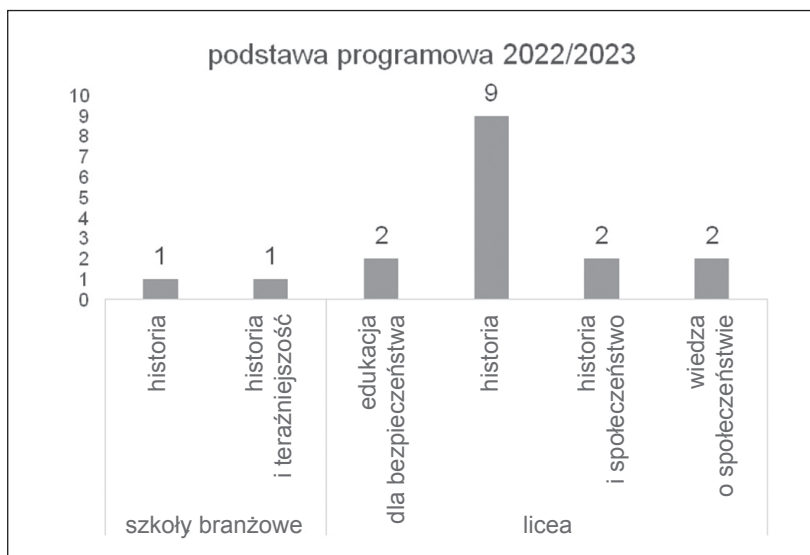


Źródło: Opracowanie własne na podstawie wykazu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego, stan na 10 czerwca 2023.

Według danych z 10 czerwca 2023, najnowsza podstawa programowa z roku 2022 spowodowała pojawienie się 17 nowych podręczników związanych z historią, dwóch dla szkoły branżowej (jednego do historii i jednego do przedmiotu „Historia i terażniejszość”) oraz 15 dla szkół ponadpodstawowych: dziewięciu do historii i po dwóch do edukacji dla bezpieczeństwa, do historii i terażniejszości i do wiedzy o społeczeństwie (ryc. 3).

<sup>1</sup> Ministerstwo Edukacji i Nauki. Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego, <https://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1> [dostęp 30.06.2023].

**Ryc. 3.** Liczby podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego w szkołach ponadpodstawowych zgodnie z podstawą programową z roku 2022



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wykazu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego, stan na 10 czerwca 2023 r.

Mimo braku wyodrębnionych przedmiotów, atrakcyjne dla dzieci ze szkoły podstawowej byłyby elementy kultury antycznej (wplecione np. do lekcji historii) i zasady przedsiębiorczości, np. w ramach zajęć technicznych. Powinny dotrzeć do nich również podstawowe elementy etyki i filozofii podane w sposób adekwatny do tej grupy wiekowej. Na średnim szczeblu wykształcenia celowe byłoby scalenie etyki z filozofią i 'wmontowanie' najważniejszych treści etyczno-filozoficznych w inne przedmioty. Na przykład dyskusję na temat ludobójstwa i pacyfizmu można zainicjować, z udziałem etyka, na lekcji historii dotyczącej procesów norymberskich. Obecność etyka przyda się również na lekcjach biologii dotyczących dewastacji środowiska naturalnego lub osiągnięć biomedycyny. W liceum i technikum wybór podręczników do niektórych przedmiotów jest niewielki, ale uczniowie uzdolnieni artystycznie bez wątpienia znajdą dostęp do nut i albumów na popołudniowych zajęciach pozalekcyjnych.

Ogromnym ułatwieniem dla nauczycieli (oraz członków Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych wnioskujących o wyróżnienia książek) byłoby udostępnienie wersji elektronicznej wszystkich dopuszczonych do obiegu podręczników na stronie internetowej MEiN. Funkcjonuje to w przypadku licznych podręczników do jedenastu klas ukraińskich szkół podstawowych i średnich, których wersje pdf są dostępne dla nauczycieli i uczniów na terenach objętych

działaniami wojennymi, a także dla uchodźców w różnych zakątkach świata<sup>2</sup>. Ułatwiałoby to decyzję o zaleceniu uczniom lub szkołom zakupu konkretnego wybranego podręcznika oraz umożliwiłoby nauczycielom danego przedmiotu „podglądanie” aktualnej wiedzy z przedmiotów pokrewnych, np. biologowi z chemii i *vice versa*. Jedną z wad obecnie obowiązującej podstawy programowa jest brak korelacji międzyprzedmiotowej.

## Biologia

Dla klas 5–8 szkoły podstawowej do czerwca 2023 przygotowano 22 podręczniki zgodne z podstawą programową z lat 2017/2018. W przypadku 14 podręczników do biologii dla liceów i techników konkurują tylko dwa wydawnictwa: Operon i Nowa Era. Każde z nich opublikowało 3 tomy biologii w zakresie podstawowym obowiązującym w klasach 1–3 i 4 tomy w zakresie rozszerzonym dla klas 1–4.

W połowie wieku XX rozpoczął się i ciągle trwa dynamiczny rozkwit nauk ścisłych: biologii, chemii i fizyki, co znalazło odzwierciedlenie w powiększającym się materiale do opanowania przez uczniów w oparciu o „puchnące” podręczniki szkolne, które są przez lata głównym źródłem informacji dla uczniów, w każdej z tych dziedzin oddzielnie. Było to widoczne już w poprzedniej podstawie programowej, w oparciu o którą Wydawnictwo Szkolne OMEGA opublikowało dziesięciotomową serię książek „Trening przed maturą” Barbary Bukały, świadczący o erudycji i talencie dydaktycznym autorki, obejmujący (z nadatkiem!) kompendium wiedzy przygotowującej do egzaminu dojrzałości, wyposażony w zadania zmuszające do myślenia<sup>3</sup>. Dziesięć tomów rozdzieliłam między dziesięcioro wykładowców odpowiednich przedmiotów, profesorów z Wydziału Biologii UJ, z prośbą o zaopiniowanie i „przetestowanie na studentach”. Każdy z akademickich specjalistów (oprócz wypunktowania drobnych usterek książki) wyrażał zaskoczenie zakresem wiedzy, którą maturzyści powinni posiadać podejmując studia na kierunku biologia; próba sprawdzenia trwałości tej wiedzy (delikatnie mówiąc) nie napawała optymizmem.

Przypuszczam, że w roku 1999 biolodzy przenieśli licealny program biologii do nowo tworzonych gimnazjów, a do trzyletnich liceów trafiły treści akademickie. Podczas wygaszania gimnazjów ich program wtłoczono do ośmioletniej obecnie

---

<sup>2</sup> Elektroniczna biblioteka Instytutu Modernizacji Treści Edukacyjnych <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/> [dostęp: 30.06.2023].

<sup>3</sup> B. Bukala, *Trening przed maturą. Biologia*, Wydawnictwo Szkolne OMEGA, Kraków 2012.

szkoły podstawowej (w miejsce poprzedniego dziewięcioletniego systemu (3+3+3), a czteroletnie liceum „przechwyciło” część treści adresowanych do studentów (teza ta zostanie zapewne przeanalizowana przez specjalistów). Obecna podstawa programowa biologii dla starszych klas szkoły podstawowej i dla szkół średnich jest więc ogromnie przeładowana. Podejrzewam (choć chciałabym się mylić...), że autorzy podręczników do biologii wprowadzili do nich największą, spośród wszystkich przedmiotów, liczbę terminów specjalistycznych, nieprzydatnych nawet dla ekspertów biologii. Nauczyciele muszą ekspresowo zrealizować podstawę programową, by umożliwić uczniom planującym studiowanie medycyny lub biotechnologii uzyskanie wysokich ocen (zazwyczaj ze wsparciem korepetytorów). W morzu faktów giną wiadomości ważne i przydatne, na przykład dotyczące szczepień profilaktycznych.

W podstawie programowej z lat 2017/2018 termin „szczepienia” pojawia się w szkole podstawowej<sup>4</sup> i jest dobrze omówiony w podręcznikach, lecz jest on nieobecny w podstawie dla szkół średnich<sup>5</sup>. W podręcznikach dla liceów i techników z trudem doszukałam się kilku zdań o szczepieniach w rozdziałach dotyczących immunologii<sup>6</sup>. Nie dziwi zatem fakt, że Polska zajmuje zawstydzające dwudzieste miejsce pod względem wyszczepialności przeciwko COVID-19 wśród 23 ankietowanych państw o nieograniczonym dostępie do szczepionki<sup>7</sup> (ryc. 4), a obecnie (czerwiec 2023) agresywna agitacja antyszczepionkowa hamuje ogólnopolski bezpłatny program szczepień dwunasto- i trzynastolatków przeciwko powszechnemu wirusowi brodawczaka ludzkiego HPV (*human papilloma virus*), którego niektóre formy, rozprzestrzeniające się głównie podczas kontaktów płciowych, są odpowiedzialne za nowotwory szyjki macicy, sromu lub pochwy u kobiet, a także raka prącia u mężczyzn oraz nowotworów odbytu, jamy ustnej, migdałków lub gardła u obu płci<sup>8</sup>. Tym bardziej trzeba docenić to, że z inicjatywy samorządu Wrocławia oraz współpracy szkół i rodziców w ciągu kilku lat wyszczepiono tam już 72% uczniów. Gratulacje!

---

<sup>4</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Szkoła podstawowa. Biologia. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Biologia> [dostęp 04.07.2023].

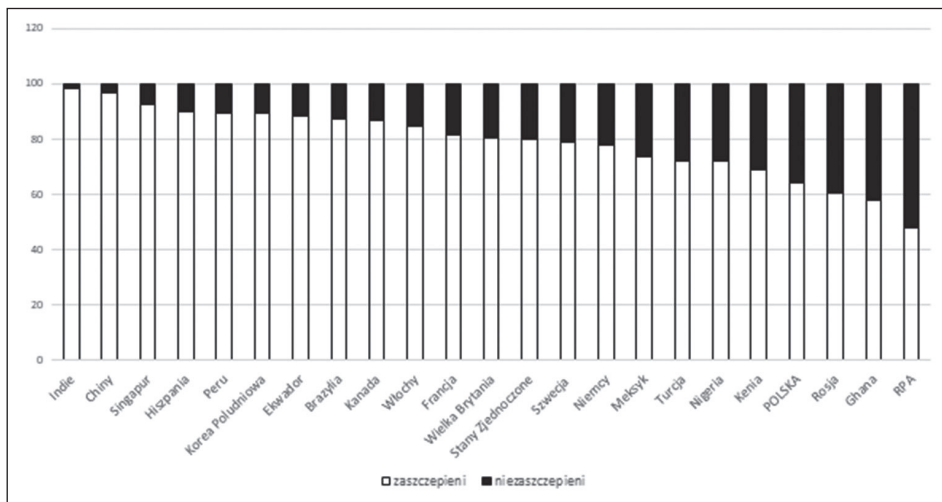
<sup>5</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Liceum/Technikum. Biologia. <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> [dostęp 04.07.2023].

<sup>6</sup> Ministerstwo Edukacji i Nauki. Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego. <https://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1> [dostęp 30.06.2023].

<sup>7</sup> J.V. Lazarus, K. Wyka, T.M. White, [et al.], *A survey of COVID-19 vaccine acceptance across 23 countries in 2022*, „Nature Medicine” 29, 2023, p. 366–375.

<sup>8</sup> *Human papillomavirus infection*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Human\\_papillomavirus\\_infection](https://en.wikipedia.org/wiki/Human_papillomavirus_infection) [dostęp 03.07.2023].

**Ryc. 4.** Procent osób zaszczepionych (puste części słupków) i niezaszczepionych przeciwko COVID-19 (czarne części słupków) przynajmniej jedną dawką szczepionki do połowy roku 2022. Dane z 23 krajów dysponujących nadmiarem szczepionek



Źródło: Opracowanie własne na podstawie <https://www.nature.com/articles/s41591-022-02185-4> [dostęp 04.07.2023].

Siedmioro profesorów z Wydziału Biologii UJ podjęło się recenzowania fragmentów obecnie obowiązujących podręczników do biologii zatwierdzonych przez MEiN w oparciu o podstawę z lat 2017/2018. Każdy znajduje usterki w części dotyczącej swojej specjalności i nikt nie chce wtrącać się w dziedziny pokrewne. Obawiałabym się obecnie przystąpić do egzaminu z całości biologii... A młodzież ma do opanowania kilka przedmiotów maturalnych.

Może warto przemyśleć i przedyskutować model funkcjonujący w niektórych krajach zachodnich. W szkole średniej połączone przedmioty przyrodnicze (biologia, chemia, fizyka, geografia/geologia) są obowiązkowe tylko w klasie pierwszej, a następnie mogą być kontynuowane jako przedmioty do wyboru. „Krakowskim targiem” można byłoby je kontynuować w minimalnym wymiarze godzin, by młodzież o inklinacjach do nauk ścisłych, humanistycznych i/lub artystycznych mogła być na bieżąco informowana o najnowszych osiągnięciach dynamicznie rozwijających się nauk biomedycznych lub związanych ze środowiskiem<sup>9</sup>. Do

<sup>9</sup> B. Płytycz, *Jak powinien wyglądać system edukacji moich/naszych prawnuczki?*, „PAUza Akademicka” nr 641, 2023, s. 2; A. Białas, *Komentarz*, „PAUza Akademicka” nr 644, 2023, s. 4; B. Płytycz, *Przymierze nauczycieli z internetem*, „PAUza Akademic-



przyszłych podstaw nauk przyrodniczych z elementami biologii/chemii/geografii/fizyki dla uczniów szkół średnich mógłby funkcjonować starannie przygotowany podręcznik-kompedium, zawierający „esencję” informacji podstawowych wystarczających do egzaminu maturalnego.

Oprócz podręczników-kompediów powinny pojawić się artykuły i książki popularnonaukowe pisane przez specjalistów dla młodzieży; szczególnie zainteresowani uczniowie mogliby korzystać z podręczników i czasopism akademickich oraz źródeł internetowych, głównie Wikipedii anglojęzycznej. Każdy uczeń, w oparciu o kompedium, notatki z lekcji i wszelkie inne źródła, konstruowałby własny „podręcznik” (w „chmurze” lub w skoroszycie), który byłby uaktualniany na bieżąco.

Wprowadzenie zmian spowodowałoby odejście od istniejącego jeszcze w Polsce archaicznego systemu szkolnictwa, określanego przez uczniów akronimem 3xZ („zakuć-zdać-zapomnieć”), a przez studentów 4xZ (plus „zapić”) i przejście na nowoczesny system fiński przygotowujący do samodzielnego zdobywania wiedzy. W roku 2015, w międzynarodowych testach piętnastolatków PISA, w dziedzinie przyrody na czele uplasowała się młodzież z Singapuru (gdzie królował wówczas morderczy system nauczania pamięciowego z udziałem korepetytorów), Finowie zajęli miejsce piąte, a Polacy 22. Po przeliczeniu punktacji na godziny poświęcone na naukę w szkole i w domu oraz na korepetycjach, sytuacja uległa zmianie: miejsce pierwsze zajęła Finlandia (z najmniejszą liczbą godzin przeznaczonych na formalną naukę), Singapur spadł na pozycję 28, a Polska (z systemem 3xZ) na miejsce 31. W Singapurze szerzyły się depresje i próby samobójcze wśród sfrustrowanej młodzieży, postanowiono zatem przystąpić do adaptacji empatycznego systemu fińskiego<sup>10</sup>. Uczymy to samo dla naszej młodzieży.

## Przedmioty humanistyczne

Przypuszczam, że każdy przedmiot (lub grupa przedmiotów) powinien wypracować własną drogę odejścia od przeładowanej podstawy programowej odizolowanych przedmiotów w kierunku nauczania interdyscyplinarnego i przyjaznego

---

ka” nr 645, 2023, s. 2; eadem, B. Płytycz, *Edukacja w krajach szczęśliwych*, „PAUza Akademička” nr 647, 2023, s. 3.

<sup>10</sup> Szerzej zob. A. Schleicher, *Światowej klasy edukacja. Jak kształtować szkolnictwo na miarę XXI wieku?* Evidence Institute – Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2018; B. Płytycz, *Refleksje o systemie edukacji w Polsce w oparciu o wyniki piętnastolatków w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA*, „Opinie Edukacyjne PAU. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” t. XVII/XVIII, 2020, s. 9–19.

dla uczniów. Funkcjonujące obecnie podręczniki (po wyeliminowaniu ewentualnych usterek) jeszcze przez wiele lat będą pomocą dydaktyczną dla nauczycieli i uczniów. Przykładowo wyróżniony w 2023 r. dyplomem Prezesa Polskiej Akademii Umiejętności podręcznik do języka polskiego dotyczący epoki romantyzmu Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej<sup>11</sup> przetrwa próbę czasu, gdyż jego autorzy „postawili na trzy cechy i wartości romantyzmu: na wolność, aktywność oraz indywidualizm, ale także więź z naturą, emocjonalność, muzykalność”<sup>12</sup>. Książka ta będzie cennym przewodnikiem do zgłębiania literatury, języka i kultury tego okresu nawet po okrojeniu podstawy programowej.

**Ryc. 5.** Stan czytelnictwa w Polsce w latach 2000–2020



Źródło: *Raport o stanie czytelnictwa w Polsce. Stan czytelnictwa w Polsce w roku 2020*. Biblioteka Narodowa. <https://www.bn.org.pl/raporty-bn/stan-czytelnictwa-w-polsce/stan-czytelnictwa-w-polsce-w-2020-r>. [dostęp 04.07.2023].

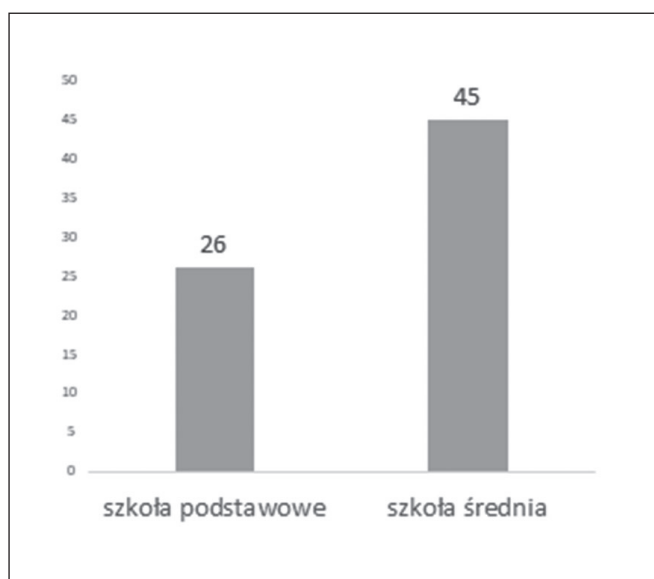
Przykro patrzeć na wykres obrazujący stan czytelnictwa w Polsce. W latach 2000–2006 ponad połowa Polaków czytała co najmniej jedną książkę rocznie

<sup>11</sup> A. Nawarecki, D. Siwicka, *Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura*. Klasa 2. Część 1: *Romantyzm*, Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”, Warszawa 2020.

<sup>12</sup> Wyróżnienia podręczników szkolnych PAU. <https://pau.krakow.pl/index.php/pl/dzialalnosc/nagrody-i-wyroznienia/wyroznienia-podrecznikow-szkolnych> [dostęp 04.07.2023].

(z maksimum 58% osób w roku 2006), natomiast w roku 2020 jedną książkę (lub jej fragmenty) przeczytało tylko 42% Polaków. Ponad 7 książek rocznie czytało w roku 2020 tylko 10% osób, czyli znacznie mniej, niż 24% w roku 2000 (ryc. 5). Prawdopodobnie do przeczytanych książek zaliczono ekspresowo „przerobione” lektury szkolne. W roku 2023 kanon obowiązkowych lektur w szkole podstawowej obejmował 26 pozycji (z których siedem służyło do opracowania zadań egzaminacyjnych), a kanon lektur obowiązkowych dla szkół ponadpodstawowych, po wycofaniu ośmiu pozycji, obejmował 45 książek (ryc. 6)<sup>13</sup>.

**Ryc. 6.** Liczba książek zaliczonych do kanonu lektur w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w roku 2023



Źródło: Kanon lektur szkolnych 2023. <https://www.listalektur.pl/> [dostęp 04.07.2023].

„Za moich czasów” obowiązkowych lektur szkolnych chyba było niewiele, lecz w klasie panował snobizm na czytanie autorów amerykańskich, a profesorka od polskiego, pani Brzozowska (córka Stanisława) pewnego dnia zażyczyła sobie, by każda z uczennic (liceum żeńskie) spisała listę dziesięciu przeczytanych ostatnio książek spoza lektur szkolnych.

<sup>13</sup> *Kanon lektur szkolnych 2023. Zmiany w kanonie lektur.* Rozporządzenie ministra edukacji i nauki z dnia 13 sierpnia 2021 r. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 20 sierpnia 2021 r., poz. 1533.

Ryc. 7. Przykład internetowej propozycji wspomagania uczniów

## Opracowanie pytań na maturę ustną 2023 – pełen zestaw 40 lektur



zł179,00 z VAT

Opracowanie wszystkich 110 pytań z puli pytań jawnych na maturze ustnej 2023. Po zakupie otrzymasz plik .zip z 40 opracowaniami lektur obowiązkowych.

Cena ebooków kupowanych poza zestawem: 423,10 zł

W zestawie oszczędzasz 244,10 zł!



Dodaj do koszyka

Źródło: <https://babaodpolskiego.pl/produkt/opracowanie-pytan-matura-ustna-2023> [dostęp 30.06.2023].

A „w dzisiejszych czasach” w Internecie atakują nas reklamy podobne do ryc. 7. Czy świadczy to o lenistwie, czy raczej desperacji sfrustrowanej młodzieży nauczanej w systemie 3xZ?

## Bibliografia

A. Białas, *Komentarz*, „PAUza Akademicka” nr 644, 2023, s. 4.

B. Bukała, *Trening przed maturą. Biologia*, Wydawnictwo Szkolne OMEGA, Kraków 2012.

*Human papillomavirus infection*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Human\\_papillomavirus\\_infection](https://en.wikipedia.org/wiki/Human_papillomavirus_infection) [dostęp 03.07.2023].

*Kanon lektur szkolnych 2023*. <https://www.listalektur.pl/> [dostęp 04.07.2023].

*Kanon lektur szkolnych 2023. Zmiany w kanonie lektur*. Rozporządzenie ministra edukacji i nauki z dnia 13 sierpnia 2021 r. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 20 sierpnia 2021 r., poz. 1533.

J.V. Lazarus, K. Wyka, T.M. White, [et al.], *A survey of COVID-19 vaccine acceptance across 23 countries in 2022*, „Nature Medicine” 29, 2023, p. 366–375.

A. Nawarecki, D. Siwicka, *Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura*. Klasa 2. Część 1: *Romantyzm*, Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”, Warszawa 2020.

B. Płytycz, *Edukacja w krajach szczęśliwych*, „PAUza Akademicka” nr 647, 2023, s. 3.

B. Płytycz, *Jak powinien wyglądać system edukacji moich/naszych prawnuczcząt?*, „PAUza Akademicka” nr 641, 2023, s. 2.

B. Płytycz, *Przymierze nauczycieli z internetem*, „PAUza Akademicka” nr 645, 2023, s. 2.

B. Płytycz, *Refleksje o systemie edukacji w Polsce w oparciu o wyniki piętnastolatków w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA*, „Opinie Edukacyjne PAU. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” t. XVII/XVIII, 2020, s. 9–19.

*Raport o stanie czytelnictwa w Polsce. Stan czytelnictwa w Polsce w roku 2020*. Biblioteka Narodowa. <https://www.bn.org.pl/raporty-bn/stan-czytelnictwa-w-polsce/stan-czytelnictwa-w-polsce-w-2020-r>. [dostęp 04.07.2023].

A. Schleicher, *Światowej klasy edukacja. Jak kształtować szkolnictwo na miarę XXI wieku?* Evidence Institute – Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2018.

Wykaz podręczników szkolnych zatwierdzonych do użytku szkolnego. <https://podreczniki.men.gov.pl/> [dostęp 04.07.2023].

Wykaz podręczników ukraińskich. <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/> [dostęp 04.07.2023].

Wyróżnienia podręczników szkolnych. Polska Akademia Umiejętności. <https://pau.krakow.pl/index.php/pl/dzialalnosc/nagrody-i-wyroznienia/wyroznienia-podrecznikow-szkolnych>.

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-5110-6986

## Obywatelski projekt reformy edukacji przygotowany przez koalicję organizacji pozarządowych

### Streszczenie

W artykule przedstawiono główne założenia projektu reformy polskiej edukacji wypracowanego podczas Szczytu Edukacyjnego organizacji pozarządowych w Warszawie w styczniu 2023 r. Obejmują one między innymi zmianę ustroju polskiej szkoły, sposobu jej finansowania, treści nauczania, podstaw programowych, form egzaminowania i ewaluacji oraz zapewnienia wsparcia dla nauczycieli i dobrostanu uczniów.

**Słowa kluczowe:** edukacja, szkoła, nauczyciel, uczeń, podstawa programowa

## The Project of the Reform of Education Prepared by the Coalition of Non-Government Organizations in Poland

### Abstract

The paper presents the main points of the project of the reform of Polish education prepared during the Summit for Education in Warsaw in January 2023. It was a result of the work of several non-government organizations. The project contains among others the change of the structure and system of Polish school, ways of its financing, aims of teaching, National Core Curriculum, forms of examinations and evaluations, guarantying the teachers support, and wellbeing of students.

**Keywords:** education, school, teacher, student/pupil, National Core Curriculum

W Centrum Nauki Kopernik w Warszawie 27 stycznia 2023 r. odbył się Szczyt Edukacyjny. W jego organizację włączyło się kilkadziesiąt organizacji pozarządowych. Wzięło w nim udział około 180 osób: nauczycieli, działaczy samorządowych, związkowców, polityków, naukowców, wreszcie – *last but not least* – rodziców i uczniów. Efektem prac Szczytu są zaproponowane rozwiązania i re-

komendacje<sup>1</sup>. Warto się przyjrzeć wizji edukacji, jaka z nich się wyłania. Po części dlatego, że stanowi alternatywę polityczną dla obowiązującego obecnie modelu kształcenia. Najważniejsze jest jednak coś innego. Otóż w zaproponowanych rozwiązaniach i rekomendacjach zawarta jest wizja oświaty, która nawet jeśli nie zostanie wprowadzona w życie (lub nie w pełni tak się stanie), sama w sobie może stanowić przedmiot analizy, refleksji i dyskusji. Poniżej zaprezentowano główne punkty tego dokumentu.

## 1. Zmiana ustroju polskiej szkoły

- a. Postulat uwolnienia edukacji od uwikłań w doraźne zabiegi polityczne powraca regularnie od lat. Na przykład był zgłoszony przez uczestników I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w 2013 r. Chodzi o to, aby za szkołę odpowiedzialna była pozapartyjna kolegialna instytucja. Ministerstwo wedle tej koncepcji wyznaczałoby strategiczne cele polityki edukacyjnej, natomiast owa instytucja (niekiedy proponuje się nawet dla niej historyczną nazwę Komisja Edukacji Narodowej) dbałaby o kształt polskiej oświaty, zwłaszcza o opracowanie podstaw programowych, wyznaczenie ram egzaminów, dopuszczanie podręczników, nadzór pedagogiczny.
- b. Wiąże się z tym zmiana roli kuratorów, którzy zostaliby wyłączeni z administracji państwowej, podlegaliby właśnie tej niezależnej Komisji. Ich zadaniem miałyby być nadzór prawny nad szkołami i ich prawne wsparcie.
- c. Najważniejszą rolę w systemie miałyby odgrywać dyrektor szkoły. Powinien on zyskać dużą autonomię w zakresie odpowiedzialności za podległą mu jednostkę, zwłaszcza w kwestiach organizacji procesu dydaktycznego i w sprawach programowych. Wybór dyrektora musi być możliwie niezależny od wpływów polityków, natomiast w komisji konkursowej powinni zasiadać również przedstawiciele rodziców jako najbardziej zainteresowanych przyszłą współpracą. Mocna pozycja dyrektora, wedle tej koncepcji, nie będzie kolidowała ze wzmocnioną pozycją rad rodziców i samorządu uczniowskiego, wręcz odwrotnie – dopiero wspólnie będą w stanie wypracować strategię pracy szkoły, w której zostaną uwzględnione potrzeby tych, którym szkoła ma służyć, czyli dzieciom i młodzieży.
- d. Program pracy szkoły miałyby być podporządkowany długofalowej strategii rozwoju edukacji w środowisku lokalnym, którą opracowałyby samo-

---

<sup>1</sup> Pełny tekst dokumentu dostępny jest w Internecie pod adresem: <https://sosdlaedukacji.pl/wp-content/uploads/2023/04/Szczyt-Edukacyjny-Podsumowanie-debaty-obywatelskiej-rozwiazania-i-rekomendacje.pdf> [dostęp 4.06.2023].



rządy i organy prowadzące. Chodzi o to, aby kształcenie młodych ludzi stało się przedmiotem zainteresowania całej lokalnej społeczności. Szkoła nie może być instytucją obcą, agencją władzy centralnej.

## 2. Szkoła równych szans

- a. Fundamentem polityki edukacyjnej powinno być zapewnienie stworzenia sieci dobrych szkół publicznych blisko miejsca zamieszkania ucznia. Szkoły niepubliczne mają uzupełniać tę sieć, a nie ją zastępować. Wszyscy uczniowie muszą mieć łatwy i nieograniczany względami finansowymi czy organizacyjnymi dostęp do oświaty wysokiej jakości. Państwo ma zapobiegać wykluczeniu edukacyjnemu. Z tym wiąże się rzetelne zbadanie i szybkie rozwiązywanie problemów szkół wiejskich, a także zapewnienie opieki i edukacji wszystkim dzieciom w wieku przedszkolnym (również na wsi).
- b. Wyrównywanie szans oznacza też zapewnienie wsparcia finansowego i merytorycznego rodzin o niskim kapitale ekonomicznym i społecznym. Trzeba objąć opieką wychowawczą i dydaktyczną wszystkie dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych. W tym kontekście trzeba wziąć pod uwagę i przemyśleć system wsparcia dzieci imigrantów i reemigrantów, dla których język polski nie jest pierwszym językiem (dla dzieci czasowych emigrantów, które spędziły dłuższy czas poza Polską, najczęściej pierwszym językiem jest język kraju, w którym chodziły do szkoły przez kilka lat).

## 3. Finanse

- a. Postulat Szczytu obejmuje gwarancję przeznaczania przez państwo 3% PKB na edukację, niezależnie od doraźnej polityki państwa i sytuacji ekonomicznej. Z budżetu centralnego, nie samorządowego, powinny być pokrywane wszystkie koszty edukacji, zwłaszcza płace nauczycieli, które muszą zostać znacząco podwyższone. Subwencja oświatowa miałaby objąć również wychowanie przedszkolne.
- b. Niezależnej agencji należy zlecić opracowanie pełnego katalogu zadań edukacyjnych państwa.

## 4. Wsparcie dla nauczycieli

- a. Nauczyciele potrzebują stałego, systematycznego i profesjonalnego wsparcia. Szybki rozwój cywilizacyjny sprawia, że nabywane na studiach kom-

- petencje dydaktyczne wyczerpują się, dlatego niezbędne jest wypracowanie systemu szkoleń, które nie miałyby charakteru punktowego i doraźnego rozwiązywania problemów czy prezentowania nowych metod. Konieczny jest system sieci profesjonalnego rozwoju. Kto wie, może dobrze byłoby przemyśleć raz na kilka lat urlopy naukowe dla nauczycieli, podczas których na wyższych uczelniach doskonaliliby swoje kompetencje w ramach spójnego programu obejmującego najnowsze osiągnięcia nauki w dziedzinach, które wykładają, a także wiedzę z zakresu psychologii, neuronauki i nowych metod dydaktycznych.
- b. Z tym wiąże się konieczność stworzenia formalnych i nieformalnych sieci wzajemnego wsparcia nauczycieli, a także wprowadzenie superwizji, w przypadku młodych nauczycieli – tutoringu czy opieki mentora. Niezbędne jest wsparcie psychologiczne i przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu.
  - c. Na nowo trzeba przemyśleć standardy kształcenia nauczycieli, aby odpowiadały potrzebom nowoczesnego społeczeństwa.
  - d. Czas pracy nauczycieli powinien być rozliczany nie według pensum obejmującego pracę lekcyjną, ale według czasu poświęcanego na realną pracę z uczniami, na wszystkie obowiązki, a także na rozwój zawodowy.
  - e. Na koniec, choć nie jest to najmniej ważny postulat, trzeba wspomnieć o potrzebie powołania Izby Nauczycielskiej (na wzór Izby Adwokackiej), która wyznaczałaby standardy pracy nauczyciela zarówno profesjonalne, jak i etyczne.

## 5. Treści nauczania

- a. To, co jest najważniejsze w szkole, to cele i treści nauczania. Przygotujemy ucznia do życia w nowoczesnym, szybko zmieniającym się społeczeństwie, dlatego jako nadrzędny cel trzeba wskazać to, co wydaje się stałe, czyli kształtowanie postaw obywatelskich i etycznych młodego człowieka, które sprowadzają się do ciekawości ludzi i świata, otwarcia na innych, współpracy, umiejętności prowadzenia dialogu i rozwiązywania konfliktów.
- b. Nauczanie powinno być całościowe, musi być zachowana korelacja między przedmiotami. Wszystkie przedmioty muszą być z sobą spójne, bo przecież szkoła, tak jak rzeczywistość pozaszkolna, jest jedna. Istotą ma być nauczanie problemowe. Chcemy, by młody człowiek samodzielnie docierał do wiedzy, znał drogi znajdowania wiarygodnych informacji, potrafił je weryfikować w różnych źródłach i hierarchizować. Współczesny człowiek nieustannie będzie się mierzył z wyzwaniami związanymi

z rozwijającą się nauką, z nowymi problemami społecznymi i cywilizacyjnymi, dlatego niezbędne jest, aby umiał radzić sobie z natłokiem informacji. Mniej ważna jest ilość przekazywanej przez szkołę wiedzy, ważniejsza jest umiejętność zdobywania jej i wykorzystywania w różnych, czasem nieprzewidywalnych sytuacjach.

- c. W poszukiwaniu wiedzy uczeń powinien wychodzić poza szkołę. Nie tylko do źródeł cyfrowych, ale również do tradycyjnych miejsc, jak biblioteki czy muzea. Ale też w obręb świata zewnętrznego, społecznego i przyrodniczego. Dlatego nauczyciel nie może ograniczać swojej pracy do sali lekcyjnej.
- d. Ważny jest nawyk czytania. To powinno być zadaniem wszystkich nauczycieli, nie tylko polonistów, gdyż podstawą uczenia się jest czytanie. Chodzi jednak też o rozwój osobowości ucznia, któremu służy poszerzanie wyobraźni wynikające z zaangażowanej emocjonalnie lektury.

## 6. Podstawa programowa

- a. Powszechnie krytykowana jest podstawa programowa kształcenia ogólnego obowiązująca w polskich szkołach podstawowych od 2017 r., a w szkołach ponadpodstawowych od 2019 r. Głównym zarzutem jest to, że jest ona zbyt ambitna, rozbudowana, przeładowana treściami szczegółowymi, trudna w realizacji. W efekcie nie spełnia swojej funkcji, gdyż z jednej strony powoduje frustrację uczniów, którzy z trudem spełniają jej wymagania, a z drugiej – natłok przekazywanych wiadomości powoduje, że przyswajają się ich mniej: wpływa na to naturalny mechanizm uczenia się, w którym bez skupienia uwagi, zaangażowania emocjonalnego i czasu na konsolidację wiedzy jej przyswajanie jest nie tylko utrudnione, ale wręcz nieskuteczne. Konieczne jest więc opracowanie nowej podstawy programowej opartej na racjonalnych zasadach, zgodnych tak z osiągnięciami nauki w poszczególnych dziedzinach, jak na rozpoznanych w badaniach mózgu mechanizmach uczenia się.
- b. W podstawie programowej do każdego przedmiotu najważniejsze jest takie wypracowanie wymagań ogólnych, by zyskiwane przez ucznia kompetencje były zgodne z potrzebami jego rozwoju i późniejszego odnajdywania się w życiu społecznym. Natomiast wymagania szczegółowe powinny być ograniczone do ilości niezbędnej dla poznania fundamentów danego przedmiotu i w dalszej kolejności do umiejętności dalszego samodzielnego zgłębiania wiedzy w tej dziedzinie.
- c. Powinna być zachowana równowaga między wiedzą a umiejętnościami i postawami.

- d. Konstrukcję podstawy programowej można oprzeć na katalogu kompetencji kluczowych opracowanych przez Radę Europejską, ale oczywiście zasada porządkująca może być inna. Ważne, aby dokument obejmujący wszystkie przedmioty był spójny, podporządkowany wspólnym celom i pozwalał na zintegrowane nauczanie.
- e. Ramowe plany nauczania muszą być elastyczne. To dyrektor, w ramach swojej autonomii, powinien mieć możliwość takiej organizacji nauki, by umożliwić nauczanie blokowe, projektowe, by integrować przedmioty, reagować na wyzwania pozaszkolne, gdy trzeba odpowiedzieć na pytania uczniów dotyczące problemów wychodzących poza zaplanowany program, a żywo i ich interesujące (np. kwestia epidemii, wirusów i szczepionek, wojny w Ukrainie, mechanizmu inflacji itd.).

## 7. System oceniania i egzaminów

- a. Trzeba przemyśleć system oceniania i ewaluacji. Stopniowo należałoby upowszechnić metodę oceniania kształtującego. Stopień wyrażony cyfrowo przynosi tylko przybliżoną informację, jak osiągnięcia ucznia wyglądają na tle klasy, przy czym kryteria wyznacza nauczyciel i nie zawsze są one dla uczniów jasne. Tymczasem konieczna jest precyzyjna informacja o tym, co uczeń już osiągnął, a nad czym ma nadal pracować.
- b. Wyniki egzaminów również nie przynoszą wartościowej informacji, dlatego nie pełnią funkcji ewaluacyjnej, którą należałoby wzmocnić. Ich funkcja sprowadza się obecnie do selekcji na wyższy etap kształcenia. Ubocznie pełnią rolę w ustalaniu list rankingowych szkół, a także w ich ocenie przez organ prowadzący. Wymagane jest zatem przemyślenie na nowo celów i sposobów egzaminowania.
- c. Ewaluacja szkół powinna się opierać na osobnych zasadach, nie można się w niej ograniczać do wyników egzaminacyjnych, trzeba uwzględnić nie tylko osiągnięcia uczniów, ale i klimat szkoły, otwarcie na potrzeby dzieci i młodzieży, współpracę z rodzicami i środowiskiem.
- d. Postuluje się, aby sprawdzane były nie wiadomości z poszczególnych dziedzin, ale opanowanie kompetencji kluczowych. Egzaminy nie obejmowałyby przedmiotów, ale dziedziny – kompetencje językowe, matematyczne, przyrodnicze i cyfrowe.
- e. Konieczne jest opracowanie nowej koncepcji selekcji na wyższe etapy kształcenia.

## 8. Edukacja zawodowa

- a. Trzeba ściślej powiązać szkolnictwo zawodowe z rynkiem pracy, w ustalaniu strategii w tym zakresie konieczne jest ściśle współdziałanie samorządów i pracodawców.
- b. W szkolnictwie zawodowym priorytetem muszą być innowacyjność i elastyczność. Nie jest właściwe poprzestawanie na uczeniu zawodu w formie, jaką on aktualnie posiada, bo współcześnie bardzo szybko zmieniają się kompetencje wymagane do wykonywania zawodu.
- c. Konieczne jest kształcenie uczniów szkół zawodowych w zakresie umiejętności miękkich.

## 9. Dobrostan uczniów

- a. Trzeba uczniom zapewnić dostępną i profesjonalną opiekę psychologiczną.
- b. Należy kształtować umiejętności psychologiczne uczniów, zwłaszcza radzenia sobie ze stresem, rozpoznawania sygnałów depresji, rozwiązywania sytuacji konfliktowych.
- c. Koniecznym elementem kształcenia jest edukacja zdrowotna, w tym seksualna i dotycząca zdrowego odżywiania.
- d. Powinien być zapewniony tutoring/mentoring dla każdego ucznia. Każdy musi być pod indywidualną opieką.

## Podsumowanie

Sformułowane przez Szczyt Edukacyjny (i zawarte wcześniej w Obywatelskim Pakiecie dla Edukacji) postulaty są spójne w wizji polskiej oświaty. System powinien być zdecentralizowany, szkoła autonomiczna, program nauczania i wychowania oparty na współczesnej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, antropologicznej i dotyczącej funkcjonowania mózgu. Zarazem jest to projekt eklektyczny, gdyż w jego przygotowaniu brały udział różne środowiska i odwołuje się on do różnych inspiracji. Oczywiście zbieżne elementy można było dostrzec w wizjach edukacji już w latach 90. XX wieku i w pierwszych latach XXI wieku. Ba, pewne koncepcje, zwłaszcza dotyczące programu i autonomii szkół, mają nawet stuletnią tradycję, były żywo dyskutowane i wcielane na początku istnienia II Rzeczypospolitej.

Wynikają one z przeświadczenia, iż potrzeby uczniów najlepiej są w stanie dostrzec ci, którzy mają z nimi bezpośredni kontakt, czyli nauczyciele i koordynujący ich pracę dyrektorzy szkół. Wiąże się z tym włączenie w organizację edukacji społeczności lokalnych. Jak widać, projekt ten zmniejsza wpływ rządu (a więc zyskujących w danym momencie władzę sił politycznych) na kształcenie, ma on polegać głównie na zagwarantowaniu finansowania i stworzeniu ram prawnych; cele i założenia programowe miałyby być opracowane przez niezależną Komisję, infrastrukturę i strategię edukacyjną zapewniłyby samorządy, plan dydaktyczny opracowywałyby we współpracy z radą pedagogiczną, radą rodziców i samorządem uczniowskim dyrektor, szczegółowy program nauczania to miałyby być dzieło nauczyciela w porozumieniu z nauczycielami innych przedmiotów.

Jest to wizja w większości punktów odmienna od tej, której podporządkowany jest obecnie funkcjonujący system edukacji. Być może w niektórych aspektach dałoby się je połączyć, jednak podstawowe założenia dotyczące celów oświaty są na tyle różne, iż byłoby to trudne. Niezależnie jednak od tego, jaka przyszłość czeka ów projekt, warto go uważnie przestudiować.

Recenzje

Język polski





EWA OGŁOZA  
UNIwersytet Śląski  
ORCID 0000-0001-6524-0054

## Recenzja podręcznika:

**Romantyzm w podręczniku „Przeszłość i dziś” – w kontekście dydaktyki polonistycznej.**

**Aleksander Nawarecki, Dorota Siwicka, *Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2. Część 1: Romantyzm***, Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”, Warszawa 2020, ss. 216

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Małgorzaty Burty, prof. dr. hab. Radosława Pawelca, prof. dr. hab. Tadeusza Zgółki. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 951/3/2020.

Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych z literatury romantycznej, z serii „Przeszłość i dziś”, autorstwa Doroty Siwickiej i Aleksandra Nawareckiego został wpisany na listę MEiN 12 maja 2020 r.<sup>1</sup> W serii „Przeszłość i dziś” Wydawnictwa Piotra Marciszuka „Stentor” ukazało się w sumie siedem tomów, autorstwa Krzysztofa Mrowcewicza, Ewy Paczoskiej, Jacka Kopcińskiego oraz Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej. Podręcznik do epoki romantyzmu znajduje się wśród 39 podręczników wpisanych na listę Ministerstwa Edukacji i Nauki z pięciu wydawnictw (obok „Stentora” – Operon, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Nowa Era Sp. z o.o., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.).

## O podręczniku

Omawiana książka obejmuje dziesięć rozdziałów:

1. Czas przełomu
2. Bunt młodych
3. Tajemnic istnienia

---

<sup>1</sup> Pierwsze wydanie podręcznika ukazało się w 2003 roku, a kolejne – w związku z reformą strukturalną i zmianami Podstawy programowej – w 2009 i 2020 roku.

4. Miłość
5. Wędrowcy w świecie natury
6. „Ja”. Narodziny indywidualizmu
7. Za naszą i waszą wolność
8. Dramat romantyczny
9. W ogrodzie „Pana Tadeusza”. Przypomnienie wiadomości
10. Poezja wieszczów. Słuchacze i czytelnicy.

Dodatkowo dołączona jest część „Dialogi z tradycją”, w której przytoczono kilka tekstów nawiązujących do romantyzmu.

Spis treści potwierdza połączenie układu chronologicznego z problemowym (wyjątek „Kordian” wcześniej niż data publikacji). W tytułach są najprostsze zawiadomienia, wskazujące na tematy romantyczne – indywidualne i zbiorowe, na egzystencjalne i wspólnotowe, historyczne i patriotyczne. Podręcznik zamykają: bibliografia w dwu zestawach („Lektury dla ciekawych” – podstawowe syntezy i opracowania ogólne; zagadnienia szczegółowe) oraz dwa indeksy (reczowy; osób i utworów).

Dostrzegam stałe elementy występujące wokół każdego z tekstów literackich:

- informacje, czyli miniwykład, podzielony na kilka fragmentów opatrzonych tytułami; śródtytuły ułatwiają szybką orientację w zawartości rozdziałów, ułatwiają także powtórzenia;
- dialogi autorów z uczniami, czyli pytania, polecenia i zadania obudowy dydaktycznej, pod tytułem „Czytamy, analizujemy, interpretujemy”: przewodniki po lekturze (też ze śródtytułami);
- kolaże materiałów w ramkach (np. „Moda na średniowiecze” – s. 8; „Filomaci i filareci” – s. 30).

Na końcu rozdziałów umieszczono komentarze, wymieniając autorów i tytuły książek, z których zaczerpnięto fragmenty. Do trzech rozdziałów dołączono informacje o formach wypowiedzi, takich jak rozprawka, interpretacja oraz referat. Nie wszystko znalazło się w spisie treści, ale są też dwa indeksy, które pozwalają na wyszukiwanie problemów (indeks rzeczowy) oraz indeks nazwisk i tekstów. W końcowej części znajduje się także podstawowa bibliografia, czyli „Lektury dla ciekawych”.

Na okładce współczesnego wydania umieszczono kolaż dwu fotografii: pomnika Adama Mickiewicza na tle miejskiego, warszawskiego pejzażu. Pomnik zaprojektował Cyprian Godebski, a został odsłonięty w stulecie urodzin poety 24 grudnia 1898 r. Wysokość pomnika wynosi 4,5 metra. Został wykonany z różnych odmian granitu. Składa się z kilku elementów: schodów, tarasu, cokołu i kolumny. Na fotografii nie pokazano, że pomnik na Krakowskim Przedmieściu otacza bardzo ładne ogrodzenie, długie, bogate, zdobione, z kutych elementów, na co zwrócił mi uwagę absolwent polonistyki, zajmujący się kowalstwem artystycznym. Całą balustradę, zaprojektowaną przez Zenona Chrzanowskiego z mo-

tywami roślinnymi, jak kwiaty (lilie, słoneczniki) oraz liście akantu, wykonano w firmie Hieronima Zielezińskiego (zakład mieścił się na Pradze przy ul. Konopackiej). Za odlew kwiatnych elementów odpowiadał wybitny „żelazny kwiaciarz” – Roman Szewczykowski, prowadzący warsztat przy ul. Wolskiej. W narożnikach ogrodzenia ustawiono osiem dwuramiennych latarni. Po zniszczeniach wojennych pomnik odtworzono, a ponowne odsłonięcie odbyło się 28 stycznia 1950 roku<sup>2</sup>.

### Przedmowa w podręczniku *Przeszłość i dziś* i zakończenie

Autorzy w przedmowie zwracają się wprost do uczniów – „Szanowne Czytelniczki! Szanowni Czytelnicy!” Wyjaśniają zwięźle, dlaczego romantyzm jest ważną epoką („przyniosła arcydzieła i stworzyła mity narodowe”), dlaczego przyjęli w podręczniku układ chronologiczny, wprowadzili „wędrującą” ramkę o bohaterach i sporo informacji o muzyce inspirującej twórców kultury, a na końcu wyznają z idealizmem czy optymizmem, co dla nich jest najbardziej urzekające w romantyzmie: „Nas poruszyła najbardziej romantyczna wiara w potęgę marzeń i woli, wiara, że człowiek może dokonać wszystkiego, czego pragnie. Dzielimy się tym przekonaniem, tą romantyczną prawdą, którą warto sprawdzić w życiu” (s. 6).

W zakończeniu podręcznika zamieszczono rozmowę „Zapytajmy sami” z mentorką obojga autorów – Marią Janion. Rozmowa dotyczyła różnicy między wieszczem a idolem, wieszczą poezją narodową a poetycką filozofią egzystencji, obrzędem dziadów i Halloweenem. Maria Janion przekonuje, że otworzyło się pole do zadawania literaturze romantycznej i romantykom pytań o to, co nas żywo obchodzi i dotyka współcześnie (s. 184–185).

### Materiały dodatkowe do podręcznika

Podręcznikowi towarzyszą materiały multimedialne i dwie książki: jedna dla nauczycieli – ze scenariuszami oraz druga – z komentarzami do płyt CD<sup>3</sup>. Poradnik do materiałów multimedialnych Agnieszki Wojnarowskiej ma pięć części.

---

<sup>2</sup> Archiwum Warszawskiego Detalu – balustrada pomnika Adama Mickiewicza, <https://um.warszawa.pl/waw/zabytki/-/archiwum-warszawskiego-detalu-balustrada-pomnika-adama-mickiewicza> [dostęp 5.04.2023].

<sup>3</sup> B. Matusiak, D. Siwicka, A. Nawarecki, *Przeszłość to dziś. Przewodnik metodyczny ze scenariuszami lekcji: klasa II, cz. 1*, Wyd. Stentor, Warszawa 2003; A. Wojnowska, *PRZESZŁOŚĆ TO DZIŚ romantyzm*, Materiały multimedialne. CD-ROM. Poradnik metodyczny [2006].

Dwie z nich dotyczą tekstów; trzecia opisuje podróże romantyków, czwarta przedstawia gry i ćwiczenia edukacyjne, a piąta – zawiera propozycje zagadnień i tematów.

*Dziady* Adama Mickiewicza pojawiają się na lekcjach języka polskiego jako sztuka, a nie tylko jako tekst. Klikając w odpowiednią ikonkę-znicz, wchodzimy przez drzwi kaplicy do wybranej części dramatu. Odbywa się to w scenerii jesiennego deszczu na cmentarzu. Kompozycja nagrań przypomina prezentację materiałów w MICET – Muzeum Interaktywnym / [i] Centrum Edukacji Teatralnej w Narodowym Starym Teatrze w Krakowie. Zestawiono obok siebie nagrania różnych koncepcji reżyserskich. Przedstawiono dwie interpretacje *Wielkiej Improwizacji*: z inscenizacji Jana Englerta w Teatrze Telewizji oraz z filmu *Lawa*, do których dołączono zestaw pytań do analizy porównawczej. Uwzględniono trzy wymiary dramatu: ziemski, duchowy i boski.

Materiał filmowy oraz ilustracyjny powiązано z geograficzną, historyczną i sceniczną przestrzenią, w jakiej rozgrywa się akcja dramatu oraz różne inscenizacje. W związku z IV częścią *Dziadów* pokazano: fragment „Polskiej Kroniki Filmowej” o występie Mirona Białoszewskiego w roli Gustawa w Teatrze Osobnym (1963), monolog Jerzego Treli w roli Gustawa w spektaklu Konrada Swinarskiego oraz zapis z tomografu i zadanie na temat: Czy romantyczna koncepcja miłości jest bliska, czy daleka współczesnemu człowiekowi? Miłość – siła budująca czy niszcząca? (zapropomowano dyskusję, debatę lub sąd literacki). Z kolei w związku z *Widowiskiem* i *Upiorem* dołączono fragment opery *Wolny strzelec* Carla Marii Webera, a także małą „galerię upiórów” z malarstwa romantycznego.

### Kształcenie językowe w podręczniku

W podręczniku znalazło się miejsce na kilkanaście stron treści językowych, które są w zatytułowanych rozdziałach. Autora tych fragmentów nie ma na stronie tytułowej. Nazwisko występuje na stronie informacyjnej podręcznika; przygotował je Jarosław Łachnik – językoznawca z Uniwersytetu Warszawskiego, zajmujący się słowotwórstwem, stylistyką i językoznawstwem normatywnym.

Na zielono oznaczono w spisie treści pięć tematów gramatycznych i jeden temat ortograficzny; w sumie sześć rozdziałów. Są to:

1. Jak udaje nam się porozumieć? Znaczenie wyrazów.
2. Mędrca szkiełko i oko. Styl naukowy oraz jego cechy. Jak przygotować bibliografię i przypisy.
3. Jak wyrazy wędrują po języku? Zmiany znaczeniowe wyrazów. (Napisa-no metaforycznie o wędrujących wyrazach, ponieważ tytuł rozdziału literackiego brzmi „Wędrowcy w świecie natury”).

4. Tropy poetyckie czy codzienne środki językowe? Metafora, metonimia i synekdocha w języku.
5. „Jak gdy kto w oczy ciśnie człowiekowi / Garścią fijołków i nic mu nie powie...” Język i styl romantyzmu<sup>4</sup>.
6. W stronę uporządkowania polskiej ortografii... O czterech głównych zasadach ortograficznych.

Widać, że brakuje konsekwencji czy jednolitości stylistycznej w formułowaniu tytułów (pytanie, cytat, zawiadomienie, dopowiedzenie itp.), co nie jest dobrym rozwiązaniem. Ponadto cytat nie jest wyróżniony kursywą. W ostatnim tytule lepiej byłoby po prostu zostawić informacje, że w rozdziale będzie mowa o zasadach ortograficznych. Pytanie, cytat, wielokropki – użyte są jednak po to, aby wzbudzić motywację. Drugi człon tytułu wskazuje tematykę rozdziałów językowych.

Każdy z rozdziałów otwierają części wykładowe, w których są przykłady omawianych zjawisk, niekiedy przedstawione na schematach. Ponieważ nie podano źródła czy autorstwa schematów, można przypuszczać, że przygotował je autor fragmentów. Druga część rozdziałów zawiera ćwiczenia dla uczniów, zachęcające do wykorzystania informacji. W niektórych zadaniach jest podpowiedź zwrotów, których można by użyć. Uczniowie są proszeni o zgodnięcie na podstawie cech języka, jaki autor został zacytowany. W jednym ćwiczeniu zadaniem uczniów w małych grupach jest wymienienie cech języka wybranych utworów, a następnie porównanie w zespole klasowym, jakie cechy się powtarzają.

Rozdziały językowe są poprawne i atrakcyjne, w rozmaity sposób połączone z materiałem literackim. Wydaje mi się jednak, że mogłyby zostać zebrane w jednym miejscu omawianej książki. Domyślam się, że chodziło o przypomnienie, że oprócz kształcenia literackiego jest kształcenie językowe, ale takie fragmenty językowe rozbijają ciągłość przekazu antologii oraz partii z informacjami historycznoliterackimi. Niektórzy dydaktycy nie zgadzają się jednak z moją sugestią.

### O ważnych współcześnie założeniach i tekstach romantyzmu

W 1995 r. Dorota Siwicka, nawiązując do tekstów Zygmunta Baumana, pytała o obcość (genialną) współczesności wobec romantyzmu<sup>5</sup>. W odniesieniu

---

<sup>4</sup> Szyk wyrazów w pierwszym wersie liryku Norwida jest inny. Powinno być: „Jak gdy kto ciśnie w oczy człowiekowi”. Zob. np. A. Okopień-Sławińska, *Semantyczna strategia poetyckiego zamilczenia. (Przypadek „Jak...” Cypriana Norwida)*, „Teksty Drugie” 2000, nr 5, s. 30–42.

<sup>5</sup> D. Siwicka, *O obcości duchów: romantycznego i ponowoczesnego*, „Teksty Drugie” 1996, nr 1, s. 9–19.

do monologu Kordiana na Mont Blanc wypowiedziała przenikliwe sądy. Napisała: „Ponowoczesność nie zna takich miejsc, gdzie powietrze jest przezroczyste jak kryształ, gdzie panuje pustka i cisza, gdzie »dźwięk nieczysty głosu ludzi obumiera«, skąd jednym spojrzeniem, spojrzeniem z góry ogarnąć można wszystko. Życie ponowoczesne toczy się raczej w nieprzejrzystości i hałasie dolin”<sup>6</sup>. Jean Baudrillard uważał, dodaje Siwicka, że rzeczywistość jest pozioma i nie ma szczytów. Byt ludzki jest więc kruchy, to konfiguracja niestała, ulegająca łatwo rozpraszającemu działaniu świata zewnętrznego<sup>7</sup>.

Według Doroty Siwickiej, człowiek ponowoczesny żyje w sytuacji nadmiar: obrazów, głosów, myśli, propozycji do wyboru. Wieloznaczność, nieprzejrzystość, epizodyczność są cechami jego kondycji, co wydaje się jednak cechami naturalnej przygodności istnienia. Chodziłoby, zdaniem Siwickiej, o takie dekonstruowanie nowoczesności, aby „wieloznaczność nie była przyczyną rozpacz, ani przygodność – powodem do samobójstwa”<sup>8</sup>. Stąd też rola znanych od romantyzmu kategorii estetycznych ironii, tragizmu czy groteski oraz Mickiewiczowskiej wiedzy o rozdzieleniu na powierzchnię i głębię, na maskę i istotę.

### Podręcznik Doroty Siwickiej z roku 1995

Marek Piechota nie miał wątpliwości, że podręcznik Doroty Siwickiej z 1995 r. znakomicie wpisuje się w obszar pomiędzy świetnie pomyślanymi podręcznikami historii literatury polskiego romantyzmu autorstwa Stanisława Makowskiego (dla liceów) i Aliny Kowalczykowej (dla szkół ponadpodstawowych) oraz „Literaturę romantyzmu” Aliny Witkowskiej (raczej dla studentów) i znajdzie trwałe miejsce w krajobrazie naszej wiedzy o tym okresie. Pisał o ogromnie pozytywnych odczuciach związanych z lekturą całości tekstu, o przyjemności czytania. Wskazywał na umiejętność syntetyzowania, nadawania celnych tytułów, łączenia myśli z wyobraźnią, pokazywania tekstów literackich jako „świadectwa jednostkowej egzystencji”<sup>9</sup>.

### Romantyzm i wiek XIX

We współautorskim (z Justyną Hanną Budzik) artykule wyraziłyśmy przekonanie, że „jesteśmy zwolenniczkami akcentowania jedności i niejednoznaczno-

<sup>6</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 14–15.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>9</sup> M. Piechota [rec.], *D. Siwicka, Romantyzm 1822–1863, Warszawa 1995*, „Pamiętnik Literacki” 1997, nr 2, s. 191–198.



ści dziewiętnastego wieku oraz szukania we współczesności dialogowania z przeszłością sprzed dwustu i stu lat<sup>10</sup>. Zgodziłyśmy się z tezą Józefa Bachórze, że wiek XIX jest jednością, a przyjęcie dat od roku 1795 do 1918 spowodowałyby, że „nie zacierano by różnic czy bagatelizowano spory, natomiast podkreślano by ciągłość, gromadzenie, przekazywanie, uzupełnianie i przepływanie dóbr duchowych”<sup>11</sup>.

Inny badacz literatury, Janusz Maciejewski, przekonywał, że chodzi o usytuowanie pozytywizmu wśród prądów umysłowych i artystycznych XIX wieku, o jego związek z tradycją romantyczną oraz przejawy wejścia jego reprezentantów w wiek XX, w epokę Młodej Polski<sup>12</sup>. Natomiast Arkadiusza Bałajewskiego interesowała obecność romantyzmu zarówno we współczesnej (po 1989) kulturze wysokiej, jak i popularnej (recepja romantyków oraz nawiązania w prozie i dramacie). Oczywiście, przywołał tezy Marii Janion o trwałości symboliczno-romantycznego stylu kultury z takimi wartościami, jak ojczyzna, niepodległość, wolność narodu, solidarność narodowa, ale z nowymi odczytaniem z kręgu filozofii egzystencji, kiedy w centrum znajdują się wolność jednostki i napięcia tragiczno-ironiczne, nieświadomość, szaleństwo, nicość, melancholia. Przypominał polemikę z Janion, wybierając na przykład teksty Agaty Bielik-Robson, inspirowane dziełem Harolda Blooma. Lapidarnie stwierdzał za badaczami, że romantyzm może stać się alternatywą dla naszego „odczarowanego” świata, należy go wszakże poddać „innej” lekturze, w której przejrzy się nasza współczesność, odnajdując przy tym zagubione w nowoczesności ścieżki wiodące do duchowej regeneracji człowieka i świata. W zakończeniu książki Bałajewski sformułował wniosek:

Można powiedzieć, że te dwa bieguny, ujmując hasłowo, romantyzmu egzystencji i romantyzmu wolnościowego, romantyzmu skupionego na jednostce, na pojedynczym, niepowtarzalnym „ja” i jego głębinowym świecie wewnętrznym oraz romantyzmu zbiorowych powinności wobec ojczyzny, otóż owe dwa bieguny stanowią o charakterystyce i zarazem dynamice romantyzmu polskiego<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> J.H. Budzik, E. Ogłóza, *O długim wieku XIX – w nauce, szkole i współczesnym kinie*, [w:] *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, red. B. Gala-Milczarek, A. Klimas, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie, Siedlce 2000, s. 9–26.

<sup>11</sup> J. Bachórz, *O potrzebie scalania polskiego wieku XIX*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2008, t. 1 (43), s. 18.

<sup>12</sup> J. Maciejewski, *Wiek XIX jako formacja kulturowa i dziewiętnastowieczność jako antywartość*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2008, t. 1 (43), s. 73–80.

<sup>13</sup> A. Bałajewski, *Obecność romantyzmu*, Lublin 2015, s. 12–14, 213.

Zwróciłyśmy uwagę na to, że w nowatorskim programie dla liceum „Uczę się sam...” sprzed niespełna dwudziestu lat Bożena Chrzastowska zaproponowała roczny cykl dla drugiej klasy pod tytułem: „Kultura XIX wieku i jej tradycje”.

W drugiej klasie liceum Zofia Agnieszka Kłakówna, redaktorka i współautorka serii „To lubię!” przekonywała, że rezygnacja z porządku linearnego na rzecz problemowego oznacza zajmowanie się kwestiami daru i pułapek wolności (miłość, wolność ojczyzny) – na podstawie lektur romantycznych przede wszystkim, ponieważ ta kulturowa formacja „przez dwieście bez mała lat w dominujący sposób organizowała naszą narodową wyobraźnię”. Kłakówna zachęcała do stawiania pytań, refleksji nad romantycznymi kreacjami literackimi „istoty człowieczego losu”, aby „nie niszcząc tego, nie odzegnując się od tego, nie zapominając o tym, co stanowi kulturowe świadectwo najwyższej wagi, zapewnić lekturze cechy autentyczności i odkryć jej nośność, jak podjąć ryzyko dialogu [...] w miejsce bezpiecznej, lecz raczej jałowej repetycji”<sup>14</sup>.

Z przyjemnością lekturą wróciłyśmy do dwu artykułów dydaktycznych Renaty Kowalczyk, wypromowanej przez profesor Annę Opacką. Autorkę wyróżnia wrażliwość czytelnicza, znajomość problemów młodzieży i jej sposobów czytania tekstów romantycznych, erudycja w zakresie publikacji dydaktycznych, kreatywność, pomysłowość w stawianiu pytań, dobieraniu kontekstów oraz w zapisywaniu poszukiwań i wniosków (plakaty, rysunki)<sup>15</sup>.

Ewa Paczoska, kończąc książkę *Prawdziwy koniec XIX wieku. Śladami nowoczesności* w kwietniu 2010 r., wyraziła przekonanie, że „wiek XIX jest w społecznej świadomości ciągle żywy, przede wszystkim jako wzór wspólnotowego przeżywania”. Ostatni akapit zawierał taki opis sytuacji po tragicznej katastrofie samolotu:

Doświadczenie kwietnia 2010 roku zdaje się zatem potwierdzać wagę pytania o „prawdziwy koniec XIX wieku [...] Aksjologia i poetyka tamtego stulecia wciąż w jakiś sposób określają pejzaż mentalny polskiej współczesności. [Dialog z nim – E.O.] i ten pełen aprobaty, prowadzony w tonacji wyznawczej, i ten krytyczny, bolesny, bo przywołujący perspektywę „obcego”, wyznacza kręgi naszej kulturowej identyfikacji. Warto jednak pamiętać, że dialog ten może być twórczą szansą kultury jako spotkanie otwarte – otwarte także na inne sposoby czytania pytań i odpowiedzi tamtego stulecia<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Z.A. Kłakówna, [et al.], *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, Kraków 2003, s. 8.

<sup>15</sup> R. Kowalczyk, *O współczesnym czytaniu Mickiewicza na „godzinach polskiego” w liceum*, [w:] *Interpretacja i szkoła*. Pod red. A. Opacka, Katowice 2000, s. 49–59; eadem, *Jak zamieniono „Dziady” (fragment cz. II i IV) w „obrzęd czytania”*, [w:] *Interpretacja i reforma*, red. A. Opacka, Katowice 2002, s. 121–134.

<sup>16</sup> E. Paczoska, *Prawdziwy koniec XIX wieku. Śladami nowoczesności*, Warszawa 2010, s. 266.

Dodam dla przypomnienia, że Sejm Rzeczypospolitej Polskiej zdecydował, iż rok 2022 ogłoszono Rokiem Polskiego Romantyzmu. W tym roku przypadała bowiem 200. rocznica pierwszego wydania *Ballad i romansów* Adama Mickiewicza, które to dzieło wyznacza początek epoki romantyzmu w naszej literaturze.

### O autorach podręczników

Aleksander Nawarecki jest profesorem, charyzmatycznym nauczycielem akademickim, inteligentnym, błyskotliwym i oryginalnym interpretatorem liryki. Badał poezję księdza Józefa Baki, zajmował się liryką romantyków i skamandrytów, uprawiał tak zwaną mikrologię literacką. W *Lajermanie* (Gdańsk 2010) zawarł świetnie napisane, osobiste eseje o rodzinie, Śląsku, potrawach, przedmiotach, literaturze i filozofii. Jest współredaktorem (obok Zbigniewa Kadłubka i Beaty Mytych-Forajter) *Ilustrowanego słownika terminów literackich. Historia, anegdota, etymologia* (Gdańsk 2019).

Dorota Siwicka pracuje w Instytucie Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk. Jest historyczką literatury epoki romantyzmu; opublikowała m.in.: *Ton i bicz. Mickiewicz wśród towiańczyków* (Wrocław 1990) i *Romantyzm 1822–1863* (Warszawa 1995) oraz *Zapytaj Mickiewicza* (Gdańsk 2007). Jest ponadto współautorką tomu *Mickiewicz. Encyklopedia* (Warszawa 2001). Kilka lat temu ukazały się jej autorstwa znakomite *Mapy romantyków* (Warszawa 2018).

Porównując starsze i nowsze wydanie podręcznika do romantyzmu, dostrzegamy nieco inny układ treści, inną liczbę rozdziałów oraz zmiany w tytułach pozostawionych rozdziałów. We wcześniejszym wydaniu w rozdziałach powtarzały się: „Teksty”, „Komentarz”, „Dialogi z tradycją”, „Czytamy i interpretujemy”, „Rozważamy, podsumowujemy, piszemy”, „Ćwiczymy swój język”. W nowym wydaniu „Dialogi z tradycją” są w końcowej części podręcznika. Szerszy był tytuł „W świecie duchów. Tajemnica istnienia i wyzwolenie wyobraźni”. W nowszym wydaniu nie pojawiły się rozdziały: „Wiara i nadzieja. To my jesteśmy historią”, „Ojczyzna Polaków” oraz „Śpiewnik domowy”. Na tym ostatnim rozdziale bardzo zależało autorom. Jedną pieśń do słów poety Josepha von Eichendorffa (1788–1857) zaśpiewała specjalnie Elżbieta Grodzka-Łopuszańska, śpiewaczka operowa, a wcześniej absolwentka polonistyki. W nowym wydaniu jest jedna, powtórzona wzorcowa interpretacja – sonetu Adama Mickiewicza „Droga nad przepaścią w Czufut-Kale”. W wydaniu wcześniejszym była także interpretacja „Hymnu” Juliusza Słowackiego. Dodano oddzielne, opatrzone tytułami, części z kształcenia językowego. Za gorzką ideową porażką autorzy uznali sugestie odbiorców podręcznika, aby między innymi usunąć rozdział „Śpiewnik domowy” oraz rozdziały o duchach, indywidualizmie, wolności i religijności.

### Autor i autorka o swoim podręczniku

Dla Doroty Siwickiej przygotowanie podręcznika szkolnego było kształcącą przygodą intelektualną, w połączeniu z inwencyjnością, skrupulatnością, odpowiedzialnością wobec uczniów i ich nauczycieli oraz dyspozycją dialogową<sup>17</sup>.

Autorzy zdawali sobie sprawę z momentu historycznego i charakterystycznych cech współczesnej młodzieży. Wprowadzali literaturę europejską, aby włączyć się do procesów towarzyszących wejściu Polski do Unii Europejskiej. Wyjaśniali:

Komunikacja z czytelnikiem wymagała więc zastosowania retoryki „ikonicznej”, tj. komponowania każdej strony i jej zawartości myślowej w trybie „okienek” (windows), integrowania wiedzy zawartej w tekście z formatem graficznym – rodzajem czcionek, kolorem tła, diagramami czy mapami – oraz z komentowanymi reprodukcjami dzieł sztuki, rysunkami, komiksami<sup>18</sup>.

Nawarecki i Siwicka zastanawiali się, jaką wizję romantyzmu przekazać licealistom w XXI wieku – chcieli zerwać z martyrologią i kultem wieszczów, ale nie uważali za możliwe do zaakceptowania ze względów wychowawczych przekazania „czarnego” („nocnego”) obrazu romantyzmu za Marią Janion i jej uczniami („frenetyczne okrucieństwo”, „fascynacja złem, przemocą i zdradą”, „melancholia”, „narkotyki, alkohol, perwersyjna seksualność”, „błuznierstwa”, „satanizm”, itp.)<sup>19</sup>. Postawili więc przede wszystkim na trzy cechy i wartości polskiego (i nie tylko) romantyzmu: na wolność, aktywność oraz indywidualizm, ale także więź z naturą, emocjonalność, muzykalność.

Aleksander Nawarecki – w artykule o swoich doświadczeniach jako współautora podręcznika opublikowanego w Wydawnictwie Piotra Marciszuka „Stentor” – zamieścił miniwykład o romantyzmie w polskiej szkole, wtedy w drugiej lub pierwszej klasie trzyletniego liceum. Autorom zależało na tym, aby dziś, czyli w momencie wchodzenia do Unii Europejskiej, dać opowieść o polskiej przeszłości. Dla autorów ważna była muzyka (do podręcznika przygotowano CD-ROM), a także dwie kategorie: „buntu” i „młodości”. Starali się przyjąć własną koncepcję, aby nie eksponować ani „szkolnej” (patriotycznej, bogoojczyźnianej), ani „wywrotowej” (mrocznej, tragicznej, z okrucieństwem, fascynacją złem czy przemocą lub melancholią, błuznierstwem, satanizmem) – wizji romantyzmu, a skupiać uwagę

<sup>17</sup> D. Siwicka, *Autoreferat*. [Mapy romantyków. Topograficzne konteksty literatury – wniosek habilitacyjny], <https://ibl.waw.pl/zalacznik-nr-3-autoreferat-w-j.polskim.pdf> [dostęp 5.04.2023].

<sup>18</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>19</sup> A. Nawarecki, *Romantyzm dziś. Zapiski współautora podręcznika szkolnego*, [w:] *Nowe odłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskóła, K. Jędrych, Katowice 2013, s. 223.

na wolności, aktywności oraz indywidualizmie („triada strukturalna”; „trójkąt symboliczny”), a także na więzi z naturą, emocjonalności i muzykalności. Jeśli chodzi o patriotyzm, zajmują się wieloma kwestiami, takimi jak naród, ojczyzna, historia, bohaterstwo. Wyrażają przekonanie, że wielcy polscy poeci tego czasu okazali się najbardziej uduchowionymi postaciami w dziejach naszej literatury.

Ciekawe jest wyznaczenie Aleksandra Nawareckiego, tym bardziej że przyjmowane przez naukowca stojące dość daleko od edukacji szkolnej, który wraz ze współautorką wyraźnie zagłębił się w polski romantyzm, aby zachęcić nastolatków do lektury poprzez wskazanie na żywą obecność niektórych kwestii we współczesności. Podobnie napisali Aleksander Nawarecki i Dorota Siwicka w książce dla nauczyciela:

[...] to nieprawda, że żyjemy w epoce, której romantyzm jest obcy. Owszem, niekiedy wydaje się skomplikowany, a nawet trudny, bo przecież dystans czasowy, estetyczny i językowy stale rośnie. Jednakże myśli romantyków o roli jednostki, o prawie do marzeń, ich pochwała wolności, odwagi i ryzyka, podkreślanie wagi życia duchowego, przyjaźni i miłości, wrażliwość ekologiczna itp. mogą być zrozumiałe i atrakcyjne dla ludzi młodych. Tym bardziej że sama młodość jest problemem nowatorsko potraktowanym właśnie przez romantyków<sup>20</sup>.

Wstęp autorów do zbioru scenariuszy lekcyjnych, które opracowała Barbara Matusiak, odsłania myślenie o edukacji, a także rozmaite działania, które autorzy podejmowali, aby dostosować swój podręcznik do zmienionej „Podstawy programowej”, a przede wszystkim do zmienionej struktury szkoły ponadpodstawowej (usuwanie niektórych tekstów, rezygnacja z dwu przykładowych interpretacji, skracanie cytowanych fragmentów, zmiany w podziale materiału na podrozdziały – np. „Hymn” Słowackiego nie w rozdziale o religii, a w rozdziale „Wędrowiec w świecie natury”).

Na zakończenie wstępu autorzy zamieszczają listę utworów muzycznych, tworząc w ten sposób śpiewnik romantyczny i romantyczną płytotekę. Wskazują możliwości łączenia muzyki romantycznej z tekstami literackimi z epoki, a także ze współczesnymi kompozycjami. Dla autorów ważny jest związek muzyki ze słowami, tym bardziej że w romantyzmie muzyka była uznawana za królową sztuk. Autorka scenariuszy także odwołuje się do muzyki w działaniach dramowych, których jest propagatorką. Autorzy zachęcają do „muzycznego” czytania romantycznych lektur i wprowadzania muzyki na lekcje (s. 20). Wyjaśniają, że słowa „poezja”, „pieśń” i „śpiew” traktowane były zamiennie, a wielcy romantycy grali na pianinie, śpiewali, komponowali muzykę, znali się na operze. Wiersz sylabotoniczny jest nacechowany muzycznie, a jamby w poezji mogą przypominać współczesne rapowanie, czyli w romantyzmie można doszukiwać się początków piosenek.

---

<sup>20</sup> B. Matusiak, D. Siwicka, A. Nawarecki, *Przeszłość to dziś. Przewodnik metodyczny ze scenariuszami lekcji: klasa II, cz. 1*, Wyd. „Stentor”, Warszawa 2003, s. 9.

W rozdziale „Poezja wieszczów. Słuchacze i czytelnicy” autorzy zwrócili uwagę na odbiór literatury romantycznej. Zaskakuje na przykład wybór do podręcznika kilku XIX-wiecznych reklam z podobizną Mickiewicza. Relacja Jakuba Karpińskiego (na s. 201 podręcznika) o manifestacjach w 1968 r. także potwierdza „głębię i trwałość wpływu romantyzmu zarówno na codzienne, jak i polityczne życie Polaków” (s. 201).

Autorzy mówią za Marią Janion o końcu „romantycznej przemocy”, co nie jest kresem oddziaływania romantyzmu, a początkiem nowego obcowania z „najwspanialszą polską literaturą”<sup>21</sup>. Literaturze epoki można zadawać współczesne ważne pytania i znajdować w niej odpowiedzi, mimo że istnieje dystans czasowy, estetyczny i językowy.

Pytają, co może być atrakcyjne dla młodych czytelników, i odpowiadają: „myśl romantyków o roli jednostki, o prawie do marzeń, pochwała wolności, odwagi i ryzyka, podkreślanie wagi życia duchowego, przyjaźni i miłości, wrzliwość ekologiczna”<sup>22</sup> oraz traktowanie przez romantyków młodzieży.

Zachęcają nauczycieli, aby jeszcze raz czytali teksty romantyczne z lektury obowiązkowej i uzupełniającej, dostrzegając w nich nowe znaczenia. To „uczniowie mają bowiem ten intelektualny przywilej, że naprawdę czytają pierwszy raz”<sup>23</sup>. Autorzy „wyrывают” niektóre teksty z kontekstów, na przykład *Stepy Akermzańskie* umieszczają nie tyle w kontekście biograficznym, ale „jako przykład romantycznej wyobraźni żywiołów”. Wyznają: „Zamierzaliśmy bowiem stworzyć książkę, która byłaby nie tylko drukowanym traktatem. Marzyliśmy o książce, która zachowując cechy podręcznika, byłaby równocześnie, choć w skromnej mierze, albumem i śpiewnikiem, scenopisem filmu lub scenicznego spektaklu czy choćby »oknem« komputerowego ekranu”<sup>24</sup>. W związku z tym autorzy pragnęli poruszyć zmysły, odwołując się do obrazów oraz integrując różne teksty kultury.

Pisząc o wprowadzaniu terminologii, za ważne pojęcia i wyjaśniane terminy, aby przywrócić im „dawną siłę i blask”, uznają autorzy: wzniosłość (groźne piękno; też brzydota i brutalność; nieuchwytność – podziw dla majestatu gór i rozległości oceanu, siła zjawisk duchowych), dandyzm (np. we fragmencie „Ubrania jako tekst” Ryszarda Przybylskiego) i mistycyzm (indywidualny kontakt z Bogiem).

<sup>21</sup> Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=oUEbGRq6IEQ>\_Rozmowa z Marią Janion o... przemocy romantycznej (1999; rozmawiali: Katarzyna Janowska i Piotr Mucharski) [dostęp 15.04.2023].

<sup>22</sup> B. Matusiak, D. Siwicka, A. Nawarecki, *Przeszłość to dziś. Przewodnik metodyczny ze scenariuszami lekcji: klasa II, cz. I*, Wyd. „Stentor”, Warszawa 2003, s. 9.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 15.



## Dobre rozwiązania dydaktyczne w podręczniku *Przeszłość i dziś*

Wykład historycznoliteracki podzielony został trafnie i przekonująco na rozdziały (dziesięć) i podrozdziały, a wprowadzone śródtytuły oraz wytłuszczenie najważniejszych informacji ułatwiają nawigację w książce. Przekonuje podział materiału na porcje wiedzy, które uczniowie mogą poznawać na różnych etapach omawiania romantyzmu – przygotowaniu do lektury, towarzyszeniu lekturze, merytorycznym jej wspomaganium, powtarzaniu wiadomości, przygotowywaniu się do pisemnych i ustnych wypowiedzi o tekstach i epoce. Informacje historyczno- czy teoretycznoliterackie są zwięzłe, napisane dość prostymi, krótkimi zdaniami, ale zawierają wiele treści. Wszystkie wywody autorzy podręcznika prowadzą z wielką swobodą, ponieważ posiadają ogromną wiedzę, znają najnowsze opracowania, często są ich autorami i współautorami, znakomicie więc panują nad materiałem i potrafią zwięzłe przybliżyć rozmaite sądy i hipotezy.

Warstwę informacyjną tworzą ramki z różnymi wiadomościami, w tym ramki wędrujące o działaniach i cechach bohatera romantycznego. Warto byłoby doradzić uczniom nie tylko linearną lekturę podręcznika, ale także gromadzenie wiadomości na dany temat, na przykład połączenie wszystkich ramek wędrujących w całościową charakterystykę bohatera epoki.

Polecenia do tekstów zawarte są w częściach nazwanych trzema czasownikami „Czytamy, analizujemy, interpretujemy”; zastosowanie pierwszej osoby liczby mnogiej buduje wspólnotę rozmawiających o tekstach uczniów i nauczyciela polonisty. Autorzy sformułowali poprawne, interesujące, inspirujące i różnorodne pytania i polecenia. Dzięki takiej obudowie dydaktycznej uczniowie zachęceni są do uważnej, wnikliwej lektury, która pogłębia pierwsze intuicyjne czytania zarówno fragmentów, jak i całości. Autorzy ujawniają się jako znawcy, zainteresowani i zafascynowani literaturą oraz innymi sztukami; mądrzy przewodnicy, którzy poprzez dużą liczbę pytań i poleceń prowadzą dialog z uczniami, dzieląc się wiedzą i skłaniając uczniów do rozmowy o tekstach i obrazach.

Ciekawy i trafny dydaktycznie jest przewodnik po lekturze; podane informacje mogą zostać wykorzystane przed przystąpieniem do czytania, podczas indywidualnej lektury lub w czasie powtarzania wiadomości czy pogłębiania umiejętności czytelnich. Uczniowie otrzymują bowiem wzór wypowiedzania się na temat różnych rodzajów i gatunków literackich, jakimi są dłuższe lektury romantyczne.

Podane są nazwiska tłumaczy, a biogramy zawierają też nazwiska autorów opracowań, z których fragmenty zacytowano w podręczniku.

## Wybrane przykłady z podręcznika

Wskażę kolejno na kilka podręcznikowych tekstów, rozwiązań dydaktycznych, których wprowadzenie do podręcznika budzi podziw dla pomysłowości

autorów. W podręczniku jest „Portret owalny” – opowiadanie Edgara Alana Poeo (autorzy odmieniają nazwisko, chociaż obie formy są poprawne) o śmierci portretowanej przez męża młodej kobiety. Po ostatnim pociągnięciu pędzlem portret wydał się doskonały, ale kobieta już nie żyła. Ciekawe polecenie wiąże opowiadanie ze współczesnością oraz innymi portretami w podręczniku. Autorzy napisali „uwieczniając czyjś wizerunek można odebrać życie portretowanemu. Współczesna lektura opowiadania Poeo – w dobie powszechnej ekspansji obrazu i cyfrowych technik jego wytwarzania – pozwala odkryć nowe znaczenia »Portretu owalnego«” (s. 57).

Zdanie komentarza koresponduje z wypowiedzią Susan Sontag, że fotografia jest przemocowa, bierze świat w posiadanie, odbiera życie temu, co fotografowane<sup>25</sup>. Koresponduje też z wierzeniami indiańskimi, że fotografia kradnie duszę. Być może współcześnie, chodzi o sytuację, kiedy każdą twarz można wkleić do dowolnego obrazu, często w niekorzystnym świetle stawiającego osobę sfotografowaną; wtedy rzeczywiście fotografia może zabić.

Szkoda tylko, że w podręczniku nie pojawiło się odniesienie do jednej z „Bajek z Lailonii” Leszka Kołakowskiego, do bajki „Twarz”. Dodam, że o twarzy napisała książkę Anna Szykowska (*Po-twarz. Przekraczanie widzialności w sztuce i filozofii*, Gdańsk 2015), a we Wrocławiu otwarto ciekawą wystawę czasową „Twarzą w twarz”. W podręczniku uczniowie otrzymali takie zadanie: Przygotuj kilkuninutową wypowiedź na temat: „Czar i niebezpieczeństwo portretowania – dlaczego niektórzy ludzie nie chcą być fotografowani?” (s. 59).

*Hymnowi* Juliusza Słowackiego – towarzyszy mapa podróży i rysunki samego poety. (Dorota Siwicka jest autorką wspomnianej wyżej kapitalnej książki o mapach romantyków). Z kolei rysunki Słowackiego eksponowane były niedawno w warszawskim Muzeum Literatury na wystawie „Słowacki w Libanie”, która opowiadała historię wewnętrznej podróży i przemiany duchowej Juliusza Słowackiego. Jeden z rysunków, na którym jest grób Agamemnona, został zestawiony z fotografią.

Do III części *Dziadów* odnosi się w podręczniku obszerny wstęp, kalendarium, informacje o teatralnych inscenizacjach oraz fotografie ze spektaklu. Na s. 148 poproszono uczniów o napisanie własnego głosu o *Dziadach*, na wzór zacytowanych pięciu krótkich wypowiedzi znawców (Wiktor Weintraub, Tadeusz Kantor, Waław Borowy, Andrzej Kijowski, Dariusz Kosiński).

Rozdział o *Panu Tadeuszu* ma charakter przypomnienia lektury znanej ze szkoły podstawowej. Autorzy proponują ciekawą analogię czytanie epepei ze

---

<sup>25</sup> S. Sontag, *Świat obrazów*, [w:] eadem, *O fotografii*, przeł. S. Magala, Kraków 2009, s. 164 i n.



spacerowaniem po sadzie. Zacytuje odpowiedni akapit: „»Był sad« – pisze poeta arcyłakonicznie. Z podobną prostotą jak ów sad zdaje się trwać jego dzieło. Można po nim wędrować właśnie tak, jak po sadzie czy ogrodzie. Można oglądać, dziwić się, uczyć się czy bawić, zrywać owoce, odpoczywać...” (s. 161). Warto przypomnieć artykuł Marii Jędrychowskiej, który stanowił podstawę do interpretacji tekstu w podręczniku *To lubię*<sup>26</sup>. W podrozdziale „Ogród natury” jest plan Soplicowa i okolic, z uwzględnieniem na rysunkach budynków, rzeki, lasów, ogródków i sadu. Jest także reprodukcja obrazu z dworkiem oraz fotografia, opisana na marginesie terminami architektonicznymi (s. 167). Obok zestawu ilustracji i fotosów pod tytułem „Przed oczyma czytelników” (s. 168–169), umieszczono ciekawe polecenie nr 3: „Korzystając ze źródeł ikonograficznych dostępnych w Internecie, stwórz [lepiej byłoby – utwórz – E.O.] własną bazę ilustracji i fotosów przedstawiających sceny z *Pana Tadeusza*. Zlokalizuj te sceny w tekście utworu. Sformułuj wnioski z wykonanej przez siebie pracy”. Pokazano też kolaż z fotografii pomników Mickiewicza w kilku miastach (s. 174) oraz reklamy z XIX wieku, z podobizną poety (s. 176). Ciekawy i oryginalny jest wybór miłosnych sonetów Mickiewicza, plan reduty Orzona oraz rękopisy: tekstu i nut Norwid i Chopina.

Wniosek: autorzy proponują, zgodnie ze sztuką kształcenia umiejętności interpretacyjnych, czytanie: przygotowane i ukierunkowane, wielostronne i wieloaspektowe, kontekstowe.

### **Stępy akernańskie w podręczniku Lucjusza Komarnickiego oraz w podręczniku Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej**

Podręcznik Lucjusza Komarnickiego *Historia literatury polskiej wieku XIX – w dwu częściach*, wydawany, począwszy od roku 1917 [część I] i 1921 [część II] był podręcznikiem pionierskim, nowatorskim, wysoko ocenianym wtedy i współcześnie<sup>27</sup>. Wpisywał się w nurt przemian dwudziestowiecznej dydaktyki polonistycznej, upowszechniając metodę rozbioru heurystycznego wśród młodzieży szkolnej i nauczycieli polonistów. O podręczniku pisali bardzo pozytywnie: Gertruda Wichary, Dominika Dworakowska-Marcinow (cytuje np. recenzję Wacława Borowego), Danuta Łazarska i autorka tego artykułu (2010).

---

<sup>26</sup> M. Jędrychowska, „Był sad...”. *Gdy klasykę czynimy lekturą dzieci*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2011, t. 11, s. 11–20.

<sup>27</sup> Szerzej zob. E. Ogłóza, *Obudowa dydaktyczna do tekstów romantycznych w podręczniku Lucjusza Komarnickiego – opis i ocena*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, t. 6–7, red. nauk. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2010, s. 187–200.

Komarnicki wyjaśniał, że stepy Naddniestrza nie są związane z wycieczką na Krym; chodzi o inną wycieczkę z Odessy. Zachęcał uczniów (też samouków): „Nim przystąpimy do rozbioru sonetów, musimy uprzednio zdać sobie sprawę z wartości artystycznej różnego rodzaju krajobrazów. Stepy, morze, doliny, góry budzą w nas rozliczne zainteresowania, dostarczają odmiennych podnieć, wciągają w grę różne zmysły, oddziałują na nas rozmaicie” (s. 233).

Pytania dotyczyły odbioru wielozmysłowego oraz związku między krajobrazem a stanem emocjonalnym, powiedzmy, turysty. Cytuję jeden przykład: „1. Jakich wrażeń wzrokowych dostarcza morze? słuchowych? powonienia? Gdzie czuć się może lepiej marzyciel w górach czy na morzu? gdzie zaś – człowiek czynu i energii? Czemu?” Komarnicki objaśniał: „Ostrowy burzanu: Na Ukrainie i Pobereżu nazywają »burzanami« wielkie krzaki ziela, które w czasie lata kwieciami okryte, nadają przyjemną rozmaitość płaszczyznom” (s. 234). W dalszej kolejności zadał następujące pytania szczegółowe do sonetu:

1. Jakie rysy, cechujące obraz stepu, pragnie poeta wydobyć na jaw, uciekając się do porównania go z oceanem?
2. W jakim oświetleniu ukazuje go nam poeta?
3. Czy to oświetlenie podlega zmianie?
4. Jakie wrażenia zmysłowe budzi obraz stepu w zależności od zmiany w oświetleniu?
5. W czym wyraża się nadmierne wysubtelnienie i zaostrenie zmysłu słuchu? czym to wytłumaczyć można?
6. Jaki nastrój przejmuje poetę pod wpływem obrazu stepu? Jakie budzą się w duszy jego refleksje i uczucia?
7. Jak rozumieć należy ostatni wiersz sonetu? Czy jako wyraz goryczy, iż nie ma poeta nikogo bliskiego sobie sercem na Litwie? czy też jako wyraz żalu i tęsknoty po kraju ojczystym, który pozostawił daleko za sobą i na zawsze? czy też jako wyraz otrzeźwienia się i obudzenia z nastroju, ciężącego na duszy poety?
8. W czym się przejawia pierwiastek ruchu, wprowadzony do opisu stepu? Jakie momenty w podróży swej zaznacza poeta? Jakie znaczenie posiadają one w konstrukcji opisu w ogóle, a w szczególności bliżej określić, jaki odcień uczuciowy w rozwoju stanu duszy poety uwydatnia ostatnie energiczne wezwanie: jedźmy?

Na końcu Komarnicki proponował porównanie ostatecznej wersji sonetu z wprowadzonymi wcześniej zmianami językowymi.

U Nawareckiego i Siwickiej czytamy podobne wyjaśnienie dotyczące lokalizacji Akermanu oraz dwie wskazówki do lektury: „Podróżny i bezkres stepu” oraz „Usłyszeć niesłyszalne” (s. 81). Są także trzy kilkudzaniowe informacje na niebieskiej apli: „Nowatorstwo sonetów”, „Krajobraz romantyczny: step” oraz „Krajobraz romantyczny: Wschód”.

Autorzy w ramach czytania, analizy oraz interpretacji proponują sześć rozbudowanych pytań i poleceń, niekiedy z podpowiedziami. Są to:

1. Które zmysły czytelnika zaangażowane są w odbiór Mickiewiczowskiego opisu stepu? Znajdź w wierszu odpowiednie fragmenty.

2. Wskaż środki poetyckie (porównanie, epitet, oksymoron, metafora), które poeta wykorzystał, by upodobnić step do oceanu. Jakie cechy stepowej przestrzeni w ten sposób podkreślił?
3. Jak sądzisz, co mógł czuć Mickiewiczowski podróżny, ulegając iluzji płynięcia w stepie? Odpowiadając, wykorzystaj własne doświadczenia lub obserwacje podobnego upojenia ruchem (np. podczas biegu, tańca, jazdy rowerem, zjazdu na nartach).
4. Scharakteryzuj zachowanie podróżnego (osoby mówiącej w wierszu) wobec niezwykłości miejsca, do którego dotarł. W tym celu odpowiedz na pytania:
  - a) Jakie jego gesty oddaje powtarzający się zaimek „tam”?
  - b) Jakie reakcje podróżnego podkreślone zostały przez znaki zapytania i wykrzykniki?
  - c) Jakie czynności podróżnego sugerują myślники (pauzy)?
5. Jak sądzisz, dlaczego podróżny nie słyszał „wołania” z Litwy? Wybierz jedną z propozycji odpowiedzi lub podaj własną. W tabelce:
  - odległość jest zbyt wielka i nie sposób czegokolwiek usłyszeć
  - nikt w ojczyźnie nie wzywa podróżnego, pewnie został tam zapomniany
  - wędrowca wabi nowy świat, nie chce oglądać się wstecz, lecz jechać dalej
6. Jaką rolę odgrywa lakoniczne wezwanie kończące sonet? Co, twoim zdaniem, może czuć podróżny, ruszając w dalszą drogę (rozzarowanie, irytację, lodowaty chłód, smutek lub inne emocje)?

Autorzy nadają obudowie dydaktycznej do sonetu charakter rozmowy, pytają o kwestie bliskie uczniom, dopowiadają swoje ustalenia, odwołują się do zmysłów, emocji, ukształtowania przestrzeni, okoliczności, nie nadużywając terminologii teoretycznej. Sformułowali poprawne, interesujące, inspirujące, różnorodne pytania i polecenia; dzięki takiej obudowie dydaktycznej uczniowie zachęceni są do uważnej, wnikliwej lektury, która pogłębia pierwsze intuicyjne czytania zarówno fragmentów, jak i całości. Zapytali na przykład o sytuacje liryczne, nie operując terminem „ja” liryczne, a turysta. Pytali także o kwestie językowe. Zestawienie dwu fragmentów obudowy dydaktycznej pokazuje podobieństwa w prowadzeniu lekcyjnego i podręcznikowego dialogu metodą heurezy.

### Niedostatki podręcznika

Dostrzegam drobne usterki w omawianym podręczniku. Autorzy i wydawnictwo nie zdecydowali się na wprowadzenie numeracji wersów w tekstach z antologii podręcznikowej. Takie rozwiązanie ułatwia korzystanie z antologii, ale w wielu podręcznikach nie występuje. W podpisach pod reprodukcjami brakuje informacji o wymiarach obrazów. Byłaby to ważna i przydatna informacja, ale rzadko występuje w podręcznikach szkolnych. Można niewłaściwie zrozumieć zdanie, że Hans Christian Andersen odbywał piesze podróże po Europie (s. 49). Przemieszczał się przede wszystkim dyliżansem, chociaż wszedł na Wezuwiusz czy odbył wycieczkę w górach Harzu.

W Krypcie Wieszców Narodowych nie ma prochów Norwida, który został pochowany w zbiorowej mogile; jest natomiast urna z ziemią z tego miejsca

(s. 183). Symboliczny pochówek Cypriana Kamila Norwida odbył się na Wawelu 25 września 2001 r. Urna z ziemią z grobu poety, poświęcona przez Jana Pawła II w lipcu 2001, została umieszczona obok grobów Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego. Po śmieci pochowano Norwida w zbiorowej mogile Polaków w Ivry, potem jego szczątki przeniesiono do innego zbiorowego grobu na cmentarzu Les Champeaux w Montmorency. Ponieważ wydobyć szczątków poety ze zbiorowej mogiły nie było możliwe, postanowiono umieścić w urnie ziemię z jego grobu.

Bibliografię warto by uzupełnić o wartościową, erudycyjną i bogato zilustrowaną książkę Leokadii Kaczyńskiej o scenicznych dziejach „Kordiana”<sup>28</sup> – tym bardziej że autorzy uwzględniają teatralne inscenizacje dramatów romantycznych. Można by także dodać tom zbiorowy *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*<sup>29</sup> oraz którąś z książek Grażyny Tomaszewskiej (lub wydanej pod jej redakcją)<sup>30</sup>.

Ponieważ od momentu wydania podręcznika pojawiają się wciąż w przestrzeni publicznej nowe teksty kultury, może warto by napisać w przedmowie czy w którymś komentarzu, aby licealiści, będąc uczestnikami życia kulturalnego, zwracali uwagę na takie nowości, a nauczyciele poloniści przywoływali je na lekcjach. Przykładowo: w 2018 r. pojawiła się filmowa adaptacja „Świtezianki” w konwencji thrillera romantycznego sióstr Bui Ngoc (Julia i Mai Bui Ngoc), do której powstały dwa różne scenariusze – Justyny Budzik i Jolanty Wróblewskiej<sup>31</sup>.

## Konkluzja

*Romantyzm Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej z pełnym przekonaniem polecam do użytku szkolnego. Przedkładam także wniosek o wyróżnienie podręcznika przez Prezesa PAU. Podręcznik jest bowiem znakomitą realizacją w odniesieniu do romantyzmu koncepcji podręcznika wymyślonej przez Krzysz-*

<sup>28</sup> L. Kaczyńska, *Winkelried ożył? Teatralne odczytywanie Kordiana (1945–2000)*, Gdańsk 2006.

<sup>29</sup> *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, red. B. Gala-Milczarek, A. Klimas, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Siedlce 2020.

<sup>30</sup> Na przykład: G. Tomaszewska, *Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej*, Gdańsk 2000; eadem, *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”*, Gdańsk 2007.

<sup>31</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=qPvCBsmHksk> (wykład i prezentacja Justyny Budzik); <https://edukacjafilmowa.pl/switezianka-2018/> (scenariusz Jolanty Wróblewskiej).

tofa Mrowcewicza<sup>32</sup>. Pokazuje, jakie świetne efekty edukacyjne daje połączenie głębokiej wiedzy merytorycznej o epoce i tekstach z troską o ucznia i świadomości oraz wyobraźni dydaktycznej, czym może i powinien być podręcznik szkolny do nauczania literatury i języka.

Autorzy zrealizowali cele, które Bożena Chrzastowska w odpowiedzi na ankietę „Tekstów Drugich” uznała za trudne zadanie, a mianowicie – założyć wizję ucznia-adresata, z jego potrzebami i możliwościami oraz uwzględniać pośrednika w procesach lekturowych – nauczyciela, któremu trzeba zostawić trochę swobody w organizacji kształcenia, aby mógł się poczuć autorem procesu dydaktycznego<sup>33</sup>. Nawiązując do zdania Zenona Urygi: „Między urodą zewnętrzną, wartością naukową i walorami użytkowymi podręcznika nie ma trwałego związku”<sup>34</sup>, powiedziałabym, że w omawianym podręczniku Nawareckiego i Siwickiej te trzy elementy łączą się ze sobą i są na wysokim poziomie, opracowane zgodnie ze sztuką przygotowania podręcznika do nauki literatury, kultury oraz języka. W podręczniku dostrzegam bogatą zawartość merytoryczną, wyrazistą koncepcję dydaktyczną oraz atrakcyjną szatę wydawniczą.

## Bibliografia

*Archiwum Warszawskiego Detalu – balustrada pomnika Adama Mickiewicza*, <https://um.warszawa.pl/waw/zabytki/-/archiwum-warszawskiego-detalu-balustrada-pomnika-adama-mickiewicza> [dostęp 5.04.2023].

J. Bachórz, *O potrzebie scalania polskiego wieku XIX*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2008, t. 1 (43), s. 7–18.

A. Bagłajewski, *Obecność romantyzmu*, Lublin 2015.

J.H. Budzik, E. Ogłóza, *O długim wieku XIX – w nauce, szkole i współczesnym kinie*, [w:] *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, red. B. Gala-Milczarek, A. Klimas, A. Kowalkiewicz-Kulesza,

---

<sup>32</sup> A. Nawarecki, *Romantyzm dziś*, op. cit., s. 219: *nasi wydawcy właśnie wypracowali model podręcznika [...]. Jego głównym twórcą jest dr [sic!] Krzysztof Mrowcewicz*. To ważny tekst współautora podręcznika. Nawarecki wyjaśnia intencje, cele, konstrukcję podręcznika, sposoby przedstawiania bohatera romantycznego, wybory dzieł muzycznych i plastycznych. Dzieli się autorską radością, ale i rozczarowaniem. Wskazuje miejsce dla romantyzmu we współczesnym świecie.

<sup>33</sup> B. Chrzastowska, *W sprawie podręczników odpowiedź nie wprost*, „Teksty Drugie” 1995, nr 2, s. 109.

<sup>34</sup> Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”*, „Polonistyka” 2007, nr 2, s. 6.

Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie, Siedlce 2000, s. 9–26.

B. Chrząstowska, *W sprawie podręczników odpowiedź nie wprost*, „Teksty Drugie” 1995, nr 2, s. 105–110.

*Ilustrowany słownik terminów literackich. Historia, anegdota, etymologia*, red. Z. Kadłubek, B. Mytych-Forajter, A. Nawarecki, Gdańsk 2018.

M. Jędrychowska, „*Był sad...*”. *Gdy klasykę czynimy lekturą dzieci*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2011, t. 11, s. 11–20.

L. Kaczyńska, *Winkelried ożył? Teatralne odczytywanie Kordiana (1945–2000)*, Gdańsk 2006. B. Matusiak, D. Siwicka, A. Nawarecki, *Przeszłość to dziś. Przewodnik metodyczny ze scenariuszami lekcji, klasa II*, cz. 1, Wyd. „Stentor”, Warszawa 2003.

Z.A. Kłakówna, [et al.], *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. *Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II. Liceum ogólnokształcące*, Kraków 2003.

R. Kowalczyk, *Jak zamieniono „Dziady” (fragment cz. II i IV) w „obrzęd czytania”*, [w:] *Interpretacja i reforma*, red. A. Opacka, Katowice 2002, s. 121–134.

R. Kowalczyk, *O współczesnym czytaniu Mickiewicza na „godzinach polskiego” w liceum*, [w:] *Interpretacja i szkoła*. Pod red. A. Opacka, Katowice 2000, s. 49–59.

J. Maciejewski, *Wiek XIX jako formacja kulturowa i dziewiętnastowieczność jako antywartość*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2008, t. 1 (43), s. 73–80.

B. Matusiak, D. Siwicka, A. Nawarecki, *Przeszłość to dziś. Przewodnik metodyczny ze scenariuszami lekcji: klasa II*, cz. 1, Wyd. „Stentor”, Warszawa 2003.

A. Nawarecki, *Lajerman*, Gdańsk 2010.

A. Nawarecki, D. Siwicka, *Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2*, cz. 1, Wyd. „Stentor”. Warszawa 2020.

A. Nawarecki, *Romantyzm dziś. Zapiski współautora podręcznika szkolnego*, [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskóła, K. Jędrych, Katowice 2013, s. 217–230.

E. Ogłóża, *Obudowa dydaktyczna do tekstów romantycznych w podręczniku Lucjusza Komarnickiego – opis i ocena*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, t. 6–7, red. nauk. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2010, s. 187–200.

A. Okopień-Sławińska, *Semantyczna strategia poetyckiego zamilczenia. (Przypadek „Jak...” Cypriana Norwida)*, „Teksty Drugie” 2000, nr 5, s. 30–42.

E. Paczoska, *Prawdziwy koniec XIX wieku. Śladami nowoczesności*, Warszawa 2010.



J.M. Rymkiewicz, D. Siwicka, A. Witkowska, M. Zielińska, *Mickiewicz. Encyklopedia*, Warszawa 2001.

D. Siwicka, *Mapy romantyków*, Warszawa 2018.

D. Siwicka, *O obcości duchów: romantycznego i ponowoczesnego*, „Teksty Drugie” 1996, nr 1, s. 9–19.

D. Siwicka, *Romantyzm 1822–1863*, Warszawa 1995.

D. Siwicka, *Zapytaj Mickiewicza*, Gdańsk 2007.

D. Siwicka, *Ton i bicz. Mickiewicz wśród towiańczyków*, Wrocław 1990.

S. Sontag, *Świat obrazów*, [w:] eadem, *O fotografii*, przeł. S. Magała, Kraków 2009.

M. Szargot, B. Szargot, *Romantyzm. Antologia klasa 2*, Wyd. „Stentor”, Warszawa 2004.

G. Tomaszewska, *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”*, Gdańsk 2007.

G. Tomaszewska, *Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej*, Gdańsk 2000.

Z. Uryga, *Antynomie licealnego podręcznika literatury*, „Opinie Edukacyjne PAU” 2016, t. XIV, s. 11–24.

Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”*, „Polonistyka” 2007, nr 2, s. 6–10.

Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych” 2002, t. I, s. 13–21.

*Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, red. B. Gala-Milczarek, A. Klimas, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie, Siedlce 2000.

A. Wojnowska, *PRZESZŁOŚĆ TO DZIŚ romantyzm*, Materiały multimedialne. CD-ROM. Poradnik metodyczny [2006].





JADWIGA KOWALIKOWA

EMERYTOWANA PROFESOR UNIwersYTETU JagIELLOŃSKIEGO

ORCID 0000-0003-4915-314X

## **Dodatkowa recenzja podręcznika:**

**Aleksander Nawarecki, Dorota Siwicka, *Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2. Część 1: Romantyzm***, Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Sten-tor”, Warszawa 2020, ss. 216

Książka Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej *Przeszłość i dziś. Literatura – język – kultura* podlegała już dwukrotnie oficjalnej ocenie. Po raz pierwszy dokonali jej rzeczoznawcy rekomendujący przygotowany do druku tekst, uznając, iż może on po opublikowaniu pełnić rolę podręcznika do nauki języka polskiego na poziomie szkoły średniej. Ich nazwiska widnieją na odwrotnej stronie karty tytułowej. Drugą, obszerną, szczegółową i wnikliwą recenzję wystawiła prof. dr hab. Ewa Ogłóza, uznana specjalistka w zakresie dydaktyki polonistycznej, działająca na zlecenie i dla potrzeb Komisji PAU, którą powołano po to, aby spośród podręczników już funkcjonujących z powodzeniem w edukacji szkolnej wyróżnić te najlepsze. W odróżnieniu od ekspertów – kwalifikatorów prof. E. Ogłóza miała możliwość skonfrontowania rezultatów własnej analizy i interpretacji z wiadomościami o tym, jak znajdujący się już od w obiegu edukacyjnym podręcznik sprawdza się w praktyce szkolnej – z wiadomościami wiarygodnymi, pochodzącymi ze środowiska jego bezpośrednich użytkowników. Recenzentka uczyniła przedmiotem wymienionych operacji zarówno gotowe dzieło, jak i odzwierciedlającą się w nim jako tekście metodologię przyjętą przez autorów przy jego tworzeniu. Wniknęła więc w fazę jego przygotowania, wydobywając wszystkie informacje o podręczniku, jakie można było uzyskać. Poddanie go dwukrotnemu osądowi, który wykazał jego zalety i wartości uzasadnia decyzję, aby po raz trzeci przypatrując się książce orzec, czy zasługuje ona na zaszczytny tytuł „Dobrego Podręcznika”, a w konsekwencji na nagrodę Prezesa PAU. Przyjęto następujący *modus operandi*:

- założyć, że we wszystkich pozytywnych opiniach o podręczniku zawarta została prawda, formułując następujące stwierdzenie: Książka Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej pt. *Przeszłość i dziś. Literatura – język – kultura* spełnia wszystkie warunki, konieczne, by mogła być postrzega-

na jako dobry podręcznik do nauczania języka polskiego w szkołach średnich,

- poddać powyższe założenie falsyfikacji, aby potwierdzić zasadność wyrażonych we wspomnianych opiniach pochwał i słów uznania,
- konfrontując dotychczasowe cudze oceny książki z badaniami własnymi, określić, czy jej wszystkie dostrzeżone razem wzięte pod uwagę walory, wykraczające poza poziom obligatoryjności, pozwalają postrzegać ją jako wybitne osiągnięcie autorów i uzasadniają wniosek o wyróżnienie jej zaszczytną Nagrodą Prezesa PAU.
- sporządzić płaszczyznę odniesienia i porównania, na której tle uwydatnią się cechy, a wśród nich przede wszystkim zalety ocenianej książki. Należałoby stworzyć w tym celu zestaw warunków łącznie potraktowanych w badaniach, wymagających obligatoryjnego spełnienia na etapie jej przygotowania. Uzasadniałoby to uznanie gotowego dzieła za dobry, w szerokim przez ów rejestr dookreślonym znaczeniu tego pozytywnie wartościującego słowa, podręcznik szkolny.

Za tego rodzaju warunki uznano:

- Uwzględnienie faktu, iż składają się nań dwa działy: kształcenie literackie oraz językowe – obydwa zanurzone w obszarze kultury. Wypełniający je materiał programowy wywodzi się z dyscyplin naukowych literaturoznawczych, językoznawczych i kulturoznawczych, co wymaga, aby z jednej strony, zapewnić mu umocowanie we właściwych każdej z nich teoriach i poglądach, a z drugiej dostosować zakres zaczerpniętej i przekazywanej wiedzy do potrzeb oraz możliwości edukacji szkolnej, a także wymogów dydaktyki ogólnej, metodyki przedmiotowej, psychologii, filozofii, prakseologii i ergonomii. W tej sytuacji nabiera znaczenia postulat wyważenia optymalnie korzystnych proporcji pomiędzy nauką i nauczaniem, które winno się uwzględnić tak w doborze treści, jak i jej ujmowania i prezentowania w ramach projektowanego dyskursu.
- Połączenie w trakcie realizacji autorskiego pomysłu na książkę koniecznego dostosowania się do wymagań podstawy programowej z przemyśleniem sposobów i możliwości pozwalających na urzeczywistnienie troski o faktyczną przydatność powstającego podręcznika. Wykładniki tej szeroko rozumianej cechy winny być uwzględnione w kolejnych etapach pracy: konkretyzowania i rozwijania obligatoryjnych haseł i zapisów, problematyzacji powstałej w wyniku tych operacji treści, jej segmentacji, a także opatrywania wyodrębnionych całości kompozycyjnych sugestiami, wskazówkami i instrukcjami wykonawczymi.
- Respektowanie podstawowych zasad wypracowanych na gruncie dydaktyki ogólnej i zweryfikowanych poprzez doświadczenie, a mianowicie zasad: przystępności, trwałości, aktywizowania uczniów, systematyczno-

ści, indywidualizacji w możliwie szerokim zakresie, a także funkcjonalizacja nabywanej wiedzy poprzez jej systematyzowanie oraz wiązanie teorii z praktyką. Dbalność o ich przestrzeganie winna przejawiać się przy budowaniu poszczególnych wyodrębnionych dawek informacji, przy komponowaniu ich układów w obrębie większych jednostek podziału, np. w rozdziałach, a także przy formułowaniu będących wykładnikami komunikacji pomiędzy autorem a użytkownikiem książki sygnałów sterowania procesem poznawczym.

- Pisanie w sposób przystępny o sprawach trudnych, gdyż takie postępowanie zapewnia uczącym się satysfakcję. Zadowoleni, że wszystko zrozumieli i w ten sposób dowartościowani poczują się zmotywowani do kontynuowania pracy z czytany tekstem.
- Docenienie roli przekazów niewerbalnych: ilustracji, wykresów, zestawień oraz innych komunikatów wizualnych wprowadzonych w tok tekstu językowego lub usytuowanych w jego sąsiedztwie. Służą one wzbogacaniu wiedzy, jej uprzystępnianiu, urozmaicaniu, upogładowianiu, nadawaniu jej spójności, utrwalaniu. Warto pamiętać, iż wśród czytelników przeważają tzw. wzrokowcy, zaś młodzi ludzie żyją w cywilizacji obrazu i preferują porozumiewanie się za pośrednictwem znaków ikonicznych.
- Tworzenie niewielkich objętościowo jednostek informacji wyodrębnianych za pomocą nagłówków, innego kroju czcionki, tła, odstępu, umieszczenia w innym niż typowe dla danej informacji miejscu w ramach mikrokompozycji tekstu. Operacja ta służy jego lepszemu zrozumieniu, zapamiętywaniu i powtarzaniu. Ułatwia uczenie się, podobnie jak wnioski podsumowujące i syntetyzujące oraz pytania kontrolne.
- Wzięcie pod uwagę faktu, iż podkreślana jako zaleta dobrego podręcznika faktyczna użyteczność mieści w sobie również wygodę oraz łatwość korzystania z niego, np. dzięki przyjaznemu lekturze drukowi, wielkości strony i sposobowi jej zagospodarowania, uwzględniającemu wolne przestrzenie (tzw. światło) strony, poręcznym gabarytom, ograniczonemu ciężarowi i in.
- Zapośredniczenie w treści i budowie podręcznika ważnych i oczekiwanych od niego funkcji: motywacyjnej, poznawczej, utrwalającej, kontrolnej, systematyzującej, transformacyjnej, samokształceniowej.

Listę tę sporządzono, mając jednocześnie świadomość, iż po pierwsze stopień spełnienia wymienionych warunków pozwoli ocenić wartość książki, a także w jakiejś mierze przewidzieć prawdopodobieństwo zyskania przez nią popularności w środowisku nauczycieli polonistów decydujących o wyborze ich zdaniem najlepszego podręcznika, a po drugie wiedząc z obserwacji i doświadczenia, że jego wszystkie zalety ujawnią się w pełni dopiero wtedy, gdy zacznie on faktycznie pełnić swe edukacyjne przeznaczenie. Wynika stąd wnioski, iż opinie recen-

zentów ostatecznie w pełni uwiarygodni oraz skoryguje praktyka szkolna. Rację będą mieli ci, którzy staną się jej użytkownikami, a zarazem beneficjentami.

Lektura książki Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej pt. *Przeszłość i dziś. Literatura – język – kultura* pozwoliła dostrzec sygnały spełnienia wymaganych warunków w jego obydwóch warstwach: treści oraz wyrażania. Można je znaleźć już na okładce.

Informacje, których jest ona nośnikiem, wypada uznać za ważne i istotne dla czytelnika. Warto, by ich w wyniku przyzwyczajenia do podobnych standardów nie przeoczył. Poświęcając im uwagę, może dowiedzieć się wiele o książce, i o tym, czego jako użytkownik może się po niej spodziewać. Już choćby nazwiska autorów mogą okazać się ważne przy podejmowaniu przez nauczyciela decyzji o wyborze tego właśnie, a nie innego podręcznika. Np. tytuł sygnalizuje punkt widzenia, z którego autorzy patrzą na epokę romantyzmu. Nie odznacza się oryginalnością sformułowania, co dowodzi, iż autorzy zrezygnowali z przyciągających swą oryginalnością metafor. Wybrali inny sposób umocowania, a mianowicie ramę czasową. Słowa tytułu uzyskały wzmocnienie za sprawą dwóch skonfrontowanych ze sobą obrazów. Przeszłość reprezentuje pomnik Adama Mickiewicza, a terażniejszość nocny krajobraz miejski. Obydwa zapowiadają, iż uwidoczniła relacja zostanie ujęta i pokazana diachronicznie, retrospektywnie, porównawczo oraz w ramach czasowego kontinuum (rola spójnika „i”). Bezpośrednio zostały też wymienione trzy obszary szkolnej edukacji polonistycznej, a mianowicie literatura, język i kultura. Za symptomatyczną wolno też uznać kolejność w ich uszeregowaniu, świadczącą o rozłożeniu punktów ciężkości w ramach całościowo postrzeganego materiału nauczania, co znalazło potwierdzenie w tekście.

Za czynnik motywujący nauczycieli polonistów, mający zachęcić ich do wyboru tego właśnie, a nie innego podręcznika, wypada uznać swoiste zapewnienie o jego zgodności z aktualnie obowiązującą podstawą programową, a także przypomnienie, iż może znaleźć on zastosowanie we wszystkim typu szkołach na poziomie średnim. Nie pominięto też znaku firmowego wydawców. Na podstawie lektury dzieła nie da się określić, dlaczego na okładce zabrakło nazwiska współautora językoznawcy Jarosława Łachnika, chociaż napisanym przez niego częściom trudno byłoby postawić jakikolwiek zarzut natury merytorycznej czy dydaktycznej. Widnieje ono dopiero na odwrotnej stronie karty tytułowej i to bynajmniej nie na miejscu eksponowanym. Przeznaczono je dla rzeczoznawców kwalifikujących podręcznik do druku (dr Małgorzata Burta, prof. dr hab. Radosław Pawelec, prof. dr hab. Tadeusz Zgółka). Szkoda. Zapewne przyczyna tkwi w jakichś wewnętrznych ustaleniach i uzgodnieniach pomiędzy autorami a wydawcą. Okładka niewątpliwie pełni rolę samoistnego komunikatu, a ściślej mówiąc, makrokomunikatu obejmującego różne przekazy szczegółowe. Wyraźnie ujawnia się nadana mu funkcja perswazyjna. Rozpoczyna on interakcję, czyli dialog użytkownika książki z nią, a pośrednio z jej twórcami jako nadawcami, którzy w widocz-

ny sposób pokazali, iż zgodnie ze współczesnymi poglądami traktują proces dydaktyczny jako proces komunikacyjny.

Kolejny akt porozumiewania się wymienionych partnerów „obsługują” spis treści oraz przedmowa. Natomiast zamykając dyskurs i zarazem troszcząc się o wygodę nauczycieli i uczniów, autorzy zamieścili na końcu książki indeks rzeczowy opatrzony wskazówką, jak z niego korzystać, co wolno uważać za dowód, iż doceniają oni wagę dydaktycznej zasady przystępności nauczania. Jest też indeks osób oraz uwzględnionych w podręczniku utworów. Zostały również wymienione źródła zamieszczonych w nim obrazów wprowadzających w obszar kultury.

Przy operowaniu treściami nauczania autorzy podręcznika dysponowali mocno ograniczonym polem dla rozwinięcia swej inwencji twórczej. Wyzaczyły je bowiem następujące determinanty:

- Współczesna wiedza o polskim romantyzmie jako rezultat dawniejszych i nowszych badań w obrębie nauk o literaturze wraz z przyjętymi dla epoki romantyzmu wykładnikami jej cech, zjawisk, twórców, przy uwzględnieniu jej genezy oraz wielorakich kontekstów. Wynikający z tradycji kanoniczny charakter zestawu przeznaczonych do realizacji w szkole utworów wraz z modelami ich interpretacji, a w jej obrębie określonych punktów ciężkości.
- Podstawa programowa: jej hasła jako rezultat wyboru spośród obszernego dorobku romantyzmu poddanemu wartościowaniu za pośrednictwem wielorakich kryteriów: artystycznych, historycznych, etycznych dzieł, które twórcy dokumentu uznali za najbardziej reprezentatywne dla epoki, a zarazem za najlepiej wpisujące się w realizację przyjętej koncepcji edukacyjnej.
- Założenia dydaktyki ogólnej oraz wskazówki wynikające z dorobku metodyki nauczania języka polskiego.

W tej sytuacji postanowiono szukać dowodów świadczących o ponadprzeciętnej wartości podręcznika w tych obszarach, w których wartości te znalazły się w wyniku osobistych zasług autorów, a mianowicie:

- w gospodarowaniu materiałem nauczania za pośrednictwem jego segmentacji,
- w akcentowaniu punktów ciężkości w jego całościowo postrzeganej prezentacji,
- w charakterze i formie ujęć treści wypełniających wydzielone w obrębie dużych rozdziałów mniejsze jednostki kompozycyjne jako przekazów werbalnych i niewerbalnych (wizualnych),
- w zewnętrznym układzie owych przekazów, kompozycji poszczególnych stron tekstu jako formalnych nośników wszystkich informacji,
- w opatrzeniu tych informacji kwalifikatorami oraz wskazówkami sterującymi procesami nauczania i uczenia się,

- w kierowaniu się przy doborze metod nauczania względami uzasadnionymi cechami przekazywanej przy ich użyciu wiedzy oraz potrzebami związanymi z dążeniem do optymalizacji procesu dydaktycznego (metody podające, poszukujące, wykorzystujące przy interpretacji utworów literackich przekład intersemiotyczny oraz multimodalność),
- w uwzględnieniu zewnętrznych i wewnętrznych operatorów integracji kształcenia literackiego i językowego.

Materiał nauczania został rozłożony w dziesięciu rozdziałach, których tytuły zapowiadają zarazem ich treść, jak i zaakcentowane w niej celowo punkty ciężkości. Zostały one sformułowane następująco:

1. Czas przełomu
2. Bunt młodych
3. Tajemnica istnienia
4. Miłość
5. Wędrowcy w świecie natury
6. „Ja”. Narodziny indywidualizmu
7. Za naszą i waszą wolność
8. Dramat romantyczny
9. W ogrodzie „Pana Tadeusza”. Przypomnienie wiadomości
10. Poezja wieszczów. Słuchacze i czytelnicy

Przy wyodrębnieniu rozdziałów zastosowano podwójne kryterium: chronologiczne oraz problematyzujące. Zawierają one jako składniki teksty o różnym charakterze i funkcji. Ich kategorie występują we wszystkich wspomnianych dużych jednostkach kompozycyjnych, jako czynnik, który je łączy wraz z przewijającym się przez nie podstawowym wywodem o charakterze historycznoliterackim, przekazującym wiedzę i będącym naturalnym operatorem spójności w stosunku do rozczłonkowanej treści. Za pośrednictwem nagłówków, jakimi zostały opatrzone, dokonuje się sterowanie, a także samosterowanie procesem dydaktycznym. Są krótkie, wychodząc dzięki swej formie naprzeciw upodobaniom i przyzwyczajeniom współczesnych młodych ludzi preferujących porozumiewanie się za pośrednictwem krótkich wypowiedzi. Rozszerzając pojemność podstawowego przekazu wiadomości, sprzyjają realizowaniu postulatów indywidualizacji nauczania, bardzo trudnego do przełożenia na działania dydaktyczne w warunkach nauczania zbiorowego w systemie klasowo-lekcyjnym. Oprócz nagłówków, obiecujących użytkownikowi korzyści z lektury, posłużono się dodatkowo kolorystycznie zróżnicowanym tłem jako wzmocnieniem motywacji – białym, niebieskim (w dwóch odcieniach), szarym, żółtym (o dwóch stopniach intensywności) i seledynowym (zarezerwowana dla kształcenia językowego).

Chociaż każda strona została skrupulatnie nasycona tekstem, to wszystkie te zabiegi formalne powodują, że wypełnienie jej robi wrażenie przejrzystego, niezagrażającego wzrokowi nadmiernym obciążeniem. Można nawet mówić o za-



pewnieniu czytelnikowi pewnego komfortu odbiorczego, biorąc pod uwagę nie tylko poziom postrzegania (według dydaktyki pierwsze zetknięcie się z materiałem nauczania), lecz również rozumienia tekstu. W drugim przypadku za operatory wypada uznać dwa sposoby dookreślania i porządkowania jednostek informacyjnych. Pierwszy to nazywanie problemów, a zarazem wskazywanie na punkty ciężkości w ich ujmowaniu, drugi to bezpośrednie wskazanie na rodzaj funkcji w procesie dydaktycznym przypisanym owym jednostkom. Obydwa realizują zasadę przystępności. Pozwalają również przypuszczać, że dzięki nim wzrasta szansa skuteczności przekazów. Ich wspomniana niewielka objętość, a w przypadku głównego wywodu jego rozczłonkowanie dokonane za pomocą wydrukowanych czerwoną czcionką nagłówków i wewnętrznych haseł będą ponadto sprzyjać zapamiętywaniu i odtwarzaniu, tak, jak wymaga tego zasada zapewnienia nabywanej wiedzy trwałości. Urozmaicony układ wypełniających stronę książki informacji przeciwdziała znużeniu czytelnika. Zachęca natomiast do czytania (rozwijanie zainteresowań i budzenie motywacji, aby skorzystać z propozycji uzyskania nowej wiedzy). Sprzyja także kojarzeniu ze sobą różnych elementów: osób, zjawisk, faktów, łączeniu w jeden funkcjonalny system wiedzy, którego składnikami można w dowolny sposób, zgodny z aktualną potrzebą operować; każdym oddzielnie, lub wiążąc je w rozmaitych konfiguracjach, np. porównując je ze sobą w układach przeciwstawnych, czy układając w związki przyczynowo-skutkowe. Wymienione operacje pozwalają dostrzegać trudności i myśleć problemami, zgodnie z zaleceniami jednej z metod postulujących uczenie właśnie przez rozwiązywanie problemów.

Obszary literatury i kultury zostały potraktowane łącznie – w pewnym sensie przenikają się one wzajemnie raz w roli głównych przekazów informacji, kiedy indziej kontekstów, a niekiedy egzemplifikacji. Dla problematyki językowej przewidziano odrębne części – zamykające sześć spośród dziesięciu dużych rozdziałów.

Zostały one zatytułowane następująco:

1. Jak udaje nam się porozumieć? Znaczenie wyrazów
2. Mędrca szkielek i oko. Styl naukowy i jego cechy. (Jak przygotować bibliografię i przypisy?)
3. Jak wyrazy wędrują po języku. Zmiany znaczeniowe wyrazów
4. Tropo poetyckie czy codzienne środki językowe? Metafora, metonimia i synekdocha w języku
5. Jak gdy kto w oczy ciśnie człowiekowi / Garścią fijołków i nic mu nie powie... Język i styl romantyzmu
6. W stronę uporządkowania polskiej ortografii... O czterech głównych zasadach ortograficznych.

Jeżeli chodzi o relację, w jakiej pozostają względem siebie kształcenie literackie i językowe, możliwe są dwie opcje: oddzielnie (dwa odrębne podręczniki)

lub razem (jedna książka). Autorzy i wydawcy zdecydowali się na tę drugą. Ma ona zalety. Pierwsza to wygoda i poręczność, druga to swoiste przypomnienie nauczycielowi, iż część językowa stanowi konieczne dopełnienie zawartości każdego z dużych rozdziałów. Za trzecią wypada uznać to, iż zastosowane ujęcie sprzyja integrowaniu obu wymienionych działów nauczania języka polskiego, zachęca do postulowanej integracji, stwarza do niej okazje, podpowiada, jak ją realizować. Przypomina, że literatura piękna nie istnieje inaczej niż w języku. Jest z niego jako tworzywa utkana. On umożliwia recepcję napisanych utworów, które jako wypowiedzi językowe pełnią funkcję szczególnego rodzaju komunikatów, odznaczających się swoistym ukształtowaniem wspomnianego tworzywa, a także funkcjami, jakie zostały w nim przez autora zapośredniczone, a przez czytelnika dostrzeżone, zrozumiane i przeżyte.

Wypełniającym poszczególne strony książki tekstom składowym autorzy przypisali różne role, wskazując na ich charakter oraz funkcje. Ich kategorie powtarzają się we wszystkich wydzielonych, a zarazem złożonych jednostkach kompozycyjnych łączących się ze sobą w ramach dużych rozdziałów. Są sygnalizowane różnym kolorem tła, stałym dla każdej kategorii, również powtarzającymi się takimi samymi nagłówkami, zarazem sterującymi kolejnymi etapami odbioru dzieła literackiego:

- wskazówki do lektury,
- przewodnik po lekturze,
- czytamy, analizujemy, interpretujemy (ukierunkowujące, ułatwiające i optymalizujące pracę z tekstem literackim wskazówki, które przygotowują do wykonywanej już nie pod kierunkiem nauczyciela, lecz samodzielnie, w ramach samokształcenia: poprzez stawiane pytania zostaje zarysowany podstawowy model recepcji lektury przydatny zarówno dla potrzeb edukacji szkolnej, jak i w przypadku czytania dla indywidualnej i osobistej przyjemności),
- utwory literackie (lub ich fragmenty),
- pytania o funkcji kontrolnej odnoszące się do konkretnych utworów,
- informacje o gatunkach literackich,
- rozważamy, podsumowujemy, piszemy,
- definicje i objaśnienia niektórych ważnych pojęć,
- informacje biograficzne o różnej objętości,
- komentarze (teksty o tekście innych autorów o charakterze krytycznoliterackim i eseistycznym),
- rozmaitego rodzaju informacje wzbogacające wywód podstawowy (ważne dla indywidualizacji nauczania w zakresie jego treści) oraz mające budzić zainteresowania czytelników (funkcja motywacyjna podręcznika),
- wskazówki do odbioru dzieł sztuki pod hasłem: oglądamy i interpretujemy (odnoszą się one przede wszystkim do załączonych obrazów, do dzieł



znanych, wybitnych, reprezentatywnych dla epoki, kierunków artystycznych i ich twórców).

Wśród licznych ilustracji znalazły się też portrety wymienianych w danym rozdziale ważnych postaci, a także obrazy różnych obiektów.

Jeżeli chodzi o części poświęcone kształceniu językowemu, to zostały one przygotowane rzetelnie i solidnie. Nie budzi wątpliwości ani dobór problematyki (podstawa programowa) ani jej ujęcie. Autor trafnie wpisuje w informacje zawarte w dłuższych partiach tekstu przekazującego określone wiadomości trzy podstawowe cele kształcenia językowego:

- zdobywanie przez uczniów wiedzy o języku: jaki jest i jak go może użytkownik wykorzystywać, poznawszy jego składniki wraz z ich cechami,
- rozwijanie sprawności w posługiwaniu się nim w różnych sytuacjach i potrzebach, osiągając poziom kompetencji tekstotwórczej (w mowie i w piśmie) i komunikacyjnej (różne funkcje języka oraz wypowiedzi językowych),
- budowanie i rozwijanie świadomości językowej, jako składnika tożsamości indywidualnej i zbiorowej.

Przemyślany i trafny charakter mają pytania stawiane przez autora uczniom oraz dawane im polecenia i zadania. Uwzględniają one realizację wymienionych trzech celów kształcenia językowego.

We wszystkich rozdziałach można znaleźć dowody na to, iż autorzy potrafią wykorzystywać cechy, a zwłaszcza zalety różnych metod nauczania: polegających na podawaniu gotowej wiedzy, jej samodzielnym poszukiwaniu, na interpretacji tekstu artystycznego, stawiających w centrum aktywności ucznia obraz i jego ogląd.

## Konkluzja

Po wzięciu pod uwagę zarówno własnych analiz i interpretacji, jak i cudzych opinii o recenzowanej książce, po ich konfrontacji z płaszczyzną odniesienia, czyli ze sporządzonym rejestrem warunków i cech tzw. dobrego podręcznika, w tym przypadku podręcznika do języka polskiego dla klasy drugiej szkół średnich (kończących się maturą) obejmującego swym zasięgiem romantyzm, należy stwierdzić, co następuje:

Przyjęte przed przystąpieniem do badań założenie, iż recenzowana książka zasługuje na miano „dobrego podręcznika” okazało się słuszne, a operacje badawcze, jakim został on poddany, przyniosły wyniki, które w pełni potwierdzają wszystkie wystawione mu dotychczas wysokie oceny. Jego dostrzeżone, pozytywne i pożądane cechy wynikające ze sposobów konkretyzowania haseł podstawy programowej i z twórczego operowania treściami kształcenia przy przekłada-

niu ich na jego różne komponenty, pozwalają stwierdzić, iż spełnia on wszystkie oczekiwane warunki użytecznego i przyjaznego użytkownikom dzieła. Zaś jego zalety wykraczają znacznie ponad obligatoryjną poprawność. Wypada też dodać, iż pomysłowa organizacja materiału nauczania w obrębie wieloskładnikowych całości kompozycyjnych wzbogaca dorobek metodyki nauczania języka polskiego w obszarze konkretnych rozwiązań dydaktycznych. Wszystko to, co powiedziano, niewątpliwie może stanowić wystarczające uzasadnienie wniosku o wyróżnienie podręcznika Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej pt. *Przeszłość i dziś. Literatura – język – kultura. Liceum i technikum*, klasa 2, część 1: Romanizm (wyd. Stentor, Warszawa 2020) i uhonorowanie go dyplomem Prezesa PAU.

Historia



MAŁGORZATA PAWLAK  
UNIwersytet Wrocławski  
ORCID 0000-0003-2238-7747

## Recenzja podręcznika:

**Marcin Pawlak, Adam Szweda, *Poznać przeszłość 1, podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy***, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, ss. 336

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Zdzisława Nogi, dr. Wojciecha Walczaka, dr. Marzeny Kryszczuk. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1021/1/2019 [część starożytnicza].

Recenzowany podręcznik, przeznaczony dla klas pierwszych szkół średnich, obejmuje dwie epoki historyczne – starożytność i średniowiecze. Czasom antyku poświęcono łącznie 138 stron, a materiał podzielono na 18 tematów, zgrupowanych w trzech działach (Pierwsze cywilizacje; Dzieje starożytnej Grecji; Dzieje starożytnego Rzymu). Ogólne wrażenia z lektury są bardzo pozytywne – jest to przyjazny podręcznik zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Konstrukcję ma czystą, klarowną, poszczególne elementy są wyraźnie wydzielone, nie jest przeładowany graficznie. A co najważniejsze – próżno szukać w nim jakichkolwiek błędów rzeczowych, jako że wyszedł spod pióra świetnego znawcy dziejów starożytnych. Wartość dydaktyczna podręcznika również nie budzi zastrzeżeń, a liczne zawarte w nim elementy należy uznać wręcz za nowatorskie, bądź, w wypadku tradycyjnych składowych, w nowy, inspirujący sposób przetworzone. Każdy początek tematu rozpoczyna się kilkulinijkowym wprowadzeniem, zarysowującym główne problemy oraz pełniącym funkcję motywacyjną i badawczą. Nie chodzi tu bowiem tylko o zainteresowanie ucznia, czy też o ukierunkowanie jego uwagi. Przyjęta przez autorów forma pytań retorycznych sugeruje czytelnikowi poszukiwanie w podręczniku informacji i satysfakcjonujących odpowiedzi. Wyraźnie też widać, jak ogromny nacisk położyli autorzy na funkcję badawczą – uczeń czytając, studiując ten podręcznik staje się uczestnikiem rekonstrukcji przeszłości i może mieć poczucie, że zostaje dopuszczony do elitarnego grona badaczy antyku. Służy temu zwłaszcza, zamieszczony w każdym dziale, dodatkowy element – moduł zatytu-

łowany „To budzi kontrowersje”, w którym przedstawiono frapujące zagadki historii – modny współcześnie popularnonaukowy wątek. Dzięki zamieszczonym w książce materiałom i sugestiom uczeń może próbować taką zagadkę samodzielnie rozwiązać. Dobry przykład takiej „tajemnicy starożytności” stanowi pytanie „Kto zbudował wiszące ogrody Semiramidy?” (s. 46). Pomoc stanowi tu podsumowanie dotychczasowych refleksji badawczych nad tym, kto je zbudował i gdzie się te ogrody znajdowały. Po ich lekturze uczeń dostaje zaproszenie do dyskusji („Podyskutujmy”) i staje przed nim inspirujące pytanie – „jakie źródło historyczne pozwoliłoby definitywnie rozstrzygnąć spór o lokalizację wiszących ogrodów Semiramidy?”. Aby znaleźć na nie odpowiedź musi wykorzystać swoją wiedzę na temat różnych typów źródeł i ocenić ich przydatność. Z kolei drugie pytanie nawiązuje do współczesności i kieruje uwagę ucznia ku wiedzy ogólnej – „jakie obiekty zasługują Twoim zdaniem na miano siedmiu cudów współczesnego świata?”.

Nieco odmienną funkcję, głównie samokształceniową, pełnią podsumowania działów, na które składa się kilkuczęłonowy blok rekapitulacyjny. Są tam streszczenia poszczególnych tematów, a dodatkowo wypunktowano najważniejsze pochodzące z nich informacje. Uzupełniają je tabele, osie czasu obejmujące zakres chronologiczny całego działu, pytania do ucznia. Zamieszczono również ilustracje poszerzające dodatkowo wiedzę. Atrakcyjny jest też zamieszczony po każdym temacie blok kontrolny – autorzy i wydawcy uważnie przemyśleli sposób formułowania pytań i ćwiczeń dla ucznia. Są one niesztampowe, pobudzające wyobraźnię, wymagają aktywności, poszukiwania dodatkowych informacji, a nie tylko zwykłej rekapitulacji, inspirują do dyskusji.

Kolejny ciekawy element podręcznika to zwykle jedno- lub dwustronicowe, połączone z infografikami – „symbole epoki”. Dopasowano je do każdego działu. W przypadku Wschodu są to piramidy egipskie, dla Grecji jest to Partenon, a dla Rzymu – Panteon. Przykładowo, pierwszy wspomniany dwustronicowy panel zawiera podstawowe informacje o piramidach: kto wymyślił ich wygląd i konstrukcję, jak je budowano, mamy zdjęcie piramid, przekrój, identyfikację numeryczną na ilustracji, aby uczeń wiedział, co tak naprawdę ogląda. Co ważne, jako symboliczne wybrano zabytki, które przetrwały do naszych czasów, które kojarzymy z określoną epoką i określonym kręgiem kulturowym. Ten wybór autorski uważam za trafny.

W recenzowanym podręczniku znajdujemy tradycyjne składowe, charakterystyczne dla tej kategorii piśmiennictwa. Są one jednak wzbogacone nowymi elementami, bądź imponują poziomem wykonania i przydatności dydaktycznej. Należą do nich niewątpliwie infografiki, jak zwykle w wypadku wydawnictwa „Nowa Era” doskonale dopracowane. Może nie wszystkie są szczególnie nowatorskie, natomiast warto podkreślić ich jakość dydaktyczną, merytoryczną i graficzną. Dobry przykład stanowi prezentacja osady neolitycznej Çatalhöyük w Tur-

cji (s. 13) – świetnie rozplanowana, z wyraźnie zaznaczonymi częściami: rekonstrukcja osady, artefakty oraz identyfikacja numeryczna i opis elementów znajdujących się na ilustracji. Na koniec w ramce znalazły się pytania rekapitulacyjne do ucznia. Konstrukcja infografiki jest czytelna, prosta, jasna i przyjazna dla ucznia. Na wysoką ocenę zasługują również zamieszczone w książce mapy – czytelne, jasne, nieprzeładowane, uzupełnione pytaniami i poleceniami dla uczniów, oraz, co najważniejsze, silnie powiązane tematycznie z tekstem głównym i pozostałymi elementami podręcznika.

Szczególnie godna pochwały jest dbałość autorów i redaktorów o prawidłowy i łatwy odbiór przez ucznia zamieszczonych w podręczniku ilustracji. Na przykład na fryzie z Partenonu zidentyfikowani są (metodą numeryczną) poszczególne bogowie, a na fresku Rafaela „Szkoła Ateńska” – najważniejsze postacie. Przyjęto też zasadę podawania proveniencji obiektu – z jakim rodzajem zabytku mamy do czynienia, gdzie został wytworzony i z jakiego pochodzi wieku (choć czasem brakuje informacji, gdzie go można zobaczyć). Szczęśliwie zachowany został balans pomiędzy rycinami rekonstrukcyjnymi a zabytkami z epoki, takimi jak budowle, dzieła sztuki czy inne artefakty. Autorzy z oczywistych względów uciekają się czasem do przedstawień i rycin pochodzących z innych epok, ale czynią to z pochwały godnym umiarem. Ciekawe informacje biograficzne (kapsuła „Postać historyczna”) wzbogacone zostały ciekawostkami, wśród których znalazły się przypisywane postaciom słynne powiedzenia (np. Pyrrus, Oktawian August). Postarano się też podkreślić rolę osób, których dokonania nie zawsze były w podręcznikach wystarczająco doceniane (jak choćby Paweł z Tarsu, któremu zawdzięczamy upowszechnienie chrześcijaństwa). Zadbano też o obrazowe wyjaśnienie użytych w tekście i na ilustracjach pojęć, powiedzeń i symboli (np. „trafić pod jarzmo”, czy symbolika chrześcijańska – ryba, litera P ze znakiem X).

Nieodłącznym elementem każdego podręcznika są „ciekawostki”. Tu znajdujemy je między innymi w module „warto wiedzieć”, gdzie zamieszczono informacje poszerzające wiedzę i prezentujące antyczne zabytki. Dostrzec można, że często zamysłem autorów było przerzucenie przy pomocy owych dodatków pomostu pomiędzy antykiem a innymi epokami lub innymi dziedzinami ludzkiej wytwórczości. Mamy na przykład „Termopile w kulturze i tradycji” (s. 70), gdzie znajdziemy nie tylko nawiązanie do komiksu i filmu „300”, a więc do kultury popularnej, ale także do historii Polski – „Polskich Termopil”, czyli bohaterskiej obrony Wizny. Tego typu informacje pokazują uczniowi związek antyku z przeszłością oraz funkcjonowanie starożytności we współczesnych tekstach kultury naszego kręgu cywilizacyjnego. Wyraźną troską autorów było pokazać, że tradycja antyczna żyje i żyła przez kilkanaście wieków od jej zakończenia, że ma przełożenie na współczesność, i że odcisnęła swoje piętno na różnych dziedzinach życia. Bardzo ciekawym, a nietypowym przykładem może tu być ilustracja po-

chodząca z XVIII-wiecznego podręcznika sztuki wojennej (s. 104), pokazująca, że bitwa pod Kannami stała się kanonem wiedzy wojskowej, ucząc jej adeptów słynnego manewru kanneńskiego.

Przykładów aktualizacji i nawiązywania do tradycji antycznych jest w podręczniku wiele, co stanowi niewątpliwie jedną z jego najważniejszych zalet. Uczniowi łatwo jest utożsamić się z przeszłością, patrząc na rzeczy, które są mu współczesne – Pałac Cywilizacji Włoskiej, który ewidentnie w swoim wyrazie artystycznym nawiązuje do Koloseum i odniesienie do ważnej postaci historycznej (w tym wypadku do faszystowskiej władzy Benito Mussoliniego), sugestia, dlaczego cesarze i dyktatorzy stawiali budynki i posągi. W opisie Koloseum znalazło się odniesienie do papieskiej Drogi Krzyżowej odbywanej w tym miejscu, a moduł „Rzymskie sentencje prawne” (s. 119) zilustrowano zdjęciem napisów na gmachu Sądu Najwyższego w Warszawie. Warto przy okazji zaznaczyć, że temat poświęcony prawu rzymskiemu został świetnie napisany – wyjątkowo dobrze objaśnia on uczniowi, na czym polega trwałość i tradycja rzymskiego systemu prawnego.

Na koniec jeszcze kilka uwag o charakterze zdecydowanie bardziej postulatycznym niż krytycznym (jako że każdą rzecz doskonałą można uczynić jeszcze lepszą). Pierwsza to problem anachronizmów na ilustracjach nie pochodzących z epoki, które może wymagałyby wyjaśnienia bądź wykorzystania w formie zagadki, zabawy dla ucznia. Do odszukania takich niepasujących do antycznych realiów elementów mogłaby posłużyć XV-wieczna niemiecka rycina (s. 32) przedstawiająca Mojżesza otrzymującego od Boga tablice z dziesięciorgiem przykazań (inne stroje, dziwne namioty, krajobraz mało śródziemnomorski i... kościółek, który widnieje na horyzoncie). Jednostkowo pojawiają się w elementach obudowy informacje, które powinny chyba znaleźć się też w tekście głównym. Na przykład wśród różnych przedstawicieli hominidów nie wspomniano neandertalczyka (choć pojawia się on na infografice – s. 10). Postać Attyli jako wodza Hunów może uczeń poznać wyłącznie z ilustracji przedstawiającej jego spotkanie z papieżem Leonem I (s. 134). Rekonstrukcja obozu rzymskiego (s. 117) opatrzona jest komentarzem, że takowe zakładano w różnych ważnych strategicznie miejscach i że część rozrastała się dając początek późniejszym miastom. Aż prosi się tu o kilka przykładów takich współczesnych miast wyrosłych z rzymskich obozów.

Podsumowując powyższe refleksje i spostrzeżenia, należy stwierdzić, że mamy do czynienia z podręcznikiem świetnym, gwarantującym satysfakcję z jego użytkowania zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Poza wspomnianymi już zaletami powinni oni docenić zwłaszcza konsekwencję wyводу i wyraźne dążenie do tworzenia ciągłej narracji. Jest to jeden z niewielu podręczników do historii starożytnej, w którym autorzy próbują powrócić do dawnych tradycji nauczania antyku, pokazującego dzieje antycznych cywilizacji i społeczeństw nie jako zbiór epizodów, lecz wydarzeń następujących w logicznym w ciągu przyczynowo-skut-



kowym. Na dodatek opowieść o przeszłości jest tu snuta językiem potoczystym, barwnym i przystępnym. Różnorodnie szafują też autorzy wytluszczeniami, unikają nadmiernych skrótów myślowych i ogólników, dbając o niezbędne wyjaśnienia znaczeń, związków, zależności i procesów. Jest to dzieło inspirujące, prowokujące do myślenia i badania przeszłości, a jednocześnie dające bogaty i żywy obraz epoki. Biorąc to wszystko pod uwagę, pragnę zgłosić recenzowany podręcznik do Nagrody Prezesa PAU.



TOMASZ GRAFF

UNIwersYTET PAPIESKI JANA PAWŁA II W KRAKOWIE

ORCID 0000-0002-2142-086X

## Recenzja podręcznika:

**Marcin Pawlak, Adam Szweda, *Poznać przeszłość 1, podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy***, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, ss. 336

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Zdzisława Nogi, dr. Wojciecha Walczaka, dr. Marzeny Kryszczuk. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN 1021/1/2019 [część średniowieczna].

Recenzowany podręcznik został wydany przez jedno z dominujących na rynku wydawnictw, które ma wieloletnie doświadczenie w swojej branży. Publikacja dzieli się na 7 rozdziałów, a każdy z nich składa się z pięciu do siedmiu podrozdziałów. Trzy pierwsze rozdziały odnoszą się do dziejów starożytnych, a pozostałe cztery do epoki średniowiecza. Części te mają odpowiednio 138 i 193 strony. Przedmiotem niniejszej recenzji jest część poświęcona średniowieczu.

Zanim jednak zajmiemy się merytoryczną oceną treści poświęconych epoce średniowiecznej, warto odnotować, że podręcznik z pewnością można zaliczyć do książek pomyślanych jako przyjazne dla ucznia. Zawiera on swoistą instrukcję używania z omówieniem jego poszczególnych elementów, na które składają się: wstęp, ciekawostka, ćwiczenia, oś czasu, symbole epok, eseje – to budzi kontrowersje, warto wiedzieć i postać historyczna. Dodatkowo umieszczono w nim nieodzowne teksty źródłowe, ilustracje, kolorowe mapy, podsumowanie każdego rozdziału oraz ćwiczenia sprawdzające. Elementy te są dobrze rozplanowane i opracowane, przejrzyste i z pewnością ułatwiają pracę z podręcznikiem zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi.

Część dotycząca epoki średniowiecznej została napisana przez mediewistę Adama Szwedę, który specjalizuje się m.in. w historii stosunków polsko-krzyżackich. Z pewnością to dobra praktyka, że wydawnictwa coraz chętniej zapraszają do współpracy specjalistów danej epoki, wykładowców akademickich. Pozwala

to (choć oczywiście nie zawsze musi być gwarancją) na uniknięcie uproszczonych, stereotypowych narracji i „przemycenie” do podręczników najnowszych ustaleń nauki.

Treść merytoryczna podręcznika (uwagi, sugestie, dostrzeżone błędy merytoryczne, uproszczenia):

S. 153 – do krótkiej notki o nauce i kulturze arabskiej warto było dodać kilka informacji o życiu i znaczeniu dla filozofii oraz kultury uczonych Awicenny i Awerroesa.

S. 182–183 – po opisanie znaczenia misji Cyryla i Metodego dla państwa wielkomorawskiego autor płynnie przeszedł do początków państwa czeskiego, które miało powstać po upadku Wielkich Moraw. Niestety uczeń nie dowiedział się, kiedy to miało miejsce, tj. po inwazji Madziarów w latach 906/907, a akurat ta data jest ważna dla usystematyzowaniu procesów geopolitycznych zachodzących wówczas w środkowej Europie.

S. 178–183 – omawiając powstanie pierwszych państw słowiańskich pominięto m.in. pominięto m.in. najazd tzw. Protobułgarów i narodziny Bułgarii, ważnego podmiotu politycznego na mapie Europy.

S. 191 – w podrozdziale „Przybycie Słowian na ziemię polskie” autor nie wspominał o dwóch koncepcjach przybycia Słowian na tereny dzisiejszej Polski (autochtoniczna i allochtoniczna)<sup>1</sup>, stwierdzając tylko, że „w V w. n.e. terytoria te opuścili dotychczasowi mieszkańcy, a w kolejnym stuleciu rozwinęło się nowe osadnictwo napływających ze wschodu Słowian”. Adam Szweda przyjął zatem, że uczniom wystarczy informacja oparta na najbardziej prawdopodobnym scenariuszu, tj. zakładająca, iż Słowianie pojawili się tutaj w VI wieku. Czy słusznie?

S. 193 – autor przytoczył utarty pogląd, że w X wieku spośród plemion na polskich ziemiach najważniejszą rolę odgrywali Polanie, tymczasem żadne źródło z X wieku nie wspomina o Polanach mieszkających w Wielkopolsce, co ostatnio niejednokrotnie podkreślano w literaturze. Z drugiej strony Adam Szweda umiejętnie skorzystał z najnowszych ustaleń nauki, ukazując poszczególne etapy powstawania państwa piastowskiego w świetle najnowszych badań archeologicznych – m.in. wskazał na fakt powstania sieci nowych, potężnych grodów w Wielkopolsce ok. roku 940<sup>2</sup>.

S. 194 – wywodzenie Licikavików od nazwy *Lestkowice*, którymi według Widukinda z Korbei miał władać Mieszko I jest starą koncepcją historiograficzną, jedną z wielu równie (nie)prawdopodobnych, lansowaną m.in. przez Henryka

---

<sup>1</sup> A. Buko, *Archeologia Polski wczesnośredniowiecznej*, Warszawa 2011, s. 79 i n.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 97–99, 228 i n.; por. T. Jasiński, *Początki Polski w nowym świetle*, „Nauka” 4, 2007, s. 7–18.

Łowmiańskiego<sup>3</sup>. Wydaje się zatem, że warto zachować pewną ostrożność w kategoryzowaniu takich hipotez.

S. 196 – autor, zgodnie z tradycją historiograficzną i „podręcznikową” zakładał, że decyzja Mieszka I o przyjęciu chrztu była związana z chęcią uzyskania sojuszu z Czechami przeciw Wioletom, a ślub z Dobrawą był obwarowany przyjęciem chrztu przez piastowskiego władcę. Tymczasem do dzisiaj nie znamy i nigdy nie poznamy zapewne głównych powodów, którymi kierował się Mieszko – być może np. wierzył, jak Chlodwig, że jego bogowie są słabsi w porównaniu do zwycięskiego Boga cesarza, inni historycy sugerują też jego autentyczne nawrócenie. Te dylematy badaczy warto było unaoaczyć młodym czytelnikom. Warto było także mocniej zaznaczyć, że data 966 jest tylko kwestią pewnego prawdopodobieństwa i do dzisiaj pojawiają się w historiografii próby jej przesunięcia. W związku z 1050. rocznicą tego wydarzenia historycy kolejny raz pochylili się nad tymi problemami, dając wiele oryginalnych i odważnych wniosków, które można by wykorzystać jako swoiste ciekawostki albo postawić jako problem do rozważenia przez uczniów<sup>4</sup>.

S. 197 – autor powielił odrzuconą choćby przez Dariusza Sikorskiego starą koncepcję historiograficzną dotyczącą utworzenia na ziemiach Mieszka I tzw. biskupstwa misyjnego. Sikorski udowodnił, że w tym czasie nie było takiej praktyki i nie ma żadnych dowodów na istnienie w Polsce takiego biskupstwa<sup>5</sup>.

S. 197 – słusznie zauważono, że pod koniec swojego panowania Mieszko I zajął część Śląska, jednak losy Małopolski zostały przez autora pominięte. Autor naprawił to opuszczenie na kolejnej stronie w ramce „warto wiedzieć”, ale wskazał, wbrew opinii większości głosów dzisiejszej historiografii i podręczników akademickich, iż Kraków z częścią Małopolski w świetle *Dagome Iudex* wchodził w skład państwa Mieszka I<sup>6</sup>. Tymczasem położenie Krakowa zgodne z logiką wskazywania miejsc sąsiadujących z granicami kraju, jak np. Prusy i Ruś, znajdować się musiał poza granicami władztwa Mieszkowego.

S. 197 – w drzewie genealogicznym pierwszych Piastów brakuje kilka ważnych postaci, m.in. Świętopełka, brata Chrobrego, czy jego siostry Świętosławy – królowej skandynawskiej, matki króla Anglii, Dani i Norwegii Kanuta Wielkiego. Zaskakujące jest też oznaczenie symbolem korony (zamiast diademem książęcym) książąt Polski, natomiast koroną zamkniętą królów z dynastii Piastów,

<sup>3</sup> Zob. H. Łowmiański, *Początki Polski*, t. V, Warszawa 1973, s. 481 i n.

<sup>4</sup> Np. T. Jurek, *O czasie i okolicznościach chrztu Mieszka*, „Roczniki Historyczne”, 81, 2015, s. 35–56; *Chrzest Mieszka I i chrystianizacja państwa Piastów*, red. J. Dobosz, M. Matla, J. Strzelczyk, Poznań 2017.

<sup>5</sup> D.A. Sikorski, *Kościół w Polsce za Mieszka I i Bolesława Chrobrego*, Poznań 2011, s. 149 i n.

<sup>6</sup> Zob. np. T. Jurek, E. Kizik, *Historia Polski do 1572*, Warszawa 2013, s. 59–60.

stosowaną przecież w Polsce dopiero od XVI wieku. Nie wiadomo też, dlaczego odmówiono niektórym Piastom tytułu książąt Polski, np. bratu Krzywoustego Zbigniewowi. Tymczasem autor sam przecież uznał status książęcy Zbigniewa (s. 214–215).

S. 200 – omawiając zjazd gnieźnieński Adam Szweda wspominał o podporządkowanych metropolie gnieźnieńskiemu biskupstwach, ale nie dodał, że Unger, niepodlegający arcybiskupowi gnieźnieńskiemu, piastował wówczas godność biskupa poznańskiego (wyjaśnia to jednak źródło na s. 201). Dla zobrazowania rozmieszczenia geograficznego pierwszych polskich biskupstw warto było też zamieścić ilustrującą tę sytuację mapkę.

S. 209–209 – przy opisie panowania Mieszka II uczeń nie uzyskał informacji (a szkoda), że żoną króla była Rycheza, siostrzenica Ottona III.

S. 213 – autor opowiadając o konflikcie króla Bolesława Szczodrego ze św. Stanisławem sugerował, że barwna opowieść o śmierci biskupa jest oryginalną konstrukcją Wincentego Kadłubka, który tymczasem wiele zaczerpnął z legendy hagiograficznej św. Tomasza Becketa.

S. 215 – warto było wyjaśnić legendę o rzekomej bitwie na Psim Polu, o której słyszy się często w dzieciństwie.

S. 216 – brak wzmianki o bulli gnieźnieńskiej z 1136 r. w kontekście nie tylko jej znaczenia jako zabytku języka polskiego, ale przede wszystkim w odniesieniu do problemu niezależności polskiego Kościoła. Jak wiadomo, w latach 1131, 1133 arcybiskupstwo magdeburskie uzyskało od Stolicy Apostolskiej bulle, które podporządkowywały polski Kościół metropolii niemieckiej, a bulla gnieźnieńska kasowała te niebezpieczeństwa, przywracając niezależność arcybiskupom gnieźnieńskim.

S. 224 – na duży plus należy zaliczyć rozprawienie się przez autora ze szkodliwym mitem popularyzowanym dzisiaj w Internecie, jak i przez niektóre wydawnictwa o rzekomym istnieniu Wielkiej Lechii<sup>7</sup>.

S. 227 – Adam Szweda niesłusznie wskazał na powstanie instytucji konklawe już w XI wieku, miało to miejsce dopiero w XIII wieku<sup>8</sup>.

S. 230 – pewnym uproszczeniem jest stwierdzenie, że IV sobór laterański zatwierdził absolutną władzę papieża w Kościele.

S. 231 – przy wprowadzeniu pojęcia uniwersalizmu papieskiego można było wyjaśnić też pojęcie: papocezaryzm.

---

<sup>7</sup> Zob. A. Wójcik, *Fantazmat Wielkiej Lechii. Jak pseudonauka zawładnęła umysłami Polaków*, Oświęcim 2019.

<sup>8</sup> *Dokumenty soborów powszechnych*, t. 2: (869–1312), opr. A. Baron, H. Pietras, Kraków 2002, s. 415–423; F. Bécheau, *Historia soborów*, Kraków 1998, s. 134; J.W. Kowalski, *Chrześcijaństwo średniowieczne XI–XV wiek*, Warszawa 1985, s. 117.

S. 231 – wymieniając skutki wielkiej schizmy wschodniej należało wprowadzić pojęcie: Kościół prawosławny, a nie tylko: Kościół Wschodni.

S. 237 – wspominając o klęsce krzyżowców z Saladynem w 1187 r. warto było wprowadzić nazwę bitwy pod Hittin (Hattin).

S. 248–256 – w rozdziale o odrodzeniu i powstawaniu miast zabrakło ukazania potencjału demograficznego miast zachodnich, jak Londyn, Paryż – w porównaniu z miastami na ziemiach polskich: Kraków, Poznań, Gdańsk. Zaskakuje brak pojawienia się w tym fragmencie książki niektórych ważnych pojęć dotyczących funkcjonowania i ustroju gmin miejskich, jak np. prawo magdeburskie (pojawiło się ono dopiero na s. 290 przy temacie dotyczącym początków miast na terenie Polski w XIII wieku), czy prawo składu – to pojęcie użyto dopiero przy opisanu gospodarki państwa Kazimierza Wielkiego na s. 301.

S. 257–264 – w rozdziale dotyczącym Kościoła w średniowieczu zdecydowanie zabrakło poświęcenia choćby akapitu średniowiecznemu systemowi inkwizycji, co jest o tyle istotne, że do dzisiaj większość uczniów i nauczycieli jest przekonana o rzekomej jego zbrodniczości i funkcjonowaniu jednego, wszechpotężnego trybunału. Uczeń dowiedział się tylko, że dominikanie zasiadali w sądach inkwizycyjnych sądzących heretyków. To zdecydowanie za mało jak na temat, który jest stale obecny (i fałszywie przedstawiany) w kulturze masowej i do dzisiaj pobudza wyobraźnię, między innymi dzięki książce i filmowi *Imię Róży*<sup>9</sup>. W rozdziale tym wzmiankowano ponadto postać św. Tomasza z Akwinu, ale uczeń nie otrzymał informacji o jego najważniejszym dziele – *Sumie teologicznej*, jak również nie dowiedział się o znaczeniu tomizmu w dziejach Kościoła i myśli ludzkiej. Na marginesie dodam, że w części poświęconej historii starożytnej napisanej przez Marcina Pawlaka zabrakło choćby krótkiej informacji o św. Augustynie i jego wpływie na nauczanie Kościoła w kolejnych stuleciach.

S. 264 – u schyłku niewoli awiniońskiej do Rzymu powrócił jako pierwszy Grzegorz XI w 1377, nie zaś, jak twierdził Adam Szweda – Urban VI w 1378 r. Nieprawdziwe jest też sformułowanie, jakoby w czasie soboru w Konstancji wszyscy rywalizujący ze sobą papieże został pozbawieni godności, bowiem Grzegorz XII formalnie abdykował (1415). Szkoda też, że nie napisano choćby zdania o schizmie bazylejskiej 1439–1449 i o wyborze ostatniego w dziejach antypapieża Feliksa V oraz nie wspomniano o unii florenckiej w 1439 r. Dodatkowo w treści tzw. ciekawostki na tej stronie popełniono błąd wskazując wiek IX jako na ten, w którym biskupi Rzymu stali się władcami Państwa Kościelnego, tymczasem miało to miejsce w wieku VIII po pokonaniu Longobardów przez Pepina Krótkiego.

---

<sup>9</sup> Zob. P. Kras, *System inkwizycyjny w średniowiecznej Europie. Ad abolendam diversarum haeresium pravitatem*, Lublin 2006.

S. 268 – przy omówieniu nauki Jana Husa i rozwoju herezji husyckiej błędnie przyjęto (podobnie zresztą jak w podręczniku akademickim Romana Michałowskiego)<sup>10</sup> jakoby Jan Hus domagał się Komunii pod dwiema postaciami (to postulat części jego uczniów np. Jakoubka ze Stibra i element późniejszych czterech artykułów praskich, o których autor, niestety, nie wzmiankuje), tymczasem sam Hus bliższy był na tym polu nauce katolickiej, nie upierając się w kwestii przyjmowania Komunii pod dwiema postaciami<sup>11</sup>.

S. 268–269 – już Jiří Kejř obalił błędny pogląd (powielany tutaj) jakoby list żelazny Zygmunta Luksemburskiego miał go chronić na soborze – dotyczył wszak tylko drogi do Konstancji, natomiast władza królewska nie sięgała procesu kanonicznego, który zgodnie z ówczesnymi zasadami prawnymi wznowiono na soborze – o czy Hus doskonale wiedział<sup>12</sup>. Szkoda też, że omawiając kwestie związane z ruchem husyckim nie wspomniano o propozycji ofiarowania korony czeskiej Jagielle i Witoldowi.

S. 269–271 – w podrozdziale opisującym zagrożenie tureckie u schyłku średniowiecza kolejny raz nie wykorzystano okazji do omówienia próby religijnego zbliżenia Konstantynopola z Rzymem, jakim była unia florencka (1439).

S. 278 – pojawiła się informacja w głównym tekście, że pierwsze uniwersytety powstały w XI wieku, tymczasem do daty z tego wieku, tj. 1088 odwołuje się oficjalnie tylko Uniwersytet Boloński. Powstanie drugiej po bolońskiej wszechnicy – w Paryżu – bezpieczniej umieścić w XII, a nawet na początku XIII wieku. W tabelce obok uczeń może zauważyć, że tylko uczelnia bolońska powstała w XI wieku, co może wzbudzić jego zdziwienie, skoro przeczytał w głównym tekście o uniwersytetach. W tej samej tabelce Uniwersytet w Paryżu został nazwany także Sorboną z datą powstania w XII wieku. Problem w tym, że Sorbona jako jedno z kolegiów powstała dopiero w 1253 r. i z czasem nazwa ta zaczęła się odnosić do całego uniwersytetu. Kwestię tę można było wyjaśnić uczniom – np. przy okazji edycji tekstu źródłowego, tj. fragmentu tekstu statutów uniwersyteckich z 1215 r. zatytułowanego „Początki Uniwersytetu Paryskiego” – tu warto było dodać, w nawiasie: „zwanego później Sorboną”. Szkoda też, że nie podkreślono różnic ustrojowo-prawnych w funkcjonowaniu uniwersytetów opartych na wzorcach bolońskim i paryskim.

S. 285 – na pochwałę zasługuje wyjaśnienie bezpodstawności „nieśmiertelnej” daty 1226 przy temacie sprowadzenia Krzyżaków do Polski.

<sup>10</sup> R. Michałowski, *Historia powszechna. Średniowiecze*, Warszawa 2009, s. 431.

<sup>11</sup> P. Nowakowski, *Sprawa Husa jako element polemiki w czasie soboru bazylejskiego*, [w:] *Jan Hus. Życie i dzieło*, red. A. Paner, M. Hintz, Gdańsk 2016, s. 164, przyp. 4.

<sup>12</sup> J. Kejř, *Husův proces*, Praha: Vyšehrad 2000; por. D. Němec, *Právní stránka Husova procesu*, „*Studia Theologica*” 17, 2015, č. 4, s. 207–219.



S. 290 – przy omówieniu pierwszych lokacji na prawie magdeburskim można było wskazać, że pierwszym z tak lokowanych miast na ziemiach polskich była śląska Złotoryja w 1211 r.

S. 291 – pojawiło się zdanie, że biskupa św. Stanisława „zamordowano z rozkazu króla Bolesława Śmiałego”, tymczasem do dzisiaj część historyków odrzuca jednak wersję hagiograficzną Wincentego Kadłubka i jego epigonów (słynny spór o sprawę św. Stanisława). Autor zatem wyraźnie staje po jednej ze stron. Tymczasem można było napisać, że okoliczności śmierci do dzisiaj pozostały niewyjaśnione, jednak bezsprzecznie kult świętego męczennika narodził się tuż po jego śmierci i od razu zaczął odgrywać także rolę polityczną. Taka narracja jest o tyle zadziwiająca, że na s. 213 okoliczności śmierci św. Stanisława zostały odpowiednio wyjaśnione w świetle odmiennie opisujących je źródeł (fragmenty dzieł – Anonima zw. Gallem i Wincentego Kadłubka).

S. 294 – warto było doprecyzować, że Wacław III nie zginął, ale został zamordowany w Ołomuńcu planując koronację w Gnieźnie.

S. 297 – autor wzmiankując o zjeździe wyszehradzkim w roku 1335 podał też kwotę 1,2 mln groszy jako zapłatę za zrzeczenie się przez Jana Luksemburskiego prawa do polskiego tronu. Problem w tym, że ta kwota uczniom nic nie mówi (dowiedzieli się tylko, że była ogromna), bo nie podano choćby jako ciekawostki odniesienia do przykładowych cen podstawowych towarów w czasach Kazimierza Wielkiego.

S. 298 – Adam Szweda mocno zaakcentował, że według litery pokoju kaliskiego w 1343 r. Pomorze Gdańskie miało pozostać jałmużną, tj. darowizną Kazimierza Wielkiego pod kontrolą krzyżacką, tymczasem, jak wykazał już Stanisław Szczur, istotą tego pokoju było przede wszystkim zrzeczenie się spornych ziem przez polskiego króla na rzecz zakonu<sup>13</sup>.

S. 302 – pojawiła się po raz pierwszy, ale nie ostatni, niefortunna nazwa Akademia Krakowska, która wówczas, tj. w średniowieczu w ogóle nie funkcjonowała. Mamy na myśli wszak *Studium Generale* lub Uniwersytet Krakowski. Co więcej, w podpisie pod ryciną przedstawiającą odnowienie krakowskiej wszechnicy w 1400 r. wspomniano, że „O znaczeniu tego wydarzenia świadczy nadanie uczelni nazwy: Uniwersytet Jagielloński”. Uczeń jednak nie dowiedział się, kiedy to miało miejsce, tj. dopiero w XIX wieku.

S. 301–302 – przy opisie zmian zachodzących w administracji królestwa, wymienianiu nowych urzędów itd., nie wytłumaczono znaczenia klasycznego pojęcia *Corona Regni Poloniae*.

---

<sup>13</sup> S. Szczur, *Traktaty międzypaństwowe Polski piastowskiej*, Kraków 1990; idem, *Traktat pokojowy Kazimierza Wielkiego z Zakonem Krzyżackim z 1343 roku*, „Zapiski Historyczne”, 56 (1991), s. 7–43; por. D. Wróbel, *Kwestia rewindykacji Pomorza w polskiej polityce zagranicznej w latach 1343–1364*, „Res Historica”, 21 (2005), s. 11–28.

S. 303 – na osi czasu zaznaczono tylko panowanie w Polsce Ludwika Węgierskiego (1370–1382) i Władysława Jagiełły (1386–1434), pomijając współzrządy Jagiełły z jego małżonką i zarazem królem Jadwigą Andegaweńską (1386–1399).

S. 305 – przedstawiając sylwetkę Jadwigi Andegaweńskiej warto było dodać fakt kanonizowania jej w 1997 r. przez Jana Pawła II w Krakowie.

S. 306 – przy omówieniu układu krewskiego z 1385 r. zaskakuje brak fundamentalnego warunku tj. włączenia/przyłączenia Litwy do Polski ze wzmianką, że zapis ten był odmiennie interpretowany przez obie strony. Nie wspomniano też o unii wileńsko-radomskiej (1401) de facto kończącej okres sporów z Witoldem, który od tego momentu był uznawany za wielkiego księcia litewskiego.

S. 310 – rozdział został zatytułowany „Wielka wojna z zakonem krzyżackim” – dziś w historiografii odchodzi się już od tej nazwy, bowiem w źródłach to bitwa grunwaldzka była nazywana wielką, nie zaś sama wojna<sup>14</sup> – autor, znakomity znawca stosunków polsko-krzyżackich wytłumaczył jednak tę kwestię na s. 314.

S. 311 – sugestia jakoby w Malborku polscy posłowie niejasno reprezentowali stanowisko Polski wobec konfliktu na Żmudzi wydaje się nieuprawniona, skoro arcybiskup Mikołaj Kurowski otwarcie sprowokował wielkiego mistrza do wypowiedzenia wojny Polsce wprost grożąc, że Polska wesprze Witolda przeciw Krzyżakom<sup>15</sup>.

S. 315 – słusznie znalazła się tutaj informacja o chorągwiach krzyżackich, które jako symbol wiktorii grunwaldzkiej zawisły w katedrze krakowskiej – nie wspomniano jednak, że to samo uczyniono również w katedrze wileńskiej.

S. 316 – wymieniając skład polskiej delegacji na soborze w Konstancji (1414–1418) słusznie wskazano jako przewodniczącego arcybiskupa gnieźnieńskiego Mikołaja Trąbę. Szkoda, że nie dodano, iż był pierwszym polskim prymasem. Podobnie na kolejnych stronach kilka razy wspomniano biskupa krakowskiego Zbigniewa Oleśnickiego, nie dodając, że został pierwszym polskim kardynałem.

S. 316 – wzmiankowano o wojnie głodowej w 1414 r., ale nie omówiono pokoju mełńskiego z 1422 r. i jego postanowień.

S. 317 – brak informacji o wojnie domowej – tzw. konfederacji Spytka z Melsztyna i bitwie pod Grotnikami (1439).

S. 319 – przy omówieniu przywilejów z Cerekwicy i Nieszawy warto było wytłumaczyć pojęcie: sejmiki szlacheckie.

---

<sup>14</sup> Zob. np. S. Józwiak, K. Kwiatkowski, S. Szybkowski, *Wojna Polski i Litwy z Zakonem Krzyżackim w latach 1409–1411*, Malbork 2010, s. 12–13.

<sup>15</sup> T. Graff, *Kościół w Polsce wobec konfliktu z zakonem krzyżackim w XV wieku. Studium z dziejów kultury politycznej polskiego episkopatu*, Kraków 2010, s. 23–24.

S. 320 – Prusy Zakonne na mapce przedstawiającej sytuację po II pokoju toruńskim (1466) zostały błędnie nazwane Prusami Książęcymi, choć tak możemy nazywać to terytorium dopiero od 1525 r.

S. 323–329 – w rozdziale „Kultura Polski średniowiecznej”, bardzo skromnym informacyjnie, ewidentnie brakuje m.in. wspomnienia o najstarszych zabytkach języka polskiego, jak np. bulla gnieźnieńska, najstarsze zdanie w języku polskim z *Księgi Henrykowskiej: Day, ut ia pobrusa, a ti poziwai, Psalterz Floriański* i inne. Szkoda też, że nie podkreślono mocniej roli Kościoła w rozwoju kultury łacińskiej w Polsce, związków polskich intelektualistów z uczonymi europejskimi oraz nie omówiono np. zjawiska recepcji kultury rycerskiej na naszych ziemiach.

Ponadto ponownie użyto nieprawidłowej nazwy Uniwersytetu Krakowskiego w okresie średniowiecza: Akademia Krakowska. Na s. 328 pojawiła się literówka przy pojęciu *ius gentium* (tu jako *ius gentim*) Pawła Włodkowica. Z kolei na s. 329 w tekście źródłowym zamiast słynnego określenia „nauk przemożnych perła” zmieniono je na dziwaczne „nauk przeróżnych perła”. Ani słowem nie wspomniano też o powstaniu w Krakowie Wydziału Teologicznego w 1397 r.

S. 333–334 – zastosowany graficznie podział tablic chronologicznych może sugerować jakoby starożytność kończyła się na 800 r., a średniowiecze zaczynało się od IX wieku.

## Podsumowanie

Powyższe uwagi w dużej mierze mają charakter pewnych akademickich dopowiedzeń, czy uzupełnień. Narracja Adama Szwedy jest spójna i logiczna oraz przede wszystkim nie zawiera większych potknięć merytorycznych bądź uproszczeń. Należy jednak zauważyć, że gospodarka i kultura średniowiecza zostały przez autora potraktowane nieco bardziej schematycznie niż kwestie polityczne. Tym niemniej z pewnością Adam Szweda oddał do rąk uczniów i nauczycieli bardzo dobrze, erudycyjnie napisaną część podręcznika, która zawiera wiele odniesień do ustaleń najnowszej historiografii, garść ciekawostek, jak również, co istotne, niekiedy niekonwencjonalne spojrzenie, odbiegające od suchej narracji podręcznikowej. Z pewnością jest to jeden z najlepszych wykładów historii średniowiecznej powszechnej i Polski z zakresu podstawowego do szkoły średniej w ostatnich latach. Obowiązkiem recenzenta było jednak wskazać wspomniane wyżej potknięcia merytoryczne i niedoskonałości, a także podzielić się swoimi wątpliwościami. Podręcznik ten w części „średniowiecznej” z całym przekonaniem rekomenduję nauczycielom i uczniom szkół średnich jako pozycję nie tylko użyteczną, ale co ważne, mającą wielki potencjał, aby zainteresować młodzież historią wieków średnich.



SŁAWOMIR SPRAWSKI  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-6904-5544

### **Dodatkowa recenzja podręcznika:**

**Marcin Pawlak, Adam Szweda, *Poznać przeszłość 1, podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy***, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, ss. 336

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Zdzisława Nogi, dr. Wojciecha Walczaka, dr. Marzeny Kryszczuk. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN 1021/1/2019<sup>1</sup>.

Podręcznik będący przedmiotem tej opinii został poddany szczegółowej analizie przez specjalistów z dwóch epok, których dotyczy. Na posiedzeniu Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych 27 października 2020 r. dr hab. Małgorzata Pawlak, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego przedstawiła recenzję części dotyczącej starożytności, a dr hab. Tomasz Graff z Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II przedstawił opinię na temat części dotyczącej średniowiecza. Recenzenci wysoko ocenili podręcznik i zgodnie opowiedzieli się za wnioskiem o jego wyróżnienie przez Polską Akademię Umiejętności.

Po zapoznaniu się z podręcznikiem przychyliam się do bardzo pozytywnych opinii na jego temat wygłoszonych przez recenzentów. W moim przekonaniu o wartości podręcznika decyduje kilka elementów. Przede wszystkim jest to wysoki poziom merytoryczny przekazanych w nim wiadomości. Autorzy w sposób kompetentny przedstawili aktualny stan wiedzy unikając pokusy wprowadzania tez kontrowersyjnych, które nie znalazły jeszcze szerszej akceptacji. Narracja każdego rozdziału jest bardzo klarowna i logiczna. Autorzy umiejętnie wprowadzają właściwe dla epoki pojęcia i zwracają uwagę na kluczowe momenty przemian politycznych, społecznych i kulturowych. Podkreślić należy, że autorom udało się stworzyć kompleksowy obraz obu epok, w którym obok informacji odnoszących

---

<sup>1</sup> Por. z recenzjami przedstawionymi przez Małgorzatę Pawlak (s. 137–141) oraz Tomasza Graffa (s. 143–151), w tym tomie.

się do europejskiego kręgu kulturowego, w uzasadnionym wymiarze, przekazali też istotne wiadomości o cywilizacjach Bliskiego i Dalekiego Wschodu. Na tym tle, w wyodrębnionych rozdziałach zostały przedstawione procesy formowania się państwa polskiego. Szczególną uwagę zwraca fakt, że obok narracji odnoszącej się do dziejów politycznych i ustrojowych, w podręczniku dużo miejsca przeznaczono na prezentację informacji z zakresu historii społecznej i historii kultury. Bogaty zestaw ilustracji pozwala uczniom na oswojenie się z dziełami sztuki zaliczanymi do najwybitniejszych w światowym dziedzictwie kulturowym.

Bez wątpienia podręcznik wyróżnia przemyślana koncepcja jako środka dydaktycznego służącego procesom nauczania i uczenia się. Jego treść zawiera informacje wymagane podstawą programową, ale nie ogranicza się do nich. Przykuwa uwagę szeroka paleta różnorodnego materiału uzupełniającego przedstawionego w postaci tekstów źródłowych i źródeł ikonograficznych, map, tabel genealogicznych oraz starannie wykonanych infografik, które mogą służyć nauczycielowi jako dodatkowe pomoce dydaktyczne. Dzięki przemyślanemu doborowi, wspomniane infografiki układają się w ciągi tematyczne (takie jak wygląd osiedli, miejsca kultu, uzbrojenie i formy walki), dając możliwość prowadzenia diachronicznych analiz. Z kolei wprowadzenia takich elementów, jak cykle „Symbole epoki” i „Postać historyczna” pozwalają lepiej budować obraz poszczególnych okresów historycznych. Dzięki licznym pytaniom i poleceniom aktywizującym, a także zestawieniom pozwalającym uporządkować i powtórzyć materiał podręcznik jest też znakomitym narzędziem do wsparcia samodzielnej pracy ucznia.

Nie można też zapomnieć o tym, że podręcznik został przygotowany w ten sposób, by zainteresować ucznia przedmiotem i zachęcać go do samodzielnego zgłębiania wiedzy. Służy temu nie tylko jego atrakcyjna strona wizualna, ale także celowo pomyślane w tym celu jego elementy. Nie jest to tylko cykl „Ciekawostki”, ale także ilustracje opatrzone czytelnymi komentarzami pozwalającymi na przeprowadzenie przez ucznia samodzielnej ich analizy. Zredagowany w formie artykułów popularnonaukowych cykl „To budzi kontrowersje” pozwala zapoznać się z odmiennymi interpretacjami wydarzeń historycznych oraz uczy dostrzegania różnych perspektyw badawczych. Przedstawienie w tym cyklu takich tematów jak konsekwencje średniowiecznej epidemii dżumy czy spór o Wielką Lechię zachęca uczniów do refleksji nad znaczeniem, jakie może mieć poznawanie przeszłości dla lepszego zrozumienia świata, w którym żyją.

Podsumowując uważam, że recenzowany podręcznik można uznać za starannie przemyślany, bardzo dobrze napisany i atrakcyjnie zilustrowany rzetelny materiał dydaktyczny. Z tego powodu uważam wniosek o jego wyróżnienia przez Polską Akademię Umiejętności za w pełni uzasadniony.

## Recenzja podręcznika:

**Izabella Modzelewska-Rysak, Leszek Rysak, Karol Wilczyński, Adam Cisek, Historia i terażniejszość. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy, t. 1**, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, ss. 260

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii recenzentów: dr hab. Danuty Krzyżyk, prof. dr. hab. Grzegorza Kucharczyka, dr. hab. Mirosława Szumiły. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1155/1/2022<sup>1</sup>.

Jednoznaczna ocena tego podręcznika nie jest łatwa. Jest to bowiem praca zbiorowa i obok części bardzo dobrze napisanych, są słabsze. Większość tekstu ma charakter rzeczowy i wolna jest od prób narzucania jednostronnych interpretacji. Język jest przystępny, mapki czytelne, ilustracje dobrze dobrane. Podręcznik zawiera indeks ważniejszych pojęć, wykaz przytoczonych tekstów i danych statystycznych. W zasadzie dotyczy on wieku XX. Kończy się na rezygnacji, czy jak autor woli – obaleniu W. Gomułki w grudniu 1970 r.

Podręcznik otwierają rozważania na temat człowieka jako istoty społecznej, obywatela, narodu i państwa. To dobrze napisany, interesujący tekst. Trochę brakuje prostego stwierdzenia, że człowiek jest też częścią świata biologicznego. Autorzy starannie wyjaśniają grecką lub łacińską etymologię poszczególnych pojęć (uwaga: poprawna jest pisownia *animal sociale*, a nie *socjale*, s. 11). Autorzy wyjaśniają też, że proces powstawania państw narodowych był jednym z czynników, które przyczyniły się do wybuchu I wojny światowej (s. 25).

W rozdziale poświęconym powstaniu II Rzeczypospolitej (s. 29) znajduje się bardzo słuszna uwaga, że powinniśmy analizować zarówno pozytywne, jak i negatywne wydarzenia i wyciągać z nich wnioski. Wbrew temu postulatowi nie wspomniano jednak, że pańszczyzna została zniesiona dopiero przez zaborców (decyzja w tej sprawie podjęta przez Rząd Narodowy podczas powstania styczniowego nie weszła w życie po jego upadku); podobnie niechętnie wspomina się

---

<sup>1</sup> Por. z recenzją przedstawioną przez Andrzeja Essena, s. 161–164 (w tym tomie).



o przymusowym wysiedleniu ludności niemieckiej, używając eufemizmów w rodzaju „emigracja”, „opuszczenie” etc., o czym w dalszej części recenzji.

Zaskakujące jest, że 11 listopada 1918 r. pojawia się tylko jako dzień zakończenia wojny. Pomija się symboliczne znaczenie tej daty dla Polski, a wniossek z tego taki, że właściwie powinniśmy, zdaniem autora, świętować 16 listopada, bo taką datę nosi dokument podpisany przez Józefa Piłsudskiego, notyfikujący mocarstwom powstanie państwa polskiego. Mapa na s. 39 nie uwzględnia Finlandii. Pisząc o linii Curzona, warto może wskazać, że miała dwie wersje i jedna z nich pozostawiała Lwów po stronie polskiej (s. 87).

#### *Świat powersalski* (s. 43)

Autorzy już wcześniej zauważyli, że powstanie państw narodowych niesło nie tylko dobre skutki. Tak było na przykład w przypadku Czechosłowacji. Twierdzenie, że „pozostawiono w Czechosłowacji duże skupisko ludności niemieckiej” (s. 43) zawiera sugestię, że popełniono błąd. Tymczasem ludność niemiecka w Czechach miała charakter autochtoniczny i pozostawała tam często od średniowiecza.

Sugestia, że Locarno było *de facto* cichym przyzwoleniem na rewizję niemieckich granic jest nieścisłe (s. 44). Lepiej było ograniczyć się do stwierdzenia, że wprowadzając gwarancje dla granicy Niemiec z Belgią i Francją, nie uczyniono tego w odniesieniu do granicy z Polską i Czechosłowacją

Traktaty pokojowe z Austrią i Niemcami (s. 44) wprowadzały w istocie zakaz Anschlussu. Autorzy piszą, że było to sprzeczne z wolą większości Austriaków. Tak Austriacy mogli to odczuwać w 1919 r., ale nie w 1938 r., dlatego zdjęcie ukazujące entuzjastyczne przyjęcie wkraczających Niemców zafałszowuje rzeczywistość.

#### *Zmierzch ładu wersalskiego* (s. 44)

Znajdujemy tu krótką wzmiankę o pakcie Ribbentrop-Mołotow, który przez autora nazwany został sojuszem. To jest błąd. Był to układ o nieagresji, a w tajnym protokole rzeczywiście zawierał ustalenia dotyczące podziału Polski i Europy Środkowej. Bliższy pojęciu sojuszu był już układ z 28 września 1939 r. Nosił nazwę układu o przyjaźni i granicach oraz zawierał skorygowane decyzje o podziale stref wpływów.

Rozdział poświęcony dwudziestowiecznym totalitaryzmom (s. 46–58) jest dobrze napisany.

*Konferencje wielkiej trójki* (s. 62–63) – tu błąd, bowiem termin ten, pojawiający się kilkakrotnie jako nazwa własna, powinien być pisany wielkimi literami.

Tekst opisowy jest fatalny pod względem merytorycznym. Twierdzenie, że podczas konferencji w Teheranie okazało się, że mocarstwa dążą do ustanowienia po wojnie swoich stref wpływów sugeruje, że temu poświęcona była debata. Tymczasem o strefach wpływów nie mówiono ani w Teheranie, ani w Jałcie. Co



więcej, w Jałcie przyjęto Deklarację o Wyzwolonej Europie, mówiącą o trójstronnej odpowiedzialności mocarstw za kraje wyzwolone zarówno sojusznicze, jak i nieprzyjacielskie. O losach Europy Środkowej decydowała obecność armii rosyjskiej i bez użycia siły przeciwko dotychczasowemu sojusznikowi nie było można tego zmienić. Teza o zgodzie na powstanie stref wpływów zawarta jest również w podsumowaniu. Z kolei w kalendarium na s. 79 powrócono do sprawy, pisząc: „1943–1945 decyzje konferencji teherańskiej, jałtańskiej i poczdamskiej – przyzwolenie na powstanie sowieckiej strefy wpływów w Europie”. Z kolei na s. 86 autorzy piszą: „W następstwie II wojny światowej, a przede wszystkim decyzji wielkiej trójki, w Europie środkowej i wschodniej powstała sowiecka strefa wpływów”. Istnieje tymczasem poważna różnica pomiędzy uzgodnieniami konferencyjnymi, a faktami dokonanymi przez Rosjan, zaś fałsz powtarzany wielokrotnie prawdą się nie staje. Jedynie porozumienie między Stalinem i Churchilllem z października 1944 r. dotyczyło stref wpływów i obejmowało Grecję, Bułgarię, Rumunię, Jugosławię i Węgry.

Poprawnie natomiast jest zredagowana tabela na s. 63, która w sposób rzeczowy omawia decyzje trzech konferencji. Jest tam tylko jeden błąd. Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej uznany został 5 lipca 1945 r, a nie dopiero w Poczdamie, jak twierdzą autorzy (o tym poprawnie na s. 92).

Nie jest prawdą, że kapitulacja Niemiec w Reims podpisana została ze strony sojuszników tylko przez przedstawicieli USA i Wielkiej Brytanii (s. 69). Ze strony sowieckiej podpisał ją gen. Iwan Susłoparow.

#### *Powstanie bloku wschodniego (s. 79)*

Troska o zwięzłość nie może prowadzić do mijania się z prawdą. W zdaniu: „Zachodni alianci zaakceptowali także bezpośrednie włączenie do ZSRS trzech państw bałtyckich – Litwy, Łotwy i Estonii, wschodnich ziem Polski i Finlandii, północno-wschodniej części Rumunii, Ukrainy Zakarpackiej...”, prawdą jest jedynie akceptacja dla zmiany polskiej granicy wschodniej. Finlandia i Rumunia podpisując rozejmy, wyraziły zgodę na te aneksje (w przypadku Rumunii chodziło o Besarabię i Bukowinę północną); o losach Ukrainy Zakarpackiej zadecydowało porozumienie podpisane przez delegację czechosłowacką w Moskwie 29 czerwca 1945 r. Jeśli chodzi o państwa bałtyckie, to ani Amerykanie, ani Brytyjczycy nie uznali ich aneksji, chociaż nie mogli jej zapobiec.

Tabela przedstawiająca w skrócie kształtowanie się strefy wpływów Związku Sowieckiego w latach 1944–1948, zawiera w odniesieniu do Rumunii błąd. Na czele rządu powołanego przez króla we wrześniu 1944 r. stanął rzeczywiście Petru Groza, ale nie on był przywódcą partii komunistycznej, bardzo zresztą nie liczącej. Kierował współpracującą z komunistami partią chłopską. Na czele partii komunistycznej stał wówczas Gheorghe Gheorgiu-Dej.

#### *Ustanowienie władzy komunistycznej w Polsce (s. 87–95)*

To dobrze napisany tekst.

*Druga okupacja sowiecka w Polsce – legalna opozycja i zbrojny opór* (s. 96–104)

To nie jest dobry tytuł. „Drugą okupację” mogli odczuwać tylko Polacy, którzy pozostali na kresach wschodnich. Raczej należałoby napisać o ucieczce przed ponowną okupacją. Na pozostałym terytorium była to okupacja pierwsza, a odczucie wcale nie było tak jednoznaczne, bowiem „okupacja” sowiecka szła w parze z ulgą związaną z zakończeniem niemieckiej okupacji. Ten termin powtarza się też w lekcji powtórzeniowej na s. 154.

Tekst poświęcony „żołnierzom niezłomnym” (s. 100–104) jest interesujący, ale jego rozmiary sugerują o wiele większą ich rolę niż ta, jaką odgrywali w rzeczywistości. 120–180 tys. żołnierzy, którzy mieliby się przewinać przez służbę w takich formacjach, sugeruje masowy zbrojny opór, którego nie było. Przy tym pamięć należy się w takim samym stopniu żołnierzom września, uczestnikom powstań w Warszawie w 1943 i w 1944 roku. Taka „pamięć wybiórcza” nie jest ani wskazana, ani uczciwa.

Na s. 91 znajdujemy tekst pt. *Rzeczpospolita na uchodźstwie*. Zdaniem autora układ Sikorski-Majski był dla Polski niekorzystny. Na pewno nie spełniał wszystkich polskich postulatów, ale należało tu wspomnieć, że dla ok. 100 tysięcy deportowanych Polaków oznaczał ocalenie, a poza tym pozwolił utworzyć relatywnie silną armię polską.

*Powojenna odbudowa Europy Zachodniej i kwestia niemiecka* (s. 105–111)

To jest dobrze napisany tekst. Niestety w kalendarium jest błąd: blokada Berlina trwała do 1949 r., a nie „1948–1948” (s. 105).

*Początki zimnej wojny* (s. 112–119)

Na stronie 118 błędnie podano rok 1954 jako datę przystąpienia RFN do NATO. Otóż w 1954 r. państwa członkowskie wyraziły zgodę na przyjęcie RFN. Przywróciły Niemcom Zachodnim suwerenność, likwidując system okupacyjny (układy paryskie z 1954 r.). Zachodnioniemiecki parlament ratyfikował te postanowienia 18 marca 1955 r. Weszły one w życie 5 maja 1955 r., a 9 maja 1955 r. Niemcy już jako państwo suwerenne mogły przystąpić do NATO (por. Erhard Cziomer, *Historia Niemiec Współczesnych 1945–2004*, Warszawa 2006, s. 99–100). RFN jest więc w NATO od 9 maja 1955 r. Jest to ważne, bowiem w odpowiedzi Rosjanie podjęli dwie decyzje: powołali do życia Układ Warszawski i wycofali się z Austrii za cenę jej neutralizacji, przerywając w ten sposób terytorialne połączenie pomiędzy natowską RFN a Jugosławią.

*Terror i przebudowa gospodarki w Polsce w latach 1944–1956* (s. 120)

To jest rzeczowo napisany tekst.

*Polska w latach 1944–1956 – życie społeczne* (s. 128)

Tekst jest dobrze napisany. Mam wątpliwości, czy lista pisarzy realizujących „idee socrealizmu”, wśród których są autorzy znani i często czytani do dzisiaj, powinna tu być umieszczona (s. 133). Niektóre dzieła wymienionych osób należą

do kanonu polskiej literatury i odegrały rolę w budzeniu myśli niezależnej (np. Adama Ważyka czy Tadeusza Konwickiego). Lista jest przygotowana lekkomyślnie i bez wystarczającego uzasadnienia.

Budzi wątpliwości tekst: „obszary ziem zachodnich i północnych zostały opuszczone przez większość mieszkańców (przesiedlenia Niemców)” (s. 134). Na s. 226 natomiast znajduje się krótka wzmianka o ludności niemieckiej na ziemiach zachodnich i północnych, która „nie wyemigrowała”. Podobnie jak Polacy uciekali przed Ukraińcami i Rosjanami, tak samo czyniła niemiecka ludność cywilna, a potem przyszło przymusowe wysiedlenie. Pisanie o „opuszczeniu” nie oddaje prawdy.

*Prześladowania religijne w bloku wschodnim* (s. 136–143)

Brak uwag.

*Azja po II wojnie światowej* (s. 144–158)

Na s. 146 czytamy, że *wielki skok* w Chinach pochłonął 80 mln ludzi; natomiast w posumowaniu podaje się blisko 30 mln.

*Rok 1956 w Polsce i na Węgrzech* (s. 168)

Autor uporczywie określa wydarzenia poznańskie mianem insurekcji lub powstania. Oba te terminy są niejako zastrzeżone dla powstań narodowych. Poza tym, jeśli powstaniem słusznie określa się tu wydarzenia na Węgrzech w 1956 r., to nie były to jednak wydarzenia porównywalne!

*Ku zjednoczonej Europie (zachodniej)* (s. 199)

Bardzo dobrze napisany rozdział. Poprawnie omówiono zmiany społeczne i kulturowe na Zachodzie w latach 50. i 60. XX w. (s. 208). Problem jest przedstawiony rzeczowo i wolny od ocen jakościujących, choć poświęcony niemal wyłącznie katolicyzmowi. Brak wzmianki o ryzyku wynikającym z sojuszu „troju z ołtarzem”.

*Rok 1968 w Polsce i Czechosłowacji* (s. 228) – jest poprawnie napisany.

*Grudzień 1970* (s. 243) – dobrze napisany tekst. Gomułka nie został usunięty, lecz sam złożył rezygnację. Biuro Polityczne 19 grudnia tę rezygnację przyjęło.

Niewątpliwie najsłabszą częścią tej pracy jest tekst poświęcony konferencjom Wielkiej Trójki. Autor odwołuje się w ich ocenie do pokutującej w publicystyce teorii o rzekomej zgodzie mocarstw zachodnich na utworzenie sowieckiej strefy wpływów w Europie Środkowej. Takim teoriom hołdowano chętnie w czasach komunistycznych, gdy celem było zdyskredytowanie mocarstw zachodnich, które dzisiaj są naszymi sojusznikami. Czemu więc ma to służyć, skoro nie jest to prawda?

Większość zamieszczonych tu tekstów ma charakter rzeczowy i sprzyja dobrej edukacji. Zabrakło dobrej pracy redakcyjnej, bo trudno zrozumieć, jak można było pogodzić rzeczowe przedstawienie decyzji Wielkiej Trójki w załączonej tabeli z fatalnym tekstem opisowym. Tekst więc wymaga poprawek. Jeśli zostaną dokonane, opowiadałbym się za jego rekomendacją.



ANDRZEJ ESSEN

EMERYTOWANY PROFESOR UNIwersYTETU KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ  
ORCID 0000-0003-2055-9058

## Recenzja podręcznika:

**Izabella Modzelewska-Rysak, Leszek Rysak, Karol Wilczyński, Adam Cisek, *Historia i terażniejszość. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy, t. 1***, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, ss. 260

Podręcznik został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii recenzentów: dr hab. Danuty Krzyżyk, prof. dr. hab. Grzegorza Kucharczyka, dr. hab. Mirosława Szumiły. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1155/1/2022<sup>1</sup>.

Podstawa programowa określa w sposób dość ścisły zakres prezentowanego materiału w podręcznikach do przedmiotu Historia i terażniejszość. Przewidziano w niej podział materiału na siedem części, z których pierwsza obejmuje zagadnienia ogólne dotyczące wiedzy o podstawach życia społecznego, a kolejne sześć zatytułowano „Świat i Polska” i obejmują kolejno okresy 1945–1956, 1956–1970, 1971–1980, 1980–1991, 1991–2001, 2001–2020. Tom I ocenianego podręcznika obejmuje pierwsze trzy części, czyli prócz zagadnień wstępnych w części I, przedstawia okres lat 1945–1970. Materiał podzielono na 28 rozdziałów. W części pierwszej autorzy zgodnie z podstawą programową przedstawiają znaczenie podstawowych problemów dotyczących człowieka jako istoty społecznej, obywatelkości, narodu i państwa. W omówieniu pojęcia państwa narodowego i jego kształtowaniu posłużono się przykładami zjednoczenia Włoch i Niemiec. Następnie w kilku rozdziałach przedstawiono powstanie i funkcjonowanie II RP w okresie międzywojennym (co wykracza poza podstawą programową, ale – moim zdaniem – jest uzasadnione). W kolejnych częściach omówiono zagadnienia dotyczące lat 1945–1956 i 1956–1970. W części drugiej przedstawiono kwestie związane z konsekwencjami II wojny światowej, formowaniem się tzw. bloku wschodniego, odbudowy Europy Zachodniej i roli USA, początkiem i rozwojem zimnowojennej konfrontacji Wschód–Zachód oraz przemianami w Azji po 1945 r. Część trzecia

---

<sup>1</sup> Por. z recenzją przedstawioną przez Andrzeja Kastorego, s. 155–159 (w tym tomie).

obejmuje zagadnienia: odwilż i destalinizacja w bloku wschodnim, opór przeciw komunizmowi w krajach satelickich ZSRS, Europa i Świat w latach dekolonizacji i zimnowojennych napięć, przemiany społeczne i kulturowe lat 50. i 60. XX wieku, PRL w okresie Października i małej stabilizacji oraz wystąpienia społeczne w Polsce – 1956, 1968, 1970. Zagadnieniom wyliczonym powyżej odpowiadają w części II i III odpowiednio dwa, trzy rozdziały, dobrze dobrane tematycznie.

Konstrukcja rozdziałów jest następująca. Tekst zasadniczy poprzedza kalendarium wydarzeń i wykaz pojęć, czy może raczej haseł, które zostały użyte w tekście. Tekst główny w każdym rozdziale uzupełniony jest wyjaśnieniami pojęć czy procesów w kapsułach. Również poza tekstem zamieszczono fragmenty źródeł odnoszących się do omawianych problemów, a także mapy, wykazy, schematy. Rozdział kończy podsumowanie w postaci trzech, czterech haseł dotyczących treści rozdziału. Funkcja sprawdzająca podręcznika jest dość rozbudowana. Na końcu każdego rozdziału mamy „Pytania i polecenia kluczowe” i „Zadania”, dzięki czemu uczeń utrwała zdobyte informacje. W zakończeniu każdej części podręcznika mamy znów krótkie kilkuzdaniowe streszczenie materiału kolejnych rozdziałów, następnie tytuły prac naukowych zalecanych do przeczytania, dalej mamy „Pytania i polecenia powtórzeniowe” i „Zadania”, które mają wykonać uczniowie, wykorzystując zdobytą wiedzę czy poszerzając ją przy tej okazji. „Pytania i polecenia kluczowe” oraz „Pytania i polecenia powtórzeniowe” są dobrze sformułowane. Przykładowo, na końcu rozdziału 16 pt. „Polska w latach 1944–1956 – życie społeczne” zadano polecenia kluczowe: „Omów system indoktrynacji, za pomocą którego komunistyczne władze starały się ukształtować młodych obywateli. Wyjaśnij, jak funkcjonowała cenzura w powojennej Polsce i czemu służyły jej działania. Przedstaw problemy społeczne i gospodarcze, które wiązały się z włączeniem do Polski Ziemi Zachodnich i Północnych. Na podstawie zamieszczonych w podręczniku plakatów i obrazów omów propagandową rolę przekazu wizualnego w Polsce w latach 40. i 50. XX wieku”. Jedno z zadań brzmi: „Poszukaj informacji o twórcach kultury, którzy mają w swoim dorobku także dzieła socrealistyczne. Jak się do nich odnosili w późniejszych latach?”. W pytaniach i poleceniach powtórzeniowych na końcu części II podręcznika młodzież „odpytano” ponownie o to, „jak władze komunistyczne starały się kształtować nowego człowieka? W odpowiedzi uwzględnij m.in. rolę szkoły i organizacji młodzieżowych”. Mamy więc tutaj powtórzenie. Ale kolejne pytanie stawia nowe wymagania: „Jakie były główne założenia socrealizmu? W odpowiedzi odwołaj się do konkretnych dzieł”. W części powtórzeniowej postawiono przed młodzieżą zadanie: „Obejrzyj film »Sami swoi«. Wymień i omów poruszone w nim problemy społeczne związane z życiem repatriantów na Ziemiach Zachodnich i Północnych, w pierwszych latach po zakończeniu wojny”. Funkcja utrwalająca zastosowana jest tu podwójnie. W rozdziale kolejnym 17 „Prześladowania religijne

w bloku wschodnim w latach 40. i 50. XX wieku”, funkcja utrwalająca jest także rozbudowana. Na przykład: Pytania i polecenia powtórzeniowe „Przedstaw ideologiczne uzasadnienie walki władz komunistycznych z religią. Wymień różne formy represji stosowane w walce z Kościołem. Dlaczego władze komunistyczne przywiązywały dużą wagę do walki z wpływami kościołów w sferze szkolnictwa i wychowania młodzieży. Dlaczego starano się osłabić zależność lokalnych kościołów od Stolicy Apostolskiej. Uzasadnij”. Jako „zadanie” w tej części powtórzenia polecono zdobyć samodzielnie informacje o prześladowaniach jednego z duchownych w tym czasie, czyli „zadania” mają również funkcję kontrolną. W powtórzeniu po części II mamy polecenie: „Przedstaw działania władz komunistycznych wobec kościołów w różnych krajach” oraz „Podaj przykłady polskich duchownych, którzy w omawianych latach prezentowali postawę *non possumus*”. Jako „zadania” w tej części podręcznika sugerowano obejrzenie filmu „Prymas. Trzy lata z tysiąca” i przygotowanie zagadnień do dyskusji dotyczącej postaw duchownych wobec reżimu komunistycznego. Funkcja utrwalająca i w tym rozdziale jest starannie opracowana. Jeśli można wnosić jakieś zastrzeżenia przy omawianiu funkcji utrwalającej w obu wspomnianych rozdziałach, to należałoby wskazać na niezbyt przekonującą narrację dotyczącą cenzury. Można doradzić, aby w wykazie tekstów podlegających kontroli Głównego Urzędu Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk znalazły się także nekrologi i napisy nagrobne (z wyjaśnieniem dlaczego). Logikę działania cenzury w PRL dobrze oddaje wykaz ingerencji cenzorskich w znanym serialu TV „Kariera Nikodema Dyzmy”, które wyliczono w Wikipedii, choć lepiej byłoby zamieścić wybrane zapisy cenzorskie z „Czarnej księgi cenzury w PRL” Tomasza Strzyżewskiego.

Ważnym dodatkiem są infografiki. Prócz wspomnianej wyżej dotyczącej formowania się państw narodowych w XIX wieku (na przykładzie Włoch i Niemiec), mamy dalej infografikę „ONZ, główne organy i ich podstawowe kompetencje”, „Straty kulturowe w okresie II wojny światowej – przykład Polski”, „Żołnierze Niezłomni (Wyklęci)” i „Państwo i Kościół w tradycji Rzeczypospolitej”. Do każdej infografiki dołączona jest instrukcja w postaci pytań wymagających bardziej szczegółowej analizy problemu. Odnośnie do infografiki „Straty kulturowe w okresie II wojny światowej – przykład Polski”, można było oczekiwać wytłumaczenia, dlaczego jeden z zamieszczonych tam obrazów „Żydówka z pomarańczami” Aleksandra Gierymskiego, ukradziony w czasie okupacji niemieckiej z Muzeum Narodowego w Warszawie, znalazł się na aukcji w Niemczech w 2010 r. Wypadałoby dodać, że w prawie niemieckim rozstrzygnięto, że przedmioty będące nielegalnie w posiadaniu osoby prawnej przez 30 lat automatycznie stają się jej własnością. Fakt ten dowodzi, że dominujące przekonanie w RFN o niezwykle wysokim poziomie niemieckiej kultury prawnej, jest –delikatnie mówiąc – mocno przesadzone. Również panujący tam pogląd, że Niemcy są „mocarstwem moralnym”, można potraktować żartobliwie.



Należy także wspomnieć o funkcji badawczej podręcznika. Trzeba podkreślić, że jest to bardzo rozbudowana funkcja. W zasadzie przy każdej mapie, wykresie, czasem fotografii, uczeń otrzymuje polecenia, które wymagają samodzielnej pracy czy poszukiwania informacji.

Ogólna ocena podręcznika wypada dobrze. Nie ma słabości konstrukcyjnych, niejasności wykładu, a pomyłki i błędy w tekście głównym są nieliczne. Można mieć jednak pewne zastrzeżenia do korelacji między tekstem a graficznymi uzupełnieniami. Należy podkreślić, iż podręcznik spełnia cztery podstawowe funkcje: informacyjną, utrwalającą, kontrolną i badawczą w stopniu w miarę pełnym.

W podręczniku omawiane są częściej problemy polityczne z dziedziny stosunków międzynarodowych, sprawy gospodarcze, aczkolwiek uwzględnione, zajmują mniej miejsca. Sprawy społeczne i kulturowe poruszane są rzadziej. Szeroką grupę problemów omówiono zbyt lakonicznie lub pominięto. Na przykład, omawiając zmiany kulturowe i społeczne w latach 60. XX wieku wspomniano o tzw. rewolucji seksualnej i młodzieżowej krytyce ówczesnego systemu politycznego jako represywnego, mimo postępującej liberalizacji prawa w tych latach. Liberalizacja i pomniejszanie kar za przestępstwa spowodowały także usunięcie z kodeksów karnych wielu państw europejskich i USA haniebnych przepisów związanych z penalizacją homoseksualizmu. Jako przykład ścigania osób podejrzewanych o tę orientację seksualną, dobrze nadaje się art. 175 niemieckiego Kodeksu Karnego (lata 1871–1968–1994). Przy okazji można by wymienić państwa; w których nie prześladowano homoseksualistów, skazując ich na więzienie.

Natomiast trzeba zapytać, czy podręcznik wiąże we właściwy sposób historię i teraźniejszość. Autorzy, omawiając kolejne problemy historyczne, zbyt rzadko nawiązują do teraźniejszości. Być może jest to spowodowane układem chronologicznym określonym przez podstawę programową. Relację dawniej-dziś byłoby łatwiej zaprezentować w układzie problemowym. Ale czy byłoby możliwe określenie tych problemów? Budzi to wątpliwości. Lektura dwóch podręczników do HiT, omawianego wyżej i opublikowanego wcześniej autorstwa Wojciecha Roszkowskiego, skłania do ogólnego wniosku, że przedmiot HiT jest poważnym wyzwaniem zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym.



KAROL SANOJCA  
UNIwersYTET WROCLAWSKI  
ORCID 0000-0001-8630-0589

## Recenzja podręcznika:

**Wojciech Roszkowski, *Historia i terażniejszość 1945–1979. Podręcznik dla liceów i techników*, kl. 1, Wydawnictwo Biały Kruk, Kraków 2022, ss. 512**

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Tadeusza Wolszy, dr. Rafała Drabika, mgr. Klemensa Stróżyńskiego. Konsultacja naukowa: prof. dr. hab. Andrzej Nowak, prof. dr. hab. Wojciech Polak. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1145/1/2022<sup>1</sup>.

W ostatnim trzydziestoleciu struktura polskiego szkolnictwa była kilkakrotnie „reformowana”, jednak w ostatnich latach zmiany nabrały charakteru chronicznego<sup>2</sup>. Jednym z ważnych elementów modyfikujących oświatę stało się wprowadzenie od roku szkolnego 2022/2023 (w ekspresowym tempie) nowego przedmiotu – „historia i terażniejszość”. Poprzedzone zostało to niezwykle szybkim procesem przygotowania i opublikowania podstawy programowej (która spotkała się z ostrą krytyką środowiska historycznego) oraz napisania i dopuszczenia do użytku szkolnego pierwszego podręcznika do tego przedmiotu. Jest nim książka autorstwa Wojciecha Roszkowskiego przeznaczona dla uczniów pierwszych klas liceów ogólnokształcących i techników. Autorem książki jest wybitny historyk, mający niekwestionowaną pozycję naukową, od kilku dekad zajmujący się historią najnowszą, zarówno jej badaniem, jak i popularyzowaniem. Naukowa rzetelność w przedstawianiu faktów nie powinna więc budzić żadnych wątpliwości. Ponadto jest on autorem kilku podręczników licealnych wydawanych od początku lat 90. XX wieku. Na książce jego autorstwa, napisanej wspólnie z Anną Radziwiłł, wychowało się pokolenie licealistów wchodzących w dorosłość tuż po

---

<sup>1</sup> Por. z recenzją przedstawioną przez Andrzeja Kastorego w: „Opinie Edukacyjne PAU” 2023, t. XIX–XX, s. 115–122.

<sup>2</sup> G. Chomicki, *Śpieszmy się... pisać podręczniki – tak szybko odchodzą!*, [w:] *Reformowanie edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. J. Orzeł, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiczorek, Toruń 2018, s. 75–89.

przemianach politycznych roku 1989. Na dodatek autor posiada umiejętność pisanie w sposób potoczny, klarowny i wciągający w prowadzoną narrację. Wiele jego publikacji ma status książek poczytnych i nagradzanych, ale... w tym wypadku mówimy o specyficznym rodzaju książki jaką jest podręcznik szkolny<sup>3</sup>, adresowany do konkretnego, w tym wypadku 15-letniego odbiorcy. Niestety, nie sposób uznać, że dzieło W. Roszkowskiego spełnia definicję „podręcznika szkolnego”. Andrzej Stępnik zaproponował ciekawą typologię książek szkolnych, w którą recenzowana publikacja świetnie się wpisuje jako „podręcznik typu »kapliczka«”. Według niego są to „prace, które stawiają głównie na wychowawcze funkcje historii w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Ich autorzy chcą być strażnikami narodowych wartości [...]. Prowadzi to do niezamierzonego nasycenia narracji przez wartości, które – jak uważał Leszek Kołakowski – są »realnością mityczną«”. A dalej, cytując innego historyka, Rafała Stobieckiego, stwierdza, że autor takiego opracowania prawdopodobnie „podświadomie dokonuje arbitralnego wyboru, odrzuca dyrektywę nakazującą mu zrozumienie opisywanych wydarzeń i postaci na rzecz ich usprawiedliwienia, gdy rzecz dotyczy preferowanego przez niego fragmentu narodowej przeszłości lub potępienia, gdy z kolei nie mieszczą się one w świecie wyznawanych przez niego wartości”<sup>4</sup>.

Przedmiot „historia i terażniejszość” zastępuje *de facto* dotychczasową „wiedzę o społeczeństwie” (wyjątkiem jej wersja rozszerzona). Ważne jest więc, by w podręczniku uwzględnione były zarówno zagadnienia obecne w likwidowanym przedmiocie, jak i nakazywane nową podstawą programową. W tym miejscu warto przypomnieć fragment opinii Komisji Podręcznikowej PAU sformułowanej na temat projektu owej podstawy: „Wprowadzenie nowego przedmiotu »historia i terażniejszość« odbywa się kosztem przedmiotu wiedza o społeczeństwie (pozostawiono go jedynie w wersji rozszerzonej, realizowanej przez znikomy procent uczniów szkół ponadpodstawowych). Wyeliminowano w ten sposób z kształcenia lub mocno zawężono treści związane z problematyką społeczeństwa obywatelskiego, prawami człowieka, systemem prawnym w Polsce, w tym funkcjonowaniem organów państwa i jednostek samorządu terytorialnego, politykami publicznymi (np. polityką społeczną) i współczesnymi stosunkami międzynarodowymi, które są ważne dla każdego ucznia wchodzącego w dorosłe życie”. Należy żałować, że w podręczniku W. Roszkowskiego niewiele treści z usuniętego przedmiotu zostało uwzględnionych. Te, które pozostały, są niczym rodzynki w cieście, na dodatek mocno zideologizowane i nadmiernie skażone autorskimi interpretacjami.

---

<sup>3</sup> Szerzej zob. A. Stępnik, *Historia zamknięta w podręcznikach. O teoretycznych i metodologicznych problemach konstruowania obrazów przeszłości w edukacji szkolnej*, „Sensus Historiae” 2, 2011, nr 1, s. 97–107.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 101–102.

Na przykład omówienie systemu demokratycznego i autokratycznego znalazło się w rozdziale zatytułowanym „Powstanie dwóch państw niemieckich RFN i NRD. Demokracja i dyktatura” (s. 66–68), a rozdział „Wybory” (s. 75–79) umieszczono pomiędzy „Sowietyzacją Europy Środkowo-Wschodniej” a „Rewolucją w Chinach”. W rozdziale poświęconym wyborom niewiele jest informacji o mechanizmach i sposobach ich przeprowadzania, za to pojawiają się Dwight Eisenhower, Putin, Mark Zuckerberg i... Zygmunt II August. A praktyki stosowane przez Facebook w celu wyrugowania z sieci treści niezgodnych z prawem i dyskryminujących są wstępem do całostronicowej charakterystyki cenzury instytucjonalnej w Polsce (GUKPiW). Niezbędne i liczne w edukacji obywatelskiej definicje pojęć zamienione zostały w recenzowanej książce na wyjaśnienia o charakterze spekulatywnym lub wartościującym. Przykładem może być przybliżenie terminu „populizm” – uczeń dowie się tylko, że „w obecnych polemikach publicznych słowa »populizm« używają jako epitetu często ci, którzy odwołują się do swojej wyższości intelektualnej nad wyborcami oraz do szczególnej roli elit” (s. 247).

Zamysł „aktualizowania” i kontekstualizacji podawanych treści powoduje, że w książce, której cezurę graniczne sięgają lat 1945–1979 pojawiają się wątki przywołujące dokonania Fenicjan, filozofów greckich, zdobycie Jerozolimy przez krzyżowców, wizytę Hitlera w Pradze w 1938 r., postać Elona Muska, czy współczesna karykatura Putina. A jednoznacznie propagandowy wydźwięk ma zdjęcie „kwitnącego” PKN Orlen („prosperuje bez zarzutu, osiąga także wielkie zyski dla państwa polskiego”, s. 135) oraz zdjęcia M. Morawieckiego i J. Kaczyńskiego podczas wyborów do parlamentu w 2019 r. (s. 249) i A. Dudy z wyborów prezydenckich w 2020 r. (s. 248).

Recenzowane dzieło to rodzaj osobistego eseju historycznego, na dodatek bardzo obszernego. Na realizację nowego przedmiotu przeznaczono w klasie pierwszej szkoły średniej dwie godziny w tygodniu, a książka liczy 512 stron! Są to właściwie niekończące się strony tekstu, bez żadnych elementów strukturalizujących i wyróżników podkreślających wagę podawanych informacji. Autor pisał w latach 90. XX wieku podręcznik dla maturzystów, a tym razem adresatem są osoby o trzy lata młodsze (ponadto zmieniła się sama młodzież). Zresztą podręczników (A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia 1945–1990. Podręcznik dla szkół średnich*) liczył 350 stron, a recenzowana książka jest o połowę obszerniejsza (choć obejmuje okres krótszy). Spośród 112 rozdziałów aż 2/3 poświęcono historii powszechnej. Dominacja opisu dziejów politycznych jest przytłaczająca.

Budowany w podręczniku obraz przeszłości ma wysoce jednostronny charakter. Oczywiście autor ma prawo wyrażania swojego stanowiska, ale w innego typu książkach. Tymczasem wyraźnie widoczne jest mocno antyniemieckie nastawienie, połączone z krytycznym spojrzeniem na Unię Europejską. Píše więc Roszkowski, że Niemcy posiadają „długą tradycję podporządkowywania sobie innych państw albo ich anektowania” (s. 60) oraz dążą do zmiany federacyjnej

struktury UE: „Są jednak takie państwa, jak Republika Federalna Niemiec, które nie zważając na traktaty, prą z całych sił do zamiany Unii w jedno państwo: świadczy to niestety o złych intencjach. Poza tym trzeba zapytać: po co taka federacja. Czyżby miała służyć tylko Niemcom?” (s. 59). Krytyczna ocena UE wsparta została snuciem katastroficznej wizji przyszłości. Nie bardzo wiadomo skąd autor wie, że „przekształcenie tych 27 państw [członków UE – KS] w jeden organizm może nastąpić tylko pod wpływem siły” (oczywiście niemieckiej!). Dalej Roszkowski twierdzi, że „wcielanie wszystkich krajów w ramy jednego państwa [...] posiada charakter utopijny”, choć dążą do tego „ideolodzy przekształcenia UE w superpaństwo”. Wywód ten kończy zaś groźną perspektywą, że wówczas „trzeba się liczyć także z koniecznością użycia sił policyjnych lub nawet militarnych” (s. 60). Trudno poważnie komentować tego typu wypowiedzi – w sytuacji geopolitycznej w jakiej znajduje się Polska, a także w obliczu wojny w Ukrainie i wyraźnych zapędów rosyjskich w kierunku odtworzenia imperium sowieckiego są one niewątpliwie sprzeczne z interesami i polską racją stanu. Ponadto taka narracja w dobie funkcjonowania na polskim i niemieckim rynku szkolnym wspólnego podręcznika „Europa. Nasza historia” cofa nas o kilka dziesięcioleci w dialogu historycznym i dydaktycznym.

Prezentowany w książce obraz Polski to wizja kraju skrzywdzonego zawsze i przez wszystkich (Polska największą ofiarą, zdrada aliantów zachodnich, zdrada jałtańska). Nie przyczynia się ona bynajmniej do leczenia polskich kompleksów i wychowywania świadomych obywateli międzynarodowej społeczności. Krytycznie oceniono okres III Rzeczypospolitej (choć wykracza to poza przyjętą chronologię książki): „po 1989 r. nie osądzono niemal żadnego z prokuratorów i sędziów, którzy skazywali »żołnierzy wyklętych« na śmierć, a prokurator, który oskarżał »Inkę« został uniewinniony przez sąd III Rzeczypospolitej” (s. 158); „Lista prokuratorów i sędziów zhańbionych wyrokami w tych sprawach jest bardzo długa, a większość z nich nie tylko nie poniosła nigdy kary za sądowe morderstwa, ale nawet doszła w późniejszych latach do wysokich stanowisk i nauczwała na wydziałach prawa. Moralne zatrucie środowiska prawniczego owocowało potem przez wiele lat i dotrwało niestety do III Rzeczypospolitej” (s. 165). Natomiast dużo miejsca poświęcono powojennemu podziemiu niepodległościowemu. Przy okazji warto zauważyć, że dla zwartości książki należało przyjąć jednolitą terminologię w tytułach rozdziałów (Żołnierze Wyklęci – bez cudzysłowu, s. 144, „Żołnierze niezłomni” – w cudzysłowie, s. 155) oraz informacje umieścić w jednym, a nie w czterech różnych rozdziałach: „Umocnienie władzy komunistów i narodziny Żołnierzy Wyklętych” (s. 145–147); „Sfalszowane wybory. Powstanie PZPR” (s. 150–151), „Żołnierze niezłomni” (s. 155–158) i „Terror i propaganda” (s. 164–165).

W książce można znaleźć miejsca, w których ma się wrażenie, że nie jest to podręcznik do historii a raczej do katechezy. Kilka przykładów zawierających dogmatyczne stwierdzenia niewymagające komentarza: „Z tej perspektywy ginie

możliwość inna – taka oto, że to nie człowiek szuka Boga, ale że Bóg szuka człowieka, że doń naprawdę przemówił w postaci Jezusa Chrystusa i odtąd często przemawia. To jednak przekracza już zupełnie horyzont myślowy współczesnych »racjonalistów«. Uwierzą we wszystko, ale nie w dobrego Boga, który czasem się do nas odzywa, choć robi to najczęściej bardzo dyskretnie. Bywa również, iż my jesteśmy głusi na Jego znaki” (s. 331); „Dekalog jest wpisany w serce człowieka i nie powinien przeszkadzać żadnej doktrynie politycznej. Każdy ma bowiem sumienie. Jeśli je zatracił lub osłabił błędnymi decyzjami, to zawsze może sobie Dekalog przypomnieć” (s. 45); „co by się działo z ludźmi, gdyby zasad i wartości chrześcijańskich w ogóle nigdy nie było?” (s. 44). Mocno dyskusyjne jest stwierdzenie autora, że „rozdział państwa od Kościoła był możliwy dzięki chrześcijaństwu” (s. 265); „Kościół ma prawo, a nawet obowiązek, głosić swoje stanowisko w kwestiach związanych z moralnością, w szczególności takich jak ochrona życia czy rodziny. Dotyczy to także moralności całego narodu lub poszczególnych grup społecznych” (s. 267). W rozumieniu autora wszystkie powyższe uwagi dotyczą Kościoła katolickiego, natomiast nie ma żadnych informacji o innych kościołach i wyznaniach w Polsce. Poza wszystkimi wątpliwościami odnośnie zamieszczenia w podręczniku do obowiązkowego dla wszystkich uczniów przedmiotu tego typu treści (w tym szczególnie względu na wrażliwość dzieci innych wyznań), należy stwierdzić, że ich obecność pozostaje w sprzeczności z ustawowo gwarantowanym świeckim charakterem państwa (Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, Dz.U. 1989, nr 29, poz. 155, art. 10).

Próby obrony pozycji i roli Kościoła przybierają miejscami zaskakującą formę: „Mimo czasami grzesznych postaw niektórych reprezentantów Kościoła, którzy przecież są jak wszyscy inni wystawieni na pokusy i mogą błędzić, Kościół łagodzi i normuje stosunki pomiędzy ludźmi i narodami” (s. 44). Zdanie to jawnie koresponduje z wypowiedzią ks. T. Rydzyka z 2020 r.: „To że ksiądz zgrzeszył? No zgrzeszył. A kto nie ma pokus? Niech się pokaże”<sup>5</sup>.

Podkreślanie „logiki” wywodu ma służyć uprawomocnieniu kontrowersyjnych twierdzeń, na przykład, że ateizm jest takim samym aksjomatem, jak chrześcijaństwo, bo „logicznie rzecz biorąc nie można przecież udowodnić, że czegoś nie ma. Ateiści są więc ludźmi wierzącymi, tyle że wierzą w nieistnienie Boga” (s. 45); „ateizm jest traktowany także jako religia, że ma swoje dogmaty, a fakt niewiary w Boga jest *de facto* również światopoglądem” (s. 268); „żadne inne niż ewangeliczne tłumaczenie wypadków tam opisanych nie ma logicznego uzasadnienia” (s. 44). Jednak autor sam popełnia błąd logiczny, bo ciężar dowodu w logice zawsze spoczywa na tym, kto chce udowodnić istnienie czegoś, a nie nieist-

---

<sup>5</sup> <https://www.rp.pl/kosciol/art386401-tadeusz-rydzyk-o-pedofilii-a-kto-nie-ma-pokus> [dostęp 12.10.2022].

nienie tego: „Przy założeniu istnienia Boga – a przecież nie ma żadnego dowodu, poza spekulacjami myślowymi, że Go nie ma – wszystkie kombinacje intelektualne marksistów i neomarksistów tracą jakikolwiek sens” (s. 30).

Status dzieła W. Roszkowskiego jako środka dydaktycznego (oficjalnie dopuszczonego do użytku szkolnego) powoduje, że szczególnie uważnie należy się przyjrzeć jego stronie dydaktycznej. Wymagania wobec podręcznika szkolnego znacznie różnią się od wymagań stawianych popularnonaukowej literaturze historycznej. Standardem współczesnych podręczników jest zamieszczanie swoistej instrukcji obsługi – „jak korzystać z podręcznika” – tymczasem w recenzowanej książce brak tego elementu. Dzieło zostało wydane przez wydawnictwo, które nie ma żadnych doświadczeń w przygotowywaniu tego typu publikacji. Pisząc w 1963 r. o reformie podręczników Marian Falski podkreślał, że wymagają one „dynamicznego widzenia nauki, jej dociekań, hipotez, przeobrażeń, zastosowań, jak też bardziej aktywnego udziału ucznia w odsłanianiu wiedzy wysiłkiem własnej myśli i własnych zainteresowań, nie zaś jedynie w biernym jej przyswajaniu”<sup>6</sup>. Wydana sześćdziesiąt lat później książka Roszkowskiego nie spełnia żadnego z tych postulatów. Obudowa dydaktyczna, na którą składają się: materiał źródłowy, ikonograficzny, kartograficzny, symboliczny i ćwiczeniowo-powtórzeniowy ogólnie prezentuje się źle.

Nietrafionym zabiegiem jest umieszczenie materiałów źródłowych w tekście autorskim, bez wyeksponowania ich w wyodrębnionych kapsułach. Jest ich niewiele, a przede wszystkim brakuje zadań dla uczniów, pomocnych przy analizie. Krytycznie musi zostać oceniony (potencjalnie ciekawy) pomysł zamieszczenia ok. 30 fragmentów różnego rodzaju materiałów wideo w postaci QR-kodów, z powodu braku jakiegokolwiek informacji o sposobach pracy z nimi.

Silną stroną podręcznika mógłby być obfity materiał ilustracyjny, gdyby nie długa lista zarzutów. Zdjęcia funkcjonują często wyłącznie w roli „ozdobnika”, brakuje powiązania obrazu z tekstem, a sprzeciw budzi epatowanie okrucieństwem. Niewielką przydatność dydaktyczną mają liczne portrety, które dominują w ikonografii. Brak jest jakichkolwiek wskazówek dla uczniów i pytań do analizy tych materiałów. Kilka przykładów:

- przypadkowość zamieszczania ilustracji widoczna jest w rozdziale „Poznański Czerwiec”, gdzie najpierw umieszczono obraz krwawo spacyfikowanego miasta (s. 260), a na następnej stronie słynne zdjęcie z początku strajku robotników z zakładu H. Cegielskiego z transparentem „Żądamy chleba” (s. 261),

---

<sup>6</sup> M. Falski, *Reforma podręczników*, „Argumenty” 1963, nr 35.



- brak związku obrazu z tekstem – rozdział „Konsolidacja Zachodu i koncepcje współpracy” opatrzony został fotografią pochodu pierwszomajowego w Warszawie z 1951 r. (s. 59), rozdział „Październik 1956 r.” zilustrowano m.in. zdjęciem kolumny radzieckich czołgów pod Warszawą – nie ma niczego o tym w tekście (s. 271), rozważania na temat ekonomii i gospodarki socjalistycznej oraz prawa w III Rzeszy [sic!] ilustrowane są kadrami z filmów „Faraon” i „Pan Wołodyjowski” (s. 370–371), a rozdział „Trzeci Świat a tożsamość narodowa” „urozmaicono” zdjęciem Ołtarza Wita Stwosza,
- nietrafiony dobór zdjęć – trzy miały ilustrować rolnictwo w okresie Polski Ludowej: „malownicze, zestawione w mendlę snopki zboża na polu – symbol żniw w czasach PRL-u, kiedy koszone za pomocą kos, a o kombajnach, i w ogóle o mechanizacji rolnictwa, polski rolnik mógł tylko pomarzyć” (s. 137); „snopki suszącego się zboża – nostalgiczny obraz małopolskiej wsi pięknej krajobrazowo, ale zacofanej gospodarczo” (s. 478). Podobnie rolnik mocujący się z drewnianą broną, do której jest zaprzężony koń (s. 477). Robienie wyłącznie skansenu z Polski tego okresu jest ahisteryczną przesadą i uproszczeniem – wprawdzie w górach kosa do dziś jest niezbędna, ale żniwiarkę wynaleziono już w 1831 r., a snopowiązałkę w 1876 r. i obie były powszechnie w czasach PRL używane,
- powtórzenia – w książce zamieszczono w różnych miejscach osiem zdjęć zrujnowanej Warszawy (s. 11, 17, 18, 42, 52, 126, 140, 181; nawet informacja o odbudowie Zamku Królewskiego z 1971 r. opatrzona została płonąącym obiektem we wrześniu 1939 r.),
- przypadkowość doboru – w rozdziale o „Praskiej Wiośnie” umieszczono zdjęcie Alexandra Dubčeka – zabrakło informacji, że zrobiono je znacznie później, bo widnieje na nim w towarzystwie prezydenta Václava Havla (s. 358),
- epatowanie okrucieństwem – pięć zdjęć budzi zdecydowany sprzeciw: „Powieszony na haku przez Niemców mieszkaniec jednego z polskich miast [notabene na zdjęciu ofiary są dwie] (s. 14), „identyfikacja zwłok więźniów zamordowanych przez sowieckie służby w Tarnopolu (s. 83), „żołnierze z oddziału NZW Jana Malinowskiego „Stryja” zabici w starciu z Grupą Operacyjną KBW-UB-MO w Sinogórze (s. 132), „Bestialstwo bandytów z UB. Żołnierz Niezlomny Stanisław Marciniak [...] zmuszony do pozowania do zdjęcia z zamordowanymi przez funkcjonariuszy UB kolegami” (s. 146), zwłoki manifestantów poległych od policyjnych kul w 1960 r. w Południowej Afryce (s. 231),
- brak funkcjonalności materiału ilustracyjnego. Przykład: omawianie modelu gospodarki nakazowo-rozdzielczej ilustrowane jest współczesnym zdjęciem PKN Orlen z podpisem „Zakład stanowiący własność państwa, ale funkcjonujący w warunkach wolnego rynku prosperuje bez zarzuku

tu, osiąga także wielkie zyski dla państwa polskiego” (s. 135). Na dodatek zdjęcie to zamieszczono (proroczo?) w rozdziale „Od gospodarki kapitalistycznej do komunistycznej”!

Problemem jest również niska jakość podpisów pod zdjęciami<sup>7</sup>. Tu też tylko kilka (z wielu) przykładów:

- niezgodność obrazu z podpisem – „Wrocław po wyzwoleniu, 1945 r. Zniszczone śląskie piastowskie miasto przeszło w ręce polskie; na ulicy widoczni polscy żołnierze podczas patrolu” (s. 142) – dziwnie wyglądający „żołnierze” maszerujący w damskich kapeluszach i z torebkami w rękach.
- opis niepasujący do zdjęcia – porwanie i śmierć premiera Aldo Moro opatrzono zdjęciem i podpisem „Włoski polityk chadecki Aldo Moro, były premier, został w 1978 r. porwany, uwięziony, a następnie 9 maja zamordowany przez skrajnie lewicowe ugrupowanie terrorystyczne Czerwone Brygady. Jego ciało znaleziono w Rzymie, w bagażniku czerwonego samochodu marki Renault” (s. 448). Jednak zdjęcie nie przedstawia momentu odnalezienia zwłok Moro. Leżąca na ziemi ofiara (dlaczego nie w bagażniku?), to nie zabity polityk, samochód nie jest czerwony i nie jest to fotografia zrobiona w maju (osoby na zdjęciu mają płaszcze i kurtki). Do podręcznika wybrano zdjęcie zrobione 16 marca, czyli z dnia porwania (stąd ubiór), osoba zabita to jeden z ochroniarzy polityka, samochód jest biały, ostrzelany pociskami i należał do ochrony premiera. Niezrozumiałe jest, dlaczego za „ważną” informację uznano podanie marki samochodu.
- różnice w podawanych informacjach – w rozdziale „Rewolucja na Węgrzech” przy zdjęciu poinformowano, że w powstaniu „zginęło ponad kilkanaście tysięcy powstańców” (s. 207), ale w następnym rozdziale (nomen omen zatytułowanym „Kryzys nie tylko sueski”) podano, nawet dwukrotnie, że „zginęło kilkadziesiąt tysięcy Węgrów” (s. 211). Jednak faktycznie w literaturze przedmiotu liczba ta szacowana jest na ok. 2,5 tys. ofiar śmiertelnych.
- infantylność podpisów pod materiałem zdjęciowym: „Praca górnika należała zawsze do najbardziej niebezpiecznych i ciężkich” (s. 134).

W podręczniku jest niewiele map – tylko 13 – a na dodatek można mieć do nich istotne zastrzeżenia. Jakość wykonania mapy obrazującej strefę wpływów radzieckich po 1945 r. jest kompromitująca. Z dydaktycznego punktu widzenia jest ona bezwartościowa, gdyż jedyną informacją, jaką uczeń może z niej wyczytać jest to, że ZSRR był dużym państwem. Istnienie na tej mapie dwóch państw

<sup>7</sup> Na stronie metrykalnej książki zostały wymienione osoby, które sporządziły podpisy pod ilustracjami. Są to Monika Makowska oraz Jolanta Sosnowska.



niemieckich nazwanych jako „NRD” i „Niemcy” nawet nie wymaga komentarza. Podobnie jak brak na mapie Szwecji – na jej terytorium znalazła się Finlandia (s. 35). Na stronie następczej zamieszczono kolejną mapę, przy opisie której podano: „Tak się prezentowały (i prezentują się do dziś) granice Polski po 1945 r.” (s. 36), zaznaczone zostało województwo lwowskie, które faktycznie istniało, ale tylko do sierpnia 1945 r.). Trudno dociec, w jakim celu została zamieszczona mapa obrazująca teren kontrolowany przez PKWN we wrześniu 1944 r. (s. 131). Z kolei na mapie obrazującej konflikt zbrojny na Bliskim Wschodzie zaznaczone zostały tylko naloty lotnictwa izraelskiego (s. 356). Niewielką przydatność dydaktyczną materiałów kartograficznych obniża dodatkowo brak jakichkolwiek wskazówek lub poleceń dla uczniów. Niezmiernie ubogo prezentuje się zestaw innych środków symbolicznych. Nie ma infografik, wykresów, diagramów, schematów. Sytuacji nie ratują dwa (dość przypadkowe) zestawienia tabelaryczne.

Blok ćwiczeniowo-powtórzeniowy obecny na końcu każdej z ośmiu części jest bardzo skromny (każdorzazowo zawiera ok. 10 pytań). Jednak największą jego słabością jest charakter stawianych uczniowi wymagań. Dotyczą one wyłącznie odtwarzania faktografii, a wszystkie polecenia zaczynają się podobnie: jak, jaki, jaka, czym jest, na czym polega, co oznacza. Zmuszają one ucznia jedynie do mechanicznego odtwarzania informacji i są zaprzeczeniem zapowiedzi ze wstępu, że „uczeń wiążący swoją przyszłość ze studiami na kierunkach humanistycznych po pracy z tym podręcznikiem będzie doskonale przygotowany” (s. 9).

Dość często autor używa manipulacyjnych zabiegów językowych, stosując niedopowiedzenia („znajdą się za niespełna pół wieku tacy” – ale nie wiadomo, jacy; „wielu myśli tak do dziś” – ale nie wiadomo, kto; „skądinąd wiadomo” – ale nie wiadomo, skąd i co) oraz akcentując swoje kategoryczne sądy („oczywiście”, „w żadnym wypadku”, „trzeba bowiem pamiętać”, „trzeba koniecznie zapamiętać”). Podobną rolę spełniają tzw. „wrzutki”. W prowadzoną logicznie i sensownie opowieść wrzucany bywa odbiegający od omawianej tematyki wątek, który ma na celu zakodowanie połączenia dwóch odległych od siebie pojęć czy wniosków. I tak w rozdziale „Problemy rasowe jako przyczyna buntu w USA”, przy analizie protestów czarnoskórych mieszkańców w latach 60., niespodziewanie pojawia się nawiązanie do protestów Strajku Kobiet w Polsce: „Podczas skrajnie lewicujących, neomarksistowskich manifestacji rzucane są pod adresem ludzi o tradycyjnej moralności i chrześcijańskich poglądach takie hasła jak na przykład »wyp... dałać!« albo jeszcze gorsze” (s. 341). W dość długą analizę różnic między nacjonalizmem a patriotyzmem wpleciono wątek Nord Stream 2 (s. 202), „ideologia »gender«” skojarzona została z nazizmem (s. 19), a charakterystyka „Imperium sowieckiego” zakończona rozważaniami na temat „etnicznej różnorodności” (s. 90).

Wśród kryteriów oceny wydawnictw podręcznikowych „w równej mierze ważna jest ocena poprawności i aktualności ich treści naukowych oraz zgodności z metodologią dyscypliny, jak i **respektowanie teorii podręcznika jako narzędzia**

**uczenia się**<sup>78</sup>. Dlatego biorąc pod uwagę dydaktyczne kryteria jego oceny należy stwierdzić, że treść książki W. Roszkowskiego nie spełnia podstawowych oczekiwań wobec tej kategorii pisarstwa. Brakuje w nim „uwzględnienia współczesnych uwarunkowań kulturowych procesu poznawania przedmiotu w celach motywacyjnych”<sup>79</sup>. Sposoby kierowania pracą umysłową ucznia oraz wprowadzanie w technikę uczenia się w ogóle nie funkcjonują w tym podręczniku. W minimalnym stopniu obecne są elementy samokształceniowe. Brak wykazu źródeł (oprócz kodów QR), brak instrukcji przygotowujących do pracy z materiałami dydaktycznymi, brak inspiracji do samodzielnego zgłębiania interesujących zagadnień, są dodatki medialne, jednak brak wskazówek co do sposobu ich samodzielnego wykorzystania. I jeszcze – *last but not least* – dzieło to nie odpowiada założeniom podstawy programowej, między innymi z powodu braku rozwinięcia pierwszego punktu jej wymagań „Wiedza o podstawach życia społecznego” (8 podpunktów), czyli tego, co zostało po dawnym przedmiocie „wiedza o społeczeństwie”. Listę tę wypada skwitować stwierdzeniem, że recenzowaną pozycję trudno określić inaczej niż jako przykład dyletanctwa dydaktycznego.

Praca Roszkowskiego słabo wypada także przy zastosowaniu edytorskich kryteriów oceny podręcznika, gdyż brak w niej zróżnicowania ważnych i peryferyjnych informacji krojem czcionek, wytłuszczeniami, rozstrzeleniami itp. Nie ma operowania kolorowym tłem i symbolami graficznymi. Brakuje informacji o sposobach korzystania z książki. Nie ma indeksów (autorów, rzeczowego), słownika pojęć i terminów, notek biograficznych. Podpisy pod ilustracjami cechuje często infantylność lub wątpliwy związek z obrazem.

Zestaw wad podręcznika można jeszcze poszerzyć. Nie służy on wyrabianiu u uczniów nawyków i umiejętności krytycznego podejścia do przeszłości. Istotą nauki przy wykorzystaniu tej książki ma być biernie przyswajanie interpretacji podawanych przez autora. Obraz świata i otaczającej nas rzeczywistości ma jednostronny, konserwatywno-katolicki charakter, o wyraźnie antyniemieckim i antyunijnym ostrzu. Nietrafiony jest pomysł umieszczenia zagadnień z zakresu wiedzy o społeczeństwie pomiędzy tematami historycznymi. Nawet potencjalne zalety książki, czyli potoczna narracja (właściwa eseistyce historycznej) gubi się w nieuporządkowanym wykładzie, z licznymi dygresjami i dominującymi wyrazistymi poglądami autora. Książka jest przeładowana treściowo, a bogactwo podawanych faktów, z punktu widzenia możliwości 15-letniego ucznia i potrzeb szkoły, trudno uznać za zaletę.

---

<sup>78</sup> Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”*, „Horyzonty Polonistyki” 2007, nr 2, s. 7.

<sup>79</sup> Ibidem, s. 9; zob. też idem, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych”, 2002, t. 1, s. 13–21.

Swoistym bilansem recenzji może być analiza (niepodpisanego) jednostronnicowego „Wstępu” (s. 9), będącego w istocie dość nachalną autoreklamą, która służyć może raczej promocji książki niż jej charakterystyce („ten podręcznik jak żaden inny pomaga”, „powstał przede wszystkim z myślą o holistycznym podejściu do ucznia”, „książka, którą z powodzeniem można przeczytać jak powieść historyczną”). Tekst ten zawiera spory zestaw sformułowań z gatunku „pobożnych życzeń”, które nie znajdują odzwierciedlenia w treści książki:

- „liczne ilustracje, teksty źródłowe, tabelki i mapy ułatwiają odbiór” – tekstów źródłowych (na dodatek włączonych w tekst autorski) jest niewiele, map tylko 13 i zaledwie dwie tabelki,
- celem „nauka wyciągania [...] wniosków i snucia własnych refleksji” – w żadnej mierze podręcznik nie ułatwia takich działań, gdyż jego celem jest akceptacja „jedynie słusznych” poglądów autora,
- wskazana „współpraca nauczyciela z uczniami, aby wspólnie poprowadzić dyskusje” – żadnych tematów do dyskusji nie zamieszczono w bloku „Pytania i ćwiczenia” (nie wiedzieć czemu taki tytuł, bo „ćwiczeń” nie ma tu żadnych), a i w narracji autorskiej brak zróżnicowania stanowisk, wobec czego nie sposób mówić o dyskusji,
- „podręcznik został rozbudowany” – z tym akurat można się zgodzić o tyle, że rozbudowany został ponad wszelką miarę,
- „wprowadza wiele pojęć, które wcześniej były omawiane w ramach przedmiotu Wiedza o społeczeństwie” – zapowiedź zdecydowanie bez pokrycia,
- „uczeń nie musi zapamiętać wszystkich informacji” – szkoda tylko, że z podręcznika w żaden sposób nie wynika, które powinien zapamiętać,
- uczeń „powinien zrozumieć procesy historyczne ostatnich 80 lat” – podręcznik z założenia dotyczy tylko 34 lat z tego okresu,
- „celem nauki nie jest wbicie ucznia w dany klucz” – to stwierdzenie jawnie kłóci się z treścią podręcznika,
- „nowoczesne sposoby nauczania już dawno odeszły od humboldtowskiego stylu lekcji frontalnej” – metody tak, ale na pewno nie na podstawie tego podręcznika będzie można organizować współpracę ucznia z nauczycielem „z równoczesną możliwością podjęcia debaty”,
- twierdzenie, że pytania znajdujące się na końcu poszczególnych rozdziałów dają „możliwość powtórki przepracowanego materiału, przede wszystkim zaś otwierają pole do dyskusji i wymiany poglądów” jest całkowicie nieprawdziwe, gdyż pytania te sprawdzają jedynie w sposób mechaniczny wiedzę faktograficzną,
- równie nieprawdziwe (żeby nie powiedzieć bałamutne) jest stwierdzenie, że „forma podręcznika przygotowuje ucznia do dalszej drogi akademickiej [...]”. Uczeń wiążący swoją przyszłość ze studiami na kierunkach huma-

nistycznych po pracy z tym podręcznikiem będzie doskonale przygotowany, ponieważ wymaga on pewnej dozy samodzielności i nie narzuca prac domowych lub poleceń zadań do wykonania”. Książka Roszkowskiego nie stymuluje rozwoju intelektualnego uczniów i (wbrew zapowiedziom autora) nie rozbudza zainteresowania historią. Dobór treści (pominąwszy jej obszerność) i sposób prowadzenia narracji nie ma nic wspólnego z przygotowaniem do studiowania. Żaden podręcznik nie „narzuca prac domowych” (więc i ten nie jest wyjątkiem). Gotowość do studiowania nabywa się raczej w drodze rozwijania myślenia historycznego i umiejętności, takich jak choćby analizy, krytyki źródła, czy syntezy, a nie przez brak w podręczniku „zadań do wykonania”.

Podręcznik Roszkowskiego nie wyjaśnia przeszłości lecz jedynie stara się ją oceniać (i to często stosując ahistoryczne zabiegi). Jest jedynie bronią w światopoglądowo-politycznej walce. Nie powinien być przeznaczony do użytku szkolnego.

## Recenzja podręcznika:

**Wojciech Roszkowski, *Historia i terażniejszość 1980–2015. Podręcznik dla liceów i techników. Klasa 2*, Wydawnictwo Biały Kruk, Kraków 2023, ss. 344**

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. hab. Mirosława Szumiłę, dr. Wiesława Charczuka, mgr. Klemensa Stróżyńskiego. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1145/2/2023.

W pracy wyróżnić można kilka grup poruszanych problemów. Są to stosunki międzynarodowe, sprawy polskie i europejskie oraz problemy społeczne. Niewątpliwie najlepiej omówione zostały stosunki międzynarodowe w okresie od roku 1980 do 2015. Bardzo dobrze jest napisany podrozdział zatytułowany *Siła USA i słabość ZSRR* (s. 14). Brakuje tu jednak wzmianki o sowiecko-amerykańskiej deklaracji z 29 maja 1972 r., w której stwierdzano: „Przesłankami dla utrzymania i umocnienia między ZSRR a USA pokojowych stosunków jest uznanie interesów bezpieczeństwa stron, opartego na zasadzie równości i wyrzeczenia się użycia siły, lub groźby jej użycia”. Było to pierwsze zawarte po wojnie uzgodnienie, któremu można przypisać wzajemne uznanie stref wpływów.

W sposób interesujący omówione zostały problemy wewnętrzne ZSRS i sowieckiego bloku, w tym także trudności *pieriestrojki*, rozpad państwa i pucz Janajewa (s. 85, 93, 98, 104, 106, 119, 124). W rozdziale *Annus mirabilis* (s. 110) autor stwierdza, iż: „prezydent George Bush ewidentnie nie zdawał sobie sprawy z wewnętrznej siły przemian w tej części świata, z determinacji narodów środkowoeuropejskich w dążeniu do niepodległości”. Jednak w owym czasie nikt sobie z tego sprawy nie zdawał, natomiast z punktu widzenia Stanów Zjednoczonych największym ryzykiem w tym regionie była destabilizacja Związku Sowieckiego, co zresztą autor przyznaje kilka stron dalej (s. 117–118). Podobnie w przypadku secesji Estonii i Łotwy (s. 120) autor wskazuje na obawy, że deklaracje niepodległości mogły wzmocnić opór przeciwko ulubieńcowi Zachodu – Gorbaczowowi i utrudnić odprężenie, zaś „O potrzebach wolnościowych zniewolonych przez tyle lat ludów i krajów nikt nie myślał”. Jednocześnie informuje, że w kwietniu 1990 r. prezydent Bush poparł dążenie państw bałtyckich do niepodległości i we-

zwał rząd ZSRS do pokojowego załatwienia sporu”. Czyli jednak prezydent USA myślał o losie zniewolonych narodów... Występuje tu zatem wyraźna sprzeczność.

Do spraw polskich autor ma specyficzne podejście. Pisząc o konieczności samooceny (s. 58) – co jest postulatem interesującym – zamieszcza następujący cytat: „Ale za cóż nasz naród miałby się wstydzić? Za paru łajdaków? A któryż naród nie ma ich w swojej historii? Nawet bardzo pobieżny rzut oka na naszą długą już historię pokazuje, że nasze zasługi dla Europy, wkład w jej rozwój i zachowanie różnych wartości, w tym moralnych, są wielkie, są powodem do chluby, nie do wstydu”. To raczej samouwielbienie, a nie samoocena i dydaktyczność jest mało przydatne.

O spotkaniu Wojciecha Jaruzelskiego i Stanisława Kania w Brześciu 3 kwietnia 1981 r. autor pisze (s. 62), że „nie wiadomo dokładnie, co ustalono”. Coś jednak wiadomo. Spotkanie odbyło się nocą z 3 na 4 kwietnia w wagonie kolejowym na brzeskim dworcu. Rozmówcami polskich przywódców byli Jurij Andropow i Dimitrij Ustinow, którzy nalegali na wprowadzenie stanu wojennego. W przeciwnym razie Ustinow groził embargiem na dostawy surowców dla Polski. Kania i Jaruzelski obiecali podpisać dokumenty dotyczące wprowadzenia stanu wojennego. Wkrótce po tym spotkaniu, 7 kwietnia, manewry *Sojusz 81* zostały odwołane.

Jako jeden z najważniejszych dokumentów pierwszej części Zjazdu „Solidarności” autor określa *Przesłanie do ludzi pracy Europy Wschodniej* (s. 65). Jak słusznie pisze Andrzej Friszke<sup>1</sup>, nie była to inicjatywa Krajowej Komisji Porozumiewawczej, lecz wniosek zgłoszony z sali przez jednego z uczestników. To przesłanie nie spotkało się jednak, bo spotkać się nie mogło, z odzewem ze strony zniewolonych adresatów. Ożywiało natomiast obawy, że może skłonić Rosjan do zbrojnej interwencji w Polsce.

Podjmując rozważania o polityce *appeasementu* wobec byłego Związku Sowieckiego w latach 90. XX w., autor bez związku z tematem pisze: „...niezbyt rozsądny brytyjski premier David Lloyd George zaproponował w 1920 r. bolszewikom wielki obszar naszego terytorium, praktycznie całą Polskę wschodnią. Podzielił on nasz kraj wg tzw. linii Curzona. Chętnie dawał to, co nie było jego” (s. 131). Autor pomija milczeniem fakt, że celem tej propozycji było powstrzymanie marszu bolszewickiego na Polskę. Zamierzano zaproponować Rosjanom granicę zbliżoną do etnicznej. Polski premier Władysław Grabski czuł się zmuszony w lipcu 1920 r. na konferencji w Spa przystać na te warunki. Rosjanie oferty nie przyjęli, licząc, że będą w stanie zająć całą Polskę. Ponadto twierdzenie, że niemal cała Polska wschodnia pozostała poza linią Curzona, mija się z prawdą.

---

<sup>1</sup> A. Friszke, *Rewolucja Solidarności. 1980–1981*, Kraków 2014, s. 591.

Polska nie miała jeszcze wówczas wytyczonej granicy wschodniej. Na byłych kresach Rzeczypospolitej mieszkało wielu Polaków, ale polskie aspiracje do tych terenów kolidowały z aspiracjami Litwinów, Białorusinów i Ukraińców. To są sprawy tak oczywiste, że trudno zrozumieć, czym się autor kierował, wprowadzając czytelnika w błąd.

W części *Wielkie zmiany 1989–1991* (s. 150) autor omawia m.in. „polski okrągły stół” i wybory z czerwca 1989 r. (s. 159). Słusznie zauważa, że „Porozumienie »okrągłego stołu« miało historyczne znaczenie, zapoczątkowując pokojowe przemiany ku demokracji i gospodarce wolnorynkowej w skali całego bloku sowieckiego. Nie należy jednak zapominać, że było to porozumienie elit, a nie wyraz woli całego społeczeństwa”. Ten zarzut jest absurdalny. Jak świat światem, wszelkie porozumienia zawierają „elity”, a te obecne przy okrągłym stole były bardzo reprezentatywne. Nie jest jasne, na jakiej podstawie autor twierdzi, że „wyborcy utracili zaufanie do kombinowanych wyborów i elit” (s. 161). Wręcz przeciwnie, wybory potwierdzały akceptację dla kompromisu zawartego przy „stole”. Trudno też zrozumieć autora, który najchętniej używa terminu „elity” w znaczeniu jeśli nawet nie obraźliwym, to na pewno deprecjonującym.

Tekst poświęcony początkom transformacji ustrojowej (s. 171) zawiera sprzeczne tezy. Autor zarzuca bowiem rządowi, że w procesie prywatyzacji dopuścił do sprzedaży majątku państwowego po zaniżonych cenach. Wcześniej jednak pisał, że w Polsce brakowało ludzi posiadających środki finansowe na zakup prywatyzowanych firm, a zadłużenie kraju nie ułatwiało napływu obcego kapitału.

Passus o roli Kościoła w okresie transformacji jest zupełnie bezkrytyczny (s. 176). Pojawia się zdanie ujawniające katechetyczne skłonności autora: „Elity zapomniały o przykazaniach dekalogu, zaczęły kierować się głównie lewicowymi ideami zaczerpniętymi z Zachodu, rezygnując z odwiecznych, sprawdzonych wartości”. To oczywiście jest osobisty pogląd autora, a nie rzeczowa analiza sytuacji, jakiej należałoby oczekiwać po pracy aspirującej do roli podręcznika.

W rozdziale *W Polsce wraca stare* (s. 243) przedstawiono sytuację polityczną w Polsce w latach 90. Relacja autora nie jest obiektywna. Dymisję rządu Jana Olszewskiego przedstawia się tu właściwie jako zamach ze strony większości parlamentarnej. Towarzyszy temu atak na prezydenta Lecha Wałęsę: wypomina mu się jego kontakty ze służbą bezpieczeństwa w latach 70. W sumie prezentacja tych wydarzeń nie jest przekonująca.

Podrozdział zatytułowany *Zanik tożsamości kulturowej* (s. 296) zawiera antyimigracyjne poglądy autora; dydaktycznie jest zupełnie nieprzydatny.

W tekście *Pełnia władzy postkomunistów* (s. 301) skoncentrowano się na krytyce rządu Leszka Millera, zarzucając mu skłonność do „wierności Kremlowi”. Krytyczną ocenę transformacji poparto opinią włoskiej komunistycznej dziennikarki Barbary Spinelli. Autor słusznie wskazuje, że rząd Millera zaczął pracę



w pogarszającej się sytuacji gospodarczej. Nic jednak nie pisze o negocjacjach akcesyjnych, a wyniki referendum dotyczącego przystąpienia do Unii Europejskiej z 7–8 czerwca 2003 r. (77,45% głosów „za”) deprecjonuje, wskazując na niską frekwencję (58,85%). Podkreśla, że głosów na „tak” nie oddała nawet połowa uprawnionych do głosowania. To hipokryzja. Na tej samej zasadzie można by zakwestionować większość parlamentarną osiąganą dzięki systemowi D’Hondta. Autor w ogóle nie wspomina o warunkach akcesji. Największe sukcesy tego czasu stanowią jego zdaniem zwycięstwa Adama Małyszka i otwarcie Muzeum Powstania Warszawskiego (zasługa Lecha Kaczyńskiego).

W tekście *Cień katastrofy smoleńskiej* (s. 322) Wojciech Roszkowski pisze, że „wiele osób jest do dzisiaj przekonanych, że doszło do zamachu”. Pomija fakt, że wpływ na to miały publicznie, wielokrotnie powtarzane wypowiedzi Jarosława Kaczyńskiego i Antoniego Macierewicza.

Było oczywiste, że po śmierci prezydenta Lecha Kaczyńskiego w katastrofie smoleńskiej obowiązki prezydenta musi przejąć marszałek Sejmu. Autor komentuje złośliwie tę procedurę, pisząc (s. 325), że Bronisław Komorowski „przedstawiał się jako mąż stanu, który stanął na wysokości zadania”.

Tekst *Pełnia władzy PO–PSL* (s. 326) to paszkwil na rządy tej koalicji. Autor nawet nie stara się zaprezentować bezstronnej analizy. O wyborze Donalda Tuska na przewodniczącego Komisji Europejskiej pisze tak: „decyzja premiera Tuska, by zamienić swoje stanowisko szefa polskiego rządu na przewodniczącego Unii Europejskiej spowodowała na początku 2014 r. poważne perturbacje w PO”. Autor specjalizuje się złośliwych komentarzach pod adresem nie ulubianej przez niego opcji politycznej. Wprowadza w błąd czytelnika, twierdząc, że Tusk sobie coś wybrał. Tymczasem wie przecieź, że wybór na to stanowisko nie zależy od kandydata, a poza tym ujawniał szacunek przywódców państw europejskich dla polskiej transformacji.

Do spraw społecznych, w tym do kultury Zachodu, autor nawiązuje kilkakrotnie, najczęściej krytycznie, czasem z katechetycznym zacięciem. Pisze na przykład (s. 45): „Upadek wiary w rozum nie zwrócił myślicieli na ogół ku wierze w Boga, ale ku zakwestionowaniu sensu świata i możliwości ludzkiego poznania. Pod koniec XX wieku tego rodzaju tendencje »postmodernistyczne« zamknęły błędne koło kultury Zachodu, w której najpierw »umarł Bóg«, jak tego chciał Nietzsche, a w końcu »umarł też człowiek«. Odpowiedzią i mądrym wyjściem z tego kręgu była encyklika św. Jana Pawła II *Wiara i rozum (Fides et ratio)*, 1998”. Na temat światowej literatury końca XX w. Wojciech Roszkowski ma pogląd zdecydowany: przeżywa ona wyraźny kryzys (s. 45.). Od autora podręcznika oczekuje się jednak rzeczowej analizy, a nie narzucania osobistych poglądów.

Rozważania na temat współczesnej demokracji (s. 238) są dość mętne. Parlamentowi Europejskiemu zarzuca, że jest zdominowany przez współpracę dwóch ugrupowań niewystępujących w żadnym parlamencie krajowym: Europejskiej

Partii Ludowej – kiedyś określanej jako chadecja, choć od dawna z chadecją nie ma nic wspólnego oraz socjalistów różnych odcieni. Pomijając, że samo stwierdzenie niezupełnie odpowiada prawdzie (np. socjaliści są reprezentowani w wielu parlamentach), to autor zapomniał dodać, że Parlament Europejski jest wyłaniany w drodze wyborów powszechnych. Pojawia się też stwierdzenie, że „Polska broni się przed »liberalizacją demokracji«” – nie jest jasne, o co autorowi chodzi: czy o obezwładnienie Trybunału Konstytucyjnego, czy polityczną kontrolę nad wymiarem sprawiedliwości.

Tekst *Funkcjonowanie Unii Europejskiej* (s. 273) jest bardzo krytyczny. Autor wspomina o „dorobku prawnym” Unii (*Acquis communautaire*), ale nie wyjaśnia, że jego akceptacja była wymagana od państw starających się o członkostwo. Nie pisze też o innych zobowiązaniach, w tym o respektowaniu wyroków Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości i o zasadzie niestosowania prawa krajowego w przypadku jego kolizji z prawem unijnym (zasada nadrzędności prawa Unii).

Fragment *Demografia, gospodarka i polityka* (s. 290) również jest bardzo stronniczy i krytyczny w odniesieniu do Europy Zachodniej. Wskazuje na zanik tradycyjnej rodziny i rzekomo wynikający z tego kryzys demograficzny. Autor podejmuje też problem LGBT i *gender*. W obu przypadkach brakuje jasnego określenia, co pojęcia te oznaczają. Na temat LGBT czytamy: „Ideologia LGBT uzurpujająca sobie miano nauki jest w istocie pochodną z gruntu błędnych teorii Marksa i Engelsa” (s. 312–313) – to pogląd autora, a nie rzeczywista proveniencja tego terminu. Równie „odkrywcza” jest opinia autora, że cywilizacje, w których życiu społecznym dominował seks, upadały.

Szkoda, że autor nie ograniczył się w tej książce do omówienia stosunków międzynarodowych, na których zna się bardzo dobrze. Jego nader osobliwe poglądy na tematy społeczne, wyraźna stronniczość w ocenie niepopularnych przez niego orientacji politycznych, demonstrowana niechęć wobec kultury Europy Zachodniej oraz Unii Europejskiej, wreszcie zaniedbania redakcyjne, w tym brak indeksu (którego nie może zastąpić nawet zdjęcie autora), prowadzą do stwierdzenia, że książka ta nie może aspirować do roli podręcznika.



## Recenzja podręcznika:

**Joanna Niszczyńska, Stanisław Zając, *Historia i teraźniejszość. Szkoła branżowa I stopnia*, SOP Oświatowiec, Toruń 2022, ss. 175**

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. hab. Aleksandra Głogowskiego, dr. Pawła Milcarka, dr. hab. Jarosława Pacuły; korekta językowa Jadwiga Gosieniecka-Szczerbatko. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1156/2022<sup>1</sup>.

Pierwsze 40 stron jest poświęconych wiedzy o społeczeństwie: człowiek jako istota społeczna; zagrożenia totalitarne i autorytarne; wspólnota rodzinna. Pojawia się tu pojęcie „rodziny nuklearnej”. Fatalne określenie, a autorzy nie wyjaśniają etymologii. Chodzi zapewne o łacińskie słowo *nucleus* oznaczające jądro czy ziarno (s. 17), co miałyby oznaczać rodzinę składającą się z rodziców i dzieci.

Podręcznik kończy rozdział podobnych rozmiarów poświęcony wiedzy o Polsce. Problematyka ta dominuje w podręczniku, zajmując ok. 90 stron. Autorzy doprowadzają swoją narrację do lat dwudziestych naszego stulecia. Godna uwagi zwięzłość i jasny sposób przedstawienia dość skomplikowanej tematyki korzystnie wyróżnia ten podręcznik.

W rozdziale poświęconym polityce Stalina wobec walczącej Polski (s. 54) autorzy piszą o tworzeniu przez Stalina po 1942 r. polskich formacji wojskowych. Nie wspomnieli jednak o powstaniu Armii Polskiej w ZSRR, dowodzonej przez gen. Władysława Andersa. Pisząc o niemieckich reparaacjach dla Polski (s. 57), należało wyjaśnić, że miały zostać wypłacone z puli przeznaczonej dla Rosjan. Omówienie powstania węgierskiego w 1956 r. kończy zdanie: „Zachód nie zamierzał występować przeciwko ładowi jałtańskiemu” (s. 66). Przecież jest zupełnie oczywiste, że tylko interwencja zbrojna mogła Rosjan powstrzymać, a to ozna-

---

<sup>1</sup> Por. z recenzją przedstawioną przez Piotra Kimlę, s. 187–190 (w tym tomie).

czaloby wojnę światową, która zapewne nie służyłaby również powstańcom węgierskim. Obecnie również wspiera się Ukrainę, ale usiłuje się uniknąć bezpośredniej wojny z Rosją, w obawie przed globalną katastrofą. Na s. 71 wymienia się wśród „ojców Europy” Roberta Schumana, Konrada Adenauera i Jeana Monneta. Niesłusznie jednak zaliczono Monneta do chadecji. Chadekami byli Schuman, Adenauer i włoski polityk Alcide de Gasperi. Niemniej proces integracji omówiono prawidłowo, zważywszy skrótową formę.

Dobrze przedstawiono kryzysowe przesilenia w PRL (s. 77–87), zarówno w odniesieniu do roku 1956, jak też 1968 czy 1970. Część „Czas ważnych zmian” (s. 89–109) zawiera między innymi dwie strony poświęcone Janowi Pawłowi II. Autorzy słusznie wskazują na przełomowe znaczenie roku 1989. Szkoda, że przy okazji omówienia przygotowań do wyborów z 4 czerwca 1989 r. zrezygnowano z przypomnienia, że wszyscy kandydaci Komitetu Obywatelskiego Solidarność, startowali w wyborach ze zdjęciem u boku Lecha Wałęsy, co miało służyć ich uwiarygodnieniu. Co do wyboru Wojciecha Jaruzelskiego, autorzy piszą, że został wybrany, uzyskując niezbędne minimum głosów. Może lepiej było podkreślić, że uzyskał jeden głos ponad niezbędne minimum. A dla lepszego zrozumienia sytuacji należało wskazać na obawy, że komuniści mogliby w przeciwnym przypadku podjąć próbę siłowego zachowania władzy.

Zdaniem autorów „odchodzenie od systemu komunistycznego najłagodniej i najszybciej dokonało się w Czechosłowacji” (s.108). Tymczasem „aksamitną rewolucję”, która dokonała się w listopadzie i grudniu 1989 r., poprzedziły trwające niemal cały rok 1989 demonstracje, dość brutalnie pacyfikowane przez tamtejszą milicję. Dobrze została przedstawiona ocena rządów komunistycznych w Polsce (s. 109).

W rozdziale „Polska na przełomie XX i XXI wieku” (s. 130–136) omówiono reformy rządu Jerzego Buzka. Miały być, jak autorzy piszą, „dokończeniem polskiej transformacji”. Ich zdaniem jednak „reformy pod wieloma względami nie były należycie przygotowane. Społeczeństwo najbardziej odczuło chaos”. Ocenę pozostawiam specjalistom. Ale należałoby pamiętać, że był to jedyny rząd, obok rządu Tadeusza Mazowieckiego, który miał odwagę podjąć próbę reform, które nie mogły mu natychmiast przysporzyć popularności.

Podręcznik kończy rozdział poświęcony wyzwaniom integracyjnym i informatycznym (s. 163). Autorzy piszą o problemach z przyjęciem konstytucji europejskiej, o traktacie lizbońskim, czemu towarzyszy zdjęcie prezydenta Lecha Kaczyńskiego podpisującego 10 października 2009 r. akt jego ratyfikacji. Temat ten zamykają akapity poświęcone Unii bez Wielkiej Brytanii (s. 164) oraz polityce klimatycznej Unii.

Podręcznik nie został zaopatrzony w żaden indeks. Zamyka go kalendarium wydarzeń i wykaz przydatnych stron internetowych. Spośród trzech opracowań aspirujących do roli podręcznika do HiT-u, ocenianych przez Komisję

do Oceny Podręczników<sup>2</sup>, podręcznik Joanny Niszczyńskiej i Stanisława Zajęcy oceniam jako najlepszy pod każdym względem. Jednak pełna jego ocena wymaga opinii specjalisty zajmującego się sprawami społecznymi, prawnymi i ustrojowymi.

---

<sup>2</sup> Por. z recenzjami podręcznika Wojciecha Roszkowskiego (Biały Kruk) przedstawionymi przez Andrzeja Kastorego, „Opinie Edukacyjne PAU”, 2023, t. XIX–XX, s. 112–115; Andrzeja Kastorego (w tym tomie), s. 177–181; Karola Sanojcy (w tym tomie), s. 165–176. Por. też z recenzjami podręcznika Izabeli Modzelewskiej-Rysak, Leszka Rysaka, Karola Wilczyńskiego, Adama Ciska (WSiP) przedstawionymi przez Andrzeja Kastorego (w tym tomie) s. 155–159 i Andrzeja Essena (w tym tomie), s. 161–164.





PIOTR KIMLA  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-3346-8748

## Recenzja podręcznika:

**Joanna Niszczyńska, Stanisław Zając, *Historia i teraźniejszość. Szkoła branżowa I stopnia*, SOP Oświatowiec, Toruń 2022, ss. 175**

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. hab. Aleksandra Głogowskiego, dr. Pawła Milcarka, dr. hab. Jarosława Pacuły; korekta językowa Jadwiga Gosieniecka-Szczerbatko. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1156/2022<sup>1</sup>.

Pisanie podręcznika wymaga dogłębnej wiedzy z określonych dyscyplin naukowych oraz zdolności syntezy. Mało kto uosabia te przymioty. Gdyby chodziło tylko o wiedzę, to profesorowie winni pisać podręczniki dla szkół każdego stopnia. Często jednak mamy do czynienia z profesorami-erudytami, których erudycja stanowi przeszkodę w klarownym prezentowaniu treści. Gubiąc się nie raz w szczegółach, nie są w stanie dostarczyć prawidłowej syntezy. Z kolei bez głębokiej znajomości problematyki poprawny, skondensowany, syntetyczny przekaz nie jest możliwy i może być poprawny tylko przez przypadek. Przygotowanie książki stanowiącej podręcznik do przedmiotu szkolnego jakim jest historia i teraźniejszość, obok trudności wynikającej z faktu, że wymaga on wiedzy historycznej, politologicznej, prawnej i administracyjnej – występuje jeszcze ta trudność, że nie sposób uciec od napięcia tworzącego się pomiędzy pedagogiką – chęcią kształtowania postaw, wychowywania itp. a autentycznym doświadczeniem, rzeczywistością opisywaną przez naukę; napięcia pomiędzy normatywizmem, tworzeniem wymiaru powinnościowego (mówieniem, jak powinno być) a deskryptywnym ujmowaniem rzeczywistości (mówieniem, jak jest). Potwierdzeniem tego w omawianym podręczniku jest skupienie się i akcentowanie takich pojęć jak dobro wspólne, *pro publico bono*, etc. Jest to zrozumiałe z pedagogicznego punk-

---

<sup>1</sup> Por. z recenzją przedstawioną przez Andrzeja Kastorego, s. 183–185 (w tym tomie).

tu widzenia, ale problematyczne z punktu widzenia dominujących współcześnie teorii polityki.

Analizuję tylko te części podręcznika, które odnoszą się do określonych doktryn politycznych. W moim przekonaniu kilka kwestii wymaga korekty:

1. W rozdziale II, w części poświęconej dobru wspólnemu, brakuje zasadniczej uwagi, że bardzo trudno jest je zdefiniować w odniesieniu do większych wspólnot. Źródłem tego kłopotu jest dyferencjacja poglądów we współczesnym, pluralistycznym społeczeństwie. Przyczyną są różnice się do siebie wizje dobra i dobrego życia. W starożytności i w średniowieczu naczelne zadanie władzy było wyrażane *explicite*. Przykładowo, św. Paweł z Tarsu mówi, że władza ma prowadzić ludzi ku dobremu. Św. Paweł zakłada zatem, że władza dobrze wie, czym jest i gdzie leży dobro. Dzisiejsze oświadczenie władzy politycznej, że sensem jej działania jest prowadzeniu ludzi ku dobremu byłoby prawdopodobnie odebrane jako impertynencja. Naturalnie każda partia polityczna ma swoją wizję dobra wspólnego. Zwyciężając w wyborach, czuje się zobligowana do jej realizacji. Jednak nie odbywa się to pod hasłem prowadzenia ludzi ku dobremu, bo nie ma zgody w obrębie społeczeństwa na jednolitą wizję dobra, a w kontekście międzynarodowym nie ma takiej zgody pomiędzy społeczeństwami. Dlatego nowożytnie i nowoczesne teorie polityczne nie są zbudowane na wizji dobra. Ojcem tych nowożytnych i nowoczesnych teorii politycznych jest Thomas Hobbes – nie Platon, nie Arystoteles, nie Rzymianie, nie św. Augustyn i nie św. Tomasz. Hobbes jest tym dla nowożytnej teorii politycznej, czym Kartezjusz dla nowożytnej filozofii. Hobbes zdał sobie sprawę, że wizja dobra nie jest właściwym fundamentem do budowy teorii politycznej i co za tym idzie do budowy państwa, ponieważ wizje dobra różnią się do siebie i nigdy nie uzyskuje się w tym względzie konsensusu. Trzeba znaleźć zatem taki punkt fundujący państwo (i teorię polityczną), na który zgodzą się wszyscy ludzie, niezależnie od koloru skóry, wyznawanej religii, szerokości geograficznej, historii, tradycji polityczno-prawnej. Tym punktem jest strach przed śmiercią. Tym punktem jest instynkt samozachowawczy. Na gruncie prawnym instynkt samozachowawczy przyjmuje status uprawnienia naturalnego, które jest niezbywalne. Można powiedzieć, że pierwszym prawem człowieka jest prawo do zachowania życia.
2. W kontekście starożytnych Rzymian prawidłowe jest rozróżnienie na *res publica* i *res prywatna*, ale brakuje wiele wyjaśniającej, klasycznej, Cyceciańskiej definicji państwa: „A więc państwo jest to rzecz ludu. Lud zaś to bynajmniej nie każde zbiorowisko ludzi skupionych dowolnym sposobem, lecz wielka ich gromada zespolona przez uznanie tego samego prawa i przez pożytek wynikający ze wspólnego bytowania”. Istotą tej definicji

jest fakt, że lud coś wyróżnia, lud coś definiuje. Tą cechą dystynktywną ludu jest posłuszeństwo wobec prawa. Dopiero, gdy ten warunek jest spełniony ma sens żebyśmy byli razem (pożytek ze wspólnego bytowania). Dla Cyserona najistotniejszy jest ten węzeł prawny, stąd definiowanie państwa poprzez prawo. Zrozumienie w polskim społeczeństwie doniosłości posłuszeństwa prawu, wyrabiania cnoty posłuszeństwa, jest czymś szalenie istotnym i powinno znaleźć się w podręczniku.

3. Gdy mowa o ideologii i doktrynie, to koniecznie należałoby dopełnić te dwa pojęcia programem politycznym. Na gruncie politologii mamy bowiem do czynienia z triadą: ideologia–doktryna–program polityczny. Jest to istotne, ponieważ w ten sposób uczniowie mogliby zrozumieć, że poszczególne punkty, które znajdują się w programie politycznym, nie znalazły się w nim *deus ex machina*, lecz są wynikiem poglądów doktrynalnych i szerzej ideologicznych przedstawicieli poszczególnych partii – teoretyków partii.
4. Wizja dobra wspólnego liberałów – uściślenie jest konieczne, w jaki sposób ono jest tworzone, wedle liberałów. Otóż ono jest tworzone przez jednostki realizujące swój partykularny interes, ale przyczyniające się do tworzenia dobra wspólnego. Jeśli w państwie mamy infrastrukturę hotelową, która jest elementem materialnego dobra wspólnego, to właściciele tychże hoteli, zbudowali je i prowadzą nie dlatego, że przejęli się losem podróżnych, którzy będąc w danej okolicy nie mieliby gdzie zażyć spoczynku w czystej pościeli. Ich impulsem do działania jest chęć zysku, ale nie zmienia to faktu, że jednocześnie tworzą oni infrastrukturę hotelową – a więc materialne dobro wspólne. Jeśli przedsiębiorca ma świetny pomysł na biznes, to zatrudnia ludzi, wypłaca im pensje, udziela urlopów wypoczynkowych, płaci ZUS i wszystkie inne daniny na rzecz państwa, nie dlatego, że nie może spokojnie spać, wiedząc, że są ludzie bezrobotni, ale dlatego, że samodzielnie nie jest w stanie wykonać produktu, który ma wzięcie na rynku. Kierują nim więc pobudki egoistyczne, ale nie zmienia to faktu, że przyczynia się on do budowy dobra wspólnego – zatrudnia pracowników i o nich dba.
5. W kontekście liberalizmu i konserwatyzmu istotne wydaje się wskazanie na to, że współcześnie istnieje wiele liberalizmów i wiele konserwatyzmów. Potrafią się one od siebie bardzo różnić, jak przykładowo konserwatyzm autorytarny, któremu patronuje teokrata francuski Joseph de Maistre od konserwatyzmu bez odniesień do Boga, któremu patronuje David Hume. Zatem na religię powołuje się pewien typ konserwatyzmu, nie zaś każdy konserwatyzm.
6. Za ważne i celne trzeba uznać ukazanie istoty komunizmu, którym jest zniesienie własności prywatnej. Jest to istotne, ponieważ często próbuje

się charakteryzować komunizm jako system, w którym istniała cenzura, policja polityczna, więźniowie polityczni. Zjawiska te istniały w Europie na długo przed pojawieniem się komunizmu.

7. Nie każda fundacja i stowarzyszenie jest organizacją *non-profit*.
8. Przy społeczeństwie obywatelskim należałoby wspomnieć, że rozwija się ono w oparciu o tzw. kapitał społeczny. Kluczowym elementem kapitału społecznego jest zaufanie społeczne. Tam, gdzie zaufanie jest niskie, perspektywy rozwoju społeczeństwa obywatelskiego nie są dobre (np. w Polsce).
9. W kontekście totalitaryzmu należałoby wspomnieć, że system ten stał się możliwy dzięki rozwojowi techniki, która umożliwiła kontrolę myślenia. Nie chodzi przecież o to, że „klasycy” tyranii nie pragnęliby totalnej kontroli nad obywatelami. Chodzi o to, że zdawali sobie sprawę, że nie posiadają do tego środków. Środki te pojawiły się w XX. wieku.
10. Prawo naturalne nie jest, jak chcą autorzy podręcznika, prawem wynikającym z ludzkiej natury, ale ogólnie z natury. Kluczowe twierdzenia w tym względzie pochodzą od stoików: wszystko, co istnieje przenika boska pneuma, boskie technienie. To technienie ma różne natężenie w różnych bytach (tonus pneumatyczny). To technienie jest rozumne i tworzy w świecie konieczne, rozumne prawa. Zadaniem człowieka, który także jest przeniknięty tą rozumnością (ma określony tonus pneumatyczny wyższy od roślin czy zwierząt) jest odczytanie tych praw i nie sprzeciwianie się im przez tworzenie ludzkiego prawa, które stałoby w sprzeczności z prawem naturalnym.

MAŁGORZATA PAWLAK  
UNIwersytet Wrocławski  
ORCID 0000-0003-2238-7747

## Recenzja podręcznika:

**Asmut Brückmann, Eva-Maria Kabisch, Krzysztof Kowalewski, Jelko Peters, Patrycja Pieńkowska-Wiederkehr, Jerzy Pysiak, Olga Pytlińska, Ryszard Sajkowski, Birgit Scholz, Helge Schröder, Franz-Josef Wallmeier, Marta Wielińska, Mateusz Wilk, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5.* Krzysztof Gutowski, Krzysztof Kowalewski, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2022, ss. 259, 87 [część starożytnicza]**

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Zbigniewa Dalewskiego, mgr Marii Kubackiej, dr hab. Jarosława Pacuły. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1120/1,2/2021. [Rozdziały I–V (prahistoria i historia starożytna)]<sup>1</sup>.

Recenzowany podręcznik należy do serii powstałej w ramach międzynarodowej współpracy Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów z przeznaczeniem dla szkół w obu tych krajach. W polskiej wersji językowej przeznaczony jest do klasy piątej szkoły podstawowej i obejmuje okres „od prahistorii do średniowiecza”. Dostosowanie do założeń programowych w obu krajach wymusiło podział na dwa tomy – w drugim skromniejszym objętościowo, opatrzonym dość mylącym podtytułem („Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności”) znalazły się treści nieuwzględnione w tomie wspólnym, a przewidziane w polskiej podstawie programowej. Książka wykazuje wszelkie cechy gatunkowe – dopasowana jest do organizacji procesu nauczania i przez różnorodną zawartość spełnia przypisane pisarstwu podręcznikowemu funkcje.

---

<sup>1</sup> Por. z recenzją przedstawioną przez Bartosza Kołoczka, s. 201–204 (w tym tomie).

Część poświęcona najdawniejszym dziejom ludzkości (prahistorii i historii starożytnej) zajmuje 121 stron, czyli połowę objętości publikacji, i podzielona została na 5 rozdziałów, a w ich obrębie na łącznie 24 jednostki tematyczne. Osobno wydzielone zostały w każdym rozdziale dwa moduły: „Warsztat historyka” i „Test kompetencji”. Nieco odmienna jest konstrukcja tomu dodatkowego, gdzie treści z historii starożytnej znalazły się w trzech odrębnych suplementach do rozdziałów 3, 4 i 5 (Wschód, Grecja, Rzym). Pod względem wewnętrznej konstrukcji prezentowany podręcznik uznać można za modelowy. Tekst główny uzupełniają czytelne ilustracje, mapy, infografiki, teksty źródłowe i popularno-naukowe, linie czasu z najważniejszymi wydarzeniami i wprowadzenia do tematu. Funkcję kontrolną i samokształceniową pełnią bloki ćwiczeniowe oraz test kompetencji, zbierający i podsumowujący wiedzę z każdego rozdziału. Poruszaniu się w gąszczu tych elementów pomóc ma uczniowi „instrukcja obsługi” umieszczona na początku podręcznika, bezpośrednio po spisie treści. A przy tym wszystkim układ graficzny nie daje efektu kakofonii – składowe obudowy dydaktycznej zostały zgrabnie skorelowane z tekstem, nie rozpraszają uwagi czytelnika i nie przeszkadzają w lekturze. Niewątpliwie przyjazny dla użytkownika jest nowatorski zabieg umieszczenia bloku ćwiczeniowego na co drugiej stronie (na końcu każdej rozkładówki), a nie tradycyjnie dopiero na końcu tematu. Wyraźnie też widać dbałość o szczegóły: wyczerpujące podpisy pod ilustracjami (w tym informacje o pochodzeniu i lokalizacji zabytków); umieszczanie wydarzeń w czasie historycznym („dwuwarstwowe” linie czasu z uwzględnieniem lat i wieków) i przestrzeni (mapy – przeglądowe, problemowe i konturowe w różnych rozmiarach, w tym niewielkie, mocno uproszczone na marginesach). Dobrano niebanalne teksty źródłowe, niejednokrotnie konfrontując je ze sobą, by pokazać różne punkty widzenia – na przykład starożytni autorzy o igrzyskach olimpijskich (s. 73), postępowaniu Juliusza Cezara (s. 97) czy dokonaniach Oktawiana Augusta (s. 99). Wyraźnie widoczny jest nacisk na przybliżenie uczniowi warsztatu pracy historyka, czemu służą zwłaszcza tematy wstępne, w dziale „Czym jest historia?”. Niezwykle cenne jest tu wskazanie na procedury (etapy pracy) analizy tekstu (zarówno źródłowego, jak i popularnonaukowego). Na szczególne uznanie zasługują też metody wdrażania ucznia do interpretacji innych typów źródeł – fotografii (na przykład s. 15, 17), dzieł rzeźbiarskich (np. s. 107), malowideł (np. s. 50, 60, 62), przedmiotów codziennego użytku (np. s. 35), numizmatów (np. s. 98, 115). Ciekawe i przemawiające do wyobraźni są przykłady aktualizacji i nawiązania do wiedzy pozaprzedmiotowej uczniów (dyskobol Myrona na plakacie igrzysk olimpijskich w 1948 r., s. 73; komiks „300”, s. 83; porównanie romanizacji i amerykańizacji, s. 106; nazwy planet – imiona rzymskich bogów, s. 106). No i *last but not least* – to czego należało się spodziewać po tym podręczniku i co jest jego największą wartością, czyli dbałość o osadzenie procesów i zjawisk historycznych w realiach Europy Środkowej przez liczne nawiązania do

śladów przeszłości na terenach dzisiejszej Polski i Niemiec. Osobny temat poświęcono więc na przykład burzliwemu sąsiedztwu rzymsko-germańskiemu (s. 108–111), a cechy miasta typu rzymskiego przedstawiono na podstawie rekonstrukcji układu urbanistycznego Trewiru (s. 105). Oczywiście, znalazło się też tradycyjnie miejsce dla wielkopolskiego Biskupina (s. 39), a w tekstach naukowych i popularnonaukowych wypowiadają się niemieccy i polscy historycy. Pomimo tych niezaprzeczalnych zalet uważna lektura podręcznika skłania jednak do sformułowania wielu uwag krytycznych bądź/i postulatycznych o różnym ciężarze gatunkowym. Zostały zebrane poniżej w kilku kategoriach.

### Błędy rzeczowe, niekonsekwencje i nieścisłości:

S. 21–22 i nast. – uczniowi trudno będzie poruszać się bez konfuzji w gąszczu narracyjnych nieścisłości i niekonsekwencji, na przykład w kwestii zasiedlenia Europy przez „człowieka”, neandertalczyka, *homo sapiens* czy „człowieka współczesnego” (s. 21–22). Zdziwić go może informacja, że tacy rzemieślnicy jak złotnicy, tkacze i garncarze pojawili się dopiero po odlewnikach w epoce brązu (s. 35), podczas gdy według autorów występowali już w neolicie (s. 31). Podobna niekonsekwencja dotyczy informacji o rozpowszechnieniu pochówku zmarłych w Europie Środkowej dopiero pod koniec epoki brązu (s. 35), podczas gdy trzy strony wcześniej (s. 32) zaprezentowano na ilustracji przykład pochówku neolitycznego z terenu dzisiejszej Polski.

S. 30 – określenie Catalhüyük mianem „obwarowanej osady” jest pojęciowym nadużyciem – jej specyfika polegała właśnie na tym, że żadnych „obwarowań” nie było. Funkcje obronne zapewniał charakter budownictwa, co nie zostało w tekście wyjaśnione.

S. 46 – niekonsekwentne odwołania do współczesności: „Nil bierze swój początek na terenach dzisiejszych Rwandy i Burundi. Każdej wiosny padały tam deszcze”. Jeśli odpowiedzialnie odnosić się do współczesnych realiów, to należałoby podać informację, że deszcze nadal padają w tym rejonie, oraz wyjaśnić uczniowi powód, dla których Nil dzisiaj już nie wylewa.

S. 78 – określenie „perioikoi” (perjojkowie) nie znaczy „wspólnie mieszkający”, lecz „mieszkający dookoła”.

S. 92 – informacje o początkach Rzymu niewiele mają wspólnego z najnowszymi ustaleniami nauki. Najdawniejsze osadnictwo nie obejmowało wszystkich siedmiu wzgórz Rzymu, połączenie istniejących osad i powstanie miasta nie było dziełem Etrusków, a Rzym raczej nie znajdował się też pod ich bezpośrednią władzą, choć przez pewien czas rządziła nim dynastia etruskiego pochodzenia.

S. 92 – zapis na linii czasu „287 r. p.n.e. – postanowienia zgromadzeń ludowych obowiązującym prawem” – jest to informacja nieścisła – podana data wy-



znacza moment rozciągnięcia decyzji plebejskich *plebiscita* na wszystkich obywateli. Klóci się to z przekazem tekstu głównego, że lud Rzymu już po utworzeniu republiki w 509 r. p.n.e. „wyrażał swoją wolę na zgromadzeniach ludowych”. Wysoce dyskusyjne jest też przypisywanie w tym okresie senatowi najważniejszej roli w państwie. W istocie bowiem najważniejsze decyzje państwowe, dotyczące na przykład wojny i pokoju, modyfikacji ustrojowych, wyboru urzędników zapadały na zgromadzeniach ludowych (komicjach).

S. 95 – w sposób bałamutny przedstawiona została organizacja Italii po rzymskim podboju. Tym, co odróżniało ośrodki o różnym statusie (sprzymierzeńców, municypia i kolonie), był zakres rzymskich praw obywatelskich ich mieszkańców, a nie obowiązki wojskowe, do których zobowiązane były wszystkie bez wyjątku. Wbrew zawartym w tekście sugestiom („część sprzymierzonych miast mogła dalej rządzić się sama”) Rzym nie ingerował w wewnętrzną strukturę administracyjną miast italskich.

S. 95 – stwierdzenie, że „zjednoczenie Italii przez Rzym zaniepokoiło Kartaginę” jest wysoce nieszczęśliwe z dwóch powodów. Po pierwsze – sugeruje, wbrew faktom, że to Kartagina była inicjatorem konfliktu znanego jako „wojny punickie”. A po drugie – nazywanie podboju Italii przez Rzym mianem „zjednoczenia” jest oczywistym anachronizmem, gdyż przywołuje realia o ponad dwa tysiące lat późniejsze, czyli XIX-wieczny proces zjednoczeniowy Włoch pod przewodnictwem Piemontu.

S. 96 – w opisie reformy wojskowej Mariusza brakuje kluczowej informacji, że rekrutowani do armii żołnierze mogli liczyć nie tylko na łupy wojenne, ale przede wszystkim na stały żołd.

S. 108 – wbrew informacji (na linii czasu) nie było „pasa umocnień na Renie i Dunaju” – opisane i zilustrowane w podręczniku umocnienia znajdowały się pomiędzy Renem a Dunajem (a nie wzdłuż przebiegu tych rzek). Zamieszanie terminologiczne pogłębia mapa (s. 111) „Limes gónnogermańsko-retycki” – nie jest bowiem jasne, który fragment linii granicznej należy rozumieć pod tym pojęciem. Stąd trudno będzie uczniowi wykonać zad. 1 („opisz przebieg limesu”). Aby ułatwić to ćwiczenie, można było odwołać się do bardziej ogólnej, ale za to przystępniejszej mapy na s. 91. No i po co komplikować nazwę umocnień powszechnie określanych w polskiej literaturze przedmiotu jako limes retycki (łac. *limes reticus*)?

### Mapy:

Większość tematów zaopatrzone w mapy umożliwiające lokalizację wydarzeń w przestrzeni. Choć prawidłowo ilustrują i uzupełniają warstwę narracyjną podręcznika, to jako zaawansowany środek symboliczny wydają się zbyt przełado-

wane treścią i trudne w odbiorze dla 12-latków. Ich autorzy nie ustrzegli się też większych lub mniejszych nieścisłości.

S. 9 – mapa świata według Herodota – nie wiadomo, dlaczego występuje w angielsko-łacińskiej wersji językowej.

S. 26 – Europa podczas ostatniego zlodowacenia – większość uczniów na pewno nie będzie wiedziała, co oznacza występujące w legendzie (i oznaczone rozłącznie na mapie) sformułowanie „paleolityczna sztuka naskalna i figuralna człowieka współczesnego”, zwłaszcza że sztuka naskalna bywa też przecież figuralną. Ułatwieniem dla ucznia mogłaby tu być ilustracja przedstawiająca *Wenus z Willendorfu* lub z *Dolních Věstonic*.

S. 37 – obronne ośrodki miejskie Celtów to „oppida”, a nie „oppidia”. Ich „miejskość” jest też mocno dyskusyjna.

S. 69 – mapa kolonizacji greckiej i fenickiej:

- uwzględnia kolonizację fenicką, o której w tekście autorskim nie ma ani słowa,
- wśród miast najbardziej zaangażowanych w działalność kolonizacyjną znalazła się Sparta, która założyła tylko jedną kolonię (i to nie rękami swoich obywateli),
- związane z mapą ćw. 3 (znajdź w atlasie, jak dzisiaj nazywają się dawne greckie kolonie i w jakich państwach się znajdują) jest dziełem tytanicznym, bo na mapie jest ich aż 47! Niektóre zresztą pod współczesnymi nazwami (np. Tarent), a inne (jak na przykład Naukratis czy Olbia) po prostu nie istnieją, będąc dziś tylko stanowiskami archeologicznymi. Dodatkowo niektóre występują nie pod nazwami greckimi tylko łacińskimi (jak na przykład Tarraco, o której greckiej przeszłości nic nie wiadomo). Uwzględniono też ośrodki, których znaczenie w świecie antycznym było marginalne. Poza tym, wbrew sugestiom autorów, uczniowie zajrzą raczej do Wikipedii, niż do jakiegoś bliżej niesprecyzowanego atlasu.

S. 72 – miejsca rozgrywania igrzysk ogólnogreckich – zamiast Istmia powinno być Istmia.

S. 84–85 – przy temacie „Aleksander Wielki tworzy światowe imperium” brakuje mapy. Uczeń nie dowie się więc, gdzie znajdują się miejsca najważniejszych bitew i obiekty geograficzne wymienione w tekście. Nie kompensuje tego braku umieszczona na następnej stronie mapa państw hellenistycznych.

S. 85 – moduł „W tym samym czasie w Europie” (z mapką konturową) – w zestawie trzech wydarzeń uwzględniono też Pergamon, leżący przecież w Azji. W podobnym module (s. 95) znalazła się z kolei informacja o śmierci Aleksandra Wielkiego w Babilonie.

S. 94 – mapa „Wojny punickie 264–146 r. p.n.e.” – jest słabo zróżnicowana kolorystycznie (odcienie zieleni) i przez to mało czytelna. Dodatkowo zawiera błędne informacje – wynika z niej bowiem, że Kartagina nigdy, nawet

po III wojnie punickiej, nie utraciła posiadłości leżących wzdłuż afrykańskiego wybrzeża Morza Śródziemnego – od Gibraltaru po Wielką Syrtę. Występujące na niej nazwy plemion zamieszkujących północną Afrykę (Maurowie, Numidowie, Berberowie) są w dużej mierze synonimami odnoszącymi się do zamieszkujących ten obszar w starożytności tubylczych ludów berberyjskich (zob. też mapa s. 118).

### Niewyjaśnione pojęcia i sformułowania, które mogą być niezrozumiałe dla ucznia:

Definicje pojęć zamieszczone na marginesach są krótkie i przystępne. Szkoda, że nie zostały zebrane w formie słowniczka. Może wystarczyłoby w istniejącym indeksie wyróżnić numery stron, na których odnaleźć można główną definicję (na przykład słowo „prowincja” ma tam aż 11 wskazań, które należy przejrzeć, aby odnaleźć definicję na s. 95).

S. 13 – wśród kategorii źródeł wymieniono nieznane jeszcze uczniowi pojęcia: inskrypcje, hieroglify. Pojęcia „inskrypcje” brak w indeksie, a definicja „hieroglify” podana jest dopiero na s. 52.

S. 47 – „dystrybucja zapasów wody”.

S. 76 – tetradrachma ateńska.

S. 84 – imperium (na s. 95 jest tylko definicja Imperium Romanum jako „państwa rządzonego przez Rzymian”).

S. 91 – apogeum.

S. 114 – teolog.

S. 117 – „pełnowartościowa moneta”.

### Linie czasu:

S. 18 – „obrazkowa” linia czasu zbudowana niekonsekwentnie – pokazuje etapy rozwoju ludzkości w różnych rejonach świata, bez niezbędnej korelacji geograficznej i chronologicznej:

1. etap (paleolit) – odnosi się do całej ludzkości

2. etap (neolit) – dotyczy Mezopotamii

3. i 4. etap (początki epoki brązu i żelaza) – dotyczą Europy Środkowej, z czego uczeń może błędnie wywnioskować, że w Europie paleolitu ani neolitu nie było.

S. 66 – „III tysiąclecie p.n.e. – ok. 1450 r. p.n.e. Rozwój kultury minojskiej na Krecie” – pierwsze określenie czasu (III tysiąclecie), jako zbyt ogólne, nie nadaje się na moment graniczny.

S. 54, 66, 74, 108 – w kilku miejscach brak konsekwencji w zapisie linii czasu przy pomocy lat i wieków (zapis cyframi arabskimi i rzymskimi).

S. 46 – na linii czasu rządy faraonów umieszczono tylko w przedziale czasowym 1600–1000 p.n.e., co sugeruje błędnie, że ani wcześniej, ani później faraonów w Egipcie nie było.

### Zadania dla uczniów:

S. 23 – pierwszy kontakt ucznia z analizą tekstu naukowego (Neandertalczyk i człowiek współczesny – przyjaciele czy wrogowie?) – opatrzony został instrukcją postępowania niemożliwą do zastosowania w całości na tym poziomie edukacji. Uczeń nie jest bowiem w stanie stwierdzić, w oparciu o własną wiedzę i doświadczenie, czy autor tekstu faktycznie poczynił jakieś nowe ustalenia naukowe. Autorzy chcą też, aby uczeń sprawdził w słowniku znaczenie nieznanego mu pojęć, lecz wyrazić wypada wątpliwość, czy 12-latek jest gotowy do przyswojenia tak złożonych terminów jak: „metody bezwzględnego datowania”, „wyższa forma organizacji społecznej” czy „lokalne przemieszanie gatunków”.

S. 25 – uczniowi trudno będzie poprawnie zinterpretować proces wytwarzania narzędzi krzemianych (pięściaka) na podstawie il. 5, zwłaszcza tajemnicze może mu się wydać zastosowanie do tej czynności kawałka drewna.

S. 33 – analiza porównawcza tekstów naukowych („Punkt widzenia”) – związane z nią polecenie nr 3 („Zapoznaj się z obydwoma powyższymi tekstami, stosując metodę podaną na s. 23. W przypadku każdego z nich wynotuj najważniejsze informacje i porównaj je ze sobą. Uzasadnij, argumenty którego autora są dla Ciebie bardziej przekonujące”) zdecydowanie przekracza możliwości percepcyjne ucznia. Trudno też oczekiwać od niego analizy porównawczej, bo zamieszczone teksty raczej się uzupełniają, niż ze sobą polemizują. Jeszcze trudniej byłoby oczekiwać od ucznia oceny jakości występujących w nich argumentów. Są to wymagania raczej na poziomie akademickim niż szkoły podstawowej. Zresztą jeden z przytoczonych fragmentów, autorstwa prof. Adama Ziółkowskiego, pochodzi z podręcznika używanego przez studentów. Na s. 38 – kolejna analiza tekstów źródłowych, w których poziom trudności wzrasta jeszcze bardziej. W poleceniu 3b uczniowie mają porównać kolejny tekst z dwoma przytoczonymi na s. 33.

S. 37 – zad. 2 jest niewykonalne – nie można wykazać różnic pomiędzy procesami wytopu brązu i żelaza, gdyż ten pierwszy nie został w podręczniku opisany – na wskazanej w zadaniu ilustracji (s. 34) przedstawiono wytop miedzi, a nie brązu.

S. 43, zad. 1 – trudno dociec, jakiej odpowiedzi oczekują autorzy na pytanie: „jaki związek z życiem Sumerów miał potop”? W tekście podręcznika nic nie jest w stanie naprowadzić na potencjalne rozwiązanie tej zagadki.

S. 57, zad. 2 – należy wątpić, czy uczeń ma wystarczające narzędzia, aby ocenić relację Herodota o budowie piramid („oceni relację greckiego historyka”). Sugerowane porównanie z tekstem podręcznika prowadzi anegdotycznie do konstatacji, że Herodot się mylił, bo według niego piramidy budowało 30 tys. ludzi (3x10 tys.), a nie 12–15 tys.

S. 78, zad. 1 – „Opisz wizerunki ukazane na il. 9 i 10” – obie te ilustracje przedstawiają hoplitów, a na il. 9 dokładnie opisano wszystkie elementy hoplickiego uzbrojenia. Zadanie ma więc charakter wyłącznie odtwórczy.

S. 78, zad. 3 – uczniowi trudno będzie znaleźć wyraźne podobieństwa i różnice w życiu obywateli Aten i Sparty, gdyż tę drugą potraktowano w podręczniku po macoszemu – tylko jeden krótki akapit (1/3 strony – „Sparta – polis wojowników”), podczas gdy Atenom poświęcono pełne cztery strony.

S. 113, zad. 3 – na pytanie „Dlaczego religia chrześcijańska znajdowała wielu zwolenników?” – na podstawie zawartości podręcznika można wymienił tylko dwa powody (wspomaganie ubogich ze wspólnej kasy (zresztą stosowane już wcześniej przez Żydów) oraz założenie, że wszyscy ochrzczeni byli „jednym w Chrystusie Jezusie”) – oba częściowo tylko prawdziwe i dalece niewystarczające jako wyjaśnienie sukcesu chrześcijaństwa.

S. 115, zad. 1 – nie jest jasne, w jaki sposób il. 3 przedstawiająca rybę jako symbol chrześcijaństwa może pomóc uczniowi w wyjaśnieniu powodów prześladowania wyznawców tej religii.

S. 115, zad. 4 – potencjalnie ciekawe, lecz wydaje się zbyt trudne dla ucznia kl. V szkoły podstawowej.

S. 117, zad. 2 i 3 – analiza ilustracji przedstawiającej scenę z sarkofagu „Rzymianie walczący z barbarzyńcami” – przekracza możliwości intelektualne 12-latków, a polecenie „zastanów się, jakie nastawienie do bitwy reprezentował artysta” nie precyzuje jasno oczekiwań wobec ucznia.

S. 120–121, zad. 2 i 4 – wymagają podobnych do siebie i niezbyt zaawansowanych kompetencji, czyli wyszukania informacji w tekście. Nieco na wyrost sformułowane są więc polecenia „sprawdź umiejętność analizy źródła” czy „sprawdź umiejętność wyciągania wniosków”.

### Problemy z dostosowaniem zawartości podręcznika do możliwości percepcyjnych i poziomu kompetencji uczniów klasy V szkoły podstawowej

1. Tematy lekcji są bardzo obszerne – każdy liczy minimum cztery strony! Tekst główny jest miejscami nadmiernie rozbudowany i utkany trudnymi terminami i sformułowaniami.
2. Teksty naukowe przeznaczone do analizy są w większości zbyt długie i za trudne, nawet dla średnio uzdolnionego ucznia w tym wieku. Zamieszcze-

nie instrukcji obsługi takiego tekstu (s. 23) nie stanowi wystarczającego alibi dla stawiania przed uczniem wyzwań na poziomie bez mała akademickim. Konieczne byłoby tu stopniowanie trudności oraz dobór łatwiejszych i krótszych fragmentów.

3. Mapy są zbyt szczegółowe i przez to trudne do interpretacji. Ten środek symboliczny stanowi zawsze ogromne wyzwanie dla ucznia i tu także konieczne jest stopniowanie trudności.
4. Zadania dla ucznia są w większości ciekawe i inspirujące, lecz nie zawsze możliwe do wykonania na poziomie rozwoju intelektualnego właściwego dzieciom w tym wieku.

Podsumowując, należy jednak podkreślić, że wszystkie wyżej wymienione usterki i nieścisłości nie powinny stwarzać mylnego wrażenia, że mamy do czynienia z podręcznikiem mało wartościowym. Nie są one bynajmniej dyskwalifikujące i łatwo będzie je wyrugować w kolejnych wydaniach, które, miejmy nadzieję, rychło się ukażą. Zalety prezentowanego podręcznika zdecydowanie przeważają nad wadami i czynią go naprawdę wybitnym osiągnięciem w tej kategorii pisarstwa, wartym polecenia – w obecnym kształcie dla ambitnych uczniów i nauczycieli oraz szkół o wysokim i wyrównanym poziomie nauczania. Wyraźnie widać, że w obliczu likwidacji gimnazjów (bo do tego typu szkoły książka była pierwotnie przeznaczona) autorzy stanęli przed trudnym zadaniem przeddefiniowania odbiorcy. Stąd wynikają istniejące niekompatybilności pomiędzy wiekiem uczniów a poziomem stawianych im wymagań i oczekiwań oraz zawartością merytoryczną książki, która łatwo mogłaby znaleźć zastosowanie także na poziomie licealnym. Wnioskuje o wyróżnienie recenzowanej pracy przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.





BARTOSZ JAN KOŁOCZEK  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0003-1401-0093

## Recenzja podręcznika:

**Asmut Brückmann, Eva-Maria Kabisch, Krzysztof Kowalewski, Jelko Peters, Patrycja Pieńkowska-Wiederkehr, Jerzy Pysiak, Olga Pytlińska, Ryszard Sajkowski, Birgit Scholz, Helge Schröder, Franz-Josef Wallmeier, Marta Wielińska, Mateusz Wilk, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5.* Krzysztof Gutowski, Krzysztof Kowalewski, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2022, ss. 259, 87 [część średniowieczna]**

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Zbigniewa Dalewskiego, mgr Marii Kubackiej, dr. hab. Jarosława Pacuły. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1120/1,2/2021<sup>1</sup>.

Podręcznik do klasy 5 szkoły podstawowej *Europa. Nasza Historia. Od prehistorii do średniowiecza*, WSiP i Eduversum, powstał jako efekt pracy 14 autorów z Polski i Niemiec pod redakcją merytoryczną Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów, w kooperacji z Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie oraz Instytutem Międzynarodowych Badań Podręcznikowych im. Georga Eckerta w Brunshwiku. Podręcznik, przewidziany jako pomoc naukowa mogąca być wykorzystywana równolegle w szkołach polskich i niemieckich, zgodny jest z polską podstawą programową z 14 lutego 2017 r. i dopuszczony do użytku szkolnego (nr ewidencyjny w wykazie MEiN: 1120/1,2/2021). Do podręcznika dołączono przeznaczony jedynie dla polskiego ucznia aneks: *Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności* autorstwa Krzysztofa Gutowskiego i Krzysztofa Kowalewskiego (ss. 87), uzupełniający recenzowany podręcznik o dodatkowy materiał ujęty w pol-

---

<sup>1</sup> Por. z recenzją przedstawioną przez Małgorzatę Pawlak, s. 191–199 (w tym tomie).

skiej podstawie programowej. Z polskiej perspektywy oba wydawnictwa muszą zatem być traktowane jako całość.

Recenzowana część podręcznika jest podzielona na 12 podobnej objętości rozdziałów, z których trzy pierwsze poświęcone są ogólnemu wprowadzeniu do nauczania historii (rozd. I), prehistorii od epoki kamienia po epokę żelaza (rozd. II) oraz cywilizacjom starożytnego Bliskiego Wschodu (rozd. III). Druga część, poświęcona starożytności grecko-rzymskiej, obejmuje kolejne dwa rozdziały, natomiast okresowi średniowiecza autorzy podręcznika poświęcili aż siedem rozdziałów. Ta łatwo dostrzegalna dysproporcja może wynikać z braku, przynajmniej wśród polskiej części autorów, historyka starożytności, być może zaś z chęci większego skupienia się na tematach związanych w jakiś sposób z dziejami Polski i Niemiec, niezależnie od przyczyn jest jednak zastanawiająca i nie została w żadnym miejscu publikacji wyjaśniona.

Głównym celem recenzowanej pozycji jest poznawanie historii z różnych perspektyw, w tym szczególnie perspektywy polskiej i niemieckiej (s. 6). Już na wstępie należy zauważyć, że autorzy wywiązali się z tego zadania w sposób wzorcowy. Podręcznik *Europa. Nasza Historia* w części przeznaczony dla klasy 5 jest nowatorskim przedsięwzięciem tak pod względem aktualności przekazywanej w nim wiedzy, jak również szerokiej gamy zastosowanych metod dydaktycznych, różnorodności przywoływanych źródeł, imponującego zestawu materiałów ikonograficznych, a także inspirujących ucznia i nauczyciela ćwiczeń. Szczególnie pozytywne wrażenie wywołują świetnie wykonane mapy i sięgnięcie przez autorów do mniej popularnych źródeł pisanych i opracowań współczesnych badaczy – każdorazowo, tak jak w przypadku źródeł ikonograficznych, wraz ze skrupulatnym podaniem danych bibliograficznych. Bardzo bogaty materiał ilustracyjny i źródłowy nie sprawia zresztą wrażenia przesytu. Pod względem estetycznym publikacja prezentuje się naprawdę znakomicie. To samo tyczy się stylistyki tekstu, zredagowanego potocznie, klarownie i pozbawionego dających się łatwo wyłapać literówek.

Świadomy tego, że nie jest to jedyna recenzja tego podręcznika, która ukaze się w „Opiniach Edukacyjnych PAU”, pozwolę sobie pominąć dalsze uwagi ogólne i skupić się na dostrzeżonych mankamentach. Pragnę podkreślić, że poniższa lista, niedługa zresztą, nie ma na celu deprecjacji wyróżniającego się podręcznika, lecz jego udoskonalenie w – mam nadzieję – kolejnych wydaniach.

Pierwsze rozdziały podręcznika uporządkowano wedle klucza chronologicznego, z którego autorzy rezygnują niestety na rzecz układu problemowego w rozdziałach dotyczących średniowiecza. Samo problemowe ujęcie materiału jest jak najbardziej godne pochwały. Warto jednak, żeby uczeń/nauczyciel bez wertowania stron wiedział, choćby z podtytułów zawierających cezurę chronologiczną, zakres geograficzny lub nazwy okresów historycznych, że np. rozdz. X będzie dotyczył XIII–XV stulecia, co trudno wywnioskować z enigmatycznego tytułu „Powstają

nowe formy wspólnot politycznych”. Niekiedy przewaga ujęcia problemowego nad chronologicznym prowadzi też do chaosu. Przykładowo, (s. 202–203) najpierw mowa o wydaniu przez Jana bez Ziemi Wielkiej Karty Swobód w roku 1215 i dalszym kształtowaniu się angielskiego parlamentaryzmu w wieku XIV, następnie o podboju Anglii przez Wilhelma Zdobywcę w roku 1066, po czym narracja przenosi ucznia (szkoły podstawowej!) w czasy wojny stuletniej. Dygresja dotycząca normandzkiego podboju w środku narracji może być dla młodego adepta historii niezrozumiała.

### Uwagi szczegółowe:

s. 14 – można mieć wątpliwości odnośnie do stwierdzenia, że historyk „rekonstruuje przeszłość”. Takie oświeceniowe postrzeganie roli historyka jako tego, który – że przywołam Leopolda von Ranke – przy pomocy odpowiednich metod jest w stanie wykazać „Wie es eigentlich gewesen” (jak to naprawdę było), było typowe dla historyków XIX-wiecznych. Już rzymski erudyta Marek Terencjusz Warron w I w. przed Chr. zauważał, że nie zawsze przeszłość jest poznawalna, a nigdy w pełni. Historycy prowadzą badania nad zachowanymi źródłami, nie nad przeszłością.

s. 60 – pojawia się nieprawdziwe stwierdzenie „zbiór tekstów, który Żydzi nazywają Biblią, a chrześcijanie Starym Testamentem”. Biblia to nazwa grecka (gr. βιβλία – księgi, zwoje), więc jeżeli już, była to nazwa, której używali hellenizowani Żydzi, Grecy, w tym również chrześcijanie. Żydzi dzielą przyjęty przez siebie kanon świętych pism (Tanach) na Torę („Prawo”), Newiim („Prorocy”) i Ketuwim („Pisma”).

s. 92 – według aktualnej wiedzy archeologicznej, pierwotnie tylko kilka spośród wzgórz rzymskich było zamieszkane. Poza tym ani współczesny, ani starożytny Rzym (w oczach samych autorów rzymskich) nie był miastem tylko siedmiu wzgórz, nawet jeśli tak głosi znane powiedzenie.

s. 115 – mowa o edykcie mediolańskim, co jest popularnym błędem. W rzeczywistości dokument przywoływany przez Laktancjusza i Euzebiusza z Cezarei, o czym można zresztą przekonać się z samych ich dzieł, był listem cesarza Licyniusza do miast małoazjatyckich, w którym władca opisywał swoje spotkanie z Konstantynem w Mediolanie i informował o aktualnej polityce cesarza względem chrześcijan, niedawno jeszcze prześladowanych. Fachowo był zatem to nie edykt, a reskrypt, nie został wydany w Mediolanie i nie miał rangi prawa obowiązującego w całym cesarstwie.

s. 119 – Romulus Augustulus został określony mianem ostatniego cesarza zachodniorzymskiego. W rzeczywistości był to uzurpator względem wciąż żyjącego cesarza Juliusza Neposa, nieuznawany ani przez dwór w Konstantynopolu,

ani przez większość rzymskich ośrodków władzy. Autorzy sami wspominają zresztą, że Odoaker, który obalił Romulusa, odesłał jego insygnia do prawowitego cesarza w Konstantynopolu.

s. 138 – krótki tekst dotyczący dziejów Bizancjum od założenia Konstantynopola do końca VIII w. został wzbogacony o wizerunek orła Paleologów, dynastii panującej w XIII–XV w., a zatem w zupełnie innym okresie historycznym. Moim zdaniem ilustracja wprowadza niepotrzebne zamieszanie. Ponadto uwaga o ograniczeniu posiadłości bizantyjskich po nieudanej próbie odzyskania dawnych ziem przez Justyniana jedynie do wschodnich terenów basenu Morza Śródziemnego około roku 800 zgodnie z tradycją Gibbonowską sugeruje, jakoby państwo to od VI w. jedynie słabło i kurczyło się. Tymczasem kilkadziesiąt lat po owej orientacyjnej dacie rozpoczął się kolejny okres jego potęgi i podbojów terytorialnych.

s. 195 – na ilustracji przedstawiającej spalenie na stosie Jana Husa pojawia się informacja „Herezjarcha” (tzn. heretyk), co jest sporą nieścisłością. Herezjarcha oznacza bowiem twórcę herezji.

Wskazane uwagi są nieliczne, łatwe do skorygowania i w żaden sposób nie podważają bardzo wysokiej jakości merytorycznej recenzowanego podręcznika. Niekiedy można odnieść wrażenie, że autorzy wymagają od ucznia 5 klasy podstawowej zbyt wiele. Niewątpliwie też walory podręcznika mogą zostać w pełni wykorzystane jedynie przez dobrego nauczyciela i pilnych uczniów, niemniej jest to dzieło wyróżniające się na tle innych podobnych wydawnictw.

W związku z powyższym wnioskuje o wyróżnienie tej części podręcznika przez prezesa PAU.

KATARZYNA KURAS  
UNIwersYTET Jagielloński  
ORCID 0000-0002-6198-7131

## Recenzja podręcznika:

**Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Michał Kopczyński, Krzysztof Kowalewski, Birgit Scholz, Helge Schröder, Piotr Ugniewski, Franz-Josef Wallmeier, Jacek Wijaczka, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Dzieje nowożytne (do 1815 roku). Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6; Krzysztof Gutowski, Krzysztof Kowalewski, Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2022, ss. 259, 95**

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr hab. Zofii Zielińskiej, prof. dr hab. Dariusza Dolańskiego, dr. hab. Piotra Zbróga. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1120/3,4/2021.

Podręcznik *Europa. Nasza historia* jest przeznaczony dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Został opracowany przez 11 polskich i niemieckich autorów. Wśród nich znaleźli się: Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Michał Kopczyński, Krzysztof Kowalewski, Birgit Scholz, Helge Schröder, Piotr Ugniewski, Franz-Josef Wallmeier, Jacek Wijaczka, Hartmann Wunderer. Nad redakcją merytoryczną całości czuwało kilka instytucji, w tym Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów w kooperacji z Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie oraz Instytutem Międzynarodowych Badań Podręcznikowych im. Georga Eckerta w Brunzwiku (członek Stowarzyszenia Leibniza). Podręcznik został przygotowany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz wydawnictwo Eduversum w ramach projektu „Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki”.

Inicjatywa wydania polsko-niemieckiego podręcznika do historii stanowi kontynuację dialogu, który jest prowadzony w ramach Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów. Recenzowany podręcznik, jak wyjaśnia we wstępie Rada Zarządzająca projektu, może być wykorzystywany zarówno w polskich, jak i niemieckich szkołach. Do przygotowania wspólnego

podręcznika przystąpiono w latach 2007–2008, gdy najpierw ministrowie spraw zagranicznych Polski i Niemiec poparli to przedsięwzięcie, a następnie uzgodniono szczegóły organizacyjne i podział zadań. W Przedmowie twórcy tomu wyjaśniają, że „Po pierwsze powstał on w ścisłej współpracy wydawnictw, autorów, naukowych koordynatorów i ekspertów z obu krajów, zajmujących się konkretnymi epokami. Po drugie, poszczególne rozdziały są efektem długiej dyskusji nad sposobem ukazania w podręczniku szkolnym spojrzenia na historię uwrażliwiającego na różne punkty widzenia i różne dydaktyczne ujęcia przeszłości”<sup>1</sup>.

Podręcznik składa się z dwóch tomów. Pierwszy, główny, dedykowany jest historii Europy od początków XVI wieku do roku 1815. Liczy 259 stron. Dominują w nim dzieje Starego Kontynentu, ale z uwzględnieniem tych elementów historii globalnej, które wynikają z podstawy programowej. Narracja skoncentrowana jest wokół wydarzeń kluczowych dla epoki nowożytnej, na tle których ukazywane są mechanizmy funkcjonowania oraz swoiste problemy Polski i Litwy (od 1569 r. Rzeczypospolitej Obojga Narodów) oraz Świętego Cesarstwa Rzymskiego Narodu Niemieckiego (zwanego Rzeszą, a od 1806 r. Cesarstwa Austriackiego). Tom został podzielony na pięć rozdziałów. Trzy pierwsze są tożsame z kolejnymi stuleciami: XVI, XVII i XVIII. Rozdział czwarty dotyczy rewolucji z przełomu XVIII i XIX wieku, określanych jako zapowiedź nowej epoki, zaś piąty szeroko definiowanej mobilności. Kolejne rozdziały wyraźnie oddzielono od siebie nie tylko żywą paginą, ale i różnymi kolorami (tzw. strony działowe), co ułatwia orientację w strukturze książki. Każdy z rozdziałów poprzedza ogólne wprowadzenie do epoki (za każdym razem zajmuje zaledwie dwie strony), informujące o jej specyfice oraz charakterze. Wprowadzeniu towarzyszy mapa, wiodąca ilustracja i krótki przegląd kluczowych wydarzeń.

Kolejne rozdziały mają logiczną i powtarzalną strukturę. Każda lekcja w obrębie rozdziału jest numerowana (kolor numerów współgra z barwą stron działowych) i tytułowana. Otwiera ją krótkie wprowadzenie do tematu (około 5 zdań), poniżej którego znajduje się oś czasu. Zaznaczono na niej najważniejsze wydarzenia i daty związane z tematem, np. w przypadku rozdziału 3.6 *Rzeczpospolita: potężni sąsiedzi i reformy* są to:

1764 r. Stanisław August zostaje królem

1768–1772 Trwa konfederacja barska

1772 r. I rozbiór Rzeczypospolitej

1773 r. Zostaje ustanowiona Komisja Edukacji Narodowej<sup>2</sup>.

Oś czasu jest skonstruowana w sposób przejrzysty; poniżej dat znajdują się schematyczne rysunki powiązane z sygnalizowanymi wydarzeniami, np. przy

---

<sup>1</sup> *Europa. Nasza historia 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2021, Przedmowa.

<sup>2</sup> *Europa. Nasza historia 6*, s. 168.

informacji o elekcji Stanisława Augusta widnieje zarys królewskiego monogramu, a przy konfederacji barskiej rysunek odznaczenia z Matką Bożą. W części rozdziałów po prawej stronie tematu na osobnej karcie znajduje się schematyczna mapa *W tym samym czasie w Europie*, na której zaznaczono kilka wydarzeń, które rozgrywały się równoległe do tych opisanych w temacie lekcji, np. przy okazji omawiania spraw religijnych w XVIII wieku na załączonej mapie uwzględniono: 1688 – wybuch chwalebnej rewolucji w Anglii, 1697 – początek unii polsko-saskiej, 1721 – Piotr I ogłasza się cesarzem Wszechrosji, 1740 – Fryderyk II zostaje królem Prus, 1780 – początek reform cesarza Józefa II Habsburga (s. 147). Zabieg wydaje się bardzo udany, pozwala na łączenie wydarzeń w czasie i przestrzeni dzięki przekraczaniu granic jednego dominującego tematu (w tym przypadku są to zagadnienia religijne XVIII wieku). Uczeń otrzymuje w ten sposób szansę dostrzeżenia różnorodnych procesów towarzyszących tym intelektualnym przemianom.

Najistotniejszą częścią podręcznika jest omówienie poszczególnych tematów, których zakres zgodny jest z podstawą programową kształcenia ogólnego określona w rozporządzeniu z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. poz. 356). Kolejne tematy podzielono na mniejsze partie, wyszczególnione podtytułami. Dużą zaletą podręcznika jest sposób konstruowania narracji – jest ona prosta i dostosowana do potrzeb uczniów z klasy szóstej, a zarazem bardzo przemyślana i konsekwentna. Podręcznik został opracowany poprawnie pod względem językowym. Akcent położono na procesy, również te o długofalowym charakterze, oraz związki przyczynowo-skutkowe, a nie na fakty czy nazwiska. Te ostatnie stanowią element misternej układanki, ale nie są celem samym w sobie. Dzięki takiemu ujęciu wiek XVI rzeczywiście staje się początkiem nowych czasów, XVII – wiekiem wojen, XVIII okresem gwałtownych przemian, zaś wieńczące epokę nowożytną rewolucje zapowiedzią nowej epoki. Wątki społeczne, zwłaszcza mikrohistoryczne i dotyczące historii „zwykłych ludzi”, wzbogacają narrację, a do tego frapują i przykuwają uwagę odbiorcy, w konsekwencji wciągając go w proces rekonstrukcji różnorodnych aspektów ówczesnej rzeczywistości. Procesualna narracja pozwala zrozumieć nowożytny świat nie tylko pod kątem przemian politycznych, ale i skomplikowanych transformacji kultury, gospodarki i społeczeństwa, które – ukazane wspólnie i razem – stają się ciekawą metodą opisu rzeczywistości wieków od XVI do XVIII. Uzupełnieniem narracji są wyjaśnienia najważniejszych pojęć zamieszczone na marginesach – ich pozycja jest skorelowana z poruszaną tematyką. Dobór pojęć wydaje się trafiony, w ten sposób uczeń otrzymuje słownikowe definicje, np. renesansu, inkwizycji, konkwistadorów, Rzeczypospolitej Polskiej, kontrreformacji, opery czy sceny rodzajowej.

Styl narracji, który wybrali autorzy podręcznika, kryje pewne mankamenty czy elementy dyskusyjne. Część zagadnień, np. wojna chłopska (s. 48) została wyjaśniona nader szczegółowo, co nie wynika bezpośrednio z podstawy pro-



gramowej i wydaje się przesadne z punktu widzenia potrzeb ucznia klasy szóstej szkoły podstawowej. Tak szeroka analiza stanowiła zapewne kompromis zawarty pomiędzy polskimi i niemieckimi historykami, którzy musieli wybrać wątki istotne dla różnych regionów Europy. Niektóre tematy pojawiają się w podręczniku *ad hoc* i nie wynikają z wcześniejszej narracji, np. informacja, że elektor Palatynatu Fryderyk V uciekł po 1620 r. do Niderlandów (s. 90). To właśnie Niderlandy stanowią sporą zagadkę, gdyż nie były wzmiankowane w poprzednich rozdziałach (i nie musiały być, bo zagadnienie ich walki o oderwanie od imperium hiszpańskiego nie pojawia się w podstawie programowej). Po raz kolejny wymienione zostały w tabeli (s. 93) z postanowieniami traktatu westfalskiego (na marginesie – powinno się tu pojawić sformułowanie „traktatów westfalskich”, gdyż wojnę trzydziestoletnią kończył cykl różnych układów pokojowych, nie był to bynajmniej jeden dokument). W tabeli tej znajduje się skądinąd poprawna informacja, że Szwajcaria i Niderlandy w 1648 r. wystąpiły ostatecznie z Rzeszy, jednak jest ona oderwana od kontekstu i niejako zawieszona w informacyjnej próżni.

Główny tok narracji został uzupełniony kilkoma ważnymi elementami. Pierwszym z nich są ilustracje – liczne, dobrej jakości, starannie dobrane i odpowiednio podpisane. Materiał ilustracyjny podręcznika jest imponujący, każdy z rozdziałów to nie tylko narracyjna opowieść o nowożytnym świecie, ale i wyprawa w głąb szeroko definiowanej sztuki. W tym zestawie część ilustracji się wyróżnia – są to reprodukcje, plany bądź schematy, które opatrzone dodatkowymi, numerycznymi wyjaśnieniami. Na przykład plan miasta Tenochtitlan (s. 33), na którym zaznaczono i opisano: kanały, pływające ogrody, główną świątynię, groble, pałac władcy i główny rynek. Podobnie opisano m.in. postaci występujące na obrazie *Szkola ateńska* Rafaela Santiago (s. 11), *Szkic pomnika-kolumny upamiętniający ofiary wojen chłopskich* Albrechta Dürera (s. 49), poszczególne elementy medalu wybitego z okazji 200-lecia powstania gdańszczan przeciw zakonowi krzyżackiemu (s. 104) czy obraz przedstawiający *Reprezentantów 13 kolonii podpisujących w Filadelfii tekst Deklaracji niepodległości* Johna Trumbulla (s. 188). Zabieg polegający na wyjaśnianiu wybranych elementów występujących na obrazach, rzeźbach, reprodukcjach artefaktów czy schematach wydaje się wyjątkowo trafiony i godny naśladowania. Umożliwia uczniom rzeczywistą podróż w głąb dzieła i odkrywanie jego wybranych znaczeń. Część ilustracji nie jest uzupełniona odnośnikami, ale szeroko opisana na marginesie. W ten sposób na s. 145 scharakteryzowano *Tabełę narodów*, obraz nieznanego artysty ze Styrii z pierwszej połowy XVIII w. Ważną częścią materiału ilustracyjnego są schematy i grafiki, które mają pomóc w zrozumieniu mechanizmów funkcjonowania ówczesnego świata. Są one estetyczne, wyraźne, zarazem nieoczywiste. Mają zmuszać do refleksji i odkrywania głębszych znaczeń. Przykładem może być schemat prezentujący organizację kompanii handlowej ok. 1500 r. Jego centrum stanowi rysunek domu

kupieckiego, banku i nakładcy, a strzałki zorientowane w różnych kierunkach sugerują istnienie ich powiązań z handlem zamorskim, kopalniami i hutami, rynkiem i targami oraz rzemiosłem i chałupnictwem (s. 39). Rysunek wymaga analizy i namysłu. Nieco łatwiejsza wydaje się struktura schematu ze s. 70 prezentującego ustrój Rzeczypospolitej po unii lubelskiej z 1569 r. Graficznie rozdzielono na nim elementy wspólne i odrębne, uwzględniając podział na Koronę Królestwa Polskiego i Wielkie Księstwo Litewskie.

Drugim wyraźnym uzupełnieniem narracji są liczne mapy. Przygotowano je starannie, ich strona graficzna jest atrakcyjna wizualnie i ilustruje zagadnienia poprawnie pod względem merytorycznym. Zostały one dobrane do różnych tematów. Geografia historyczna jest niezbędna, by zrozumieć przemiany polityczne, więc np. przy zagadnieniu relacji imperium osmańskiego i Europy zamieszczono mapę ilustrującą rozwój imperium w wiekach XVI–XVII (s. 99). Środki kartograficzne stanowią też istotny punkt odniesienia dla tematów kulturowych i gospodarczych. Znalazły się więc przy okazji analizy procesów migracji uchodźców religijnych w Europie w XVIII w. (s. 146), stanu gospodarki i handlu w Europie w XVI w. (s. 41) czy rewolucji przemysłowej w Anglii w II poł. XVIII w. (s. 137). Zamieszczone mapy nie tylko ilustrują przestrzeń i pozwalają zorientować się w jej niuansach, ale i kształtują wyobraźnię, pozwalając na lokalizację zjawisk w konkretnym miejscu i czasie.

Trzecim elementem uzupełniającym narrację są bogate teksty źródłowe. Zostały one zamieszczone w wydzielonych graficznie beżowych ramkach i skorelowane z główną narracją, materiałem ilustracyjnym oraz mapami. Statystycznie na każdych dwóch stronach podręcznika znajduje się jedna lub dwie ramki z krótkim tekstem źródłowym. Autorzy starannie dobrali fragmenty różnych źródeł. Można tu znaleźć zarówno dzieła znane jak np. fragment *Utopii* Tomasa Morusa (s. 21), jak i utwory mniej oczywiste i rzadko wykorzystywane w dydaktyce nie tylko szkolnej, ale i akademickiej np. zadania lekarza według Paracelsusa (s. 25). Przykładowo temat 3.3 *Religia – między konfliktem a tolerancją* ilustrują fragmenty 1. komentarza edyktu z Fontainebleau z 1685 r. 2. dzieła Stefi Jersch-Wenzel o wypędzonych z Salzburga 3. opinii Macieja Ptaszyńskiego o tumulcie toruńskim z 1724 r. 4. opinii teologa ewangelickiego o przyjmowaniu uchodźców religijnych 5. definicji tolerancji w ujęciu encyklopedystów oraz w ramach tabeli *Punkt widzenia* 6. tekstu ze strony internetowej parlamentu brytyjskiego i 7. opinii kulturoznawczyni Very Nünning (wszystko to na s. 146–152). Ten przykład pozwala zorientować się, jak wiele tekstów zamieszczono w podręczniku i jak szerokie spectrum problemów reprezentują. Zapewne trudno wykorzystać i skomentować te wszystkie źródła przy okazji omawiania konkretnego tematu, wiele zależy w tym względzie od koncepcji nauczyciela oraz dociekliwości ucznia. Nie ulega natomiast wątpliwości, że recenzowany podręcznik daje spore możliwości poznawania historii przez pryzmat różnych materiałów z epoki.

Wyszczególnione powyżej części strukturalne – narracje, materiały ilustracyjne, mapy oraz teksty źródłowe spajają zadania zamieszczone na końcu każdego dwóch stron podręcznika. Niektóre pytania wydają się zbyt trudne i niedostosowane do możliwości i potrzeb ucznia w klasie szóstej. Np. na s. 47 znajduje się reprodukcja drzeworytu prezentującego *Lutra i Lucyfera w przyjacielskim uścisku*, a jedno z zadań zostało tak sformułowane: „Wyjaśnij znaczenie przedmiotów lub czynności przedstawionych na ilustracji w tym konkretnym zestawieniu”. Podobny charakter ma zadanie przypisane do reprodukcji ulotki prezentującej króla Gustawa Adolfa podczas lądowania wojsk na wyspie Uznam (s. 92) – „Omów sposób, w jaki przedstawiono na tej ilustracji króla Szwecji”. Analogicznie jest na s. 21, gdzie w zadaniu drugim uczeń powinien zbadać, za pomocą jakich środków wyrazu Albrecht Dürer przedstawił Erazma z Rotterdamu jako humanistę (s. 21). Zadania te są niewątpliwie ciekawe i zróżnicowane, ale z wykonaniem części z nich problem miałby niejeden adept akademii.

Interesującym uzupełnieniem podręcznika są części zatytułowane „Warsztat historyka”. Dotyczą one różnych rodzajów źródeł i składają się z krótkiego wprowadzenia i opisu źródła, następnie znajduje się jego tekst bądź reprodukcja, a na samym końcu wyszczególniono „Etapy pracy”. Pokazują one w praktyczny sposób, jak należy opisywać, analizować i interpretować źródła. Na końcu każdego rozdziału znajduje się „Test kompetencji”, czyli zestaw zadań sprawdzających wiedzę i umiejętności ucznia. Nacisk położono na kompetencje praktyczne – większość zadań bazuje na fragmencie źródła, reprodukcji ryciny bądź ilustracji, które stają się pretekstem do zadania pytań odnoszących się bezpośrednio do posiadanej wiedzy. Testy kompetencji skonstruowano ciekawie i atrakcyjnie wizualnie; stanowią kwintesencję myśli przyświecającej autorom podręcznika, iż historia stanowi klucz do zrozumienia teraźniejszości.

Druga część recenzowanego podręcznika została opatrzona podtytułem „Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności”. Jej autorem jest Krzysztof Gutowski. Liczy ona 95 stron. Część ta ukazała się tylko w polskiej wersji językowej i stanowi uzupełnienie treści, które nie znalazły się we wspólnym polsko-niemieckim tomie, a wymienione są w podstawie programowej. Z tego względu jej tematyka skoncentrowana jest wokół polsko-litewskiej Rzeczypospolitej i wybranych elementów historii powszechnej. Konstrukcja drugiej części jest analogiczna jak pierwszej, zachowano więc podział na trzy epoki – kolejno wieki XVI, XVII i XVIII, czyniąc z nich osnowę dla prezentacji najważniejszych zagadnień z zakresu historii Polski. Każdemu rozdziałowi towarzyszy ramka *W tym samym czasie w Europie*, w której wzmiankowano najistotniejsze wydarzenia, które toczyły się synchronicznie na Starym Kontynencie. Tekst został dodatkowo skorelowany z głównym tomem dzięki znacznikom umieszczonym na marginesach – *Patrz podręcznik* opatrzonych dodatkowymi informacjami o numeracji rozdziału oraz strony. Druga część jest również bogato inkrustowana ilustracjami, rysun-

kami, schematami (w tym planami bitew), mapami oraz tekstami źródłowymi. Konstrukcyjne novum stanowi tylko galeria postaci, których podobizny i krótkie informacje biograficzne zamieszczono na końcu każdego rozdziału. Choć obie części podręcznika są bardzo podobne pod względem przyjętego schematu, to różni je dominująca perspektywa. O ile w części pierwszej Rzeczpospolita została ukazana jako nieodzowny i ważny element historii powszechnej, to w części drugiej jest podmiotem i główną bohaterką narracji.

Podręcznik przygotowano z zachowaniem najwyższej staranności i merytorycznej poprawności. Drobne potknięcia nie umniejszają w żadnej mierze jego wysokich walorów. Na s. 53 znalazła się informacja, że Chrystian III Oldenburg był królem Danii i Norwegii od 1536 r., podczas gdy królem Danii był od 1534 r. (w 1536 r. zakończyła się wojna hrabiów, która ugruntowała władzę Chrystiana III). Powyżej wzmiankowałam już złożony charakter traktatów westfalskich, które trudno określić mianem traktatu, jak to uczyniono na s. 90. Błędna jest również informacja na s. 115, iż *Jakub II (1633–1701) postanowił przejść na katolicyzm*, co stało się powodem wybuchu chwalebnej rewolucji. Jakub II był katolikiem, co powodowało konsternację parlamentu i obawy ze strony jego protestanckich poddanych, ale bunt przeciw królowi podniesiono dopiero w momencie, gdy jego druga żona, Maria z Modeny, urodziła zdrowego syna i tym samym katolicka sukcesja w Anglii wydawała się bardzo prawdopodobna. Na s. 42–43 zabrakło starannej redakcji; na s. 43 na końcu pierwszego akapitu znajduje się zbędny cudzysłów, dodatkowo w akapicie tym powtórzono informacje zawarte w przedostatnim akapicie na s. 42.

Konkludując, pragnę podkreślić, że recenzowany podręcznik stanowi niezwykle interesujący przykład wykorzystania obowiązującej podstawy programowej w nowatorskiej i inspirującej konwencji. Samo dążenie do ukazania polsko-litewskiej Rzeczypospolitej na tle dziejów Europy jest zabiegiem trafionym, gdyż pozwala zauważyć mechanizmy, konteksty i sposoby funkcjonowania kontynentu w epoce przed powstaniem państw narodowych. Historia, której koncepcję nauczania proponują autorzy podręcznika, jest złożona i trudna, ale odpowiednio skonstruowana i wyjaśniona może stać się kluczem do zrozumienia teraźniejszości. Zważywszy na nowatorski charakter podręcznika oraz zawarte w nim treści, zdecydowanie polecam Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych rekomendowanie go do użytku szkolnego.



MICHAŁ BACZKOWSKI  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-9717-1046

## Recenzja podręcznika:

**Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Birgit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szelałowska, Piotr Szlanta, Pascal Trees, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Klasa 7.1: Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2019, ss. 259**

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Elżbiety Paprockiej, dr. hab. Krzysztofa Kaszewskiego, dr. Rafała Marciniaka. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1120/5,6,7/2021.

Recenzowany podręcznik jest rezultatem prac prowadzonych w ramach i pod egidą Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Stąd też jego układ i zawarte w nim treści w istotnej mierze dotyczą historii Niemiec oraz ziem polskich pod zaborami w szerszym kontekście europejskim. Wbrew tytułowi, w podręczniku znalazły się także fragmenty poświęcone dziejom pozaeuropejskim: Stanom Zjednoczonym, Chinom, Japonii, a nawet Haiti (Santo Domingo).

Pod względem konstrukcyjnym podręcznik ma układ problemowo-chronologiczny, nie do końca zresztą konsekwentny. Dzieli się na siedem większych całości (rozdziałów): 1. Europa 1815–1848: na drodze do wolności i braterstwa; 2. Powstanie państw narodowych; 3. Żelazo, stal, energia zmienia oblicze Europy i świata; 4. Europa w XIX wieku. Równouprawnienie i społeczeństwo klasowe; 5. Nastaje nowoczesność; 6. 1871–1918: od hegemonii Europy do I wojny światowej; 7. Rewolucja – walka o prawa polityczne i społeczne. Każdy z wymienionych wyżej rozdziałów dzieli się z kolei na mniejsze podrozdziały (od 4 do 11) poświęcone konkretnym problemom, np. „Królestwo Polskie – państwo pod kontrolą Rosji?”, „Europa w 1848 r. – przegrane rewolucje?”, „Powstanie styczniowe 1863–1864” czy „Powstanie Cesarstwa Niemieckiego w 1871 r.”.

Od razu należy podkreślić, że część rozdziału 7 z niewiadomych przyczyn wyłamuje się z jasno określonych cezur czasowych. Dwa podrozdziały tej części: 7.1. „Rewolucje w Stanach Zjednoczonych i we Francji” oraz 7.2. „Bunt

niewolników na Santo Domingo” dotyczą wydarzeń z lat 1775–1804. Wydarzenia te nie mają wiele wspólnego z dziejami Europy w latach 1815–1918. Wyglądają na dołączone „na siłę”, a wyrwane z kontekstu historycznego (np. brak wzmianki o cesarstwie Francuzów i o wojnach napoleońskich) zaburzają całą narrację. Spuścizna epoki rewolucyjnej i napoleońskiej została, bardzo słusznie, omówiona w rozdziale 1.1. jako wstęp do dziejów Europy XIX w. Po co zatem dodatkowe rozdziały pod koniec podręcznika niezwiązane w ogóle z resztą tekstu? Można było tu wstawić fragment o rewolucjach i powstaniach, które doprowadziły do dekolonizacji Ameryki Łacińskiej w pierwszej połowie XIX w. – co było wydarzeniem pierwszorzędnej wagi – ale problem ten nie jest obecny w podstawie programowej.

Konstrukcja poszczególnych podrozdziałów jest dość skomplikowana. Składają się na nie: króciutki tekst wprowadzający – najczęściej pytania, prosta oś czasu, zasadniczy tekst (zwykle podzielony na mniejsze jednostki tematyczne), kapsuły problemowe (sporadycznie), teksty źródłowe (od 2 do 6 na podrozdział), warsztat historyka (bardziej rozbudowana interpretacja dłuższego tekstu źródłowego), ilustracje z podpisami – czasem bardziej rozbudowanymi, mapki, a wreszcie grupa pytań sprawdzających.

Ocena treści zawartych w podręczniku pozostaje zadaniem trudnym i w wysokim stopniu subiektywnym. Poszczególne rozdziały, podrozdziały, a nawet drobne fragmenty podrozdziałów są rezultatem autorskich przemyśleń ich twórców. Niemniej, należy stwierdzić, że 11 polsko-niemieckich autorów dokonało znaczącego dzieła stworzenia podręcznika, który w sposób obiektywny, wyważony i interesujący miał opisać i zinterpretować dzieje Europy szeroko rozumianego XIX w. Nie ulega przy tym wątpliwości, że zarówno wybór poruszonych tematów, jak i sposób ich prezentacji może pobudzać do krytyki. Nie powinna ona jednak przesłaniać faktu, że recenzowany podręcznik mierzy się z wielkimi wyzwaniem historii XIX wieku, trudnymi do stworzenia jednolitej polsko-niemieckiej interpretacji, i na ogół wychodzi z tych sporów zwycięsko.

Sama lektura listy tematów zaproponowanych uczniom przez autorów podręcznika jest nader interesująca. Oprócz „standardowych” problemów politycznych, typu zjednoczenie Włoch i Niemiec czy polskie powstania narodowe, podjęto w nim szereg fundamentalnych kwestii, słabo reprezentowanych lub w ogóle nieobecnych w polskich podręcznikach. Przykładowo podrozdział (właściwie, nie wiedzieć czemu tzw. pytanie) 1.8. „Co to jest naród?”, albo 3.2. „Czy państwo powinno ingerować w gospodarkę?”, lub 3.5. „Migracja – Europa w ruchu”, albo 5.3. „Sztuka staje się mieszczańska”. Są to tematy nieoczywiste, a dotyczące podstawowych zmian społecznych, ekonomicznych i mentalnych w XIX w.

Kwestie ekonomiczne zostały obszernie omówione w podręczniku. Przykładowo: mapka zamieszczona na s. 141 „Eksport kapitału w 1914 r. w milionach dolarów amerykańskich” (napis w legendzie), a podpisana niżej dość mylnie „Prze-



plyw kapitałów z Europy do kolonii i wybranych państw świata do 1914 r.”, pokazuje bezwzględna dominację handlu i kapitału brytyjskiego, a jednocześnie ogromną słabość państwa i gospodarki rosyjskiej (której eksport był niemal dwa razy mniejszy niż malutkiej Belgii). Jest to kapitalny materiał do analizy bogactwa krajów europejskich na początku XX wieku. Pytanie tylko, co uczeń z tego zrozumie?

Znaczna część podręcznika dotyczy narodzin szeroko rozumianej nowoczesności: przemysłu, handlu światowego, ruchu robotniczego, sytuacji kobiet, pozycji Żydów. Podrozdział dotyczący tych ostatnich (4.4) ma bardzo ciekawy i eklektyczny charakter: jest tam i swoista pochwała funkcjonowania sztetla na ziemiach polskich, jak i przykłady modernizacji społeczności żydowskiej, co przedstawiają ilustracje z rozbudowaną treścią informacyjną: „Powrót żydowskiego ochotnika z wojen wyzwoleńczych z Napoleonem” (1813–1815), a obok „Pogrzeb pięciu poległych w Warszawie w 1861 r.” (z zaznaczeniem udziału rabina, jak również z informacją o żydowskim pochodzeniu jednego z poległych). Notka o chasydyzmie zostało skonfrontowana z wizerunkiem Leopolda Kronenberga jako przykładem nowoczesnego bankiera. Zamieszczono tu zarówno teksty o nowoczesnym antysemityzmie, jak i pojawieniu się syjonizmu. Zaprezentowano też kilka wybranych postaci żydowskich (jako ostatnią Różę Luksemburg), jak i tekst o dramatycznej próbie niemieckich Żydów stania się niemieckimi patriotami, a może raczej niemieckimi nacjonalistami przed 1914 r.

Duży nacisk w podręczniku położono na wpływ wynalazków technicznych (kolej żelazna, telegraf, transport miejski, oświetlenie ulic, wodociągi) i rozwoju edukacji na życie szerszych warstw społecznych. Autorzy nie ustrzegli się jednak tutaj uproszczeń (s. 181): wprowadzenie w zaborze pruskim obowiązku szkolnego w 1825 r. nie miało, wbrew postawionej tezie, większego znaczenia. Analfabetyzm młodzieży wypleniono dopiero w latach 70. XIX wieku w wyniku Kulturkampf. Podobnie informacja o zaprowadzeniu obowiązku szkolnego w Galicji w 1873 r. jest dyskusyjna: wprowadzono go pierwotnie w 1848 r., następnie w myśl ustaw konstytucyjnych w 1867 r. Porównanie egzekwowania zasad obowiązku szkolnego w Prusach i w Austrii mogłoby wywołać poważniejszą refleksję: w Prusach rodzicom, którzy nie posyłali dzieci do szkół (od lat 70. XIX wieku), groziła kara więzienia lub wysokiej grzywny; w Austrii (a szczególnie w Galicji) jedynie bardzo niska grzywna, w wielu przypadkach umarzana przez sądy z uwagi na „ubóstwo” delikwenta. Rezultaty tak różnego egzekwowania obowiązujących norm prawnych były oczywiste, szkoda że nie zostały zinterpretowane przez autorów podręcznika.

I jeszcze jedno, dość ważne spostrzeżenie. Przełom XIX i XX wieku był czasem narodzenia się nowoczesnych form spędzania wolnego czasu (po raz pierwszy w historii!). Ten temat został zupełnie pominięty: zarówno utworzenie towarzystw turystycznych (Towarzystwo Tatrzańskie, Deutscher und Österreichi-

scher Alpenverein) w latach 70. XIX wieku, jak i klubów sportowych (Cracovia, Wisła Kraków, ale też Schalke 04 Gelsenkirchen, MTV München, później Bayern München), reaktywowanie olimpiad, powstanie i rozpowszechnienie amatorskich form realizacji wysiłku fizycznego, rozwój muzealnictwa, turystyki, a nawet plażowania, nie znalazły odzwierciedlenia na łamach podręcznika. A przecież z obecnej perspektywy, to właśnie te procesy w większym stopniu niż programy dawnych partii politycznych wpłynęły na dzisiejsze funkcjonowanie społeczeństw Europy.

Nie sposób nie odnieść wrażenia, że niektóre rozdziały nie są do końca spójne. Czasami wynika to z ewidentnych dopisków polskich autorów, nie zawsze w pełni dopasowanych do treści i przesłania odpowiedniego fragmentu. Przykładowo bardzo ciekawy (choć powierzchniowy) podrozdział 5.4. „Państwo, nauka, religia – razem czy osobno”, traktujący o roli religii (chrześcijaństwa) w XIX wieku, procesach sekularyzacji, konfliktach na linii państwo-Kościół, zawiera krótkie teksty „Kościół katolicki na ziemiach polskich pod zaborami” oraz „Sytuacja Kościoła unickiego”. Zostały one bez wątplenia dopisane na użytek (głównie) polskiego ucznia. Mowa jest o Kulturkampfie, represjach rosyjskich wobec Kościoła po powstaniu listopadowym i styczniowym, wreszcie (bardzo ogólnie i niezbyt rzetelnie) o likwidacji Kościoła unickiego w Rosji. Tekst razi ogólnikowością (np. jednoznaczna fraza „w XIX w. Polacy pod zaborami walczyli o niepodległe państwo” – w kontekście opisu stosunków religijnych, to teza bardziej odpowiednia dla tekstu publicystycznego, niż do fragmentu podręcznika). Czyż nie lepiej byłoby napisać, że procesy te były elementem próby podporządkowania Kościoła nowoczesnemu państwu, z wykorzystaniem coraz bardziej rozbudowanego aparatu przymusu? Można też było wspomnieć o pojawiających się czasem brutalnych prześladowaniach Kościoła i hierarchii duchownej w Europie (zupełnie gdzie indziej, na s. 245 jest wzmianka o rozstrzelaniu abp. Paryża przez komunardów w 1871 r.), ale już nic nie ma na temat aktów przemocy np. w Katalonii (1896 r.). Na tym tle prześladowania Kościoła na ziemiach polskich pod zaborami były stosunkowo łagodne, natomiast uczeń otrzymuje inny, zafałszowany przekaz.

Podręcznik zawiera wiele ćwiczeń dla uczniów. Są one umieszczone w tzw. tekstach kompetencji zamieszczonych po każdym z siedmiu rozdziałów. Składają się z tekstów źródłowych oraz ilustracji, do których przygotowano zestaw pytań. W niektórych rozdziałach zaprezentowano tzw. warsztat historyka, gdzie interpretuje się istniejące materiały ikonograficzne (np. obraz „Finis Poloniae” z 1832 r.). Ponadto zaprezentowano teksty źródłowe lub publicystyczne w ramach kapsułek „Przeszłość w terażniejszości”, jak również uzupełniających poszczególne podrozdziały. Co ciekawe, przeważająca część tekstów pochodzi z prac niemieckich. Z jednej strony jest to zrozumiałe, gdyż niemieckojęzyczne źródła z epoki oraz późniejsze opracowania tworzą wielki zbiór piśmienny. Z drugiej jednak wydaje się, że polscy autorzy podręcznika mogliby się w większym stopniu przyłożyć do

wykorzystania polskich tekstów prasowych z epoki, publicystyki, a wreszcie współczesnych prac naukowych. Chyba że uznali, iż te ostatnie nie wnoszą wiele nowego do interpretacji dziejów XIX wieku?

Pytania sprawdzające w niektórych przypadkach nie są najszcześliwiej sformułowane. Przykład ze s. 177, pyt. 1: „Przeanalizuj tabelę (źr. 1.) i powiedz, w jakich krajach nastąpił najbardziej dynamiczny rozwój długości linii kolejowych”. Tymczasem w rzeczonyj tabeli podana jest długość linii kolejowych odpowiednio w 1850 i 1914 r. w 12 państwach (przy czym nie wiedzieć czemu, za „państwo” uznano Irlandię). Co w tym kontekście oznacza „najbardziej dynamiczny rozwój”? Jeżeli brać pod uwagę cezurę 1850–1914, to widząc dramatycznie niski poziom stanu sieci kolejowej w niektórych państwach w 1850 r., najbardziej dynamiczny rozwój (w ujęciu procentowym) zanotowała Hiszpania, a w liczbach bezwzględnych Rosja. Chyba nie o takie odpowiedzi chodziło układającemu pytanie. Dopiero korelacja długości linii kolejowych z liczbą mieszkańców, względnie z obszarem danego państwa, pozwala na wyciągnięcie jakiś sensownych wniosków.

W poszczególnych fragmentach można znaleźć nieliczne błędy merytoryczne. Po przeczytaniu całości okazuje się, że w skali całego podręcznika ich liczba jest jednak dość znaczna, co jest chyba niedostatkami odpowiedniej pracy redakcyjnej i braku merytorycznych recenzji na etapie przygotowania tekstu. Zamieszczam kilka przykładów.

S. 38. Zdanie: „4 marca 1849 r. cesarz nadał Austriakom nową konstytucję, która znosiła wszystkie zdobycze rewolucji”. Jest to całkowite pomieszanie pojęć. Najważniejsze zdobycze rewolucji 1848 r. w Austrii zostały utrzymane: równość przed obliczem prawa, wolność osobista, reforma uwłaszczeniowa, wolność prowadzenia działalności gospodarczej, wolność wyznaniowa, etc. Teza, że rewolucja 1848 r. w monarchii habsburskiej zakończyła się zupełną klęską jest nieprawdziwa: rzeczywiście klęskę ponieśli liberalni demokraci i elity mniejszości narodowych, ale państwo uległo daleko idącej przebudowie w duchu tzw. neoabsolutyzmu. Pewnym podsumowaniem trudności z oceną wydarzeń 1848 r. w monarchii habsburskiej jest mapka (s. 41), gdzie jako koncepcję „wielkich Niemiec” zaprezentowano Niemcy (Związek Niemiecki wraz z częścią krajów habsburskich) i odseparowaną od nich tzw. „Austrię” (w rzeczywistości kraje Korony Św. Stefana, czyli Węgry wraz z Galicją). Stolicą tejże „Austrii” została Buda...

S. 90. Pojęcie „Murzyni”. Termin ten kilkakrotnie użyty (przetłumaczony?) przez autorów podręcznika w 2019 r. zaczął w międzyczasie budzić zastrzeżenia Rady Języka Polskiego, jako obraźliwy (2020 r.). Nie wdając się w dyskusję co do zasadności tego stwierdzenia, należy zauważyć, że obecnie określenie „Murzyn” nie zostałoby najprawdopodobniej zaakceptowane w poważnym, międzynarodowym, polsko-niemieckim projekcie.

Na s. 203 jest o mowa o skutkach wojny amerykańsko-hiszpańskiej w 1898 r., w rezultacie której „Hiszpania przestała być światowym mocarstwem”. Takim mocarstwem Hiszpania przestała być w wyniku wojen napoleońskich, natomiast wydarzenia 1898 r. oznaczały jedynie utratę resztek posiadłości kolonialnych tego państwa w Ameryce i w basenie Pacyfiku.

Na s. 205 w ocenie kolonializmu (zresztą zróżnicowanej) jest mowa, że w wyniku działań kolonizatorów (zbrodni popełnianych na rdzennej ludności) zginęły „miliony ludzi”. Teza taka, bardzo drastyczna, a ograniczona do kilku słów, wprowadza w błąd. XIX-wieczny kolonializm charakteryzował się różną polityką metropolii względem miejscowej ludności. Skala zbrodni bywała wielka (np. w Kongo lub wobec ludu Herero w Namibii, gdzie rzeczywiście nabrała charakteru ludobójstwa), ale zacytowane wcześniej uogólnienie wcale nie rozświetla sytuacji. Podobnie tragiczne skutki przyniosły działania Brytyjczyków przeciw białym Burom w II wojnie burskiej, mimo że ci ostatni nie byli „rdzenną ludnością”. Zliczenie ofiar XIX-wiecznego kolonializmu wydaje się niemożliwe, stąd też lepiej podać konkretne przykłady zbrodni, w miarę możliwości z wyjaśnieniem ich tła.

Na s. 218 (we fragmencie poświęconym I wojnie światowej) stwierdzenie „niemal do końca XIX w. decydującą rolę w przebiegu walk odgrywała kawaleria i walka wręcz” jest całkowicie fałszywe: od XVI w. decydującą rolę w wojnach w Europie (zachodniej) odgrywała piechota uzbrojona w broń palną.

S. 223. Wykres (il. 3) „udział Polaków w armiach państw zaborczych” powtarza stare, powszechnie przytaczane i zarazem nieprawdziwe dane o liczbie Polaków w armiach państw zaborczych. Przykładowo: Austro-Węgry – 1,4 mln Polaków. W rzeczywistości etniczni Polacy stanowili ok. 8% (7,9%) c.k. żołnierzy; podczas całej wojny zmobilizowano do armii austro-węgierskiej od 8,3–9 mln ludzi. W żadnym przypadku nie daje to przytoczonej wyżej liczby. Obejmuje ona natomiast poza Polakami – także Ukraińców, Żydów i Niemców pochodzących z terenów należących do monarchii habsburskiej, a włączonych do II RP w latach 1918–1920. Analogiczny problem dotyczy poborowych z ziem zaboru pruskiego (Niemcy) i rosyjskiego (Ukraińcy, Białorusini, Żydzi, Litwini).

S. 230. Wątpliwości budzą dane o liczbie cywilnych ofiar I wojny światowej. Podana liczba: 6,5 mln z adnotacją „duża część zmarła z głodu i na skutek chorób” dodatkowo zaciemnia obraz. Liczba bezpośrednich ofiar cywilnych I wojny światowej była stosunkowo niska: ofiary ostrzału artyleryjskiego, ataków okrętów podwodnych i bombardowań lotniczych, ofiary represji (głównie niemieckich i austro-węgierskich wobec obcych i swoich poddanych – uznanych za „zdrajców”). Należało to jasno podkreślić. Problem liczby ofiar pośrednich: zmarłych wskutek fatalnych warunków podczas przymusowej lub dobrowolnej ucieczki, z powodu niedożywienia (raczej nie głodu), braku opieki medycznej, złych warunków sanitarnych etc. jest zawsze dyskusyjny. Był on traktowany jako atut

w wojnie propagandowej, a później czasami automatycznie powtarzany w literaturze przedmiotu. Natomiast ludobójstwo Ormian w Imperium Osmańskim zasługuje choćby na jednozdaniową wzmiankę. Dane w załączonej tabeli nic o tym nie mówią (poza tym, że w Turcji zmarło dużo Ormian).

S. 249 (i 227). Jak w większości podręczników (także akademickich) słabo i powierzchownie potraktowany został bolszewicki zamach stanu (rewolucja październikowa) z 1917 r. i jej rezultaty. Wydaje się to być spowodowane trudnością zaklasyfikowania tych wydarzeń: czy mieszczą się one w historii do 1918 r., czy też należą do dziejów wąsko rozumianego XX w. Natomiast sformułowanie o reżimie, że „swoją pozycję umocnili oni za pomocą brutalnego terroru” w żadnym stopniu nie oddaje idei państwa bolszewickiego, ani metod w nim stosowanych. Jedno z najważniejszych wydarzeń w historii Europy i świata zostało zatem sprowadzone do rangi np. rewolucji lipcowej we Francji, a skala zastosowanych represji i fenomenu rozpoczęcia budowy państwa totalitarnego, niemal nie przekracza rzeczywistości z czasów Mikołaja I czy Aleksandra II (represje wobec Polaków i Kościoła).

Reasumując: recenzowany podręcznik jest bardzo ciekawą pomocą do poznawania losów Europy, Niemiec i ziem polskich w latach 1815–1918. Prezentuje się znakomicie pod względem zewnętrznym: mapy, ilustracje, teksty źródłowe z epoki są starannie dobrane, oryginalne i atrakcyjnie dla odbiorcy. Wybór tematów, pomimo wskazanych wyżej wątpliwości, należy uznać za dowód dojrzałości dydaktycznej oraz historycznej autorów poszczególnych tekstów. Autorzy wykonali ogromną pracę, by prezentowany podręcznik był możliwy do akceptacji zarówno przez niemieckich, jak i polskich odbiorców. W wielu przypadkach odwoływano się w nim do wspólnej, pokojowej przeszłości, ale problemy kontrowersyjne (i ich interpretacja), prowadzące wprost do polsko-niemieckiej wrogości, nie zostały przemilczane.

W kwestii wymowy ideowej recenzowany podręcznik należy ocenić wysoko. Nie ucieka on od trudnych tematów (przede wszystkim w stosunkach polsko-niemieckich), naświetla je w miarę możliwości obiektywnie i raczej... propolsko. Wartościowe jest zderzenie tekstów źródłowych dotyczących tego samego problemu, a naświetlających go z różnych punktów widzenia (np. niemieckich nacjonalistów i polskich posłów do sejmu pruskiego). Krytycyzm niemieckich historyków względem dziejów Prus, a szerzej Niemiec, szczególnie w latach 1848–1918 jest wyraźnie zauważalny, natomiast pozbawione takich ocen są na ogół dzieje Polski.

Nie ulega wątpliwości dla piszącego tę recenzję, że zastosowanie recenzowanego podręcznika w praktyce dydaktycznej nie jest zadaniem łatwym. Dla polskiego odbiorcy nie całkiem zrozumiałe może być eksponowanie dziejów Niemiec (podobnie jak dla niemieckiego ucznia historii Polski), co wszakże jasno wynika z koncepcji podręcznika. Może on się stać wartościową pomocą do nauki historii, ale wymaga zarazem dużej pracy ze strony nauczyciela, by treści w nim zawarte stały się dla ucznia w pełni zrozumiałe.



## Recenzja podręcznika:

**Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Jelko Peters, Birgit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szelągowska, Piotr Szlanta, *Europa. Nasza historia. Klasa 7.2: Dwudziestolecie międzywojenne (1919–1939). Podręcznik. Szkoła podstawowa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2020, ss. 96**

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Elżbiety Paprockiej, dr. hab. Krzysztofa Kaszewskiego, dr. Rafała Marciniaka. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1120/5,6,7/2021.

Na tę część podręcznika składają się dwa rozdziały. Pierwszy został poświęcony Europie po zakończeniu wojny, a drugi systemom politycznym. Tekst napisano dobrym, przystępnym językiem, a autorzy dołożyli starań, by narzucona zwięzłość wykładu nie powodowała nieporozumień. Omówiono tu skutki wojny i wyjaśniono, że pomimo podpisania rozejmu 11 listopada 1918 r. walki w Europie trwały nadal; tym razem powodem ich było wytyczanie nowych granic. Osobny akapit poświęcono Lidze Narodów, podkreślając, że jej inicjatorem był prezydent Stanów Zjednoczonych. Pominięto jednak informację, że pakt Ligi Narodów stanowił integralną część traktatu pokojowego, co sprawiło, że Senat Stanów Zjednoczonych odrzucił w procesie ratyfikacyjnym traktat wersalski wraz z paktem Ligi Narodów. W związku z konferencją pokojową w Paryżu z 1919 r. umiejętnie dobrano teksty źródłowe dotyczące wizji przyszłego pokoju, ukazujące odmienne punkty widzenia na ten temat – to bardzo pouczające.

Na s. 9 jest mapa ukazująca grupy językowe w Europie Środkowo-Wschodniej. Niemców określa się tu jako grupę „germańską”, choć jednocześnie zaznacza się obszary innych grup germańskich: duńskiej, holenderskiej, szwedzkiej i fryzyjskiej.

Bardzo przydatne są krótkie dwa teksty pt. „Regiony, które łączą i dzielą” (s. 18–19). Dotyczą one z jednej strony Alzacji, a z drugiej Górnego Śląska. Ich lektura zmusza czytelnika do refleksji nad tożsamością mieszkańców pogranicza.



Autorzy słusznie wskazują, że międzywojenna Europa, choć doznała okresu szybkiego rozwoju, nie uniknęła kryzysów. Pierwszy powojenny kryzys charakteryzowała galopująca inflacja, drugi związany był z krachem na nowojorskiej giełdzie w 1929 r. Oba stworzyły podatny grunt z jednej strony dla ruchów radykalnych, a z drugiej dla ingerencji państwa w problemy gospodarcze.

Obszerny tekst poświęcono Republice Weimarskiej (s. 32 – 6 stron), wyjaśniając okoliczności mianowania Adolfa Hitlera kanclerzem. Nieco więcej miejsca poświęcono sprawom polskim (10 stron). Omawiając kształtowanie się granicy wschodniej Polski, autorzy stwierdzają (s. 42): „Do lata 1919 r. Wojsko Polskie zajęło znaczną część zachodniej Ukrainy”. To mylące określenie. Terminem zachodniej Ukrainy obejmuje się Wołyń, Galicję Wschodnią i Ruś Podkarpacką, tymczasem spór polsko-ukraiński w latach 1918–1919 dotyczył Galicji Wschodniej i właściwsze byłoby stosowanie takiej nazwy w odniesieniu do tej epoki.

Mam też wątpliwości, czy słusznie zestawia się były zabór austriacki z rosyjskim jako gorzej rozwinięty. Cywilizacyjnie i gospodarczo Galicja, zwłaszcza zachodnia, bliższa była Wielkopolsce niż zaborowi rosyjskiemu (s. 46). Uważam też, że niesłusznie prof. Rudolfa Weigla zaliczono do przedstawicieli mniejszości narodowych (s. 49). Był z wychowania i poczucia Polakiem.

Część drugą podręcznika – „Demokracja czy dyktatura? Świat między wojnami” (s. 52) poświęcono Stanom Zjednoczonym, Związkowi Sowieckiemu, Niemcom i Włochom. Stany Zjednoczone Autorzy definiują jako demokratyczne mocarstwo. Wskazują na powrót do izolacjonizmu i doktryny Monroe. Temu towarzyszą teksty przedstawiające odmienne punkty widzenia prezydenta Woodrowa Wilsona i senatora Henry’ego Cabot Lodge’a na politykę zagraniczną USA. Omówiono też traktat waszyngtoński z 1922 r., rozwój gospodarczy, prohibicja, rasizm, los Indian. To dobrze napisany tekst.

Wart uwagi jest również tekst poświęcony Rosji Sowieckiej od zdobycia władzy przez bolszewików, poprzez jej przejęcie przez Stalina. Omówiono rozwój gospodarczy, kolektywizację i wielką czystkę z lat trzydziestych. Nieco krótszy tekst dotyczy Włoch. Wyjaśniono okoliczności narodzin faszystów i przedstawiono cechy państwa faszystowskiego (s. 66–69).

Więcej miejsca poświęcono dyktaturze narodowosocjalistycznej w Niemczech (s. 70–79). Przedstawiono ideologię narodowego socjalizmu, teorię walki o przestrzeń życiową, rasizm, przejmowanie kontroli nad państwem. Autorzy piszą: „naziści zwalczali każdą formę oporu, co spotykało się z przyzwoleniem większości społeczeństwa”. Przeanalizowano też stosunek kościołów chrześcijańskich wobec nazizmu (s. 77). Na koniec przytoczono *in extenso* wiersz pastora Martina Niemöllera *Kiedy należy protestować?* – zmuszający do refleksji („Kiedy przyszli po Żydów nie protestowałem, Nie byłem przecież Żydem, Kiedy przyszli po komunistów, nie protestowałem, Nie byłem przecież komunistą, Kiedy przyszli po socjaldemokratów, nie protestowałem, Nie byłem przecież socjaldemo-

kratą, Kiedy przyszli po związkowców, nie protestowałem, Nie byłem przecież związkowcem, Kiedy przyszli po mnie, nikt nie protestował, Nikogo już nie było” (s. 77).

Autorzy mają kłopot z fonetycznym zapisem obcych nazwisk. Nie wiem, dlaczego zaleca się czytać nazwisko pastora Martina Niemöllera jako „Nimillera” (s. 77), a Nevilla Chamberlaina jako „Czeiberlina” (s. 85).

W związku z negocjacjami Francji i Wielkiej Brytanii ze Związkiem Sowieckim w sierpniu 1939 r. autorzy piszą: „Stalin jednak postawił wygórowane warunki, żądając m.in. utworzenia sowieckich baz wojskowych w Polsce oraz domagając się prawa do przemarszu Armii Czerwonej przez terytoria Polski i Rumunii” (s. 87). Stalin w istocie zażądał zgody Polski i Rumunii na przemarsz i operacje na ich terytoriach. W razie ataku przez terytorium państw bałtyckich domagał się czasowej okupacji Wysp Alandzkich i należącego do Estonii archipelagu Moonsundzkiego oraz kilku portów należących do Finlandii, Estonii i Łotwy. W tym przypadku można mówić o bazach, ale takich żądań pod adresem Polski nie sformułowano<sup>1</sup>.

Podsumowując, należy stwierdzić, że jest to bardzo dobrze napisany podręcznik. Autorzy chętnie zestawiają odmienne opinie dotyczące tej samej kwestii, zmuszając czytelnika do refleksji i wyrobienia sobie własnego zdania. Ukazano wpływ gospodarki na politykę i zasady ustrojowe. Podręcznik sprzyja formowaniu postaw obywatelskich.

Ten tom kwalifikuje się do nagrody Prezesa Polskiej Akademii Umiejętności.

---

<sup>1</sup> Przebieg negocjacji jest dobrze przedstawiony w dokumentach francuskich *Documents diplomatiques français, 2 serie (1936–1939)*, t. XVIII, Paris 1985, dok. 66, 68, 396. Pisałem o tym w: *Złowrogie sąsiedztwo. Rosyjska polityka wobec europejskich państw ościennych w latach 1939–1940*, Kraków 1988, s. 16–20.



## Recenzja podręcznika:

**Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Jelko Peters, Birgit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szelaągowska, Piotr Szlanta, *Europa. Nasza historia. Klasa 8: Od II wojny światowej do współczesności*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2020, ss. 175<sup>1</sup>**

Tom składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy został poświęcony II wojnie światowej (61 stron), a ostatni rozważaniom dotyczącym tożsamości europejskiej (11 stron). Rozdziały podzielono na mniejsze części. Pod ich tytułami zazwyczaj podanych jest pięć dat ważnych dla omawianego problemu. Tekstom towarzyszą dobre technicznie mapki i kapsuły zawierające teksty źródłowe. Autorzy zestawiają w nich odmienne punkty widzenia na daną sprawę.

Autorzy omawiają w sposób zwięzły przebieg działań wojennych. Wskazują na współpracę niemiecko-sowiecką w pierwszym okresie wojny i ukazują metody okupacyjne stosowane przez te państwa. Oceniają, że z terenów okupowanych przez Rosjan deportowano ponad 330 tys. polskich obywateli, co oznacza, że przyjęli w tej sprawie najniższe szacunki. Omówiono cele niemieckiej okupacji na Wschodzie; holocaust, ruch oporu w Europie, w tym w Niemczech, a także życie codzienne w ogarniętej wojną Europie.

W odniesieniu do decyzji konferencji jałtańskiej (s. 49) autorzy słusznie podkreślają, że alianci zaakceptowali sowiecką aneksję polskich ziem wschodnich z Wilnem i Lwowem. Błędem jest jednak twierdzenie, że uczyniono to również w odniesieniu do państw bałtyckich. W tym przypadku milcząco przyjęto do wiadomości przebieg sowieckiej granicy z 22 czerwca 1941 r. Aneksji państw bałtyckich Stany Zjednoczone i Wielka Brytania nie uznały *de iure*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Recenzowany podręcznik został wpisany na ministerialną listę podręczników szkolnych dopuszczonych do użytku dopiero 5 lipca 2024 r. Numer ewidencyjny w wykazie 1120/8,9/2024 [Red.].

<sup>2</sup> A. Kostrzewski, *Aneksja krajów bałtyckich przez ZSRR w świetle prawa międzynarodowego*, [w:] *Baltowie. Przeszłość i teraźniejszość*, red. A. Essen, A. Kastory, Kraków 1993, s. 136.

W kapsule na s. 50 Tadeusz Rutkowski wskazuje na podobieństwo porozumień jałtańskich do decyzji konferencji monachijskiej z 1938 r. To porównanie nie wydaje się właściwe. W przeciwieństwie do Monachium, w Jalcie godzono się na aneksje już dokonane i ich cofnięcie bez wypowiedzenia wojny dotychczasowemu sojusznikowi nie było możliwe. W Monachium zaś godzono się na zajęcie przez Niemcy terenów przygranicznych Czech, zamieszkałych w większości przez ludność niemieckojęzyczną, co niestety oznaczało utratę przez Czechosłowację terenów przemysłowych, a także umocnień granicznych.

Natomiast w odrębnej kapsule Christoph Klessmann zwraca słusznie uwagę, że zasługą Amerykanów było wynegocjowanie kompromisu w sprawie rządu dla Polski i zobowiązanie do przeprowadzenia w Polsce wolnych wyborów. Powinno się jednak wyraźnie podkreślić, że problem leżał nie tyle w podjętych decyzjach, co w ich niedotrzymaniu przez Rosjan.

Sporo miejsca poświęcono w podrozdziale „Wypędzenia, przesiedlenia i powroty” (s. 55, 59) przemieszczaniu się ludności po zakończeniu wojny. W kapsule (s. 59) omówiono za artykułem z „Spiegla” zatopienie 30 stycznia 1945 r. przez sowiecki okręt podwodny statku Wilhelm Gustloff. Spośród 9 tys. pasażerów tylko 1200 przeżyło, zatono zatem sześć razy więcej osób niż w katastrofie Titanica.

Rozdział II „Świat po 1945 roku – strach gwarantem pokoju” (s. 62) rozpoczyna, obok wybranych pięciu dat, świetna karykatura Chruszczowa i Kennedy’ego komentująca kryzys kubański z 1962 r. Mniej szczęśliwie wybrano karykaturę z sowieckiego „Krokodila”, która ilustruje rzekomo agresywny charakter Planu Marshalla. Nie odpowiada ona ani rzeczywistości, ani omówieniu Planu Marshalla w tekście (s. 69).

W podrozdziale „Niepokoje w Europie Środkowo-Wschodniej” (s. 74) wątpliwości budzi zestawienie wydarzeń z czerwca 1953 r. w Czechosłowacji i NRD. To, co działo się w Czechosłowacji można zakwalifikować jako niepokoje, natomiast w NRD miała miejsce rebelia. W jej trakcie zginęło 50 osób, a kolejnych 20 zostało rozstrzelanych przez Rosjan. Aresztowano od 8–10 tys. ludzi<sup>3</sup>.

W podrozdziale: „Integracja europejska – czy tylko wizja pokoju?” (s. 80) przedstawiono w sposób zwięzły początki europejskiej integracji. Ukazano też kontrast pomiędzy działaniami integracyjnymi w Europie Zachodniej i w sowieckim bloku (RWPG). W kapsułach umieszczono ciekawe teksty: przemówienie Churchilla z 1946 r. i wypowiedź Jeana Monneta z 1950 r.

---

<sup>3</sup> E. Cziomer, *Historia Niemiec współczesnych 1945–2005*, Warszawa 2006, s. 251; też A. Kastory, *Mocarstwa wobec kryzysów w europejskich krajach sowieckiej strefy wpływów 1948–1968*, Kraków 2015, s. 87.

Autorzy przedstawili sytuację na Bliskim Wschodzie (kryzys związany z powstaniem Izraela) oraz procesy dekolonizacyjne w Azji i Afryce (s. 88–91). Omówiono też amerykańsko-sowiecką deklarację z 29 maja 1972 r., w której m.in. stwierdzono, że: „przesłankami dla utrzymania i umocnienia między ZSRR a USA pokojowych stosunków jest uznanie interesów bezpieczeństwa stron, opartego na zasadzie równości i wyrzeczenia się użycia siły, lub groźby jej użycia” (s. 93). Moim zdaniem, brakuje tu refleksji, że właściwie dopiero w tym momencie, a nie w Jalcie, Amerykanie formalnie uznali sowieckie wpływy w Europie Środkowej.

Interesujący jest rozdział III pt. „Polska i podzielone Niemcy. Trzy państwa w pojałtańskiej Europie” (s. 99). Omówiono tu zmiany terytorialne dotyczące Polski, przejmowanie władzy przez komunistów i podziemie niepodległościowe. W kapsułach odnotowano wypowiedź Zygmunta Sztyndlerza („żołnierz niezłomny”) i dość krytyczną notatkę na temat powojennej konspiracji autorstwa pamiętnikarza Zygmunta Klukowskiego. W innej kapsule umieszczono faksymile jednej strony konstytucji z 1952 r., z odrębnymi poprawkami Stalina. W odrębnej kapsule Agnieszka Holland wspomina reakcje na śmierć Stalina w swoim najbliższym otoczeniu: jedni płakali, inni świętowali (s. 103).

Odrębny podrozdział poświęcono sytuacji w Niemczech: „z czterech stref okupacyjnych powstają dwa państwa” (s. 104). Omówiono tu proces norymberski i denazyfikacja. W kapsułach na s. 106 i 107 przytoczono fragmenty konstytucji RFN i NRD. Omówione są też warunki życia w obydwu państwach niemieckich (s. 108–111).

Kolejny podrozdział dotyczy społeczeństwa i gospodarki PRL w latach 1956–1970. Daty do tekstu dobrano właściwie. Omówiono wydarzenia poznańskie, powrót Władysława Gomułki do władzy, sytuację Kościoła katolickiego oraz kryzysy z 1968 i 1970 r., wreszcie próby pojednania z Niemcami – list biskupów polskich z 18 listopada 1965 r. (w kapsule umieszczono jego fragment (s. 117).

Podrozdział „Przemiany zaczęły się w Polsce: od Solidarności do jesieni narodów” (s. 126). Relacja jest zwięzła, ale obejmuje najważniejsze wydarzenia: od pierwszej wizyty papieskiej w Polsce w 1979 r., poprzez narodziny Solidarności, po stan wojenny wprowadzony przez Wojciecha Jaruzelskiego.

Podrozdział „Zimna wojna dobiega końca” (s. 130) otwiera informacja o przejęciu władzy w Związku Sowieckim przez Michaiła Gorbaczowa w 1985 r. oraz o katastrofie w Czarnobylu w 1986 r. Omówiono sukcesy opozycji w Polsce, okrągły stół i organizację wyborów z 4 czerwca 1989 r. W kapsułach zawarto teksty źródłowe: fragment apelu prezydenta Ronalda Reagana skierowany 12 czerwca 1987 r. do Gorbaczowa: „Niech pan zburzy ten mur!” i fragment pokojowego przemówienia Gorbaczowa w ONZ w grudniu 1988 r. Na następnych stronach omówiono „Jesień ludów w Europie”. Przedstawiono wydarzenia na Węgrzech i w Rumunii w 1989 r., a na koniec w NRD i zburzenie muru oraz proces zjedno-

czenia Niemiec. Autorzy wskazują, że pomiędzy majem a wrześniem 1990 r. oba państwa niemieckie i cztery mocarstwa zwycięskie w II wojnie światowej przystąpiły do negocjacji w formule „dwa plus cztery”. Negocjacje te stały się podstawą do uznania zjednoczonych Niemiec przez wspólnotę międzynarodową. Zapomniano jednak dodać, że delegacja polska została dopuszczona do negocjacji dotyczących uznania wschodniej granicy zjednoczonych Niemiec (s. 134)<sup>4</sup>.

W rozdziale IV „Europa i świat w epoce globalizacji” (s. 139) omówiono kolejne rozszerzenia Wspólnot, a następnie Unii Europejskiej oraz traktat z Schengen. W kapsule przytoczono kryteria kopenhaskie dotyczące warunków akcesji do Unii (czerwiec 1993). W osobnym podrozdziale „Globalne problemy i wyzwania stojące przed ludzkością w XXI wieku” przedstawiono występujące na świecie nierówności, zmiany klimatyczne, zjawisko głodu, a także nadmiaru żywności oraz ruchy migracyjne (s. 148–150). W tekście kompetencji na s. 154 podano cztery warianty przyszłości Europy. Uczeń proszony jest o zajęcie stanowiska. Brak danych pozwalających na racjonalny wybór. Jest to raczej zadanie ze zgadywania. Bardziej udana jest reprodukcja rysunku Georges’a Millona, ukazująca rozpad Związku Sowieckiego w postaci „matrioszki”, z której wyskakują poszczególne lalki-republiki (s. 154).

Rozdział V „Europa – nasza historia. Nasza przyszłość?” (s. 157) poświęcono refleksji historycznej. Jest tu mowa o wojnach pustoszących w przeszłości Europę, roli państw narodowych oraz projektach jednoczenia Europy formułowanych od czasów średniowiecza.

Podsumowując, jest to bardzo dobrze napisany podręcznik, przyjazny uczniowi. Zasluguje na nagrodę Prezesa Polskiej Akademii Umiejętności.

---

<sup>4</sup> A.M. Kastory, *Rola Obywatelskiego Klubu Parlamentarnego w kształtowaniu polskiej polityki wschodniej w latach 1989–1991*, Kraków 2018, s. 174.



## Recenzja podręcznika:

**Krzysztof Gutowski, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Suplement. Klasa 8*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – Eduversum, Warszawa 2020, ss. 118<sup>1</sup>**

Publikacja jest dodatkiem do podręcznika *Europa. Nasza historia dla uczniów klasy 8* i stanowi wraz z nim integralną całość, ale ukazała się tylko w polskiej wersji językowej, jako uzupełnienie tych treści, które nie znalazły się w tomie wspólnym, a są w polskiej podstawie programowej.

Pisząc o „dziwnej wojnie” (1939), autor powtarza za tekstem tomu wspólnego zdanie, że sojusznicy nie podjęli zdecydowanych działań wojennych, ale dodaje, że decyzja ta przesądziła o wyniku wojny. To ryzykowna teza, której autor nie jest w stanie udowodnić. Wypadałoby raczej wskazać, że wedle francuskich planów mobilizacyjnych gotowość armii przewidziana była na 17 września<sup>2</sup>, kiedy zorganizowany opór armii polskiej już nie istniał. Walczyły jeszcze tylko izolowane punkty oporu.

Na s. 16 w kapsule omówiono cele koalicji przyjęte na konferencji w Teheranie w listopadzie 1943. Szkoda, że nie wspomniano o Karcie Atlantyckiej, która określała cele koalicji już w 1941. Tego zagadnienia nie podejmuje się też w wydaniu wspólnym. Natomiast w omawianym tomie autorstwa Krzysztofa Gutowskiego dokładniej omówiono wojnę na Dalekim Wschodzie (s. 20–22).

Na s. 25 zamieszczono wizerunek Matki Boskiej Katyńskiej. Opublikowano go bez komentarza, co może prowadzić do nieporozumień. Obraz ten namalowany został w 1984 r., w przeciwieństwie do wizerunku Matki Bożej Kozielskiej powstałego w 1940 r.

---

<sup>1</sup> Recenzowany podręcznik został wpisany na ministerialną listę podręczników szkolnych dopuszczonych do użytku dopiero 5 lipca 2024 r. Numer ewidencyjny w wykazie 1120/8,9/2024 [Red.].

<sup>2</sup> B. H. Liddell Hart, *Histoire de la seconde, guerre mondiale*, Fayard 1973, s. 34.

W kapsule zamieszczono długi, wielozwrotkowy wiersz autorstwa Elżbiety Szemplińskiej, cytowany za lwowskim „Czerwonym Sztandarem”, ukazującym się pod sowiecką okupacją (s. 26). Jest to paszkwil na Polskę międzywojenną. Nie widzę powodu, by umieszczać go w podręczniku.

Na s. 28 jest reprodukcja obrazu Mieczysława Wątorskiego, ukazującego wywózkę profesorów UJ w dniu 6 listopada 1939 r. Pod ilustracją znajduje się informacja, że podobny los spotkał wielu pracowników Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Otóż ich los wcale nie był podobny. W lipcu 1941 r. Niemcy rozstrzelali 48 profesorów lwowskich uczelni. Hans Frank, chcąc uniknąć rozgłosu, polecił na miejscu zlikwidować aresztowanych, wśród których był też były premier Kazimierz Bartel, wykluczając ich wysyłkę do obozów koncentracyjnych, by uniknąć kłopotów, a zwłaszcza interwencji, które powstały po aresztowaniu profesorów krakowskich<sup>3</sup>.

W podrozdziale „Losy Polaków na kresach” (s. 33) przedstawiono mordy na ludności polskiej na Wołyniu. Uwaga, że dotknęły one głównie osadników pochodzących z innych stron, nie jest prawdziwa. Mordowano zarówno ludność polską mieszkającą tam od pokoleń, jak i osadników. Liczbę ofiar autor szacuje na 100 tys. Wedle oceny Włodzimierza Bonusiaka, na Wołyniu życie straciło ok. 60 tys. Polaków, a w Galicji Wschodniej od 20–25 tys.<sup>4</sup>.

W stosunku do tomu wspólnego autor rozbudował tekst o rządzie polskim na uchodźstwie (s. 34). Jest to z pozytywem dla tego podręcznika. Jednak odnotowanie w kalendarium daty 30 września jako powstanie rządu na uchodźstwie jest błędem. Rząd polski nie przestał istnieć. Ponieważ, jak autor zresztą zauważa, rząd został internowany, prezydent mianował nowego premiera. Ciągłość konstytucyjna rządu nie została przerwana, a data podana w kalendarium dotyczy powstania rządu Władysława Sikorskiego.

Dobrze omówiono udział Polaków w wojnie u boku sojuszników (s. 40). Szkoda, że nie napisano nic o udziale Polaków w obronie Tobruku, choć ta bitwa jako jedna z ważniejszych została zaznaczona na mapce. Dobrze przedstawiono organizację państwa podziemnego i jej kierownictwo (galeria postaci, s. 44). Państwu podziemnemu w sumie poświęcono 7 stron (41–49). Strony następne zawierają przegląd sytuacji na ziemiach polskich w latach 1943–1944 (s. 50–51). Przedmiotem analizy jest ruch komunistyczny. Wojskowym formacjom polskim tworzonym po opuszczeniu Związku Sowieckiego przez Armię Polską gen. Andersa poświęcono dwie strony. Autor nie określił liczebności tych formacji<sup>5</sup>. Akcji Bu-

---

<sup>3</sup> W. Bonusiak, *Małopolska Wschodnia i Wołyń w czasie II wojny światowej*, Rzeszów 2022, s. 426.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 155–172.

<sup>5</sup> Tzw. Kościuszkowcy przed bitwą pod Lenino w październiku 1943 r. liczyli 16 172 ludzi, *Mała Encyklopedia Wojskowa*, Warszawa 1970.

rza, w tym powstaniu warszawskiemu poświęcono w sumie 10 stron (s. 58–68). Autor słusznie wskazuje, że wezwania do powstania w Warszawie płynęły z działającej w Związku Sowieckim polskojęzycznej stacji radiowej „Kościuszko”.

Podrozdziały „Rozwiązanie Armii Krajowej” i „Proces szesnastu” (s. 72–73) obejmują w kapsułach rozkaz gen. Leopolda Okulickiego o rozwiązaniu AK i dekret PKWN „O ochronie państwa”, w którym każdy kolejny punkt kończy się zapowiedzią kary śmierci. Ten fragment zamyka informacja o procesie „szesnastu”.

Podrozdział o powstaniu Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej i jego uznaniu przez Stany Zjednoczone i Wielką Brytanię (s. 74) zawiera w kapsule przyjęty przez rozwiązującą się emigracyjną Radę Jedności Narodowej „Testament Polski Walczącej”. Podrozdział kończy informacja o sfałszowaniu w 1946 r. referendum. Autor nie podaje pytań, jakie w referendum zostały postawione!

Podrozdział „Walka z UPA i Akcja Wisła” (s. 78) zawiera w kapsule tekst deklaracji podpisanej w 2006 r. przez prezydentów Polski i Ukrainy, Lecha Kaczyńskiego i Wiktora Juszczenkę, potępiającej Akcję Wisła – uznano ją za akt niesprawiedliwości. Nie podjęto natomiast sprawy ukraińskich mordów na ludności polskiej Wołynia i Galicji Wschodniej.

Podrozdziały „Gospodarka socjalistyczna”; „Początki destalinizacji” są w zasadzie dobrze napisane. W przypadku dekretu PKWN o reformie rolnej informacja jest niepełna. Parcelacji podlegały nie tylko majątki powyżej 50 ha na terenie województwa poznańskiego, pomorskiego i śląskiego, oszczędzić miano majątki 100 hektarowe. Natomiast zupełnie pominięto fakt, że właściciele ziemscy z rodzinami zmuszeni zostali do natychmiastowego opuszczenia domów. Zakazem zamieszkania objęto cały powiat, w którym znajdował się ich majątek.

W rozdziale „Polska w latach 1956–1976” w kapsułach są zawarte dokumenty „list 34” z 1964 r. – bez podania sygnatury oraz protokół z narady w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych poświęconej odciążaniu młodzieży od praktyk religijnych z 1966 r. (s. 86–87).

Teksty poświęcone wydarzeniom 1968 r. (s. 88–89) zawierają w kapsułach interesujące dokumenty, ale pomijają nazwiska osób wówczas aktywnych, jak Adam Michnik czy Jacek Kuroń, którzy zaczęli działalność opozycyjną. Autor pisze o emigracji „dużej liczby intelektualistów” pochodzenia żydowskiego. Nie informuje jednak, że nie była to emigracja dobrowolna, lecz wymuszona, często bez prawa powrotu, bowiem wielu pozbawiono obywatelstwa polskiego.

W osobnym podrozdziale omówiono „Grudzień 1970” i „PRL pod rządami Edwarda Gierka”. W przypadku wydarzeń grudniowych nie podano informacji o układzie z RFN z 7 grudnia 1970 r. Autor ograniczył się tylko do odsyłacza do tomu wspólnego. Tych odsyłaczy w całym tomie jest sporo i mają one zachęcić do korzystania z tomu wspólnego. To jednak zmusza ucznia do jednoczesnego korzystania z obydwu tomów.

Na stronach 92 i 93 autor przedstawił zmiany konstytucji w 1976 r. i kulturę PRL w latach 70., podkreślając, że „był to dobry okres dla oficjalnego obiegu kultury polskiej”. Omówione są też osiągnięcia sportowe, wreszcie kryzys z 1976 r. Pisząc o podwyżce cen, a następnie o jej wycofaniu, powinno się jednak zaznaczyć, że jednocześnie wprowadzono kartki na cukier i był to najdłużej reglamentowany artykuł spożywczy. Dobrze, że całą stronę autor poświęcił kształtowaniu się opozycji. Fragment ten został włączony do rozdziału „Upadek systemu komunistycznego 1976–1989” (s. 96). Pisząc o KOR-ze, autor ograniczył się do wzmianki, że spotkania odbywały się w mieszkaniu prof. Edwarda Lipińskiego. Nie wspomina o innych działaczach KOR-u.

Jest informacja o wyborze Karola Wojtyły na papieża i jego wizycie w Polsce w 1979 r. Autor słusznie podkreśla, że wybór Wojtyły władze „przyjęły niechętnie”. Jednak papież został oficjalnie zaproszony przez przewodniczącego Rady Państwa Henryka Jabłońskiego. Zaproszenie wysłano, lekceważąc nalegania Leonida Breżniewa, by tego nie czynić<sup>6</sup>.

Osobny akapit autor poświęcił powstaniu Solidarności w 1980 r. (s. 98–99). Myślę, że uzasadnione byłoby umieszczenie na tej stronie zdjęć wybitnych działaczy Solidarności, w tym Lecha Wałęsy, zamiast zdjęcia anonimowych robotników. Autor odsyła w tej sprawie czytelnika do tomu wspólnego (s. 98). Wśród pytań adresowanych do ucznia jedno dotyczy wyjaśnienia fenomenu Solidarności, ale w tekście brakuje podstaw, by na to pytanie odpowiedzieć (nie podano nawet liczby członków – trzeba za odsyłaczem szukać jej w tomie wspólnym). Podobnie, żeby dowiedzieć się o tragedii w Kopalni Wujek, trzeba sięgnąć ponownie do tomu wspólnego. Na s. 101 opublikowano zdjęcie przywódców Solidarności internowanych w Białolece, ale nie podjęto wysiłku, by ich zidentyfikować.

Dobrze przedstawiono okoliczności zwołania i przebieg obrad „okrągłego stołu”. Nie wiem, dlaczego autor nazywa go symbolicznym. On rzeczywiście był okrągły. Dobrze przedstawiono również powody wyboru Wojciecha Jaruzelskiego na prezydenta (kapsuła s. 104). W odrębnych kapsułach jest tekst autorstwa Jana Nowaka Jeziorańskiego i polemizująca z nim wypowiedź Andrzeja Drawicza (s. 105).

W podrozdziale: „Polska po 1989 r.” bardzo dobrze omówiono przemiany ustrojowe, a w kapsule na s. 109 umieszczono wstęp do konstytucji uchwalonej w 1997 r. W sposób wyważony i klarowny przedstawiono przemiany gospodarcze w latach 1989–2011 (s. 110–111). Relację autor kończy przyjęciem Polski do NATO w 1999 r. i do Unii Europejskiej w 2004 r. Oba te wydarzenia słusznie

---

<sup>6</sup> A. Kastory, *Syndrom Jałty. Polityka mocarstw wobec polskich kryzysów w latach 1968–1981*, Kraków 2019, s. 52–56.

zalicza do największych polskich sukcesów. Tom zamyka kalendarium wydarzeń z lat 2004–2015 (s. 113) oraz „galeria prezydentów”.

Zdecydowanie proponuję objąć ten tom rekomendacją Komisji. Jeśli idzie o nagrodę Prezesa Polskiej Akademii Umiejętności, to byłoby dobrze, aby ktoś jeszcze wypowiedział się na ten temat.



Chemia





MICHAŁ PŁOTEK  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-4957-2902

## Recenzja podręcznika:

**Dawid Łasiński, Łukasz Sporny, Dominika Strutyńska, Piotr Wróblewski,**  
**Chemia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej,** Grupa MAC S.A.,  
wyd. 2 popr., Kielce 2023, ss. 223

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Małgorzaty Czai, dr. Karola Dudka-Różyckiego, prof. dr. hab. Andrzeja Sieradzkiego. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN 1069/1/2022/z1<sup>1</sup>.

Do recenzji, dzięki uprzejmości wydawnictwa, otrzymano wydanie drugie podręcznika z roku 2023. Opiniowana książka składa się z siedmiu rozdziałów:

1. Substancje.
2. Świat okiem chemika.
3. Jak to jest połączone.
4. Ważne prawa.
5. Gazy i tlenki.
6. Woda i roztwory wodne.
7. Kwasy.

Zawiera również tabelę gęstości wybranych substancji i mieszanin oraz układ okresowy pierwiastków chemicznych. Naturalnie, przedstawiony zakres treści nie wyczerpuje podstawy programowej dla tego etapu kształcenia – część treści została omówiona w podręczniku przeznaczonym do klasy 8. Na wstępie należy podkreślić, że jest to wydanie drugie podręcznika, który przeszedł cały proces dopuszczenia od początku i niektóre błędy czy usterki z wydania pierwszego poprawiono, a treści uaktualniono i uzupełniono.

Na pierwszej stronie każdego rozdziału, poza tytułem, znajduje się grafika nawiązująca do treści w nim poruszanych. Pewnym *novum* jest obecność na stro-

---

<sup>1</sup> Por. z recenzją przedstawioną przez Annę Kolasę i Ewę Odrowąż, s. 241–253 (w tym tomie).

nie tytułowej rozdziału pytań aktywizujących, też sprawdzających. Umożliwiają one uczniowi sprawdzenie, czy posiada już wiedzę z danego działu przed jego realizacją lub powrót do nich w celu weryfikacji wiedzy po zapoznaniu się z danym rozdziałem. Konstrukcja podręcznika jest jasna – jeden podrozdział to jeden temat do realizacji w szkole. Schemat graficzny i treściowy w tym przypadku również jest bardzo spójny. Podrozdział zaczyna się od wprowadzenia, w którym uczeń krok po kroku prowadzony jest przez kolejne zagadnienia, by następnie przejść do analizy zagadnień na konkretnych przykładach. Każdy podrozdział kończy się punktem „W skrócie”, gdzie uczeń może np. podczas powtarzania materiału utrwalić najważniejsze treści oraz punktem „Czy już umiesz? Sprawdź się!”, w którym znajdują się zadania odpowiadające tematycznie zagadnieniom poruszonym w danym podrozdziale. Oczywiście, zgodnie z wymogami ministerialnymi, w podręczniku znajduje się informacja, że wszelkie zadania należy rozwiązywać w zeszycie, a nie na stronach podręcznika. Szkoda tylko, że do zadań brakuje odpowiedzi – zrozumiałe jest, że nie ma ich w książce (podniesienie kosztów druku), jednak można byłoby pomyśleć o ich udostępnieniu w Internecie, np. po zeskanowaniu odpowiedniego kodu QR. W niniejszym podręczniku nazwa działu, sugerująca możliwość sprawdzenia się, jest nieco na wyrost.

Na szczególną uwagę i podkreślenie zasługuje zastosowanie w podręczniku doświadczeń w tzw. małej skali, z wykorzystaniem m.in. małych ilości odczynników czy na przykład spinacza bieliźnianego w miejsce łapy do probówek. Na stronie 9 zaprezentowano kompletny zestaw do eksperymentowania tą metodą. Zespół autorski od lat promuje w środowisku nauczycielskim minimalizację zużycia odczynników i pomaga nauczycielom nieposiadającym dobrze wyposażonej pracowni chemicznej, bądź nieposiadającym jej wcale, przeprowadzać eksperymenty z udziałem uczniów przy zastosowaniu alternatywnych rozwiązań. Podręcznik cechuje dość duża staranność edycyjna – brak spacji pomiędzy współczynnikiem stechiometrycznym a wzorem, bądź symbolem indywiduum chemicznego, czy też spacja przed symbolem °C, co jest zgodne z najnowszymi wytycznymi Prezesa Rady Ministrów (Dz.U. z 2020, poz. 1024). Jedynie przed symbolem % nie pojawia się spacja, na co należy zwrócić uwagę w kolejnych wydaniach (jest to niezgodne z najnowszymi wytycznymi Rady Ministrów). Starannie dobrane fotografie ilustrujące przemiany chemiczne bądź zjawiska fizyczne podkreślają unikalność podręcznika.

Warte wyeksponowania są również inne walory recenzowanego podręcznika:

- zastosowanie wartości elektrojemności zgodnie z wartościami prezentowanymi w tablicach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, a więc zgodnie z najnowszymi, najbardziej aktualnymi danymi,
- wprowadzenie nazewnictwa związków organicznych zgodnie z najnowszymi zaleceniami IUPAC oraz Komisji Terminologii Chemicznej Polskiego Towarzystwa Chemicznego,

- bezwzględna dbałość o przepisy BHP podczas wykonywania doświadczeń oraz np. ilustrowanie czynności, które należy wykonywać – takich, jak badanie zapachu substancji,
- odwołanie do wiedzy ucznia z innych przedmiotów (np. z fizyki): „Przykładem efektywnego i niekoniecznie prostego do wyjaśnienia zjawiska fizycznego jest powstawanie tęczy. Wszystko zależy od warunków, kiedy światło przechodzi przez różne ośrodki, tj. powietrze – woda (krople deszczu) oraz woda – powietrze. Wtedy następuje tzw. rozszczepienie światła słonecznego, które ludzkie oko postrzega jako wielokolorowy łuk. Na lekcjach fizyki, w dziale optyka, dowiesz się dokładnie, w jaki sposób rozszczepiane jest światło” (s. 21),
- zastosowanie bardzo ciekawych analogii umożliwiających uczniowi lepsze zrozumienie i zapamiętanie nowych treści, na przykład: „Różnicę w gęstości cieczy można łatwo zaobserwować na podstawie zachowania ciała zanurzonego w wodzie. Dla przykładu – kąpiąc się w Morzu Bałtyckim, trzeba mieć duże umiejętności pływackie, gdyż łatwo jest utonąć. Natomiast gdy ktoś położy się na wodzie Morza Martwego, jest zupełnie inaczej. Z uwagi na duże zasolenie (dużą ilość różnych soli znajdujących się w akwenu) gęstość jest o wiele większa, więc pływak z łatwością będzie się unosił na powierzchni morza. Podobną symulację można przeprowadzić, mając do dyspozycji szklanekę, wodę, sól kuchenną i jajko. Jajko wrzucone do naczynia wypełnionego wodą zatoni. Gdy do wody dodamy soli, zacznie się ono unosić, a przy dużej ilości dosypanej soli – wypłynie na powierzchnię (s. 24),
- spójne definiowanie pojęcia substancji – w podręczniku wprost wskazano, że kwas solny czy kwas siarkowodorowy nie są substancjami chemicznymi, ale wodnymi roztworami odpowiednio, chlorowodoru i siarkowodoru,
- wszystkie obliczenia są pokazane krok po kroku tak, aby uczeń mógł w całości prześledzić proces matematyczny, który kieruje go do prawidłowego wyniku,
- podręcznik literalnie odpowiada zagadnieniom wskazanym w podstawie programowej przedmiotu chemia dla II etapu edukacyjnego, a wszystkie zagadnienia wykraczające poza podstawę programową zostały oznaczone.

Rzecz niebędąca usterką, ale jednak mająca charakter dyskusyjny, wynika z literalnego czytania przez autorów *Podstawy programowej* – należałoby mówić o wartościowości atomu pierwiastka, nie zaś o wartościowości pierwiastka.

Podręcznik napisany jest zgodnie z regułą naukowości, w niezwykle wartościowej i co ważne również nieprzeładowanej szacie graficznej. W pełni wyczerpuje część zagadnień zawartych w podstawie programowej chemii dla II etapu edukacyjnego, dla której został napisany. Wielką zaletą jest również jego korelacja z materiałami przygotowanymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Pod-

ręcznik zdecydowanie zasługuję na rekomendację, gdyż korzystanie z niego pozwala zarówno uczniom, jak i nauczycielom, na efektywniejszą i (co ważne) przyjemniejszą pracę nad poszerzaniem wiedzy i umiejętności chemicznych. Dlatego wnioskuję do Komisji o wyznaczenie drugiego recenzenta dla omawianej książki i jeżeli będzie taka wola o jego nagrodzenie.

ANNA KOLASA (EMERYTKA)

UNIwersytet Jagielloński

EWA ODROWĄŻ

UNIwersytet Jagielloński

### **Dodatkowa recenzja podręcznika:**

**Dawid Łosiński, Łukasz Sporny, Dominika Strutyńska, Piotr Wróblewski,**  
***Chemia Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej***, Grupa MAC S.A.,  
wyd. 2 popr., Kielce 2023, ss. 223

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr Małgorzaty Czai, dr. Karola Dudka-Różyckiego, prof. dr. hab. Andrzeja Sieradzkiego. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1069/1/2022/z1<sup>1</sup>.

Podręcznik, opracowany zgodnie z nową podstawą programową dla klasy VII szkoły podstawowej, składa się z siedmiu działów: Substancje; Świat okiem chemika; Jak to jest połączone?; Ważne prawa; Gazy i tlenki; Woda i roztwory wodne; Kwasy. Każdy z działów dzieli się na rozdziały, które odpowiadają jednostkom lekcyjnym. Podręcznik szczegółowo scharakteryzowano we wstępie, co ułatwia uczniom korzystanie z zawartej w nim wiedzy. O ile jednak wyszukanie wiadomości z Internetu jest w książce licznie stosowane w odniesieniu do zadań (np. na stronach 101, 118, 139, 165), to anonsowaną we wstępie pracę zespołową znaleźć można jedynie w trzech miejscach (budowa modeli atomów węgla i fosforu z cukierków – draży i sznurka – s. 71, model syntezy wody z pierwiastków – s. 124, rdzewienie gwoździ – s. 143). Zalecona praca w parach to stanowczo za mało dla aktywizacji uczniów.

Nie będziemy tu szczegółowo omawiać konstrukcji podręcznika, skupimy się natomiast na jego zaletach i mankamentach. Niewątpliwą zaletą jest oparcie nauki chemii na licznych doświadczeniach (jest ich aż 39), co więcej – są one wykonywane w małej skali, co pozwala uniknąć wielu problemów. Mogą one być wykonywane przez uczniów (w nielicznych przypadkach jest uwaga: poproś nauczyciela), co sprzyja ugruntowaniu wśród uczniów przekonania, że chemia to

---

<sup>1</sup> Por. z recenzją przedstawioną przez Michała Płotka, s. 237–240 (w tym tomie).

nauka eksperymentalna. Dużą wagę przypisują autorzy problemom bezpieczeństwa pracy z odczynnikami chemicznymi (piktogramy i karty charakterystyki np. na s. 6, 7, 11, 46, okulary ochronne i rękawiczki przy badaniu zapachu na s. 14 oraz praktyczne wykorzystanie wiedzy – zad. 3 s. 213 „jakie czynności należy podjąć w razie przypadkowego obłania się kwasem siarkowym (VI)?”).

Podkreślić należy obecne w podręczniku powiązania chemii z innymi przedmiotami: fizyką (odwołanie do optyki – tęcza na s. 21) czy biologią (przebieg procesu fotosyntezy na s. 144 – szkoda tylko, że nie wymieniono tam chlorofilu). Cenne jest też zwrócenie uwagi na obecność chemii w życiu codziennym, czego przykładem mogą być katalizatory samochodowe (s. 141), ochrona metali przed korozją (s. 142), bardzo dobre doświadczenie z rdzewieniem gwoździ (s. 123), stężenia procentowe wody utlenionej i octu (s. 185), czy oznaczanie odczynu płynów spotykanych w gospodarstwie domowym (s. 194). Zagadnienia praktyczne pojawiają się w opisach (np. smog na s. 161), a także w zadaniach wyraźnie powiązanych z życiem codziennym (kiszzenie ogórków – stężenia solanki na s. 189 czy przepis na kremowe serum z witaminą C – obliczanie stężenia tej witaminy w serum na s. 190).

Zadania w podręczniku są dosyć schematyczne, nie są odkrywczе i zawierają sporo elementów negacji. Niektóre wydają się zbyt proste (np. na s. 127). Za mało jest poleceń trudniejszych, ambitniejszych. Ale niekiedy bywają ciekawe, aktywujące uczniów wyjątki z wykorzystaniem Internetu, np. zad. 4 na s. 75, zad. 2 i 3 na s. 85, zad. 2 i 5 s. 149, czy połączone z zabawą zad. 3 na s. 124.

Doskonałym zabiegiem jest uwzględnienie i pokazanie na rysunkach w opisie wiązań kowalencyjnych par elektronów, które nie biorą udziału w tworzeniu wiązań (s. 87, 88, 90, 91), co może być później bardzo przydatne w tłumaczeniu różnych zjawisk. Dobrze prowadzone jest rozwiązywanie zadań rachunkowych krok po kroku, np. obliczanie gęstości na s. 23, 24 czy też powstawanie wiązań w cząsteczce azotu s. 88. Podręcznik zawiera liczne zadania, także podsumowujące pewne działy, natomiast niestety nie zawiera rozwiązań, eliminując tym samym samokontrolę ucznia.

Naszym zdaniem, podręcznik nie jest ani łatwy, ani bardzo interesujący. Zawiera dobrze napisane fragmenty, np. promieniotwórczość s. 76–77, tworzenie wiązań kowalencyjnych s. 85–91 czy opis zanieczyszczeń powietrza s. 162–165. Jego język nie jest jednak zbyt precyzyjny. Zawiera sporo nieścisłości, co na tym etapie kształcenia może powodować dalekosiężne skutki. Dostrzeżone usterki wymienimy w kolejności ich pojawiania się w podręczniku:

S. 6: definicja piktogramu – nie jest w pełni poprawna. Piktogramy to „znaki informacyjne”, a nie „romb z czerwonym obramowaniem...”, jak piszą autorzy. Ten skrót myślowy może powodować błędną interpretację słowa „piktogram”. Przykładowo znaki drogowe to też piktogramy. Autorzy opisali tylko, jak wyglądają piktogramy chemiczne, a zgodnie z informacją na stronie 4, ten



tekst należy odczytać jako definicję. Trzeba jednak nadmienić, że w treści rozdziału jest to zapisane poprawnie: „...specjalne znaki graficzne nazywane piktoqramami”.

S. 12: Tabelka – jest poprawna, ale można przy słowie „cukier” dopisać w nawiasie (sacharoza).

S. 14: Zasady prawidłowego ogrzewania substancji w probówce warto uzupełnić o informację o ilości ogrzewanej cieczy (maksymalnie 1/3 pojemności).

S. 15: W pierwszym zdaniu jest informacja o stanie skupienia jako właściwości substancji, natomiast w drugim zdaniu, zamiast stałego stanu skupienia jest „proszek”. Oczywiście, proszek to ciało stałe, ale uczniowie powinni być zapoznawani z poprawną terminologią, czyli stan skupienia może być stały, ciekły lub gazowy. „Woda w zależności od temperatury może występować w postaci lodu, cieczy lub gazu” – konsekwentnie powinno być: ciała stałego (lodu), cieczy lub gazu (pary wodnej).

Zdanie: „Gdy zimą ustawimy na zewnętrznym parapecie szklanę wody, jej zawartość zmieni stan skupienia w stały ..., natomiast w bardzo gorący dzień część wody wyparuje...” – jest nieprecyzyjne. Żeby woda zmieniła się w lód, musi być temperatura poniżej 0 °C (w zimie mogą być temperatury dodatnie), natomiast woda paruje w każdej temperaturze, tylko w wysokich temperaturach to zjawisko zachodzi szybciej. Szkoda, że autorzy nie podali przykładu sublimacji/resublimacji z życia codziennego.

S. 16: W doświadczeniu 1 jest polecenie „Zbadaj rozpuszczalność” – uczniowie badają tylko to, czy dany produkt rozpuszcza się w wodzie. „Rozpuszczalność folii aluminiowej w wodzie słaba” – folia aluminiowa nie rozpuszcza się w wodzie.

S. 20: „W wyniku spalania kartki papieru powstaje nowa substancja” mogłoby być „powstają nowe substancje”, bo nie tylko CO<sub>2</sub> tutaj powstanie.

Natomiast nieścisłość jest w zdaniu „...czy przeprowadzone doświadczenie to zjawisko fizyczne czy reakcja chemiczna...” – doświadczenie może raczej obrazować zjawisko/reakcję a nie być zjawiskiem/reakcją.

S. 22: Nieprecyzyjny język: „Zastanów się i powiedz dlaczego olej, mleko i miód tworzą warstwy? Od czego zależy kolejność warstw?” Gdyby nie barwne zdjęcie obok, trudno byłoby to zrozumieć. Brakuje słowa „zmieszane ze sobą” lub zamiast zmieszane to „wlane kolejno do naczynia”, bo zmieszanie spowoduje, że miód rozpuści się w mleku. Chyba lepiej dobrać takie produkty, które mają różną gęstość, ale nie mieszają się ze sobą.

Doświadczenie 4 – Obserwacje: po wytrząśnięciu probówek z olejem i wodą najpierw powstanie emulsja, a dopiero potem warstwy się rozdziela (a nie jak podają autorzy: „...oba płyny szybko zaczynają się rozdzielać”). Znowu nieprecyzyjny język: „Ciecz o mniejszej gęstości unosi się na powierzchni...”, jakiej powierzchni? Powinno być: stanowi górną warstwę.

S. 23, 24 i 25: Przykłady 1, 2 i 3 są dobrze zrobione, ale trochę szkoda, że autorzy preferują rozwiązywanie zadań jedynie na podstawie wzorów. Warto w podręczniku pokazać alternatywny sposób rozwiązania i zostawić uczniowi wybór metody.

S. 24: Przykład 2 – to znowu przykład nie najlepszego sformułowania. Chyba lepiej byłoby: Do produkcji jednego z popularnych kiedyś termometrów lekarskich używano rtęci. Oblicz..., wiedząc, że do jego produkcji użyto  $0,03 \text{ cm}^3$  rtęci, a gęstość...

S. 27: Definicja odparowania – żeby było w pełni poprawnie, to zamiast „jednego ze składników”, powinno być: składnika ciekłego.

S. 28: Definicja sączenia (np. w układzie ciecz i ciało stałe) – „np.” sugeruje, że może być inny układ, który można sączyć.

S. 29: Bardziej logicznie byłoby ułożyć zdjęcia odwrotnie, tzn. najpierw to pokazujące sedymentację, a potem dekantację.

Doświadczenie 8 – opis jest bardzo uproszczony, bo wrzenie to parowanie w całej objętości cieczy, a tu we wnioskach brak informacji o parowaniu i skraplaniu substancji, a jest pokazane w doświadczeniu.

S. 30: Definicja destylacji – kolejna nieścisłość – destylacja nie jest metodą rozdziału każdej mieszaniny jednorodnej. W opisie destylacji brak kolumny destylacyjnej i fajki, widocznych na zdjęciu.

S. 31: W opisie sprzętu do wykonania doświadczenia brak bardzo istotnego regulatora przepływu – może właściwa byłaby zamiana kolejności opisów na tej stronie.

S. 32: To nie jest prawda, że po odparowaniu wody morskiej otrzymamy chlorek sodu, otrzymamy mieszaninę soli (w wodzie morskiej są kationy sodu, potasu, magnezu, wapnia oraz aniony chlorkowe, siarczanowe, węglanowe). Nawet jeżeli założymy, że chlorek sodu jest głównym składnikiem wody morskiej, to pozostałe w trakcie odparowania nie znikną.

Opis chromatografii – mało precyzyjny „...skupiająca się na różnicach w prędkości przemieszczania się substancji...”, gdzie te substancje się przemieszczają? Nie wspomniano nośnika.

Opis krystalizacji nie współgra ze zdjęciem, które pokazuje narastanie kryształu na zawieszony nad roztworem nitce (wynik odparowania cieczy) – to są dwa różne procesy.

S. 33: Aby oddzielić pieprz od wody w procesie dekantacji, to musi on być ziarnisty. Pierwsze skojarzenie z pieprzem to forma zmielona, a taki będzie się unosił na powierzchni wody.

Trzecia kolumna tabeli „Właściwość wykorzystywana przy rozdzielaniu” nie jest dobrze napisana, np. rozpuszczalność w wodzie przy krystalizacji to za mało, rozpuszczalność w mleku przy użyciu rozdzielacza przeczy zasadzie rozdzielania.

Zad. 3. Takie sformułowanie zadania sugeruje, że istnieje jedna właściwość fizyczna będąca podstawą rozdziału wszystkich mieszanin, a tak nie jest.

S. 34: Tytuł „skomplikowane mieszaniny” – co on oznacza? Z jakiego powodu przedstawione mieszaniny są skomplikowane?

Na żółtym tle kolejna nieścisłość: „po zakończonym ogrzewaniu w cylindrze...” sugeruje, że będziemy ogrzewać cylinder w celu odparowania wody.

S. 35: „Przed rozpoczęciem pracy w laboratorium należy zatem skupić się nad rozpoznaniem właściwości każdej z substancji składowych”, a następnie wymieniono składniki mieszaniny, z których żaden (oprócz wody) nie jest substancją.

S. 37: „Pierwiastki chemiczne są przykładem substancji prostych” – to kolejna nieścisłość, pierwiastki chemiczne to substancje proste, a nie ich przykłady. Zapis w podręczniku sugeruje, że są jeszcze inne (oprócz pierwiastków) substancje proste.

S. 38: „Różnica między związkiem chemicznym a mieszaniną wynika z różnych sposobów ich otrzymywania i rozdzielania” – nie jest to prawda, bo np. dodanie do wody cukru i dodanie do wody tlenku wapnia to taka sama metoda otrzymywania, a raz powstaje mieszanina, a raz związek chemiczny.

Nie wyjaśniono cyfr we wzorach chemicznych.

S. 40: „glin (główny składnik folii aluminiowej)” – folia aluminiowa to czysty glin, nie ma tam innych składników.

„Przedstawiciele niemetali np. siarka, brom czy azot nie wykazują tak wielu cech podobnych do metali.” Absolutnie mało przejrzyste, sugeruje, że poszukuje się właściwości podobnych do właściwości metali, a tu chodzi o to, że w grupie niemetali nie wyróżnia się tak wielu cech wspólnych, jak w grupie metali.

S. 41: W opisie dla bromu zamiast słowa „dymy” powinno być pary (dym to układ koloidalny, w którym w gazie rozproszone jest ciało stałe). To samo dotyczy opisu bromu na s. 45 w zad. 2.

Dlaczego zdjęcie węgla bardzo przypomina węgiel kamienny? Dla fosforu (mniej uczniom znanego) podano dwie odmiany alotropowe, dlaczego dla węgla nie ma diamentu i grafitu?

S. 44: Doświadczenie 12 – musi być informacja o bezpiecznym przeprowadzeniu reakcji sodu z wodą, opis sugeruje, że mają to robić uczniowie.

Tabela – przewodnictwo elektryczne – w innych przypadkach są podawane przykłady, dlaczego tutaj nie ma np. grafitu czy krzemu, które przewodzą prąd, a są uczniom znane.

S. 48: Zad. 5. „Wskaż parę odczynników... Trudno nazwać mąkę, pieprz czy napój porzeczkowy odczynnikami.

Zad. 7. W poleceniu jest: „Wskaż zestaw substancji...”, a w odpowiedzi B, wśród substancji jest sól kuchenna – co prawda to jest odpowiedź błędna, ale uczniowie nie powinni kojarzyć soli kuchennej z substancją.

S. 50: „Substancje dzielimy na proste i złożone oraz, że z nich zbudowane jest wszystko co nas otacza.” A my sami?

S. 51: Autorzy w treściach dodatkowych zdecydowali się na zamieszczenie wybranych założeń teorii atomistyczno-cząsteczkowej opracowanej przez J. Daltona. Wydaje się, że w takim przypadku cenne byłoby krótkie wyjaśnienie, że to teoria, która dała podwaliny pod obecne teorie i że niektóre, ale nie wszystkie jej założenia są nadal aktualne.

S. 61: Definicja cząstek subatomowych (na marginesie i w treści) – co oznacza zapis w nawiasie „w ujęciu tradycyjnym”? Czy chodzi o to, że protony i neutrony mają strukturę wewnętrzną? Bez jakiegokolwiek wyjaśnienia to określenie jest mylące.

S. 62: Porównanie atomu do układu słonecznego nie jest dobre – sugeruje ruch elektronów po orbitach.

S. 64: Ostatnie zdanie – Podawanie najczęściej spotykanych błędów nie jest trafnym zabiegiem.

S. 71: Zad. 6. Zbudowanie modeli atomów, z uwzględnieniem protonów, neutronów i elektronów, ze sznurka i kolorowych draży o jednakowej wielkości to dosyć karkołomne zadanie.

S 74: Umieszczenie bomby atomowej pod hasłem „ciekawszych przykładów zastosowań izotopów” jest chyba nie na miejscu.

S. 75: Zad. 1. Polecenie „Narysuj skład jąder atomowych...” Sugeruje, że uczeń ma narysować modele jąder atomowych np. dla wapnia 20 protonów i 22 neutrony. Czy na pewno o to chodziło, czy nie wystarczy, żeby podali te liczby?

S. 78: Liczba atomowa ( $Z$ ) jest równa liczbie protonów ( $p+$ ), które równe są liczbie elektronów...Może lepiej byłoby: Liczba atomowa ( $Z$ ) jest równa liczbie protonów ( $p+$ ), równej liczbie elektronów...

S. 84: Na marginesie – zależność między wartością elektroujemności a położeniem w układzie okresowym jest błędnie podana – wartość  $E$  maleje ze wzrostem numeru grupy i rośnie ze wzrostem numeru okresu (zresztą jest to dobrze narysowane na rysunku obok).

W uwadze 3 na marginesie brakuje wniosku: wiązanie jonowe.

S. 85: „Ciekawe” – „Interesujące oddziaływania mogą występować w cząsteczkach siarki i fosforu...” – O jakie interesujące oddziaływania chodzi? Między atomami będą wiązania kowalencyjne, o których w tej lekcji jest mowa.

S. 86–91: Przykładów 13–18 jest za dużo, co może być dla ucznia nużące – część można przenieść do zadań.

S. 89: Wiązanie w cząsteczce metanu – to prawda, że wiązania C – H są bardzo słabo spolaryzowane, ponieważ atomy C i H mają różne wartości elektroujemności. Ale jeżeli uczniowi podaje się informację (s. 84 i ostatnie zdanie na tej stronie), że w przypadku  $\Delta E = 0,4$  wiązanie jest niespolaryzowane, to rysowa-

nie polaryzacji i opis, że wiązanie jest słabo spolaryzowane jest mylące – szczególnie dla ucznia VII klasy. Wyjaśnienie jest dopiero na stronie 92.

S. 90: Kolejność informacji wydaje się nielogiczna. Czy nie lepiej najpierw opisać, na czym polega polaryzacja (to co jest na s. 92), a dopiero potem dać przykłady, tak żeby uczniowie mogli zrozumieć ten typ wiązania?

S. 92: „żarówka” – O co tu chodzi? Na stronach 85–91 nie ma nic o składzie jąder atomowych. Jest to pytanie mylące, żeby uczniowie mogli na nie odpowiedzieć, musieliby znać skład jąder.

S. 93: Opis i zdjęcie sugeruje, że atom tlenu w cząsteczce wody tworzy takie same oddziaływania z atomami wodoru z tej samej cząsteczki jak i z atomami wodoru sąsiednich cząsteczek – a to nie jest prawda – dwa z nich to silne wiązania kowalencyjne, a dwa to wiązania (oddziaływania) wodorowe. Dlaczego nie wspomniano o roli niewiążących par elektronowych tlenu?

S. 94: Zamiast „...powstają jony czyli cząstki obdarzone ładunkiem elektrycznym dodatnim i ujemnym” powinno być „...powstają jony, czyli cząstki obdarzone ładunkiem elektrycznym dodatnim lub ujemnym” (na marginesie jest już poprawnie).

S. 96: Zamiast podobnego przykładu do tego ze strony 95, lepiej byłoby zrobić np.  $\text{Na}_2\text{O}$  lub  $\text{CaCl}_2$ , żeby pokazać, że elektrony mogą być przekazywane np. z dwóch atomów do jednego.

S. 97: W informacjach o wiązaniu jonowym warto dodać, że powstające jony przyciągają się siłami elektrostatycznymi (jest to dopiero w podrozdziale „Jak się tworzy sieć krystaliczna”).

Przykład na marginesie ze sprzedażą samochodu nie jest przekonujący.

S. 100: Wprowadzono pojęcie dysocjacji, która jest wytłumaczona dopiero na stronach 214–216.

Zdanie „sól kuchenna i wodorotlenek sodu to związki chemiczne... które umożliwiają tym substancjom przewodnictwo elektryczne” jest błędne – to roztwory wodne chlorku sodu i wodorotlenku sodu przewodzą prąd, a nie te substancje (znowu sól kuchenna jest traktowana jak substancja). Wnioski z tego doświadczenia są zupełnie niezrozumiałe. Doświadczenie miało pokazać, że substancje, w których są różnego rodzaju wiązania mają różne właściwości, co absolutnie z tego doświadczenia nie wynika.

S. 101: W tabeli dla związków o wiązaniach kowalencyjnych niespolaryzowanych pod stanem skupienia wymienione są ciała stałe i gazy – brak cieczy; a brom?

S. 102: „Warto zauważyć, że atomy pierwiastków chemicznych w stanie wolnym nie są związkami chemicznymi, dlatego ich wartościowość jest wtedy równa 0, np.  $\text{O}_2$ ,  $\text{Ca}$ ”. To może być dla uczniów mylące, bo w cząsteczce tlenu tlen jest dwuwartościowy. Wygląda to tak, jakby autorzy pomylili wartościowość ze stopniem utlenienia.

S. 103: Pojawiają się określenia fluorki, chlorki, bromki bez wytłumaczenia, co to za związki.

Nie zaznaczono, że w indeksach stechiometrycznych pomija się 1.

S. 106: (druga „kropka”) „Pierwiastki chemiczne w zależności od położenia w układzie okresowym mogą mieć jedną wartościowość” to nie jest prawda – brakuje „lub więcej”.

S. 113: Podejmij temat: „Czy usmażone już jajko w łatwy sposób można zmienić w jajko surowe?” Po co słowo „łatwo” – czy nie sugeruje, że „trudno” można?

W rozdziale „Jakie wyróżniamy rodzaje reakcji chemicznych?” jest informacja o wymianie podwójnej, a później omawiane są tylko synteza, analiza i wymiana pojedyncza, nie ma nic na temat wymiany podwójnej. Lepszym słowem jest typ, a nie rodzaj reakcji.

S. 114: Opis doświadczenia 15 sugeruje wykonanie go przez uczniów, w takim przypadku dobrze byłoby podać informacje o BHP (magnez spala się z oślepiającym blaskiem).

W przykładach reakcji syntezy jest „sód + tlen  $\rightarrow$  tlenek sodu” – to jest błąd, w takiej reakcji powstaje nadtlenek sodu, czego uczniowie nie wiedzą, ale nie można podawać błędnych danych. Można dobrać przykłady tak, żeby nie były błędne. Reakcja wodoru z azotem także nie zachodzi łatwo – wymaga stosowania odpowiednich warunków i katalizatora.

S. 115: W opisanym doświadczeniu mamy dwie kolejne reakcje – druga nie została wystarczająco opisana (synteza).

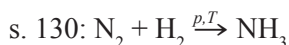
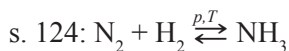
S. 118: „W skrócie – 3 kropka” „Reakcje chemiczne dzielimy na syntezę, analizę, wymianę pojedynczą.” A co z wymianą podwójną, o której była mowa na s. 113?

S. 119: Zdanie: „Liczby wykorzystanych substratów i powstających produktów w danej reakcji są w równowadze” jest zupełnie niezrozumiałe.

S. 120 „W przykładach 27. i 28. przećwiczymy... reakcji syntezy” – przykład 29 też dotyczy reakcji syntezy. Przykłady 27, 28 i 29 traktują o podobnych zagadnieniach. Zasada uzgadniania równań reakcji jest zawsze taka sama. Zapisanie trzy razy tego samego to niepotrzebne zajmowanie miejsca.

S. 124: Na plus należy zaliczyć zaproponowaną przez autorów interpretację równania reakcji chemicznej, w której występują związki o budowie jonnej.

Zad. 2. W treści zadania jest wyjaśnienie zapisu warunków reakcji, ale nagle pojawiają się strzałki w dwie strony, bez żadnego wyjaśnienia. Dodatkowo równanie syntezy amoniaku jest w podręczniku zapisane na 4 różne sposoby (3 pierwsze równania są niezgodnione, ale to zadanie uczniów):







Skąd uczeń klasy VII ma wiedzieć, który zapis jest poprawny?

S. 125: Prawo zachowania masy – definicja na marginesie i w kilku innych miejscach (np. w podsumowaniu działu) sugeruje, że prawo zachowania masy działa tylko w układzie zamkniętym – to duży błąd – w układzie zamkniętym można je łatwo udowodnić, ale prawdziwe jest zawsze.

S. 126: Na rysunku we wnioskach nie widać zmiany barwy gwoździa ani zmiany barwy roztworu (co wynika z doświadczenia). Rysunek wygląda tak, jakby tylko gwóźdź został włożony do roztworu  $\text{CuSO}_4$ , w żaden sposób nie pokazano, że zaszła reakcja chemiczna.

S. 133: Pod „kropką” przypominającą informację o równaniu reakcji jest tylko wzór związku chemicznego.

S. 134: Zad. 3. Jakie pięć przykładów reakcji endotermicznych znanych z życia codziennego może podać uczeń? Ciekawe, co autorzy mieli na myśli? Internet natomiast „podpowiada” błędne odpowiedzi, np. odparowanie wody, co jest procesem fizycznym, a nie reakcją chemiczną.

Zad. 5. i 6. – Ten sam przykład z rozkładem wody. To nie błąd, ale można zrobić coś innego.

Zad. 5. Kolejność poleceń jest myląca. Zdanie „Pamiętaj o podaniu liczby cząstek...” powinno być na końcu, bo w tym miejscu zupełnie nie wiadomo, o co chodzi. Dodatkowo słowo „cząstki” też nie jest dobre (atomów i cząsteczek). Ponieważ występuje tu również związek jonowy, to polecenie „Odczytaj zapisy równań reakcji chemicznych” byłoby wystarczające. Wcześniej była informacja, jak należy to zrobić.

S. 138: Zdanie: „W skład tych 4/5 objętości wchodzi olbrzymia ilość gazów niepodtrzymujących spalania: azotu, gazów szlachetnych, tlenku węgla(IV), metanu, wodoru czy innych” jest przesadne. Czy nie wystarczy: W skład tych 4/5 objętości wchodzi gazy niepodtrzymujące spalania: azot, gazy szlachetne, tlenek węgla(IV), metan, wodór i inne.

S. 143: „w skrócie – 2 kropka” – „Tlen jest bezbarwnym, bezwonnym gazem (w  $T = 0^\circ\text{C}$ )...” Po co ta informacja w nawiasie? Tlen jest bezbarwnym i bezwonnym gazem nie tylko w temp.  $0^\circ\text{C}$ . Dotyczy to również  $\text{CO}_2$  opisanego na s. 149 oraz wodoru na s. 155. Polecenie 5 jest identyczne z wykonaniem doświadczenia 23 – po co to powtórzono?

S. 146 i 147: Zapis równań reakcji przy doświadczeniach – są dobre, ale bezcelowe jest ich podawanie – uczniowie nic z nich nie rozumieją – mają się ich nauczyć na pamięć?

Na dole strony są podane przykłady reakcji, w których jednym z produktów jest tlenek węgla(IV). Ale jeżeli fermentację alkoholową („2”) będzie się prowa-

dzić przy dostępie tlenu (tak jak pokazano na schemacie – otwarta probówka), to produktami będą kwas octowy i woda, a nie  $\text{CO}_2$ .

S. 148: Przykład 34 pokazujący, jak zapisać równanie reakcji, nie jest przekonujący. Jeżeli uczniowie będą chcieli w taki sposób zapisywać równania, to może to prowadzić do wielu błędów. Przykładowo, zgodnie z poleceniami równanie reakcji mogłoby wyglądać następująco:  $2\text{NaHCO}_3 \rightarrow 2\text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O} + \text{Na}_2\text{O}$ , co oczywiście jest błędne, ale skąd uczeń ma to wiedzieć?

S. 149: Zastosowanie  $\text{CO}_2$  – należy uzupełnić, że w gaśnicach śniegowych – bo nie we wszystkich typach gaśnic, środkiem gaszącym jest  $\text{CO}_2$ .

S. 150: „Glukoza do budowy ciał roślin” – zbyt duże uproszczenie.

S. 152: „W warunkach standardowych na naszej planecie wodór jest gazem...” – zgodnie z definicją podaną na marginesie warunki standardowe to temperatura  $0^\circ\text{C}$  i ciśnienie 1000 hPa, Jak w takim razie uczeń ma rozumieć to zdanie? Gdzie na naszej planecie cały czas są warunki standardowe?

„Najczęściej właściwości substancji podawane są dla warunków normalnych” – czyli dla temperatury  $0^\circ\text{C}$  i ciśnienia 1013 hPa. A sami autorzy na ostatniej stronie podają gęstość dla  $20^\circ\text{C}$ .

S. 157: „Ciekawe” – autorzy podają alternatywne zasady nazewnictwa tlenków. Niestety trudno się zorientować, jak należy tworzyć takie nazwy:  $\text{H}_2\text{O}$  to tlenek diwodoru (na stronie 170 nazwany już monotlenkiem diwodoru), a  $\text{CO}$ , który w cząsteczce też ma jeden atom tlenu to już monotlenek węgla.

S. 159: Doświadczenie 28. BHP – rysunek sugeruje, że kolba, w której spalane są pierwiastki, jest szczelnie zamknięta (tak jest również w opisie „osadz korek w kolbie”). Nie powinno się sugerować uczniom, że gazy otrzymuje się w szczelnie zamkniętych naczyniach. Spalając siarkę, ze względu na powstający  $\text{SO}_2$  kolbę warto przykryć, ale nie szczelnie zamknąć.

S. 160: „Niektóre tlenki na pierwszy rzut oka są bardzo podobne – trzeba zatem dużej uwagi przy ich odróżnianiu” – co to zdanie znaczy? Jakiej uwagi? Dokładnie się przyjrzeć, a nie tylko rzucić okiem?

S. 162: W punkcie „Co to jest ozon? – cząsteczka tlenu w warunkach normalnych jest dwuatomowa...”, czyli tylko w  $0^\circ\text{C}$ ? – to jest mylące dla ucznia; „która tworzy warstwę ozonową” – warto dodać, że w stratosferze przy powierzchni Ziemi ozon stanowi zanieczyszczenie, a warstwa ozonowa jest korzystna.

W p. 5.11 podano przyczyny powstawania dziury ozonowej, ale nawet nie zasygnalizowano, jakie działania podjęto, aby zapobiec temu zjawisku. Autorzy piszą, że główną przyczyną dziury ozonowej są freony. Szkoda, że nie uwzględniono najnowszych informacji w tej dziedzinie, bowiem działania podjęte w ramach zawartego w 1987 r. protokołu montrealskiego doprowadziły do znaczącego spadku produkcji freonów.

S. 166: Ponownie właściwości tlenu, tlenku węgla(IV) i wodoru podawane są niesłusznie tylko dla temp.  $0^\circ\text{C}$ .



S. 171: Przy opisie asocjacji nie wspomniano, niestety, o omawianym wcześniej wiązaniu wodorowym – to ułatwiłoby znacznie zrozumienie zagadnienia.

S. 172: Zamiast „mieszaniny” powinno być „mieszaniny ciekłe”.

S. 174: „Substancje, której jest więcej w roztworze, nazywamy rozpuszczalnikiem” – to nie jest prawda – cukru może być w roztworze znacznie więcej niż wody, a rozpuszczalnikiem jest woda.

Na schemacie słowo mieszaniny lepiej zastąpić słowem roztwory, bo nie każdą mieszaninę dzielimy na roztwór nasycony i nienasycony.

S. 175: Doświadczenie 32 jest nieprecyzyjne. Powinny być dodawane jednakowe ilości cukru (o czym wspomniano tylko raz), a tu mamy „szczypta” i „cukier puder”.

„W skrócie – 3 i 4 kropka” – Zamiast słowa „mieszanin” musi być „mieszanin jednorodnych” lub „roztworów”, bo mieszaniny mogą być niejednorodne i wtedy te podziały ich nie dotyczą.

S. 176: Nieprecyzyjność językowa – „...obieg tlenu i węgla w przyrodzie. Były to składniki powietrza”.

S. 182: Przykład 36. Polecenie jest nieprecyzyjne – odpowiedź jest inna. Kupić można większą ilość soli, a wykorzystać tą obliczoną, tym bardziej, że sól kupuje się już odważoną.

S. 184: Wszystkie zadania ze stężeń procentowych są rozwiązane z zastosowaniem wzoru, warto pokazać inne sposoby.

S. 185: Zamiast „na 3 g substancji przypada 100 g roztworu” powinno być: w 100 g roztworu są 3 g substancji.

S. 191: Zad. 4. Bez podania gęstości 10% octu można podać tylko wynik przybliżony.

S. 192: Dziwne wydaje się wprowadzenie odczynu roztworu w tym miejscu – uczniowie nie znają jeszcze ani kwasów, ani zasad, ani procesu dysocjacji elektrolitycznej. Przy otrzymywaniu kwasów, rzeczywiście potrzebne są barwy wskaźników, ale do wprowadzenia odczynu i skali pH konieczne jest wcześniejsze wprowadzenie dysocjacji.

S. 193: Niezbyt jasny opis doświadczenia.

S. 195: Zad.1 b) Skąd uczeń ma znać odczyn sody oczyszczonej?

S. 196: Definicja dipola daleka od doskonałości.

W tabeli zamiast „mieszaniny jednorodnej” powinno być „mieszaniny jednorodnej ciekłej”.

S. 200: Definicja kwasów beztlenowych – lepiej użyć słowa roztwór zamiast mieszanina.

S. 201: Zasady nazw kwasów – skąd uczeń ma wiedzieć, dlaczego w nazwie kwasu węglowego nie ma wartościowości węgla? Jest to dopiero na stronie 208. Dobrze byłoby wyjaśnić, co znaczy indeks „aq” – jest to dopiero na stronie 203.

S. 202: Zasada wyznaczania wzoru kwasu tlenowego jest błędna, równie dobrze zamiast 1 może tam być np. 3, są kwasy triprotonowe – na jakiej podstawie uczeń ma to poprawnie zrobić?

„co jest równe wartościowości R czyli reszcie kwasowej”, a powinno być: co jest równe wartościowości R, czyli reszty kwasowej.

Zad. 2. Dlaczego przy kwasie beztlenowym HCN nie ma indeksu „aq”, a przy pozostałych kwasach beztlenowych są?

Zad. 3. – Na podstawie informacji z podręcznika uczeń nie jest w stanie rozwiązać tego zadania.

S. 203: „U wylotu naczynia wytwarza on dym w kolorze siwym, który powstaje na skutek pochłaniania wilgoci z powietrza – tworzy się para, która porywa chlorowodór” – bez komentarza (dym to układ koloidalny ciała stałe w gazie, co znaczy w tym kontekście „porywa”?).

S. 204: Doświadczenie 36. – kolejny raz gaz nazywany jest dymem. We wnioskach wymieniony jest roztwór kwasu solnego, a w doświadczeniu brak jest wody (naturalnie jest w roztworach wskaźników).

S. 206: „żarówka” – to nie jest dobre wytłumaczenie zapisu strzałek w dwie strony. To nie doświadczenie może się cofnąć, to reakcja jest odwracalna.

„...spalanie wodoru w parach siarki...” a w równaniu reakcji jest oznaczenie siarki stałej.

$H_2S$  to odczynnik przydatny do analiz laboratoryjnych – to trochę za mało.

S. 209: Dlaczego zaznaczono, że model kwasu siarkowego(VI) jest w powiększeniu – to się powtarza również w odniesieniu do innych modeli (s. 210). Model jest powiększeniem w stosunku do rozmiaru atomów, a nie model jest w powiększeniu.

A w opisie doświadczenia: „wydziela się dym w kolorze siwym, o drażniącym i nieprzyjemnym zapachu. Po wymieszaniu z otrzymanym gazem ciecz zmienia zabarwienie z pomarańczowego na czerwone” – dym to koloid: ciało stałe w gazie, taki zapis pojawia się po raz kolejny, co sugeruje, że nie jest to tylko pomyłka.

S. 210: Kwas fosforowy(V) – raz stosowana jest nazwa kwas fosforowy(V), a raz kwas fosforowy.

S. 214: Zamiast „powoduje wykazywanie odczynu kwasowego” powinno być: wykazuje odczyn kwasowy.

S. 215: Dysocjacja dwustopniowa tylko dla słabych kwasów? Zapis ogólny sugeruje, że wszystkie kwasy są słabe. To jest bardzo trudne pojęcie w klasie VII, ale jeśli autorzy podjęli się rozróżniania tych znaków (strzałek w równaniach w jedną lub dwie strony), to powinny być zrobione poprawnie. To nie jest prawda, że wszystkie mocne kwasy dysocjują jednostopniowo. Zgodnie z podstawą programową dysocjacja stopniowa obowiązuje jedynie dla dwóch kwasów:  $H_2S$ ,  $H_2CO_3$ , więc można zostać tylko przy tych przykładach, ale nie można podawać błędnej informacji, że kwas siarkowy(VI) dysocjuje jednostopniowo. Jest

mocnym kwasem, czyli rzeczywiście w roztworze nie ma cząsteczek  $\text{H}_2\text{SO}_4$  ale są  $\text{H}^+$ ,  $\text{HSO}_4^-$  i  $\text{SO}_4^{2-}$ .

To powinno być inaczej opisane, bo to jest poważny błąd.

S. 221: Zad. 2. liczba pojedyncza w poleceniu sugeruje jedno równanie. W wyniku reakcji chemicznej otrzymamy chlorowodór a nie kwas, dopiero rozpuszczenie chlorowodoru w wodzie (proces fizyczny) pozwoli na otrzymanie kwasu.

Podręcznik ten nie zawiera informacji, które byłyby w stanie zafascynować młodzież. W wielu aspektach podaje wiadomości nieadekwatne do współczesnego stanu wiedzy (przykładem mogą być wiadomości związane z dziurą ozonową – działania zmierzające do ograniczenia produkcji, a co za tym idzie emisji freonów spowodowały w ostatnim czasie znaczną poprawę sytuacji). Dysponując też zamieszczanymi w podręczniku ustępami np. „więcej na temat”, autorzy nie pokusili się np. o pokazanie zagadnień takich, jak np. współczesne stopy, materiały dla mikroelektroniki, materiały dla stomatologii i medycyny, osiągnięcia technologii materiałowej itp. Z wymienionych powodów oraz licznych usterek w tekście, niestety, nie popieramy wniosku o wyróżnienie tego podręcznika nagrodą Prezesa PAU.

Dodatkowo, należy nadmienić, że wydanie pierwsze recenzowanego podręcznika nadal jest dostępne na rynku, a w tym wydaniu liczba błędów merytorycznych jest znacznie większa (np. zupełnie wymieszane są pojęcia: substancja chemiczna i mieszanina substancji czy też pojawia się informacja, że rozpuszczalność substancji zależy od mieszania roztworu i rozdrobnienia substancji). Szkoda, że wydawnictwo/autorzy nie zadbali o wycofanie tego wydania podręcznika.



# Fizyka



KRYSTYNA KOBYLAŃSKA-SZKARADEK<sup>1</sup>  
WYŻSZA SZKOŁA TECHNICZNA W KATOWICACH

## Dodatkowa recenzja podręczników<sup>2</sup>:

**Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski, *Fizyka z plusem 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej***, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017, ss. 224

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. Jerzego Brojana, dr Barbary Pukowskiej, mgr. Klemensa Stróżyńskiego. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 824/1/2017.

**Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski, *Fizyka z plusem 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej***, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018, ss. 190

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. Jerzego Brojana, dr Barbary Pukowskiej, mgr. Klemensa Stróżyńskiego. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 824/2/2017.

Podręcznik dla klasy siódmej przeznaczony jest do kształcenia ogólnego w nauczaniu fizyki na drugim poziomie edukacyjnym. Jego układ jest klasyczny, zawiera pięć rozdziałów obejmujących odpowiednie dla nich jednostki tematyczne, składające się z części teoretycznej, eksperymentalnej do wykonania w szkole bądź w domu oraz rachunkowej, w postaci zadań o zróżnicowanym stopniu trudności. Prawie każda jednostka kończy się wieloma zadaniami – zagadnieniami o niewielkim stopniu trudności, których rozwiązania znajdują się na końcu podręcznika oraz fragmentami zatytułowanymi „więcej”, których treści wy-

---

<sup>1</sup> Autorka zmarła 14 września 2024 r. Drukujemy tekst bez korekty autorskiej.

<sup>2</sup> Por. z recenzjami Jacka Czakańskiego i Jerzego Kuczyńskiego (*Fizyka z plusem 7*) w: „Opinie Edukacyjne PAU” 2017, t. XV, s. 293–298 oraz Jerzego Kuczyńskiego i Mariana Surowca (*Fizyka z plusem 8*) w: „Opinie Edukacyjne PAU” 2020, t. XVII–XVIII, s. 171–176.



kracząją poza podstawę programową (np. próby oszacowania ilości ciepła emitowanego na zewnątrz przez budynek mieszkalny z zastosowaniem kamery termowizyjnej). Zaletą takiego układu podręcznika jest ułatwienie uczniom zrozumienia i logicznego przyswojenia omawianych zagadnień. Na uwagę zasługują „ciekawostki”, szkoda jednak, że jest ich niewiele i nie mają krótkich objaśnień, które wskazywałyby na ich współzależność z nabytą wcześniej wiedzą teoretyczną. Być może, w zamyśle autorów, ten związek „fizyka matką techniki” będzie zaakcentowany przez osoby prowadzące zajęcia. W celu powtórzenia i ugruntowania zdobytej przez uczniów wiedzy, na końcu każdego rozdziału autorzy zamieścili „podsumowania”, zestaw „pytań kontrolnych” i zbiór problemów zatytułowanych „przed klasówką”. Taki układ jest dość cenny i ułatwia korzystanie z podręcznika oraz umożliwia sprawdzenie nabytych umiejętności. Korzystne jest też zamieszczenie zestawienia używanych w podręczniku haseł, szkoda jednak, że nie umieszczono wykazu ważniejszych stosowanych oznaczeń. Podręcznik zawiera dość znaczną liczbę kolorowych ilustracji o treściach „z życia wziętych” potwierdzających związek fizyki z przyrodą i techniką, szkoda tylko, że nie wszystkie są podpisane i ponumerowane oraz nie zawsze ich rozmiar jest adekwatny do przedstawianych treści. Zdarza się również, że ilustracja nie do końca jest zgodna z zamieszczonym opisem (patrz s. 27) – u dołu strony znajduje się rysunek toczących się piłeczek. Według autorów ma on ilustrować podział ruchów ze względu na prędkość i przyspieszenie – niestety na podstawie tej ilustracji nie można dokonać tego podziału. Zawarte w podręczniku tabele również nie są podpisane, nie zawsze też podawane są tam wielkości fizyczne w układzie jednostek SI. Brak konsekwencji w stosowaniu jednego układu jednostek prowadzi do wielu błędów obliczeniowych. Co prawda, niektóre stałe fizyczne znajdują się przy konkretnych zadaniach, brak jest zbiorczej tabeli zawierającej stałe materiałowe oraz stałe fizyczne potrzebne do rozwiązywania konkretnych zagadnień. Trochę dziwny wydaje się fakt podawania w tabeli wymowy jednostek angielskich. Można było natomiast nadmienić, że w krajach anglosaskich oprócz jednostek SI równoprawnie stosuje się jednostki dotyczące objętości ciał o różnym stanie skupienia, np.  $m^3$ , galon, beczka, buszel, lub też jednostki powierzchni, np. akr. Podając podstawowe jednostki układu SI oprócz trzech, które autorzy uważają za główne, należało podać wszystkie pozostałe – natężenie prądu elektrycznego, temperatura, światłość oraz ilość materii z komentarzem, że definicje odpowiadających im wzorców będą podane w trakcie realizowania odpowiednich partii materiału. Oprócz tabelarycznego przedstawienia danych doświadczalnych sporządzane są wykresy, którym również brak numeracji i opisu. Skale wykresu powinny być opisane w jednostkach SI oraz odległości między podziałkami powinny być równe, np.  $10^{+n}$ ,  $2 \cdot 10^{+n}$  itd. Graniczne punkty skali powinny być dobrane odpowiednio do najmniejszej i największej zmiennej odkładanej na danym wykresie.

Docenić należy to, że autorzy podali informacje dotyczące: wykonywania pomiarów, doboru przyrządów pomiarowych, precyzji i dokładności pomiarów, z czym związana jest niepewność pomiarowa. Podano również, jak prawidłowo należy zapisać wielkość fizyczną, wykorzystując cyfry znaczące. Pojęcie wektora wprowadzono w rozdziale „Siły”. Uważam, że należałoby je wprowadzić już w rozdziale „Pomiary i ruch”, ponieważ tu już występują wielkości o charakterze wektorowym, takie jak prędkość czy przyspieszenie. Powinno zostać wprowadzone również pojęcie skalara (np. energia, czas, gęstość), o którym w ogóle nie ma wzmianki. W dość oryginalny sposób przedstawiono proste opisy matematyczne praw i zasad. Wzory zapisywane są słowami, a następnie z użyciem symboli, z podaniem ich znaczeń (np. s. 21, 161). Szkoda, że nie zastosowano tej prostej konwencji zapisów w innych rozdziałach, takich jak „Siły” (np. zasady dynamiki Newtona), „Energia” (np. zasada zachowania energii mechanicznej), „Materia” (np. prawo Archimedesesa). Dość trudne do zrozumienia dla uczniów treści zawarte w podręczniku, szczególnie w rozdziałach „Ciepło” oraz „Materia” są przedstawione w sposób jasny i przystępny, a zarazem merytorycznie poprawny. Podręcznik jest napisany prostym przystępnym językiem.

Podręcznik fizyki dla klasy ósmej posiada układ konwencjonalny. Składa się nań pięć rozdziałów: Elektrostatyka; Prąd stały elektryczny; Magnetyzm; Drgania i fale; Optyka. Treści poszczególnych rozdziałów odpowiadają ich tytułom. Każdy z rozdziałów podzielony jest na tematy, które mogą być realizowane na kilku godzinach lekcyjnych i kończą się podsumowaniami. Zawierają część rachunkową o większym stopniu trudności niż standardowe zadania w części głównej, adresowane do wszystkich uczniów, część wykorzystywaną przy powtórce materiału oraz propozycje pracy badawczej. Aby pomóc uczniom w pokonaniu trudności rachunkowych, zamieszczono rozwiązania niektórych zagadnień i odpowiedzi prawie do wszystkich zadań, wraz z zestawieniem używanych w podręczniku haseł, ale niestety bez podania stosowanych oznaczeń. Dodanie takiego zestawienia pozwoliłoby na uniknięcie kolizji oznaczeń. Za skorowidzem, bardzo okrojonym, zamieszczona jest tabela przedrostków tworzących jednostki krotne. Biorąc pod uwagę rozmiary Wszechświata, należałoby ją uzupełnić – od góry do przedrostka jotta – Y, a w dół do jokto – y. Brak jest zbiorczych tabel zawierających stałe materiałowe oraz stałe fizyczne potrzebne do rozwiązywania konkretnych zagadnień. Znacznym ułatwieniem przy powtórce materiału służącej utrwalaniu i systematyzowaniu zdobytej wiedzy byłoby umieszczeniu kilku tabel pod następującymi tytułami: „Najważniejsze zjawiska fizyczne” (zawierającej nazwy zjawisk i ich krótki opis), „Najważniejsze wzory fizyczne” (zawierającej wzory i ich zastosowania oraz jednostki, oczywiście w układzie SI), „Prawa i zasady” (gdzie można byłoby znaleźć nazwę prawa i jego treść), „Wzory matematyczne” (tu można byłoby zamieścić elementy wiedzy matematycznej potrzebnej do matematycznego opisu efektów i zagadnień fizycznych oraz rozwiązywania zadań). Mo-

że byłoby również korzystnie zamieścić wykaz literatury, z której korzystali autorzy przy opracowywaniu odpowiednich zagadnień, a nie tylko wykaz źródeł fotografii. Dość często stosowane jest polecenie (np. s. 30) wyszukania pewnych informacji w Wikipedii lub w Internecie. Uważam, że nie należy dawać takich poleceń uczniom na tym poziomie wiedzy, ponieważ większość tekstów w tych źródłach jest nieautoryzowana, więc mogą zawierać nie do końca prawdziwe informacje, a w tym gąszczu uczniom trudno jest rozsądzić, która z nich jest prawdziwa, a która błędna. Podobnie jak podręcznik *Fizyka 7 z plusem*, recenzowana praca zawiera dość ciekawe, barwne elementy graficzne w formie rysunków lub zdjęć o treściach związanych ze zjawiskami fizycznymi, dotyczącymi życia codziennego. Szkoda jednak, że ich rozmiar nie zawsze jest adekwatny do przedstawianych treści, brak im również numeracji. Nie wszystkie fotografie są czytelne i nie wnoszą wiele informacji do omawianych zagadnień, a w szczególności: s. 117 – zastosowanie promieni UV w testerach, s. 135, 136 – obrazy w zwierciadle wklęsłym, s. 145 – lustro idealne, s. 146 – czerwone światło lasera padające na pryzmat, s. 161 – zakresy ostrego widzenia, czy też obraz powstały w kamerze otworkowej, którą autorzy nazywają „kamerą obskura”. W podręczniku, bardzo wybiórczo, stosowane są proste opisy matematyczne praw i zasad. Brak wzoru opisującego prawo Coulomba powoduje trudności w rozwiązaniu niektórych zadań (s. 15 zad. 5, czy s. 32 zad. 7) – można je rozwiązać jedynie w sposób jakościowy. Podobnie jest z prawami Kirchhoffa, które też nie posiadają formuły matematycznej, pomimo tego, że wcześniej już wprowadzono prawo zachowania ładunku, a na s. 27 zgrabnie dokonano porównania pracy wykonanej przy przepompowywaniu wody przez odpowiednio połączony układ pomp, zwiększający w efekcie energię potencjalną układu, ze wzrostem napięcia powstałym przy szeregowym połączeniu ogniw w baterię. Większość rozpatrywanych zadań i zagadnień jest odpowiednio dobrana do realizowanej tematyki „fizycznej”, z dużą troską o realizm, czyli ich związek z życiem codziennym. Zwrócono również uwagę na aspekty ekonomiczne związane z wykorzystaniem energii elektrycznej (s. 52). Tutaj, w formie krótkiej ciekawostki można było wspomnieć o wykorzystaniu materiałów nadprzewodzących, np. do budowy kabli, w których prąd elektryczny płynie prawie bez strat. Szkoda, że w dobie walki o czyste powietrze nie wspomniano o ekologicznych źródłach energii elektrycznej, jak na przykład elektrownie wiatrowe, jądrowe czy inne. W celu wykształcenia u uczniów umiejętności stawiania hipotez i wyciągania wniosków, prawie w każdym rozdziale znajdują się proste doświadczenia, do wykonania których nie jest potrzebna skomplikowana aparatura. Wymagają one jednak zachowania pewnych reguł bezpieczeństwa. Stosowane w doświadczeniach otwarte źródła światła, w szczególności w postaci świeczek (s. 159 i inne) należałoby zastąpić na przykład tanimi diodami laserowymi. Całkowicie zgadzam się z większością merytorycznych wątpliwości, jak i niekonsekwencji, dotyczących materiału zawartego w tym podręczniku, a od-

notowanych przez innych recenzentów. Wymieniane przez nich zarzuty, w wielu przypadkach są sugestiami, jak podręcznik ulepszyć.

\* \* \*

Podręczniki z fizyki do klasy siódmej i ósmej szkoły podstawowej *Fizyka 7 z plusem* i *Fizyka 8 z plusem* autorstwa Krzysztofa Horodeckiego i Artura Ludwikowskiego wydane przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe są najlepszymi wśród obecnie istniejących na rynku podręczników na tym poziomie edukacyjnym. Podręczniki w dobrej oprawie edytorskiej, napisane są poprawnie językowo, prostym, przystępnym językiem i spełniają wymagania podstawy programowej. Powyższe fakty to jedynie spełnienie warunku koniecznego do ich wyróżnienia. Dodatkowo, są to jednak podręczniki, gdzie fizyka jest przedstawiana jako realny opis rzeczywistości, pozbawiony w większości potknięć, które wraz z odległymi od rzeczywistości egzemplifikacjami, powszechnie występują w innych podręcznikach. W omawianych książkach przykłady są w pełni realne, wprowadzone bez zbędnych uproszczeń i pseudodydaktycznych trików. Z tego punktu widzenia można je uznać za interesujące i ułatwiające uczącym się zrozumienie wielu zjawisk fizycznych oraz wskazujące na związek tych zjawisk z techniką.

W przedstawianych zagadnieniach zawartych w recenzowanych książkach można znaleźć pewne niekonsekwencje, jak i wątpliwości merytoryczne, są one jednak wyraźnie mniejsze w porównaniu do tego, co zawierają inne podręczniki. Najpoważniejszym strukturalnym zarzutem jest fakt, że fizyka w nich przedstawiana jest bardzo elementarna – spełnia w praktyce jedynie wymogi podstawy programowej. Tym samym jest to seria podręczników przeznaczona dla uczniów, którzy w stopniu minimalnym, żeby nie powiedzieć wcale, są zainteresowani fizyką, a w ogólności naukami przyrodniczymi. Z drugiej jednak strony tacy właśnie uczniowie stanowią przeważającą większość uczących się w polskich szkołach, więc trafiają one bezbłędnie w zapotrzebowanie tej większości. Podsumowując, uważam, że pomimo przedstawionych uwag krytycznych, podręczniki posiadają wiele zalet i są godne wyróżnienia. Przychylam się więc do opinii recenzentów wnioskujących o przyznanie autorom podręczników z serii *Fizyka z plusem* Nagrody Prezesa PAU.



JERZY KUCZYŃSKI  
AKADEMIA ŚLĄSKA  
EDWARD MALEC  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-2627-1349

## Recenzja podręcznika:

**Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn-Byczuk, Elżbieta Wójtowicz, *Zrozumieć fizykę 4. Podręcznik w zakresie rozszerzonym***, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2022, ss. 319

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: prof. dr. hab. Aleksandra Filipa Żarneckiego, mgr Teresy Kutajczyk, prof. dr hab. Małgorzaty Świąteczkiej. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 1002/4/2022.

## Uwagi ogólne

Książka jest poprawnie wydana na dobrym papierze i napisana dobrą polszczyzną. Zarówno strona graficzna, jak i techniczna podręcznika nie budzi zastrzeżeń. W szczególności po kilkakrotnym przeczytaniu nie zauważa się poważniejszych uszkodzeń i śladów zużycia. Podręcznik składa się z czterech rozdziałów i dodatku zawierającego tabele oraz spisy – infografik, uzupełnień matematycznych i adresów internetowych. Zawiera również indeks rzeczowy i odpowiedzi do zadań. Rozdziały to „Fale elektromagnetyczne i optyka”, „Fizyka atomowa i kwanty promieniowania elektromagnetycznego”, „Fizyka jądrowa” oraz „Elementy fizyki relatywistycznej”. Książka jest dość obszerna, bo ostatnia numerowana strona ma numer 319. Jest to dużo – można się zastanawiać, czy nie za dużo – ale w końcu mówimy o podręczniku fizyki w zakresie rozszerzonym.

Od czasów Newtona wiadomo, że fizyka jest wyjątkową nauką przyrodniczą [uwaga Edward Malec – dalej EM] – opisuje procesy fizyczne za pomocą równań matematycznych. Z jakiegoś powodu, za sprawą Opatrzności czy Matki Natury, pewien zakres zjawisk przyrodniczych da się opisać za pomocą narzędzi matematycznych. Równania fizyki dają skondensowaną wiedzę – sprawni badacz potra-

fi wyciągnąć z nich wiele szczegółowych informacji. Dobrze jest, jeśli podręcznik dla uczniów szkoły średniej potrafi ten unikatowy charakter fizyki zademonstrować. Jest to trudne, biorąc pod uwagę ubóstwo dostępnych uczniom metod matematycznych. Otóż naszym zdaniem autorzy – Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn-Byczuk i Elżbieta Wójtowicz – dobrze wywiązali się z tego zadania. Używali prostych równań matematycznych (poniżej będziemy trochę wybrzydzać z tego powodu w pewnych szczegółowych kwestiach) i chyba osiągnęli cel przekonania uczniów, że fizyka jest fundamentalnie różna [EM] od np. biologii. A przynajmniej dali im taką szansę.

### Uwagi o poszczególnych rozdziałach

**Optyka.** Wymienimy brak omówienia prawa Kirchhoffa. To zasadnicze prawo tzw. optyki fizycznej. Warto je dodać, a da się to zrobić w sposób tak elementarny, że dwa trzy zdania wyjaśniają problem. Z drugiej strony, to klucz do wyjścia poza „kanoniczny” problem ciała doskonale czarnego i wskazania rzeczywistego zachowania promieniowania termicznego ciał, a więc problemu ciała szarego i temperatury barwnej, nb. wzmiankowanej przez autorów. Chyba najistotniejszym z obecnego punktu widzenia „zastosowaniem” tego prawa jest zjawisko cieplarniane. Znowu bardzo obszernie omawiane przez autorów, ale niestety na poziomie co najwyżej mało zrozumiałych haseł, być może odpowiednich dla czasopism typu propagandowego, a nie podręcznika dla „zaawansowanych w fizyce” maturzystów. Następnym dotyczącym tego samego tematu jest problem miraży. Temat ciekawy i raczej dość wdzięczny w omawianiu, został opisany w sposób niezbyt zaawansowany. W podręczniku mało konsekwentnie rozróżniane są obrazy rzeczywiste i pozorne. Byłoby lepiej napisać to bardziej jednoznacznie.

**Fizyka atomowa.** Za niepotrzebne uważamy porównanie modeli „kwantowego” atomu (Bohra) z modelem Kopernika układu planetarnego. Modele te nie wydają się mieć żadnych wspólnych elementów, chyba, że wziąć pod uwagę zupełnie pozbawione uzasadnienia prawo Titiusa-Bodego. W rozdziale 18.4 pojawia się podrozdział „Determinizm i indeterminizm”. Sądzimy, że w kolejnych wydaniach należałoby go usunąć lub zmienić, bowiem po pierwsze zawiera dyskusyjne treści, a po drugie uczniowie szkoły średniej nie są w stanie go zrozumieć. Rozdział 17.2 ma charakter publicystyki przy bardzo niekompletnym opisie fizyki problemu. Pomija się [EM] na przykład wielką niewiadomą, jaką jest brak wystarczającej wiedzy o ewolucji promieniowania Słońca.

**Elementy fizyki relatywistycznej.** Rozdział ten oceniamy jako poprawny i kompletny, z dwoma zastrzeżeniami. Po pierwsze, warto dodać kilka zdań, że to, co robią autorzy, to „folklorystyczny” (zresztą w ślad za Einsteinem) opis geometrii Minkowskiego. Einstein w intuicyjny sposób opisał cechy tej geometrii,



a Herman Minkowski (nb. nauczyciel Einsteina w jego studenckich latach) kilka lat później przedstawił systematyczny wykład. Geometria Minkowskiego jest równie kompletna jak geometria Euklidesa. Postulaty stałości prędkości światła czy nieprzekraczalności tej prędkości przez obiekty fizyczne w próżni stają się niepotrzebne. Wynikają one z własności przestrzeni Minkowskiego i/lub własności pól materialnych w tej czasoprzestrzeni. Zastrzeżenie, że opis jest „folklorystyczny” pozwala zdystansować się od różnych późniejszych prób „poprawiania” idei Einsteina. Po drugie, warto dodać jednozdaniową informację, że system GPS w istotny sposób wykorzystuje zarówno szczególną (STW), jak i ogólną teorię względności (OTW). Gdyby nawet udało się dokonać synchronizacji zegarów na satelitach bez uwzględnienia STW i OTW, to zawiodłaby ona po krótkim czasie (mniej niż pół godziny) i system GPS stałby się całkowicie bezużyteczny.

### Podsumowanie

Trzeba powiedzieć, że mimo usterek, które zauważyliśmy, podręcznik zasługuje na pozytywną ocenę i na tle innych podręczników z tego zakresu jest do przyjęcia. Podręcznik jest dobry, a po wprowadzeniu dość łatwych do wykonania poprawek byłby nawet bardzo dobry. Można go więc z czystym sumieniem polecać do użytku szkolnego, a może nawet do wyróżnienia przez Prezesa PAU.

### Uwagi szczegółowe

S. 8 – brak kropki oznaczającej mnożenie w niektórych wzorach.

S. 16 – [uwaga Jerzy Kuczyński – dalej JK] rys. 16.7. O ile wiem, w noktowizorze cieplejsze miejsca są jaśniejsze. Ponadto każdy, kto patrzył przez jakąkolwiek lornetkę, a więc i przez noktowizor wie, że obraz ma kształt koła. „Filmowy” obraz w lornetce, taki jak na tej stronie, jest czystą fantazją i przykładem tego, że nawet najpowszechniejsze doświadczenie nie jest skutecznym argumentem przeciwko „teorii”. To bardzo istotny problem. W praktyce żadne nawet codzienne doświadczenie nie jest w stanie wygrać z legendą. Tym bardziej rozpowszechnianie legend w podręcznikach szkolnych jest godne potępienia.

S. 24 – rys. 16.15 odcinki prostoliniowe (i równoległe) promieni świetlnych w pobliżu otworu są błędne.

S. 35 – [JK] denerwuje użycie tu słowa „regularny” w stosunku do kryształów. W tej dziedzinie ma ono inne i odległe od potocznego znaczenie. „Regularna” w krytalografii to po prostu sieć sześcienna.

S. 49/50 – [JK] zarówno opis, jak i rysunki dotyczące miraży są błędne. To poważny zarzut. Miraże powinny zostać opisane po zjawisku odbicia wewnętrznego.



nego, bo ono jest główną przyczyną miraży. Warto zauważyć, że światło po ciągłych drogach nie może doprowadzić do obrazu „do góry nogami”.

S. 54 – [JK] o ile pamiętam z dzieciństwa, to patrząc od spodu na powierzchnię wody widzimy błyszczące i mieniące się koło bez żadnych szczegółów. Być może, coś daje się dostrzec przy idealnie gładkiej powierzchni wody.

S. 59 – można dodać informacje o dyspersji światła, o której warto by coś powiedzieć w zakresie zaawansowanym. Może wystarczy jedno zdanie i odnośnik do str. 306, gdzie jest podana prędkość światła w kilku materiałach.

S. 96 – [JK] powód budowy teleskopów zwierciadlanych jest trochę inny. Po prostu duża soczewka deformuje się pod własnym ciężarem. Zwierciadło oczywiście też, ale w przypadku zwierciadła łatwo tę deformację usunąć, np. naciskając z tyłu w odpowiednich miejscach. Przy okazji pojawia się dodatkowa możliwość usuwania wpływu atmosfery przez właściwe naciski, czyli tzw. optyka adaptacyjna.

S. 124 – budzi nasze obiekcje zdefiniowanie fizyki klasycznej jako fizyki stworzonej do końca XIX w. Przecież do fizyki klasycznej zaliczamy też powstałe w XX w. teorie – OTW i STW. Współcześnie rozumie się przez fizykę klasyczną dział fizyki inny od fizyki kwantowej – autorzy używają na stronie 211 tych terminów w takim właśnie sensie.

S. 127 – brakuje zasadniczego elementu, jakim jest prawo Kirchhoffa oraz wynikająca z tego konkluzja, że dotyczy to poszczególnych fragmentów widma. Prawo Kirchhoffa wiąże zdolność emisyjną z absorpcyjną. Tłumaczy wiele własności z fizyki promieniowania, w tym i zjawisko cieplarniane.

S. 131 – [JK] z kolorem czerwonym trzeba uważać. Potocznie „rozgrzany do czerwoności” oznacza „ma wysoką temperaturę”. Jest niezły termin „wiśniowy żar” na najniższe temperatury, w których już widać emisję promieniowania. To około 900K (600 C°). Z rentgenem w promieniowaniu gwiazd też nie warto przesadzać. Z prawa Plancka wynika, że oznaczałoby to miliony kelwinów. Rentgen to albo ogon rozkładu, albo promieniowanie nietermiczne. Przy okazji, taki rachunek to pouczające ćwiczenie. Twierdzenie, że idealnie biały odpowiada mieszanii fal w tych samych ilościach to „wyznanie wiary”. Temperatura barwowa (wolałbym „barwna”, tak jak np. jest w podręczniku S. Szцениowskiego) nie została tu w żaden sposób określona, choć to dość proste i ciekawe pojęcie dające spory wgląd w problem świecenia. Co ciekawe, pojęcie to jest przyzwoicie zdefiniowane w module „A to ...” (s. 132), tyle, że bez wprowadzania tego pojęcia. Chyba zawinił tu redaktor, bo nie sądzę, by autorzy byli aż tak roztargnieni. Potwierdza to fakt, że na tej stronie prawo Wiena jest powtórzone niemal identycznie, jak w infografice.

S. 137 – [EM] konkluzja w ramce na samej górze jest nazbyt kategoriyczna – należałoby jednak dodać uściślenie: „zgodnie z dominującymi modelami”.

S. 137 – [JK] niezbyt trafnie wybrano zjawiska ilustrujące dodatnie sprzężenie zwrotne. Para wodna ma nikły wpływ na zmiany zjawiska cieplarnianego,

bo jej zawartość w atmosferze jest, ze względu na te zjawiska, w praktyce maksymalna.

S. 144 – nie da się opalić rentgenem. Do opalania potrzebna jest energia konieczna do zainicjowania reakcji chemicznej, a nie energia umożliwiająca rozbitcie cząsteczki.

S. 173 – porównywanie modelu Bohra z modelem Kopernika jest mało rozsądne.

S. 192. – słowo „walencyjne” użyte bez wyjaśnienia. Lepiej byłoby tego unikać.

S. 195 – nukleony już od kilkadziesiąt lat nie są uważane za cząstki naprawdę elementarne – są cząstkami złożonymi. Prawdą jest, że ich elementów nie da się zobaczyć bezpośrednio. Cząstki niekoniecznie powstają z rozpraszania fotonów – należałoby tu jednak coś dodać.

S. 196 – uczeń nie znajdzie na podstawie podręcznika odpowiedzi na pytanie 1d. Pomyśli, że trzeba by znaleźć informacje o składzie pierwiastkowym i izotopowym ciała ludzkiego, a potem zsumować neutrony w tych izotopach.

S. 212 – to nie jest całkiem tak. W szczególności ewolucja kwantowa jest równie deterministyczna jak klasyczna, bo opiera się na deterministycznych równaniach różniczkowych. Indeterminizm może pojawić się dopiero na poziomie kolapsu funkcji falowej, czyli w momencie pomiaru. Jeszcze inaczej: indeterminizm wynika z oddziaływania przyrządu z mierzonym obiektem. Bardzo dobrze jest to opisane w książce M. Hellera *Elementy mechaniki kwantowej dla filozofów*. Wszystko to wydaje się za trudne dla uczniów szkół średnich. [EM] Zdaniem wielu uczonych mechanika kwantowa nie jest jeszcze do końca zrozumiana i jej kształt może się zmienić.

S. 218 – zdanie o braku wpływu energii kinetycznej na jego masę oznacza opowiedzenie się za poglądem o braku sensowności pojęcia „energii relatywistycznej”. Zgadza się z tym poglądem, ale – jak sędzę [JK] – większość nauczycieli fizyki ma przeciwne zdanie. Stąd zamiast sugestii należałoby ten pogląd uzasadnić lub użyć pojęcia masa spoczynkowa, co pozwala uniknąć gwałtownych sprzeciwów.

S. 220 – w zadaniu 2 autorzy sobie przeczą, mówiąc o „powstawaniu energii”. Warto podkreślić, że to tylko słowne niezręczności. Tym niemniej, o takie słowne niezręczności w szkole toczą się najbardziej zażarte spory.

S. 221 – nazwanie łodzią pojazdów wodnych o masie nawet kilkunastu tysięcy ton nie jest zbyt sensowne.

S. 231 – tabela mało związana z rzeczywistością. Gdy byliśmy w szkole średniej, to mówiło się, że za kilka lat będą reaktory termojądrowe. Teraz, gdy jesteśmy na emeryturze, w podręczniku widzimy podobne stwierdzenia.

S. 232 – [JK] równoważnik trotylowy to zwykły chwyt propagandowy. TNT to wyjątkowo mizerny rodzaj paliwa, około 10 razy słabszy od benzyny i kilka

razy słabszy od patyków zebranych w lesie. O sile TNT jako materiału wybuchowego decydują zupełnie inne niż energia parametry (ilość wytworzonego gazu, prędkość spalania i fakt, że nie wymaga tlenu do detonacji). Dlatego porównanie energetyczne bardzo mocno przeszacowuje broń jądrową i na fizyce warto by na to zwrócić uwagę. Zwłaszcza w sytuacji, gdy „w modzie” są bomby termobaryczne, czyli paliwowo-powietrzne o sile zbliżonej do taktycznej broni jądrowej, a „na energię” dziesięciokrotnie mocniejsze od zwykłych materiałów wybuchowych.

S. 240 – tekst o gwiazdozbiorach zdecydowanie nie do przyjęcia – gwiazdozbiór to fragment sfery niebieskiej, czyli przybliżony „adres na sferze niebieskiej” obiektu astronomicznego. Twierdzenie o „trafianiu” do gwiazdozbioru jest mylące i *de facto* błędne.

S. 244 – jednostki należy podawać konsekwentnie, np.  $10^{13}$  km =  $10^{16}$  m, a nie przeliczając parseki na kilometry, a lata świetlne na metry.

S. 245 – zamiast pisać o lecie i zimie lepiej napisać „pół roku później” – obiekt może być na linii zima – lato i kąt będzie bliski zera. Zdanie o „pajęczynie” mogą zrozumieć [JK], ale czy rozumie to ktokolwiek poza astronomami?

S. 246 – dokładny wzór opisujący przesunięcie ku czerwieni to  $z = (R_0 - R_e) / R_e$  gdzie wielkości  $R$  charakteryzują ekspansję geometrii. Jak widać, wzór ten nie zawiera żadnej wielkości o wymiarze prędkości. Dokładne prawo Hubble’a zawiera taką wielkość, ale prawo Hubble’a podane w podręczniku to przybliżenie wynikające z rozwinięcia taylorowskiego dokładnego wzoru i obowiązuje dla „małych zmian” czynnika skali  $R$ . Proponujemy w prawie Hubble’a dodanie przymiotnika: przybliżone lub liniowe.

S. 247 – odkrycie promieniowania tła było w pewnej mierze przypadkowe. A zauważenie, że powinno występować najczęściej, przypisuje się G. Gamowowi i Alpherowi, chociaż astronomowie już w początkach lat 1940 zmierzli zjawisko, które dało się objaśnić, gdyby założyć istnienie promieniowania tła. Píše o tym Peebles w „Stuleciu kosmologii”.

S. 252 – do zadania 3 nie ma danych (brak zależności stałej Hubble’a od czasu). Poza tym stajemy przed problemem, co oznacza „przyspieszenie rozszerzania się Wszechświata”. Otóż to trochę mylące, choć powszechne stwierdzenie. W rzeczywistości stała Hubble’a maleje z czasem, przyspiesza jedynie tempo narastania przestrzeni między niezwiązanymi fizycznie obiektami (druga pochodna czynnika skali jest ujemna, co interpretuje się jako przyspieszanie Wszechświata).

S. 257 – ten pył, z którego miałyby powstać gwiazdy, jest trochę mylący. To głównie wodór i hel, więc raczej gaz. Gdyby spełniał równanie stanu pyłu ( $p = \text{const.}$ ), to spadek na centrum trwałby około miliona lat, zaczynając od gęstości  $10^{-18}$  kg/m<sup>3</sup>. Przy okazji autorzy mają chyba problem z zamianą kilometrów na metry, bo znowu podają wartości bez uzgodnienia jednostek.

S. 257 – nie jest prawdą, że masa była skupiona w bardzo małej objętości, w momencie Wielkiego Wybuchu. Nie istniała jeszcze geometria, nie można

mówić ani o rozmiarze, ani o objętości. Pojęcie masy też jest wtedy nieokreślone (jak zresztą w kosmologii). Natomiast już chwilę po Wielkim Wybuchu wszechświat był najprawdopodobniej nieskończony [EM], a gęstość energii bardzo duża.

S. 265 – pewne tradycje należy szanować. Powszechnym zwyczajem jest oznaczanie szerokości geograficznej przez  $\varphi$ , a długości przez  $\lambda$ .

S. 268 – [JK] dodatek matematyczny budzi wątpliwości. Konkretnie, dlaczego nie rzutować wektorów prostopadle? Oczywiście rozumiem, że to nieco przekracza możliwości ucznia, ale problem się pojawia. Zupełnie nie rozumiem, dlaczego autorzy wprowadzają pochyły układ współrzędnych i  $t'$ . W transformacji Galileusza czas nie ulega zmianie, a przejście do układu poruszającego nie zmienia kąta między osiami a jedynie jednostkę. W sumie, niejasny jest zamysł autorów.

S. 281 – [EM] to nie własności czasoprzestrzeni określają, czy pole materialne porusza się wolniej lub szybciej niż światło. Czasoprzestrzeń Minkowskiego jest sztywno zadana. Równanie pola materialnego powinno być zgodne z geometrią Minkowskiego i to ono określa jego ruch. To zadanie dla matematyka, by na podstawie zadanego ruchu pola materialnego określić, jaka jest jego maksymalna prędkość. Fale elektromagnetyczne spełniają równanie Maxwella i matematyk potrafi pokazać, że czoło fali elektromagnetycznej porusza się w próżni dokładnie z prędkością światła. Można wyobrazić sobie pola materialne w pewnym sensie egzotyczne (łamane są wtedy pewne warunki energetyczne), które mogą poruszać się szybciej od światła.

S. 282 – nie sądzimy, by uczeń był w stanie rozwiązać problem obrotu pręta.



EDWARD MALEC

UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-2627-1349

DAGMARA SOKOŁOWSKA

UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-3993-1588

## Recenzja podręcznika:

**Maria Fiałkowska, Barbara Sagnowska, Jadwiga Salach, *Fizyka 4. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony***, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, ss. 256

Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: dr. Stanisława Jakubowicza, dr Barbary Pukowskiej, prof. dr. hab. Piotra Zbróga. Numer ewidencyjny w wykazie MEiN: 975/4/2022.

Podręcznik wydano na cienkim papierze półkredowym w formacie B5. Główny wykład posiada wyróżniki treści w postaci ramek w stonowanych kolorach i opatrzony jest odpowiednią liczbą zdjęć i rysunków o bardzo dobrej jakości. Napisano go poprawną polszczyzną, z dbałością o opracowanie edytorskie.

Podręcznik został podzielony na trzy działy:

1. Dualna natura promieniowania i materii
2. Elementy szczególnej teorii względności
3. Fizyka jądrowa

zawierające łącznie 26 rozdziałów. Dodatkowo zamieszczono w nim dwa zestawy powtórzeniowe z przeznaczeniem do wykorzystania jako przygotowanie do egzaminu maturalnego, skrócone odpowiedzi do tych zestawów i do zadań obliczeniowych znajdujących się w poszczególnych rozdziałach podręcznika, a także polsko-angielski indeks rzeczowy, spis ilustracji wraz z podaniem ich źródeł i tabelę stałych fizycznych.

Podręcznik rozpoczyna się krótkim przewodnikiem po jego strukturze, wskazującym na szczególne graficzne oznaczenia: ważnych elementów wykładu, przykładów zadań rozwiązanych krok po kroku, sekcji powtórzeniowych poszczególnych działów oraz zadań powtórzeniowych. Każdy rozdział opatrzony jest tytułem i listą tematów, które są w nim omawiane, a także poleceniem przypomnie-

nia sobie pewnych wcześniej omawianych zagadnień ściśle związanych z tematem rozdziału i stanowiących dla niego bazę merytoryczną.

Można stwierdzić, że pozycja została przygotowana z dbałością o klarowność i szczegóły. Ważne zagadnienia (w tym – część istotnych wzorów) wyróżniono w postaci ramek, bez wprowadzania typowych ścisłych definicji tekstowych, co jest zgodne z obecnym trendem w nauczaniu – odchodzenia od tekstów do wyuczenia na pamięć. Zadbano także o rozszerzenie materiału dla uczniów szczególnie zainteresowanych – w postaci krótkich sekcji *Wiedzieć więcej*, z treściami poszerzającymi wykład główny o nawiązania do życia codziennego oraz innych dziedzin wiedzy (technika, medycyna), a także do badań fizyki współczesnej. W podręczniku zamieszczono łącznie 24 przykłady szczegółowych rozwiązań zadań tekstowych reprezentatywnych dla zagadnień omawianych w podręczniku, opatrując je niezbędnymi rysunkami i komentarzami. Nie znaleźliśmy natomiast fragmentów (obecnych w poprzednich częściach tego samego cyklu podręczników) związanych z adresowaniem typowych błędnych koncepcji, mogących powstać lub istnieć już w rozumowaniu uczniów w odniesieniu do danego miejsca wykładu.

Dużym walorem jest konsekwentne wiązanie głównej treści wykładu z odkryciami fizyki przełomu XIX i XX w. i pierwszej połowy XX w., z podaniem nazwisk zaangażowanych w nie naukowców oraz odniesieniami do otrzymanych przez nich Nagród Nobla (wśród których zabrakło jedynie wzmianki o Nagrodzie Nobla przyznanej w roku 2017 za zaobserwowanie fal grawitacyjnych). W całym tomie wymieniono aż dziewiętnastu takich badaczy, osadzając ich prace w kontekście badań i odkryć innych naukowców. W odczuciu recenzentów takie prowadzenie narracji podkreśla ciągłość nauki i uwypukla wspólny wysiłek, jaki podejmują badacze dla jej rozwoju; pokazuje także docenianie pracy naukowców (w tym przypadku przez Królewską Szwedzką Akademię Nauk), co podkreśla rangę fizyki jako ważnej dziedziny wiedzy, zwłaszcza w kontekście wymienianych w podręczniku licznych zastosowań tych dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych odkryć w życiu codziennym.

W każdym z działów podręcznika pojawia się jedna dwustronicowa wkładka graficzna nawiązująca do zagadnień łączących się z tematem tego działu, rozszerzająca materiał o zagadnienia z innych działów lub wprowadzająca ważny rys biograficzny (jak w przypadku wkładki poświęconej Marii Skłodowskiej-Curie).

Uwagę zwraca obecność w głównej części podręcznika zaledwie pięciu propozycji zadań doświadczalnych (w tym dwóch spoza doświadczeń obowiązkowych wymienionych w podstawie programowej), wśród których zabrakło doświadczenia obowiązkowego dotyczącego obserwacji widm atomowych za pomocą siatki dyfrakcyjnej (podstawa programowa fizyka, zakres rozszerzony, rozdz. XI.10)<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum



brakuje też sekcji bardziej rozbudowanych doświadczeń, obecnej w poprzednich tomach tego samego cyklu podręczników. Zdajemy sobie sprawę, że jest to podyktowane specyfiką tematów zawartych w omawianym czwartym tomie, jednak zdaniem recenzentów można było się pokusić o dodanie doświadczeń np. z interferencją w cienkich warstwach czy modelowaniem rozpadu promieniotwórczego, nawet, jeśli nie są one wymienione w podstawie programowej.

Każdy dział podręcznika kończy się obszernym (3–9 stron) podsumowaniem treści, podzielonym na zagadnienia związane z poszczególnymi rozdziałami, klarownie oddzielonymi od siebie graficznie i oznaczonymi zdjęciami przewodnimi danego działu. Jest to sekcja nieoceniona w trakcie powtórek materiału do sprawdzianów cząstkowych, a także do egzaminu maturalnego. Ważnym elementem są zamieszczone na końcu każdego działu zadania powtórzeniowe, stanowiące jego obszernie podsumowanie w postaci elementu ćwiczeniowego. Są w nich zadania, w większości wykorzystujące zróżnicowane reprezentacje (rysunek, wykres, elementy konstrukcyjne układu doświadczalnego, tabele oraz tekst). Poza typowymi zadaniami obliczeniowymi pojawiają się wszystkie rodzaje zadań obecnych na egzaminie maturalnym: zadania jednokrotnego i wielokrotnego wyboru, zadania dotyczące interpretacji wykresów, zadania prawda/fałsz, zadanie na uzupełnienie zdań, zadania otwarte na wyprowadzanie wzorów, łączenie odpowiedzi z jej uzasadnieniem (czyli zadania na rozumowanie typu testu Lawsona)<sup>2</sup>, zadania wieloetapowe (oblicz, opisz, narysuj, rozważ inne możliwości), a także – na rozumienie tekstu naukowego. Z kolei w głównej części podręcznika, na końcu każdego rozdziału, oprócz zadań typowo obliczeniowych, można znaleźć zadania związane z przygotowaniem prezentacji, poszukiwaniem dodatkowych informacji (typu: *dowiedz się więcej*), kształtowaniem własnych opinii oraz ćwiczeniem umiejętności ich komunikacji (*odszukaj informacje i przygotuj wypowiedź na temat...; przygotuj się do dyskusji*). Tego typu zadania skłaniają uczniów do aktywności, rozwijają umiejętności poszukiwania rzetelnych informacji oraz przygotowania różnych form wypowiedzi, jednocześnie łącząc fizykę z kulturą, kontekstem historycznym itp. Można zatem podsumować, że zadania zawarte w podręczniku nie tylko solidnie przygotowują uczniów do wymagań matury rozszerzonej (zarówno pod względem merytorycznym, jak i formalnym), ale także, co ważniejsze, wspomagają ich rozwój w zakresie wiedzy i umiejętności na różnych poziomach taksonomicznych i w różnych obszarach kompetencji kluczowych<sup>3</sup>.

---

oraz branżowej szkoły II stopnia – Dz.U. 2018, poz. 467; <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467> [dostęp 16.03.2023].

<sup>2</sup> V.P. Coletta, J.A. Philips, *Interpreting FCI scores. Normalized gain, preinstruction scores, and scientific ability*, „American Journal of Physics”, 73, 2005, s. 1172–1182.

<sup>3</sup> Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie EU (2006), <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/kompetencje-kluczowe-w-procesie-uczenia-sie-przez-cale-zycie-67655312> [dostęp 16.03.2023].



Zdaniem recenzentów niektóre teksty w podręczniku są zbyt długie, jedynie opisowe. Zastosowanie odpowiednich równań, nawet jeśli nie są one obowiązkowe w podstawie programowej (np. transformacja Lorentza), pomogłoby w zrozumieniu tych treści uczniom, którzy wybrali fizykę na poziomie rozszerzonym. Z kolei część tekstu w ostatnim rozdziale sprowadza się jedynie do wymienienia listy zastosowań bez zamieszczania choćby poglądowych ilustracji. Prowadzić to może do sytuacji, w której uczniowie będą sprawdzani z treści pamięciowych niemających dla nich jakiegokolwiek znaczenia ze względu na pozbawienie ich kontekstu.

Mam wrażenie [uwaga Edward Malec – dalej EM], po parokrotnym przejściu tego podręcznika, że od strony merytorycznej jest on całkiem dobry. Nie widzę poważniejszych niezręczności. Są oczywiście fragmenty, które budzą zastrzeżenia – odniosę się do nich w uwagach szczegółowych. Mam natomiast pewien problem natury fundamentalnej. Powtórzę znaną od czasów Newtona obiegową prawdę – fizyka jest wyjątkową nauką przyrodniczą, bowiem opisuje procesy fizyczne za pomocą równań matematycznych. Z jakiegoś powodu, za sprawą Opatrzności czy Matki Natury, pewien zakres zjawisk przyrodniczych da się opisać za pomocą narzędzi matematycznych. Równania fizyki dają skondensowaną wiedzę – sprawny badacz potrafi wyciągnąć z nich wiele szczegółowych informacji. Dobrze jest, jeśli podręcznik dla uczniów szkoły średniej potrafi ten wyjątkowy charakter fizyki zademonstrować. Jest to trudne, biorąc pod uwagę ubóstwo dostępnych uczniom szkoły średniej metod matematycznych. Otóż – moim zdaniem – omawiany podręcznik nie całkiem wywiązuje się z tego zadania. Mamy tutaj zdecydowaną przewagę informacji przekazywanych czytelnikowi nad próbami opisu analitycznego, chociaż gwoźli sprawiedliwości i takie się zdarzają. Jeszcze raz powtórzę: to jest trudne, ale fizyka jest naprawdę wyjątkową nauką przyrodniczą. Absolwenci szkoły średniej powinni o tym wiedzieć.

### Uwagi na temat poszczególnych działów

#### **Dualna natura promieniowania i materii**

Dział ten w sposób systematyczny i w większości zgodny z chronologią odkryć oraz budowania wiedzy ludzkości na temat dualnej natury promieniowania elektromagnetycznego oraz materii, prowadzi czytelnika poprzez najważniejsze odkrycia doświadczalne i prace teoretyczne z fizyki publikowane w tym zakresie pod koniec XIX w. i w pierwszej połowie XX w. Jak podkreślono wcześniej, dział ten jest pełen kontekstu historycznego ukazującego wspólną pracę fizyków tworzących podwaliny fizyki współczesnej.

W dziale tym napotykaamy dwa błędy. Pierwszy związany jest z diagramem fal elektromagnetycznych zamieszczonym na s. 8 i powtórzonym na s. 92, na

którym to diagramie zakres fal elektromagnetycznych jest rzędu mikrometrów. Podobny diagram na s. 50 jest już poprawny, jednak generalnie na różnych stronach podręcznika znajdujemy informację o różnych zakresach fal elektromagnetycznych (s. 29 vs. s. 35). Zdajemy sobie sprawę, że granice zakresu widzialnego są różnie przyjmowane w różnych publikacjach, jednak uważamy, że w jednym podręczniku zakres powinien być podawany konsekwentnie, zwłaszcza że wpływa on na wyniki rozwiązań niektórych zadań obliczeniowych. Podobnie widzimy niekonsekwencję w podaniu wartości prędkości światła na s. 23 (ramka – wartość niepoprawna) i w dalszej części podręcznika (wartości poprawne).

Dodatkowo w dziale tym pojawiają się pewne łatwo usuwalne niedociągnięcia, jak:

S. 25 – niepełny podpis rys. 3.2.

S. 29 – podano wzór opisujący szczególny przypadek interferencji w cienkich warstwach; zamiast tego powinno pojawić się szersze wytłumaczenie zmiany lub braku zmiany fazy przy odbiciu od granicy dwóch faz.

S. 29–30 – brakuje informacji, iż jest to jeden z istotnych sposobów pomiaru grubości cienkiej warstwy np. cieczy.

S. 38 – brakuje schematycznego rysunku polaryzacji promieni załamanych na kryształach dwójłomnym (zwłaszcza że na s. 39 pojawia się analogiczny rysunek dla polaryzacji przy odbiciu od powierzchni przezroczystych izolatorów).

S. 54 – w prawie Stefana-Boltzmana należy zaznaczyć czcionką wytłuszczoną, że prawo to dotyczy całkowitej energii promieniowania elektromagnetycznego, zwłaszcza że bezpośrednio poniżej pojawia się nieodseparowane od prawa Stefana-Boltzmana prawo Wiena z odpowiednim wykresem.

S. 56 – „pary pierwiastków” mogą w tym zdaniu zostać zrozumiane jak „dwa pierwiastki”.

S. 58 – dopiero w tym miejscu pojawia się szczegółowa informacja o spektroskopie, chociaż wspomina się o nim wcześniej (s. 38) bez wytłumaczenia, czym jest i do czego służy.

S. 59 – na samym dole rys. 7.19 należy podkreślić, że gaz jest zimny.

S. 93 – należy przeformułować zdanie dotyczące kierunków drgań wektorów pola elektrycznego i magnetycznego (w obecnej formie jest ono mylące).

S. 94 – w części powtórzeniowej brakuje informacji na temat polaryzacji światła na kryształach dwójłomnym.

### **Elementy szczególnej teorii względności**

Rozdział ten wydaje się poprawny i kompletny, choć z pewnymi zastrzeżeniami. Słusznie autorki wprowadzają zasadę względności Einsteina. Dyskusyjny jest jednak [EM] postulat ze s. 109 (wyrażenie w niższej żółtej ramce), jak również zdanie poprzedzające, które mówi, że szczególna teoria względności (STW) opiera się na postulacie stałości prędkości światła. Istotnie, w 1905 r. Einstein w in-

tuicyjny sposób opisał cechy tej nowej geometrii, na której opiera się STW, i istotnie wykorzystywał wspomniany postulat. Jednakże kompletny i poprawny matematyczny opis przedstawił Herman Minkowski (*nota bene* nauczyciel Einsteina w jego studenckich latach), który w kilka lat później opisał geometrię STW, znaną odtąd jako geometria Minkowskiego. Geometria Minkowskiego jest równie kompletna jak geometria Euklidesa. Postulaty stałości prędkości światła czy nieprzekraczalności tej prędkości przez obiekty fizyczne w próżni, stają się niepotrzebne. Wynikają one z własności przestrzeni Minkowskiego i/lub własności pól materialnych w tej czasoprzestrzeni. Sądzę, że należałoby w kolejnych wydaniach poprawić ten ustęp, jak i kolejne (np. rozdział 13 – *Maksymalna szybkość przekazu informacji*) w dalszej części podręcznika.

W jaki sposób można dokonać poprawki, o której piszę? W sytuacji, z jaką spotyka się nauczyciel fizyki, w obecnych realiach szkolnych – istotnych ograniczeń zakresu nauczania matematyki? Myślę, że powinny pojawić się 3–4 nowe zdania (przy pozostawieniu obecnych treści), zawierające dokładnie taką informację, jaka jest zawarta w kilku poprzedzających zdaniach. To prawda, że ta informacja nie zostanie do końca zrozumiana. Ale czy uczniowie naprawdę znają i rozumieją podstawy geometrii Euklidesa? Mimo to geometria Euklidesa nie wywołuje takich emocji w społeczności uczniowskiej, jak szczególna teoria względności. Sądzę, że należy powiedzieć, iż szczególna teoria względności jest równie geometryczna jak geometria Euklidesa, by uniknąć niezdrowych spekulacji, do których prowokuje tradycyjny wywód Einsteina. Warto też zauważyć, że nie należy przywiązywać nadmiernej wagi do sposobu myślenia odkrywców. Jest to interesujące dla historyków nauki, pewnie też dla psychologów i filozofów. Z punktu widzenia użytkowników – w tym przypadku fizyków, nauczycieli fizyki i ich uczniów – naprawdę ważny jest efekt końcowy. A w przypadku szczególnej teorii względności efekt końcowy to geometria Minkowskiego. Nawiasem mówiąc, jeśli podstawa programowa mówi „o prędkości światła w próżni jako maksymalnej prędkości przekazu energii i informacji”, to wnioskowałbym o dokonanie stosownej zmiany podstawy programowej.

Warto dodać jednozdaniową informację, że system GPS w istotny sposób wykorzystuje zarówno szczególną (STW), jak i ogólną teorię względności (OTW). Gdyby nawet udało się dokonać synchronizacji zegarów na satelitach bez uwzględnienia STW i OTW, to zawiodłaby ona po krótkim czasie (mniej niż pół godziny) i system GPS stałby się całkowicie bezużyteczny.

Uważam [uwaga Dagmara Sokołowska], że w rozdziale tym widać wyraźnie mierzenie się autorek z zapisami podstawy programowej. W szczególności w rozdz. 11 zgodnie z zapisami podstawy programowej autorki nie podały równań transformacji Lorentza, choć w cz. 1 podręcznika zamieszczono wzory na transformację Galileusza, a w rozdziale 11 obie transformacje są porównywane w formie obszernego opisu tekstowego. Uważam, że akurat w tym miejscu, tak jak w wie-

lu innych rozdziałach podręcznika tych samych autorek, dla przejrzystości wykładu, warto byłoby wznieść się ponad podstawę programową.

Zgadzam się z powyższymi uwagami recenzenta [EM], jednak pragnę zwrócić uwagę na fakt, że podstawa programowa w zakresie treści dotyczących elementów fizyki relatywistycznej ogranicza się jedynie do czterech zagadnień, z czego w dwóch z nich jest mowa o niezależności prędkości światła w próżni od prędkości obserwatora oraz o prędkości światła w próżni jako maksymalnej prędkości przekazu energii i informacji, co – moim zdaniem – uzasadnia wybory autorek.

Dodatkowe łatwo usuwalne niedociągnięcia:

S. 118 – wynikanie zbyt uproszczone.

S. 126 – nie wytłumaczono, co znaczy „cząstka ultra relatywistyczna”.

S. 127 – drukiem wytłuszczonym powinno zostać oznaczone to, co jest prawdą, a nie to, co jest nieprawdą.

S. 133 – „oczy uśmiechniętej twarzy” powinny zostać wzięte w cudzysłów.

### **Fizyka jądrowa**

Podobnie jak w dziale 1. narracja ostatniego działu podręcznika jest mocno osadzona w kontekście historycznym odkryć naukowych i doceniania ich doniosłości w postaci honorowania autorów tych odkryć Nagrodami Nobla. Dział ten podkreśla również znaczenie fizyki jako nauki mocno opartej na pracy laboratoryjnej. W końcowych rozdziałach podano odniesienia do zastosowań fizyki jądrowej w życiu współczesnym, a także poruszono aspekty etyczne wykorzystania jej osiągnięć. Zgodnie z zapisami podstawy programowej treści dotyczące ewolucji gwiazd zajęły w nim niewiele miejsca (jeden rozdział), choć jest to temat intrygujący uczniów i szybko rozwijający się dział fizyki współczesnej.

W dziale tym pojawiło się kilka niedociągnięć:

S. 150 – pojawia się informacja sugerująca, że jądra atomu są 10 000 razy mniejsze od rozmiarów atomu, choć na stronach wcześniejszych był to rząd 100 000.

S. 170, 180 – przy podawaniu danych statystycznych (szczególnie tak szybko zmieniających się jak światowe zapotrzebowanie na energię elektryczną w ciągu roku) powinno się podawać rok, z którego ta dana pochodzi.

S. 207 – „promieniowanie  $\beta$  to strumień ujemnie naładowanych cząstek” (powinno być „promieniowanie  $\beta$ ”).

S. 212 – nie powtórzono, co oznacza dawka skuteczna.

### **Podsumowanie**

Podręcznik *Fizyka 4, zakres rozszerzony* został starannie przygotowany pod względem merytorycznym i edytorskim. Osadza treści z zakresu fizyki zarówno

w kontekście życia codziennego i w kontekście historyczno-kulturowym, jak i w odniesieniu do innych dziedzin nauki (technika, astronomia, biologia, medycyna). Autorki podchodzą do rozwoju ucznia w sposób kompleksowy (zwracając uwagę na różne poziomy taksonomiczne, różne umiejętności, w tym komunikacyjne, rozwój kulturowy). Podręcznik zabezpiecza edukację fizyki w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Pozycja ukazuje fizykę jako naukę doświadczalno-teoretyczną, której rozwój oparty jest na wspólnym wysiłku wielu badaczy.

W naszej wspólnej ocenie podręcznik *Fizyka 4, zakres rozszerzony* można polecić do użytku szkolnego jako dobry, poprawny merytorycznie, rzetelnie przygotowujący uczniów do matury z fizyki na poziomie rozszerzonym. Uważamy, że po wprowadzeniu poprawek, wymienionych w niniejszej recenzji, podręcznik można by uznać za bardzo dobry.

Opinie / polemiki /  
sprawozdania



## Kto korzysta z dobrej szkoły

Często spotyka się sformułowanie „szkoła jest dla ucznia”. Warto się nad tym chwilę zastanowić. Przede wszystkim co oznacza „dla”. W pierwszym momencie wydaje się to oczywiste. Oznacza, że głównym beneficjentem szkoły powinien być właśnie uczeń. Słowo beneficjentem można jednak rozumieć na wiele sposobów. W szczególności można argumentować, że główną korzyścią ze szkoły jest rozwój osobowości, poznanie świata i inne tego typu wartości. Tu jednak ograniczę się do elementarnego rozumienia korzyści, czyli do korzyści materialnych<sup>1</sup>. Tytułowe pytanie oznacza więc postawienie problemu, kto i w jakiej ilości odnosi korzyści materialne z dobrej edukacji. Z tego punktu widzenia warto podzielić beneficjentów na cztery grupy. Pierwsza z nich to sami uczący się. Osoby z nimi związane (współpracownicy), można by nazwać „drugimi”. Ci, którzy mniej lub bardziej sporadycznie wchodzą w kontakt z pierwszą i drugą grupą to osoby trzecie. Czwartą stroną tych kontaktów jest państwo i jego administracja.

W tak postawionym problemie łatwo wskazać, kto i w jakiej mierze odnosi korzyści, bo to łatwo określić ilościowo. Oczywiście najpierw trzeba określić korzyści odnoszone przez samych uczących się. Regułą, praktyczne nigdy niekwestionowaną, jest przekonanie, że sukcesy życiowe, a więc i korzyści materialne, są pozytywnie skorelowane z jakością wykształcenia. Właśnie to przekonanie jest podstawą twierdzenia, że „szkoła jest dla ucznia”. Z korelacją można się zgodzić, ale to korelacja jedynie statystyczna. Nietrudno zauważyć, że szansa dużego sukcesu materialnego jest niewielka. Natomiast z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że uczący się odniesie umiarkowane sukcesy. To niemal definicyjna właściwość – duża kariera, a więc i duże korzyści zdarzają się względnie rzadko. Gdyby były powszechne, nie moglibyśmy uznać ich za duże. Drugą istot-

---

<sup>1</sup> W pewien sposób rozumiemy „własność” przez analogię do prawa rzymskiego (Kodeksu Justyniana), gdzie z posiadania wynika prawo do korzyści przynoszonych przez własność. Tu uważamy, że za częściowego właściciela powinien być uważany ten, kto odnosi korzyści w proporcji do tych korzyści.



ną cechą uczenia się jest fakt, że nauka jest ciężką pracą. Tego chyba nikt, kto osiągnął sukcesy edukacyjne, kwestionować nie będzie. Uczący się mają więc wybór: czy teraz włożyć znaczny wysiłek w uczenie się mając nadzieję na przyszłe sukcesy, czy uczyć się „na minimum”, licząc, że we właściwym czasie nie okaże się to wielką przeszkodą w karierze, co jak wiemy, też jest możliwe. Większość uczniów tak właśnie wybiera, czasem w późniejszym wieku, żalując swego wyboru. Wydaje się jednak, że umiarkowany wkład pracy jest potrzebny. Na koniec warto zauważyć, że wielkie korzyści majątkowe nawet w przypadku bardzo udanych karier są rzadkie. Wybitni ludzie mają zwykle dochody dużo wyższe od przeciętnych, ale zwykle daleko im do wielkiego majątku. Całkiem realne jest stwierdzenie, że zadowolają się oni sporą pensją, choć ewentualnie tylko powiększoną o dodatkowe korzyści. Warto to porównać z zyskami drugiej grupy. Pojedynczo (i statystycznie, bo w konkretnych przypadkach bywa różnie) ludzie ci zarabiają mniej od swoich liderów, ale suma ich dochodów zwykle przekracza dochody lidera. Nawet w przypadku lidera skromnej grupy, np. profesora suma dochodów jego asystentów jest zwykle nieco wyższa od jego dochodów. Na pewno większe są sumaryczne dochody ludzi, którzy zarabiają dzięki „istnieniu statystycznego profesora”, gdzie prócz asystentów uwzględnimy administrację, obsługę uczelni oraz ludzi pracujących poza uczelnią, którzy jednak z niej korzystają, np. pracując w firmach obsługujących studentów. To w przypadku profesorów. W przypadku szefa dużej firmy na jednego lidera może przypadać nawet kilka tysięcy pracowników, których sumaryczne dochody przekraczają nieraz setki razy dochody szefa<sup>2</sup>.

Pozostaje omówić „osoby trzecie”. Ci najczęściej nie uzyskują dochodów z działalności osób wybitnych. Można uważać jednak, że właśnie ich korzyści są największe. To ludzie, którzy płacą, głównie z własnej woli, za działalność osób wybitnych. I często pojawiają się sprawy karne o „nadmierne wpłaty”, mówiąc wprost – o łapówki. Ci wybitni świadczą wartościowe usługi typu leczenia, porad prawnych, czy działalności artystycznej, na które bilety są trudno dostępne. Zazwyczaj zapłata za usługi wybitnych fachowców z różnych dziedzin jest bardzo wysoka. Można więc uznać, że rzeczywiście najwyższe korzyści z faktu, że ktoś jest wybitny, odnoszą osoby trzecie, a wybitny jest na końcu tej hierarchii. Warto przypomnieć – w zostanie wybitnym wkłada się niemało wysiłku przy dużym ryzyku porażki.

---

<sup>2</sup> Tu pojawia się pewna wątpliwość. Ostatnie enuncjacje prezydenta J.R. Bidena wskazują, że koncepcje neoliberalne spowodowały, że dochody szefów wielkich firm są zbyt duże i należałoby wrócić do sugestii Keynesa, co uzdrowiłoby sytuację. Być może, ale nawet te „przesadne” dochody w oczywisty sposób zbyt mocno nie przeczą wygłoszonej tezie. Po prostu, gdyby pracownicy zbyt mało zarabiali, to braknie „popytu”. Ale to już problemy zupełnie innego rodzaju.

Jest jeszcze czwarta strona procesu edukacyjnego, czyli państwo, którego korzyści można wyliczyć najprościej. Pobiera od obywateli podatki i jak się wylicza, uwzględniając podatki pośrednie, przekracza to połowę dochodów osób fizycznych, a przecież są jeszcze dochody od firm. Warto dodać – są to dochody najbardziej pewne. Z jednej strony pewność ta powoduje, że państwo niespecjalnie zabiega o wzrost tych dochodów (najwyraźniej pozwala na utrudnianie ich wzrostu), a z drugiej w sferze werbalnej podkreśla się, że wzrost dochodu narodowego zależy w pierwszej kolejności od innowacyjności, czyli od działalności dobrze wykształconych obywateli<sup>3</sup>, a w ostatecznym rachunku od dobrego szkolnictwa. Dochodzimy tu do zasadniczej konkluzji. Głównym beneficjentem wysokiej jakości kształcenia jest państwo. Jego korzyści są stabilne i procentowo najwyższe. Stąd jednoznaczny wniosek – głównym zainteresowanym w poprawienie jakości szkolnictwa powinno być państwo.

Sam nauczany jest umiarkowanie zainteresowany w przykładaniu się do nauki, zwłaszcza gdy zdaje sobie sprawę z umiarkowanych zdolności, i co najistotniejsze, nie mając nadmiernych ambicji intelektualnych<sup>4</sup>. Warto zauważyć, że państwo dość często ma problem z powodu braku wykształconych obywateli. Po prostu okazuje się, że ludzi o pewnych kwalifikacjach brakuje. Pewnym ratunkiem mogą być imigranci, ale większość fachowców trzeba jednak wykształcić w kraju. Częstym rozwiązaniem jest obniżenie wymagań<sup>5</sup>, ale zwykle niewiele to pomaga, bo kształcenie wymaga czasu<sup>6</sup>. Dlatego trafienie z ilością i jakością fachowców wymaga przewidywania i odpowiednio wczesnych decyzji<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Niekoniecznie obywateli. Podobno niektóre kraje (np. Kanada) preferują imigrantów o dobrym wykształceniu właśnie ze względu, że tacy znacznie przyczyniają się do wzrostu gospodarczego.

<sup>4</sup> To problem środowiskowy. Chyba dość dobrze rozpoznany przez pedagogów (zob. np. R. Brafman, *Sukces wbrew oczekiwaniom*, Warszawa 2015), którzy jednak chyba nie znaleźli rozwiązania. Wyniesiona z rodzinnego środowiska hierarchia wartości, łącznie z wysokim ryzykiem inwestycji w wykształcenie powoduje, że dzieci z niższych warstw społeczeństwa z zasady nie chcą się uczyć. Warto dodać nawet wówczas, gdy naturalne zdolności tych dzieci są na dobrym poziomie.

<sup>5</sup> Na przykład ostatnie decyzje MEN pozwalają niemal wszystkim uczelniom kształcić lekarzy, „Polityka” 2022, nr 43, s. 28.

<sup>6</sup> Czas kształcenia dobrego fachowca wynosi kilkanaście lat licząc od matury – kilka lat studiów plus zbliżony czas praktyki zawodowej, by uzyskać elementarne kompetencje, a do „mistrzostwa” trzeba jeszcze dodać kolejne kilka lat.

<sup>7</sup> W literaturze można znaleźć twierdzenie, że przegrana Japonii w II wojnie światowej wynikała z braków w szkoleniu pilotów, stąd konieczność wykorzystania pilotów, którzy umieli niewiele więcej niż wystartować (por. np. Z. Flisowski, *Burza nad Pacyfikiem*, t. 2, Warszawa 2002, s. 361–364; Z.J. Krala, *Kampanie powietrzne II wojny światowej*, cz. III: *Daleki Wschód*, Warszawa 1994, rozdz. 1).

Należy więc rozważyć problem, dlaczego państwa nie podejmują takich decyzji. Częściową przyczyną tego są koszty, które należy ponieść kilkanaście lat przed pojawieniem się poważnego problemu. Ale to chyba nie jest najważniejsza przyczyna. W demokratycznych państwach istotniejsze jest to, że problem ujawni się za kilka kadencji parlamentu, co większości polityków nie interesuje. Ale i to wydaje się mało ważne. Najistotniejsze jest jednak to, co już napisano, czyli że dobre szkolnictwo oznacza dla ucznia (studenta) ciężką pracę przy umiarkowanej nadziei na zysk. Są tacy, którzy sądzą (chyba mają rację), że głównym zadaniem szkoły jest przyzwyczajanie do solidnej i często nudnej pracy<sup>8</sup>. Po opanowaniu tej umiejętności większość problemów, i to nie tylko tych edukacyjnych, przestaje być istotna. Jednak taka koncepcja edukacyjna zdecydowanie nie może wzbudzić entuzjazmu, zwłaszcza u tych, którzy nie mają ambicji intelektualnych. Tym samym nie wzbudzi zainteresowania u polityków, dla których oznaczałaby spadek popularności i spadek prawdopodobieństwa reelekcji. Warto zauważyć, że koncepcje pedagogiczne sugerujące „uczenie przez zabawę” i „ograniczanie niepowodzeń edukacyjnych” znakomicie współgrają z tym nastawieniem polityków. Dlatego obserwowany w Polsce trend do spadku jakości kształcenia jest czymś naturalnym<sup>9</sup>. Przeprowadzenie reform edukacyjnych wbrew interesom polityków jest zatem niemożliwe. Poza tym wysokie wymagania stawiane osobom niezainteresowanym nauką ocierają się o sadyzm. Czy jest więc jakaś możliwość uzyskania bardzo dobrej kadry fachowców przy zachowaniu umiarkowanych zadrażeń (z politykami, ale i z uczniami i ich rodzicami). Wydaje się, że jest<sup>10</sup>. Propozycje edukacyjne należy odpowiednio ukierunkować, tak jak robi się to w wielu krajach. Czyli postawić bardzo wysokie wymagania kilku, kilkunastu procentom uczniów (i studentów), a pozostałych potraktować znacznie łagodniej. Oczywiście trzeba tym kilkunastu procentom coś zaproponować. Tu chyba nie ma wątpliwości. Trzeba zaproponować możliwość dalszej, jeszcze cięższej pracy, czyli studia w bardzo wymagających uczelniach. I tu pojawia się problem. Pojawi się solidny opór i twierdzenie, że próbuje się tworzyć wąskie elity. Warto zauważyć, że opór ten byłby w pełni uzasadniony i twierdzenie prawdziwe, ponieważ wąska dobrze wykształcona elita ograniczy możliwości kariery dla pozostałych. Trzeba więc ten

---

<sup>8</sup> ABBA [A. Białas], *Szkoło, szkoło, gdy cię wspominam...*, „PAUza Akademicka” 2011, nr 145, s. 5; J. Kuczyński, *O wiejskiej szkole*, „Fizyka w Szkole” 2021, nr 6, s. 39.

<sup>9</sup> Wczoraj (pisane w Walentynki 2023 r.) brałem udział w posiedzeniu Komitetu Głównego jednej z olimpiad przedmiotowych. Zwykle kwalifikacją do finału było zdobycie około połowy możliwych do zdobycia punktów. W tym roku było to dokładnie jedna czwarta, a maksimum, które zwykle zbliżało się do 100% niewiele przekroczyło 60%.

<sup>10</sup> J. Kuczyński, *Szkolnictwo i edukacja w warunkach kryzysu finansowego*, „Homo Politicus” 2009, t. 4 s. 29.

opór zminimalizować. Należy uświadomić wszystkim, że nauka jest ciężką i męczącą pracą przy umiarkowanym prawdopodobieństwie sukcesu materialnego oraz stworzyć jasny system selekcji „do elity”, dający wszystkim możliwość dostania się do niej. Oczywiście wcale nie będą to równe możliwości, bo uczniowie, którzy wyniosą ze swego środowiska ambicje i odpowiednie wzory postępowania będą mieli większe szanse. Tego raczej się nie zmieni, więc i opór nie zniknie. Dobrym sposobem na jego dalsze zmniejszanie byłoby wskazanie, że taka reforma wiązałaby się z oszczędnościami, czyli potencjalnie niższymi podatkami przy wyższych transferach społecznych. To znakomicie współgra z innym nieszczęściem naszego szkolnictwa. Po prostu w Polsce trzymamy dorosłych ludzi w szkolnej ławie, traktując ich jak dzieci. A tak traktowany człowiek najczęściej nie dorasta (dojrzeźwa dużo wolniej). Dlatego prostym pomysłem byłoby, zwiększając wymagania, ograniczyć czas przebywania w szkole tych najwyżej kilkunastu procent uczniów, którzy chcieliby podjąć takie wyzwanie. Maturę zdawaliby osiemnasto-, a jeszcze lepiej siedemnastolatkwie. W ten sposób można by trochę oszczędzić finansowo (krótsza nauka), wcześniej zaczęłaby się wyższa edukacja, a przede wszystkim uchroniłoby to najzdolniejszą część młodzieży przed dziecinnieniem. Warto bowiem zdać sobie sprawę z tego, że konieczność podejmowania decyzji (czy wejść w taką ścieżkę kariery) powoduje niemal automatyczne dojrzewanie. Na koniec warto dodać, że taki wiek kończenia szkoły nie jest na świecie rzadkością.



DARIUSZ ROTT  
UNIwersytet Śląski  
ORCID 0000-0001-5171-2794

## **Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych – propozycje zmian trybu i zasad działania<sup>1</sup>**

Na stronie internetowej Polskiej Akademii Umiejętności można znaleźć następującą informację:

W trosce o poziom podręczników szkolnych Zarząd PAU postanowił pod koniec 2000 r. powołać Komisję, złożoną ze specjalistów różnych przedmiotów nauczanych w szkołach, zwłaszcza średnich, która by całkowicie niezależnie opiniowała podręczniki (około 50 rocznie) wchodzące do użytku szkolnego. Zakładano, że działanie Komisji przyniesie duże korzyści społeczne. Już sam fakt istnienia tego typu suwerennego ciała powinien uczyć autorów i wydawców na poziom wprowadzanych do szkół podręczników. Prognozy sprawdziły się. Bieżąca działalność Komisji i wydawane przez nią „Prace” wzbudziły duże zainteresowanie. Na wniosek Komisji wręcza się na czerwcowym Walnym Zgromadzeniu PAU dyplomy wyróżniające autorów i wydawców najlepszych podręczników<sup>2</sup>.

W listopadzie 2021 r. odbyły się wybory Zarządu Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych na kolejną nową kadencję, rozpoczynającą się 1 stycznia 2022 r. (choć właściwie nie jest to do końca jasne, o czym niżej). Zrodziły się wówczas u mnie (i u innych, choć nielicznych, członków Komisji) ważne pytania. Zadałem je w przestrzeni publicznej (niektóre zresztą artykułuję od dawna, a nawet od kilkunastu lat, często nie uzyskując odpowiedzi). Oto niektóre z nich:

- czy wszyscy uprawnieni członkowie Komisji skutecznie powiadomieni o zebraniu wyborczym mogą skorzystać z czynnego prawa wyborczego, czy mają na przykład dostęp do odpowiednich urządzeń technicznych umożliwiających zdalne uczestniczenie w zebraniu wyborczym i zdalnym głosowaniu;

---

<sup>1</sup> Przedstawione treści reprezentują poglądy autora, nie są opinią Komisji, w wielu fragmentach zawierają uwagi krytyczne. Ich celem jest zachęcić do dyskusji nad przyszłością Komisji, a zwłaszcza społecznej odpowiedzialności jej działań. Odnoszą się do stanu z końca listopada 2022 r. Tekst był wówczas prezentowany podczas konferencji naukowej. Niektóre jego fragmenty zostały obecnie zaktualizowane.

<sup>2</sup> <https://pau.krakow.pl/index.php/pl/struktura/wydzialy-i-komisje/komisje-miedzy-wydzialowe/komisja-do-oceny-podrecznikow-szkolnych> [dostęp 14.07.2022].

- członkowie Komisji otrzymują jedynie informacje w porządku obrad (ściślej – jest to projekt porządku obrad), że jednym z punktów będą wybory przewodniczącego Komisji. Co więcej, Prezydium Komisji w ostatnich latach na żadnym z dotychczasowych posiedzeń nie poddało tego projektu porządku obrad pod głosowanie i nigdy nie zatwierdziło porządku obrad. Nigdy nie wybrano żadnej komisji wyborczej celem przeprowadzenia wyborów;
- nikt nie zna i nigdy jak dotąd nie poznał żadnego trybu zgłaszania kandydatów na funkcję przewodniczącego Komisji oraz członków Zarządu Komisji. Zasady takie nigdy nie zostały nawet ogólnie sprecyzowane. Nie wiadomo, kiedy, do kogo, w jakim trybie można zgłaszać kandydatury (na piśmie, ustnie czy listownie?). W jakiej formie i w jakim terminie? Co powinno zawierać zgłoszenie? Czy potrzebna jest zawarta w nim zgoda na kandydowanie, oświadczam o pełnej zdolności do czynności prawnych i korzystania z pełni praw publicznych? Oświadczenie o tym, że kandydat nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe, nie był karany karą dyscyplinarną, a w okresie od dnia 22 lipca 1944 r. do dnia 31 lipca 1990 r. nie pracował w organach bezpieczeństwa państwa w rozumieniu art. 2 ustawy z dnia 18 października 2006 r. o ujawnianiu informacji o dokumentach organów bezpieczeństwa państwa z lat 1944–1990 oraz treści tych dokumentów (Dz.U. 2017, poz. 2186 z późn. zm.) i nie pełnił w nich służby ani nie współpracował z tymi organami? W procedurze wyborczej niezbędne powinno być również – zgodnie z zasadami RODO – wyrażenie zgody na przetwarzanie danych osobowych w zakresie i czasie niezbędnym do przeprowadzenia wyborów.

W znanych mi dokumentach PAU brakuje takich zastrzeżeń związanych z wyborami (zresztą do wszystkich organów PAU), co pozostawiam bez komentarza, bo to w sposób rażący może naruszać przepisy o ochronie danych osobowych, zwłaszcza w świetle powagi instytucji obchodzącej swoje stu pięćdziesięciolecie istnienia;

- czy można zgłosić się samemu? Czy kandydatów mają zgłaszać na piśmie członkowie Komisji i jaka jest wymagana minimalna liczba osób popierających kandydata? Czy wystarczy jeden podpis? Czy może to być własny podpis?
- w jaki sposób ma być przedstawiona zgoda osoby zgłaszanej: mailowo, pisemnie, jako pdf, jako ustne oświadczenie woli, w inny sposób? Czy musi być podpisane? Jak? Czy może być podpisane kwalifikowanym podpisem elektronicznym?
- czy zgłoszeniu ma towarzyszyć sylwetka kandydata/kandydatki i wizja pracy?

- czy jest jakaś karta lub formularz zgłoszenia? Czy zgłoszenie powinno zawierać tylko imię i nazwisko kandydata/kandydatki, czy również funkcję, o którą się stara?
- czy jest do przyjęcia (z pozoru groteskowa) forma zgłoszenia – zgłaszam się lub zgłaszam prof./dr. X na funkcje: przewodniczącego, wiceprzewodniczącego lub sekretarza. Wyobraźmy sobie bowiem możliwą sytuację, że na stanowisko przewodniczącego (i tylko na taką funkcję zgłoszą się prof. X i Y. Wygra Y, a X nie będzie już mógł kandydować na inne stanowiska w Zarządzie Komisji);
- czy nie należy zostawić możliwości wskazania i przedstawienia przez przewodniczącego elekta kandydatów na wiceprzewodniczących i sekretarza/sekretarzy, których kandydatury, oczywiście później, głosowałaby Komisja?
- kto i w jakiej formie przyjmuje zgłoszenia wyborcze i powiadamia o nich?
- jaki przebieg ma mieć posiedzenie/zebranie wyborcze? Nigdy dotąd nie wybrano przewodniczącego takiego zebrania wyborczego (co jest wszak obowiązkowym elementem każdego zebrania wyborczego). Być może powinien nim być członek PAU delegowany do udziału w wyborach. Dotychczasowy przewodniczący Komisji PAU po powitaniu uczestników i wybraniu przewodniczącego zebrania powinien bezwzględnie oddać prowadzenie zebrania wyborczego przewodniczącemu zebrania wyborczego, który powinien prowadzić dalszą część zebrania. Taka procedura jest w pełni zgodna z dobrymi praktykami wyborczymi;
- nigdy jeszcze na zebraniu wyborczym ustępujący zarząd nie przedstawił sprawozdania z prac Komisji za okres ostatniej kadencji. Dyskusja nad sprawozdaniem, a następnie głosowanie jego przyjęcia i udzielenia absolutorium (lub odrzucenia) jest częścią każdego profesjonalnego zebrania wyborczego, a głosowanie nad nim to wotum zaufania (lub jego brak) dla ustępującego Zarządu;
- z żadnego wcześniejszego posiedzenia wyborczego, a było ich już przecież kilkanaście w dziejach Komisji, prawdopodobnie nigdy nie sporządzono żadnego protokołu;
- w korespondencji mailowej dotyczącej braku zasad i trybu ostatnich wyborów znalazła się słuszna sugestia profesor Barbary Płytycz, obecnej przewodniczącej, by Komisja przygotowała swój regulamin wyborczy, ale niestety nie została zrealizowana wówczas przez Zarząd Komisji<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> W marcu 2023 r. otrzymałem od pani Profesor propozycję przygotowania takiego regulaminu.



- dużą wątpliwość formalną budzi hybrydowa lub zdalna forma głosowania. Nie jest mi bowiem wiadome, a nie wynika to wprost ani ze Statutu, ani z Regulaminu PAU, czy na przykład Statut PAU został znowelizowany o możliwość wyborów zarządu Komisji w trybie zdalnym? Czy jakiś inny, jaki? Czy dokument PAU to precyzuje? Ja nie znam takiego dokumentu.

Ostatnia kwestia (oraz liczne wcześniej przedstawione wątpliwości) nakazuje zadać istotne pytanie, czy wybory Zarządu Komisji są od strony formalno-prawnej ważne. Uchylam się od odpowiedzi, zwracając uwagę, że – w moim głębokim przeświadczeniu – w kwestii domniemanych nieprawidłowości i bałaganu wyborczego profesjonalni prawnicy mieliby co robić. Może nawet powstałby wysoko punktowany artykuł naukowy na ten temat? Niestety, pytania można mnożyć, a odpowiedzi, jakichkolwiek, brak... Na szczęście jest jeszcze trochę czasu do kolejnych wyborów i sporo spraw można uporządkować.

Od stycznia 2022 r. wielokrotnie informowałem mailem i na posiedzeniach Prezydium Komisji o tym, że 31 grudnia 2021 r. wygasł mój akt powołania na członka Komisji PAU. Prawdopodobnie dotyczyło to również wszystkich innych członków Komisji. Dopiero w czerwcu 2022 r. otrzymałem nowy akt powołania. Wywołał on jednak moje głębokie zdumienie. Może nawet wywołałby spore rozbawienie, gdyby nie fakt, że może być dowodem bałaganu formalno-prawnego, który w żaden sposób nie przystoi powadze Komisji ani tym bardziej Polskiej Akademii Umiejętności. Był to bowiem datowany na... 10 maja 2022 r. AKT POWOŁANIA na członka Komisji Polskiej Akademii Umiejętności z dniem 23.11.2021. Skąd taka data w dokumencie – 23.11.2021? Wszak kadencja Komisji skończyła się 31.12.2021). Ale największe zaskoczenie spotkało mnie dalej. W Akcie powołania przeczytałem bowiem, że 10 maja 2022 r., choć jednak może 23.11.2021 (niepotrzebne skreślić), zostałem powołany na okres kadencji... 2021–2024! Nie wierzyłem swojej pamięci, bo wydawało mi się, że dostałem już powołanie na kadencję 2018–2021. Sprawdziłem. Miałem, niestety, rację.

Najprawdopodobniej wszyscy członkowie Komisji cztery lata temu powołanie otrzymali na właściwą (?) kadencję 2018–2021. Nie wiem, czy chodziło tutaj o kumulację roczników (w 2021 – tu rodzi się np. pytanie, kto był sekretarzem Komisji w okresie od 1.01.2021 do 31.12.2021, czyli w ostatnim roku poprzedniej i rzekomym pierwszym roku nowej kadencji), podobnie jak ma to obecnie miejsce w oświacie, ale – podkreślam to jeszcze raz – takie błędy formalno-prawne nie przystoją w żaden sposób powadze i prestiżowi Polskiej Akademii Umiejętności. Gdyby przewodniczący, jego zastępcy i sekretarze również posiadali akty na lata 2021–2024 to istnienie Komisji i wybory przewodniczącego w obecnej (jakiej?) kadencji są nieco wątpliwe od strony formalno-prawnej.

Już tylko na marginesie dodam, że z datą 20 stycznia 2004 r. zostałem powołany pierwszy raz na członka Komisji PAU do Opiniowania Podręczników Szkolnych. Akt powołania datowany był na 20 lutego 2004 r. Dokument podpi-

sali sekretarz PAU (powinno być chyba na podstawie par. 19 Statutu PAU Sekretarza Generalnego) prof. dr hab. Jerzy Wyrozumski oraz przewodniczący komisji prof. dr hab. Andrzej Kastory. Trzy kwestie wymagają komentarza:

1. Był to akt powołania, jak domniemywam, na czas nieokreślony. Przez lata nie dostawałem żadnych powołań, aż nagle powołano mnie na członka Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych z dniem 23 listopada 2018 r. (pismo z 27.11.2018). Dokument podpisali sekretarz generalny (tutaj prawidłowo i zgodnie ze Statutem PAU) prof. dr hab. Szczepan Biliński.
2. Czy w 2004 r. Komisja nosiła nazwę Komisja do Oceny czy Opiniowania Podręczników Szkolnych? Czy i kiedy dokonano zmiany nazwy?
3. W 2022 r., kilkanaście tygodni po wyborach, doszło do zmiany na stanowisku przewodniczącego Komisji. W związku z rezygnacją prof. Andrzeja Kastorego ogłoszono wybory nowego przewodniczącego, którym została prof. dr hab. Barbara Płytycz. Warto uwzględnić w tym zakresie feminy, a więc żeńskie nazwy osobowe.

#### **Propozycje zmian – bieżące i krótkoterminowe:**

- dostosowanie składu Zarządu Komisji do zapisów obowiązującego Regulaminu PAU (par. 35) w zakresie sekretarza Komisji i zastępcy sekretarza Komisji (obecnie mamy dwoje równorzędnych sekretarzy Komisji);
- ostateczne wyjaśnienie z władzami PAU formalno-prawnej i finansowej sytuacji czasopisma i poinformowanie o tym wszystkich członków Komisji (zob. niżej);
- szybkie przekazanie wydawcom tekstów recenzji z ostatnich lat przygotowanych przez członków i członkinie Komisji i ekspertów powołanych przez Komisję, celem ich wykorzystania w pracach redakcyjnych nad kolejnymi wydaniem i częściami podręczników szkolnych. Ten proces na szczęście już się rozpoczął: na przykład Wydawnictwu Biały Kruk przekazano recenzje i uwagi członków Komisji dotyczące pierwszego tomu podręcznika autorstwa prof. Wojciecha Roszkowskiego do przedmiotu historia i terażniejszość.

#### **Propozycje zmian – długoterminowe i strategiczne:**

- przemyślenie zmiany nazwy (i częściowo zmiany i rozszerzenia profilu działań Komisji) na np. Komisję Dydaktyczną PAU. Takie rozszerzenie profilu działań naszej Komisji można odnotować już w ostatnich latach, a zmiana nazwy została niedawno rozpoczęta;
- stworzenie regulaminu prac Komisji, uwzględniającego m.in. procedurę powoływania nowych członków i członkin oraz (wiem, że to zawsze zagadnienie dość delikatne) odwoływania osób, których działalność znacząco wygasła;

- organizowanie cyklicznych posiedzeń administracyjnych Komisji poświęconych dyskusji na tematy organizacyjne szczegółowego zakresu zadań i trybu prac Komisji (określonych w § 28 Regulaminu PAU), by – korzystając z wieloletnich najlepszych doświadczeń prac Komisji oraz opinii, uwag i sugestii wszystkich członków Komisji – wypracować katalog dobrych praktyk działań Komisji;
- pierwsze z posiedzeń administracyjnych powinno być zwołane możliwie szybko i dotyczyć zwłaszcza ostatecznego wyjaśnienia sytuacji prawnej naszego czasopisma, woli jego kontynuowania przez Zarząd i Radę PAU, wsparcia wydawniczego i finansowego PAU. Na posiedzenie powinni być zaproszeni członkowie Zarządu i Rady PAU oraz przedstawiciele wydawnictwa PAU.

### **Wzrost prestiżu działań Komisji:**

- kontynuowanie intensywnych starań o przywrócenie należytej rangi czasopisma naukowego Komisji PAU „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności – Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” – przywrócenie jego cykliczności (cieszę się, że sporo już udało się w krótkim czasie zrobić nowej redakcji czasopisma w tym zakresie w ostatnich miesiącach 2022 r.) oraz dostosowanie do ministerialnych reguł w celu poprawy punktacji parametryzacyjnej czasopisma. Ze względu na planowaną zmianę nazwy Komisji zmieni się najpewniej podtytuł czasopisma. Obecnie czasopismo nie jest w ogóle umieszczone na liście Ministerstwa Edukacji i Nauki. Do niedawna ostatni tom czasopisma ukazującego się od 2011 r., to tom XVI za 2018 r. W ostatnich miesiącach, na szczęście, sytuacja się zmieniła. Od końca października 2022 r. na stronie internetowej PAU dostępny jest tom XVII–XVIII Opinii Edukacyjnych zawierający prace z lat 2019–2020, co należy odnotować z ogromną satysfakcją. Trwa też intensywna praca nad kolejnymi tomami;
- ze względu na brak cykliczności na razie nie ma możliwości wystąpienia o zwiększenie punktacji czasopisma, co czyni go nieatrakcyjnym dla środowisk naukowych i doktorantów i nie jest adekwatne do prestiżu PAU. Brak punktacji czasopisma jest całkowicie nieadekwatny do jego zawartości i jakości publikowanych artykułów. Uważam, że może to być obraźliwe dla wszystkich autorów;
- nawiązanie kontaktów z kierownictwem Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz Departamentami: Kształcenia Ogólnego oraz Programów Nauczania i Podręczników Ministerstwa Edukacji i Nauki;
- przemyślenie rekomendowania Zarządowi PAU kandydatów na rzeczoznawców podręczników do kształcenia ogólnego spośród aktywnych

członków i członkiń Komisji oraz gości posiedzeń, przedstawiających recenzje w trybie § 11. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 października 2019 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 2019, poz. 2013: 2), celem wpisania przez MEiN na listę rzeczoznawców. Na listę rzeczoznawców do spraw podręczników do kształcenia ogólnego, w tym podręczników do kształcenia specjalnego, mogą być bowiem wpisane osoby posiadające rekomendację stowarzyszenia naukowego, instytutu badawczego, jednostki naukowej Polskiej Akademii Nauk, Polskiej Akademii Umiejętności, uczelni lub komitetu głównego olimpiady przedmiotowej. Jak dotąd PAU nigdy nie wystąpiła z żadną rekomendacją. Propozycję takich działań Komisji zaproponowałem już w 2021 r. Usłyszałem wówczas, że nie będziemy tego robić, ponieważ... nigdy tego dotąd nie robiliśmy;

- zainteresowanie działaniami Komisji Katedr Dydaktyki/Metodyki Nauczania różnych przedmiotów na polskich uniwersytetach;
- w ramach społecznej odpowiedzialności działalności Komisji (wszak – jak czytamy w paragrafie 5.3 Statutu PAU: Polska Akademia Umiejętności została powołana jako instytucja użyteczności publicznej) niezbędne jest nawiązanie kontaktu z wydawnictwami edukacyjnymi, informowanie ich o pracach Komisji, zapraszanie na posiedzenia Komisji (ułatwia to wszak stosowany najczęściej tryb hybrydowy posiedzeń) oraz bieżące przekazywanie recenzji do wykorzystywania w pracach redakcyjnych i poprawie jakości podręczników szkolnych (ten ostatni punkt jest już od kilku miesięcy realizowany);
- nawiązanie współpracy z Sekcją Wydawców Edukacyjnych Polskiej Izby Książki (istnieje od 1993 r. i zrzesza przedstawicieli czołowych wydawnictw podręcznikowych i edukacyjnych), celem wymiany informacji, w tym nawiązania kontaktu z wydawnictwami edukacyjnymi, informowania o pracach Komisji, zapraszania na posiedzenia Komisji.

### **Inne działania:**

- profesjonalne przygotowanie zasad i trybu kolejnych wyborów Zarządu Komisji;
- skorygowanie Aktów powołań na członków Komisji tych (prawdopodobnie wszystkich członków Komisji), którzy (jak np. ja) zostali powołani na nieistniejącą kadencję Komisji na lata 2021–2024!, gdy poprzednie powołanie otrzymali na właściwą kadencję 2018–2021. Szczegółowo pisałem o tym wyżej.

Działania zewnętrzne Komisji i jej Zarządu mogą zostać, oczywiście, rozpoczęte po ich uzgodnieniu z Zarządem PAU i uzyskaniu odpowiedniego upoważnienia (na podstawie § 29 Regulaminu PAU).

## Zakończenie

Przypomnę na koniec:

**W trosce o poziom podręczników szkolnych Zarząd PAU postanowił pod koniec 2000 r. powołać Komisję, złożoną ze specjalistów różnych przedmiotów nauczanych w szkołach, zwłaszcza średnich, która by całkowicie niezależnie opiniowała podręczniki (około 50 rocznie) wchodzące do użytku szkolnego. Zakładano, że działanie Komisji przyniesie duże korzyści społeczne<sup>4</sup>. Już sam fakt istnienia tego typu suwerennego ciała powinien uczuć autorów i wydawców na poziom wprowadzanych do szkół podręczników. Prognozy sprawdziły się<sup>5</sup>. Tyle na stronie PAU. Weźmy sobie to bardzo poważnie do serca.**

Warto – w trosce o prestiż Polskiej Akademii Umiejętności – uporządkować kwestie formalno-prawne, ale przede wszystkim skorzystać z szansy, jaką daje nam możliwość wpływu Komisji na system edukacyjny, zwłaszcza podręcznikowy w Polsce. W ostatnich miesiącach Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych zaistniała wreszcie – choć raczej w sposób dość przypadkowy – w przestrzeni medialnej i dyskursie społecznym w związku z dyskusją na temat podstawy programowej kształcenia przedmiotu historia i terażniejszość, a następnie o pierwszym zatwierdzonym przez ministerstwo podręczniku z tego zakresu. Dziennikarze dostrzegli wyraziste opinie członków Komisji w sprawie projektu podstawy programowej, podobnie jak uwagi wiceprzewodniczącego Komisji na temat pierwszego zatwierdzonego przez ministra podręcznika do tego przedmiotu. Niestety, prezentacja szczegółowych recenzji podręcznika Wojciecha Roszkowskiego, *Historia i terażniejszość. 1945–1989. Podręcznik dla liceów i techników* na posiedzeniu Komisji 27 września 2022 r. odbyła się w Krakowie jedynie wśród członków Komisji, w czterech ścianach szacownego gmachu PAU, a recenzje będą – być może – upowszechnione w czasopiśmie PAU za kilka lat, bo takie jest opóźnienie procesu wydawniczego. Przedstawiciele wydawcy – krakowskiego Wydawnictwa Biały Kruk nie zostali zaproszeni na posiedzenie (to zresztą stała praktyka działalności Komisji). Na szczęście wydawca otrzymał teksty recenzji i uwag członków Komisji PAU, co odnotowuję z dużą satysfakcją.

Wskazane wyżej zainteresowanie pracami Komisji wśród dziennikarzy dowodzi potencjalnie dużych możliwości oddziaływania oraz zainteresowania społecznego jej pracami, a także tego, że jej głos – byle upowszechniany – może być niezwykle ważny w przestrzeni społecznej. To nasza ogromna powinność wobec uczniów, ich rodziców, autorów i wydawców podręczników szkolnych oraz polskiej edukacji.

Katowice, 2 kwietnia 2023 r.

<sup>4</sup> Podkreślenie moje – D.R.

<sup>5</sup> <https://pau.krakow.pl/index.php/pl/struktura/wydzialy-i-komisje/komisje-miedzy-wydzialowe/komisja-do-oceny-podrecznikow-szkolnych> [dostęp 25.11.2022].

JERZY SZCZEPAŃSKI  
UNIwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0002-1774-1425

## Sprawozdanie z pracy międzywydziałowej Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych w roku 2022

W roku 2022 międzywydziałowa Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych pracowała w składzie 2 członków PAU<sup>1</sup> oraz 49 członków Komisji<sup>2</sup>, a także 15 zaproszonych gości<sup>3</sup>, którzy wygłosili referaty.

Posiedzenia naukowe	Liczba referatów	Liczba obecnych
25.01.2022	1	25
22.02.2022	1	19
22.03.2022	1	32
26.04.2022	2	25
23.05.2022	3	25

---

<sup>1</sup> Andrzej Kastory, Barbara Płytycz.

<sup>2</sup> Michał Baczkowski, Danuta Ciesielska, Grzegorz Chomicz, Jacek Chrobaczyński, Robert Czuchnowski, Wiktor Darasz, Anna Dziejicka, Andrzej Essen, Beata Gola, Tomasz Graff, Joanna Janus, Anna Janus-Sitarz, Kazimierz Karolczak, Krzysztof Kawalec, Maciej Kawka, Krystyna Kobylańska-Szkaradek, Anna Kolasa, Katarzyna Kołakowska, Jadwiga Kowalikowa, Krystyna Kowalik, Stanisław Koziara, Barbara Krysztopa-Czupryńska, Danuta Krzyżyk, Jerzy Kuczyński, Grzegorz Mazur, Ewa Odrowąż, Ewa Ogłóża, Małgorzata Pawlak, Marcin Pawlak, Małgorzata Pietrzak, Joanna Pociask-Karteczka, Zbigniew Podgórski, Tomasz Rachwał, Dariusz Rott, Karol Sanojca, Aneta Słomka, Krzysztof Smagowicz, Dagmara Sokołowska, Sławomir Sprawski, Zofia Stasicka, Maria Stinia, Daniel Sunderland, Helena Synowiec, Jerzy Szczepański, Elżbieta Szostak, Zbigniew Tabarowski, Irena Trzcieniecka-Schneider, Zenon Uryga, Jarosław Wilamowski.

<sup>3</sup> Karol Dudek-Różycki, Anna Guzy, Piotr Kołodziej, Anna Landau-Czajka, Mateusz Muchacki, Joanna Mysona-Byrska, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Magdalena Ochwat, Michał Płotek, Olga Przybyła, Teresa Sadoń-Osowiecka, Grzegorz Sokal, Sybilla Stanisławska-Kloc, Barbara Techmańska, Małgorzata Wójcik-Dudek.

Posiedzenia naukowe	Liczba referatów	Liczba obecnych
27.06.2022	2	31
27.09.2022	3	32
25.10.2022	2	17
22.11.2022	16	37

Członkowie Komisji spotkali się na jednym posiedzeniu organizacyjnym (zebranie wyborcze w dniu 27 czerwca 2022 r.), na ośmiu posiedzeniach naukowych w dniach 25 stycznia, 22 lutego, 22 marca, 26 kwietnia, 23 maja, 27 czerwca, 27 września, 25 października 2022 r. i zorganizowali jednodniową konferencję *Pisarstwo podręcznikowe. Akademia Umiejętności na rzecz edukacji* 22 listopada 2022 r.

25 stycznia 2022 r. Joanna Mysona-Byrska prof. UPJPII przedstawiła referat *Uwagi na temat nauczania etyki w szkołach*.

22 lutego 2022 r. Jerzy Szczepański przedstawił opinię o podręcznikach [1] i [2].

22 marca 2022 r. Anna Guzy, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Magdalena Ochwat, Olga Przybyła, Małgorzata Wójcik-Dudek (Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Uniwersytet Śląski) przedstawiły referat „Edukacja humanistyczna dla klimatu”.

26 kwietnia 2022 r. Sławomir Sprawski przedstawił opinię o podręczniku [3]. Michał Baczkowski przedstawił opinię o podręczniku [4].

23 maja 2022 r. Michał Płotek przedstawił recenzję podręcznika [5], a Karol Dudek-Różycki – podręcznika [6]. W związku z wnioskiem o wyróżnienie przez PAU podręczników [7] i [8], sformułowanym po przedstawieniu pierwszej recenzji przez Annę Kolasę w maju 2018 i listopadzie 2019, Jarosław Wilamowski przedstawił drugą recenzję tych podręczników.

27 czerwca 2022 r. odbyły się wybory przewodniczącego Komisji w kadencję 2022–2024 w związku z ustąpieniem dotychczasowego przewodniczącego Andrzeja Kastorego. W wyniku wyborów przewodniczącą Komisji została Barbara Płytycz. Pozostali członkowie zarządu Komisji (wiceprzewodniczący Karol Sanojca i Jerzy Kuczyński oraz sekretarze Jerzy Szczepański i Irena Trzcieniecka-Schneider) pełnią nadal powierzone im funkcje.



27 czerwca 2022 r. Dagmara Sokołowska przedstawiła recenzje podręczników [9] i [10]. Jerzy Kuczyński przedstawił recenzje podręczników [11] – [14].

27 września 2022 r. Mateusz Muchacki i Grzegorz Sokal przedstawili recenzje podręczników [15] i [16]. Następnie Andrzej Kastory i Karol Sanojca przedstawili opinie o podręczniku [17].

25 października 2022 r. Anna Landau-Czajka przedstawiła referat *Życie w zagrożeniu. Narracja dotycząca bezpieczeństwa w podręcznikach dla klas 1–3*. Dariusz Rott poprowadził spotkanie z Piotrem Kołodziejem z cyklu „Edukacyjne lektury” [18].

22 listopada 2022 r. odbyła się jednodniowa konferencja *Pisarstwo podręcznikowe. Akademia Umiejętności na rzecz edukacji*<sup>4</sup>.

Komitet naukowy: Michał Baczkowski (UJ), Beata Gola (UJ), Andrzej Kastory (PAU), Anna Kolasa (UJ), Krystyna Kowalik (UP), Sławomir Sprawski (UJ).

Komitet organizacyjny: Jerzy Szczepański (UJ), Irena Trzcieniecka-Schneider (URK).

### **Program konferencji:**

#### Sesja pierwsza

1. Andrzej Kastory (PAU), *Słowo wstępne; Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*.

2. Maria Stinia (UJ), *Członkowie Akademii Umiejętności jako autorzy podręczników gimnazjalnych*.

3. Danuta Ciesielska (PAN), Jerzy Szczepański (UJ), *Działania członków AU na rzecz edukacji matematycznej. Część pierwsza: lata 1872–1918*.

4. Danuta Ciesielska (PAN), Jerzy Szczepański (UJ), *Działania członków PAU na rzecz edukacji matematycznej. Część druga: lata 1919–1952*.

#### Sesja druga

5. Danuta Krzyżyk (UŚ), Helena Synowiec (UŚ), *Konsekwencje edukacyjne uchwał ortograficznych Polskiej Akademii Umiejętności w okresie międzywojennym*.

6. Barbara Techmańska (UWr), *Rola PZWS w procesie wydawniczym podręczników przeznaczonych dla szkół z niepolskim językiem nauczania w latach 1945–1974*.

---

<sup>4</sup> Wybrane referaty z tej konferencji opublikowano w [19].



7. Teresa Sadoń-Osowiecka (UG), *Aktualność dydaktycznych ujęć dawnych podręczników do geografii*.

#### Sesja trzecia

8. Anna Janus-Sitarz (UJ), *Podręczniki polonistyczne dla szkół ponadpodstawowych wobec oczekiwań współczesnej humanistyki*.

9. Jadwiga Kowalikowa (UJ), *Podręcznik wspierający rozwój kompetencji językowej, komunikacyjnej i tekstowej uczniów*.

10. Karol Sanojca (UWr), *Szkolne podręczniki do historii jako przedmiot badań i analiz*.

11. Sybilla Stanisławska-Kloc (UJ), *Podręcznikowe ABC prawa autorskiego – nowe spojrzenie z perspektywy dyrektywy 2019/790 CDSM*.

#### Sesja czwarta

12. Barbara Płytycz (UJ), *Wpływ pandemii na system szkolnictwa w Polsce*

13. Ewa Odrowąż (UJ), Elżbieta Szostak (UJ), *Podręczniki do nauczania chemii w wersji papierowej kontra podręczniki w wersji elektronicznej*.

14. Karol Dudek-Różycki (UJ), *Edukacja chemiczna – potrzebne zmiany w kontekście podstawy programowej i egzaminu maturalnego*.

15. Jerzy Kuczyński (WST Katowice), *Kto korzysta z dobrej szkoły?*

16. Dariusz Rott (UŚ), *Komisja do Oceny Podręczników Szkolnych – propozycje zmian trybu i zasad działania*.

**Bieżące sprawy organizacyjne** zostały omówione na posiedzeniach w dniach 25 stycznia, 22 lutego, 22 marca, 26 kwietnia, 23 maja, 27 września i 25 października 2022 r.

Ponadto zarząd Komisji spotkał się na siedmiu roboczych spotkaniach w dniach 18 stycznia, 8 lutego, 8 marca, 5 lipca, 20 września, 21 października, 29 listopada 2022 r. Spotkania zarządu Komisji w dniach 8 lutego i 8 marca odbyły się w poszerzonym składzie o członków komitetu redakcyjnego czasopisma „Opinie Edukacyjne PAU. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”.

Kraków, 3 grudnia 2022 r.

### Bibliografia

#### **Podręczniki szkolne recenzowane w roku 2022**

[1] Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda, *Matematyka 1, Podręcznik do liceów i techników, zakres podstawowy*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, wydanie I, Warszawa 2019.

[2] Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda, *Matematyka 1, Podręcznik do liceów i techników, zakres rozszerzony*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, wydanie I, Warszawa 2019.

[3] Jolanta Choińska-Mika, Katarzyna Zielińska, Michał Tymowski, Włodzimierz Lengauer, *Historia. Podręcznik. Klasa 1. Zakres rozszerzony. Reforma 2019. Szkoła ponadpodstawowa. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019.

[4] Jolanta Choińska-Mika, Piotr Szlanta, Katarzyna Zielińska, *Historia. Podręcznik. Klasa 3. Reforma 2019. Szkoła ponadpodstawowa. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2021.

[5] Dawid Łasiński, Łukasz Sporny, Dominika Strutyńska, Piotr Wróblewski *Chemia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Grupa MAC, Kielce 2021.

[6] Kamil Kaznowski, Krzysztof M. Pazdro, *Chemia. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 8*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2018.

[7] Hanna Gulińska, Jadwiga Smolińska, *Chemia, Ciekawa chemia, podręcznik klasa 7*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017.

[8] Hanna Gulińska, Jadwiga Smolińska, *Chemia, Ciekawa chemia, podręcznik klasa 8*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2018.

[9] Maria Fiałkowska, Barbara Sagnowska, Jadwiga Salach, *Fizyka 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020.

[10] Maria Fiałkowska, Barbara Sagnowska, Jadwiga Salach, *Fizyka 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2021.

[11] Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn-Byczuk, Elżbieta Wójtowicz, *Zrozumieć fizykę 3 – dla liceum ogólnokształcącego i technikum, zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2021.

[12] Ludwik Lehman, Wiktor Polesiuk, Grzegorz F. Wojewoda, *Fizyka 3. Podręcznik. Zakres podstawowy. Liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2021.

[13] Adam Ogaza, *Fizyka 3 do trzeciej klasy liceum i technikum*, Operon, Gdynia, 2021.

[14] Marcin Braun, Weronika Śliwa, *Odkryć fizykę 3. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum, zakres podstawowy – Szkoła ponadpodstawowa*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2021.

[15] Janusz Mazur, Paweł Perekietka, Zbigniew Talaga, Janusz S. Wierzbicki, *Informatyka na czasie 1, Podręcznik dla liceum i technikum, Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, 2019.

[16] Wojciech Hermanowski, *Informatyka 1, Linia I. Zakres podstawowy. Liceum i technikum*, Wydawnictwo Operon, 2019.

[17] Wojciech Roszkowski, *Historia i terażniejszość. 1945–1979. Podręcznik dla liceów i technik. Klasa 1*, Wydawnictwo Biały Kruk, 2022.

### Pozostałe pozycje bibliografii

[18] Piotr Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, TAIWPN Universitas, Kraków 2021.

[19] Maria Stinia, Karol Sanojca (red.), *Narracje podręcznikowe. Akademia Umiejętności i Polska Akademia Umiejętności na rzecz edukacji*, Kraków 2023.

## Sprawozdanie z pracy międzywydziałowej Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych w roku 2023

W roku 2023 międzywydziałowa Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych pracowała w składzie 5 członków PAU<sup>5</sup> oraz 53 członków Komisji<sup>6</sup>, a także 15 zaproszonych gości<sup>7</sup>, którzy wygłosili referaty.

Posiedzenia naukowe	Liczba referatów	Liczba obecnych
24.01.2023	2	30
28.02.2023	3	30

<sup>5</sup> Andrzej Białas, Andrzej Kastory, Stanisława Koziara, Barbara Plytycz, January Wiener.

<sup>6</sup> Michał Baczkowski, Danuta Ciesielska, Grzegorz Chomicki, Robert Czuchnowski, Wiktor Darasz, Karol Dudek-Różycki, Anna Dziedzicka, Andrzej Essen, Beata Gola, Tomasz Graff, Joanna Janus, Anna Janus-Sitarz, Kazimierz Karolczak, Krzysztof Kawalec, Maciej Kawka, Krystyna Kobyłańska-Szkaradek, Anna Kolasa, Katarzyna Kołakowska, Bartosz Kołoczek, Krystyna Kowalik, Jadwiga Kowalikowa, Barbara Krysztopa-Czupryńska, Danuta Krzyżyk, Jerzy Kuczyński, Grzegorz Mazur, Anna Michalik, Mateusz Muchacki, Joanna Mysona-Byrska, Ewa Odrowąż, Ewa Ogłóza, Małgorzata Pawlak, Marcin Pawlak, Anna Pecio, Małgorzata Pietrzak, Michał Płotek, Tomasz Rachwał, Dariusz Rott, Karol Sanojca, Aneta Słomka, Krzysztof Smagowicz, Grzegorz Sokal, Dagmara Sokółowska, Sławomir Sprawski, Zofia Stasička, Maria Stinia, Daniel Sunderland, Helena Synowiec, Jerzy Szczepański, Elżbieta Szostak, Zbigniew Tabarowski, Irena Trzcieniecka-Schneider, Zenon Uryga, Jarosław Wilamowski.

<sup>7</sup> Gabriela Barczyk, Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński, Stanisław Bury, Marta Kandziora-Ciupa, Piotr Kimla, Jan Kozłowski, Katarzyna Kuras, Edward Malec, Aleksandra Nadgórska-Socha, Marek Rembierz, Magdalena Rost-Roszkowska, Julia Rott-Urbańska, Tadeusz Sławek, Dariusz Stolicki.

Posiedzenia naukowe	Liczba referatów	Liczba obecnych
28.03.2023	4	33
25.04.2023	4	36
23.05.2023	3	42
27.06.2023	5	39
26.09.2023	4	30
24.10.2023	4	24
28.11.2023	12	50

Członkowie Komisji spotkali się na jednym posiedzeniu organizacyjnym (zebranie wyborcze 24 stycznia 2023 r.), na ośmiu posiedzeniach naukowych w dniach 25 stycznia, 28 lutego, 28 marca, 25 kwietnia, 23 maja, 27 czerwca, 26 września, 24 października 2023 r. i zorganizowali (we współpracy z Komisją Biologii Rozwoju PAU) jednodniowe sympozjum *Edukacja – czas na zmiany. Część I: Nauki przyrodnicze* 28 listopada 2023 r.

24 stycznia 2023 oceny podręcznika [1] przedstawili Andrzej Kastory i Andrzej Essen.

28 lutego 2023 Dariusz Stolicki przedstawił opinię o zagadnieniach ustrojowych w podręczniku [1]. Następnie Jerzy Kuczyński i Edward Malec przedstawili opinię o podręczniku [2]. Dagmara Sokołowska i prof. Edward Malec przedstawili opinię o podręczniku [3].

28 marca 2023 Ewa Ogłóza przedstawiła referat *Romantyzm w podręczniku Przeszłość i dziś Doroty Siwickiej i Aleksandra Nawareckiego – w kontekście dydaktyki polonistycznej oraz teorii podręcznika* [4]. Andrzej Kastory przedstawił opinię o podręczniku [5]. Karol Dudek-Różycki przedstawił recenzję podręcznika [6]. Michał Płotek przedstawił recenzję podręcznika [7].

25 kwietnia 2023 Krzysztof Biedrzycki przedstawił *Obywatelski projekt reformy edukacji przygotowany przez koalicję organizacji pozarządowych* [22]. Julia Rott-Urbańska (Instytut Badań Regionalnych Biblioteki Śląskiej w Katowicach) przedstawiła referat „Edukacja regionalna – Encyklopedia Województwa Śląskiego” [23]. Jadwiga Kowalikowa przedstawiła drugą recenzję podręcznika [4]. Anna Kolasa przedstawiła drugą recenzję podręcznika [7].

23 maja 2023 Piotr Kimla przedstawił opinię o podręczniku [5]. Joanna Mysona-Byrska przedstawiła recenzję podręcznika [8]. Następnie Dariusz Rott poprowadził spotkanie z cyklu „Edukacyjne lektury”. Gościem spotkania był Tadeusz Sławek, a rozmowa dotyczyła jego książki [16].

27 czerwca 2023 Katarzyna Kuras przedstawiła ocenę podręcznika [10] (okres nowożytny). Małgorzata Pawlak przedstawiła ocenę podręcznika [9] (prehistoria i starożytność). Bartosz Kołoczek przedstawił ocenę podręcznika [9] (średniowiecze). Michał Baczkowski przedstawił ocenę podręcznika [11] (część podręcznika do klasy VII: od Kongresu Wiedeńskiego do I wojny światowej). Andrzej Kastory przedstawił ocenę podręczników [12] – [14].

26 września 2023 Aneta Słomka przedstawiła referat *Biologia roślin w zakresie rozszerzonym w podręcznikach dla liceum ogólnokształcącego i technikum wydawnictwa Nowa Era i Operon*. Sebastian Hofman przedstawił referat *Porównanie podręczników do biologii dla klasy 1. szkoły ponadpodstawowej w zakresie rozszerzonym wydawnictw Operon oraz Nowa Era*. Zbigniew Widera przedstawił referat *Redefinicja roli pedagoga wobec wyzwań współczesnej edukacji*. Irena Trzcienicka-Schneider przedstawiła krótką relację z XII Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Łodzi (12–16 września 2023).

24 października 2023 spotkanie z Witoldem Bobińskim – autorem książki [17] – poprowadził prof. Dariusz Rott. Było to kolejne spotkanie z cyklu „Edukacyjne lektury”. Zbigniew Tabarowski przedstawił referat *Jak naucza się fizjologii człowieka i zwierząt w szkołach ponadpodstawowych na poziomie zaawansowanym. Porównanie koncepcji i treści podręczników wydawnictw Operon i Nowa Era*. Stanisław Bury przedstawił referat *Biologia ewolucyjna w liceum*. Andrzej Kastory przedstawił konkluzję swojej opinii o podręczniku [15].

28 listopada 2023 Odbyło się jednodniowe sympozjum *Edukacja – czas na zmiany. Część I: Nauki przyrodnicze*.

Komitet organizacyjny: Bartosz Płachno, Barbara Płytycz, Karol Sanojca, Aneta Słomka, Jerzy Szczepański, Piotr Świątek.

### **Program sympozjum:**

#### Sesja pierwsza

1. January Weiner (Uniwersytet Jagielloński), *Słowo wstępne*.
2. Anna Janus-Sitarz (Uniwersytet Jagielloński), *Treści przyrodnicze z perspektywy humanistyki zaangażowanej*.
3. Krzysztof Biedrzycki (Uniwersytet Jagielloński), *Rola błędu w procesie uczenia się*.

4. Barbara Płytycz (Uniwersytet Jagielloński), *Propozycja zmiany paradygmatu nauczania przedmiotów przyrodniczych*.

#### Sesja druga

5. Aleksandra Nadgórska-Socha, Marta Kandziora-Ciupa, Gabriela Barczyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach), *Realizacja treści a świadomość ekologiczna uczniów liceów ogólnokształcących*.

6. Magdalena Rost-Roszkowska (Uniwersytet Śląski w Katowicach), *Podręcznik z przyrody oczami matki – naukowca*.

7. Jan Kozłowski (Uniwersytet Jagielloński), *Jak odchudzić podręczniki i podstawy programowe, zwłaszcza biologii?*

#### Sesja trzecia – komunikaty

8. Marek Rembierz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), *O poznawczej roli pytań i twórczości naukowej w sokratejsko usposobionej edukacji – współczesne poszukiwania między dydaktyką, metodologią nauk, metafizyką i erotyką*.

9. Magdalena Rost-Roszkowska (Uniwersytet Śląski w Katowicach), *Konferencja embriologiczna 'Rośliny-zwierzęta-człowiek'*.

10. Jerzy Kuczyński (Akademia Śląska), *Kto powinien być autorem podstawy programowej?*

11. Jerzy Szczepański (Uniwersytet Jagielloński), *Konsekwencje braku korelacji w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych*.

12. Irena Trzcieniecka-Schneider, *Jak walczyć z encyklopedycznością w podręcznikach do nauk przyrodniczych?*

Bieżące sprawy organizacyjne zostały omówione na posiedzeniach w dniach 24 stycznia, 28 lutego, 28 marca, 25 kwietnia, 23 maja, 26 września i 24 października 2023 r.

#### **Sprawy wydawnicze**

W styczniu 2023 r. w Wydawnictwie PAU złożono do druku książkę [18] zawierającą teksty 13 referatów wygłoszonych na konferencji *Pisarstwo podręcznikowe. Akademia Umiejętności na rzecz edukacji* (PAU, Kraków, 22 listopada 2022 r.). W listopadzie 2023 r. zakończono prace redakcyjne i skierowano tom do składu wydawniczego. Od 28 września 2023 r. na stronie internetowej dostępny jest w otwartym dostępie podwójny numer XIX–XX rocznika „Opinie Edukacyjne” [19]. Tom ten ukazał się drukiem w listopadzie 2023 r. W listopadzie 2023 r. do Wydawnictwa PAU złożono tom [20], obejmujący artykuły nadesłane w okresie od czerwca 2022 r. do lipca 2023 (łącznie 33 teksty: artykuły, recenzje, opinie i sprawozdania). Równocześnie rozpoczęto prace redakcyjne nad tomem [21],

który będzie zawierał artykuły nadesłane od października 2023 r. do czerwca 2024 r. Termin przekazania tomu do Wydawnictwa PAU – lipiec 2024 r.

Spotkania zarządu Komisji i komitetu redakcyjnego rocznika „Opinie Edukacyjne PAU”

Zarząd Komisji spotkał się na roboczych spotkaniach w dniach 24 stycznia, 21 lutego, 14 marca, 20 czerwca, 18 września, 7 listopada i 5 grudnia 2023 r. Spotkania w dniach 24 stycznia, 21 lutego, 14 marca i 5 grudnia 2023 r. odbyły się w poszerzonym składzie o członków komitetu redakcyjnego „Opinii Edukacyjnych”.

### Podsumowanie

Do autorów podręczników szkolnych (za pośrednictwem odpowiednich wydawnictw) w roku 2023 wysłano łącznie 18 recenzji przygotowanych przez członków Komisji lub zaproszonych specjalistów.

7 listopada 2023 r. sekretarz Komisji przesłał na adres siedmiu wydawnictw (Nowa Era, Operon, WSiP, Biały Kruk, MAC, Pazdro) informację emailem, że ukazał się tom [19] i przekazał link do wymienionego tomu (w tomie tym opublikowano opinie o podręcznikach wydanych przez wymienione wydawnictwa).

Na posiedzeniu Rady PAU 23 maja 2023 r. jednomyślnie zaakceptowano wnioski Komisji o wyróżnienie podręcznika do języka polskiego [4] przez PAU. Prezes PAU wręczył dyplomy autorom i wydawcom tego podręcznika w czasie uroczystego Posiedzenia Publicznego PAU w sobotę 17 czerwca 2023 r., zob. zdjęcia [dostęp 07.06.2024]

<https://www.facebook.com/photo?fbid=675273371308260&set=pcb.675273397974924>

oraz

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=675273374641593&set=pcb.675273397974924>

Kraków, 5 grudnia 2023 r.

### Bibliografia

#### **Podręczniki szkolne recenzowane w roku 2023**

[1] Izabella Modzelewska-Rysak, Leszek Rysak, Adam Cisek, Karol Wilczyński, *Historia i teraźniejszość, Podręcznik. Liceum i technikum. Część 1. Zakres. Podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2022.



[2] Marcin Braun, Krzysztof Byczuk, Agnieszka Seweryn-Byczuk, Elżbieta Wójtowicz, *Zrozumieć fizykę 4. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2022.

[3] Maria Fiałkowska, Barbara Sagnowska, Jadwiga Salach, *Fizyka 4. Podręcznik liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022.

[4] Dorota Siwicka, Aleksander Nawarecki, *Przeszłość i dziś. Literatura, język, kultura. Klasa 2. Część 1*, Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”, Warszawa 2020.

[5] Joanna Niszcz, Stanisław Zajęc, *Historia i teraźniejszość do szkoły branżowej I stopnia*, Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2022.

[6] Ryszard M. Janiuk, Małgorzata Chmurska, Gabriela Osiecka, Witold Anusiak, Marcin Sobczak, *Chemia. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022.

[7] Dawid Łasiński, Łukasz Sporny, Dominika Strutyńska, Piotr Wróblewski, *Chemia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Grupa MAC, Kielce 2023.

[8] Paweł Kołodziński, Jakub Kapiszewski, *Etyka. Podręcznik do szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2019.

[9] Asmut Brückmann, Eva-Maria Kabisch, Krzysztof Kowalewski, Jelko Peters, Patrycja Pieńkowska-Wiederkehr, Jerzy Pysiak, Olga Pytlińska, Ryszard Sajkowski, Birgit Scholz, Helge Schröder, Franz-Josef Wallmeier, Marta Wilińska, Mateusz Wilk, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5. Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022.

[10] Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Michał Kopczyński, Krzysztof Kowalewski, Birgit Scholz, Helge Schröder, Piotr Ugniewski, Franz-Josef Wallmeier, Jacek Wijaczka, Hartmann Wunderer, *Europa. Nasza historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6. Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022.

[11] Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Birgit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szlągowska, Piotr Szlanta, Pascal Trees, Hartmann Wunderer, Jelko Peters, *Europa. Nasza historia. Klasa 7.1*, Warszawa 2019; *Europa. Nasza historia. Klasa 7.2*, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 7*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020.

[12] Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Jelko Peters, Birgit Scholz, Helge Schröder, Gra-



żyna Szelałowska, Piotr Szlanta, *Europa. Nasza historia. Klasa 7, część 2. Dwudziestolecie międzywojenne 1919–1939*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020.

[13] Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Jelko Peters, Brigit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szelałowska, Piotr Szlanta, *Europa. Nasza historia 8*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020.

[14] Krzysztof Gutowski, *Europa. Nasza Historia. Klasa 8. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności. Szkoła podstawowa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020.

[15] Wojciech Roszkowski, *Historia i terażniejszość 1980–2015. Podręcznik dla liceów i techników*, t. 2, Biały Kruk, Kraków 2023.

### **Pozostałe pozycje bibliografii**

[16] Tadeusz Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.

[17] Witold Bobiński, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Universitas, Kraków 2023.

[18] Maria Stinia, Karol Sanojca (red.) *Narracje podręcznikowe. Akademia Umiejętności i Polska Akademia Umiejętności na rzecz edukacji*, Kraków 2023, ss. 280.

[19] „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, tom XIX–XX (red. Irena Trzcieniecka-Schneider), Kraków 2023. Dostępny także w otwartym dostępie na stronie internetowej <https://pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych/> [dostęp 07.06.2024].

[20] „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, tom XXI (red. Karol Sanojca) [w druku].

[21] „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, tom XXII (red. Karol Sanojca) [w opracowaniu redakcyjnym].

[22] „Obywatelski projekt reformy edukacji przygotowany przez koalicję organizacji pozarządowych”, <https://sosdlaedukacji.pl/> [dostęp 07.06.2024].

[23] „Encyklopedia Województwa Śląskiego”, <http://ibrbs.pl/> [dostęp 7.06.2024].

Kraków, 15 czerwca 2022 r.

**Opinia Komisji Polskiej Akademii Umiejętności  
do Oceny Podręczników Szkolnych w sprawie projektu  
rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki zmieniającego  
rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia  
ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum  
oraz branżowej szkoły II stopnia z dnia 25 maja 2022 r.  
(<https://legislacja.gov.pl/projekt/12360100>)**

W opinii Komisji zdecydowany niepokój budzą zagadnienia związane z posługiwaniem się bronią strzelecką przez uczniów klas IV–VIII (zob. s. 8, pkt. 3):

„Przygotowanie do szkolenia strzeleckiego. Uczeń:

- 1) zna zasady bezpiecznego i efektywnego posługiwania się bronią strzelecką;
- 2) zna podstawowe części składowe broni strzeleckiej;
- 3) potrafi przyjmować postawy strzeleckie;
- 4) potrafi prawidłowo zgrywać przyrządy celownicze, regulować oddech w czasie składania się do strzału oraz ściągać język spustowy”.

**Rozbudzenie powszechnego zainteresowania strzelectwem w grupie osób młodych, a więc niedojrzałych emocjonalnie, w nieunikniony sposób będzie prowadzić do tragicznych wypadków z użyciem broni, których sprawcami i ofiarami mogą być uczniowie.**

Równocześnie w projekcie widoczny jest niedosyt ćwiczeń praktycznych, możliwych do przeprowadzenia w szkole, związanych z zachowaniem ludności w warunkach zagrożenia życia i zdrowia w sytuacji pokoju, np. w czasie katastrof komunikacyjnych, gwałtownych zjawisk atmosferycznych, których nasilenie obserwujemy od pewnego czasu.

Wymieniono wiele zagadnień, które będą realizowane w sposób niepraktyczny, werbalny, polegający na wyuczaniu uczniów definicji czy fragmentów dokumentów, ustaw, niepopartych praktycznymi ćwiczeniami. Na przykład zapisano (s. 26–27), że:

„Uczeń:

- 1) zna zasady identyfikacji podstawowych zagrożeń cyberbezpieczeństwa,
- 2) zna i rozumie wybrane definicje cyberbezpieczeństwa zawarte w ustawie z dnia 5 lipca 2018 r. o krajowym systemie cyberbezpieczeństwa (Dz. U. z 2020 r. poz. 1369, z 2021 r. poz. 2333 i 2445 oraz z 2022 r. poz. 655) oraz dokumentach NATO;

- 3) potrafi określić podział ról w czasie współdziałania układu militarnego z podmiotami układu pozamilitarnego,
- 4) potrafi odbierać ze zrozumieniem, tworzyć i przedstawiać złożone wypowiedzi dotyczące roli i miejsca cyberbezpieczeństwa militarnego w systemie cyberbezpieczeństwa państwa”.

W projekcie zaleca się: „Należy uwrażliwić uczniów na cyberprzestępstwo, w tym militarne. Nauczyciel powinien też zachęcać uczniów do poszerzania wiedzy w zakresie cyberbezpieczeństwa” (s. 10). Powstaje pytanie, w jaki sposób nauczyciel i uczeń mają uwrażliwiać się i poszerzać wiedzę na temat cyberbezpieczeństwa w praktyce?

Trudno wyobrazić sobie, w jaki sposób nauczyciel ma sprawić w szkole, że uczeń ma np. „potrafić rozróżnić rodzaje krwotoków” (s. 30) i umieć zatamować krwotoki (zob. s. 26), w tym krwotoki z trudno dostępnych miejsc.

**Projekt rozporządzenia zawiera zapisy, które mogą prowadzić do zobowiązania nauczycieli do przekazywania uczniom kontrowersyjnych stwierdzeń, czy kształtowania postaw niepożądanych przez społeczeństwo.** Ze zdania „Trwający proces globalizacyjny we wszystkich obszarach życia generuje nowe problemy, zagrożenia, nakłania do stawiania pytań” (s. 30) wynika jedyny możliwy wniosek: globalizacja jest zjawiskiem wyłącznie złym, skoro generuje we wszystkich obszarach życia nowe problemy i zagrożenia.

Wśród organizacji, z którymi szkoła może współpracować w ramach realizacji zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa w projekcie (s. 29–30), obok instytucji ratowniczych, jednostek wojskowych, jednostek służb mundurowych, których ważna rola w kształtowaniu właściwych postaw u uczniów nie podlega dyskusji, wymienia się także „organizacje proobronne”, których definicję określa Ustawa z dnia 11 marca 2022 r. o obronie Ojczyzny (Dz.U. 2022, poz. 655). Zgodnie z Ustawą z dnia 11 marca 2022 r. o obronie Ojczyzny (zob. art. 2., pkt. 20) przez „organizację proobronną” należy rozumieć organizację pozarządową, z którą Minister Obrony Narodowej zawarł partnerską umowę proobronną. Stwierdzenie to budzi niepokój, czy szkoła nie zostanie zobowiązana do współpracy z takimi organizacjami jak np. Straż Narodowa czy Stowarzyszenie Marsz Niepodległości, znanych z kontrowersyjnych działań m.in. w Dniu Narodowego Święta Niepodległości, z działań, które nie są akceptowane powszechnie przez społeczeństwo.

W imieniu Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych  
Sekretarz: Jerzy Szczepański  
Przewodniczący: Andrzej Kastory

Kraków, 7 marca 2023 r.

**Opinia Komisji Polskiej Akademii Umiejętności  
do Oceny Podręczników Szkolnych przygotowana  
w ramach konsultacji społecznych projektów MEiN  
zmierzących do zmiany warunków realizacji zajęć  
z wychowania fizycznego**

(<https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12369750>  
oraz <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12369751>)

Uzasadnieniem proponowanych przez MEiN zmian w realizacji zajęć z wychowania fizycznego jest udokumentowany spadek aktywności fizycznej Polaków. Jako remedium – ministerstwo proponuje doroczny ogólnopolski test sprawności ruchowej uczniów (dla uczniów szkół ponadpodstawowych złożony z czterech ćwiczeń o charakterze siłowo-wytrzymałościowym)<sup>1</sup>, którego wyniki mają być gromadzone przez centralnie sterowany wysoce rozbudowany system informacyjny. Nie wyjaśniono, w jaki sposób wyniki testu mają wpłynąć na wzrost aktywności uczniów.

Proponowany test jest stosowany i nadal powinien taki pozostać w szkołach sportowych i klasach sportowych. Można też do niego zachęcać zainteresowanych uczniów pozostałych klas, gdyż wyraźnie ma na celu wyszukiwanie talentów sportowych, a dla pozostałych uczniów i nauczycieli wychowania fizycznego może stać się źródłem kompleksów i frustracji. Wprowadzenie obowiązkowego testu (choć w zamierzeniu służącego diagnostyce, a nie ocenie uczniów) nie zachęci uczniów do polubienia lekcji wychowania fizycznego, a może być źródłem dodatkowego stresu zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela w przypadku uzyskania wyników plasujących się poniżej pewnego poziomu uznawanego za przeciętny.

---

<sup>1</sup> Proponowany test obejmuje:

- 1) bieg 10 razy po 5 metrów – służący pomiarowi zdolności szybkościowo-siłowo-koordynacyjnych,
- 2) beep-test (20-sto metrowy wytrzymałościowy bieg wahadłowy wykonywany według protokołu dla testu Eurofit) – służący pomiarowi zdolności wytrzymałościowych w biegu,
- 3) podpór leżąc przodem na przedramionach, plank (deska) – służący pomiarowi zdolności siłowo-wytrzymałościowych całego ciała,
- 4) skok w dal z miejsca – służący pomiarowi skoczności i siły.

Dobłą stroną obecnego systemu realizacji zajęć z wychowania fizycznego jest pozostawienie nauczycielom możliwości dostosowania charakteru zajęć do warunków lokalowych i sprzętowych szkoły oraz uwzględniania preferencji grup młodzieży (tj. pozostawienie do wyboru przez nauczyciela różnorodnych aktywności, w tym gier zespołowych, zajęć z rytmiki lub innych). Coroczny test siłowo-wytrzymałościowy mógłby skłonić nauczycieli do skupienia się na tym właśnie aspekcie rozwoju fizycznego uczniów ze szkodą dla innych typów aktywności fizycznej. Polskie szkoły są w bardzo nierównomierny sposób wyposażone do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego. Jaki jest zatem sens wprowadzania obowiązkowego, ujednoliconego, ogólnopolskiego testu sprawnościowego?

Według projektu wyniki testów i wiek ucznia miałyby być wprowadzone przez nauczyciela do systemu teleinformatycznego „Sportowe Talenty” prowadzonego przez ministra właściwego do spraw kultury fizycznej. Obsługa systemu teleinformatycznego „Sportowe Talenty” ma się odbywać za pośrednictwem indywidualnych kont nauczycieli wychowania fizycznego, obsługiwanych przez administratora wyznaczonego w szkole. Powstaje pytanie, kto poniesie z pewnością niemałe koszty obsługi tak rozbudowanej struktury administracyjnej i informatycznej? Docelowa centralna baza danych wrażliwych, zawierająca indywidualne wyniki testów sprawnościowych ponad trzy milionów polskich uczniów, może być atrakcyjnym celem ataków hakerskich.

Program „Sportowe talenty” zainicjowano już wcześniej. W komunikacie z 21.12.2022 (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-sportowe-talenty-pomoze-wylonic-sportowo-utalentowanych-uczniow>) czytamy:

Program Sportowe Talenty jest skierowany do nauczycieli wychowania fizycznego, którzy będą wylaniać sportowo utalentowanych uczniów. Pilotaż programu wprowadzono w województwie opolskim i lubelskim. Od roku szkolnego 2022/2023 program ma mieć charakter ogólnokrajowy i obejmować szkoły podstawowe i ponadpodstawowe we wszystkich województwach. Program został zainicjowany przez Ministerstwo Sportu i Turystyki we współpracy z MEiN.

[...] Pojawiły się pytania o to, jakie dane o uczniach powinny być zbierane, aby odpowiednio zdiagnozować problemy zdrowotne populacji. Debatujący zastanawiali się nad możliwościami wykorzystania danych o cechach somatycznych i motorycznych całej populacji dzieci i młodzieży w Polsce.

Program Sportowe Talenty może stać się fundamentem i początkiem populacyjnej bazy danych, która umożliwi klubom sportowym, na podstawie zanonimizowanych danych, identyfikować uczniów o najlepszym potencjale i predyspozycjach sportowych. Takich uczniów będą zapraszać do współpracy. [...]

W związku z planowanym zbieraniem danych o uczniach oraz sprzeczności, która zawarta jest w stwierdzeniu podanym w komunikacie rządowym „[...] na podstawie zanonimizowanych danych, identyfikować uczniów [...]” pojawia się szereg pytań:

- czy stwierdzenie „Wyniki przeprowadzonych testów i wiek ucznia nauczyciele wychowania fizycznego będą wpisywać do systemu teleinformatycz-

nego” oznacza, że przetwarzane będą wyłącznie wyniki testów i wiek ucznia wyrażony w latach, bez danych osobowych ucznia (bez imienia, nazwiska, daty urodzenia i in.)?

- czy w projekcie nie należy napisać wprost o przekazywaniu przez nauczyciela poza szkołę danych zanonimizowanych, aby zminimalizować ryzyko wykorzystania zebranych danych przez osoby nieuprawnione?
- czy nauczycielowi wychowania fizycznego bez zgody rodziców lub opiekunów prawnych uczniów wolno przetwarzać zebrane wyniki testów sprawnościowych i przekazywać je poza szkołę w przypadku, jeśli zbierane miałyby być jeszcze inne dane niż tylko wyniki testu i wiek ucznia?
- czy uczeń lub rodzice (opiekunowie prawni) ucznia mogą nie wyrazić zgody na udział w teście sprawności fizycznej?
- czy ktokolwiek poza uczniem i jego rodzicami (opiekunami prawnymi) powinien być adresatem informacji zwrotnej, zawierające porównanie wyników danego ucznia z wynikami jego rówieśników?

Wnioski z analizy danych statystycznych opartych wyłącznie o wiek i wyniki testów sprawnościowo-wytrzymałościowych, zebranych łącznie w grupie uczennic i uczniów, nie będą w pełni wartościowe z biologicznego punktu widzenia. Natomiast w przypadku kilkunastoletków niebinarnych wymóg określenia płci spowodowałby dodatkową frustrację i stygmatyzację danej uczennicy/ucznia i jej/jego rodziców, do czego nie wolno dopuścić.

Zwracamy uwagę, że decyzję o podjęciu regularnych treningów sportowych przez uczniów, którzy osiągną wysoki wynik w teście sprawnościowym, powinien podjąć uczeń i jego rodzice (opiekunowie prawni) bez nacisku ze strony osób trzecich, np. nauczyciela wychowania fizycznego czy dyrektora szkoły, którzy będą mieli dostęp do zebranych danych w wyniku realizacji projektu „Sportowe Talenty”.

Środki przewidziane do finansowania obsługi projektu „Sportowe Talenty” powinny być pilnie skierowane do uzupełnienia istniejącej infrastruktury szkolnej adresowanej do wspierania aktywności fizycznej młodzieży, począwszy od toalet, pryszniców, przebieralni, szatni, po wypożyczalnię rowerów, wrotek, łyżew i bezpłatny wstęp na pływalnię, boiska, korty tenisowe. Warto promować turystykę pieszą i rowerową, nordic walking itp., a także warsztaty teoretyczne i praktyczne dotyczące zdrowego odżywiania itp.

Tak pomyślany, przyjazny uczniom przedmiot wychowania fizycznego może stać się konkurencją dla wielogodzinnego przesiadywania przy komputerze, co nie służy zdrowiu ani harmonijnemu rozwojowi młodego człowieka. Przyjemność z uprawiania dyscyplin sportowych, wybranych w latach szkolnych, ma szansę przerodzić się w nawyk i przez resztę życia będzie sposobem na obniżanie stresu i zapobieganie depresji.

Uważamy, że proponowane przez ministerstwo zmiany warunków realizacji zajęć z wychowania fizycznego przez wprowadzenie corocznego ogólnopolskiego testu sprawnościowego, monitorowanego centralnie, wymagają dużego nakładu sił i środków, a sprawności fizycznej młodzieży nie podniosą i nie zachęcą do aktywności fizycznej.

W imieniu Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych  
Sekretarz: Jerzy Szczepański  
Przewodnicząca: Barbara Płytycz